



ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

# KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Journal Of Kâzım Karabekir Education Faculty

**SAYI/ISSUE: 37 YIL/YEAR:2018**

**ISSN:1302-3241**

---

---

**İmytiyaz Sahibi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Adına/  
License Owner, On Behalf of Kazım Karabekir Faculty of Education**

**Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ**  
**Dekan**

---

---

**Editör/Editor**

Prof. Dr. Ali Osman ENGİN

**Alan Editörleri-Editör Yardımcıları/ Editors in Chief-Associate Editors**

Doç. Dr. İsmail SEÇER  
Dr.Öğr. Üyesi Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN  
Dr. Seda OKUMUŞ

---

---

**Kapak Tasarımı/Cover Design**

Prof. Dr. Oğuz DİLMAÇ

---

---

## **Yayın Kurulu/Editorial Board**

Prof. Dr. Alev ÇETİN DOĞAN  
Prof. Dr. Alper Cihan KONYALIOĞLU- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Durmuş KILIÇ- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK- Balıkesir Üniversitesi  
Prof. Dr. Mücahit DİLEKMEN- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Oğuz DİLMAÇ- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Osman SAMANCI- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Raşit ZENGİN- Fırat Üniversitesi  
Prof. Dr. Salih DOĞAN- Erzincan Üniversitesi  
Prof. Dr. Selçuk KARAMAN- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Ümit ŞİMŞEK- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Ahmet AYIK- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Ataman KARAÇÖP- Kafkas Üniversitesi  
Doç. Dr. Durdağı AKAN- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Ercan KAYA- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Nilüfer OKUR AKÇAY- Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi  
Doç. Dr. Ömer YILAR- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Şükrü ADA- Uludağ Üniversitesi  
Doç. Dr. Zehra ÖZDİLEK- Uludağ Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi Ahmet ÖZMEN- Kafkas Üniversitesi

### **Yayın Danışma Kurulu/Board of Editorial Advisor**

- Prof. Dr. Ahmet IŞIK- Kırıkkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Cengiz ŞENGÜL- Akdeniz Üniversitesi  
Prof. Dr. Cevdet BOZKUŞ- Kafkas Üniversitesi  
Prof. Dr. Fikriye ZENGİN- Fırat Üniversitesi  
Prof. Dr. Halil KOCA- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Haluk ÖZMEN- Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. Hasan ŞEKER- Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ- Fırat Üniversitesi  
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ- Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Selahattin GÖNEN- Dicle Üniversitesi  
Prof. Dr. Sırrı AKBABA- Üsküdar Üniversitesi  
Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Gökhan YAZICI- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Muhammet Emin KAYSERİLİ- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU- Atatürk Üniversitesi

## **Hakem Kurulu**

Prof. Dr. Abdullah KAPLAN- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY- Çukurova Üniversitesi  
Prof. Dr. Ali KAFKASYALI- Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi  
Prof. Dr. Ali Osman ENGİN- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Alper Cihan KONYALIOĞLU- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ- İnönü Üniversitesi  
Prof. Dr. Cengiz ŞAHİN- Ahi Evran Üniversitesi  
Prof. Dr. Cengiz ŞENGÜL- Akdeniz Üniversitesi  
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN- Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Prof. Dr. Durmuş KILIÇ- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Erdoğan KÖSE- Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Prof. Dr. Halil IŞIK- Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Haluk ÖZMEN- Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. Hasan ÇİÇEK- Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
Prof. Dr. Hasan GÜRBÜZ- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Hatice ODACI- Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. Haydar YÜKSEK- Kafkas Üniversitesi  
Prof. Dr. Hikmet YAZICI- Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU- Adnan Menderes Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Ali KIRPIK- Kafkas Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa CİHAN- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN- Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. Muzaffer ALKAN- Kafkas Üniversitesi  
Prof. Dr. Necmettin TOZLU- Bayburt Üniversitesi  
Prof. Dr. Nevzat BATTAL- İnönü Üniversitesi  
Prof. Dr. Osman SAMANCI- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Raşit ZENGİN- Fırat Üniversitesi  
Prof. Dr. Nurtaç CANPOLAT- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Seda SARAÇ- Adnan Menderes Üniversitesi  
Prof. Dr. Selçuk KARAMAN- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Selçuk URAL- Kafkas Üniversitesi  
Prof. Dr. Tacettin PINARBAŞI- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Tuba YANPAR YELKEN- Mersin Üniversitesi  
Prof. Dr. Ümit ŞİMŞEK- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Ümit TURGUT- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Abdullah AYDIN- Ahi Evran Üniversitesi  
Doç. Dr. Ahmet NALÇACI- Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  
Doç. Dr. Alper ÇİLTAŞ- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Ataman KARAÇÖP- Kafkas Üniversitesi  
Doç. Dr. Birol ALVER- Kırıkkale Üniversitesi  
Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR- Bartın Üniversitesi

Doç. Dr. Ercan KAYA- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ- Kilis 7 Aralık Üniversitesi  
Doç. Dr. Fatih SEZEK- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. İbrahim KARAMAN- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Murat TAŞDAN- Kafkas Üniversitesi  
Doç. Dr. Mustafa ŞENEL- Kafkas Üniversitesi  
Doç. Dr. M. Arif ÖZERBAŞ- Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Nilüfer OKUR AKÇAY- Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi  
Doç. Dr. Ömer YILAR- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Selçuk ILGAZ- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Suna KAYMAK ÖZMEN- Kafkas Üniversitesi  
Doç. Dr. Süleyman CAN- Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Doç. Dr. Şeyda GÜL- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Şükrü ADA- Uludağ Üniversitesi  
Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Zekerya AKKUŞ- Atatürk Üniversitesi  
Dr. Öğrt Üyesi Adem AKKUŞ- Muş Alparslan Üniversitesi  
Dr. Öğrt Üyesi Bilge ÖZTÜRK- Bayburt Üniversitesi  
Dr. Öğrt Üyesi Devrim Erginsoy Osmanoğlu- Kafkas Üniversitesi  
Dr. Öğrt Üyesi Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN- Atatürk Üniversitesi  
Dr. Öğrt Üyesi Ferhat ÖZTÜRK- Kırıkkale Üniversitesi  
Dr. Öğrt Üyesi İdil AKSÖZ EFE- Atatürk Üniversitesi  
Dr. Öğrt Üyesi Kenan ÇETİN- Atatürk Üniversitesi  
Dr. Öğrt Üyesi Merve ÖZKAYA- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Nilüfer OKUR AKÇAY- Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi  
Dr. Öğrt Üyesi Oktay YAĞIZ- Atatürk Üniversitesi  
Dr. Öğrt Üyesi Oylum ÇAVDAR- Muş Alparslan Üniversitesi  
Dr. Öğrt Üyesi Yasemin KOÇ- Mustafa Kemal Üniversitesi  
Dr. Öğrt Üyesi Yasemin TAŞ- Atatürk Üniversitesi  
Dr. Öğrt Üyesi Yusuf ZORLU- Dumlupınar Üniversitesi  
Dr. Arş. Gör. Seda OKUMUŞ- Atatürk Üniversitesi

### 37. Sayının Hakemleri/ Reviewers of 37'th Issue

Prof. Dr. Durmuş KILIÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU	Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Muammer ÇALIK	Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Muhsin KALKIŞIM	Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Banu ALTUNAY ARSLANTEKİN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KÖK	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Doç. Dr. Serkan KOŞAR	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Vicdan ALTIOK	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdülkadir KIRBAŞ	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ÇAĞLAR	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bilge ÖZTÜRK	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN	Uludağ Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hakan SARIÇAM	Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İdil AKSÖZ EFE	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İdris KAYA	Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Koray KASAPOĞLU	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Metin KAYA	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat POLAT	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Onur KAN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Münevver SUBAŞI	Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şule FIRAT DURDUKOCA	Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Oktay YAĞIZ	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özgün UYANIK AKTULUN	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ramazan Şamil TATİK	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sezai DEMİR	Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ümmühan ÖNER	Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yasin ÖZTÜRK	Trabzon Üniversitesi
Dr. Seher YALÇIN	Ankara Üniversitesi

## KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, yılda iki cilt yayınlanan hakemli bir dergidir. Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi'nde bir araştırmayı sonuçlarıyla yansıtan Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanında araştırma makaleleri ile bilimsel nitelikleri yüksek sayılabilecek tercümeleler, bilimsel gözlem ve derleme yazıları yayınlanır. Dergide yayınlanan tüm yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir.

---

### İletişim

KKEFD Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi  
Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi  
25240  
ERZURUM  
Telefon: +90 442 231 4475  
+90 442 231 4205

---

ISSN: 1302-3241



## İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER ..... 1

### ARAŞTIRMA MAKALESİ

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL SİNİZM VE ÖRGÜTSEL SESSİZLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ / THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL CYNICISM AND ORGANIZATIONAL SILENCE BEHAVIOURS OF THE PRIMARY SCHOOL AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS

**Tuncay Yavuz ÖZDEMİR-Mustafa ORHAN- Seçil Eda ÖZKAYRAN ..... 1**

KIRGIZİSTAN'DAKİ ORTA ÖĞRETİM YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNİ MOTİVE ETME YÖNTEMLERİ / METHODS OF SCHOOL LEADERS IN KYRGYZSTAN ON MOTIVATION OF PROFESSIONAL GROWTH OF TEACHERS

**Murat GÖKALP- Nurcan GEDİK- Pınar KIZILHAN ..... 21**

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OYUNUN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ / EVALUATION OF STUDENT GAMES ACCORDING TO TEACHERS' OPINION IN PRE-SCHOOL EDUCATION

**Mücahit DİLEKMEK - Narin BOZAN TÜZÜN ..... 43**

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİN ERGENLİK PROBLEMLERİNE İLİŞKİN KULLANDIKLARI ÇÖZÜM STRATEJİLERİ / SOLUTION STRATEGIES USED BY SECONDARY SCHOOL TEACHERS RELATED TO ADOLESCENCE ROBLEMS OF STUDENTS

**Aysel ARSLAN..... 57**

ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERE SAHİP AİLELERİN YAŞADIKLARI ZORLUKLAR / DIFFICULTIES ENCOUNTERED BY FAMILIES WITH INDIVIDUALS WITH SPECIAL NEEDS

**Mehtap KOT- Serdar SÖNMEZ - Emine ERATAY ..... 85**

TAM GÜN EĞİTİME GEÇİŞE İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ / INVESTIGATION OF MANAGER OPINIONS ABOUT TRANSITION TO FULL DAY EDUCATION

**Mukadder BOYDAK ÖZAN - Efraim ÖZTÜRK ..... 97**

TÜRKİYE'DE ÖRGÜN EĞİTİMİN AFET EĞİTİMİ YETERLİLİĞİ AÇISINDAN İNCELENMESİ / EVALUATING THE FORMAL EDUCATION IN TERMS OF SUFFICIENCY OF DISASTER EDUCATION IN TURKEY

**Ebru İNAL - Edip KAYA - Kerim Hakan ALTINTAŞ..... 114**

ÜNİVERSİTE TERCİHLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İKİLİ KARŞILAŞTIRMASI / PAIRED COMPARISON OF FACTORS AFFECTING UNIVERSITY PREFERENCES

**Yasemin KUZU -Sadık Yüksel SIVACI- Okan KUZU..... 128**

YATILI BÖLGE ORTAOKULLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM HAYATI BEKLENTİLERİ VE FİZİKİ MEKÂN MEMNUNİYETLERİNİN CİNSİYET AÇISINDAN İNCELENMESİ / INVESTIGATION OF STUDENTS EDUCATION LIFE EXPECTANCY AND PHYSICAL SPACE SATISFACTION FROM GENDER IN REGIONAL BOARDING MIDDLE SCHOOLS

**Ulhan KURT - Fatih SEZEK ..... 157**

**Araştırma Makalesi**

**İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL  
SİNİZM VE ÖRGÜTSEL SESSİZLİK DAVRANIŞLARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ\***

**THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN  
ORGANIZATIONAL CYNICISM AND ORGANIZATIONAL SILENCE  
BEHAVIOURS OF THE PRIMARY SCHOOL AND SECONDARY SCHOOL  
TEACHERS**

**Tuncay Yavuz ÖZDEMİR**

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ, Türkiye  
E-Posta: [tyozdemir@gmail.com](mailto:tyozdemir@gmail.com), ORCID ID: 0000-0002-5361-7261

**Mustafa ORHAN**

Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ, Türkiye  
E-Posta: [mustafaorhan2525@hotmail.com](mailto:mustafaorhan2525@hotmail.com), ORCID ID: 0000-0002-6254-6733

**Seçil Eda ÖZKAYRAN**

Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bartın, Türkiye  
E-Posta: [seciledakartal@gmail.com](mailto:seciledakartal@gmail.com) ORCID ID: 0000-0002-3238-7049

Başvuru Tarihi: 15.08.2018

Yayına Kabul Tarihi: 15.11.2018

**Özet**

Bu araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik davranışlarına ilişkin görüşlerini farklı değişkenler açısından incelemektir. Aynı zamanda ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm davranışları ile örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Yakutiye ilçesinde görevli 343 ilkokul ve ortaokul öğretmenine basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Veri toplama aracı olarak Brandes, Dharwadkar ve Dean (1999) tarafından geliştirilerek Kalağan (2009) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmış olan “Örgütsel Sinizm Ölçeği” ile Kahveci ve Demirtaş (2013a) tarafından literatüre kazandırılan “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmış; t testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyet, okul türü ve branşlara göre incelenmiş ancak anlamlı hiçbir ilişki tespit edilmemiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm ölçeği alt boyutlar toplamı ile örgütsel sessizlik tutumları ölçeği alt boyutlar toplamı arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca; okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon değişkenlerinin birlikte, örgütsel sinizmi anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel Sinizm; Örgütsel Sessizlik; İlkokul; Ortaokul; Öğretmen

\* Bu çalışmanın bir bölümü 14-16 Eylül 2017 tarihlerinde Uşak'ta gerçekleştirilen I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Abstract

The aim of this research is to investigate the opinions of elementary school and secondary school teachers regarding the organizational cynicism and organizational silence behaviours in terms of different variables. At the same time, it was aimed to determine the relationship between the organizational cynicism behaviours and organizational silence behaviours of the elementary and secondary school teachers. In accordance with this purpose, 343 elementary and secondary school teachers working in Yakutiye district of Erzurum province were reached through the simple random sampling method in the academic year of 2016-2017. The research is in the relational screening model. The organizational cynicism scale which was developed by Brandes, Dharwadkar and Dean (1999) and which was validated by Kalağan (2009) and the Organizational Silence Scale developed by Kahveci and Demirtas (2013a) were used to collect the research data. SPSS 22.0 package program was used for the analysis of the obtained data. In the analysis of the data, frequency, percentage, arithmetic mean, and standard deviation values were calculated; t test, one-way analysis of variance, correlation and regression analyzes were carried out. According to the results of the research, there was no significant difference between the opinions of elementary and secondary school teachers regarding the organizational cynicism and the organizational silence behaviors based on gender, school types and branches. It was found that there was a moderate and positive significant relationship between the organizational cynicism (the sum of sub-dimensions) and the organizational silence attitudes (the sum of sub-dimensions) of the primary and secondary school teachers. It was also found that the organizational cynicism was significantly predicted along with the school environment, feelings, and source of silence, school manager and the isolation variables.

**Key Words:** Organizational Cynicism; Organizational Silence; Primary School; Secondary School; Teacher

## GİRİŞ

### Örgütsel Sinizm

İnsanlar, gerek doğuştan getirdikleri özellikler sebebiyle, gerekse de yaşam boyu edindikleri tecrübeler sonucunda diğer insanlara ve onların oluşturdukları kurumlara karşı derin bir güvensizlik duygusuna sahip olabilirler. İnsanların sergiledikleri bu tür inanç ve tutumlarını ifade eden sinizm, Atina'da, M.Ö. 4. yüzyılda Antisthenes ve Sinope'li Diogenes ile ortaya çıkmış ve uzun bir felsefi geleneğe yol açan bir kavramdır (Shea, 2010). Sinizm terimi, Atina yakınındaki okulların bulunduğu Cynosarges kasabasından gelmiş olabilir (Dean, Brandes ve Dharwadkar, 1998). Atina'da M.Ö. 4. yüzyılda kurulan bu okulların üyeleri, erdem ve bilgeliğin hayatın en önemli gayesi olduğuna inanmış ve kişinin bilgeliğe ulaşılabilmesi için dünya ve içindeki tüm unsurlara olabilecek bağıllık ve bağımlılıklardan kurtulması gerektiğini savunmuşlardır (Torun, 2016). Aynı zamanda eski sinikler, toplumun kurumlarına saygı duymuyorlar, küçümsemelerini sözlü ve sözsüz iletişim yoluyla ifade ediyorlardı (Tokgöz ve Yılmaz, 2008).

Sinizm, insanların genel olarak karar veya eylemlerine açık veya örtük bir şekilde beliren inançsızlık (Stanley, Meyer ve Topolnytsky, 2005), bir kişiye, gruba, ideolojiye, toplumsal sözleşmeye veya kuruma yönelik güvensizlik, umutsuzluk, küçümseme, hoşnutsuzluk ve düş kırıklığı şeklinde betimlenen genel ve özel bir tutum (Andersson, 1996), bir kopuş; insanlara, onların kurumlarına ve değerlerine güvensizlik, küçümseme ve şüphecilik; insanın sadece kendi çıkarlarıyla motive olduğu ya da genel olarak insanlığın daha az değerli olduğu inancının ifadesi (Vice, 2011), bireyin olumsuz deneyim ve duygularının sonucu edindiği küçümseyici ve eleştirel bakış açısı (Karacaoğlu ve İnce, 2013) olarak ifade edilmiştir. Bunun yanında, sinik insan Oxford İngilizce sözlüğünde, insan güdü ve eylemlerinin iyiliğine, samimiyetine inanmama eğiliminde olan, küçümseyici kusur bulma alışkanlığı olan ve bunu alaycı bir şekilde ifade eden kişi (Bakker, 2006) olarak belirtilmiştir.

Örgütsel sinizm, işgönlerin örgüte dair negatif inanç, etki ve davranışsal eğilimleri barındıran bir tutum (Yıldız, Akgün ve Yıldız, 2013) olarak tanımlanmaktadır. Dürüst olmama, sahtekarlık, samimiyetsizlik, haksız muamele algıları veya deneyimlerinden dolayı örgüt hakkında biçimlenen inançlar örgütsel sinizme sebebiyet verebilir (Naus, Itersen ve Roe, 2007). Dean vd.'ne (1998) göre sinik bireyler örgütlerine karşı kızgınlık ve aşağılamayı da içeren birtakım duygular edinmekte; örgütlerini düşündükçe sıkıntı, tiksinti, hatta utanç duyabilmektedirler. Bu bireyler davranış düzeyinde ise örgütü eleştirmektedirler. Farklı şekillerde olan eleştirilerin en önemlileri örgütün samimiyet ve dürüstlükten uzak olduğuna dair açık ifadelerdir. Bireyin sinik kişilik özelliği, negatif duygusallığı, algılanan örgütsel destek ve örgütsel adaletin düşüklüğü, psikolojik sözleşme ihlali, olumsuz örgüt politikaları ve psikolojik gerilim örgütsel sinizmi artırmaktadır. Aynı zamanda örgütsel sinizm işgörenlerin iş tatmini, örgütsel bağlılığı ve iş performansı düzeylerini azaltır, bunlara ilaveten işgörenlerin işten ayrılma niyetini artırır (Chiaburu, Peng, Oh, Banks ve Lomeli, 2013). Örgüt için ciddi sonuçlara sebep olabilen sinizm, işgörenleri konsantrasyon, katılım, problem çözme gibi iş davranışlarına uyma için harcanan enerjiyi engelleyebilir, üretkenlik ve performansı azaltabilir (Richardsen, Burke ve Martinussen, 2006).

Beş farklı sinizm türünden bahsedilmiştir. Söz konusu sinizm türleri ve bunlarla ilgili açıklamalar şu şekilde yapılmıştır: *Kişilik sinizmi*: Küçümseme ve zayıf kişilerarası bağlarla karakterize edilen kişilik sinizmi, insan davranışlarının genel olarak olumsuz algılamasına sebep olan, doğuştan gelen ve kararlı özelliğidir (Abraham, 2000). *Kişilik sinizmi* yaşayan bireyler, başkalarının kendi çıkarları peşinde olduğuna ve onlara güvenilmeyeceği fikrini taşımakta; onlara karşı düşmanlık ve yabancılaşma duygularına sahip olmaktadır (Ingram, Kelso ve McCord, 2011). *Toplumsal sinizm*: Birey ve toplum arasında var olan sosyal sözleşmenin dışına çıkılmasının bir ürünü olarak görülebilir (Abraham, 2000). Psikolojik sözleşme birey ve karşı taraf (işletme ya da başka kişi) arasındaki karşılıklı yükümlülükler olan bireyin inancısıdır. Bu inanç, (kariyer ve istihdam olanakları gibi) bir vaade ve bunun karşılığında (bir pozisyonu kabul etmek, diğer iş tekliflerini öne sürmek gibi) sunulan seçeneğe dayanan tarafları bağlayıcı olan karşılıklı yükümlükleri içerir (Rousseau ve Tijoriwala, 1998). *Çalışan sinizmi*: Bir kişi, grup, ideoloji, sosyal düzen veya kurumun güvensizliği ve hayal kırıklığı gibi negatif duygularla nitelenen bir tutumdur (Andersson ve Bateman, 1997). İşgören ve örgüt arasındaki psikolojik sözleşmenin örgüt tarafından ihlal edildiğini düşünen işgörenler işveren hakkında sinik tutumlarını artırmaktadır. Johnson ve O'Leary-Kelly (2003) işgörenlerin, örgütlerinin hem bütünlükten yoksun olduğuna inandıklarını hem de örgüte daha az bağlı olmayı ve örgüt içinde yaptıkları işten daha az memnun olduklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. *Örgütsel değişim sinizmi*: Sinizm, değişim araçlarının yetersiz ve eksik olduğu inancına dayalı gelecekteki örgütsel değişimlerin başarısı konusundaki karamsarlığı ifade eder (Wanous, Reichers ve Austin, 1994). Örgütlerin yüksek performans göstermeleri değişim koşullarına ayak uydurmalarına bağlıdır. Ancak sinik tutumlara sahip işgörenler, otoriteye karşı güvensizlik, örgüt içerisindeki iletişimi kötüye kullanma ve yöneticilere karşı olumsuz eleştirilerde bulunarak örgütsel değişim karşısında direnç oluşturabilirler (Tokgöz ve Yılmaz, 2008). *Mesleki sinizm*: Bazı hizmet mesleklerinde müşterilerle stresli etkileşimler yaşayarak onlardan uzaklaşan çalışanlar duygusal olarak aşırı derecede yorulmakta ve kendilerini fiziksel olarak bitkin hissetmektedirler (Abraham, 2000). Mesleki sinizm yaşayan işgörenler zaman içerisinde hissizleşmeye, yabancılaşmaya, katı yürekli olmaya ve insani duygularını kaybetmeye başlarlar. Empati duygularını kaybeden bu işgörenler, müşterilerini aşağılayıcı sözlerle

etiketler, onlarla olan iletişimlerini en aza indirir ve çıkan problemlerden dolayı onları suçlamaya başlarlar (Özcan, 2014).

### **Örgütsel Sessizlik**

İşgörenlerin, örgütleri hakkındaki görüş ve önerileri, örgütsel amaçların gerçekleşmesi açısından son derece önemlidir. Örgütsel gelişim ve değişim için farklı görüş ve düşüncelerin seslendirilmesi, olaylara farklı açıdan bakılmasını sağlayacağı gibi sorunların çözümüne de kolektif bir bakış getirecektir. Örgütlerde istenilen bir durum olmayan sessizlik, TDK sözlüğünde, “ortalıkta gürültü olamama durumu, sükût” (TDK, [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr).) olarak tanımlanmıştır. Sessizliğin, tevazu, başkalarına saygı, sağduyu, nezaket gibi birçok erdemle ilişkisi bulunmaktadır (Perlow ve Williams, 2003). Bildik (2009), sessizlik davranışını, eskiden uyum göstergesi olarak algılandığını, günümüzde ise sessizlik davranışı bir tepki ve geri çekilme olduğunu ifade etmiştir. Konuşma, işgörenin işyeri sorunlarıyla ilgili fikir ya da görüşlerini açıkça ifade etmesi (Premeaux, 2001) olarak tanımlanırken, işgören sessizliği, işgörenin örgütsel koşulların değerlendirilmesine yönelik davranışsal, bilişsel ve duyuşsal gerçek düşüncelerinin, değişikliği ve düzenlemeyi yapabilecek kişilerden esirgenmesi (Pinder ve Harlos, 2001) olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte işgören sessizliği, işgörenlerin örgütlerinin gelişimini sağlama ve örgütsel sorunların çözümü adına sahip oldukları bilgi, düşünce ve önerilerini bilinçli olarak esirgemeleri ve bunları sözlü/yazılı olarak beyan etmekten kaçınmaları (Tülübaş ve Celep, 2014), işgörenlerin örgüt veya mesleklerine ilişkin önemli durumlar, konular ya da olaylar ile ilgili endişe, bilgi ya da görüşlerinin kasıtlı olarak esirgenmesidir (Brinsfield, 2009). İşgören sessizliği, herhangi bir kasıt olmaksızın iletişim kurmamak veya söyleyecek herhangi bir şeyi olmamaktan ziyade, bilginin kasıtlı olarak tutulmasını, yani işgörenlerin çalışma grubu üyelerinden işle ilgili kritik bilgileri bilinçli olarak esirgemelerini ifade eder (Tangirala ve Ramanujam, 2008).

İşgörenlerin, yöneticilerine veya çalıştıkları kurumlarına yönelik sessizlik davranışları bir anda ortaya çıkmamaktadır. Örgütte meydana gelen olaylar işgörene hangi konularda konuşup hangi konularda konuşmaması gerektiği hakkında fikir vermektedir. İşgörenler, konuşma veya sessiz kalma kararlarını bu fikir ve tecrübeler dayalı olarak almaktadırlar. Morrison ve Milliken (2000), sessizlik iklimine sahip örgütlerde işgörenlerin konuşmayı seçmektense sessiz kalmayı seçmelerinde paylaşılan iki inanç bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bunlar: (1) Örgütteki problemler hakkında konuşmanın çaba harcamaya değmeyeceği, (2) kişinin görüş ve endişelerini dile getirmesinin tehlikeli olduğudur. Bununla birlikte kökleşmiş görgü kuralları sayesinde, insanlar utanç duygusundan, birbirleriyle karşı karşıya gelmekten ve diğer algılanan tehlikelerden kaçınmak için, cezalandırılmaktan, işten atılmaktan ya da marjinalize edilme korkularından ötürü de sessizleşebilmektedirler (Perlow ve Williams, 2003). Yine, yöneticilere güvenmeme, konuşmayı riskli görme, izolasyon korkusu, geçmiş tecrübeler, ilişkileri zedeleme korkusu, işle ilgili konular, tecrübe eksikliği gibi nedenler de işgörenlerde sessizliğe sebep olmaktadır (Tecimen, 2013). Yöneticilerle güvene dayalı bir ilişki ve açık iletişim kanalları kuramadıklarından dolayı ciddiye alınmamak ve dışlanmaktan korkan işgörenler yöneticilerle aynı olmayan fikirlerini paylaşmak yerine sessiz kalabilmektedirler (Dönmez, 2016).

İşgörenler, örgütlerinin başarısı için önemli faktörlerden biri olan değişim; örgütler için birer yaratıcılık, öğrenme ve yenilik kaynağı olarak görülebilir. Ancak, birçok işgören kendi örgütleriyle ilgili konularda görüşlerini ve endişelerini dile getirmek istememektedir. Değişen bir dünyada, örgütlerin fikirlerini ifade eden çalışanlara ihtiyacı

vardır (Liu, Wu ve Ma, 2009). Çünkü örgütlerin rekabet avantajı geliştirebilmesinin bir yolu, işgörenlerin süreçleri, ürünleri ve hizmetleri geliştirmek için sahip oldukları fikirlerdir (Botero ve Dyne, 2009). Konuşma yoluyla işgören, başkalarının eylemleri ve düşünceleri, önerilen veya gerekli değişiklikler, işle ilgili konularda alternatif yaklaşımlar veya farklı akıl yürütmeleri içeren; işyeri meseleleri hakkındaki görüş ve fikirlerini açıkça ifade etmektedir (Premeaux ve Bedeian, 2003). Bu sayede sessizliğin olmadığı örgütlerde hem işgörenler hem de yöneticiler yüksek motivasyona ve yüksek performansa kavuşmaktadır (Ehtiyar ve Yanardağ, 2008).

Örgütsel sessizlik, işgörenlerin iyileşme ve gelişme için örgütsel görevleri veya örgütleriyle ilgili teknik ve/veya davranışsal konulara yönelik fikirlerini kasıtlı olarak dışa vurmamaları ve sessiz kalmalarıdır (Çakıcı, 2007). Bununla birlikte örgütsel sessizlik örgütün yüzleştiği önemli problemlere tepki olarak kolektif düzeyde çok az şey yapılması ve çok az şey söylenmesi (Henriksen ve Dayton, 2006), işgörenlerin örgütsel görevlerini ve buldukları örgütü, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi açısından daha iyi hale getirmeyle ilgili fikir, bilgi, deneyim ve düşüncelerini bilinçli bir şekilde saklaması ve bu durumun kolektif olarak gerçekleşmesi (Alparlan, 2010) olarak da tanımlanabilir. Liu vd.'ne (2009) göre örgütsel sessizlik, toplantılarda kolektif sessizlik, önerilen planlara düşük seviyede katılım, düşük seviyedeki kolektif ses gibi çeşitli şekiller alabilir.

Örgütsel sessizliğin boyutları birden fazla boyuta sahip ve karmaşık bir yapıyı ifade etmektedir. Örgütsel sessizliğin boyutları Dyne, Ang ve Botero'nun (2003) çalışmalarına göre şunlardır: (1) *Kabul edilen sessizlik*: Dyne, Ang ve Botero'ya (2003) göre boyun eğme temelinde ilgili fikir, bilgi ve görüşlerin esirgenmesidir. İşgörenler, dışlanmaktan, işlerini kaybetme korkusundan, algıladıkları farklı tehlikelerden ve insanlarla karşı karşıya gelmekten kendilerini korumak için uyum göstergesi olarak sessiz kalmayı tercih etmektedirler (Yıldırım, 2016). (2) *Savunma amaçlı sessizlik*: İşgörenler, problemleri gizlemek, kötü haberlere karşı kendilerini korumak, konuşmanın algılanan kişisel risklerinden kaçınmak adına sessizliğe bürünebilirler (Gephart, Detert, Treviño ve Edmondson, 2009). (3) *Prososyal sessizlik (Örgüt yararına sessizlik)*: İşgören tarafından, birey, grup ya da örgütün refahını/huzurunu sağlama amacıyla gerçekleştirilen eylemler prososyal davranış (Brief ve Motowidlo, 1986) olarak tanımlanmıştır. Dyne, Ang ve Botero'ya (2003) göre, örgütün veya diğer işgörenlerin yararına işle ilgili fikir, bilgi ve görüşlerin esirgenmesi de prososyal sessizlik olarak ifade edilmektedir.

Örgütsel ses, değişimin güçlü bir kaynağı durumundayken, örgütteki sessizlik durumunda işgörenlerin örgütsel söylemlere özgürce katkıda bulunmaları mümkün olmamaktadır (Bowen ve Blackmon, 2003). Sessizlik iklimi, örgütün hataları algılama ve öğrenme kabiliyetini etkiler ve bundan ötürü, örgütsel etkinlik olumsuz etkilenir. Aynı zamanda işgören sessizlik davranışı stres, sinizm ve memnuniyetsizlik yaratabilir (Tamuz, 2001; akt. Vakola ve Bouradas, 2005). Yine örgütsel sessizlik, örgütsel değişim ve gelişim açısından bir tehdit olmakta, çoğulcu örgütlerin gelişmesini engellemektedir. Ayrıca örgütsel sessizlik işgörenlerin değerli olmadığı konusundaki duygularına, onların denetim eksikliği ve bilişsel uyumsuzluğu algılamalarına sebep olabilir. Bu faktörler ise düşük bağlılık ve düşük memnuniyete yol açmaktadır (Morrison ve Milliken, 2000).

Eğitim alanında örgütsel sinizm konusundaki çalışmalar incelendiğinde; örgütsel sinizm kavramı ile örnekleme yer alan bireylerin demografik özellikleri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar (Kalağan ve Güzeller, 2010; Helvacı ve Çetin, 2012; Kahveci ve Demirtaş, 2015) ile birlikte örgütsel sinizm ile işe yabancılaşma (Yıldız, Akgün ve Yıldız, 2013), örgütsel vatandaşlık (Yıldırım, 2015), örgütsel adalet (Özcan,

2014), örgüt kültürü (Balay, Kaya ve Cülha, 2013), örgütsel bağlılık ve örgütsel muhalefet ( Yıldız, 2013), kalite kültür algısı (Ercelep, 2015), demokratik liderlik (Derin, 2016), okul müdürlerinin iletişim becerileri (Uzun, 2015), okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları (Doğan ve Uğurlu, 2014), okul yöneticilerinin paternalist liderlik düzeyleri (Arslan, 2016) arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik çalışmalar da bulunmaktadır.

Eğitim alanında örgütsel sessizlik konusundaki çalışmalarda ise; örgütsel sessizlik kavramı ile demografik özellikler arasındaki ilişkileri inceleyen Kahveci ve Demirtaş (2013b), Tülübaş, ve Celep (2014) çalışmaların yanı sıra örgütsel sessizlik ile sosyalleşme (Dönmez, 2016), örgütsel bağlılık (Kahveci, 2010), örgüt kültürü (Yaman ve Ruçlar, 2014), örgütsel adalet (Ünlü, Hamedoğlu ve Yaman, 2015), kayırmacılık ve öz yeterlik algısı (Aydın, 2016) arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik çalışmalar da bulunmaktadır.

Eğitim alanında örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik arasında herhangi bir ilişkinin var olup olmadığını inceleyen araştırmaların ise; örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik (Nartgün ve Kartal, 2013), okullarda ki bürokratik yapı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm (Demirtaş, Özdemir ve Küçük, 2016) ile yıldırma, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm ilişkilerinin (Kalay, Oğrak ve Nişancı,2014)... incelendiği görülmektedir.

Örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik kavramları birbirleriyle ilişkili ve birbirlerini etkileyen unsurlardır. Sessizliğin yoğun olarak yaşandığı örgütlerde, işgörenler arası ilişkilerde önyargı ortaya çıkmakta; bu durum da örgüt ortamında sinik tutumlara sebep olmaktadır (Nartgün ve Kartal, 2013). Örgütsel etkililiğin sağlanması açısından söz konusu unsurların örgütlerde en düşük düzeyde cereyan etmesi önem taşımaktadır. İnsan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı eğitim örgütlerinde örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik davranışları arasında bir ilişki olabileceği hususu araştırmanın temel motivasyonunu oluşturmaktadır. Bu kapsamda bu araştırmanın temel amacı, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Ek olarak; öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizliğe yönelik görüşleri ile cinsiyet, okul türü ve branşları arasında anlamlı bir farklılığın var olup olmadığı da incelenmiştir.

## YÖNTEM

Bu araştırma, ilkökul ve ortaokullardaki örgütsel sinizm ve sessizlik davranışlarına ilişkin mevcut durumu tespit etmeyi amaçladığından ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür.

### Araştırma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evreni, 2016–2017 eğitim öğretim yılında Erzurum ili merkez Yakutiye İlçesi'ndeki resmi ilkökul ve ortaokullarda görevli 1879 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 154 ilkökul ve 189 ortaokul öğretmeni olmak üzere toplamda 343 öğretmen oluşturmaktadır. Tablo 1'de örnekleme yer alan öğretmenlerin demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 1.  
*Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

Kişisel Özellikler		f	%
Cinsiyet	Erkek	134	39,1
	Kadın	209	60,9
Okul Türü	İlkokul	154	44,9
	Ortaokul	189	55,1
Branş	Sınıf Öğretmeni	132	38,5
	Sözel Ders Öğr.	138	40,2
	Sayısal Ders Öğr.	73	21,3
TOPLAM		343	100,00

Tablo 1’de görüldüğü üzere görüşlerine başvurulmuş olan 343 öğretmenin, 134’ü (%39,1) erkek, 209’unun (%60,9) kadın olduğu, 154’ünün (%44,9) ilkökölde, 189’unun da (%55,1) ortaokulda öğretmenlik yaptıkları belirlenmiştir. 132 öğretmenin (%38,5) sınıf öğretmeni branşında, 138 öğretmenin (%40,2) sözel branşlarda (Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce) ve 73 öğretmenin de (%21,3) sayısal branşlarda (Matematik, Fen Bilimleri, Bilişim Teknolojileri) öğretmenlik yaptıkları görülmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanmasında örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik ölçekleri kullanılmıştır. Aynı zamanda katılımcıların demografik özelliklerini belirleyebilmek için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerle ilgili bilgiler şu şekildedir:

*Örgütsel Sinizm Ölçeği:* Brandes, Dharwadkar ve Dean (1999) tarafından geliştirilip, Kalağan (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ölçekte 13 madde bulunmaktadır. Ölçek; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak adlandırılan üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin bilişsel boyutunda 5, duyuşsal ve davranışsal boyutlarında ise 4’er madde yer almaktadır. Boyutların iç tutarlılık katsayıları sırasıyla ,86, ,80 ve ,78 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırmada boyutların iç tutarlılık katsayıları sırasıyla ,84, ,96, ,73 ve ölçeğin geneli için hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise ,88 olduğu belirlenerek, veri setinin yeterli düzeyde güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

*Örgütsel Sessizlik Ölçeği:* Kahveci ve Demirtaş (2013a) tarafından geliştirilen ölçekte 18 madde bulunmaktadır. Ölçekte; yönetici, duygu, izolasyon, okul ortamı ve sessizliğin kaynağı olarak adlandırılan beş boyut bulunmaktadır. Yönetici, duygu ve izolasyon boyutlarında 3’er, okul ortamı boyutunda 4 ve sessizliğin kaynağı boyutunda ise 5 madde bulunmaktadır. Boyutların güvenilirlik katsayıları her boyut için sırasıyla ,79 ,81 ,83 ,74 ve ,80 şeklindedir. Ölçeğin geneli için hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise ,89’dur. Mevcut araştırmada boyutların güvenilirlik katsayıları sırasıyla ,85, ,77, ,84, ,75, ,82 ve ölçeğin geneli için hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise ,91 olduğu belirlenerek, veri setinin yeterli düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış; cinsiyet, okul türü ve branş değişkenleri için t-testi ve tek yönlü varyans analizi, uygulanmıştır. korelasyon analizi ile çoklu regresyon analizleri yapılmıştır.



## BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın amaçları doğrultusunda elde edilen veriler ışığında araştırmanın alt problemlerine ilişkin analiz bulguları sunulmuştur. Öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılığı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

*İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Sessizlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı*

Ölçekler	Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Örgütsel Sinizm	Bilişsel	Erkek	134	1,95	,61	341	-1,032	,303
		Kadın	209	2,02	,59			
	Duyuşsal	Erkek	134	1,49	,58	341	-1,172	,242
		Kadın	209	1,57	,61			
	Davranışsal	Erkek	134	2,08	,67	341	-1,592	,112
		Kadın	209	2,19	,65			
Toplam	Erkek	134	1,85	,51	341	-1,571	,117	
	Kadın	209	1,93	,48				
Örgütsel Sessizlik	Okul Ortamı	Erkek	134	2,31	,54	341	-1,267	,206
		Kadın	209	2,39	,59			
	Duygu	Erkek	134	2,58	,82	341	,044	,965
		Kadın	209	2,58	,81			
	Sessizliğin Kaynağı	Erkek	134	2,10	,68	341	-,364	,716
		Kadın	209	2,13	,64			
	Yönetici	Erkek	134	2,34	,90	309,3 90	-1,381	,168
		Kadın	209	2,48	1,03			
	İzolasyon	Erkek	134	2,37	,91	341	,150	,881
		Kadın	209	2,35	,82			
Toplam	Erkek	134	2,31	,61	341	-,680	,497	
	Kadın	209	2,36	,62				

Tablo 2’de, örgütsel sinizmin “bilişsel” ( $t=-1,032$ ;  $p=,303$ ), “duyuşsal” ( $t=-1,172$ ;  $p=,242$ ) ve “davranışsal” ( $t=-1,592$ ;  $p=,112$ ) boyutları ile örgütsel sinizm ölçeğinin genelinde ( $t=-1,571$ ;  $p=,117$ ), öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğuna dair kanıt rastlanmamıştır.

Örgütsel sessizliğin “okul ortamı” ( $t=-1,267$ ;  $p=,206$ ), “duygu” ( $t=,044$ ;  $p=,965$ ), “sessizliğin kaynağı” ( $t=-,364$ ;  $p=,716$ ), “yönetici” ( $t=-1,381$ ;  $p=,168$ ) ve “izolasyon” ( $t=,150$ ;  $p=,881$ ) boyutları ile örgütsel sessizlik ölçeğinin genelinde ( $t=-,680$ ;  $p=,497$ ), öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmen görüşlerinin okul türü değişkenine göre farklılığı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

*İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Sessizlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığı*

Ölçekler	Boyutlar	Okul türü	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Örgütsel Sinizm	Bilişsel	İlkokul	154	1,95	,60	341	-1,074	,284
		Ortaokul	189	2,02	,59			
	Duyuşsal	İlkokul	154	1,50	,57	341	-,978	,329
		Ortaokul	189	1,56	,62			
	Davranışsal	İlkokul	154	2,11	,65	341	-1,036	,301
		Ortaokul	189	2,18	,66			
Toplam	İlkokul	154	1,86	,47	341	-1,290	,198	
	Ortaokul	189	1,93	,51				
Örgütsel Sessizlik	Okul Ortamı	İlkokul	154	2,35	,60	341	-,293	,769
		Ortaokul	189	2,36	,55			
	Duygu	İlkokul	154	2,61	,85	341	,576	,565
		Ortaokul	189	2,55	,79			
	Sessizliğin Kaynağı	İlkokul	154	2,10	,66	341	-,501	,617
		Ortaokul	189	2,13	,65			
	Yönetici	İlkokul	154	2,43	1,01	341	,007	,994
		Ortaokul	189	2,43	,96			
	İzolasyon	İlkokul	154	2,39	,88	341	,530	,597
		Ortaokul	189	2,34	,84			
Toplam	İlkokul	154	2,34	,64	341	,043	,965	
	Ortaokul	189	2,34	,60				

Tablo 3 incelendiğinde örgütsel sinizmin “bilişsel” ( $t=-1,074$ ;  $p=,284$ ), “duyuşsal” ( $t=-,978$ ;  $p=,329$ ) ve “davranışsal” ( $t=-1,036$ ;  $p=,301$ ) boyutları ile örgütsel sinizm ölçeğinin genelinde ( $t=-1,290$ ;  $p=,198$ ), öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri ile örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Örgütsel sessizliğin “okul ortamı” ( $t=-,293$ ;  $p=,769$ ), “duygu” ( $t=,576$ ;  $p=,565$ ), “sessizliğin kaynağı” ( $t=-,501$ ;  $p=,617$ ), “yönetici” ( $t=,007$ ;  $p=,994$ ) ve “izolasyon” ( $t=,530$ ;  $p=,597$ ) boyutları ile örgütsel sessizlik ölçeğinin genelinde ( $t=,043$ ;  $p=,965$ ), öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre farklılığı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

*İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Sessizlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Farklılığı*

Ölçekler	Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Örgütsel Sinizm	Bilişsel	Gruplar arası	,129	2	,065	,178	,837	-
		Gruplar içi	123,668	340	,364			
		Toplam	123,797	342				
	Duyuşsal	Gruplar arası	,450	2	,225	,619	,539	-
		Gruplar içi	123,437	340	,363			
		Toplam	123,886	342				
	Davranışsal	Gruplar arası	,736	2	,368	,837	,434	-
		Gruplar içi	149,478	340	,440			
		Toplam	150,214	342				
	Toplam	Gruplar arası	,213	2	,107	,430	,651	-
Gruplar içi		84,349	340	,248				
Toplam		84,562	342					
Örgütsel Sessizlik	Okul Ortamı	Gruplar arası	,419	2	,209	,628	,534	-
		Gruplar içi	113,371	340	,333			
		Toplam	113,790	342				
	Duygu	Gruplar arası	1,852	2	,926	1,381	,428	-
		Gruplar içi	228,029	340	,671			
		Toplam	229,881	342				
	Sessizliğin Kaynağı	Gruplar arası	,737	2	,368	,850	,978	-
		Gruplar içi	147,302	340	,433			
		Toplam	148,039	342				
	Yönetici	Gruplar arası	,043	2	,021	,022	,376	-
Gruplar içi		332,809	340	,979				
Toplam		332,852	342					
İzolasyon	Gruplar arası	1,456	2	,728	,980	,506	-	
	Gruplar içi	252,656	340	,743				
	Toplam	254,113	342					
Toplam	Gruplar arası	,525	2	,263	,682	,558	-	
	Gruplar içi	130,835	340	,385				
	Toplam	131,360	342					

Tablo 4’te örgütsel sinizmin “bilişsel” (F=,178; p=,837), “duyuşsal” (F=,619; p=,539) ve “davranışsal” (F=,837; p=,434) boyutları ile örgütsel sinizm ölçeğinin genelinde (F=,430; p=,651), öğretmenlerin branşları ile örgütsel sinizm düzeyleri karşılaştırıldığında her iki değişken arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Örgütsel sessizliğin “okul ortamı” (F=,628; p=,534), “duygu” (F=1,381; p=,428), “sessizliğin kaynağı” (F=,850; p=,978), “yönetici” (F=,022; p=,376) ve “izolasyon” (F=,980; p=,506) boyutları ile örgütsel sessizlik ölçeğinin genelinde (F=,682; p=,558), öğretmenlerin branşları ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik tutumları arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon analizi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

*Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Sessizlik Düzeylerine İlişkin Korelasyon Analizi*

	Örgütsel Sinizm	Bilişsel	Duyuşsal	Davranışsal	Örgütsel Sessizlik	Okul Ortamı	Duygu	Sessizliğin Kaynağı	Yönetici	İzolasyon
Örgütsel Sinizm	-									
Bilişsel	,83**	-								
Duyuşsal	,79**	,51**	-							
Davranışsal	,77**	,42**	,44**	-						
Örgütsel Sessizlik	,55**	,50**	,40**	,42**	-					
Okul Ortamı	,62**	,58**	,42**	,48**	,73**	-				
Duygu	,44**	,37**	,28**	,40**	,78**	,59**	-			
Sessizliğin Kaynağı	,49**	,46**	,39**	,32**	,88**	,58**	,62**	-		
Yönetici	,36	,32**	,26**	,27**	,84**	,47**	,49**	,71**	-	
İzolasyon	,38**	,32**	,28**	,29**	,81**	,44**	,52**	,64**	,70**	-

\*\* Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel sinizm ile örgütsel sessizlik tutumları arasında ( $r=.55$ ,  $p<0.01$ ) anlamlı ve orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Örgütsel sinizm ölçeği ile örgütsel sessizlik ölçeğinin alt boyutları karşılaştırıldığında, örgütsel sinizm ile okul ortamı ( $r=.62$ ,  $p<0.01$ ), örgütsel sinizm ile duygu ( $r=.44$ ,  $p<0.01$ ), örgütsel sinizm ile sessizliğin kaynağı ( $r=.49$ ,  $p<0.01$ ), örgütsel sinizm ile yönetici ( $r=.36$ ,  $p<0.01$ ) ve örgütsel sinizm ile izolasyon ( $r=.38$ ,  $p<0.01$ ) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Örgütsel sessizlik ölçeği ile örgütsel sinizm ölçeğinin alt boyutları karşılaştırıldığında, örgütsel sessizlik ile bilişsel boyut ( $r=.50$ ,  $p<0.01$ ), örgütsel sessizlik ile duyuşsal boyut ( $r=.40$ ,  $p<0.01$ ) ve örgütsel sessizlik ile davranışsal boyut ( $r=.42$ ,  $p<0.01$ ) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Örgütsel sinizm ölçeğinin alt boyutları ile örgütsel sessizlik ölçeğinin alt boyutları kıyaslandığında, bilişsel ile okul ortamı alt boyutları ( $r=.58$ ,  $p<0.01$ ), bilişsel ile duygu alt boyutları ( $r=.37$ ,  $p<0.01$ ), bilişsel ile sessizliğin kaynağı alt boyutları ( $r=.46$ ,  $p<0.01$ ), bilişsel ile yönetici alt boyutları ( $r=.32$ ,  $p<0.01$ ), bilişsel ile izolasyon alt boyutları ( $r=.32$ ,  $p<0.01$ ), duyuşsal ile okul ortamı alt boyutları ( $r=.42$ ,  $p<0.01$ ) ve duyuşsal ile sessizliğin kaynağı alt boyutları ( $r=.39$ ,  $p<0.01$ ) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki; duyuşsal ile duygu alt boyutları ( $r=.28$ ,  $p<0.01$ ), duyuşsal ile yönetici alt boyutları ( $r=.26$ ,  $p<0.01$ ) ve duyuşsal ile izolasyon alt boyutları ( $r=.28$ ,  $p<0.01$ ) arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Davranışsal ile okul ortamı alt boyutları ( $r=.48$ ,  $p<0.01$ ), davranışsal ile duygu alt boyutları ( $r=.40$ ,  $p<0.01$ ), davranışsal ile sessizliğin kaynağı alt boyutları ( $r=.32$ ,  $p<0.01$ ) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki davranışsal ile yönetici alt boyutları ( $r=.27$ ,  $p<0.01$ ) ve davranışsal ile izolasyon alt boyutları ( $r=.29$ ,  $p<0.01$ ) arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Örgütsel sessizlik boyutlarının örgütsel sinizmi yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

*Örgütsel Sessizlik Boyutlarının Örgütsel Sinizmi Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi*

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	,523	,091		5,764	,000		
Okul Ortamı	,435	,047	,504	9,235	,000	,628	,449
Duygu	,017	,035	,028	,483	,630	,445	,026
Sessizliğin Kaynağı	,143	,052	,190	2,772	,006	,494	,149
Yönetici	-,036	,033	-,071	-1,066	,287	,364	-,058
İzolasyon	,040	,036	,069	1,117	,265	,380	,061
R=0,651		R <sup>2</sup> =0,423					
F <sub>(5-337)</sub> =49,476		p=,000					

Örgütsel sinizm üzerine etkisi olduğu düşünülen, okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon gibi değişkenlerin, örgütsel sinizmi yordama düzeyini belirleme amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre; okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon değişkenleri birlikte, örgütsel sinizm ile anlamlı bir ilişki (R=0,651, R<sup>2</sup>=0,423) sergilemişlerdir (F<sub>(5-337)</sub>=49,476, p<0,01). Bahsi geçen beş değişken, kümülatif olarak örgütsel sinizmdeki değişimin %42'sini açıklamadığı belirlenmiştir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, örgütsel sinizm üzerindeki görece önem sırası, okul ortamı ( $\beta$ =,504), sessizliğin kaynağı ( $\beta$ =,190), yönetici ( $\beta$ =-,071), izolasyon ( $\beta$ =,069) ve duygudur ( $\beta$ =,028). Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, okul ortamı (p<0,01) ve sessizliğin kaynağı (p<0,01) değişkenlerinin, örgütsel sinizm üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında, örgütsel sinizm kavramının yordanmasına ilişkin regresyon denklemi aşağıda verilmiştir:

Örgütsel sinizm= (,523) + (,435 x okul ortamı) + (,017 x duygu) + (,143 x sessizliğin kaynağı) + (-,036 x yönetici) + (,040 x izolasyon)

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Erzurum ili merkez Yakutiye ilçesinde görev yapan 343 ilkök ve ortaokul öğretmeninin görüşleri alınarak, öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik davranışlarını belirleme amaçlı araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm davranışlarına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasında örgütsel sinizmin tüm boyutlarında ve örgütsel sinizmin genelinde anlamlı bir farklılık yoktur. Bunun nedeni erkek ve kadın öğretmenlerin aynı düzeyde örgütsel sinizm algılamalarına sahip olmalarıyla açıklanabilir. Bu bulguya benzer olarak Kahveci ve Demirtaş (2015), Kalağan ve Güzeller (2010), Helvacı ve Çetin (2012) ile Nartgün ve Kartal'ın (2013) çalışmalarında da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sessizlik davranışlarına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasında örgütsel sessizliğin tüm boyutları ile örgütsel sessizliğin genelinde anlamlı bir farklılık yoktur. Bunun nedeni erkek ve kadın öğretmenlerin örgütsel sessizliğe yönelik algılama düzeylerinin aynı olmasıyla açıklanabilir. Bu bulguya benzer olarak Nartgün ve Kartal'ın (2013) ve Ünlü, Hamedoğlu ve Yaman'ın (2015) araştırmalarında da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kahveci ve Demirtaş'ın (2013b) çalışmalarında ise örgütsel sessizliğin

yönetici boyutunda kadın öğretmenlerin sessizlik düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm davranışlarına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile okul türü arasında örgütsel sinizmin tüm boyutları ile örgütsel sinizmin genelinde anlamlı bir farklılık yoktur. Bunun nedeni ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin aynı düzeyde örgütsel sinizm algılamalarına sahip olmalarıyla açıklanabilir. Buna karşılık Kahveci ve Demirtaş'ın (2015) çalışmalarında sinizmin bilişsel boyutunda liselerde görev yapan öğretmenlerin sinizm algılarının, ortaokulda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Kalağan ve Güzeller'in (2010) çalışmalarında ise Kız Meslek Lisesi öğretmenlerinin, ilköğretim okulu öğretmenlerinden daha yüksek sinizm düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sessizlik davranışlarına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile okul türü arasında örgütsel sessizliğin tüm boyutları ile örgütsel sessizliğin genelinde anlamlı bir farklılık yoktur. Bunun nedeni ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sessizliği aynı düzeyde algılamalarıyla açıklanabilir. Ünlü, Hamedoğlu ve Yaman'ın (2015) araştırmalarında ise örgütsel sessizliğin savunmacı sessizlik boyutunda lise öğretmenlerinin sessizlik düzeyleri ilkokul öğretmenlerinden, örgütsel sessizliğin korumacı sessizlik boyutunda ise ilkokul öğretmenlerinin sessizlik düzeyleri lise öğretmenlerinden daha yüksek bulunmuştur.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm davranışlarına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile branşları arasında örgütsel sinizmin tüm boyutları ile örgütsel sinizmin genelinde anlamlı bir farklılık yoktur. Bunun nedeni bütün branş öğretmenlerinin örgütlerine yönelik aynı düzeyde sinik algılamalara sahip olmalarıyla açıklanabilir. Benzer şekilde Helvacı ve Çetin'in (2012) çalışmalarında da branş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kalağan ve Güzeller'in (2010) çalışmalarında ise branşı fen bilimleri olan öğretmenlerin, branşı sosyal bilimleri olan öğretmenlerine göre sinizm düzeyleri yüksek bulunmuştur.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sessizlik davranışlarına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile branşları arasında örgütsel sessizliğin tüm boyutları ile örgütsel sessizliğin genelinde anlamlı bir farklılık yoktur. Bunun nedeni bütün branş öğretmenlerinin aynı düzeyde örgütsel sessizlik düzeylerine sahip olmalarıyla açıklanabilir. Kahveci ve Demirtaş'ın (2013b) çalışmalarında ise örgütsel sessizliğin yönetici boyutunda sayısal ve dil alanlarındaki öğretmenlerinin sessizlik düzeyleri sınıf ve sosyal alan öğretmenlerinden, diğer alan öğretmenlerinin sessizlik düzeyleri sosyal alan öğretmenlerinden daha yüksek bulunmuştur. Örgütsel sessizliğin öğretmen boyutunda dil ve sayısal alan öğretmenlerinin sessizlik düzeyleri sınıf öğretmenlerinden, örgütsel sessizliğin ortam boyutunda ise sayısal, dil ve diğer alan öğretmenlerinin sessizlik düzeyleri sınıf öğretmenlerinden daha yüksek bulunmuştur.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm (alt boyutlar toplamı) ve örgütsel sessizlik tutumları (alt boyutlar toplamı) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin sessizlik düzeyleri arttıkça örgütsel sinizm tutumları da artmaktadır. Nartgün ve Kartal'ın (2013) çalışmalarında örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel sessizliğin okul ortamı, sessizliğin kaynağı ve izolasyon alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Karacaoğlu ve Küçükköylü'nün (2015) çalışmalarında ise örgütsel sinizm ile işgören sessizliği ve boyutları (kabullenici sessizlik, savunmacı sessizlik, toplum yanlısı sessizlik) arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Örgütsel sinizm düzeyine ilişkin toplam varyansın %42'si öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleriyle açıklanabilmektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin sessizlik düzeyleri arttıkça örgütsel sinizm tutumları da artmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden sadece okul ortamı ( $p<0,01$ ) ve sessizliğin kaynağı ( $p<0,01$ ) değişkenlerinin, örgütsel sinizm üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Demirtaş, Özdemir ve Küçük (2016)'ün çalışmalarında örgütsel sessizlik ile örgütsel sinizm arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kalay, Oğrak ve Nişancı'nın (2014) çalışmalarında da örgütsel sessizlik ile örgütsel sinizm arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Araştırmanın bulgularından hareketle aşağıdaki öneriler yapılabilir:

1. Okul yöneticileri, öğretmenlerin örgütlerinin işleyişi ve eğitim-öğretim konularındaki görüşlerini özgürce ifade edebileceği bir okul ortamı oluşturma konusunda hassas olabilmeli, öğretmenlerin görüşlerinden ötürü hiçbir müeyyideye maruz kalmamalarına özen gösterebilmelidirler.
2. Okul yöneticileri, öğretmenlerin örgütlerinin işleyişi ve eğitim-öğretim konularındaki görüşlerini ifade etmek istememelerinin nedenlerini araştırabilmeli, onların sessizlik davranışlarını azaltabilecek çeşitli yöntemler arama konusunda çalışmalar yapabilmelidir.
3. Okul yöneticileri, alınan kararlarda öğretmenlerin katkılarına sağlayabilmeli, alınan kararların herkesçe kabul edilebilir, açık ve anlaşılır olmasına, alınan kararlarda hem örgütün hem de çalışanların yararının gözetilmesine çalışılmalı, alınan kararların herkesi bağlamasına, kararların uygulanmasında ise herkese eşit ve adil davranmaya özen gösterebilmelidirler.
4. Okul yöneticileri, örgütte güven ortamının oluşturulması doğrultusunda her türlü haksız muameleden ve çifte standarttan kaçınabilmeli, örgüt-işgören ve işgören-işgören arasındaki ilişkilerde tarafsız ve adil bir tutum sergilemeye özen gösterebilmelidir.
5. Öğretmenler gerek yöneticileriyle gerekse de çalışma arkadaşlarıyla karşılıklı saygı ve güvene dayalı ilişkiler geliştirme konusunda çaba gösterebilmelidirler.

#### KAYNAKÇA

- Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: Bases and consequences. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 126(3), 269-292.
- Alparslan, A. M. (2010). *Örgütsel sessizlik iklimi ve işgören sessizlik davranışları arasındaki etkileşim: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğretim elemanları üzerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Andersson, L. M. (1996). Employee cynicism: An examination using a contract violation framework. *Human Relations*, 49, 1395-1418.
- Andersson, L. M. & Bateman T. S. (1997). Cynicism in the workplace: Some causes and effects. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 449-469.

- Arslan, Ö. (2016). *Okul yöneticilerinin paternalist liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Aydın, Y. (2016). Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(2), 165-192.
- Bakker, E. D. (2006). *Integrity and cynicism: Possibilities and constraints of moral communication*, 20, 119-136.
- Balay, R., Kaya, A. ve Cülha, A. (2013). Örgüt kültürü ve örgütsel sinizm ilişkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(2), 123-144.
- Bildik, B. (2009). *Liderlik tarzları, örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Botero, I. C. & Dyne, L. V. (2009). Employee voice behavior interactive effects of LMX and power distance in the United States and Colombia. *Management Communication Quarterly*, 23(1), 84-104.
- Bowen, F. & Blackmon, K. (2003). Spirals of silence: The dynamic effects of diversity on organizational voice. *Journal of management Studies*, 40(6), 1393-1417.
- Brandes, P., Dharwadkar, R. & Dean, J. W., (1999), Does organizational cynicism matter? Employee and supervisor perspectives on work outcomes. *Eastern Academy of Management Proceedings*, 150-153.
- Brief, A. P. & Motowidlo, S. J. (1986). Prosocial organizational behaviors. *Academy of management Review*, 11(4), 710-725.
- Brinsfield, C. T. (2009). *Employee silence: Investigation of dimensionality, development of measures, and examination of related factors* (Doctoral Dissertation). The Ohio State University.
- Chiaburu, D. S., Peng, A. C., Oh, I. S., Banks, G. C. & Lomeli, L. C. (2013). Antecedents and consequences of employee organizational cynicism: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83(2), 181-197.
- Çakıcı, A. (2007). Örgütlerde sessizlik: sessizliğin teorik temelleri ve dinamikleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 145-162.
- Dean, J. W., Brandes, P. & Dharwadkar, E. (1998). Organizational cynicism. *The Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.
- Demirtaş, Z., Özdemir, T. Y. ve Küçük, Ö. (2016). Okulların bürokratik yapısı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(2), 193-216.
- Derin, R. (2016). *Demokratik liderlik ve örgütsel sinizm ilişkisi: Balıkesir ili merkez ilçeleri örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Doğan, S. ve Uğurlu, C. T. (2014). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 489-516.
- Dönmez, E. (2016). *Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.



- Dyne, L. V., Ang, S. & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1359-1392.
- Ehtiyar, R. ve Yanardağ, M. (2008). Organizational silence: A survey on employees working in a chain hotel. *Tourism and Hospitality Management*, 14(1), 51-68.
- Ercelep, D. A. (2015). *Örgütsel sinizm ve kalite kültür algısı arasındaki ilişki: Kastamonu ili İnebolu ilçesindeki devlet okulları üzerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gephart, J. J. K., Detert, J. R., Treviño, L. K. & Edmondson, A. C. (2009). Silenced by fear: The nature, sources, and consequences of fear at work. *Research In Organizational Behavior*, 29, 163-193.
- Helvacı, A.M. ve Çetin, A.(2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin Belirlenmesi (Uşak İli Örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 7/3, Summer 2012, p. 1475-1497.
- Henriksen, K. & Dayton, E. (2006). Organizational silence and hidden threats to patient safety. *Health Services Research*, 41(4p2), 1539-1554.
- Ingram, P. B., Kelso, K. M. & McCord, D. M. (2011). Empirical correlates and expanded interpretation of the MMPI-2-RF Restructured Clinical Scale 3 (Cynicism). *Assessment*, 18(1) 95-101.
- Johnson, J. L. & O'Leary-Kelly, A. M. (2003). The effects of psychological contract breach and organizational cynicism: Not all social exchange violations are created equal. *Journal of Organizational Behavior*, 24(5), 627-647.
- Kahveci, G. (2010). *İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013a). Öğretmenler için örgütsel sessizlik ölçeği geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (43), 167-182.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013b). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 50-64.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2015). İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 69-85.
- Kalağan, G. (2009). *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek alguları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Kalağan, G. ve Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 83-97.
- Kalay, F., Oğrak, A. ve Nişancı, Z. N. (2014). Mobbing, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm ilişkisi: Örnek bir uygulama. *Kastamonu University Journal of Economics & Administrative Sciences Faculty*, 4(2), 127-143.
- Karacaoğlu, K. ve İnce, F. (2013). Pozitif örgütsel davranışın örgütsel sinizm üzerindeki etkileri: Kayseri ilindeki imalat sanayi işletmelerinde bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 181-202.
- Karacaoğlu, K. ve Küçükköylü, C. (2015). İşgören sessizliğinin örgütsel sinizme etkisi: Kamu çalışanları üzerine bir araştırma/The Effect of Employee Silence on Organizational Cynicism: A Study on Public Employees. *Ege Akademik Bakış*, 15(3), 401-408.

- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Liu, D., Wu, J. & Ma, J. C. (2009, July). Organizational silence: A survey on employees working in a telecommunication company. In *Computers & Industrial Engineering, 2009. CIE 2009. International Conference on* (pp. 1647-1651). IEEE.
- Morrison, E. W. & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706-725.
- Nartgün, Ş. S. ve Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri (Teachers' Perceptions on Organizational Cynicism and Organizational Silence) .... doi number: 10.14686/201321980. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 47-67.
- Naus, F., Van Iterson, A. & Roe, R. (2007). Organizational cynicism: Extending the exit, voice, loyalty, and neglect model of employees' responses to adverse conditions in the workplace. *Human Relations*, 60(5), 683-718.
- Özcan, E. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi*. (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Perlow, L., & Williams, S. (2003). Is silence killing your company? *Harvard Business Review*, 3-8.
- Pinder, C. C. & Harlos, K. P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. In *Research in personnel and human resources management* (pp. 331-369). Emerald Group Publishing Limited.
- Premeaux, S. F. (2001). *Breaking the silence: Toward an understanding of speaking up in the workplace* (Doctoral Dissertation). McNeese State University.
- Premeaux, S. F. & Bedeian, A. G. (2003). Breaking the silence: The moderating effects of self-monitoring in predicting speaking up in the workplace. *Journal of management Studies*, 40(6), 1537-1562.
- Richardson, A. M., Burke, R. J. & Martinussen, M. (2006). Work and health outcomes among police officers: The mediating role of police cynicism and engagement. *International Journal of Stress Management*, 13(4), 555-574.
- Rousseau, D. M. & Tijoriwala, S. A. (1998). Assessing psychological contracts: Issues, alternatives and measures. *Journal of organizational Behavior*, 19, 679-695.
- Shea, L. (2010). *The cynic enlightenment: Diogenes in the salon*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore, Maryland.
- Stanley, D. J., Meyer, J. P. & Topolnytsky, L. (2005). Employee cynicism and resistance to organizational change. *Journal of Business and Psychology*, 19(4), 429-459.
- Tangirala, S. & Ramanujam, R. (2008). Employee silence on critical work issues: The cross level effects of procedural justice climate. *Personnel Psychology*, 61(1), 37-68.
- TDK, Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr>. (15.06.2017)
- Tecimen, M. (2013). *Örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Konaklama işletmeleri üzerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tokgöz, N. ve Yılmaz, H. (2008). Örgütsel sinizm: Eskişehir ve Alanya'daki otel işletmelerinde bir uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 283 -305.
- Torun, Y. (2016). *Personel güçlendirme ve işten ayrılma niyeti ilişkisinde örgütsel sinizmin aracılık rolü: Örgütsel sinizm ölçeği geliştirmeye yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tülübaş, T. ve Celep, C. (2014). Öğretim elemanlarının sessiz kalma nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1), 280-297.
- Uzun, T. (2015). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Giresun ili örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ünlü, Y. Hamedoğlu, M. A. ve Yaman, E. (2015). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 140-157.
- Vakola, M. & Bouradas, D. (2005). Antecedents and consequences of organisational silence: an empirical investigation. *Employee Relations*, 27(5), 441-458.
- Vice, S. (2011). Cynicism and morality. *Ethical Theory and Moral Practice*, 14(2), 169-184.
- Wanous, J. P., Reichers A. E. & Austin, J. T. (1994). Organizational cynicism: An initial study. *Academy of Management Proceedings*, 269-273.
- Yaman, E. ve Ruçlar, K. (2014). Örgüt kültürünün yordayıcısı olarak üniversitelerde örgütsel sessizlik. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi /Journal of Higher Education and Science* 4(1), 36-50.
- Yıldırım, G. (2015). *Lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, B. (2016). *Örgütsel sessizliğin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, K. (2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/6 Spring 2013*, p. 853-879
- Yıldız, K., Akgün, N. ve Yıldız, S. (2013). İşe yabancılaşma ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 1253-1284.

### Extended Abstract

**Purpose:** Organizational cynicism is defined as an attitude consisting of negative beliefs, influences and behavioral tendencies towards organization (Yıldız, Akgün and Yıldız, 2013). Beliefs formed about the organization due to lack of honesty, fraud, insincerity, unfair treatment, or experience can lead to organizational cynicism (Naus, Itersen and Roe, 2007). Organizational cynicism increases the intention to leave work (Chiaburu, Peng, Oh, Banks and Lomeli, 2013) while reducing job satisfaction, organizational commitment and job performance. Cynicism, which can lead to serious consequences for the organization, may prevent worker energy concentration, participation, problem solving and adaptation to work behaviors, which may reduce energy consumption, productivity and performance (Richardsen, Burke and Martinussen,

2006). Organizational silence is the silence and the conscious avoidance of the employees on opinions and thoughts on the technical and / or behavioral issues related to the work or the workplace in the name of improving and developing the workers (Çakıcı, 2007). Silence climate affects organizational perception and learning ability, and therefore organizational effectiveness is negatively affected. At the same time, occupational silent behavior can create stress, cynicism, and dissatisfaction (Tamuz, 2001; as cited in Vakola and Bouradas, 2005). Again, organizational silence is a threat to organizational change and development, preventing the development of pluralist organizations. Moreover, organizational silence can lead to emotions on the issue that employees are not valuable and may lead them to perceive the lack of control and cognitive dissonance (Morrison and Milliken, 2000).

The aim of this research is to determine the opinions of elementary school and secondary school teachers regarding organizational cynicism and organizational silence behaviors and try to determine whether there is a significant difference between these opinions according to gender, school type and branch variables. At the same time, it was aimed to determine the relationship between organizational cynicism behaviors and organizational silence behaviors of elementary and secondary school teachers.

**Method:** The method of this research is the relational screening method of descriptive research methods as it aims to determine the current situation. The universe of the research is the official primary and secondary school teachers in Yakutiye District of Erzurum province in 2016-2017 educational year. The sample of the research consists of 343 elementary and secondary school teachers with simple random sampling method. The organizational cynicism scale developed by Brandes, Dharwadkar and Dean (1999) and adapted to Turkish by Kalağan (2009) and the Organizational Silence Scale developed by Kahveci and Demirtaş (2013a) were used to collect research data. Frequency, percentage, mean and standard deviation, t-test and one way analysis of variance, correlation analysis and regression analysis were performed in the analysis of the research data.

**Findings and Comments:** There was no evidence that there is a significant difference between opinions about organizational cynicism/organizational silence behaviors and gender, school types and branch of primary school and secondary school teachers and there was no significant difference in all dimensions of scales and across scales, genders, school types and disciplines. It was found that there was a moderately positive significant relationship between organizational cynicism (sum of sub dimensions) and organizational silence attitudes (sum of sub dimensions) of primary and secondary school teachers. In other words, as the teachers' silent behavior increases, the cynicism attitudes increase. When the significance tests of the regression coefficients are taken into account, it is seen that only the school environment and silence variables are predictive of organizational cynicism.

**Results and Suggestions:** The following results were obtained as a result of the research, aiming to determine teachers' organizational cynicism and organizational silence behaviors by taking the opinions of 343 primary and secondary school teachers working in the Yakutiye district of Erzurum province.

There is no significant difference between the views of primary and secondary school teachers about their level of having organizational cynicism behavior and their genders, school types and branches at 95% confidence bounds in all dimensions of organizational cynicism and in overall organizational cynicism. There is no significant

difference between the views of primary and secondary school teachers about their level of having organizational silence behavior and their genders, school types and branches at 95% confidence bounds in all dimensions of organizational silence and in overall organizational silence.

It was found that there was a moderately positive significant relationship between organizational cynicism (sum of sub dimensions) and organizational silence attitudes (sum of sub dimensions) of primary and secondary school teachers. According to the research results; school environment as well as emotions, sources of silence, managerial and isolation variables are altogether predictive of organizational cynicism. When the significance tests of the regression coefficients are taken into account, it is seen that only the school environment and silence variables are predictive of organizational cynicism.

According to the findings obtained after the research, the following suggestions can be made:

1. School administrators should be sensitive in order to create a school environment in which teachers can freely express their views on the function of the organizations and education-related issues, and should be careful not to make teachers suffer any consequences for expressing their views.
2. School administrators should investigate the reasons for teachers not being willing to express their views on the function of organization and education, and should search for ways to reduce their silent behavior.
3. The school administrators should provide teachers' contributions in the decisions made, ensure that the decisions made are generally acceptable, clear and understandable, take into account the interests of both the employer and the employees in the decisions made and pay attention to make decisions comprising all the employees and applied impartially and equally.
4. School administrators should avoid all unfair treatment and double standards in the organization in the direction of establishing an atmosphere of trust, and be careful to enact an impartial and fair attitude in the relations between the organization-employee and the employee-employee relations.
5. Teachers should strive to develop relationships based on mutual respect and trust, both with their managers and their colleagues.

**Araştırma Makalesi**

**KIRGIZİSTAN'DAKİ ORTA ÖĞRETİM YÖNETİCİLERİNİN  
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNİ MOTİVE ETME  
YÖNTEMLERİ**

**METHODS OF SCHOOL LEADERS IN KYRGYZSTAN ON MOTIVATION OF  
PROFESSIONAL GROWTH OF TEACHERS**

**Murat GÖKALP**

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun, Türkiye  
E-mail: [gokalpm@omu.edu.tr](mailto:gokalpm@omu.edu.tr), ORCID ID: 0000-0001-2345-6789

**Nurcan GEDİK**

Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, Bişkek, Kırgızistan  
E-mail: [m.nur2018@mail.ru](mailto:m.nur2018@mail.ru)

**Pınar KIZILHAN**

Anakara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, Türkiye  
E-mail: [p.leibniz.k@gmail.com](mailto:p.leibniz.k@gmail.com) ORCID ID: 0000-0001-6803-0183

Başvuru Tarihi: 27.04.2018

Yayıma Kabul Tarihi: 27.12.2018

**Özet**

Bu araştırmanın amacı Kırgızistan'daki okul yöneticilerinin öğretmenleri motive etme yöntemleri ve uygulanan motivasyon türünün öğretmenlerin mesleki gelişimine katkılarına yönelik tutumlarını incelemektir. Bu çalışmada ayrıca, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve mesleki gelişimlerinin cinsiyet, yaş ve kıdemlerine göre değişip değişmediği de araştırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Bişkek şehrinde bulunan 23 orta öğretim kurumunda görev yapan 69 ortaokul yöneticisi ve 322 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Veriler öğretmenlerden ve yöneticilerden alınan görüşme formu yolu ile toplanmıştır. Kırgızistan'daki orta öğretim yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini motive etme yöntemleri ile ilgili yaş, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine yönelik düşüncelerinde anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimine önem verdikleri, etkin ve üretken olabilmeleri için onları motive ettikleri, çalıştıkları okulda güven verici atmosfer oluşturdukları, kişisel problemler ile yakından ilgilendikleri görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Motivasyon, Motivasyon Yöntemleri, Okul Yöneticileri, Yönetim Yöntemleri, Öğretmenlerin Mesleki gelişimi.

**Abstract**

This work time's to research the motivation of teachers by school administration and how does the motivating teachers influence their professional development. The study considers the teachers level of motivation, gender, age, and their professional level and their influence to teachers motivation. The research includes 69 secondary school administrators' principals, 322 teachers of school 23 in Bishkek. The data is collected through oral and written questioning based on descriptive screaming. However, it is clearly seen that the administration cares about the professional development of teachers motivating and a friendly atmosphere in schools between the teachers and the also administrations pays attention to teachers personnel problems and issues.

**Keywords:** Motivation, Motivation Methods, School Administrators, Teacher.

## GİRİŞ

Toplumsallaşma sürecini tamamlamış bir toplumun temeli doğrudan iyi eğitimden kaynaklanmaktadır. Kaliteli eğitim sistemine sahip bir ülke birçok konuda iyi noktalara gelmek durumundadır. Çünkü bilgi her şeyin temelini oluşturmaktadır. Teknolojiden ekonomiye, tıptan ziraata, sanayiden hayvancılığa, politikadan edebiyata her alanda başarılı olmanın temeli sağlam bir bilgi alt yapısına dayanmaktadır. Bilgiyi etkili ve güncel bir şekilde kullanıp değeri yüksek bir ürüne dönüştürmenin yolu ise çağdaş bir eğitim sisteminden geçmektedir.

Çağdaş toplumun, okul yöneticilerinden eğitimdeki gelişmeler karşısında kendini sürekli güncelleyen, eğitim ve öğretimin gerektirdiği niteliklere sahip, teknolojik gelişmeleri takip eden, mesleki gelişimini sürdüren, okulun her bakımdan gelişimi için çaba sarf eden; velilerle, çevreyle ve çalışanlarıyla iyi ilişkiler kuran ve sorumluluk sahibi birer lider olmaları beklenmektedir. Çünkü başarılı bir okul ortamının sağlanmasında güçlü bir liderin varlığı büyük önem taşımaktadır (Edmonds 1979).

Eğitim, insanı değiştirip gelişmesine vesile olan, onu toplumsallaştıran en önemli faktördür. Toplumun varlıklarını sürdürebilmesi, gelişimini devam ettirebilmesi ve en önemlisi yaratıcı nesillerin yetiştirilebilmesi eğitimle mümkündür.

İyi bir okul yöneticisi ve iyi bir öğretmen temelde öğrenci başarısını daha iyi bir seviyeye çıkarmak içindir. Böyle bir başarı ise iyi bir yönetim ve kendini adanmış gönüllü öğretmenler ile gerçekleştirilebilir. Yapılan araştırmalara göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenim becerisi kazanmalarında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenim becerisi kazanmış olmaları önemlidir (Selvi, 2011).

Okul, öğretmenlerin mesleki olarak hem yetiştiği hem de eğitildiği bir yerdir. Üniversite diploması ise işin sadece teorik kısmını ifade etmektedir. Öğretmenlerin okullarda yetiştirilmesi ve geliştirilmesinden en yakınında zümre başkanları, idareciler, okul müdürleri sorumlu olmakla birlikte, okul müdürünün bu hususta ağırlığının daha fazla olduğu söylenebilir. Okulların yönetilmesinde ve idare edilmesinde sorumluluk okul müdüründedir.

Eğitim kurumlarında motivasyon okul yöneticisi için aktüel bir durumdur. Yöneticinin görevi kurumda çalışanların her birinin verimliliğinin başarılılığın dikkatle izlemek ve zamanında ödüllendirmekle birlikte personellerin performansın arttırmak ve uygulanmasına karar vermektir. Okul müdürleri, öğrencilerin başarılarını merkezde tutarak gelişimi ve yenilikleri okullarda uygulamak zorundadırlar.

Okul müdürleri, eğitim için gerekli ortamı sağlamalıdır. Bu eğitim hem öğrenciler için hem de öğretmenler için uygun olmalıdır. Öğretmenleri mesleki gelişim konusunda desteklemek ve teşvik etmek okul müdürünün önemli vazife ve görevlerinden biridir. (Bilge, 2013) Okul müdürü için okuldaki öğrenmeyi sağlayan sadece öğrenciler değil, öğretmenler, idareciler ve kendisi olmalıdır. Öğrenciler için öğrenme yeni bilgilerin sağlanması olurken, öğretmen ve idareciler için bu öğrenme ise var olan bilgilerin yenilenmesi, geliştirilmesi veya eskisi ile yenisinin değiştirilmesi olmalıdır.

### Motivasyon kavramı

Motivasyon kavramı Latince “hareket etmek” anlamına gelen “movere” sözcüğünden gelmiştir ve harekete geçiren anlamında kullanılmaktadır. Türkçede ise motivasyon kavramı Fransızcada var olan motive kelimesinden gelmektedir. Aynı zamanda güdü kelimesi ile eş olarak kullanılmaktadır. Bir eylemi gerçekleştirmek amacı ile bireyin harekete geçmesi anlamında kısaca kullanılabilir.

## **Motivasyonun Önemi**

İnsanların, belirli amaçlar doğrultusunda harekete geçirilmesi için güdülenmesi önemlidir. Güdüler insanları davranışa iter. İnsanların belirli bir güdülenme ile hedefe kilitlenmesi motivasyon sonucudur. Motivasyondaki önemli amaç insanları belli bir eylemi gerçekleştirmeye yönelik harekete geçirmektir.

## **Öğretmen Motivasyonu**

Eğitim sürecinin başarı oranını arttırmak için öğrenme motivasyonunun, çok sayıda araştırmacıların ilgisini çeken ana konu olmasına rağmen, böyle bir artışa etkili olan kritik bir konuma sahip öğretmenlerin motivasyonu beklenildiği kadar dikkate alınmamıştır. Bununla birlikte, daha önce belirtildiği gibi, son zamanlarda öğretmen motivasyonu ile ilgili olarak giderek artan bir literatür bulunmaktadır (Dörnyei ve Ushioda, 2011).

## **Öğretmen Motivasyonunda Okul Yöneticisinin Rolü**

Verimlilik, iş tatmini, personel devir hızı, devamsızlık, şikayetler, maliyet ve motivasyon gibi kriterler kullanılarak, grup üyelerinin tatminine ve grubun verimliliğine katkıda bulunan faktörler araştırıldığında: iki değişik lider davranışı tespit edilmiştir.

Öğretmenler ile olan yöneticilerinin koordineli iletişimleri, birbirlerine güven duygusu içerisinde, takım ve aktif bir şekilde çalışmaların sağlayacaktır (Griffith, 2004). Okul müdürlerinin öğretmenlere sürekli gelişim gerekliliğinde yaptıkları vurgu, öğretmenlerin, okulların en önemli varlıkları olduğunu göstermektedir. Özellikle değişim süreçlerinde, öğretmenlerin uygun görevlerde değerlendirilmesi onların öz saygılarını ortaya çıkarmaktadır (Day v.,d 2001).

## **Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri**

Yönetim, insan gücünü üretim unsuru olarak en etkin şekilde motive ederek, amaçlara ulaşılmasına çalışır. Başarılı yöneticiler mevcut kaynakları en iyi şekilde yönetenlerdir ve personelinin motivasyonunda başarılı olarak, en iyi verimi elde edenlerdir.

İnsanların emeğini, zamanını belli bir yerde, belli bir ücret karşılığında çalıştırarak sağlayabiliriz ama sadakat, hoşgörü, işe bağlılık gibi manevi değerler satın alınamaz, bunlar ancak kazanılabilir. Burada kazanımı yapacak ve örgüt adına bunu kullanacak insan yöneticidir. İşleri kolaylaştıran, işgöreni destekleyen yönetim hep kazanacaktır (Kaplan, 2007).

## **Okul Yönetimi ve Motivasyon Yaklaşımı**

Farklı bilim adamlarının görüşlerine dayanarak yönetimi genel anlamda tanımlayacak olursak, insan ilişkilerine dayanan bir örgüt olarak adlandırılan, ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş, insan gücünü, maddi kaynakları, zamanı, bilgi ve beceriyi birbirleriyle uyumlu ve etkin biçimde kullanmak suretiyle örgütün hedeflenen amaca ulaşma faaliyetlerin gerçekleştirme sürecidir.

Koruyucu yönetime sahip okullarda, yönetim sorunları çözerek her konuda öğretmene yardımcı olur, problemlerini çözer, böylece öğretmenin kendini geliştirmesine, değişmesine uygun ortam yaratılmış olur (Oktay, 2006).



## **Yöneticilerin Kullandığı Motivasyonun Öğretmen Üzerindeki Etkisi**

“Çalışanların performanslarının artırılması, verimliliğin sağlanması için atılacak olan ilk adım onların istek ve ihtiyaçlarının ortaya konulması, beklentilerinin tespit edilmesidir (Argon, 2004:32).”

Okul yöneticisi, öğretmenlerin ve öğrencilerin çabalarını, okulun amaçlarını gerçekleştirme yönünde birleştirebilecek bir okul programı oluşturmalı ve bu programın devamlı değerlendirilmesi ve geliştirilmesine dikkat etmelidir. Etkili okul yöneticileri, program değerlendirme, geliştirme ve öğretimi iyileştirme çabalarına bizzat katılır, beklentilerini ifade eder ve herkesin bu sürece katılmasını teşvik edendir (Şişman, 2002, 88).”

Kırgızistan ortaokul kurumlarında yöneticilerin öğretmenleri motive etme yöntemleri genellikle öğretmenlerin öğrenci üzerindeki başarısına göre değerlendirilmektedir. Okullar arası gerçekleştirilmiş olan sınav ve olimpiyatlara Kırgızistan Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ve okul yönetimi tarafından özen gösterilerek izlenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin; kısa dönemli mesleki sınavlara gönderilmeleri okul başarısının artmasında katkıda bulunmaktadır.

## **Kırgızistan’da Öğretmenlerin Mesleki Gelişimindeki Sorunları**

Kırgızistan’da nüfusun yarısı eğitim sistemiyle bağlantısı olanlardır. Sadece ortaokullarda, bir milyondan fazla öğrenci, artı mesleki eğitim sisteminde öğrenciler, ebeveynleri, yöneticileri, öğretmenleri ve teknik personelleri vardır. Bu nedenle, bu alanda birçok sorumluluklar aynı zamanda bir çok sorunlar da vardır.

Okul örgütlerinin temel sorunları; eğitimin içeriği modern toplumun ihtiyaçlarına uymadığı, öğrenme ve öğretme materyallerinin eksikliği, kaliteli ve verim odaklı öğretmen eksikliği, teşvik eksikliği vs. Örneğin, "Finlandiya'da, genellikle öğrencilerin bilgilerinin değerlendirilmesi amacıyla çeşitli bölümlerden, herhangi bir biçimde sorunu anlamak, nasıl çözeceklerini ve nerede çaba göstereceklerini yönlendirmek için sürekli etkinlikler düzenlenmektedir.

Kırgızistan da birçok üniversite olmasına rağmen okullarda nitelikli öğretim, personel yetiştirme sıkıntısı yaşanmaktadır. Yakın gelecekte en yüksek ihtiyacın ilk ve ortaokul kadrolarına olacağı varsayılmaktadır. Orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere çevre tarafından saygı ve destek yetersizliği, yükseköğretim kurumlarında bu alanı tercih etmeme ile sonuçlanmaktadır. Ayrıca üniversitelere öğrencilerin ilgisin çekecek yeterli düzeyde araştırma okulları, bilimsel çalışmalarının olmaması, akademik düzeyi düşük ve niteliksiz kadroların yetişmesine yol açmaktadır.

## **Araştırmanın Problemi**

Günümüzde eğitim alanında, öğretmenler ve okul yönetimleri çok önemli rol oynamaktadır. Teknolojinin gelişmesi, toplumun eğitim üzerinde bakış açısı, modernleşme sürecinin eğitime etkisi dünyanın değişim sürecine itici güç olmuştur. Sanayi devrimi ile işin şekli değiştiği gibi yönetim fonksiyonları da değişime uğramıştır. Birçok iş alanında uzmanlık ihtiyacı doğmuştur. Bu bağlamda örgütlerin çağa ayak uydurmaları ve kendilerini yenilemesi ön plana çıkmaktadır.

Kırgızistan Milli Eğitim Bakanlığı orta öğretim programlarında köklü değişiklikler yapmıştır. Her ne kadar eğitim sisteminde yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılma olsa da öğrencilerin ülke çapında ya da uluslararası

değerlendirmelerde (PISA) beklenen düzeyde başarı gösterememiştir. Kırgızistan uluslararası PISA çalışmalarına ilk defa 2006' yılında katılmış ve sınava katılan 57 ülke arasında okuma, yazma ve fen alanlarında en son sıralamada yer almıştır. PISA sınavlarında sorulan sorular incelendiğinde bu soruların, öğrencilerin temel eğitimde kazandıkları bilgi ve becerileri gerçek yaşam problemlerinin çözümünde ne derece kullanabildiklerini sorgulayan türden olduğu görülmektedir (Houtz,2008:12). PISA, bu bakımdan öğrencilerin yetişkin yaşamına ne derece hazır olduklarını ölçmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli seçilmiştir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2010; 79).

### Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı Bişkek'te orta öğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretmenlere uyguladıkları motivasyon yaklaşımlarını araştırmak ve kullanılan motivasyon yönteminin öğretmenlerin mesleki gelişmelerine katkılarını belirtmektir. Öğretmenler için motivasyonun etkisini çeşitli değişkenler üzerinde inceleyerek motivasyonun gerekli olup olmadığı araştırılmaktadır.

### Araştırmanın Alt Amaçları

Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri nasıldır?

Orta okul yöneticilerinin öğretmenlere uyguladığı motivasyon türü etkili midir?

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerini belirlemeye ilişkin verdikleri cevapların ortalama puanları cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Ortaokul yöneticilerinin uyguladığı motivasyon yaklaşımı öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunmakta mıdır?

### Araştırmanın Önemi

Eğitimde kalite ve verimin sağlanabilmesi için, öğretmenin işine iyi bir şekilde motive olması ve yüksek düzeyde moralli olması hatta bu moralin olabildiğince sürekli olması gerekmektedir.

Öğretmenleri işlerine motive etme, onların verimini artırma ve bu yolla işlerinde doyuma ulaşmasını sağlama görevi ilk aşamada okul örgütünün başında bulunan okul müdürüne düşmektedir. Okul müdürleri öğretmenlerin, işlerinde motive olmalarına önem vermeli. Çünkü işine kendini adanmış, bütün enerjisini bu yönde harcayan öğretmenler örgütün amaçlarına ulaşmasında önemli katkı sağlayacaklardır.

### Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2016–2017 Eğitim-Öğretim yılında Bişkek şehrinde bulunan 21 devlet ortaokulunda görev yapan yöneticiler ve öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemi basit tesadüfi örnekleme olarak alınan Bişkek şehrinde bulunan 17.Okul, 13. Okul, 31.Okul, 37.Okul, 77.Okul, 1.Okul, 10.Okul, 71.Okul, 29

Okul, 69.Okul, 6.Okul, 68 Okul, 63.Okul, 70.Okul, 4.Okul, 15. Okul, 33.Okul, 40. Okul, 23. Okul, 61.Okullarda görev yapan 322 öğretmen ve 69 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenler anketin yapılacağı gün sınıflardan rastgele ve oransız olarak seçilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın amacına bağlı olarak orta öğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini motive etme yöntemlerinin incelenmesi için örneklem olarak alınan okullardaki görev yapan gönüllü öğretmenlere uygulanan ölçek yoluyla veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilen 5 li Likert tipi (hiç katılmıyorum-katılmıyorum-kararsızım-katılıyorum-tamamen katılıyorum). 18 maddelik ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğin Alpha güvenirliği 0,92, görülmüştür. Geçerlik için 3 uzmanın görüşlerine başvurulmuş ayrıca açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Araştırmada kullanılmak üzere öğretmenlere 18 soru sorulmuştur. Öğretmenlerin mesleki gelişimini etkileyen faktörler bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Araştırmada öğretmenlerin motivasyon düzeyi, okul yönetiminin öğretmenlere yaklaşımı, işbirliği düzeyi, sosyal destek düzeyi, okula devam durumu, kendine olan güven duygusu, öğretmenlerin kişisel ve mesleki sorunlarıyla yakından ilgilenme düzeylerine ilişkin sorular sorulmuştur. Bişkek’te bulunan 21 ortaokulda görev yapan 69 okul yöneticisine 5 maddelik ‘Okul yöneticilerinin öğretmenlere uyguladıkları motivasyon yaklaşımlarını araştırmak ve kullanılan motivasyon yönteminin öğretmenlerin mesleki gelişmelerine katkılarını belirtme’ ile ilgili açık uçlu görüşme formu hazırlanarak bilgiler elde edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Çalışma grubu için toplam 18 adet soru hazırlanmıştır. Öğretmenlere uygulanan anket formunda yer alan maddelerde “Likert Ölçeği” kullanılmıştır. Orta öğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini motive etme yöntemlerinin anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı iki değişkenli olan özellikleri için “t”, ikiden fazla olan özellikler için ise “ANOVA” ( Tek Yönlü Varyans Analizi) testleri ile analiz edilmiştir. ANOVA testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunması durumunda ise farkın kaynağı LSD testi belirlenmiştir. Ayrıca kullanılan test maddelerinin tek tek ve testin tamamının güvenirliği Cronbach Alpha ile hesaplanmış testin tamamının güvenirliği. 92 olarak bulunmuştur.

## BULGULAR

Tablo 1.

*Kırgızistan'daki Orta Öğretim Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Motive Etme Yöntemlerine İlişkin Anket sonuçlarını gösteren Yüzde ve Frekanslar*

	Frekans ve Yüzde					
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Yöneticim işimi en iyi şekilde yapabilmem için beni motive ediyor	f	38	50	31	128	75
	%	11,8	15,5	9,6	39,8	23,3
Yöneticim mesleki gelişimime önem verir	f	16	73	63	121	49
	%	5,0	22,7	19,6	37,6	15,2
Yöneticilerim öğretmenlerine saygı gösterir	f	16	28	68	137	73
	%	5,0	8,7	21,1	42,5	22,7
Yöneticiler öğretmenlerin etkin ve üretken olabilmeleri için motive eder	f	20	44	56	152	50
	%	6,2	13,7	17,4	47,2	15,5
İyi bir iş yaptığım zaman müdürüm beni takdir eder	f	11	63	73	121	54
	%	3,4	19,6	22,7	37,6	16,8
Yöneticim iyi bir dinleyicidir	f	11	41	62	121	87
	%	3,4	12,7	19,3	37,6	27,0
Yöneticim çalışanlarına sorumluluk verir	f	9	38	76	134	65
	%	2,8	11,8	23,6	41,6	20,2
Yöneticim karşılığında motive eder	f	9	61	72	147	33
	%	2,8	18,9	22,4	45,7	10,2
Yöneticim Hastalandığımda ziyaret eder	f	29	108	87	73	25
	%	9,0	33,5	27,0	22,7	7,8
Bu okulda güven verici atmosfer var	f	15	43	87	139	38
	%	4,7	13,4	27,0	43,2	11,8
Yöneticiler öğretmenleri mesleki gelişimlerinin artırılması için seminerlere gönderir	f	14	30	46	137	95
	%	4,3	9,3	14,3	42,5	29,5
Yöneticim	f	14	30	46	137	95
	%	4,3	9,3	14,3	42,5	29,5
Yöneticimin işini iyi bilen yönetici olduğuna inanıyorum	f	14	67	101	106	34
	%	4,3	20,8	31,4	32,9	10,6
Yöneticim çalışmalarında bana daima cesaret verir	f	9	51	76	132	54
	%	2,8	15,8	23,6	41,0	16,8
Yöneticim hata yaptığımda bana ceza verme yoluna gitmez	f	14	59	93	114	42
	%	4,3	18,3	28,9	35,4	13
Yöneticim öğrencilerimle ilişkilerimde yol gösterici olur	f	13	85	68	120	36
	%	4,0	26,4	21,1	37,3	11,2
Yöneticim veliler ile ilişkilerde yardımcı olur	f	17	71	74	118	42
	%	5,3	22,0	23,0	36,6	13,0
Yöneticim ders araç gereçlerini temin konusunda yardımcı olur	f	17	71	74	118	42
	%	5,3	22,0	23,0	36,6	13,0
Yöneticim izin konusunda yardımcı olur	f	9	47	55	149	62
	%	2,8	14,6	17,1	46,3	19,3
Yöneticim kişisel problemlerim olduğunda yakından ilgilenir	f	15	59	62	135	51
	%	4,7	18,3	19,3	41,9	15,8

Tablo'1f ye göre: “Bu okul işimi en iyi şekilde yapabilmem için beni motive ediyor” diyenlerden: “Hiç Katılmıyorum” f38 kişi % 11,8. “Katılmıyorum” 50 kişi % 15,5. “Kararsızım” 31 kişi % 9,6. “Katılıyorum” 128 kişi % 39,8. “Tamamen Katılıyorum” 75 kişi % 23,3. “Yöneticim mesleki gelişimime önem verir” diyenlerden: “Hiç Katılmıyorum” 16 kişi % 5,0. “Katılmıyorum” 73 kişi % 22,7. “Kararsızım” 63 kişi % 19,6. “Katılıyorum” 121 kişi % 37,6. “Tamamen Katılıyorum” 49 kişi % 15,2. “Okul yöneticileri öğretmenlerine saygı gösterir ” diyenlerden: “Hiç Katılmıyorum” 16 kişi % 5,0. “Katılmıyorum” 28 kişi % 8,7. “Kararsızım” 68 kişi % 21,1. “Katılıyorum” 137 kişi % 42,5. “Tamamen Katılıyorum” 73 kişi % 22,7. “Okul yöneticileri öğretmenlerin etkin ve üretken olabilmeleri için motive eder” diyenlerden: “Hiç Katılmıyorum” 20 kişi % 6,2. “Katılmıyorum” 44 kişi % 13,7. “Kararsızım” 56 kişi % 17,4. “Katılıyorum” 152 kişi % 47,2. “Tamamen Katılıyorum” 50 kişi % 15,5. “İyi bir iş yaptığım zaman müdürüm beni takdir eder ” diyenlerden: “Hiç Katılmıyorum” 11 kişi % 3,4. “Katılmıyorum” 63 kişi % 19,6. “Kararsızım” 73 kişi % 22,7. “Katılıyorum” 121 kişi % 37,6. “Tamamen Katılıyorum” 54 kişi % 16,8. “Yöneticim iyi bir dinleyicidir” diyenlerden: “Hiç Katılmıyorum” 11 kişi % 3,4. “Katılmıyorum” 41 kişi % 12,7. “Kararsızım” 62 kişi % 19,3. “Katılıyorum” 121 kişi % 37,6. “Tamamen Katılıyorum” 87 kişi % 27,0. “Yöneticim çalışanlarına sorumluluk verir” diyenlerden: “Hiç Katılmıyorum” 9 kişi % 2,8. “Katılmıyorum” 38 kişi % 11,8. “Kararsızım” 76 kişi % 23,6. “Katılıyorum” 134 kişi % 41,6. “Tamamen Katılıyorum” 65 kişi % 20,2. “Başarılarım karşılığında motive eder ” diyenlerden: “Hiç Katılmıyorum” 9 kişi % 2,8. “Katılmıyorum” 61 kişi % 18,9. “Kararsızım” 72 kişi % 22,4. “Katılıyorum” 147 kişi % 45,7. “Tamamen Katılıyorum” 33 kişi % 10,2. “Hastalandığımda ziyaret eder” diyenlerden: “Hiç Katılmıyorum” 29 kişi % 9,0. “Katılmıyorum” 108 kişi % 33,5. “Kararsızım” 87 kişi % 27,0. “Katılıyorum” 73 kişi % 22,7. “Tamamen Katılıyorum” 25 kişi % 7,8. “Bu okulda güven verici atmosfer var” diyenlerden: “Hiç Katılmıyorum” 15 kişi % 4,7. “Katılmıyorum” 43 kişi % 13,4. “Kararsızım” 87 kişi % 27,0. “Katılıyorum” 139 kişi % 43,2. “Tamamen Katılıyorum” 38 kişi % 11,8. “Yöneticiler öğretmenleri mesleki gelişimlerinin artırılması için seminerlere gönderir” diyenlerden: “Hiç Katılmıyorum” 14 kişi % 4,3. “Katılmıyorum” 30 kişi % 9,3. “Kararsızım” 46 kişi % 14,3. “Katılıyorum” 137 kişi % 42,5. “Tamamen Katılıyorum” 95 kişi % 29,5. “Her zaman moral’li destek verir” diyenlerden: “Hiç Katılmıyorum” 14 kişi % 4,3. “Katılmıyorum” 30 kişi % 9,3. “Kararsızım” 46 kişi % 14,3. “Katılıyorum” 137 kişi % 42,5. “Tamamen Katılıyorum” 95 kişi % 29,5. “Yöneticim işini iyi bilen biri olduğuna inanıyorum ” diyenlerden: “Hiç Katılmıyorum” 14 kişi % 4,3. “Katılmıyorum” 67 kişi % 20,8. “Kararsızım” 101 kişi % 31,4. “Katılıyorum” 106 kişi % 32,9. “Tamamen Katılıyorum” 34 kişi % 10,6. “Yöneticim çalışmalarında bana daima cesaret verir” diyenlerden: “Hiç Katılmıyorum” 9 kişi % 2,8. “Katılmıyorum” 51 kişi % 15,8. “Kararsızım” 76 kişi % 23,6. “Katılıyorum” 132 kişi % 41,0. “Tamamen Katılıyorum” 54 kişi % 16,8. “Yöneticim hata yaptığımda bana ceza verme yoluna gitmez” diyenlerden: “Hiç Katılmıyorum” 14 kişi % 4,3. “Katılmıyorum” 59 kişi % 18,3. “Kararsızım” 93 kişi % 28,9. “Katılıyorum” 114 kişi % 35,4. “Tamamen Katılıyorum” 42 kişi % 13,0. “Yöneticim öğrencilerimle ilişkilerimde yol gösterici olur” diyenlerden: “Hiç Katılmıyorum” 13 kişi % 4,0. “Katılmıyorum” 85 kişi % 26,4. “Kararsızım” 68 kişi

% 21,1. “Katılıyorum” 120 kişi % 37,3. “Tamamen Katılıyorum” 42 kişi % 13,0. “Yöneticim veliler ile ilişkilerde yardımcı olur” diyenlerden: “Hiç Katılmıyorum” 17 kişi % 5,3. “Katılmıyorum” 71 kişi % 22,0. “Kararsızım” 74 kişi % 23,0. “Katılıyorum”

118 kişi % 36,6. “Tamamen Katılıyorum” 42 kişi %13,0. “Yöneticim ders araç gereçlerini temin konusunda yardımcı olur” diyenlerden: “Hiç Katılmıyorum” 17 kişi %5,3. “Katılmıyorum” 71 kişi %22,0. “Kararsızım” 74 kişi %23,0. “Katılıyorum” 118 kişi % 36,6. “Tamamen Katılıyorum” 42 kişi %13,0. “Yöneticim izin konusunda yardımcı olur” diyenlerden: “Hiç Katılmıyorum” 9 kişi % 2,8. “Katılmıyorum” 47 kişi %14,6. “Kararsızım” 55 kişi % 17,1. “Katılıyorum” 149 kişi %46,3. “Tamamen Katılıyorum” 62 kişi % 19,3. “Yöneticim kişisel problemlerim olduğunda yakından ilgilenir” diyenlerden: “Hiç Katılmıyorum” 15 kişi %4,7. “Katılmıyorum” 59 kişi % 18,3. “Kararsızım” 62 kişi % 19,3. “Katılıyorum” 135 kişi %41,9. “Tamamen Katılıyorum” 51 kişi % 15,8.

Tablo 2.

*Kırgızistan'daki Orta Öğretim Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Motive Etme Yöntemlerine İlişkin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Yönelik Düşüncelerinde Farklılık Olup Olmadığına Yönelik t- Testi Sonuçları.*

Sınıf Öğretmenleri	X	SS	t	Önem Düzeyi
Bayan	59,0519	12,38197	-,452	,436 p>0.05
Erkek	58,0303	11,56634		Anlamsız

S.D.=320

Tablo 2'deki verilere göre Kırgızistan'daki orta öğretim yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini motive etme yöntemlerine ilişkin öğretmenlerin cinsiyetlerine yönelik düşüncelerinde farklılık olup olmadığına yönelik t- testi sonuçlarına göre bayan ve erkeklerin düşünceleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. ( t -,452, P>0.05).

Tablo 3.

*Kırgızistan'daki Orta Öğretim Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Motive Etme Yöntemleri İle İlgili Kıdemlerine Yönelik Düşüncelerinde Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları*

Ders Haftada Kaç Saat Olmalı	Kareler toplamı	SD	Ortalama Kare	F	Önem Düzeyi
Gruplar arası	1006,403	3	335,468	2,248	,083
Gruplar içi	47459,700	318	149,244		
Toplam	48466,102	321			p>0.05 Anlamsız

Tablo 3'de Kırgızistan'daki orta öğretim yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini motive etme yöntemleri ile ilgili kıdemlerine yönelik düşüncelerinde farklılık olup olmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi bulgularına göre anlamlı farklılıklar görülmemiştir. p>0.05 anlamsız.

Tablo 4.

*Kırgızistan'daki Orta Öğretim Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Motive Etme Yöntemleri İle İlgili Görev Yaptıkları Okullarına Yönelik Düşüncelerinde Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları*

Ders Haftada Kaç Saat Olmalı	Kareler toplamı	SD	Ortalama Kare	F	Önem Düzeyi
Gruplar arası	2272,540	19	119,607	,782	p>0.05 Anlamsız
Gruplar içi	46193,563	302	152,959		
Toplam	48466,102	321			

Tablo 4 'de Kırgızistan'daki orta öğretim yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini motive etme yöntemleri ile ilgili görev yaptıkları okullarına yönelik düşüncelerinde farklılık olup olmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi bulgularına göre anlamlı farklılıklar görülmemiştir.  $p>0.05$  anlamsız.

Tablo 5.

*Kırgızistan'daki Orta Öğretim Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Motive Etme Yöntemleri İle İlgili Yaşlarına Yönelik Düşüncelerinde Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları*

Ders Haftada Kaç Saat Olmalı	Kareler toplamı	SD	Ortalama Kare	F	Önem Düzeyi
Gruplar arası	821,899	4	205,475	1,367	,245 p>0.05 Anlamsız
Gruplar içi	47644,204	317	150,297		
Toplam	48466,102	321			

Tablo 5'de Kırgızistan'daki orta öğretim yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini motive etme yöntemleri ile ilgili yaşlarına yönelik düşüncelerinde farklılık olup olmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi bulgularına göre anlamlı farklılıklar görülmemiştir.  $p>0.05$  anlamsız.

### Görüşme Formu Sonucu

Bişkek'te bulunan 23 ortaokulda görev yapan 69 okul yöneticisine yapılmış olan görüşme formunun sonuçları:

1. Ortaokul yöneticilerine sorulan '**Siz öğretmenlerin iş verimini arttırmak için nasıl motive edersiniz?** Sorusuna:

Ortaokul yöneticilerinin 13'ü % 18. 8 öğretmenleri yeterliliğine, olimpiyatlardaki başarılarına göre ve özel günlerde ödüllendirdiklerini belirtmişlerdir.

Ortaokul yöneticilerinin 17'si ve % 24.6'sı kısa dönemli eğitim seminerleri ve psikolojik seminerler düzenlediklerini, özellikle genç öğretmenlerin kalifikasyonunu arttırmak için amaçlanan yeterlilik kursuna gönderdiklerini ve kendi aralarında organize ettiklerini belirtmişlerdir.

Ortaokul yöneticilerinin 22' si ve % 31.8'i öğretmenlere yönetsel destek, yeni teknolojiler sağlamak ve olimpiyatlardaki başarı oranına göre maddi ek destek, manevi destek, öğretmenlerin evini ziyaret etme, kariyer yükselmesinde desteklediklerini belirtmişlerdir.

Ortaokul yöneticilerinin 17'si ve % 24. 6 Öğretmenlerin işini daha rahat yapabilmesi için okulda iyi atmosfer organize ettiklerin, yeni teknolojiler sağlamakla

işlerin kaliteleştirdiklerin her zaman rahat ve uygun ortam yaratmaya çalıştıklarını, okul içinde sıcak iklim, geziler düzenlediklerini. Başarılilik oranına göre öğretmenleri motive ettiklerini belirtmişlerdir.

**2. Ortaokul yöneticilerine sorulan ‘En çok hangi motive yöntemini kullanırsınız?’ sorusuna:**

Ortaokul yöneticilerinin 18’i ve % 26. 0 öğretmenlerin iş verimini arttırmak için ayrıca genç öğretmenlerin kalitesini yükseltmek için seminerler organize ettiklerini yeterlilik kursuna gönderdiklerini yöntemsel konularda desteklediklerini belirtmişlerdir.

Ortaokul yöneticilerinin 9’u ve % 13.0 öğretmenlerin işlerini daha kolaylaştırmak, okula bağlılığını arttırmak için pozitif yaklaştıklarını, güvenli atmosfer sergilediklerini belirtmişlerdir.

Ortaokul yöneticilerinin 10’u ve % 14. 4 her öğretmenle ayrı ayrı çalıştıklarını, yaptığı işinin şuurunda olması, sadece maddi değil, manevi, psikolojik motive yöntemleri kullandıklarını, belirtmişlerdir.

Ortaokul yöneticilerinin 11 % 15. 9 maddi olarak desteklediklerini belirtmişlerdir.

Ortaokul yöneticilerinin 11’i ve %15. 9 öğretmenlerin başarılilikına göre statüsünü yükseltme madalya ile ödüllendirdiklerini belirtmişlerdir.

Okul yöneticilerinin 10’u ve %14.4 tüm motivasyon türlerinin, zamanına, yerine göre uyguladıklarını belirtmişlerdir.

**3. Ortaokul yöneticilerine sorulan Kullandığınız motivasyon etkili oluyor mu? Sorusuna:**

Ortaokul yöneticilerinin 69’u %100 kullandıkları motivasyon türlerinin etkili olduğunu belirtmişlerdir.

**4. Ortaokul yöneticilerine sorulan Motivasyon için zorlandığınız konular nelerdir?**

Ortaokul yöneticilerinin 39’u ve %56.5 iletişimde anlaşmazlıklardan dolayı zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Ortaokul yöneticilerinin 31’i ve %44.9 motivasyon türlerini uygulamada zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

**5. Ortaokul yöneticilerine sorulan Motivasyon gerekli mi? Neden? Sorusuna:**

Ortaokul yöneticilerinin 69’u ve %100 motivasyon her zaman her yerde gerekli ve önemli olduğunu belirtmişlerdir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen pek çok unsurdan söz etmek mümkün olsa da alanyazındaki araştırmalar, okulda öğretmenin motivasyonunu artıran en önemli faktörün okul yöneticisi olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Okul yöneticisinin olumlu tutum ve davranışları öğretmenlerin motivasyonlarını pozitif yönde etkilemektedir. Bu da okulun amacını gerçekleştirmede ve en önemlisi öğrenci başarıasını artırmada etkili olmaktadır (Thompson, 1996: 3; Özdemir, 1991; Latham, 1998; Kocabaş ve Karaköse, 2005; Karaköse ve Kocabaş, 2006; Boydak Ozan, Türkoğlu, Şener, 2010; Koçak ve Helvacı, 2011). Araştırma sonuçları okulda öğretmen motivasyonunda önemli bir konuma sahip olan okul müdürlerinin bu noktadaki performanslarının beklenenin altında olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular Barnett ve McCormick (2003) yapmış oldukları “Vizyon, ilişki ve öğretmen motivasyonu” isimli durum çalışmasındaki bulgular ile benzerlik göstermektedir. Yapılan çalışmada, öğretmenlerin müdürleri bir takımın oyuncusu gibi gördüklerini ve onlardan kendilerine destek olmalarını bekledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma bu yönüyle Ergen’in (2009)



araştırmasıyla da paralellik göstermektedir. Ergen araştırmasında ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenlerin motivasyonları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiğini, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenlerin motivasyonunun yaklaşık % 42 'sini açıkladığını tespit etmiştir. Evans (1998) öğretmenlerin okul müdürlerinden olumlu geri dönüt almalarının onların motivasyonunu önemli şekilde artırdığını belirtmektedir. Recepoğlu'nun (2012) "Öğretmenlerin İş Motivasyonlarının Farklı Değişkenler Açısından Turkish Journal of Educational Studies, 1 (2) Mayıs 2014 TURK-JES 211 İncelenmesi" isimli araştırma bulgularıyla kısmen örtüşmektedir.

### **Sonuçlar**

Araştırmada Bişkek şehrinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretim üyelerinin, yöneticilerinden beklenen motivasyon yaklaşımlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı okullarında işlerini en iyi şekilde yapabilmeleri için, yönetici tarafından motive edildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler görev yaptığı okulda onların mesleki gelişimine önem verildiğine katılmaktadırlar. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin bireysel ve mesleki görüşlerine saygı gösterdiği görülmüştür. Öğretmenler, Okul yöneticileri onları etkin ve üretken olabilmeleri için maddi ve manevi desteklediğini belirtmişlerdir. Eğitim sürecinde öğretmenler başarılı iş yaptıklarında okul müdürleri tarafından takdir edildikleri görülmüştür. Ankete katılan öğretmenler, onların kişisel ve mesleki sıkıntılarında yöneticilerin iyi bir dinleyici olduğunu belirtmişlerdir

Araştırmada okul yöneticilerinin çalışanlarına, işlerinde sorumluluk verdiği ortaya konmuştur. Öğretmenler mesleki başarıları karşılığında ödül ve ya maddi olarak motive edildiğini belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin öğretmenleri hastalandığında onları ziyaret etmedikleri görülmüştür. Öğretmenler çalıştıkları okulda güven verici atmosferin olduğuna inanmaktadırlar. Öğretmenler yöneticileri tarafından mesleki gelişimlerinin artırılması amacıyla uzun ve kısa dönemli seminerlere, kurslara gönderildiğini belirtmişlerdir. Okul yöneticileri öğretmenlerin işlerini daha verimli yapabilmesi için moral destek verdiği görülmüştür. Öğretmenler, yöneticilerinin işini iyi bilen biri olduğuna katılmaktadırlar.

Öğretmenler yaptığı çalışmalarında yöneticisi daima cesaret verdiğini belirtmişlerdir. Eğitim sürecinde öğretmenler hata yaptığında yöneticisi tarafından cezalandırılmadığı saptanmıştır. Öğretim sürecinde, öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkilerinde okul yöneticilerinin yol gösterdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler veliler ile ilişkilerinde yöneticisinin destekçi olduğuna katılmaktadırlar. Araştırmada öğretmenlere ders için gereken, araç gereçleri temin konusunda yöneticisinin yardımcı olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin özel durumlarında, okul yöneticileri tarafından izin konusunda yardımcı olduğuna katılmaktadırlar. Öğretmenlerin, mesleği dışında gerçekleşen kişisel problemleri olduğunda, okul yöneticisinin yakından ilgilendiği araştırmada saptanmıştır.

### **Öneriler**

Elde edilen sonuçlar çerçevesinde uygulamaya ve yapılacak benzer çalışmalara yönelik sunulabilecek öneriler aşağıda belirtilmiştir. Öğretmenlerin yöneticilerden beklediği motivasyon yaklaşımlarının karşılanmasına yönelik uygulamalar yapılmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı okul yöneticilerine motivasyonun önemi ve yaklaşımları üzerinde hizmet içi eğitimler vermelidir. Okul yöneticileri, öğretmenleri motive etmede kişisel özelliklerine saygılı olmaya özen göstermeli ve onların yaptıkları işin önemli olduğunu

dile getirmeliler. Okul yöneticileri öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarıyla ve problemleriyle yakından ilgilenmelidir.

Araştırma, özel okullar ile devlet okullarında çalışan öğretmenlere gerçekleştirilerek, motivasyon düzeyleri ve mesleki gelişimleri karşılaştırılabilir. Araştırma farklı illerde yapılarak öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve mesleki gelişimi arasında bölgesel farklılıkların olup olmadığı araştırılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı görevliler ile farklı bakanlıklara bağlı görevlilerin, mesleki gelişimi ve motivasyon düzeyleri karşılaştırılabilir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak yurt içinde ve yurt dışında görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimi ve motivasyon düzeyleri karşılaştırılabilir.

Farklı öğretim kademelerinde resmi okullar ile özel okulları karşılaştırma şeklinde de bu konu araştırılabilir. Okul müdürlerine uygulanacak, benzer bir araştırma yapılabilir. Okul yöneticileri, olumlu bir okul ikliminin oluşturulması, öğretmenlerin motive edilmesi ve görev yaptıkları okullarda daha fazla süre kalmalarının sağlanması için öğretmenleri etkili bir şekilde ödüllendirmelidirler.

### KAYNAKLAR

- Açıkalın, A. (1997), *Toplumsal, kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*, Pegem A Yayınları: Ankara
- Addison, R. and Brundrett, M. (2008), Motivation and demotivation of teachers in primary schools: the challenge of change, education 3-13: *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 36 (1), 79-94.
- Alfahad, H.S.A. and Alqahtani, A., *The relationship between school principals' leadership styles and teachers achievement motivation*, Proceedings of 3rd Asia-Pacific Business Research Conference 25 - 26 February 2013, Kuala Lumpur, Malaysia.
- Alkan, C. ve Kurt, M. (1997). *Ozel öğretim yöntemleri 2*. Baskı, Ankara.
- Ames, C., and Ames, R. (1989). *Research in motivation in education* academic Press: San Diego.
- Argon, T. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara:
- Aslan, H. ve Baytekin, O. F. (2004). *İlköğretim okul müdürleri için eğitim liderliği standartlarının araştırılması, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Ataklı,, A.(1996). İlkokul öğretmenliğinde kişisel niteliklerin ve işe güdülemenin önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (221).
- Bakan,İ. ve Büyükbeşe, T.(2004). Çalışanların iş güvencesi ve genel iş davranışları ilişkisi: bir alan çalışması. *Erciyes Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23, 35-59.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul geliştirme kuram, uygulama ve araştırma (7.baskı)*. Pegem Akademi. Ankara
- Barlı, O. ve Ozen, U., (2008), *Maddi Değer Taşımayan Motivasyonel Araçlar Bağlamında Kamu Ve Özel Sektör Karşılaştırması*, Atatürk Univ., S.B.E. Dergisi, 12, 437.
- Barnett, K. and McCormick, J. (2003). *Vision, relationships and teacher motivation: a case study. Journal of Educational Administration*, 41 (1), 55-73.
- Bassous, M. (2014). What are the factors that affect worker motivation in faith-based nonprofit organizations? *Voluntas*, 26 (1), 355-381
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Yargıcı Matbaası: Ankara.

- Başaran, İ.E.(1998).*Yönetimde insan ilişkileri yönetsel davranış*, Umum Yayım Dağıtım, Ankara.
- Başaran, İ. E (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*. Feryal Matbaası, Ankara.
- Belle, L. J. (2007). *The role of secondary school principals in motivating teachers in the flacq district of mauritius*, Master of Education, University of South Africa.
- Bentea, C. and Corina, (2012). Some determinative factors for teachers' job motivation. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 47, 1638-1642.
- Bingöl, D. (1996). *Personel yönetimi*, (2. Baskı), Beta Yayınevi, İstanbul.
- Bostancı, N.(2007), *İlkoğretim okulları birinci ve ikinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminlerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bowditch, J. L ve Buono, A.F (1997), *A primer on organizational behavior*, New York: John Wiley & Sons, Inc., U.S.A.
- Boydak-Ozan, M., Türkoğlu, Z., ve Şener, G. (2010). Okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (1), 275-294.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brown, T. L. and Hughes, G. D. (2008). Teacher and administrator perceptions of teacher motivation. *Journal of Research in Education*, 18, 47- 57.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram Uygulamada Eğitim Yönetimi* 15 (57), 5-34.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Yayınları: Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Eğitimde yenileşme ve demokratik liderlik*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 24(2) 669-674.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Carson, C.M. (2005). A historical view of Douglas McGregor's theory Y. *Management Decision*, 43(3), 450-460.
- Cemaloğlu, N. ve Okçu, V. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin yıldırma (mobbing) yaşama düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 214-239.
- Chang, M. (2001). *Effects of embedded relevance enhancement within a computer based interactive multimedia program*. Unpublished doctoral dissertation. Purdue University.
- Chang, M. and Lehman, J. D. (2002). Learning foreign language through an interactive multimedia program: An experimental study on the effects of the relevance component of the ARCS model. *CALICO Journal*, 20 (1), 81-98.
- Cros, F., Duthilleul, Y., Cox, C. and Kantasalmi, K. (2004). *Attracting, developing and retaining effective teachers' country*, Note: Spain.
- Çakır, E. (2013). *Gemi işletmelerinde gemi adamlarına yönelik ücret yönetim sisteminin analizi: Türkiye'de kurulmuş gemi işletmelerinde bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*, (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.

- Çiçek, D. (2005). *Örgütlerde motivasyon ve iş yaşam kalitesi: bir kamu kuruluşundaki yönetici personelin motivasyon seviyelerinin tespit edilerek iş yaşam kalitesinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çolakoglu, Ü., Ayyıldız, T. ve Cengiz, S. (2009). Çalışanların demografik özelliklerine göre örgütsel bağlılık boyutlarında algılama farklılıkları: Kusadası'ndaki bes yıldızlı konaklama işletmeleri örneği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*,
- Day, C., Harris, A, and Hadfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *Leadership in Education*, 4 (1), s. 39-56
- Deci, E. L., Vallerand, R.J., Pelletier, J.G., and Ryan, R.M. (1991). *Motivation and Education: Дубровская, В.А. Мотивация персонала: методические рекомендации /В.А. Дубровская-Кемерово: Изд-во КРИПКИПРО.2009*
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L. G., and Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Demir, B. (2013). *Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri (İzmir ili Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, H. ve Okan, T. (2009). Motivasyon üzerinde ulusal kültür etkisi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11, 121.
- Demirkol, M. (2010). İlköğretim okullarında öğretmenlere yönelik okul temelli hizmetiçi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 39(188), 158-173.
- Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*, 2nd Ed., Great Britain: Pearson.
- Draft, R.L. (1994). *Management*, 3th Edition, the Drydan Press, Orlando.
- Drafke, M.W., Kossen, S. (1997). *The human side of organization*. Addison, Wesley, New York.
- Dramstad, S.A. (2004). *Job satisfaction and organizational commitment among teachers in Norway: a comparative study of selected schools from public and private educational systems*, Andrews University ProQuest Digital Dissertations, 65 (2).
- Duman, F. (2011). *İşletmelerde personelin motivasyonunu sağlamak için oluşturuca ödül sisteminin personel açısından beklenen ve gerçekleşen ödül boyutunda değerlendirilmesi ve bir alan araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-27.
- Emir, S. ve Kanlı, E. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme biçimlerinin incelenmesi. *İstanbul Univ., Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 67.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *EFMED*, 2(3), 238-248.
- Ercan, S. (2010). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi yabancı dilli bölümündeki okutmanların mesleki ve örgütsel gelişime yönelik görüşleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Erdem, A.R. (1998). Сьрез kuramlarının eğitim yönetimine katkıları. *Pamukkale Univ., PAU.E.F. Dergisi*, 4, 51.

- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınevi, İstanbul.
- Eren, E. (2000). *Yönetim ve organizasyon*. Beta Basım Yayım Dağıtım. İstanbul.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon (çağdaş ve küresel yaklaşımlar)*, (5. Baskı), Beta Basım Yayım Dağıtım AŞ, İstanbul.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*, Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş. İstanbul.
- Ergen, Y.(2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi (Manisa ili örneği)*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Ergul, H.F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri, *Dumlupınar Univ., Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 67.
- Evans, L. (1999). *Managing to motivate: A guide for school leaders*. Cassell London.
- Fisher, M.H. (2011). Factors influencing stress, burnout, and retention of secondary teachers. *Current Issues in Education*, 14 (1), 1-37.
- Gallagher, K., Rose, E., McClelland, B., Reynolds, J., and Tombs, S. (2002). *People In organisations*. Open Learning Foundation Enterprises Ltd. America.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. UK: Edward Arnold. London
- George, J.M. and Lubben, F. (2002). Facilitating teachers' professional growth through their involvement in creating content-based materials in science. *International Journal of Educational Development*, 22 (6), 659-672.
- Gökalp, M. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Yayınevi. Ankara.
- Gökçe, A. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen faktörler*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma, bilim sanat merkezi örnekleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1-14.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333.
- Gül, K. (2007). *Okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkılarını belirlenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Gülнар, B. (2007). *Örgütlerde iletişim ve iş doyumunu*, Litera Türk 3, İstanbul.
- Gürsel, M. (2003). *Okul yönetimi*. Eğitim Kitabevi, Konya.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*, Thousand Oak: Corwin Press, Inc.pp.16-20, 29, 32, 40, 48, 50-55, 117, 122, 124, 147, 185, 209, 212-213.
- Hayes, C. (2006), *Stress Relief for Teachers*, The 'Coping Triangle', UK: Routledge.
- Hensey, M. (1999). The why and how of facilitative leadership. *Journal of Management in Engineering*, 15 (3), 43-47.
- Hindle, T. (2008). *Guide to management ideas and gurus* (Vol. 42). John Wiley & Sons.
- Hoban, G.F. (1996). *A professional development model based on interrelated principles of teacher learning*. Unpublished PhD Thesis. The University of British Columbia.
- Hodgetts, R.M. (1999). *Yönetim: teori, süreç ve uygulama*, Çev: Canan Çetin, Esin C.Mutlu, Der Yayınları, Nr.201, İstanbul.

- Houtz, B. (2008). *Teaching science today*. Shell Education: Oceanus Drive, pp.44-45.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. and Kottkamp, R.B. (1991). *Open schools healthy schools*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hu, Y. (2008). *Motivation, usability and their interrelationships in a self-pace online learning environment*. Unpublished doctoral dissertation. Faculty of the Virginia Polytechnic Institute, Virginia, USA.
- Işık, K. (2010). *İlköğretim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişiminin katkısı*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Örgütsel bağlılık*. Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya.
- Jordan, C. (2006, November). *Building motivation into online education*. ITEC.
- Jesus, S.N. and Lens, W. (2005), An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (1), 119-134.
- Kağan, M. (2010). Ankara ilindeki devlet ve özel ilköğretim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 39- 55.
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansına etkisi ve bir uygulama*. Atılım Üniversitesi, Ankara.
- Karaköse, T. & Kocabaş, İ. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarını öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1) 79-91.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (21. Baskı). Nobel Yayınları, Ankara.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4 (4), 443-465.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Eds.), *Instructional design theories and models: an overview of their status* (pp. 383-434). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Keller, J.M. (2010). *Motivational design for learning and performance: the ARCS model approach*. Springer, New York.
- Kelley, C., Heneman, H and Milanowski, A. (2002). Teacher motivation and school base performance awards. *Educational Administration Quarterly*, 38(3), 372-401.
- Kılıç, Y. (2013). *Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet ve iş doyumunu algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kırel, Ç. (1999). Esnek çalışma saatleri uygulamalarında cinsiyet, iş tatmini, iş bağlılığı ilişkisi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(28), 115-136.
- Klassen, R.M. and Chiu, M.M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 741-756.
- Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 79-91.
- Koçak, F. & Helvacı, M.A. (2011). Okul yöneticilerinin etkililiği (Uşak ili örneği) *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 33-55.
- Koçel, T. (1989). *İşletme yöneticiliği yönetici geliştirme, organizasyon ve davranış*, Yön Ajans: İstanbul.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 401- 422.

- Kokkinos, C.M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.
- Kreitner, R. and Kinicki, A. (2004), *Organizational behavior*. McGraw Hill Irwi America.
- Kyriacou, C. (2000). *Stress busting for teachers*. Nelson Thornes, Cheltenham.
- Liu, X. S. and Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000-2001. *Teaching In addition. Teacher Education*, 24 (5), 1173-1184.
- Lundberg, C., Gudmundson, A. and Andersson, T.D. (2008). Herzberg's two- factor theory of work motivation tested empirically on seasonal workers in hospitality and tourism. *Tourism Management*, 30 (6), 890-899.
- Luthans, F. (1992). *Organizational behavior (sixth edition)*. McGraw-Hill, New York.
- Mafini, C. & Dlodlo, N. (2014). The relationship between extrinsic motivation, job satisfaction life satisfaction amongst employees in public organization. *SA Journal of Industrial Psychology*, 40 (1), 01-13.
- Margueratt, D. (2007). *Improving learner motivation through enhanced instructional design*. Master, Athabasca University.
- Maslow, A.H. (2000). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Matthews, G. and Zeidner, M. (2004). Traits, states, and trilogy of mind: an adaptive perspective on intellectual functioning, David Yun Dai and Robert J Sternberg (Eds.) *Motivation, emotion, and cognition: integrative perspective on intellectual functioning and development* in (143-174), Mahwah, NJ Lawrence Erlbaum Associates.
- McClelland, D. (1961). *The achieving society*. Van Nostrand, New Jersey.
- Menezes, L. (2011). Collaborative research as a strategy of professional of Development of teachers. In Ubuz, B. (Ed), *Proceedings of the 3 Th Int.The Conference on the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 3, and pp: 225- 232), Ankara.
- Mertler, C.A. (1992). *Teacher motivation and job satisfaction of public school teachers*. Unpublished Master Thesis, the Ohio State University. Meyer,
- Monk, L. (2009). *The effects of relevance and confidence strategies on writing apprehension, motivational levels*. Unpublished doctoral Dissertation University Of South Alabama, Spain.
- Monyatsi, P.P. (2006). Motivating the motivators with developmental teacher appraisal. *J. Soc. Sci.*, 13(2), 101-107.
- Moore, T.L. (2004). Facilitative leadership, one approach to empowering staff and other stakeholders. *Library Trends*, 53(1), 230-237.
- Mulford, B. (2003). *School leaders, changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. Paper commissioned for the' Attracting, is Developing and Retaining Effective Teachers' Activity.
- Müller, K., et al. (2009). Attracting and retaining teachers. A question motivation. *Educational Management Administration & Leadership*, 37 (5), 574 599.
- Northcraft, G.B. and Neal, M.A. (1990). *Organizational behavior, a management challenge*. USA: The DrydenPres.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticileri liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 377-403.
- Oktay, M. (1996). *Davranış bilimlerine giriş*. Der Yayınları, İstanbul.

- Ololube, N.P. (2006). Teachers' job satisfaction and motivation for school effectiveness, an assessment. *Essays in Education (EIE)*, 18.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Owens, R.G. (2001). *Organizational behavior in education. Instructional leadership and school reform*, Allan and Bacon.
- Öğüt, A., Akgemici, T. ve Demirsel, M.T. (2004), Stratejik insan kaynakları yönetimi bağlamında örgütlerde işgören motivasyonu süreci. *Selçuk Univ., S.B.E. Dergisi*, 12, 277.
- Özdemir, M. (1991). Verimlilik üzerine düşünceler ve verimlilik çalışmaları, *Verimlilik Dergisi*, 2, 169-174.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 18(2), 113-130.
- Özdemir, S. ve Muradova, T.(2008). Örgütlerde motivasyon ve verimlilik ilişkisi, *Qafqaz Univ., Journal of Qafqaz University*, 24, 146.
- Özkalp, E. (1999). Örgütlerde kültürel korunlar ve örgüt kültürünün korunması ve geliştirilmesi. *Anadolu Üniversitesi BF Dergisi*, 438.
- Öztay, F.E. (2006). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimiyle oluşturulmuş kurum kültürünün öğretmen motivasyonuna etkisi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Univ.,Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pearson, L.C. and Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29 (1), 38-54.
- Peker, Ö. ve Aytürk, N. (2002). *Yönetim becerileri*. Yargı Yayınevi Ankara.
- Pintrinch, P.R. and Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education, theory, research and applications (2nd ed.)*. Prentice Hall, New Jersey.
- Porter, L., Bigley G.A. and Steers R.M. (2003). *Motivation and work the behavior*. McGraw Hill, USA. Potaşnik M.M. Upravlenie kaçestvom obrazovaniya
- Pratt, J. (1978). Perceived stress among teachers: the effects of age and background children taught. *Educational Review*, 30 (1), 3-15.
- Ramlall, S. (2004). A review of employee motivation theories and their implications for employee retention within organizations. *Journal of American Academy Business*: 52-63.
- Recepoglu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 575-588.
- Robb, C. (2010). *The impact of motivational messages on student performance in community college online courses*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois Urbana.Roman-Oertwig, Sam.
- Robbins, S.P. (2003). *Essentials of organizational behavior*. Prentice Hall: New Jersey.
- Rüzgar, B. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki gelişiminde okul yöneticilerinin katkıları*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ryan, R. M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. In G.R. Goethals and J. Strauss (Eds.), *Multidisciplinary Perspectives on the Self* (208-238). Springer-Verlag. New York.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel psikoloji (3. baskı)* Alfa Yayınevi, Bursa.



- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Santisi, G., Magnano, P., Hichy, Z. and Ramaci, T. (2014). Metacognitive strategies and work motivation in teachers: an empirical study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 1227-1231.
- Schultz, D.P. and Schultz, S.E.(1990). *Psychology and industry today, an introduction to industrial and organizational psychology*. McMillan Publishing: New York.
- Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning competencies, *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1).
- Sergiovanni, T. (1967). Factors which affect satisfaction and dissatisfaction of teachers. *Journal of Educational Administration*, 5 (1), 66-82.
- Shirley, Y. M. (2007). Teachers' perceptions of their professional learning of activities. *International Education Journal*, 8(2), 213-221.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. Appleton Century-Crofts, New York.
- Skinner, B. (1950). Are theories of learning necessary? *Psychological Review*, 57, 193-216.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Free Press, New York.
- Song, S. H.(1998). *The effects of motivationally adaptive computer-assisted instruction developed through the ARCS model*. Unpublished doctoral dissertation, Florida State University, Tallahassee, FL.
- Steers, R.M. and Leyman W.P. (1975). *Motivation and work behavior*.
- Sylvia, R.D. and Hutchison, T. (1985). What makes Ms. Johnson teach? A study teacher motivation. *Human Relations*, 38 (9), 841-856.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Acat, M.B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 235-250
- Taş, S. (2005). *Sınıf öğretmeninin motivasyonunu etkileyen faktörler (Konya ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Taymaz, H. (1995). *Okul yönetimi*, (3.Baskı), Saypa Yayınları, Ankara.
- Thompson, D. P. (1996). *Motivating others: creating the conditions*. Princeton, NJ: Eye On Education.
- Thorndike, E.L. (1898). Animal intelligence: an experimental study of the associative processes in animals. *Psychological Review Monograph Supplements*, 2 (4).
- Turbill, J.B. (1993). *From a personal theory to a grounded theory of staff development*. Unpublished PhD Thesis, University of Wollongong.
- Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Milli Eğitim*, 160, 341-350.
- Tremblay, M.A., Blanchard, C.M., Taylor, S., Pelletier, L.G. and Villeneuve, M. (2009). Work extrinsic and intrinsic motivation scale, its value for organizational psychology research. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41 (4), 213-226.
- Tucker, M.L., McCarthy, A.M. and Benton, D.A. (2002). *The human challenge managing yourself and others in organization*. Prentice Hall, New Jersey.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*, John Wiley and Sons, Inc.
- Wallace, J. E. (1995). Corporatist control and organizational commitment among professionals. The case of lawyers working in law firms. *Social Forces*, 3(73), 811-840.

- Woolfolk, A. (2005). *Motivation: a definition and four general approaches*. Educational psychology. (pp. 340-34). Pearson Education, Boston.
- Woolls, B. (ed.)(1991). *Continuing professional education*. An IFLA Guidebook. München: Saur.
- Williams, M. and Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge University Press. Cambridge
- Yılmaz, E. (2007). *Ortaöğretimde ingilizce derslerinde öğrenci başarısında motivasyonun rolü, Bartın ili örneği*. Yüksek lisans tezi. Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Yiğenoğlu, E. (2007). *Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algularına göre, mesleki etkinliklerdeki güdülenmişliklerini sağlayan etmenler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yorks, L. (1976). *A Radical Approach to Job Enrichment*. Amacon New York.
- Zembylas, M. and Papanastasiou, E. (2004). Job Satisfaction among School Teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42 (3), 357-374.
- Zepeda, S. J. (2008). *Professional development: What work Larchmont*. NY: Eye on Education, Inc. and National Staff Development Council.

### Extended Abstract

**Introduction:** A community based on the completion of the socialization process directly due to good education. A country with a quality education system has to come to a good point on many issues. Because knowledge is the foundation of everything: Each area is based on a robust knowledge base that is based on being successful from technology to economy, from agriculture to agriculture to animal husbandry, from politics to literature. The way to use information effectively and up-to-date and into a high value product depends on a modern education system. The presence of a strong leader is crucial in ensuring a successful school environment (Edmonds 1979).

The school is a place where teachers are professionally trained and educated. University diplomas only express the theoretical part of the work. The responsibility for managing and managing schools is in the school principal. Motivation in educational institutions is an immediate situation for the school administrator. The task of the manager is to make sure that every employee of the organization is able to monitor and reward the success of his / her productivity in a timely manner, The concept of motivation comes from the word "mover", which means "to move" in Latin, and is used to mean acting. It is also used as a coincidence with the motive Word. Such coordinated communication of the managers with the teachers will enable them to act in a team and actively with confidence (Griffith, 2004). In schools with preventive direction, it solves management problems and helps teachers in all matters, solves problems, so that an appropriate environment is created for the teacher to improve himself / herself (Oktay, 2006). In Kyrgyzstan, half of the population is those who are connected to the education system. Only middle schoolers have more than one million students, plus students, parents, administrators, teachers and technical staff in the vocational education system. The main problems of school organizations are that the content of education does not comply with the needs of modern society, the lack of learning and teaching materials, lack of quality and efficiency oriented teachers,

**Method:** In this study, the general screening model was chosen from the descriptive research methods. Relational scanning model, literature search, descriptive method, questionnaire technique, analysis, synthesis and comparison method were used from general screening models. The main purpose of the research is to investigate the motivation approaches applied by teachers of the school administrators working in secondary schools in Bishkek and is to indicate the contribution of the motivation method used to the professional development of the teachers.

Sub-Objectives of the Study: How are the motivation levels of teachers? Is the kind of motivation that middle school administrators have to apply to teachers effective? Are the mean scores of teachers' motivation levels determined significantly different according to gender, age, marital status, vocational seniority and education level? Does the motivation approach applied by middle school administrators contribute to the professional development of teachers?

The universe of the research is composed of administrators and teachers working in 21 state secondary schools located in Bishkek city in 2016-2017 academic year. The data collection tool was developed by the researcher. Teachers were asked 18 questions to be used in the research. Factors affecting teachers' professional development are considered as independent variables. "Likert Scale" was used in the items in questionnaire applied to teachers. In the analyzes, t test and ANOVA were used.

**Results:** Teachers who participated in the research stated that they were motivated by the manager so that they could do their work in the best way in their schools. Teachers are involved in their professional development in the school they serve.

It has been seen that school administrators respect the individual and professional opinions of teachers. During the training process, teachers were seen to be appreciated by school principals when they did successful work. In the survey, it was revealed that the school administrators gave their employees responsibility for their work. Teachers believe that what they are doing is a reassuring atmosphere in school. Teachers agree that their relationship with the parents is their supporter. In the research it seems that the managers helped the teachers in providing the equipment needed for the lesson. When teachers have personal problems that occur outside of their profession, they have been identified in the research that the school administrator is most interested in.

**Araştırma Makalesi**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OYUNUN ÖĞRETMEN  
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ<sup>1</sup>**

**EVALUATION OF STUDENT GAMES ACCORDING TO TEACHERS'  
OPINION IN PRE-SCHOOL EDUCATION**

**Mücahit DİLEKMEN**

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye

E-posta: [dilekmen@atauni.edu.tr](mailto:dilekmen@atauni.edu.tr) ORCID ID: 0000-0002-3542-6189

**Narin BOZAN TÜZÜN**

MEB, Zübeyde Hanım Anaokulu, Diyarbakır, Türkiye

E-posta: [narinbozan@gmail.com](mailto:narinbozan@gmail.com) ORCID ID: 0000-0002-1950-4570

Başvuru Tarihi: 24.11.2017

Yayına Kabul Tarihi: 19.12.2018

**Özet**

Bireye olumlu davranışlar kazandırmada okul öncesi eğitimin önemi büyüktür. Oyun, okul öncesi süreçte istenilen davranışların ve bilgilerin kazandırılmasında en önemli eğitim araçlarından biridir. Oyun; çocuğun bilgi, beceri, duyguları ile hayal gücünün geliştirilmesini sağlar. Oyun ile çocuğun sosyal, bilişsel, duygusal, dil ve psikomotor gibi gelişim alanlarına önemli katkı sağlanır. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin oyunun eğitim ve öğretimdeki rolüne ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, çalışılan yaş grubu, kadro durumu, sınıf mevcudu ve yardımcı personelin olup olmaması değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını incelenmiştir. Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır merkezdeki 30 okulda görevli 175 anasınıfı öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sonuçta okul öncesi eğitimde oyunun kullanılmasında; öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdem değişkenlerinde anlamlı farklılaşma görülmüştür. Cinsiyet, öğrenim durumu, çalışılan yaş grubu, görev yapılan okul türü, kadro durumu ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre ise önemli farklılaşma görülmemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk, Eğitim, Gelişim, Oyun, Okul Öncesi

**Abstract**

Preschool education has great importance for an individual. Since it helps to gain positive behaviors. Game is an important tool in pre-school period for gaining the desired behaviors and knowledge. It helps the child to improve knowledge, skills, emotions and imagination. It serves as an important contributor for the child in terms of social, emotional, language related and psychomotor developmental fields. In this study we aimed to investigate whether there are significant differences in the opinions of pre-school teachers regarding the use of game in pre-school education according to gender, age, educational status, occupational seniority, number and age of the students in the classroom, staff status, and assistant staff. 175 pre-school teachers from 30 schools in Diyarbakır were included. Our results demonstrated that teacher opinions about use of game in pre-school education showed significant difference according to teachers' age and, occupational seniority. There were statistically no significant differences between the remaining parameters.

**Keywords:** Children, Education, Evolution, Game, Pre-School

<sup>1</sup> Bu makale yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## GİRİŞ

Çocukların doğuştan getirmiş olduğu yeteneklerini en üst düzeyde kullanabilmelerini sağlamak için onların zihinsel, sosyal bedensel, ve duygusal gelişimlerini pozitif yönde desteklemek, onların çeşitli deneyimlerle elde edilebilen bilgi ve beceriler kazanmalarını sağlamak ve her yönü ile geleceğe hazırlamak için okulöncesi süreçte verilen eğitimin önemi büyüktür (Kadim, 2012). Okul öncesi eğitim aileden sonra, çocuğu toplumsal yaşama hazırlamada en önemli örgün eğitim kurumlarının başında gelmektedir. Okul öncesi eğitim çocuğun öz bakım gereksinimlerini karşılayabilmesine, kendi bedenini tanınmasına olanak sağlarken; bireysel yeteneklerine, ilgi, gereksinim ve gelişim seviyelerine uygun hazırlanan programlar yolu ile de uygulanan etkinliklerle; temel beceriler kazanmasında, gruba katılmasında, duygu ve düşüncelerini arkadaşlarına ifade edebilmesinde, olumlu iletişim kurmasında, gerekli alışkanlıkları kazanmasında, yardımlaşma, paylaşma işbirliği, dayanışma gibi sosyal becerileri kazanmasında ve geliştirebilmesinde önemli rol oynamaktadır (Durualp ve Aral, 2010).

Çocukları tanıma, iletişim kurma ve kendi dünyalarını paylaşmalarında çeşitli yollar bulunmaktadır. Oyun, bu yollardan en sık kullanılan ve en doğal olanıdır. Oyun, çocuğun gerçekten çok hayal ettiği ve mutlu olduğu bir dünyadır (Kadim, 2012). Oyun ile okul öncesi eğitim alan çocukların eğitim ve çok yönlü gelişimlerinde önemli rol oynar. Öğrenme ve başarılı olmak için çok önemli olan içsel güdülenme oyun ile daha kolay gerçekleşir (Erşan, 2006). Oyun çocuğun psikolojik ve fiziksel açıdan gelişimi ve eğitimi için uyku ve beslenme kadar önemli bir ihtiyaçtır. Çocuk oyunda çeşitli çeşitli beceriler sergileyerek dünyayı kendi etkileşimi ile doğru algılamaya çalışır. İleriki yıllarda görev alacağı rollere, sürdüreceği farklı çalışmalara, oyun ile hazır hale gelir (Ulutaş, 2011).

Oyunun çocuk gelişiminde önemine bakıldığında, çocuğun çeşitli yönlerinin gelişmesine yardımcı olduğu gibi, kas gelişimine katkı sağladığı, yürüme, atlama, koşma, tırmanma, kayma vb. gibi gelişiminin yanında; kesme, koparma, boyama gibi fiziksel ve devinimsel gelişimi açısından da katkı sağlamaktadır. Oyun ile çocuğun sevgi, mutluluk, üzüntü, korku, acı vb. pek çok duygusal tepkisini de ifade edebildiği, insanlarla sağlıklı iletişim kurma, işbirliği yapabilme, insanlara kendine ve diğer insanlara karşı sorumluluk duygusu kazanma ve saygı gösterme gibi sosyal özellikleri de kazanabildiği söylenebilir. Oyun dil ve zihin gelişimi açısından; çocukların problem çözme, karar verme, seçim yapma, mantık yürütebilme, cisimleri tasnif edebilme, analiz yapabilme, sınıflama, sıralama vb. gibi çocuğun hayal gücünü artırma gibi zihinsel süreçleri hızlandırdığı görülmektedir. Oyun ile çocuğun öğrendiklerini dile aktarmasını sağlar, uzun cümleler kurarak sözcüklerle ifade etme becerisi kazanır. Kısacası oyun; çocuğun bir bütün olarak gelişimini destekleyerek, sağlıklı gelişiminde önemli role sahiptir (Egemen, Yılmaz ve Akil, 2004; akt. Cinel, 2006; Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

Oyun ile çocuğun duygu ve düşüncelerini açığa vurmasını sağlayarak kendini daha gerçekçi anlayarak ortaya koymasına imkan sağladığı gibi; zihinsel, duygusal, fiziksel ve sosyal gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır (Karaömerlioğlu, 2010). Tanrıverdi'ye (2012) göre küçük yaşta edinilen tutum ve davranışların birçoğu gelecekte bireyin kişiliğini, tutum ve alışkanlıklarını, inanç ve değer yargılarını biçimlendirir. Oyun, belli bir amaca yönelik olan ya da olmayan, kurallı veya kuralsız oynanan, ancak her durumda çocuğun isteyerek yer aldığı; bilişsel, duyuşsal, fiziksel, dilsel ve sosyal gelişimin temeli olan ve çocuk için en etkin öğrenme sürecidir (Kaya ve Elgün, 2015). Çetin'e (2013) göre sınıf öğretmenlerinin oyunu bir araç olarak kullanarak çocuklardaki olumsuz davranışları düzeltebileceklerini belirtmiştir.

Okul öncesinde öğretmenler ve ailede ebeveynler oyunu kullanarak, çocuğun gelişim alanlarına önemli katkı sağlayabilirler (Erbay ve Saltalı, 2012). Gelişimin ilk yıllarında edinilen davranışların önemli bir bölümü sonraki yıllarda bireyin kişilik yapısını etkilediği gibi, inanç tutum, alışkanlık ve değer yargılarını şekillendirdiği gözlenmiştir (Aral, Kandır ve Can Yaşar 2001; Tanrıverdi, 2012).

Oyunun, çocukta zihinsel gelişiminin bir aynası olduğu; aynı zamanda bedensel ve duygusal gelişimde de önemli rol oynadığı belirtilmiştir. (Johnson, Christie & Yawkey, 1999; Nicolopoulou, 2004; Poyraz, 1999; Sevinç, 2004; Singer & Singer, 1990; Vygotsky, 1976).

Bireyin ileriki yaşam dönemlerinde dahi kişilik oluşumuna yön verebilecek önemi olan çocuk oyunları üzerine Türkiye’de ve dünyada çalışmalar olmasına karşın okul öncesinde bu çalışmada ele alınan değişkenler açısından araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada sonucunda elde edilen bulgular, okul öncesinde görevli öğretmenlere ve ailelerin bilinçlenmesine önemli katkılar sağlayabilecektir.

Bu çalışmanın amacı okul öncesinde görevli öğretmenlerin okul öncesi eğitimde oyun ile ilgili görüşleri arasında çeşitli değişkenler açısından farklılaşma olup olmadığını saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemler cevaplandırılmıştır.

#### **Alt Problemler:**

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesinde oyunun kullanımına ilişkin görüşleri arasında; Cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çalışılan yaş grubu, kadro durumu, sınıf mevcudu, öğrenim durumu ve okulda yardımcı personel olup olmama değişkenlerini göre anlamlı fark var mıdır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Çalışma, betimsel tarama türündedir. Betimsel tarama modeli var olan bir durumu var olduğu şekli ile tanımlamayı sınıflamayı ve diğer davranışlar ile olan ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan araştırmacılar için uygun bir modeldir (Karasar, 2006).

### **Örneklem Grubu**

Araştırma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Diyarbakır merkezinde görevli ana sınıflarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma grubu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Belirlenen grup toplam 175 anasınıfı öğretmeninden oluşur. Örnekleme ilişkin bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.  
*Örneklem Grubunun Özellikleri*

		Frekans(N:175)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Bayan	165	94.29
	Erkek	10	5.71
Yaş	20-30 Yaş ve altı	84	48.00
	31-40	70	40.00
	40 yaş vevsonrası	21	12.00
Öğrenim Durumu	Ön lisans	11	6.29
	Lisans	158	90.29
	Yüksek lisans	4	2.29
	Açık öğretim	2	1.13
Kıdem Yılıınız	5 yıl ve daha az	80	45.71
	6-10	60	34.29
	11-15	15	8.57
	16-20	7	4.00
	21 yıl ve üzeri	13	7.43
Çalıştığınız yaş gurubu	3-4 yaş (36-48 Ay)	19	10.86
	4-5 yaş (49-60 Ay)	68	38.86
	5-5,5 yaş (60-66 Ay)	88	50.28
Görev yaptığınız okul türü	Anaokulu	86	49.14
	İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	89	50.86
Kadro Durumunuz	Kadrolu Öğretmen	154	88.00
	Ücretli öğretmen	21	12.00
Sınıf mevcudunuz	10-15	26	14.86
	16-20	44	25.14
	21-25	57	32.57
	30 yaş ve üzeri	48	27.43
Yardımcı personel	Evet	154	88.00
	Hayır	21	12.00

Tablo 1 de örneklem grubuna ait demografik özellikler rakamsal olarak ayrıntılı bir şekilde görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

#### *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Etkinliklerine İlişkin Görüşlerini Belirleme Ölçeği*

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde oyunun kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek için ölçek geliştirilmiştir. Bu süreçte öncelikle literatür okunmuş, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda 29 maddelik havuz oluşturulmuş ve oluşturulan form alan uzmanları tarafından gözden geçirilmiştir. Form 175 okul öncesi öğretmenine uygulanarak ve madde ve faktör analizleri yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri ile elde edilen veriler ölçeğin 14 madde ve üç alt boyutlu yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen % 41,33 varyans değerinin ölçeğin faktör yapısını belirlemede yeterli olduğu görülmüştür. Kline'e (2011) göre ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında açıklanan varyans oranının en az % 40 olması gerekir. Daha sonra madde geçerliliği düzeltilmiş madde-toplam ilişkisine bakılarak yapılmıştır. Değerlerin .42 ile .55 arasında olduğu görülmüştür. Madde toplam ilişki değerinin yorumunda değeri .30 ve üzeri maddelerin ölçülmesi istenen özelliği ayırt etmek için yeterli kabul edildiği ve ölçek toplamı ile uyumlu olduğuna (Büyüköztürk, 2011; Erkuş, 2011; Field, 2007) bakılarak, ölçekteki maddelerinin tamamının ölçek

toplam puanı ile orta ya da yüksek düzeyde ilişkili olduğu ve madde geçerliliğinin olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini saptamak için iç tutarlık ve iki yarı güvenilirliği uygulanmıştır. Ölçme aracının güvenilirliği ile ilgili sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Etkinliklerine İlişkin Görüşlerini Belirleme Ölçeğinin İç Tutarlık ve İki Yarı Güvenirlik Güvenirlik Katsayıları*

Boyutlar	İç Tutarlık	İki Yarı Güvenirlik
Fakt. 1	.83	.82
Fakt. 2	.81	.80
Fakt. 3	.84	.83
Ölçek toplamı	.83	.81

Tablo 2’de Okul öncesinde öğretmenlerin oyun ile ilgili görüşlerini belirleme ölçeği için güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir olduğu gözlenmiştir (McMillan & Schumacher, 2010).

### **İşlem ve Veri Analizi**

Örnekleme kapsamındaki 175 öğretmenin eğitimde oyunun uygulanması konusundaki görüşlerini belirlemek için hazırlanan ölçek ve kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamada araştırmacı kendisini tanıtmış ve amaç konusunda bilgi vermiştir. Ölçeğin uygulanması büyük bir titizlik içerisinde gerçekleşmiştir.

Veri analizinde önce elde edilen veriler için normallik analizi yapılmış ve veri herhangi bir uç değere rastlanmamıştır. Veri analizinde ise bağımsız gruplar için t testi ve tek faktörlü varyans analizi-ANOVA yapılmıştır. Normallik ve homojenlik kriterlerine uygun olmayan değişkenlerin analizinde ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

## **BULGULAR VE YORUM**

Okul öncesinde öğretmenlerin oyunun kullanımı ile ilgili görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılığı belirlemek için kullanılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

*Cinsiyete göre Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular*

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Oyunun öğrenmeye etkisi	Kadın	165	87.44	14428.00	733.00	.55
	Erkek	10	97.20	972.00		
Oyunun gelişime etkisi	Kadın	165	87.38	14418.50	723.500	.17
	Erkek	10	98.15	981.50		
Oyunun uygulamaya etkisi	Kadın	165	86.67	14300.00	605.00	.15
	Erkek	10	110.00	1100.00		

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerinin okul öncesinde oyun etkinliklerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine değişkenine göre anlamlı farklılaşma gözlenmemiştir. Bu sonuç okul öncesinde oyunun önemi konusunda cinsiyet farklılaştırıcı bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir.



Okul öncesinde öğretmenlerin eğitimde oyunun kullanımına ilişkin görüşleri arasında yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık olup olmadığını saptamak için tek faktörlü varyans analizi-ANOVA uygulanarak bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

*Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Oyunun Kullanımına İlişkin Bulgular*

Boyut	Yaş	N	X	Ss	F	p
Oyunun öğrenmeye etkisi	20-30	84	10.14	2.00086	3.095	.02*
	31-40	70	9.91	2.17		
	41 üzeri	21	11.00	2.49		
Oyunun gelişime etkisi	20-30	84	3.08	.318	3.718	.03*
	31-40	70	3.16	.58		
	41 üzeri	21	4.25	.51		
Oyunun uygulamaya etkisi	20-30	84	7.05	1.65	.240	.78
	31-40	70	6.87	1.62		
	41 üzeri	21	6.90	1.48		

Oyunun öğrenmeye etkisi alt boyutunda ( $F_{172}=3.095, p<.05$ ) 20-30 ve 41 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma görülmüştür. Oyunun gelişime etkisi konusunda ( $F_{172}=3.178, p<.05$ ) yaş değişkenine göre 41 yaş üstü öğretmenler aleyhine anlamlı farklılaşma görülmüştür. Oyunun uygulamaya etkisi konusunda ise yaş değişkenine göre okul öncesi öğretmenleri arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ( $F_{172}=.240, p>.05$ ).

Okul öncesinde öğretmenlerin oyunun kullanımına ilişkin görüşleri arasında öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

*Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Oyunun kullanımına İlişkin Bulgular*

Boyut	Öğrenim	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Oyunun öğrenmeye etkisi	Önlisans	11	93.05	1023.50	780.50	.56
	Lisans	158	84.44	13341.50		
Oyunun gelişime etkisi	Önlisans	11	77.50	852.50	786.50	.28
	Lisans	158	85.52	13512.50		
Oyunun uygulamaya etkisi	Önlisans	11	100.14	1101.50	702.50	.28
	Lisans	158	83.95	13263.50		

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi eğitimde görevli öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre oyunun öğrenmeye, yaş ve uygulamaya ilişkin etkinlikleri konusunda görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir. Bu durum okul öncesinde oyun konusunda öğrenim durumunun farklılaştırıcı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde oyunun kullanımına ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için kullanılan tek faktörlü varyans analizi-ANOVA sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

*Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Oyunun kullanımına İlişkin Bulgular*

Boyut	Kıdem (Yıl)	N	X	Ss	F	p
Oyunun öğrenmeye etkisi	1-5 yıl	78	11.52	2.13	2.150	.03*
	6-10	59	9.90	2.098		
	11-15	18	9.56	2.09		
	16-20	7	8.86	1.68		
	21 üzeri	13	10.62	2.40		
Oyunun gelişime etkisi	1-5	78	3.14	.50	.741	.56
	6-10	59	3.07	.25		
	11-15	18	3.22	.73		
	16-20	7	3.00	.00		
	21 üzeri	13	3.24	.59914		
Oyunun uygulamaya etkisi	1-5	78	7.12	1.64	.511	.72
	6-10	59	6.90	1.71		
	11-15	18	6.61	1.20		
	16-20	7	6.57	1.40		
	21 üzeri	13	7.00	1.73		

Tablo 6’da görüldüğü gibi okul öncesinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılaşma ( $F_{172}=2.150, p<.05$ ) görülmüştür. Bu farkın mesleki kıdemi 1-5 yıl olanların ve 21 yıl ve üzeri olanların lehinedir. Bu sonuç, okul öncesinde mesleki kıdem değişkeninin oyunun öğrenmeye etkisi konusunda anlamlı düzeyde farklılaştırıcı etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin oyunun gelişime etkisi konusunda ( $F_{172}=.741, p>.05$ ) ve uygulamaya etkisi alt boyutunda ( $F_{172}=.511, p>.05$ ) mesleki kıdemleri açısından anlamlı farklılaşma görülmemiştir.

Öğretmenlerin Okul öncesinde eğitimde oyunun kullanımına ilişkin görüşleri arasında çalışılan yaş grubu değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin tek faktörlü varyans analizi-ANOVA Sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

*Öğretmenlerin Çalışılan Yaş Grubu Değişkenine göre Oyunun Kullanımına İlişkin Bulgular*

Boyut	Yaş grubu	N	X	Ss	F	p
Oyunun öğrenmeye etkisi	3-4	18	9.67	1.88	.516	.59
	4-5	69	10.20	2.17		
	5-5,5	88	10.22	2.18		
Oyunun gelişime etkisi	3-4	18	3.06	.236	.264	.76
	4-5	69	3.14	.493		
	5-5,5	88	3.13	.47		
Oyunun uygulamaya etkisi	3-4	18	7.17	1.42	1.085	.34
	4-5	69	6.74	1.58		
	5-5,5	88	7.09	1.67		

Okul öncesinde çalışılan yaş grubuna göre öğretmenlerin oyunun kullanımına göre oyunun öğrenmeye, gelişime ve uygulamaya etkisi alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştırıcı olmadığı görülmüştür. Sonuç oyunun öğrenmeye etkisi alt boyutunda ( $F_{172}=.516, p>.05$ ), gelişime etkisi alt boyutunda ( $F_{172}=.264, p>.05$ ) ve uygulamaya etkisi ( $F_{172}= 1.085, p>.05$ ) şeklindedir.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde oyunun kullanımına ilişkin görüşleri arasında görev yaptıkları okul türü açısından anlamlı farklılık olup olmadığına t testi ile bakılarak sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

*Öğretmenlerin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine göre Oyunun Kullanımına İlişkin Bulgular*

Boyut	Okul Türü	N	X	Ss	t	p
Oyunun öğrenmeye etkisi	Anaokulu	87	9.9885	2.07697	1.017	.311
	İlkokul	88	10.3182	2.21045		
Oyunun gelişime etkisi	Anaokulu	87	3.0690	.29700	1.621	.107
	İlkokul	88	3.1818	.57825		
Oyunun uygulamaya etkisi	Anaokulu	87	6.7586	1.56981	1.650	.101
	İlkokul	88	7.1591	1.63922		

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre eğitimde oyun öğrenmeye, gelişime ve uygulama etkisine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark görülmemiştir. Bu durum okul öncesinde görevli öğretmenlerin oyun etkinliklerine ilişkin görüşlerinin görev yapılan okul türüne açısından farklılaşmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin Okul öncesi eğitimde oyunun kullanımına ilişkin görüşleri arasında kadro durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Bu durum Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuç Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

*Öğretmenlerin Kadro Durumu Değişkenine göre Oyunun Kullanımına İlişkin Bulgular*

Boyut	Kadro	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Oyunun öğrenmeye etkisi	Kadrolu	154	97.19	19427.00	6492.00	.02*
	Ücretli	21	83.95	1373.00		
Oyunun gelişime etkisi	Kadrolu	154	89.02	17709.50	1459.50	.28
	Ücretli	21	80.50	1290.50		
Oyunun uygulamaya etkisi	Kadrolu	154	97.58	19487.00	7552.00	.03*
	Ücretli	21	81.10	1113.00		

Öğretmenlerin Okul öncesi eğitimde kadro durumuna göre oyun etkinliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonunda aradaki farkın oyunun öğrenmeye etkisi alt boyutunda (U=6492.00, p<.05) ve oyunun uygulamaya etkisi alt boyutunda (U= 7552.00, p<.05) değerler bulunmuştur. Bu durumda kadro durumu değişkenine göre anlamlı fark görülmüştür. Bu fark oyunun öğrenmeye etkisi ve uygulamaya etkisi alt boyutlarında olup, bu fark kadrolu öğretmenler lehinedir. Oyunun gelişime etkisi boyutunda kadro durumu değişkenine göre anlamlı fark görülmemiştir (U= 1459.50, p>.05).

Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde oyunun kullanımına ilişkin görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkenine göre önemli farklılık olup olmadığını saptamak için tek faktörlü varyans analizi-ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

*Öğretmenlerin Sınıf Mevcudu Değişkenine göre Oyunun Kullanımına İlişkin Bulgular*

Boyut	Sınıf Mevcudu	N	X	Ss	F	p
Oyunun öğrenmeye etkisi	10-15	25	10.2000	1.95789		
	16-20	45	10.7778	2.45772	1.891	.133
	21-25	57	9.89	2.14		
	30 üzeri	48	9.85	1.84		
Oyunun öğrenmeye etkisi	10-15	25	3.12	.44		
	16-20	45	3.11	.32	2.540	.058
	21-25	57	3.25	.69		
	30 üzeri	48	3.00	.00		
Oyunun öğrenmeye etkisi	10-15	25	7.64	1.80		
	16-20	45	6.87	1.46	2.531	.059
	21-25	57	7.05	1.57		
	30 üzeri	48	6.58	1.62		

Öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre okul öncesi eğitimde oyun etkinliklerine ilişkin görüşleri arasında oyunun öğrenmeye etkisi alt boyutunda ( $F_{171}= 1.891, p>.05$ ), gelişime etkisi alt boyutunda ( $F_{171}= 2.540, p>.05$ ), ve uygulamaya etkisi alt boyutunda ( $F_{171}= 2.531, p>.05$ ) şeklinde sonuç elde edilmiştir. Bu sonuç her üç alt boyutta da sınıf mevcudunun farklılaştırıcı bir etki oluşturmadığını göstermiştir.

Öğretmenlerin Okul öncesinde eğitimde oyunun kullanımına ilişkin görüşleri arasında yardımcı personelin olup olmaması değişkenine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını saptamak için bağımsız örneklem için t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

*Öğretmenlerin Yardımcı Personel Değişkenine göre Oyunun Kullanımına İlişkin Bulgular*

Boyut	Yard.Personel	N	X	Ss	t	p
Oyunun öğrenmeye etkisi	Var	154	10.07	2.09		
	Yok	21	10.76	2.47	1.387	.167
Oyunun gelişime etkisi	Var	154	3.14	.49		
	Yok	21	3.00	.00	1.331	.185
Oyunun uygulamaya etkisi	Var	154	8.02	1.58		
	Yok	21	6.52	1.81	2.650	.031*

Öğretmenlerin Okul öncesinde eğitimde oyun etkinliklerinin kullanımına ilişkin görüşleri arasında yardımcı personel değişkenine anlamlı farklılaşma sadece oyunun uygulamaya etkisi alt boyutunda görülmüş ve fark yardımcı personel lehinedir ( $t_{173}=2.650, p<.05$ ). Oyunun öğrenmeye etkisi alt boyutunda ( $t_{173}= 1.387, p>.05$ ) ve oyunun gelişime etkisi alt boyutunda ( $t_{173}= 1.331, p>.05$ ) anlamlı fark görülmemiştir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada bulgularına göre cinsiyet değişkenine göre okul öncesinde görevli öğretmenlerin oyun etkinliklerine ilişkin görüşleri önemli düzeyde farklılaşmamıştır. Bu sonuç, bayan ve erkek öğretmenlerin okul öncesinde oyun konusunda görüşlerinin farklı olmadığını göstermiştir. Bu durum hizmet öncesi aynı eğitimi almış olma ile açıklanabilir.

Yaş değişkenine göre yaşları 41 yaş ve üzerinde olan okul öncesi öğretmenlerinin oyunun öğrenmeye etkisi ile ilgili düşüncelerinin yaşları 21-30 ve 31-40 arası olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Oyunun uygulama alt boyutunda ki görüşlerinde ise yaş değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Bu sonuç, yaşın öğretmenlerin tecrübelerini artırdığı, bunun sonucunda oyunun öğrenme ile ilişkisi konusunda farkındalıklarının arttığı şeklinde yorumlanabilir. Howard ve McInnes (2013) yaptıkları çalışmada çocukların oyunla olan etkinliklerinde diğer etkinliklere oranla güdülenmelerinin daha yüksek olduğunu, başarılarının arttığını ve daha çok mutlu olduklarını gözlemiştir. Konuya bu bağlamda bakıldığında yaşın öğretmenlerde tecrübeyi artırdığı; tecrübe ile ilişkili olarak öğretmenlerin oyununun öğrenme ile ilişkisi konusunda farkındalıklarının arttığı; bu nedenle 41 yaş ve üzeri öğretmenler lehine anlamlı fark çıktığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç bize yaşla birlikte öğretmenlerde tecrübenin de arttığı, bu nedenle belli bir yaşa ulaşmış ve tecrübe kazanmış öğretmenlerin yaşı küçük dolayısı ile daha az tecrübeye sahip öğretmenlere göre öğrenme ortamında çocukların dikkatlerini toplama, sürdürme ve motive olmada ve öğretim tekniklerini kullanmada genç öğretmenlere göre daha başarılı olabileceklerini düşündürmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumlarının oyun etkinliklerine ilişkin görüşlerini anlamlı farklılaştırmadığı görülmüştür. Ön lisans ve lisans eğitimlerinde 0-6 yaş döneminde öğretmenlere oyunun çocukların gelişim ve öğrenimi konusuna yeterince yer verildiğinden öğretmenlerin hepsinin bu konuda bilinçli oldukları şeklinde düşünülebilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin hangi düzeyde eğitim alırsa alsınlar; okul öncesinde oyunla ilgili verilen bilgilerin içerik olarak benzer olmasından da kaynaklanabilir.

Mesleki kıdeme göre oyunun öğrenmeye etkisi alt boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl olanların ve 21 yıl ve üzeri olanların lehine önemli fark görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında enerjik olmaları, idealist olmaları dolayısı ile öğrenme ortamını verimli kılmak için oyunu araç olarak kullandıkları ile açıklanabilir. Kıdemin artmasıyla da oyunun fonksiyonelliğini daha çok test ettikleri ve yararını daha çok anladıkları için öğrenme ortamında kullandıkları şeklinde düşünülebilir. Howard ve McInnes (2013) yaptıkları çalışmada da mesleki tecrübe arttıkça öğretmenlerin çocukların öğrenmelerinde oyunun daha etkili olduğunu gözlemlemişlerdir. Bu da tecrübeli öğretmenlerin oyunun öğrenmedeki işlevselliğine olan inançlarından dolayı daha başarılı olabileceklerini düşündürmektedir. Ayrıca Prosen ve Vitulic (2018) yaptıkları çalışmada okul öncesinde oyununun çocukların sevinçlerini artırdığı ve öfke duygularının azalmasını sağladığını gözlemlemişlerdir. Konuya bu bağlamda bakınca mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenler ile 21 yıl üzeri olan öğretmenlerin sınıflarında daha çok sevinç yaşatabilecekleri ve çocukların saldırganlıklarının daha düşük olabileceği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinde Çalışılan yaş grubuna göre oyun etkinliklerine ilişkin görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin oyunun her yaş için fonksiyonelliğe sahip olduğu şeklinde inanca sahip olmaları ile açıklanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin görev yapılan okul türü değişkenine göre görüşlerini anlamlı düzeyde farklılaştırıcı bir faktör olmadığı bulunmuştur. Anlamlı bir farkın olmamasını ana kulu ve ilkokulda okul öncesine ilişkin işleyişin aynı olması ile açıklanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kadro durumu değişkenine oyunun öğrenme ve uygulamaya ait alt boyutlarında kadrolu öğretmenlerin lehine önemli fark görülmüşken,

oyunun gelişime ilişkin alt boyutunda kadro durumuna göre öğretmenler arasında önemli fark görülmemiştir. Bu sonuçlar, kadrolu öğretmenlerin özlük hakları ve aldıkları ücret, diğer öğretmenlere göre daha iyi olduğundan; ücretli öğretmenlerin görev yapmaya isteksiz olabilecekleri, çalışma koşullarının kendilerini memnuniyetsizliğe iteceği ve bu nedenle motivasyonlarının düşmüş olabileceği şeklinde düşünülebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinde sınıf mevcudu değişkeninin oyun etkinliklerine ilişkin görüşlerini anlamlı düzeyde farklılaştırıcı etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin inandığını uygulamada sınıf mevcudunun farklılaştırıcı bir etkiye sahip olmadığını düşündürmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerde yardımcı personel olup olmama durumunun oyunun uygulamaya ilişkin alt boyutunda gruplar arasında yardımcı personeli olanların lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Gelişim ve uygulama alt boyutlarında ise yardımcı personel bulunup bulunmaması önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Buna karşın oyunun öğrenmeye ve gelişime etkisi alt boyutunda anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, okul öncesinde uygulamalı çalışmalarda yardımcı personel bulundurulmasının uygulamalardaki verimi artırabileceğini göstermektedir.

## ÖNERİLER

1. Oyunun okul öncesi önemi konusunda öğretmenler hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.
2. Araştırma daha geniş örneklem gruplarında yapılabilir.
3. Bulgular dikkate alındığında öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin ilk yıllarında ve mesleki kıdemlerinin arttığı ileriki yıllarda oyunun öğrenmeye, motivasyona etkisi, saldırganlığı azaltmaya etkisi dikkate alınarak öğretmenlere oyunun okul öncesinde kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim verilmelidir
4. Okul öncesi eğitim ortamında yardımcı personel bulundurulmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2001). *Okul öncesi eğitim II*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cinel, N. (2006). *Farklı sosyo ekonomik düzeydeki 3-6 yaş çocuğu olan anne babaların oyuncak ve oyun materyalleri hakkındaki görüşlerinin ve bu yaş grubu çocukların sahip oldukları oyuncak ve oyun materyallerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 255-269.
- Durualp, E. ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Egemen, A., Yılmaz, Ö. ve Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2), 39-42.

- Erbay, F. ve Saltalı, N. (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 249-264.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Erşan, Ş. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubundaki çocukların oyun ve çalışma(iş) ile ilgili algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Field, E.M. (2007). *Bully blocking six secrets to help children deal with teasing and bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Howard, J., & McInnes, K. (2013). The impact of children's perception of an activity as play rather than not play on emotional well-being. *Child: care, health and development*, 39(5), 737-742.
- Johnson, J.E., Christie J.F., & Yawkey, T.D. (1999). *Play and early childhood development* (2nd ed.). NY: Longman.
- Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine yönelik öz-yeterliliklerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karaömerlioğlu, L. (2010). *Okul öncesi eğitimde doğaçlama*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Adana.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, S. ve Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkökul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329-342.
- Kline, R.B. (2011). *An easy guide to factor analysis*. New York: The Guilford Press.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M.N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun/Play as educational activity in the child's development process. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324-342.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry*. MyEducationLab Series. Pearson.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.
- Poyraz, H. (1999). *Okul öncesi döneminde oyun ve oyuncak*. Ankara: Anı.
- Prosen, S., & Vitulic, H.S. (2018). Children's emotional expression in the preschool context. *Early Child Development and Care*, 188(12) 1673-1681.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul:Morpa
- Singer, J.L. & Singer, D. (1990). *The house of make-believe: Children's play and the developing imagination*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tanrıverdi, Ö. (2012). *Yaratıcı drama ile verilen eğitimin okul öncesi öğrencilerin çevre farkındalığına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 233-242.
- Vygotsky, L.S. (1976). *Play and its role in the mental of the child*. In J.S.

### Extended Abstract

**Introduction:** Game performs the function in the child development from many aspects by helping children reflect on their own feelings and ideas through expression and so come to themselves besides contributing to physical, social, and cognitive development of children through the organization of sophisticated setting rich of stimulus. According to Erbay and Saltalı (2012), a child's all areas of development can be significantly involved via the effective use of games by members of family and teachers in pre-school institutions, for game would hit the spot. Aral and Ark (2001) and Tanrıverdi (2012) point out that some of the behaviors acquired during early childhood are mostly predictive for the personality during adulthood in terms of attitude, habits, belief, and value judgment. This study investigates whether the opinions of pre-school teachers who use games during pre-school education vary significantly to the attributes of gender, age, educational background, professional seniority, the age group teachers' work with, staffing pattern, classroom size, and the availability of auxiliary staff. Results show that the use of games in pre-school education has a significant effect on the physical, psychomotor, socioemotional, linguistic, and cognitive development of children; and the orientation of games to the age group of children regarding attention and needs besides preschool education is essential.

**Methodology:** The participants of this descriptive study was teachers working in 30 schools in Diyarbakır between 2013-2014 school year. The sample of the study, 175 nursery class teachers, was chosen through convenience sampling. Descriptive survey design was used in the study. To the aim of the study, a scale was developed to identify the opinions of teachers on the use of games in pre-school education. The scale developed and the demographic information form were administered to the teachers sampled. For the analysis of data, independent samples t-test and one-way variance analysis-ANOVA were used through IBMSPSS 21.00 package program. For those variables, which did not satisfy the criteria of normality and homogeneity, Mann Whitney U test was used.

**Results:** The results show that the opinions of teachers on the use of game in pre-school education did not significantly differ to gender factor, which suggests that both male and female teachers share same opinions about the use of games in education. As for age factor, it was found the scores for the opinions of teachers above 41 years old about the relation between learning and game was significantly higher than those for the opinions of 21-30 years old and 31-40 years old teachers; on the other hand, there was no significant difference in the scores regarding practice, the sub-dimension of game. In terms of educational background, the scores for educational background of pre-school teachers did not show significant difference regarding their opinions on game activities. It was also seen that there was a significance difference in the scores of directive role of game in learning, the other sub dimension, while there was found no significant difference with respect to the sub-dimensions of game related to development and implementation. The other factors, the age group teachers work with, and the type of school teachers work in did not show significant difference in the scores for opinions of pre-school teachers on game activities. To the staffing pattern variable, the scores regarding learning and practice sub-dimensions shew positive difference on behalf of staffed teachers whereas there was no significant difference among staffed and unstaffed teachers regarding development sub-dimension of game. With respect to classroom size, it was not found as a significant factor effecting the opinions of pre-school teachers on game activities. With regard to auxiliary staff variable, there was a significant difference among teachers who had auxiliary staff and those who did not on behalf of teachers having auxiliary staff; on the



other hand, there was no significant difference for the effect of game on learning development.

**Suggestions:** These results suggest that the significant difference among age groups regarding the effect of game on learning can be searched in detail. The significant difference found between teachers who were more experienced and the one who were less indicates that more professional teachers may share their experiences with novice teachers on the effect of game on learning. Besides, it would be better to focus on employing auxiliary in each pre-school for the implementation of game activities effectively. Further studies can be conducted on taking the opinions of mothers on the use of games in pre-school education. Also, the position and importance of game in Turkey and abroad can be comparatively studied. In further studies, different data collection tools and methods might be used. Finally, this study can be replicated with teachers working abroad and the findings can be compared.

## Araştırma Makalesi

# ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİN ERGENLİK PROBLEMLERİNE İLİŞKİN KULLANDIKLARI ÇÖZÜM STRATEJİLERİ\*

## SOLUTION STRATEGIES USED BY SECONDARY SCHOOL TEACHERS RELATED TO ADOLESCENCE ROBLEMS OF STUDENTS

Aysel ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Sivas, Türkiye

E-posta: [arslanaysel.58@gmail.com](mailto:arslanaysel.58@gmail.com), ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

Başvuru Tarihi: 02.07.2017

Yayına Kabul Tarihi: 09.11.2018

### Özet

Bu çalışmada; ortaokul öğretmenlerinin ergenlik dönemindeki öğrencilerde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin kullandıkları çözüm stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri nitel veri toplama teknikleri arasında yer alan durum çalışma deseni kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Sivas il merkezinde bulunan 9 ortaokulda MEB'e bağlı devlet okullarında görev yapmakta olan 20'si kadın, 23'ü erkek 43 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen nitel verilerin değerlendirilmesi amacıyla nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi ve frekans analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul ortamında öğrencilerde en sık karşılaştıkları ergenlik problemleri arasında; aykırı davranışlarda bulunma, iletişimsizlik, akran zorbalığı, derslere ilginin azalması, kabul edilme kaygısı, öğretmen otoritesini kabul etmeme ve saygısızlık yer almıştır. Öğretmenlerin öğrencilerinde karşılaştıkları problem durumlarının çözümünde; öğrencilerle görüşme, otoriter davranma, öğüt verme, öğretim mekânını düzenleme, okuldaki diğer meslektaşları, okul yönetimi ve velilerle işbirliği yapma vb. çözüm stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ergenlik dönemindeki öğrencilerle yaşadıkları sorunların onları fiziksel ve zihinsel olarak yıpratmış, kendilerini yetersiz hissederek meslekten soğumalarına neden olduğu, sürekli bir stres hali yaşamalarına yol açtığı belirlenmiştir. Okuldaki yönetici ve öğretmenlerin sorunların çözümünde genel itibarıyla işbirliği yaptıkları ancak velilerin çocuklarının sorunlarına karşı çoğunlukla duyarsız oldukları ve okulla işbirliği yapmadıkları tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, ergenlik, öğrenci, öğretmen, strateji, eğitim

### Abstract

In this study, it was aimed at determining the problems experienced by middle school teachers in the students in adolescence period and solution strategies towards these problems. The data of the research have been collected by using the status study pattern, which is among the qualitative data collection techniques. The study group of the research comprises 43 teachers, of which 20 are women and 23 are men, who are working in public schools affiliated to MEB in 9 middle schools in provincial center of Sivas in the spring period of 2016 – 2017 educational year. In the analysis of data, frequency analysis and content analysis techniques were used. Among the leading adolescence problems which the teachers frequently encounter in students in the school environment are engaging in contradictory behaviors, lack of communication, peer victimization, lack of interest in courses, concern of being accepted, rejecting the teacher authority, and disrespect. It was determined that, in resolving the problem situations which they experience in their students, the teachers use the solution strategies such as interview with the students, behaving authoritatively, preaching, arranging the teaching place, cooperating with other colleagues in the school, the school management and the parents etc. The teachers indicated that the problems they experience with the students in the adolescence period damage them physically and mentally, cause them feel insufficient and lead them to dislike the profession, and experience a continuous conditions of stress. It was determined that they generally cooperated in solving the problems of managers and teachers in the

schools, however that the parents were mostly insensitive towards the problems their children experience and they did not collaborate with the school.

**Keywords:** Education, adolescence, student, teacher, strategy,

**\*Bu makale 20-23 Nisan 2017 tarihinde Antalya’da düzenlenen 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.**

## GİRİŞ

Bireyin tüm gelişim alanları üzerinde etkili olan ve dolayısıyla kalıcı izler bırakan ergenlik döneminin farklılık göstermekle birlikte ortalama 11-12 yaşlarında başlayıp 16-18 yaşlarına kadar devam ettiği (Çubukçu & Sivaslıgil, 2007; Parlador, 2009: 16); çocukluk ile yetişkinlik arasında kalan bir ara dönem ya da geçiş dönemi olduğu ifade edilmektedir (Kulaksızoğlu, 2002: 32). Birey bu dönemde fiziksel, duygusal, sosyal olarak değişim ve gelişim yaşamakta, yaşadığı bu durumu anlamakta ve anlatmakta zorlanmaktadır (Ercan, 2001: 48; Derman, 2008: 19; Gül & Güneş, 2009: 84; Adana & Arslantaş, 2011: 57). Bireydeki bu değişimler özellikle boy uzaması, kilo artışı, iç organların gelişmesi ve bunların sonucunda da fiziksel kapasitenin artması şeklinde görülen bedensel gelişim olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak bireyde bu dönemdeki gelişim ve değişim sadece fiziksel olmayıp bilişsel alanda da olmakta; bireyin bilişsel gelişimine bağlı olarak somut düşünceden soyut düşünceye doğru bir geçişin olduğu görülmektedir (Korkut, 2004; Türnüklü & Şahin, 2004: 46; Flannery, 2006: 99). Ergenlik dönemindeki bireyin psikolojik alanda yaşadığı duygusal iniş çıkışlar açıkça görülmekte, aynı süreçten geçen ergenlerin benzer tepkiler gösterdiği belirtilmektedir. Bununla beraber her insan gibi ergen de farklı yaşlarda ve farklı ortamlarda farklı tepkilerde bulunabilmektedir (Kulaksızoğlu, 2002: 66). Bireylerin bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve dilsel gelişimine getirdiği köklü değişimler dikkate alındığında ergenliğin sadece yüzde birkaç sivilce çıkması ve gencin normalden biraz daha sinirli olması şeklinde dar bir çerçevede değerlendirilemeyeceği görülmektedir. Bireyin bu dönemde yaşadıklarının çevresi tarafından doğru bir şekilde algılanıp doğru tepkiler verilmesi onun geleceği için oldukça önemli bulunmaktadır. Çünkü birey bu dönemde bir dizi bilişsel, fiziksel ve ruhsal değişim sonucunda erişkinliğe adım atmaktadır (Abalı, 2004: 13).

Birey, yaşam içinde pek çok farklı alanda farklı şeylere ihtiyaç duymakta; bu ihtiyaçlarının giderilmesi onun kendini iyi hissetmesini sağlamaktadır. Bu ihtiyaçlar sadece maddi anlamda olmayıp sevgi, saygı, anlaşılma vb. duygusal unsurları da içermektedir. Ergenlik dönemindeki birey de bu ihtiyaçları insanın diğer dönemlerine oranla daha yoğun olarak hissetmektedir. Ergenlik dönemine ilişkin olarak yapılan araştırma sonuçlarından elde edilen veriler incelendiğinde ortaya çıkan genel sonuç bu dönemin oldukça zor geçtiği ve bireylerin yaşadığı bu zorluklar nedeniyle çeşitli problemler yaşadıklarıdır. Bireylerin ihtiyaç duydukları çevresel ve ailevi desteği göremediği durumlarda yaşadıkları problem durumlarının daha üst düzeyde görüldüğü belirtilmektedir (Gül & Güneş, 2009: 98). Ergenlik dönemindeki birey bu dönemde çevresine fiziksel olarak zarar vermese bile kendilerine ait algılarında ve psikolojik durumlarında ciddi sorunlar yaşamaktadır (Eisenberg, Neumark-Sztainer & Perry, 2003: 311). Ergenlik dönemindeki bireyin yaşadığı değişimlere karşı uyum sağlayamamasının onun psiko-sosyal sorunlar yaşamasına neden olduğu ifade edilmektedir. Bu durumun sonucunda da akademik başarıda düşüş, çevreye uyum sağlayamama, kaygı, depresyon, yeme bozuklukları, şiddet eğilimi gibi pek çok farklı problem durumu ortaya çıkmaktadır (Kovacs, 1997; Frydenberg & Lewis, 2004). Ergenlik dönemindeki bireyin sosyal gruplar

içerisinde çalışması, eğlenmesi, sosyal etkinlikler vb. yollarla kendilerini ifade etmesi bu dönemi daha kolay atlatabilmesi için oldukça önemli olmaktadır. Kendini iyi hissettiği bir grupta yer alması, değer gördüğünü bilmesi, düşüncelerini söyleyebilmesi onun sağlıklı gelişimini olumlu bir şekilde etkilemektedir (Kulaksızoğlu, 2002). Ergenlik dönemindeki bireyin süreç boyunca olumlu sosyal ortamlarda bulunması, ailesi ve çevresi tarafından anlayışla karşılanması, yaptığı hatalara karşı esnek olunması, pekiştirmelerin tutarlı yapılması ve bunların sonucunda da kendini iyi hissetmesi onun tüm hayatını etkileyecek derecede önem arz etmektedir (Ercan, 2001: 50). Çünkü bu süreçte hem kendi bedeninde ve ruhsal durumunda ortaya çıkan değişikliklerle hem de psiko-sosyal, mesleki vb. pek çok farklı alanda yaşanan hızlı değişim ve gelişmelerle başa çıkmak zorunda olan birey (Erden & Akman, 1997; Bacanlı, 2000), tüm bunların yanı sıra aynı süreçte kendi kimlik yapılanmasını da oluşturmak zorunluluğu ile karşılaşmaktadır (Erikson, 1964; Gül & Güneş, 2009: 98). Ergenlik dönemindeki birey bu süreçte farklı kimlikler oluşturabilmekte ve bu kimlikleri içselleştirmektedir. Bu dönemde oluşturduğu kimlik eğer olumsuz bir yapılanma içeriyorsa çevresinden olumsuz tepkiler alacaktır ve onun kimlik krizi yaşamasına neden olacaktır. Ergenlik dönemindeki bireyin yaşadığı kimlik krizinin olumlu bir şekilde çözümlenebilmesi için karşısına çıkan stres kaynaklarını ve stresle başa çıkma stratejilerini öğrenmesi, toplumsal uyumu sağlayabilmesi ve kendi duygu durumunu düzenleme becerisini edinmesi gerekmektedir (Lohman & Jaris, 2000). Bu dönemde ergenlik dönemindeki bireyin tüm bu gelişim görevlerini zamanında ve başarıyla yerine getirmesi kendi benlik algısına ilişkin olumlu bir tutum, güven ve saygı oluşturmasını sağlamaktadır (Ercan, 2001: 50). Ergenlik dönemindeki bireyin yaşadığı bu zorlu dönem, kendi bağımsızlığını, kimlik duygusunu ve sosyal üretkenliğini elde ettiği zaman sona ermektedir (Derman, 2008: 19).

Ergenlik döneminde birey, ev dışındaki zamanının büyük bir kısmını okul ortamında geçirdiği için onun okul ortamına yansıyan olumsuz davranışları okuldaki eğitim ve öğretim süreçlerini negatif yönde etkilemektedir (Akkök, Askar & Sucuoğlu, 1995). Okul ortamında ergen tarafından ortaya konulan ve öğrenme-öğretme süreçlerini olumsuz etkileyen her tür davranış uzmanlarca “*istenmeyen davranış*” olarak adlandırılmaktadır (Başar, 2005: 117). Öğrencilerin okul ortamında görülen istenmeyen davranışlarının yönetimi, hem dünyada hem de ülkemizde öğretmenler için temel sorunların başında yer almaktadır (Sadık, 2002: 3). Öğrencilerin okul ortamında sergiledikleri istenmeyen davranışlar; öğrenme ve öğretme sürecini, zamanın etkili kullanılmasını, öğretimin iyi bir şekilde düzenlenerek sürdürülmesini, sınıf yönetimini (Başar, 2005; Çetin, 2013: 256) ve öğretimin amaçlarına ulaşmasını olumsuz olarak etkilemektedir (Başar, 2005: 117; Çayak, 2013: 33). Öğretmenler genel olarak ergenlik dönemindeki öğrencilerin bu tür davranışlarını; ailenin çocuğa olan ilgisine, yaklaşım tarzlarına ve çevresel faktörlere bağlarken (Curwin & Mendler, 1998; Burden, 1995) aileler; okullardaki olanakların çocukları için yeterli olmaması ya da okulların çocukların kapasitelerinin üzerinde beklenti içinde olmasını neden olarak göstermektedir (Johnson, Oswald & Adey, 1993).

Ergenlik dönemindeki öğrencilerin istenmeyen davranışlarının temel nedenlerinin (Cunningham & Sugawara, 1989; Karlin & Berger, 1972), türlerinin ve öğretmenlerin en çok zorlandıkları problem davranışlarının tanımlanması ve çözüm stratejilerinin ortaya konulması gerekli görülmektedir (Burden, 1995; Greenlee & Ogletree, 1993; Borg & Falzon, 1989; Shores, Gunter, Denny & Jack, 1993; Karlin & Berger, 1972). Öğretmenlerin, ergenlik dönemindeki öğrencilerin sınıfta istenmeyen davranışlarını önlemeye yönelik olarak kullanabileceği farklı stratejiler bulunmakta ve kullanılacak en

uygun stratejinin belirlenmesinde öğrencinin yaptığı davranış, öğrencinin ve ortamın özellikleri vb. pek çok farklı faktör etkili olmaktadır (Çayak, 2013: 34). Başar (2005) bu stratejileri temelde; karışmacı olmama, davranışçılık ve etkileşimcilik olmak üzere üç kategori altında toplamıştır. Karışmacı olmama stratejisi; öğrencinin iyi niyetli olduğundan yola çıkar ve yeterince bilgi verildiğinde öğrencinin kendi problemini çözebileceğini varsaymaktadır. Öğretmen sorunların çözümünde kolaylaştırıcı bir rol üstlenmektedir. Davranışçılık stratejisinde; neden sonuçlarla ilgilenilmemekte, kurallar açık olarak belirtilmekte ve olumlu davranışlar için ödül, olumsuz davranışlar içinse ceza verilmektedir. Etkileşimcilik stratejisinde; öğretmen problemin çözümü için öğrencilerle işbirliği içine girerek onlara rehberlik yapmaktadır. Çayak (2013: 35-40), öğretmenlerin istenmeyen davranışlara ilişkin olarak kullandıkları stratejilerin temelde sözel olan ve sözel olmayan stratejiler olarak iki gruba ayrıldığını belirtmektedir. Sözel stratejilerin başlıcalarının soru sorma, kuralları hatırlatma, uyarma, sınıf dışında görüşme, okul yönetimi ve rehberlikle işbirliği, veli işbirliği ve ceza olduğunu; sözel olmayan stratejilerin başlıcalarının ise görmezlikten gelme, göz teması, fiziksel yakınlık, umursamama, dokunma ve sessiz kalma olduğunu ifade etmektedir. Johnson ve Johnson (1996) okul ortamında yaşanan, öğrencilerin istenilmeyen davranışlarından kaynaklanan problem durumlarının çözümü için öğretmenin etkin olarak kullanabileceği temel çözüm stratejilerinin; öğrencilere kendi davranışlarını biçimlendirme, problemleri olan davranışlarını değiştirme, akranlarıyla yaşadıkları problemleri yapıcı ve bütüncü olarak çözümlenme, kendi davranışlarına ilişkin denetim ve sorumluluk bilincine sahip olma becerilerinin kazandırılması olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin bu becerileri kazanmaları sonucunda da okulda karşılaşılan sorunlar azalacağı için öğrenme-öğretme sürecinin daha verimli bir hale geleceğini belirtmektedir. Sarıtaş (2011), öğrencilerin okulda istenmeyen davranışlarının çözümü konusunda veli ile işbirliğine gitmenin çok önemli olduğunu belirtmektedir. Yapılan bu işbirliği sayesinde hem ev hem de okul ortamında aynı kurallarla ve davranış şekilleriyle karşılaşan öğrencilerin, problem durumlarının çözümüne ilişkin kuralları daha kolay benimsedikleri ifade edilmektedir (Yüksel, 2007). Öğretmenlerin veliler ile işbirliğine giderek açık ve samimi bir şekilde iletişim kurmalarının sadece problem durumlarının çözümüne katkı sağlamadığı aynı zamanda öğrencilerin benlik algılarını ve akademik başarılarını da olumlu etkilediği belirtilmektedir (Yiğit & Bayrakdar, 2006). Öğrencilerin okulda istenmeyen davranışlarının önlenmesi için okuldaki yöneticinin ve öğretmenlerin işbirliği içinde olmaları gerekmektedir (Totan, 2007: 199). Okuldaki yöneticinin ve öğretmenlerin öncelikle; öğrencilerin gelişimlerini desteklemeleri, çatışma çözme ve öfke kontrolü vb. becerileri öğrencilere kazandırmaları, öğrencilerin akademik alanda başarıya odaklanmalarını sağlayarak motive etmeleri, rol model olarak her türlü şiddete karşı olunan bir tutum sergilemeleri vb. tedbirler almalarının önemli olduğu ifade edilmektedir (Yavuzer, 2011: 56).

İlgili alan yazın tarandığında, araştırmaların büyük bir kısmının ortaöğretim (lise) düzeyinde olduğu ve öğrencilerin ergenlik döneminin önemli bir bölümünü yaşadıkları ortaokul düzeyinde yeterli çalışmanın bulunmadığı görülmektedir (Merrett & Wheldall, 1984; Merrett & Wheldall, 1988). Bu çalışmada; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ergenlik dönemindeki öğrencilerde karşılaştıkları problemleri, öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışları karşısında kullandıkları çözüm stratejilerini, öğrencilerle yaşadıkları olumsuz durumların psikolojileri üzerindeki etkilerini, öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışlarının çözümünde okuldaki yönetici ve diğer öğretmenlerin

yaklaşımlarını, velilerin çocuklarının sorunlarının çözümüne yönelik katkılarını belirlemek amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

### Araştırma Modeli

Araştırmaya ilişkin bulguların elde edilebilmesi için nitel araştırma yöntemleri arasında bulunan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Kullanılan bu yöntemle ortaokul öğrencilerinin yaşadıkları ergenlik problemlerinin ve öğretmenlerinin öğrencilerin yaşadıkları bu problemlere yönelik olarak kullandıkları çözüm stratejilerinin neler olduğunun belirlenmesi hedeflenmiştir. Durum çalışması deseni; sosyal bir olguya ilişkin olarak konunun tarafı olan bireylerin bakış açılarının belirlenerek yine ilgili bireylerin bakış açısına göre değerlendirilmesini amaçlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Davey (1991), ağırlıklı olarak nitel araştırmalarda kullanılan durum desenini tek bir olay ya da durumun boylamsal olarak incelenmesi olarak tanımlamakta; gerçek ortamda neler olduğunu araştırma, yapılan araştırmada elde edilen verileri sistematik olarak toplama ve bu verilerin analiz edilerek sonuçlarını belirleme aşamalarından oluştuğunu söylemektedir. Patton (2014: 447) ise durum çalışması deseninin katmanlı veya iç içe geçmiş durumlar için kullanılabileceğini ifade etmektedir. Stake (1995), yapılan çalışmalarda durum deseni kullanılmasının yöntemsel bir tercih olmadığını, neyin nasıl inceleneceğine yönelik olarak yapılan bir tercih olduğunu belirtmektedir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas il merkezinde yer alan farklı eğitim bölgelerinde olmalarına dikkat edilerek seçilmiş dokuz ortaokulda çalışmakta olan amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 43 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların 20'si kadın, 23'ü erkek olup yaş gruplarına bakıldığında; 20-29 yaş aralığında 14, 30-39 yaş aralığında 23, 40 yaş ve üzerinde ise 6 öğretmenin bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev sürelerine göre dağılımının ise; 1-5 yıl arası 12, 6-10 yıl arası 10, 11-15 yıl arası 14, 16-20 yıl arası 3 ve 21 ve üzerinde 4 öğretmen şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 1.

*Çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler*

<b>Katılımcı özellikleri</b>		<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	20	46,51
	Erkek	23	53,49
<b>Yaş</b>	20-30	14	32,56
	31-35	10	23,25
	36-40	13	30,23
	41-45	3	6,98
	46 ve üzeri	3	6,98
<b>Kıdem</b>	1-5	12	27,90
	6-10	10	23,25
	11-15	14	32,57
	16-20	3	6,98
	21 ve üzeri	4	9,30

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmaya ilişkin bulguların elde edilebilmesi için öncelikle ilgili alan yazın dikkatle taranmış ve benzer çalışmalar incelenmiştir. Çalışma amaçları dikkate alınarak öncelikle dokuz soruluk bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ancak form üzerinde yapılan çalışmalar sonrasında yedi sorudan oluşan formun uygulanması uygun görülmüştür. Görüşme formunda yer alan sorular araştırılan konu alanına uygunluk, içerik, dil açıklığı, çalışmanın amacı ve soruların birbiriyle uyumu açılarından incelenmek üzere uzman görüşüne sunulmuş ve uzman önerileri dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılarak kullanılmıştır. Aziz (2014: 85) görüşme tekniğini; bir konu hakkında derinlemesine bilgi alabilmek için konuyla ilgili belirlenen katılımcılara soruların sorulması şeklinde tanımlamıştır. Patton (2014: 344), yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı çalışmalarda öncelikle bütün soruların bütüncül olarak kurgulanması gerektiğini belirtmektedir. Bu tekniğin hem nitel hem de nicel araştırmalar için uygun olduğu ifade edilmekle birlikte (Kaptan, 1973: 241; Sönmez & Alacapınar, 2011: 108) daha çok nitel araştırmalarda kullanıldığı belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 119). Bu çalışma kapsamında hazırlanan ve öğretmenlere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular aşağıda verilmiştir.

1. Ergenlik dönemindeki öğrencilerin tutum ve davranışlarında gözlemlediğiniz değişiklikler nelerdir? Öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışları karşısında hangi çözüm stratejilerini kullanıyorsunuz?
2. Ergenlik dönemindeki öğrencilerin sınıf yönetimi konusunda oluşturdukları sorunlar nelerdir? Sınıf yönetimi konusunda karşılaştığınız sorunlara ilişkin hangi çözüm stratejilerini kullanıyorsunuz?
3. Ergenlik dönemindeki öğrenciler arasında akran zorbalığı ile karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız bunun için hangi çözüm stratejilerini kullanıyorsunuz?
4. Ergenlik dönemindeki öğrencilerin yaşadıkları problem durumlarına ilişkin olarak veliler ne tür tutum ve davranışlar göstermektedir?
5. Okul idaresi ergenlik dönemindeki öğrencilerin problem durumlarına ilişkin olarak ne tür tutum ve davranışlar göstermektedir? Kullandıkları çözüm stratejileri nelerdir?
6. Ergenlik döneminde bulunan öğrenciler üzerinde olumlu/olumsuz okul ikliminin ne gibi etkileri görülmektedir?

7. Okuldaki öğrencilerin ergenlik problemleri sizin psikolojinizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa ne tür etkileri olmaktadır?

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma kapsamında araştırmaya dâhil edilen öğretmenlere; ergenlik dönemindeki öğrencilerin oluşturdukları problem durumları ve bu problem durumlarının çözümünde kullandıkları çözüm stratejilerinin neler olduğunun belirlenmesine yönelik olarak hazırlanan yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Katılımcılarla okullara gidilerek öncelikle yüz yüze görüşme yapılmış; yapılan çalışma ve uygulanan görüşme formu hakkında bilgi verilmiştir. Görüşme formu gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler frekans ve içerik çözümlene analiz teknikleri uygulanarak analiz edilmiştir. İçerik analizi nitel araştırmalarda araştırma verileri içinde tekrar eden kelimelerin ve temaların belirlenmesinde kullanılmaktadır (Patton, 2014: 453). Öncelikle veriler, iki ayrı araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve sonra her iki kodlama bir araya getirilerek ortak kodlamalar tespit edilmiştir. Belirlenen kodlamalarda ana temalar, bazı sorularda da ana temaların alt temalarının olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan bulgular tablolaştırılarak tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Bununla, araştırmacının gözden kaçırdığı noktalar varsa tespit edilmesi amaçlanmıştır (Creswell, 2016: 184). Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Elde edilen bulguların analizine yaklaşık iki hafta ara verilmiş ve sonrasında tekrar kontrol edilerek tablolara son şekli verilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen katılımcıların kimlik bilgileri gizlilik ilkelerine uyularak verilmemiştir. Katılımcılara bir kod numarası verilmiş, cinsiyetlerini belirtmek için de harf kullanılmıştır. Örneğin “Ö1-K” bir numaralı ve kadın öğretmeni, “Ö2-E” iki numaralı ve erkek öğretmeni ifade etmektedir. Guba ve Lincoln (1985), nitel araştırmalarda aktarılabilişliğin sağlanabilmesi amacıyla katılımcı ifadelerinden örneklere yer verilmesi gerektiğini söylemektedir. Bu çalışmada da katılımcı ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

### BULGULAR

Bu başlık altında çalışmanın amaçları doğrultusunda çalışmaya dâhil edilen katılımcılardan öğrencilerin ergenlik problemleri ve bu problemlerin çözümünde kullandıkları çözüm stratejilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### **1. Ergenlik dönemindeki öğrencilerin tutum ve davranışlarında görülen değişiklikler ile öğretmenlerin öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışları karşısında kullandıkları çözüm stratejileri**

Öğretmenlere “*Ergenlik dönemindeki öğrencilerin tutum ve davranışlarında gözlemlediğiniz değişiklikler nelerdir? Öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışları karşısında hangi çözüm stratejilerini kullanıyorsunuz?*” soruları sorulmuş ve elde edilen bulgulara Tablo 2 ve Tablo 3’te yer verilmiştir.



Tablo 2.

*Ergenlik dönemindeki öğrencilerin tutum ve davranışlarındaki değişikliklere ilişkin öğretmen görüşleri*

<b>Katılımcı yanıtları</b>	<b>f</b>
<b>Akademik alana ilişkin değişiklikler</b>	<b>50</b>
Derse yönelik ilgide azalma	21
Akademik başarıda düşme	18
Devamsızlıkta artma	11
<b>Sosyal alana ilişkin değişiklikler</b>	<b>110</b>
Aykırı tavırlar gösterme	28
Karşı cinse aşırı ilgi gösterme	18
Arkadaşları üzerinde üstünlük kurmaya çalışma	16
Kılık kıyafetine özen göstermeme	15
Aşırı hareketli olma	15
El-kol şakası yapma	8
Ahlak dışı kabul edilen davranışlar gösterme	6
Okul kurallarını reddetme	4
<b>Psikolojik alana ilişkin değişiklikler</b>	<b>89</b>
İletişim kuramama	22
Özgüven eksikliği yaşama	15
Duygusal hassasiyet gösterme	9
Dikkatini toplayamama	8
Aşırı sinirli olma	8
Bencillik gösterme	8
Boşverme	7
Fiziksel görüntüsüne takma	7
Sorunlarını ifade edememe	5
<b>Toplam</b>	<b>249</b>

Tablo 2’de yer alan katılımcı yanıtları analiz edildiğinde; ergenlik dönemindeki öğrencilerin tutum ve davranışlarındaki değişikliklerin akademik (f=50), sosyal (f=110) ve psikolojik (f=89) olarak üç ana kategori altında toplandığı görülmüştür. Akademik alana yönelik değişikliklerin başlıcalarının “*Derse yönelik ilgide azalma*” (f=21), “*Akademik başarıda düşme*” (f=18) ve “*Devamsızlıkta artma*” (f=11) olduğu görülmektedir. Ergenlik dönemindeki öğrencilerde akademik alana ilişkin görülen değişikliklere ilişkin katılımcı görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

**Ö1-K:** “*Öğrencilerin bu dönemde kafaları karışık olduğu için derse ilgilerinde belirgin bir düşüş oluyor.*”

**Ö9-K:** “*...her ne kadar okula gelseler de ders başarılarında belirgin bir düşüş görülüyor.*”

**Ö28-E:** “*Özellikle yedinci ve sekizinci sınıflarda okula ve derslere yönelik istek ve ilgi azaldığı için okula gelmemek için her şeyi yapıyorlar. Evden okula diye çıkarak arkadaşlarıyla gezen öğrenciler var.*”

Öğrencilerde sosyal alana ilişkin değişimlere yönelik olarak öğretmenler “*Aykırı tavırlar gösterme*” (f=28), “*Karşı cinse aşırı ilgi gösterme*” ve “*Arkadaşları üzerinde üstünlük kurmaya çalışma*” (f=16) yanıtlarıyla görüşlerini dile getirmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

**Ö6-E:** “*Bu dönemdeki öğrencileri okula bağlayan en önemli faktör karşı cinsle olan ilişkiler olduğundan...*”

**Ö10-E:** “*Ergenlik dönemindeki öğrenciler okulu tutucu buluyorlar. Okul kurallarını gereksiz görüyorlar ve bu kuralları çiğnedikleri zaman arkadaşları arasında popülerliklerinin arttığına inanıyorlar. Bir çeşit özgüven oluşturma gibi...*”

**Ö43-K:** “Kendilerini diğer arkadaşlarından daha üstün görmeye başlıyorlar ve tuhaf tuhaf şeyler yapıyorlar.”

Öğretmenlerin öğrencilerdeki psikolojik alana ilişkin değişimlere yönelik verdikleri cevapların başlıcalarının ise “İletişim kuramama” (f=22), “Öz güven eksikliği yaşama” (f=15) ve “Duyusal hassasiyet gösterme” (f=9) olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

**Ö15-K:** “Bir şey anlatmaya çalışıyorlar ancak bunu nasıl anlatacakları konusunda kafaları karışıyor. Doğru dürüst iletişim kurmayı beceremiyorlar.”

**Ö32-E:** “En ufak bir şey de bile ağlayan öğrenciler var. Özellikle kızlar biraz daha hassas...”

Tablo 3.

*Öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışları karşısında öğretmenlerin kullandıkları çözüm stratejileri*

Katılımcı yanıtları	f
<b>Bireysel çözüm stratejileri</b>	<b>89</b>
Diyaloğu arttırma	16
Empati kurma	10
Nasihat etme	10
Doğal karşılama	8
Öğrenciyi kurallar hakkında uyarma	8
Dersi ilgi çekici hale getirme	8
Ciddiyetten taviz vermeme	7
Sert tavır ve müdahalede bulunma	7
Zamana bırakma	4
Durumu gözden geçirme	3
Orta yolu bulma	3
Öğrencinin özelliklerini iyi bilme	3
Sabretme	2
<b>İşbirlikli çözüm stratejileri</b>	<b>24</b>
Rehberlikten yardım isteme	11
Veli ile işbirliği yapma	6
Diğer öğretmenlerle işbirliği yapma	4
Öğrencilerle işbirliği yapma	3
<b>Toplam</b>	<b>113</b>

Tablo 3’e bakıldığında katılımcı yanıtlarının; öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışlarına yönelik olarak bireysel (f=89) ve işbirlikli (f=24) çözüm stratejileri altında iki ana tema oluşturduğu görülmektedir. Bireysel çözüm stratejilerinin başlıcalarının “Diyaloğu arttırma” (f=16), “Empati kurma” (f=10), “Nasihat etme” (f=10) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ergenlik dönemindeki öğrencilerin tutum ve davranışlarında karşılaştıkları olumsuz durumlara ilişkin kullandıkları çözüm stratejilerine ilişkin verdikleri yanıtlardan örnek ifadeler aşağıda sunulmaktadır.

**Ö22-E:** “Böyle durumlarda kırmadan arkadaşça bir tutumla nasihatte bulunuyorum. Bazen sert olunması gereken durumlar da oluyor.”

**Ö35-K:** “Kendimi onların yerine koyuyorum. O yaşlardaki halimi düşünerek onlara karşı daha sabırlı olmaya çalışıyorum.”

Öğretmenlerin kullandıkları işbirlikli çözüm stratejilerinde ise öne çıkan yanıtların “Rehberlikten yardım isteme” (f=11), “Veli ile işbirliği yapma” (f=6) ve “Diğer öğretmenlerle işbirliği yapma” (f=4) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden biri,

**Ö20-E:** “Bu öğrencilerin gelişim süreçlerini de dikkate alarak ders öğretmenleri ve rehberlik servisi ile fikir alışverişinde bulunuyoruz.” şeklinde düşüncelerini belirtirken bir diğeri,

**Ö29-K:** “Genellikle öncelikle ailelerini okula çağırıp nedenlerini belirlemeye çalışıyorum. Sonrasında da rehberlikten yardım istiyorum.”

Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin ergenlik dönemindeki öğrencilerde gözlemledikleri tutum ve davranışların farklı gelişim alanlarını kapsayan üç ana tema altında olduğu görülmektedir. Bu ana temalardan ilki olan akademik alana ilişkin değişikliklerde derse yönelik ilgide azalma, akademik başarıda düşme ve devamsızlıkta artma; ikincisi olan sosyal alanda aykırı tavırlar gösterme, karşı cinse aşırı ilgi gösterme ve arkadaşları üzerinde üstünlük kurmaya çalışma; sonuncusu olan psikolojik alanda ise iletişim kuramama, özgüven eksikliği yaşama ve duygusal hassasiyet gösterme yanıtlarının öne çıktığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin ergenlik problemlerine ilişkin kullandıkları çözüm stratejilerinin bireysel çözüm stratejileri ve işbirlikli çözüm stratejileri olmak üzere başlıca iki ana tema altında olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bireysel çözüm stratejileri olarak diyalogu arttırmayı, empati kurma ve nasihat etmeyi; işbirlikli çözüm stratejileri olarak ise rehberlikten yardım istemeyi, veli ile işbirliği yapma ve diğer öğretmenlerle işbirliği yapmayı ağırlıklı olarak kullandıkları tespit edilmiştir.

## **2. Ergenlik dönemindeki öğrencilerin sınıf yönetimi konusunda oluşturdukları sorunlar ile öğrencilerin sınıf yönetimini olumsuz etkileyen tutum ve davranışları karşısında öğretmenlerin kullandıkları çözüm stratejileri**

Çalışma kapsamında katılımcılara “Ergenlik dönemindeki öğrencilerin sınıf yönetimi konusunda oluşturdukları sorunlar nelerdir? Sınıf yönetimi konusunda karşılaştığınız sorunlara ilişkin hangi çözüm stratejilerini kullanıyorsunuz?” soruları sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 4’te ve Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 4.

### *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin sınıf yönetimi konusunda oluşturdukları sorunlar*

<b>Katılımcı yanıtları</b>	<b>f</b>
<b>Ders ortamına yönelik sorunlar</b>	<b>82</b>
Gürültü yapma	23
Sınıf kurallarını reddetme	21
Derse araç-gereç getirmeme	18
Sınıf ortamını germe	9
Ders işlenmesini engelleme	6
Düzensiz olma	5
<b>Öğretmene yönelik sorunlar</b>	<b>25</b>
Öğretmen otoritesini reddetme	13
Saygısızlık yapma	12
<b>Sosyal ortama yönelik sorunlar</b>	<b>53</b>
Arkadaşlarını rahatsız etme	15
Davranışlarını kontrol edememe	13
Gruplaşma	12
Sınıf dışındaki sorunları sınıfa taşıma	5
Arkadaşlarından aşırı etkilenme	5
Aşırı rekabet etme	3
<b>Toplam</b>	<b>160</b>

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların verdikleri yanıtların ergenlik dönemindeki öğrencilerin sınıf yönetimi konusunda oluşturdukları problemlerin ders ortamına yönelik

(f=82), öğretmene yönelik (f=25) ve sosyal ortama yönelik (f=53) olarak üç ana kategori altında toplandığı görülmektedir. Derse yönelik sorunlara ilişkin olarak katılımcıların verdikleri yanıtlarda “Gürültü yapma” (f=23), “Sınıf kurallarını reddetme” (f=21), “Derse araç-gereç getirmeme” (f=18) yüklemelerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu yanıtlardan örnek ifadeler aşağıda sunulmaktadır:

**Ö14-E:** “Sınıf düzenini bozma, arkadaşlarıyla laf yarışına girme. Sürekli uyarmama rağmen okula doğru dürüst defter kitap getirmiyorlar. ”

**Ö39-K:** “Bazı öğrenciler gereğinden fazla alingan bazısı ise aşırı tepkili oluyor. Arkadaşlarıyla birlikte grup oluşturma ve gruptakilere karşı kendini kabul ettirmek için savaşıma gibi şeylerle de karşılaşılıyor.”

Öğretmene yönelik sorunlara ilişkin kodlamaların “Öğretmen otoritesini reddetme” (f=13) ve “Saygısızlık yapma” (f=12) şeklinde olduğu belirlenmiştir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden örnek ifadeler bulunmaktadır:

**Ö15-K:** “...sıklıkla da öğretmen otoritesine karşı gelme. Sanırım bu onlar arasında bir tür güç gösterme biçimi.

**Ö42-E:** “Bazı öğrenciler gerçekten oldukça saygısız davranışlarda bulunuyor.”

Sosyal ortama yönelik sorunların başlıcalarının ise; “Arkadaşlarını rahatsız etme” (f=15), “Davranışlarını kontrol edememe” (f=13) ve “Gruplaşma” (f=12) olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlardan örnek ifadeler aşağıda sunulmaktadır:

**Ö19-K:** “Öğrenciler sınıfta birbirleriyle konuşurken bile davranışlarının farkında olmuyorlar.”

**Ö40-E:** “Sınıfta gruplaşmalar oluyor. Herkes kendine en yakın gördüğü kişilerle... Bazen öğrenciler grup olup belirgin şekilde birbirlerine karşı cephe alıyor ve bu durum sınıfın huzurunu kaçırıyor.”

Tablo 5.

Öğrencilerin sınıf yönetimini olumsuz etkileyen tutum ve davranışları karşısında öğretmenlerin kullandıkları çözüm stratejileri

Katılımcı yanıtları	f
<b>Bireysel çözüm stratejileri</b>	<b>126</b>
<b>Öğrenciye yönelik çözüm stratejileri</b>	<b>89</b>
Öğrenciyle birebir görüşme	23
Öğrenciye arkadaşça yaklaşma	14
Öğrencinin hatalarını fark etmesini sağlama	12
İlgi çekici etkinlikler düzenleme	10
Kurallar konusunda uyarma	10
Ödev ve görev verme	10
Ben dili kullanma	5
Empati kurma	5
<b>Ortama yönelik çözüm stratejileri</b>	<b>37</b>
Sınıf hâkimiyetini sağlama	17
Sınıf disiplin kurallarını belirleme	15
Oturma düzenini değiştirme	5
<b>İşbirlikli çözüm stratejileri</b>	<b>24</b>
Rehberlikten yardım isteme	13
Velilerle işbirliği yapma	7
Okul idaresinden yardım isteme	4
<b>Toplam</b>	<b>150</b>

Tablo 5'teki katılımcı yanıtları analiz edildiğinde; ergenlik dönemindeki öğrencilerin sınıf içinde oluşturdukları problemlere ilişkin olarak bireysel (f=126) ve işbirlikli (f=24) çözüm stratejileri şeklinde iki ana kategori tespit edilmiştir. Bireysel çözüm stratejilerinin de öğrenciye yönelik (f=89) ve ortama yönelik (f=37) şeklinde iki alt kategoriye ayrıldığı görülmüştür. Öğrenciye yönelik çözüm stratejilerine ilişkin olarak katılımcıların en fazla yüklemeyi “Öğrenciyle birebir görüşme” (f=23), “Öğrenciye arkadaşça yaklaşma” (f=14) ve “Öğrencinin hatalarını fark etmesini sağlama” (f=12) şeklinde yaptıkları belirlenmiştir. Katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır:

**Ö29-K:** “Sınırlarını çizmeye çalışıyorum ve sorunun kaynağını bulana kadar onunla konuşuyorum. İkna edici olmaya özen gösteriyorum ve ben dili kullanmayı tercih ediyorum.”

**Ö36-E:** “Birebir görüşme, kuralları hatırlatma, ödev verme... gibi tedbirlerle sınıf düzenini sağlamaya çalışıyorum.”

Öğretmenlerin ortama yönelik kullandıkları çözüm stratejilerinden öne çıkanların “Sınıf hâkimiyetini sağlama” (f=17) ve “Sınıf disiplin kuralları belirleme” (f=15) olduğu görülmektedir. Öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmaktadır:

**Ö1-K:** “Sınıfta disiplin kurallarını yılın başında belirliyorum ve öğrencilerin bunu esnetmesine izin vermiyorum.”

**Ö27-K:** “Sınıfta sorun çıkmaması için bence en önemli şey sınıfa hâkim olabilmek. Sınıfa hâkim olunca yaşanan sorunlar oldukça azalıyor... Öğrenciler kuralları kabul ediyor.”

Katılımcıların kullandıkları işbirlikli çözüm stratejilerinin başlıcaları; “Rehberlikten yardım isteme” (f=13) ve “Velilerle işbirliği yapma” (f=7) şeklindedir. Ergenlik dönemindeki öğrencilerin sınıf yönetimi konusunda oluşturdukları problemlere yönelik katılımcıların kullandıkları çözüm stratejilerine ilişkin örnek ifadeler:

**Ö36-E:** “...velilerle görüşme ve rehberliğe yönlendirme gibi tedbirlerle sınıf düzenini sağlamaya çalışıyorum.”

**Ö43-K:** “Öğrenciler çok zorladıklarında rehberliğe yönlendiriyorum. Öğrencinin ailesiyle konuştuğum ya da okuldaki idarecilerden yardım istediğim de oldu. Ama rehberlik daha etkili bence...”

Öğretmenlerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde; ergenlik dönemindeki öğrencilerin sınıftaki olumsuz davranışlarında sınıf yönetimini sağlamak için bireysel ve işbirlikli çözüm stratejileri olmak üzere iki ana tema altında yüklemeler yaptıkları tespit edilmiştir. Bireysel çözüm stratejilerinin de kendi içinde öğrenciye ve ortama yönelik çözüm stratejileri şeklinde iki alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Öğrenciye yönelik çözüm stratejilerinde öğrenciyle birebir görüşme, arkadaşça yaklaşma ve öğrencinin hatalarını fark etmesini sağlama; ortama yönelik çözüm stratejilerinde sınıf hâkimiyetini sağlama ve sınıf disiplin kurallarını belirleme kodlamalarının; öğretmenlerin kullandıkları işbirlikli çözüm stratejilerinde ise rehberlikten yardım isteme ve velilerle işbirliği yapma kodlamalarının öne çıktığı tespit edilmiştir.

### **3. Ergenlik dönemindeki öğrencilerde akran zorbalığının olup olmadığı ve olduğu durumlarda öğretmenlerin kullandıkları çözüm stratejileri**

Çalışmanın amaçları doğrultusunda katılımcılara yöneltilen “Ergenlik dönemindeki öğrenciler arasında akran zorbalığı ile karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız bunun için hangi çözüm stratejilerini kullanıyorsunuz?” sorularına ilişkin olarak elde edilen veriler Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6.

*Ergenlik dönemindeki öğrencilerde akran zorbalığının olup olmadığı ve olduğu durumlarda öğretmenlerin kullandıkları çözüm stratejileri*

<b>Katılımcı yanıtları</b>	<b>f</b>
<b>Akran zorbalığı var</b>	<b>118</b>
<b>Bireysel çözüm stratejileri</b>	<b>87</b>
Öğrencilerle birebir görüşme yapma	21
Nasihat etme	19
Öğrenciler arasında adaleti sağlama	9
Arkadaş seçimleri konusunda uyarma	8
Uyarma	8
Ceza verme	8
Sorumluluk verme	6
Öğrencilerin iletişim kurmalarını sağlama	5
Olumlu etkinlikler kullanma	3
<b>İşbirlikli çözüm stratejileri</b>	<b>31</b>
Rehberlik servisinden yardım isteme	19
Velilerle işbirliği yapma	5
Diğer öğretmenlerle işbirliği yapma	4
Okul yönetiminden yardım isteme	3
<b>Akran zorbalığı yok</b>	<b>6</b>
<b>Toplam</b>	<b>124</b>

Tablo 6'ya bakıldığında ergenlik dönemindeki öğrenciler arasında akran zorbalığı durumuyla karşılaşmış ve karşılaşmadıklarına yönelik olarak katılımcıların büyük bir kısmının olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların akran zorbalığına ilişkin kullandıkları çözüm stratejilerinin bireysel (f=87) ve işbirlikli (f=31) olmak üzere iki ana tema oluşturduğu belirlenmiştir. Ergenlik dönemindeki öğrencilerde akran zorbalığının görüldüğünü belirten öğretmenlerin kullandıkları başlıca bireysel çözüm stratejilerinin “*Öğrencilerle birebir görüşme yapma*” (f=21), “*Nasihat etme*” (f=19) ve “*Öğrenciler arasında adaleti sağlama*” (f=9) olduğu görülmektedir. Öğretmen görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda sunulmaktadır:

**Ö13-K:** “*Öğrencilerle öncelikle konuşuyorum, onları yaptıklarının sonuçları hakkında uyarıyorum. Ama çoğunlukla bir kulaklarından girip diğerinden çıkıyor. Baktım olmayacak ceza veriyorum.*”

**Ö40-E:** “*Genelde üst sınıflardaki öğrenciler alt sınıflar üzerinde bir baskı kuruyor. Elimizden geldiğince uyarıyoruz ve en azından okul ortamında olumsuz durumların yaşanmasını engellemeye çalışıyoruz.*”

Araştırmaya dâhil edilen katılımcıların akran zorbalığı karşısında kullandıkları başlıca işbirlikli çözüm stratejilerine ilişkin olarak en fazla yüklemeyi “*Rehberlik servisinden yardım isteme*” (f=19) ve “*Velilerle işbirliği yapma*” (f=5) kodlamalarına yaptıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların ergenlik dönemindeki öğrenciler arasındaki akran zorbalığı ve karşılaştıkları olumsuz durumlarda kullandıkları işbirlikli çözüm stratejileri hakkındaki ifadelerinden örnekler:

**Ö9-K:** “*Bu durumdaki çocuklar için rehberliğe başvuruyorum. Ailelerini de okula çağırıyorum ama maalesef çok az veli okula geliyor.*”

**Ö37-K:** “Çok fazla karşılaşıyoruz. Bu durum ailenin çocuğu yetiştirmesindeki faktörlerle doğrudan ilişkili. Baskıcı ve ilgisiz aileler çocuklarının kimlik gelişimini olumsuz etkiliyor. Bu durumlarda rehberlikle birlikte çalışmayı tercih ediyorum.”

Araştırma kapsamında öğretmenlere akran zorbalığı ve olduğu durumlarda kullanılan çözüm stratejilerine yönelik olarak verdikleri yanıtların ise bireysel çözüm stratejileri ve işbirlikli çözüm stratejileri şeklinde iki ana tema altında olduğu belirlenmiştir. Bireysel çözüm stratejilerinin başlıcalarının öğrencilerle birebir görüşme yapma, nasihat etme ve öğrenciler arasında adaleti sağlama olduğu; işbirlikli çözüm stratejilerinin ise rehberlik servisinden yardım isteme ve velilerle işbirliği yapma olduğu görülmüştür.

#### **4. Ergenlik dönemindeki öğrencilerin yaşadıkları problem durumlarına ilişkin olarak velilerin gösterdikleri tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri**

Araştırma amaçları doğrultusunda öğretmenlere yöneltilen “Ergenlik dönemindeki öğrencilerin yaşadıkları problem durumlarına ilişkin olarak veliler ne tür tutum ve davranışlar göstermektedir?” sorusuna ilişkin olarak elde edilen veriler Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7.

*Ergenlik dönemindeki öğrencilerin yaşadıkları problem durumlarına ilişkin olarak velilerin gösterdikleri tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri*

<b>Katılımcı yanıtları</b>	<b>f</b>
Bilinçli olmama	18
Kendi açısından bakma	16
Öğretmenlere sorma	15
Çözüm sürecine dâhil olmama	11
Sorunları kabul etmeme	9
Sadece akademik başarıya odaklanma	9
Kendilerinde daha fazla sorun olduğunu ifade etme	6
Diğer öğrencileri suçlama	4
Olumsuz davranış ve tutumlarını öğrenciye yansıtma	3
Sorunları abartma	3
<b>Toplam</b>	<b>90</b>

Tablo 7’de yer alan veriler incelendiğinde ergenlik dönemindeki öğrencilerde görülen problem durumlarına yönelik olarak velilerin gösterdikleri tutum ve davranışlara ilişkin olarak öğretmenlerin en çok yüklemeyi “Bilinçli olmama” (f=18), “Kendi açısından bakma” (f=16), “Öğretmenlere sorma” (f=15) ve “Çözüm sürecine dâhil olmama” (f=11) kodlamalarına yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların ergenlik dönemindeki öğrencilerin problemlerine ilişkin olarak velilerin tutum ve davranışları hakkındaki ifadelerinden örnekler:

**Ö20-E:** “İletişim içinde olan veliler öğrencilerinin evdeki davranışlarından bahsedip bazen içinden çıkılmaz durumlar yaşadıklarını anlatıyorlar. Bazıları ise kendi problemlerini anlatıp çocuklarının davranışlarına ilişkin bir şey yapamadıklarını belirtiyorlar.”

**Ö25-K:** “Veliler çoğu zaman ‘biz de genç olduk!’ yorumundalar. Özellikle bu dönemin psikolojik etkilerini abartan ve yanlış davranışlarının sebebinin ergenlik gibi göstermeye çalışan öğrencilerin velileri sorunu okula, öğretmene atıyorlar.”

**Ö39-K:** “Velilerin çoğunun ergenlik döneminden doğru dürüst haberi bile yok. Bu yüzden de çocuklarına nasıl davranacaklarını bilmiyorlar. Çocuklarındaki yanlış gördükleri şeylerin onlardan kaynaklandığını kabul etmeyip arkadaşlarının onu bozduğunu söylüyorlar.”

Araştırma kapsamında ergenlik dönemindeki öğrencilerin davranışlarında görülen olumsuzluklar hakkında velilerin tutum ve davranışlarının neler olduğuna ilişkin soruya katılımcıların verdikleri yanıtlarda öne çıkanların bilinçli olmama, kendi açısından bakma, öğretmenlere sorma ve çözüm sürecine dâhil olmama olduğu tespit edilmiştir.

### **5. Okul idaresinin ergenlik dönemindeki öğrencilerin problemlerine ilişkin olarak gösterdikleri tutum ve davranışlar ile kullandıkları çözüm stratejilerine ilişkin öğretmen görüşleri**

Öğretmenlere yöneltilen “Okul idaresi ergenlik dönemindeki öğrencilerin problemlerine ilişkin olarak ne tür tutum ve davranışlar göstermektedir? Kullandıkları çözüm stratejileri nelerdir?” sorularına ilişkin olarak elde edilen bulgulara Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8.

*Okul idaresinin ergenlik dönemindeki öğrencilerin problemlerine ilişkin olarak gösterdikleri tutum ve davranışlar ile kullandıkları çözüm stratejileri ilişkin öğretmen görüşleri*

<b>Katılımcı yanıtları</b>	<b>f</b>
<b>İdareci tutum ve davranışları</b>	<b>61</b>
Tutarsızlık gösterme	16
Duyarsız olma	11
Öğrenciye şiddet uygulama	10
İdareciye göre farklılaşma	10
Öğrenciye göre farklı davranma	9
Ciddiye almama	5
<b>Çözüm stratejileri</b>	<b>22</b>
Okul personeliyle işbirliği yapma	13
Velilerle işbirliği yapma	9
<b>Toplam</b>	<b>83</b>

Tablo 8’deki katılımcıların verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde, okul idaresinin ergenlik dönemindeki öğrencilerin problemlerine ilişkin tutum ve davranışları, kullanılan çözüm stratejileri belirlenmiştir. Okul idaresinin tutum ve davranışlarına ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtların başlıcalarının; “Tutarsızlık gösterme” (f=16), “Duyarsız olma” (f=11), “Öğrenciye şiddet uygulama” (f=10) ve “İdareciye göre farklılaşma” (f=10) olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların öğrencilerin ergenlik dönemindeki problemlerine ilişkin verdikleri yanıtlardan örnek ifadeler aşağıda sunulmaktadır:

**Ö3-K:** “Okul yönetimi, çocukları birebir tanımadığı için olaylara sadece okul kurallarına uyma çerçevesinde bakıyor.”

**Ö18-E:** “Okuldaki idareciye göre göre değişen bir durum bu. Bazı öğretmenlerin empati yeteneği daha gelişmişken bazıları öğrenciye karşı hiç anlayışlı olmuyor.”

**Ö29-K** “Bazı idareciler öğrencinin yaptığı davranışlar karşısında şiddet kullanıyorlar. Bazıları ise ciddiye almayarak olur böyle şeyler modunda...”

Okul idaresinin kullandıkları çözüm stratejilerine ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtların “Okul personeliyle işbirliği yapma” (f=13) ve “Velilerle işbirliği yapma”



(f=9) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlardan örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

**Ö19-K** “Okul yönetimi ve öğretmenler ortak bir anlayış ve tutum benimsediklerinde öğrencilerin bu dönemi daha rahat atlatmaları, eğitim ortamının da daha sorunsuz geçmesi sağlanmış oluyor.”

**Ö32-E:** “Öğretmenlerden konuyla ilgili bilgi alıp velileri çağırdıkları da...”

Ergenlik dönemindeki öğrencilerde görülen problem durumlarına ilişkin olarak okul idaresinin tutum ve davranışlarının neler olduğu hakkında katılımcıların en çok tutarsızlık gösterme, duyarsız olma, öğrenciye şiddet uygulama ve idareciye göre farklılaşma kodlarına yükleme yaptıkları belirlenmiştir. Okul idaresinin kullandığı çözüm stratejilerine yönelik olarak ise okul personeliyle işbirliği yapma ve velilerle işbirliği yapma yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

### **6. Ergenlik dönemindeki öğrenciler üzerinde olumlu-olumsuz okul ikliminin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri**

Araştırma amaçları doğrultusunda katılımcılara yöneltilen “Ergenlik döneminde bulunan öğrenciler üzerinde olumlu/olumsuz okul ikliminin ne gibi etkileri görülmektedir?” sorusuna yönelik olarak elde edilen bulgular aşağıda Tablo 9’da sunulmaktadır:

Tablo 9.

*Ergenlik dönemindeki öğrenciler üzerinde olumlu-olumsuz okul ikliminin etkisine ilişkin öğretmenlerin görüşleri*

<b>Katılımcı yanıtları</b>	<b>f</b>
<b>Olumlu okul ikliminin etkileri</b>	<b>72</b>
Kişiliğini geliştirme	19
Sosyalleşme	13
Değerler eğitimi alma	9
Kendilerini daha kolay ifade etme	8
Uyumlu olmayı öğrenme	8
Olumlu hedef oluşturma	5
Akademik olarak daha başarılı olma	5
Sanata ve spora yönelme	3
Otokontrolü öğrenme	2
<b>Olumsuz okul ikliminin etkileri</b>	<b>81</b>
Agresif olma	13
Okuldan uzaklaşma	13
Sigara vb. kötü alışkanlıklar edinme	11
Olumsuz arkadaş seçimi yapma	9
Disiplinsiz olma	9
Akademik olarak başarısız olma	8
Disiplinsiz olma	7
Düzensiz olma	5
Pasifleşme	4
Yanlış beslenme	2
<b>Toplam</b>	<b>153</b>

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların okul ikliminin ergenlik dönemindeki öğrencilerin davranış ve tutumlarına ilişkin olarak verdikleri yanıtların olumlu okul ikliminin etkileri (f=72) ve olumsuz okul ikliminin etkileri şeklinde iki ana tema oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların olumlu okul iklimine yönelik görüşleri arasında öne çıkanlarının “*Kişiliğini geliştirme*” (f=13), “*Sosyalleşme*” (f=13) ve

“Değerler eğitimi alma” (f=11) olduğu belirlenmiştir. Katılımcı ifadelerinden örnekler aşağıda yer almaktadır:

**Ö2-E:** “...onlara değerli olduklarını hissettirme, davranışlarını anlayışla karşılama, sorunlarını iletişim kurarak çözmeye çalışma vb. tutum ve davranışlar ise onların kişilik gelişimlerini olumlu etkilemektedir.”

**Ö27-K:** “Ergenlik döneminde evden ve ebeveynlerinden uzaklaşarak arkadaş çevresine odaklanan öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışlar edinmemeleri ve onların yaşadıkları kültürdeki değerleri fark edebilmeleri için olumlu okul ikliminin etkisi büyüktür.”

Katılımcıların olumsuz okul iklimine yönelik görüşleri arasında öne çıkanlarının ise “Agresif olma” (f=19), “Okuldan uzaklaşma” (f=13) ve “Sigara vb. kötü alışkanlıklar edinme” (f=9) olduğu belirlenmiştir. Katılımcı ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmaktadır:

**Ö9-K:** “Öğrencilerin okul içinde yaşadıkları baskı, şiddet, anlayışsızlık vb. şeyler kişilik gelişimlerini olumsuz etkilerken...”

**Ö31-K:** “...okulda da baskı gören öğrenciler yanlış arkadaş seçiyorlar ve daha o yaşta sigara kullanmaya başlıyorlar. Bazı çocuklar ise dersleri tamamen boş verip okula gelmiyorlar ve çok kötü not alıyorlar.”

Araştırmaya katılan öğretmenlere olumlu-olumsuz okul ikliminin ergenlik dönemindeki öğrenciler üzerindeki etkilerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde olumlu okul ikliminin öğrencilerin üzerindeki etkilerine yönelik olarak kişiliğini geliştirme, sosyalleşme ve değerler eğitimi alma olduğu; olumsuz okul ikliminin etkilerinde ise agresif olma, okuldan uzaklaşma ve sigara vb. kötü alışkanlıklar edinme kodlamalarına en fazla yükleme yaptıkları belirlenmiştir.

### 7. Ergenlik dönemindeki öğrencilerin problemlerinin öğretmenlerin psikolojileri üzerindeki etkilerine ilişkin görüşler

Öğretmenlere yöneltilen “Okuldaki öğrencilerin ergenlik problemleri sizin psikolojinizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa ne tür etkileri oluyor?” sorularına ilişkin olarak elde edilen veriler Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10.

*Ergenlik dönemindeki öğrencilerin problemlerinin öğretmenlerin psikolojileri üzerindeki etkilerine ilişkin görüşler*

Katılımcı görüşleri	f
<b>Olumsuz etkiliyor</b>	<b>120</b>
Üzülme	20
Yetersiz hissetme	16
Agresifleşme	14
Sinirleri bozulma	13
Zihinsel yorgunluk hissetme	12
Fiziksel olarak yorulma	12
Meslekten soğuma	9
Mesleki değersizlik hissetme	7
Endişelenme	5
Davranışlarda değişme	5
Olumsuz duygular hissetme	3
Aile hayatını etkileme	3
Takıntılı olma	1
<b>Olumsuz etkilemiyor</b>	<b>12</b>
<b>Toplam</b>	<b>132</b>

Tablo 10’da yer alan verilere bakıldığında katılımcıların ergenlik dönemindeki öğrencilerle yaşadıkları sorunların psikolojileri üzerindeki etkilerine ilişkin bulguların olumsuz etkiliyor (f=119) ve olumsuz etkilemiyor (f=12) şeklinde iki ana kategori oluşturduğu görülmektedir. Olumsuz etkilediğini belirten katılımcıların yanıtlarında öne çıkanlarının “Üzülme” (f=20), “Yetersiz hissetme” (f=16), “Agresifleşme” (f=14) ve “Sinirleri bozulma” (f=13) olduğu belirlenmiştir. Ergenlik dönemindeki öğrencilerin okulda görülen problemlerinin öğretmenlerin psikolojileri üzerindeki olumsuz etkilerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

**Ö1-K:** “Zihinsel olarak beni çok yoruyorlar. Sinirlerimin yıprandığını hissediyorum ve böyle anlarda mesleğimi bırakmak istiyorum.”

**Ö14-E:** “Çözümsüz kaldığım yerlerde çok üzülüyorum. Zaman zaman öğrencilerimdeki olumsuz davranışları düzeltemediğimi görmek beni fazlasıyla üzüyor.”

**Ö29-K:** “Kendimi bazen çok değersiz hissediyorum. Geriliyorum ve sinirleniyorum. Bazen kendimle ilgili takıntılarımın oluşmasına neden oluyorlar.”

Ergenlik dönemindeki öğrencilerin okulda görülen problemlerinin kendi üzerlerinde olumsuz bir etki oluşturmadığını ifade eden katılımcı görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda sunulmaktadır:

**Ö11-K:** “Hayır, olumsuz bir etkisi olmuyor. Daha doğrusu olmaması için elimden geldiğince çaba gösteriyorum.”

**Ö32-E:** “Aslında onların bu problemleriyle uğraşmak zor. Ama kişiselleştirsem işimi yapamam.”

Araştırma kapsamında öğrencilerin ergenlik problemlerinin öğretmenlerin psikolojik durumları üzerinde ne gibi etkileri olduğunu belirlemeye yönelik soruya öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumsuz etkilediği yönünde yanıtlar verdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ne tür olumsuz etkiler olduğuna ilişkin olarak ise çıkanlarının üzülme, yetersiz hissetme, agresifleşme ve sinirleri bozulma olduğu görülmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin ergenlik dönemindeki öğrencilerde gözlemledikleri tutum ve davranışların farklı gelişim alanlarını kapsayan üç ana tema altında olduğu görülmektedir. Bu ana temalardan ilki olan akademik alana ilişkin değişikliklerde derse yönelik ilgide azalma, okula devamsızlığın artması ve akademik başarıda düşme; ikincisi olan sosyal alanda aykırı tavırlar gösterme, karşı cinse aşırı ilgi gösterme ve arkadaşları üzerinde üstünlük kurmaya çalışma; sonuncusu olan psikolojik alanda ise iletişim kuramama, özgüven eksikliği yaşama ve duygusal hassasiyet gösterme yanıtlarının öne çıktığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin ergenlik problemlerine ilişkin kullandıkları çözüm stratejilerinin bireysel çözüm stratejileri ve işbirlikli çözüm stratejileri olmak üzere başlıca iki ana tema altında olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bireysel çözüm stratejileri olarak diyalogu arttırma, empati kurma ve nasihat etme; işbirlikli çözüm stratejileri olarak ise rehberlik biriminden yardım isteme, veli ve diğer öğretmenlerle işbirliği yapmayı ağırlıklı olarak kullandıkları tespit edilmiştir. Tünlü ve Şahin’in (2002) yaptıkları araştırma bulgularına göre bu dönemdeki öğrencilerin oluşturdukları başlıca problemler: birbirlerine hakaret etme, küfür etme, kavga etme, lakap takma, alay etme, iftira atma, fiziksel şiddet uygulama, el şakaları yapma, arkadaşlarının eşyalarına zarar verme ve kıskançlık olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin bu davranışlarının sebebi olarak öncelikle buldukları yaş diliminin etkili olduğunu kabul etmekle beraber aile, çevre, kişisel özellikler, arkadaşlar, öğrencinin okula yaklaşımı ve okul-sınıf iklimini gösterdikleri

belirlenmiştir. Erözkan'ın (2009) yaptığı araştırma sonuçlarına göre sosyal ortamlarda kaygılı, yakın ilişkiler kuramayan, iletişimden kaçınan ve özsaygısı düşük düzeyde bulunan ergenlerin yalnızlığı tercih ettikleri belirlenmiştir. Çayak'ın (2013) yaptığı araştırma sonuçlarına göre ergenlik dönemindeki öğrencilerin oluşturdukları başlıca problemlerin; küfür etme, kavga etme, temizlik kurallarına uymama, saygısız davranışlarda bulunma, yalan söyleme, kılık kıyafet sorunları, madde kullanımı ve okul eşyalarına zarar verme şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde; ergenlik dönemindeki öğrencilerin sınıftaki olumsuz davranışlarında sınıf yönetimini sağlamak için bireysel ve işbirlikli çözüm stratejileri olmak üzere iki ana tema altında kodlamalar yaptıkları tespit edilmiştir. Bireysel çözüm stratejilerinin de kendi içinde öğrenciye ve ortama yönelik çözüm stratejileri şeklinde iki alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Öğrenciye yönelik çözüm stratejilerinde öğrenciyle birebir görüşme, arkadaşça yaklaşma ve öğrencinin hatalarını fark etmesini sağlama; ortama yönelik çözüm stratejilerinde sınıf hâkimiyetini sağlama ve sınıf disiplin kuralları belirleme kodlamalarının; öğretmenlerin kullandıkları işbirlikli çözüm stratejilerinde ise rehberlikten yardım isteme ve velilerle işbirliği yapma kodlamalarının öne çıktığı tespit edilmiştir. Merrett ve Wheldall (1984) tarafından yapılan çalışma bulgularına göre ergenlik dönemindeki öğrencilerde en sık gözlemlenen problemlerin ders dinlememek ve söz dinlememek olduğu belirlenmiştir. Greenlee ve Ogletree'nin (1993) yaptıkları çalışmada ergenlik dönemindeki öğrencilerde görülen başlıca problemlerin; gereksiz konuşma, dersle ilgili olmama olduğu belirlenmiştir. Sadık'ın (2002) yaptığı çalışma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin sınıf yönetimi konusunda oluşturdukları problem durumlarından başlıcalarının; gürültü, arkadaşlarını rahatsız etme, konuşma, kuralları reddetme, saygısızlık, derse karşı ilgisizlik olduğu görülmektedir. Öğretmenin sınıf düzenini kurmak için çok fazla zaman ayırması gerektiği ifade edilmektedir. Türnüklü, Şahin ve Öztürk'ün (2002) yaptıkları araştırma bulgularına göre öğretmenlerin karşılaştıkları öğrenci problemlerine yönelik olarak kullandıkları başlıca çözüm stratejilerinin: orta yol bulma, empati kurmalarını sağlama, rehberlikle işbirliği, öğrenci ile birebir görüşme, veli işbirliği, öğüt verme, göz teması kurma ve okul yönetiminden yardım isteme olduğu tespit edilmiştir. Karataş'ın (2005) yaptığı araştırma sonuçlarına göre ise ergenlik dönemindeki öğrencilerin sınıf içinde en çok arkadaşlarının sözünü kesme, ön planda olmayı isteme, derse hazırlıksız gelme ve arkadaşlarını şikâyet etme davranışlarını gösterdiği; öğrencilerin bu davranışları karşısında öğretmenlerin ise birebir konuşma, ben dili kullanma, veli ile işbirliği, sınıf kurallarını hatırlatma, sorumluluk verme ve sözsüz uyarma stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Çayak'ın (2013) yaptığı tez çalışmasının bulgularına göre, bu dönemdeki öğrencilerin sınıf yönetimi konusunda oluşturdukları problem durumlarının başlıcalarının; konu dışında konuşma, geç kalma, arkadaşlarının eşyalarını izinsiz kullanma olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlere akran zorbalığı ve olduğu durumlarda kullanılan çözüm stratejilerine yönelik olarak verdikleri yanıtların ise bireysel çözüm stratejileri ve işbirlikli çözüm stratejileri şeklinde iki ana tema altında olduğu belirlenmiştir. Bireysel çözüm stratejilerinin başlıcalarının öğrencilerle birebir görüşme yapma, nasihat etme ve öğrenciler arasında adaleti sağlama olduğu; işbirlikli çözüm stratejilerinin ise rehberlik servisinden yardım isteme ve velilerle işbirliği yapma olduğu görülmüştür. Houlihan, Fitzgerald ve O'Regan (1994) tarafından 12-16 yaş arasındaki 464 ergen üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre akran zorbalığının görüldüğü ve özellikle erkek ergenlerde daha belirgin olduğu belirlenmiştir. Crick ve Grootpeter'in (1995) yaptığı araştırma sonuçlarına göre akran zorbalığının kız öğrenciler arasında daha

çok ilişkileri bozma, ilişkilere zarar verme, dedikodu vb. ilişkisel saldırganlık olarak görülürken erkek öğrenciler arasında daha çok fiziksel şiddet olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Andreou (2000) tarafından 8–12 yaş aralığında bulunan 181 öğrenci ile yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde; akran zorbalığına maruz kalan öğrenci oranının %18.8; zorbalığı hem yapıp hem de zorbalığa maruz kalan öğrenci oranının %18.2 ve zorbalığı uygulayan öğrenci oranının da %10.5 olduğu görülmektedir. Doğan'ın (2001) 30 kız 30 erkek olmak üzere toplam 60 lise öğrencisi üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre baskıcı ve otoriter ailede büyüyen öğrencilerin daha çok akran zorbalığı uyguladıkları görülmüştür. Gofin, Palti ve Gordon (2002) tarafından 14–16 yaş aralığında bulunan 1182 öğrenci üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre erkek öğrencilerin % 57'sinin, kız öğrencilerin ise % 27'sinin zorbalık davranışlarında bulunduğu; erkek öğrencilerin % 50.3'ü, kız öğrencilerin ise % 39.5'inin akran zorbalığına maruz kaldıkları belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarında elde edilen bir diğer önemli sonuç ise zorbalık yapan öğrencilerin daha çok öğretmen desteğinden yoksun ve yalnız kalan öğrenciler olduğunun tespit edilmiş olmasıdır. Ergenlik, bireyler için akranlarıyla ilişkilerin oldukça önemli olduğu, olumsuz ilişkilerin olması durumunda akran zorbalığının da görülebildiği bir dönemdir (Eisenberg, Neumark-Sztainer ve Perry, 2003: 311). Çınkır ve Kepenekçi'nin (2003) yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre de öğrencilerin okulda bedensel, duygusal ve cinsel zorbalık davranışlarına maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Baldry'nin (2003) yaptığı çalışmada ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorbalık davranışına yatkın oldukları, aile içinde şiddete maruz kalan öğrencilerin de yine okul içinde akran zorbalığına daha yatkın oldukları görülmüştür. Akgün'ün (2005) yaptığı araştırma sonuçları da bunu destekler niteliktedir. Kapçı (2004) tarafından yaş ortalaması 10.8 olan 99 kız ve 107 erkek olmak üzere toplam 206 ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencisi üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin % 40'nın zorbalığa maruz kaldıkları belirlenmiştir. Ergenlikte özellikle şiddetle ilgili tepkisel ve dürtüsel artış görülmekte ve ergenler şiddetin faili veya mağduru olabilmektedirler (Chambers, Taylor ve Potenza, 2003: 1043). Kepenekçi ve Çınkır'ın (2006) lise öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin % 33.5'inin sözel, % 35.5'nin fiziksel, % 28.3'nün duygusal ve % 15'inin cinsel olarak akranlarına zorbalık davranışlarında buldukları görülmüştür. Akgün, Araz ve Karadağ (2007) tarafından ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin çatışmalarını çözme eğitiminin belirlenmesini sağlamak için yapılan çalışmada; öğrencilere karşılaştıkları problem durumlarını yapıcı yollarla çözümlenmelerini öğretmek, problem çözme becerilerini geliştirmek ve şiddet eğilimlerini azaltmak için çeşitli programlar düzenlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çatışma çözme eğitimlerinin öğrencileri olumlu etkilediği ve çatışma çözme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Uygulanan program sonucunda bazı sınıflarda şiddet eğilimi azalırken bazı sınıflarda etkili olmadığı belirlenmiştir. Huebner ve Morgan (2002) okullarda karşılaşılan akran zorbalığının çözümünde; eğitimcilerin öncelikle çalıştıkları kurumun imkânlarını, çevresel şartlarını ve kültürel özelliklerini bilmelerinin, öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkında olmalarının önemli olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilere şiddetin bir problem çözme becerisi olmadığını ve sakin kalabilmenin daha etkili sonuçlar verdiğinin öğretilmesi gerektiğini söylemektedir. Tümnüklü vd.'nin (2002) yaptıkları çalışma sonuçları incelendiğinde öğrencilerin sorun çözme stratejilerinin genel olarak şiddet içerdiği belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında ergenlik dönemindeki öğrencilerin davranışlarında görülen olumsuzluklar hakkında velilerin tutum ve davranışlarının neler olduğuna ilişkin soruya katılımcıların verdikleri yanıtlarda öne çıkanların bilinçli olmama, kendi açısından

bakma, öğretmenlere sorma ve çözüm sürecine dâhil olmama olduğu tespit edilmiştir. Okullarda yaşanan öğrenci problemlerinin çözümünde okul yöneticisi ve öğretmen kadar velilere de iş düşmektedir. Türnüklü vd., (2002) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre öğrenci problemlerine ilişkin olarak velilerin kullandıkları çözüm stratejilerinin genel olarak şiddet ve güç öğelerini içerdiği, velilerin hem kendi çocuklarına hem de okuldaki diğer çocuklara karşı psikolojik veya fiziksel şiddet kullanarak problemleri çözmeyi tercih ettikleri tespit edilmiştir. Velilerinin bu tür tutum ve davranışlara sahip olmalarının öğrencilerin de benzer davranışlar göstermelerinde etkili olduğu ifade edilmektedir. Aile içinde baskı, şiddet, saygı ve sevgi yetersizliği, iletişimsizlik vb. olumsuzlukların yaşanması da çocuğun şiddete olan eğilimini arttırmaktadır (Türnüklü & Şahin, 2002). Ocha, Lopez ve Emler (2007) tarafından 11-16 yaş aralığında yer alan 1068 öğrenci üzerinde yapılan araştırma bulgularına göre ergenlik dönemindeki öğrencilerin aileleriyle olan iletişimleriyle ile okulda sergiledikleri problem durumları arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Çayak'ın (2013) yaptığı tez çalışmasının sonuçlarına göre öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışlarının önlenmesinde veli işbirliğinin önemli olduğu belirlenmiştir. Türnüklü vd., (2002) ergenlik dönemindeki öğrencilerin okulda görülen olumsuz davranışlarının çözümünde okul idarecileri ve öğretmenler kadar velilere de sorumluluk düştüğünü ifade etmektedir.

Ergenlik dönemindeki öğrencilerde görülen problem durumlarına ilişkin olarak okul idaresinin tutum ve davranışlarının neler olduğu hakkında katılımcıların en çok tutarsızlık gösterme, duyarsız olma, öğrenciye şiddet uygulama ve idareciye göre farklılaşma kodlarına yükleme yaptıkları belirlenmiştir. Okul idaresinin kullandığı çözüm stratejilerine yönelik olarak ise okul personeliyle işbirliği yapma ve velilerle işbirliği yapma yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Okullarda yaşanan her türlü problem durumunun okulda görev yapmakta olan tüm idareci ve öğretmenler tarafından işbirliğine gidilerek çözümlenmesi gerekmektedir. Okullarda yapılandırılacak ortak bir aklın ve tavır birliğinin bu tür problem durumlarında işleri oldukça kolaylaştıracağı ifade edilmektedir (Türnüklü vd. (2002). Başaran (1983) okulda görev yapan yöneticilerin oluşan her türlü problem durumunda etkili olarak çözüm üretme becerisine sahip olmaları ve bunları uygulayabilmelerinin önemli olduğunu belirtmektedir. Türnüklü vd.'nin (2002) yaptıkları çalışma sonuçlarına göre okul idarecilerinin öğrenci problemlerinde kullandıkları çözüm stratejilerinin başlıcalarının; veli işbirliği, dayak, öğüt verme, başından savma, uyarma, bağırıp çağırma ve tehdit etme olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlere olumlu-olumsuz okul ikliminin ergenlik dönemindeki öğrenciler üzerindeki etkilerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde olumlu okul ikliminin öğrencilerin üzerindeki etkilerine yönelik olarak kişiliğini geliştirme, sosyalleşme ve değerler eğitimi alma olduğu; olumsuz okul ikliminin etkilerinde ise agresif olma, okuldan uzaklaşma ve sigara vb. kötü alışkanlıklar edinme kodlamalarına en fazla yükleme yaptıkları belirlenmiştir. Okul iklimi ile ilgili yapılan çalışmalarda sıklıkla "güvenli okul" kavramı kullanılmaktadır. Olumlu okul iklimine sahip, etkili ve güvenli okulların özelliklerinin; öğrenci problemlerine duyarlılık, veli ile etkili işbirliği, öğrencilerin yüksek oranda etkin katılımının sağlanması ve okulun fiziksel güvelliğinin sağlanması olduğu söylenmektedir (Kayıkçı, 2009: 25). Olumlu ve güvenli okul ikliminin okulda yaşanabilecek problemlerin önlenmesi ve güvenli okul ortamının oluşturulması arasında ilişki olduğu ifade edilmektedir (Çalık, Kurt & Çalık, 2011: 78). Okuldaki öğrenci problemlerinin açık veya örtük olarak okul iklimiyle çok yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Hernandez & Seem, 2004). Welsh (2000) okul ikliminin yalnızca öğrenci problemlerini açıklamakla kalmadığını aynı zamanda etkili

müdahaleler yapılarak erken müdahaleyi ve önlemeyi de sağladığını söylemektedir. Gregory, Henry ve Schoeny (2007) tarafından yapılan, 12 farklı okulda 3 yıl boyunca devam eden boylamsal çalışma sonuçlarına göre; öğretmenler, idareciler ve öğrenciler tarafından desteklenen olumlu okul ikliminde problem durumlarının daha az olduğu belirlenmiştir. Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir'in (2009) yaptıkları çalışmada oluşturulan olumlu okul ikliminin; öğrenciler arasındaki şiddetin azaltılması, öğrencilerin okula uyumlarını arttırarak okula yabancılaşma duygusunun önüne geçilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Wang, Selman, Dishion, ve Stormshak, (2010) tarafından ortaokul düzeyinde yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde; olumlu okul iklimi algısı oluşturulan öğrencilerin problemleri davranışlarında azalma olduğu tespit edilmiştir. O'Donnell, Roberts ve Schwab-Stone'nin (2011) 10 ve 11. sınıf düzeyinde öğretim gören 653 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmanın sonucunda; olumlu okul ikliminin öğrencilerin problemleri davranışlarının azalmasına katkı sağladığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında öğrencilerin ergenlik problem problemlerinin öğretmenlerin psikolojik durumları üzerinde ne gibi etkileri olduğunu belirlemeye yönelik soruya öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumsuz etkilediği yönünde yanıtlar verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ne tür olumsuz etkiler olduğuna ilişkin olarak ise öne çıkan yanıtlara bakıldığında; üzüme, yetersiz hissetme, agresifleşme ve sınırları bozulma olduğu görülmektedir. Doğan (2009) okul içinde yaşanan problemlerin öğretmenlerin iş doyumunu yüklerini azalttığını belirtmektedir. Pranjić ve Grbović (2011) öğretmenlerin gereğinden fazla iş yükü almalarının ve okul içinde karşılaştıkları her türlü problem durumunun onların tükenmişlik düzeylerini arttırdığını ifade etmektedir. Bu durumun sonucunda ise öğretmenlerin iş ve yaşam doyumlarının olumsuz etkilendiğini belirlemiştir. Karakuş ve Çankaya'nın (2012) yaptıkları araştırma sonuçlarında da öğretmenlerin yaşadıkları olumsuz durumların onların tükenmişlik duygusunu yaşamalarına neden olduğu saptanmıştır. Asforth ve Humbry (1993) öğretmenlerin buldukları ortamın ve kültürün kurallarını derinden hissettiklerini ve benimseme eğiliminde olduklarını belirterek; okul ortamında yaşadıkları problem durumlarının onlarda yabancılaşma ve tükenmişlik duyguları oluşmasına neden olduğunu söylemektedir.

Ergenlik dönemindeki öğrencilerin okula yansıyan problemlerinin neler olduğuna ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin de yansıtıldığı daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

Öğretmenlere öğrencilerin ergenlik döneminde yaşadıkları problemlerin çözüm stratejilerine ilişkin olarak daha kapsamlı eğitim verilmelidir.

Öğrencilerin ergenlik dönemini rahat atlatabilmeleri için okullardaki sanatsal, sosyal ve sportif etkinliklere daha fazla katılmaları için teşvik edilmeleri gerekmektedir.

Ergenlik dönemindeki öğrencilerin yaşadıkları problemlerin çözümünde daha etkin rehberlik ve psikolojik destek hizmetlerini almalarının sağlanması gerekmektedir.

Okullarda görülen akran zorbalığını önleyici tedbirler hakkında okul idaresi ve öğretmenler bilgilendirilmelidir. Ayrıca okullarda öğrencilere akran zorbalığıyla karşılaştıklarında ne şekilde davranmaları gerektiğinin anlatıldığı etkinlikler düzenlenmelidir.

Ergenlik dönemindeki öğrencilerin problem durumlarının etkili ve kalıcı olarak çözülebilmesi için okul-veli-öğretmen-öğrenci dörtlüsünün mümkün olabildiğince işbirliği içinde olmalarını sağlayacak etkinlikler yapılabilir.

Öğretmenlerin yaşadıkları olumsuz duygularla baş etmelerinin sağlanması için bu konuda onlara mesleki rehberlik hizmetleri verilmelidir.

### KAYNAKÇA

- Abalı, O. (2004). *Ergenlik dönemi ve sorunları*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Adana, F., & Arslantaş, H. (2011). Ergenlikte öfke ve öfkenin yönetiminde okul hemşiresinin rolü. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 12(1) : 57 – 62.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1) ,88–115.
- Akgün, S. (2005). *Akran zorbalığının anne-baba tutumları ve anne-baba ergen ilişkileri açısından değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akgün, S., Araz, A., & Karadağ, S. (2007). Anlaşmazlıklarımızı çözebiliriz: İlköğretim öğrencilerine yönelik bir çatışma çözümü eğitimi ve psiko-sosyal etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 22(59), 43-67.
- Akkök, F., Askar, P., & Sucuoğlu, B. (1995). Safe schools require the contributions of everybody: The picture in Turkey. *Thresholds in Education*, 21(2), 29-28.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year-old Greek school children. *Aggressive Behavior*, 26, 49–56.
- Aziz, A. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. (8. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse ve Neglect*, 27. 713–732.
- Başar, H. (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başaran, İ. H. (1983). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Borg, M. G., & Falzon, J. M. (1989). Primary school teachers' perception of pupils' undesirable behaviours. *Educational Studies*, 15, 251-260.
- Burden, P. E. (1995). *Classroom management and discipline, methods to facilitate cooperation and instruction*. USA: Longman Publishers.
- Chambers, R. A., Taylor, J., & Potenza, M. (2003). Developmental neurocircuitry of motivation in adolescence: a critical period of addiction vulnerability. *American Journal of Psychiatry*, 160, 1041-1052.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.). (3. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710–722.
- Cunningham, B., & Sugawara, A. (1989). Factors contributing to preservice teachers' management of childrens' problem behaviors. *Psychology in the Schools*, 26, October.
- Curwin, R. L., & Mendler, A. A. (1998). *Discipline with dignity*, E. Broyhers. Inc. (Ed.), USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt T., & Kandemir, M. (2009). İlköğretim okul öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 555-576.



- Çalık, T., Kurt, T ve Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çayak, S. (2013). *Öğretmen-veli işbirliği ile ilkokul öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 255-269.
- Çınkır, Ş., & Kepenekci, Y. K. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 236-254.
- Çubukçu, H., & Sivashgil, P. (2007). 7. sınıf İngilizce ders kitaplarında cinsiyet kavramı. *Dil Dergisi*, 137, 7-17.
- Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(9), 1.
- Derman, O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, Sempozyum Dizisi, No: 63; 19-21.
- Doğan, M. A. (2009) *İlköğretim okullarında öğretmenlere uygulanan psikolojik şiddetin (Mobing) iş doyumuna etkisi: Ankara ili Sincan ilçesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, S. (2001). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylere mensup ergenlik çağındaki kız ve erkeklerin saldırgan davranışlarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmit.
- Eisenberg M. E., Neumark-Sztainer D., & Perry C. L. (2003). Peer harassment, school connectedness and academic achievement. *The Journal of School Health*, 73(8), 311- 316.
- Ercan, L. (2001). Ergenlik döneminde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 9(2) 47-58.
- Erden, M., & Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erikson, E. H. (1964). *Childhood and society*. New York: W. W. Norton.
- Erözkan, A. (2009). Ergenlerde yalnızlığın yordayıcıları. *İlköğretim Online*, 8(3), 809-819.
- Flannery, D. (2006). *Violence and mental health in everyday life*. Lanham, MD, USA: Alta Mira Press.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (2004). Adolescents least able to cope: how do they respond to their stresses. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(1), 25-37.
- Gofin, R., Palti, H., & Gordon, L. (2002). Bullying in jerusalem schools: victims and perpetrators. *Public Health*. 116, 173–178.
- Greenlee, A. R., & Ogletree, E. J. (1993). Teachers' attitudes toward student discipline problems and classroom management strategies. *USA, Illinois*, 18, ED36430.
- Gregory, A., Henry, D. B., & Schoeny, M. E. (2007). School climate and implementation of a preventive intervention. *American Journal of Community Psychology*, 40(3-4), 250-260.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalisticinquiry*. California: SAGE.
- Gül, S. K. ve Güneş, İ. D. (2009). Ergenlik dönemi sorunları ve şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 79-101.
- Hernández, T. J. ve Seem, S. R. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7(4), 256-262.

- Houlihan, B., Fitzgerald, M., & O'Regan, M. (1994). Self-esteem, depression and hostility in Irish adolescents. *Journal of Adolescence*, 17, 565-77.
- Huebner, A., & Morgan, E. (2002). Adolescent bullying. *Virginia Cooperative Extension, Human Development Publicitaon*, 350-852.
- Johnson, B., Oswald, M., & Adey, K. (1993). Discipline in South Avustralian primary schools. *Educational Studies*, 19(3), 289-305.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Peacemakers: Teaching students to resolve their own and schoolmates' conflicts. *Focus On Exceptional Children*, 28(6), 1-11.
- Kapçı, G. E. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Kaptan, S. (1973). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Rehber Yayınevi.
- Karakuş, M., & Çankaya, İ. H. (2012). Öğretmenlerin maruz kaldıkları psikolojik şiddete ilişkin bir modelin sınanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 225-237.
- Karataş, B. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde gözlenen istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin bunlarla başa çıkma yöntemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Karlin, M. S., & Berger, R. (1972). *Discipline and the disruptive child, a practical guide for elementary teachers*. USA: Parker Publishing Company.
- Kayıkcı, K. (2009). *Okullarda şiddetin kaynaklarına ilişkin öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Kepenekci, Y. K., & Çınkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, 30, 193-204.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma, psikolojik danışman eğitimcileri, uygulamacıları ve eğitimcileri için*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kovacs, M. (1997). Depressive disorders in childhood: an impressionistic landscape. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 287-298.
- Kulaksızoğlu, A. (2002). *Ergenlik psikolojisi* (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Lohman, B. J., & Jarvis, P. A. (2000). Adolescent stressors, coping strategies, and psychological health studies in the family context. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(1), 15-43.
- Merrett, F., & Wheldall, K. (1984). Classroom behaviour problems which junior primary school teachers find most troublesome? *Educational Studies*, 10(2), 87-92.
- Merrett, F., & Wheldall, K. (1988). Which classroom behaviours do primary school teachers say they find most troublesome? *Educational Review*, 40(1), 13-27.
- Ochoa G. M., Lopez E. E., & Emler N. P. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority, and violant behavior at school in adolescence. *Adolescence*, 42(168), 779-794.
- O'Donnell, D. A., Roberts, W. C., & Schwab-Stone, M. E. (2011). Community violence exposure and post-traumatic stres reactions among gambian youth: the moderating role of positive school climate. *Soc Psychiat Epidemiol*, 46(1), 59-67.
- Parladır, S. (2009). *Okullarda şiddetin kaynaklarına ilişkin öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.). (1. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Pranjić, N., & Grbović, M. (2011). Common factors related to chronic occupational distress among special education teaching staff in Montenegro. *International Journal of Peace and Development Studies*, 2(4), 110-118.
- Sadık, F. (2002). İlköğretim 1. aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 1-23.
- Sarıtaş, M. (2011). Öğretmen-veli görüşmelerinin yönetimi. M. Şişman ve S. Turan (Ed). *Sınıf yönetimi* içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Shores, R. E., Gunter, P. L., Denny, R. K., & Jack, S. L. (1993). Classroom influences on aggressive and disruptive behaviors of students with emotional and behavioral disorders. *Focus on Exceptional Children*, 26(2), 1-10.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Totan, T. (2007). Okulda zorbalığı önlemede eğitimcilere ve ebeveynlere öneriler. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 190-202.
- Türnüklü, A., & Şahin, A. G. İ. (2002). İlköğretim okullarında öğrenci çatışmaları ve öğretmenlerin bu çatışmalarla başa çıkma stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30(30), 283-302.
- Türnüklü, A., Şahin, İ., & Öztürk, N. (2002). İlköğretim okullarında, öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve velilerin çatışma çözüm stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 574-594.
- Türnüklü, A., & Şahin, İ. (2004). 13-14 yaş grubu öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(13), 45-61.
- Wang, M., Selman R., Dishion, T., & Stormshak, E. (2010). A tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 274-286. DOI: 10.1111/j.1532- 7795.2010.00648.x
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88-107.
- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Millî Eğitim*, 192, 43-61.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, B., & Bayrakdar, M. (2006). *Okul-çevre ilişkileri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yüksel, G. (2007). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.

### Extended Abstract

Whereas the period of adolescence, which has an effect on all developmental areas of the individuals and therefore leaves permanent traces, demonstrates differences, it starts on average around 11 -12 years of age and continues until 16 – 18. Sudden changes experienced by the individual on his/her body first make that person anxious, and distort his/her mental balance. In this period, the person may easily engage in conflict with people around him/her, and demonstrate a tendency of violence. The person may not accept and reject the rules existing in the society. He/she experiences problems of

harmony as a result of negative attitudes and behaviors he/she demonstrates. What the individual experiences in the adolescence period are really heavy for him/her and he/she expects understanding from his/her environment. Groupings in the school environments, peer victimization, rejecting the rules, escaping from the school, starting to use hazardous substances such as tobacco etc., and directing oneself towards criminal organizations could be encountered in the adolescence period. School management and teachers use different solution strategies in the face of problems that the students experience in the adolescence period, however, since a cooperation is needed between the school- parents – teacher for the adolescent to overcome this period, this generally fails to be sufficient. The teachers engage in individual solutions towards the students in adolescence period. Teachers who fail to be sufficient individually may ask support from their colleagues and parents. Students may apply solid discipline rules and impose crime on the students. In order to mitigate the problems created by students in adolescence period in the school environment, the teachers need to know what the strategies are that do not damage the students, and use these strategies effectively.

**Objective:** In this study, it was aimed at determining the problems experienced by middle school teachers in the students in adolescence period and solution strategies towards these problems.

**Method:** The data of the research have been collected by using the status study pattern, which is among the qualitative data collection techniques. The study group of the research comprises 43 teachers, of which 20 are women and 23 are men, who are working in public schools affiliated to MEB in 9 middle schools in provincial center of Sivas in the spring period of 2016 – 2017 educational year. The data of the research was collected using the semi-structured interview form. In the analysis of data, frequency analysis and content analysis techniques were used. When looking at age ranges, there are 14 teachers in the 20 to 29 age range, 23 teachers in the 30 to 39 age range and 6 teachers at the age of 40 and over. The distribution of the teachers according to their terms of working; there are 12 teachers working from 1 to 5 years, 10 teachers from 6 to 10 years, 11 teachers from 11 to 15 years, 3 teachers from 16 to 20 years and 4 teachers from 21 years and over.

**Findings:** The teachers were asked questions that aimed at determining the changes in students in the adolescence period, problems they experience in the class environment, peer victimization conditions and the solution strategies they use, attitudes and behaviors of school management and colleagues towards students in adolescence, impact of school climate on students in adolescence period, approaches of parents towards their children and their supports to teachers, and the impacts of problem experienced by students in adolescence period on teacher psychology. Findings obtained from the teachers, were coded in compliance with the principle of confidentiality, and then were converted into a table format using suitable main themes and sub-themes.

Among the leading adolescence problems which the teachers frequently encounter in students in the school environment are engaging in contradictory behaviors, lack of communication, peer victimization, lack of interest in courses, concern of being accepted, rejecting the teacher authority, and disrespect. It was determined that, in resolving the problem situations which they experience in their students, the teachers use the solution strategies such as interview with the students, behaving authoritatively, preaching, arranging the teaching place, cooperating with other colleagues in the school, the school management and the parents etc. The teachers indicated that the problems they experience with the students in the adolescence period damage them physically and

mentally, cause them feel insufficient and lead them to dislike the profession, and experience a continuous conditions of stress It was determined that they generally cooperated in solving the problems of managers and teachers in the schools, however that the parents were mostly insensitive towards the problems their children experience and they did not collaborate with the school.

**Recommendations:** A more comprehensive study could be carried out which reflects the opinions of students in relation what the problems are that are reflected to the school by the students in adolescence period.

A more comprehensive training shall be given to the teachers in relation to the strategies of solution of problems experienced by students in the adolescence period.

The students are needed to be encouraged to participate more in artistic, social and sportive activities in the schools in order to overcome the adolescence period more easily.

It is necessary that students in the adolescence period receive more effective guidance and psychological support services in the solution of problems that students in adolescence period experience.

Professional guidance shall be provided to the teachers in order to help them overcome the negative feelings they experience.

**Araştırma Makalesi**

**ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERE SAHİP AİLELERİN  
YAŞADIKLARI ZORLUKLAR<sup>1</sup>**

**DIFFICULTIES ENCOUNTERED BY FAMILIES WITH INDIVIDUALS WITH  
SPECIAL NEEDS**

**Mehtap KOT**

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu, Türkiye  
E-Mail: [mehtapkot@ibu.edu.tr](mailto:mehtapkot@ibu.edu.tr), ORCID ID: 0000-0002-1085-0645

**Serdar SÖNMEZ**

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu, Türkiye  
E-Mail: [serdarsonmez@ibu.edu.tr](mailto:serdarsonmez@ibu.edu.tr), ORCID ID: 0000-0002-9050-3570

**Emine ERATAY**

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bolu, Türkiye  
E-Mail: [eratay\\_e@ibu.edu.tr](mailto:eratay_e@ibu.edu.tr), ORCID ID: 0000-0001-6798-1753

Başvuru Tarihi: 03.11.2017

Yayına Kabul Tarihi: 19.12.2018

**Özet**

Bu çalışmada, özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin görüşleri doğrultusunda ailelerin yaşadıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu araştırmaya gönüllü olarak katılan özel gereksinimli çocuğa sahip anneler oluşturmaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeline göre desenlenmiş ve veriler yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiş ve görüşmelerde sorulara verilen cevaplara göre betimsel indeksler, temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Temalar ve kodlar ile ilgili uzman görüşü alınmış ve veriler raporlaştırılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, tablolar halinde gösterilmiş ve oluşturulan tablolar yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında görüşülen anneler özel gereksinimli çocuklarının ev ortamında kardeşi, okul ortamında da arkadaşları ile problem yaşadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca uygun fiziksel çevre düzenlemelerinin olmamasından kaynaklanan problemler ve ilgisiz öğretmen tutumları sebebiyle eğitimde yaşanan olumsuzluklar gibi sorunların yanı sıra en büyük problemi de tanı sürecinde bilgilendirilme konusunda yaşadıklarını belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** özel gereksinimli birey, aile, ailelerin yaşadığı sorunlar, yarı-yapılandırılmış görüşme.

**Abstract**

In this study, it is aimed to determine the problems experienced by the families according to the opinions of the mothers who have children with special needs. The study group consisted of mothers who have children with special needs who participated in the study voluntarily. The data were analyzed by content analysis and descriptive indexes, themes and codes were formed according to the answers to the questions asked in the interviews. Expert opinion was received about themes and codes and data were reported. The findings of the study were presented as tables and the tables were interpreted. The mothers interviewed within the scope of the research stated that their children with special needs had problems with their siblings in their home and also with their friends in the school. In addition to the problems caused by the lack of appropriate physical environmental regulations and irrelevant teacher attitudes, they stated that they experienced the biggest problem in the process of being informed during the diagnosis process.

<sup>1</sup> Bu çalışma, 17 Nisan 2015 tarihinde Niğde'de gerçekleştirilen 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Keywords:** individuals with special needs, family, problems experienced by families, semi-structured interview form.

## GİRİŞ

Aile, sosyal toplumdaki en küçük birimdir ve kişinin ilk öğretmenleri anne babalarıdır. Bu bağlamda okul çağına gelene kadar kişi, birçok beceri ve kavramı aile ortamında öğrenmektedir (Özen, 2010). Aile ortamından sonra kişi, okul ortamına geçmekte ve bu sosyal ortamda bilişsel becerilerin yanında duygusal becerileri de geliştirmektedir. Kişinin farklı gelişim göstermesi durumunda ise kişinin sosyal açıdan gelişimi olumsuz etkilemektedir.

Günümüz toplumlarında farklı olmak başlı başına problem teşkil etmektedir. Farklı olan birey toplumdaki soyutlanmakta ve kendi dünyasına terk edilmektedir. Toplumdan soyutlanan birey ise problem durumlarına açık hale gelmektedir. Farklı gelişen bireylerin sosyal hayattan soyutlanması, bu bireylerin akademik gelişimini de olumsuz olarak etkilemektedir. Şüphesiz bu soyutlanmadan farklı gelişen birey kadar, onların yakınları da olumsuz olarak etkilenmektedir.

Sosyal hayatta farklı gelişen bireyler birçok alanda problem yaşamaktadır. Bu alanlar ulaşım, haberleşme, iletişim, sağlık vb.dir. Farklı gelişen bireyler için sosyal hayatta yaşanan olumsuz tutumlar, kişilerin sosyalleşmesini ve toplum içinde bağımsız bir birey olarak ayakta durabilmesini de etkilemektedir. Özel eğitim hizmetlerinin genel amacı yetersizlikten etkilenmiş bireylerin toplumda bağımsız olarak yaşayabilmesi ise, bu durum, olumsuz tutumların da en aza indirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Farklı gelişen bir çocuğa sahip olduğunu öğrenen bir aile kabullenme sürecinde bir takım aşamalardan geçmektedir. Bu aşamalar; şok-inkar-acı-depresyon, çelişki-kızgınlık-suçluluk duygusu-utanç, pazarlık etme-kabul ve uyumdur (Özdemir, 2011; Şahin, Işıtan ve Gündüz, 2011; Özen, 2010; Kaner, 2010; Varol, 2006). Aileler bu süreç içerisinde hem kendi içsel durumları ile savaşmakta, hem de toplumun meraklı ve acıyan bakışlarına karşı dik durmak zorundadır. Ülkemizde doğumdan itibaren farklı gelişen bireylerin ailelerine yönelik sunulan sistematik bir eğitim ve bilgilendirme süreci olmadığından, aileler tanı aldıktan sonra ne yapacakları, yasal dayanaklarının neler olduğu, nasıl bir eğitim sürecinden geçmeleri gerektiği hakkında karmaşa yaşamaktadırlar (Özen, 2013).

Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerle yapılan araştırmalar incelendiğinde; Sucuoğlu (1995) yetersizliği olan çocuğa sahip anne babaların gereksinimlerinin belirlenmesine, Akçamete ve Kargin (1996) işitme engelli çocuğu olan annelerin gereksinim düzeylerine, Mert (1997), farklı gelişim gösteren çocuğa sahip anne babaların gereksinimlerine, Kavak (2007) yetersizliği olan bir çocuğa sahip annelerin çevresindeki insanlardan aldığı desteği algılama düzeylerine, Ayyıldız, Konuk-Şener, Kulakçı ve Veren (2012) zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan annelerin stresle baş etme düzeylerine, Aktaş ve Çifci-Tekinarslan (2017) OSBli çocuğa sahip annelerin çocukları ile kurdukları iletişim biçimlerine ilişkin görüşlerine, Eldeniz-Çetin ve Terzioğlu (2018) yetersizliğe sahip çocuğu olan annelerin çocukları ile geçirdikleri boş zamanları değerlendirmeye yönelik görüşlerine, Çifci-Tekinarslan, Sivrikaya, Terzioğlu ve Uçar-Rasmussen (2018) özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar karşımıza çıkmaktadır. Ailelerin farklı gelişim gösteren bir çocuğa sahip olduğunu öğrendiği andan itibaren yaşadıkları zorlukları belirlemenin, ailelere bilgi desteği ve sosyal destek sağlanması, yetersizliğe sahip olmayan ailelerin de ileride böyle bir durumla karşılaştıklarında neler yapabilecekleri,

uzmanların ve yetkililerin hem çocuğun eğitimi hem de ailenin psikolojik durumu ile ilgili neler yapabilecekleri hakkında bilgi sahibi olmaları konularında alana katkı sağlayacağı düşünüldüğünden, bu araştırmada farklı gelişim gösteren ailelerin çocuğunun tanısı konulmadan önce ve sonra, ev yaşamında ve geçiş dönemlerinde ne gibi zorluklar yaşadıklarını belirlemek amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bir varlık ya da durumun mekana ve zamana bağlı olarak tanımlandığı ve analiz edildiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Araştırmanın verileri görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşme en az iki kişi arasında, belli bir konu hakkında bilgi toplamak amacıyla sözlü olarak sürdürülen bir iletişim süreci olup (Büyüköztürk ve diğ., 2009), nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada zihinsel yetersizliğe sahip çocukları olan annelerin görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının sorular üzerinde düzenleme yaparak daha ayrıntılı bilgi alabilmesine, görüşmecinin de hem sabit cevap vermesine hem de ilgili konuda derinlemesine bilgi paylaşmasına imkan tanıyan bir veri toplama aracıdır (Büyüköztürk ve diğ., 2009; Sönmez ve Alacapınar, 2013). Görüşmelerin tümü bireysel eğitim sınıfında bire bir görüşme olarak yapılmıştır. Araştırmacı gerektiğinde görüşme yapılan kişiye sorularla ilgili açıklamalar yapabilmektedir (Merriam, 2009). Görüşme sorularının hazırlanması sürecinde hazırlanan soruların kolay anlaşılır, somut ve açık uçlu olmasına özen gösterilmiştir.

Görüşme soruları hazırlanmadan önce ilgili alanyazın taranmış ve görüşme soruları belirlenmiştir. Hazırlanan görüşme soruları ile ilgili uzman görüşü alınmış ve görüşme sorularına son hali verilmiştir. Araştırma sürecinde katılımcıların ve çocukların demografik bilgileri alınmış ve sonrasında katılımcıya çocuğun tanısı konmadan önce, tanı hakkında bilgilendirme aşamasında, evde, okulda ve sosyal hayatta ne tür zorluklar yaşadıkları sorulmuştur.

### Katılımcılar

Katılımcıların belirlenebilmesi için Bolu ilinde özel bir rehabilitasyon merkezinde destek eğitim alan ve devlet okulları bünyesinde özel alt sınıfa devam eden çocukların anneleri seçilmiştir. Görüşülen tüm anneler çalışmaya gönüllü olarak katılabileceklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan annelerin demografik özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.



Tablo 1.

*Katılımcıların Özellikleri*

Katılımcılar	Yaşı	Eğitim Durumu	İş Durumu	Çocuğun Yaşı	Çocuğun Tanısı
1. Katılımcı	46	İlkokul	Ev Hanımı	13	Orta Derecede Zihinsel Yetersizlik
2. Katılımcı	45	Lise	İşçi	16	Orta Derecede Zihinsel Yetersizlik
3. Katılımcı	44	Lise	Ev Hanımı	13	Orta Derecede Zihinsel Yetersizlik
4. Katılımcı	40	İlkokul	İşçi	16	Ağır Derecede Zihinsel Yetersizlik
5. Katılımcı	35	Lise	İşçi	16	Ağır Derecede Zihinsel Yetersizlik
6. Katılımcı	36	Lise	Ev Hanımı	12	Ağır Derecede Zihinsel Yetersizlik

### Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması için görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmelerin tamamı birinci araştırmacı tarafından yapılmıştır. Her görüşme öncesinde araştırmacı görüşme yapacağı anneye araştırma ile ilgili bilgi vermiş ve annelerin sordukları sorulara araştırmanın amacı doğrultusunda cevaplar vermiştir. Görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağı ve kayıtların sadece araştırmacılar tarafından dinleneceği bilgisi verilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcıların gerçek isimleri gizli tutulmuş ve katılımcılara kod isimler verilmiştir. Görüşmelerde katılımcılara 8 tane soru sorulmuştur. Görüşmeler katılımcıların uygun oldukları vakitlerde rehabilitasyon merkezinin grup eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin süresi 5 -15 dakika arasında değişmektedir.

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi metin ya da metinlerden oluşan bir kümenin içeriğindeki bazı önemli kelime veya kavramların belirlenmesine yönelik yapılmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi ile toplanan veriler derinlemesine analiz edilmektedir. Araştırmada elde edilen verilerin analizi için öncelikle görüşmelerin hepsi tamamlandıktan sonra ses kayıtlarının yazıya dökümü işlemine geçilmiştir. Ses kayıtlarının yazıya aktarımı sırasında ses kaydındaki bütün konuşulanlar hiçbir düzeltme yapılmadan yazılı hale getirilmiştir. Ses kayıtlarının yazıya dönüştürüldüğü sayfalara ve sayfadaki her bir satıra numaralar verilmiştir. Dökümlerin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla ses kayıtları tekrar dinlenmiş ve o esnada yazılan veriler okunarak dökümlerin sağlanması yapılmıştır.

Ses dökümleri analiz edildikten sonra araştırma soruları temel alınarak temalar ve temalara bağlı olarak alt temalar oluşturulmuştur. Bu aşamada araştırmacı görüşme dökümlerini okuyup başlıklara ayırmıştır. Yapılan görüşmelerde annelerin söylemlerinden alıntılar da yapılmıştır. Elde edilen başlıklar çalışmanın kategorilerini oluşturmuştur. Temalar oluşturulduktan sonra bir alan uzmanı rastgele seçilen üç görüşme dökümünü inceleyerek temalar oluşturmuştur. Alan uzmanının oluşturduğu temalar ile araştırmacıların oluşturduğu temalar karşılaştırılmış ve görüş birliği sağlanmıştır.

## Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma kapsamında geçerlik ve güvenilirlik verileri toplanmıştır. Araştırma kapsamında oluşturulan görüşme soruları için uzman görüşü alınarak geçerlik çalışması yapılmıştır. Araştırmada araştırmacılar ve uzman tarafından oluşturulan temalar ve alt temalar karşılaştırılmış ve güvenilirlik katsayıları bulunmuştur. Güvenilirlik hesaplamaları,  $[\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})] \times 100$  formülüyle hesaplanmıştır. Araştırmacılar arası güvenilirlik %100 olarak bulunmuştur.

## BULGULAR

Araştırma kapsamında özel gereksinimli bireye sahip annelerden elde edilen bulgular, araştırma soruları esas alınarak belirlenen temalar altında annelerden doğrudan alıntılar yapılarak verilmiştir.

### *Annelerin tanı öncesi yaşadığı zorluklara ilişkin görüşleri*

Annelerin özel gereksinimli çocukları ile ilgili tanı öncesi yaşadığı zorluklara ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

### *Annelerin tanı öncesi yaşadığı zorluklara ilişkin görüşleri*

Alt Temalar	f
Geç tanı	5
Yanlış Tanı	1

Tablo 2 incelendiğinde özel gereksinimli çocuğu olan annelere tanı öncesi yaşadıkları zorluklar sorulduğunda beş anne geç tanı ve bir anne de yanlış tanı aldığını ve bu konuda ciddi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili olarak 3. katılımcı, “Engelinin olduğunun farkındaydık. Ama doktorlar bir türlü teşhis koyamadı. Hastaneye git gel o süreçte çok yıprandık.”, 2. katılımcı, “Farklı doktorlara götürdük. Biri bir şeyi yok, normal dedi, diğeri şüphelerim var daha detaylı bakılması lazım dedi. Öyle dolaştık durduk.” şeklinde dile getirmiştir.

### *Annelerin bilgi edinme sürecinde yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri*

Annelerin özel gereksinimli çocukları ile ilgili bilgi edinme sürecinde yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

### *Annelerin bilgi edinme sürecinde yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri*

Alt Temalar	f
Kaynak yetersizliği	6
Yönlendirme	6

Tablo 3 incelendiğinde özel gereksinimli çocuğu olan annelere bilgi edinme sürecinde yaşadıkları zorluklar sorulduğunda altı anne tanı hakkında yeterli ve güvenilir kaynaklara ulaşamadığı ve çocuklarının eğitimleri ile ilgili herhangi bir yönlendirme yapılmadığından dolayı zorluklarla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu konu hakkında 5. katılımcı, “Doktorlara sordum, herkese sordum, belgeseller, CD’ler izledim. Ne yapabilirim diye araştırdım. Konuşabilecek mi?, Yürüyebilecek mi?, Öğrenebilecek mi? diye araştırdım. Ama bu süreçte bilgi alabileceğim kesin bir kaynak bulamadım.”, 6.

katılımcı, “On doktora gittiysem iki doktor ilgilendi, sağlıklı bilgi verdi. Diğerleri hayata küsmemi, hatta çocuğu çöp kutusuna atmamı söyledi.” şeklinde yaşadıklarını dile getirmiştir.

*Annelerin özel gereksinimli çocuğu ile evde yaşadığı zorluklara ilişkin görüşleri*  
Annelerin özel gereksinimli çocuğu ile evde yaşadığı zorluklara ilişkin görüşleri

Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

*Annelerin özel gereksinimli çocuğu ile evde yaşadığı zorluklara ilişkin görüşleri*

Alt Temalar	f
Kardeş İlişkileri	3
Sosyal Yaşam Yetersizliği	3
Özbakım Becerileri	4

Tablo 4 incelendiğinde özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocukları ile evde yaşadıkları zorluklar sorulduğunda üç anne özel gereksinimli çocukları ile kardeşlerinin anlaşamadığını ve evde kavga ettiklerini belirtmiştir. Araştırmaya katılan üç anne de özel gereksinimli çocuklarının herhangi bir sosyal hayatı olmadığından sürekli evde kalmak zorunda olduğundan zorluklar yaşadığını dile getirmişken, dört anne özel gereksinimli çocuklarının özbakım becerilerini yerine getirirken zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili olarak 4. katılımcı, “Evde kardeşi ile anlaşamıyor. Sürekli kavga ediyorlar. Kızım da bu durumda daha çok hırçınlaşıp ağlıyor.”, 5. katılımcı “Evde konuşmadığı için bazen hırçınlık yapmakta. Kardeşiyle anlaşamıyor. Dediğini yapmayınca ona vuruyor.” şeklindeki, sosyal becerilerde yetersiz olmasından dolayı zorluk yaşadığını, 3. katılımcı, “Tüm gün bilgisayar başında oturur okula gitmemişse. Tv kumandası sürekli onda olsun ister. En büyük problem kardeşiyle anlaşmazlığı. Bir de arkadaşının olmaması.” şeklindeki, günlük yaşam becerilerinde yetersiz olmasından dolayı zorluk yaşadığını, 2. katılımcı, “Yemesinde, banyosunda, saçının taranmasında bunların hepsini ben yaptığım için tabi ki zorlanıyorum.” şeklindeki açıklamalarıyla belirtmiştir.

*Annelerin özel gereksinimli çocuğunu okula götürürken yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri*

Annelerin özel gereksinimli çocuğunu okula götürürken yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

*Annelerin özel gereksinimli çocuğunu okula götürürken yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri*

Alt Temalar	f
Ulaşım	6
Bekleme	3

Tablo 5 incelendiğinde annelerin özel gereksinimli çocuğunu okula götürürken yaşadıkları zorluklar sorulduğunda araştırmaya katılan tüm anneler çocuklarını okula götürürken ulaşımında sorun yaşadıklarını, çocuklarının kendi başlarına gidemediklerini ve kendilerinin okula götürüp getirmek zorunda olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan üç anne de çocuklarının okuldaki ihtiyaçlarını karşılamak için tüm gün okulda beklemek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak 2. katılımcı, “Kendisi

gidemiyor. Mutlaka bizim desteğimizle gidiyor. Sabah götürüp bırakıyoruz, öğlen yemeğe götürüyoruz, tekrar okula bırakıyoruz. Yani günde 6 kere okula git gel yapıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir.

*Annelerin özel gereksinimli çocukları ile okulda yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri*

Annelerin özel gereksinimli çocukları ile okulda yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

*Annelerin özel gereksinimli çocukları ile okulda yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri*

Alt Temalar	f
Uygun Eğitim	6
Okulda İstenmemek	5

Tablo 6 incelendiğinde annelerin özel gereksinimli çocukları ile okulda yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri sorulduğunda annelerin tümü okulda verilen eğitimin çocuklarının seviye ve ilgisine uygun olmadığını, çocuklarının sınıfta görmezden gelindiğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan beş anne de çocuklarının okulda; okul idaresi, veliler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından istenmediğini ve bu durumun özel gereksinimli çocuklarına olumsuz tutum olarak yansıdığını belirtmişleridir. Konu ile ilgili olarak 5. Katılımcı, “Okulda arkadaşlarıyla anlaşamıyor. Konuşmadığı için sınıfta dışlanıyor ve problem davranışlar sergiliyormuş. Arkadaşlarına vuruyormuş, boğazını sıkıyormuş. Veliler istemedi ilk benim çocuğumu. Ama sonrasında toplantıda gördüler ve kabul ettiler. Öğretmeniyle iyi anlaşılıyor ama öğretmeni özel eğitim öğretmeni değil. Kavramları öğrenemiyor.” 3. Katılımcı, “Nasıl olsa öğrenemiyor diye bir köşeye bırakıyorlar. Tüm sene bir çizgi çizmeden okula gidip geldiğini bilirim.” ifadelerini kullanmıştır.

*Annelerin özel gereksinimli çocukları ile ilgili yaşadıkları zorluklara ilişkin eklemek istedikleri*

Annelerin özel gereksinimli çocukları ile ilgili yaşadıkları zorluklara ilişkin eklemek istedikleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

*Annelerin özel gereksinimli çocukları ile ilgili yaşadıkları zorluklara ilişkin eklemek istedikleri*

Alt Temalar	f
Sosyal Kabul	6
Destek Eğitim	4
Eğitim Hizmetlerinin İyileştirilmesi	4
Yasal Haklar	2
Çevre Düzenlemesi	2

Tablo 7 incelendiğinde annelerin genel olarak yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri sorulduğunda araştırmaya katılan tüm katılımcıların çocuklarının sosyal kabulleri konusunda sorun yaşadığı ve toplum tarafından dışlandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan dört katılımcı destek eğitim ve eğitim hizmetlerinin iyileştirilmesini istediklerinden bahsetmişken bir katılımcı da çocukları için çevre düzenlemesinin yapılması gerektiğinden bahsetmiştir. Konu ile ilgili olarak 1. Katılımcı

“Çocuğuma dışarıdaki insanlar ya acıyarak ya da nefret ederek bakıyor. Bizim farklı olduğumuzu ya da hastalık taşıdığımızı düşünüyorlar. Komşuluk ilişkilerim bitti. Kimseye gidemiyorum. Kimse de bana gelmiyor.” şeklinde ifade etmiştir. 3. katılımcı yapılan araştırma ile ilgili, “Yıllarca bize soru sordular. Hep sorunlarımızı dinlediler. Artık biz çözüm istiyoruz. Üniversiteler sorunları belirledi ama çözüm yolları sunmuyor. Artık çözüm istiyoruz, bir şeylerin düzeldiğini görmek istiyoruz” diyerek sadece durum çalışmalarının yapılması ile ilgili fikirlerini belirtmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan anneler yasal hakları konusunda bilgi sahibi olmadıklarını ve çocuklarının eğitimleri konusunda herhangi bir destek göremedikleri ve gittikleri okullara kabul aşamasında ciddi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

### TARTIŞMA

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara bakıldığında özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin tanı öncesinde geç ve yanlış tanı ile ilgili zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Doktorların yeterince bilgilendirmemesi ve gerekli yönlendirmelerin yapılmadığı görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise ailelerin bilgi edinmede kaynak yetersizliği, yönlendirme konusunda zorluklarla karşılaşmasıdır. Ailelerin tanı aldıktan sonra en büyük sorunlarının bilgi gereksinimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu alanyazında yer araştırma bulguları (Sucuoğlu, 1995; Aydoğan, 1999; Kavak, 2007; Çifci-Tekinarslan vd., 2018) ile paralellik göstermektedir.

Araştırma kapsamında ulaşılan bir diğer bulgu ise özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin ev ortamında özbakım, sosyal yaşam yetersizliği ve kardeşler arasındaki çatışmalardan dolayı zorluklar yaşadıkları yönündedir. Anneler özel gereksinimli çocuklarının fiziksel etkinliklerini gerçekleştirebilecekleri ortamların sınırlı olmasından dolayı çocuklarının sürekli evde vakit geçirmesinden dolayı sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırma bulgusu alanyazında yer alan başka bir araştırma bulgusu (Eldeniz-Çetin ve Terzioğlu, 2018) ile paralellik göstermektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulgu ise özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin özel gereksinimli çocuklarını okula götürürken ulaşımda ve okulda tüm gün beklemede sorun yaşadıkları yönündedir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu da özel gereksinimli çocuğu olan annelerin okul içerisinde uygun eğitim ortamının sağlanması ve sosyal kabul ile ilgili zorluklar yaşadıkları yönündedir.

Araştırma kapsamında özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak ile ilgili annelerin eklemek istedikleri sorulduğunda ise annelerin sosyal olarak kabul edilmediklerini düşünmeleri, destek eğitim ve eğitim hizmetlerinin yetersizliği, yasal haklarını bilmedikleri ve gerekli çevre düzenlemelerinin yapılmadığı konusundadır.

Araştırmalardan elde edilen sonuçlar, özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin bilgi gereksinimine, maddi gereksinime ve toplumsal servis gereksinimine ihtiyaç duydukları doğrultusundadır (Akçamete ve Kargın, 1996; Mert, 1997; Sexton, Burrell ve Thompson, 1992; Çifci-Tekinarslan, vd., 2018). Hem araştırma bulgularımız hem de diğer araştırma bulguları bize engelli çocuğa sahip olan ailelerin toplumun tüm kesimlerinden yeterli desteği göremediğini, çocuğunun gerek eğitim ve gerekse sağlık sorunları ile ilgili yeterli ve doyurucu bilgi alamadığını ve ailenin bu konuda yetersiz kaldığını göstermektedir. Ailelerin eğitim, sağlık hizmetleri ve destek eğitim hizmetleri konularında zorluklarla karşılaştıkları (Kaya, Yıkılmış, 2014; Tuş, Çifci-

Tekinarslan,2013), duygusal, sosyal ve ekonomik güçlükler yaşadıkları (Yıldırım-Sarı, 2007) görülmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularıyla da desteklendiği gibi ailelerin bu süreçte sorunlar yaşadığı, yaşadığı sorunlarla ilgili, tıbbi, eğitsel ya da sosyal destek alamadıkları ve bu sürecin de ailelerin kaygı düzeylerini arttırdığı görülmektedir. Ailelerin, çocuklarının tanısı hakkında bilgi sahibi olmak istedikleri ve çocuklarının almaları gereken eğitim hakkında da desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Ailelere bilgi ve sosyal destek sağlanmasının, hem çocuğun eğitimine hem de ailenin psikolojik durumuna katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ailelere sağlanacak desteklerle ilgili farklı alanlarda çalışan uzmanlarla, kamu ya da özel kurum ve kuruluşlarla bu konuda işbirliği sağlanabileceği önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

Akçamete, G., Kargın, T. (1996). İşitme Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Gereksinimlerinin Belirlenmesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (2), 7-24.

Aktaş, B., & Tekinarslan, İ. Ç. (2017). Opinions of mothers regarding the communication styles of mothers of children with autism spectrum disorders Annelerin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarıyla kurdukları iletişim biçimlerine ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1848-1860.

Aydoğan, A., A. (1999). *Özürlü çocuğa sahip olan anne babaların umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ayyıldız, T., Konuk-Şener, D., Kulakçı, H. ve Veren, F. (2012). Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Stresle Baş Etme Yöntemlerinin Değerlendirilmesi, *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 11 (2).

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çifci-Tekinarslan, İ., Sivrikaya, T., Keskin, N. K., Özlü, Ö., & Rasmussen, M. U. (2018). Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Gereksinimlerinin Belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 17(1).

Eldeniz-Çetin, M., ve Terzioğlu, N. K. (2018). Ağır Düzeyde Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan Annelerin Çocuklarının Boş Zamanlarını Değerlendirmelerine Yönelik Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Kaner, S. (2010). *Aile katılımı ve işbirliği*. B. Sucuoğlu (Ed). Zihin Engelliler ve Eğitimleri (s. 353-401). (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Kavak, S. (2007). *Algılanan aile yakınları destek ölçeğinin geliştirilmesi ve 0-8 yaş arası engelli çocuğu olan annelerin yakınlarından aldığı desteği algılamaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kaya, A., Yıkılmış, A. (2014). Bakım hizmeti veren personelin zihin engellilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (2), 365-403.

Mert, E. (1997). *Farklı engel grubunda çocuğu olan anne ve babaların gereksinimlerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Özdemir, Ö. (2011). *Aile eğitimi*. H. Avcıoğlu (Ed). İlköğretimde Özel Eğitim (s. 191-217). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özen, A. (2010). *Aile eğitimi*. İ. H. Diken (Ed). Özel Eğitim (s:110-130). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özen, A. (2013). *Ailelerle işbirliği ve iletişim*. A. Cavkaytar (Ed.). Özel eğitim (s:37-51). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Sexton, D., Burrell, B. ve Thompson, B. (1992). Measurement integrity of the family need survey. *Journal of Early Intervention*, 16 (4), 343-352.
- Sönmez, V., Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü çocuğu olan anne-babaların gereksinimlerinin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Dergisi*, 2 (1), 10-18.
- Şahin, S., Işıtan, S. ve Gündüz, S. (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve aileleri*. N. Baykoç (Ed). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Eğitimleri (s:107-150). Ankara: Eğiten Kitap.
- Merriam, S., B. (2009). *Qualitative research a guide to desing and implementation*. Turan, S. (Çev. Ed.). Nobel Akademi: Ankara.
- Tuş, Ö. ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2013). Okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 151-166.
- Varol, N. (2006). *Aile eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım-Sarı, H. (2007). Zihin engelli çocuğu olan ailelerde aile yüklenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi, Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11 (2).

### Extended Abstract

**Purpose:** Negative attitudes experienced in social life by individuals with different development are also effective on socialization of persons and their ability to stand as independent individuals in society. If the general objective of special education services is to ensure independent survival of individuals who are affected by the disability, this leads to the need to minimize the negative attitudes also.

Individuals with different development experience problems in numerous fields in social life. These areas include transportation, communication, conversation, health etc. Moreover, the negative attitudes and prejudices of the society towards individuals with different development renders the process even more difficult.

A family learning that it has a child with different development goes through a set of stages during the acceptance process. These stages are shock-denial-grief-depression, conflict-anger-guilt, bargaining-acceptance and adaptation (Özdemir, 2011; Şahin, Işıtan and Gündüz, 2011; Özen, 2010; Kaner, 2010; Varol, 2006). Families fight with their internal conditions and at the same time, hold their heads high against the curious and pitying stares of the society. As a systematic education and information process is not present for the families of individuals with different development as of birth in our country, families experience a confusion in terms of what they should do after diagnosis, what their legal foundations are, and what kind of a training they need to receive (Özen, 2013).

The studies conducted in our country include the levels of needs of mothers of children with with hearing impairment by Akçamete and Kargin (1996), perception level

of mothers of children with disability in terms of support received from relatives by Kavak (2007), coping levels of mothers of children with mental deficiency by Ayyıldız et al. (2012), needs of parents with different development by Mert (1997), and identifying the needs of parents of children with mental deficiency by Sucuoğlu (1995). This study defines the difficulties encountered by families as of the time they find out that they have a child with different development.

**Method:** Case study design, which is one of the qualitative research methods, is used in this study. Semi-structured interview technique was used in the study to obtain the opinions of mothers of children with mental disability. Interviews took place on one-to-one basis in individual education class. Care has been shown in the process of preparation of interview questions to ensure that questions are easy and comprehensible, that they are general, open-ended and not abstract, and the interviewer has refrained from directing the interviewed person. The questions prepared were asked to the participants one by one during the interview. Questions:

1. How old are your?
2. How old is your child?
3. What kind of difficulties did you experience before your child was diagnosed?
4. What kind of difficulties did you have in the process of obtaining information on your child's diagnosis?
5. What kind of difficulties to you have regarding your child at home?
6. What kind of difficulties do you have when going to school?
7. What kind of difficulties do you have at school?
8. Is there anything you would like to add?

Mothers of children receiving support from a rehabilitation center in Bolu province were selected to identify the participants. All interviewed mothers have stated that they would participate voluntarily. Code names were used instead of the real names of the mothers during drafting of the report on the findings of the study. Data obtained from the study was analyzed with the content analysis technique.

After completion of all interviews, transcription process for the audio recordings was started. All conversations in the audio recordings were transcribed as they are without correction during the transcription process. Pages of the transcription of the audio recordings and each line on the page were numbered. Audio recordings were listened again to control the transcriptions with the reading of the data written and it was found that the data was complete. Mainly, interview questions were given priority in the establishment of the categories. Themes were created after establishment of the categories and codes.

**Results:** In the study, mothers have stated that they have suffered numerous difficulties regarding the diagnosis of their children, that they had to struggle with the problems caused by different diagnosis by different doctors, and that they did not have adequate information even when the correct diagnosis was made. Furthermore, it is seen that mothers are faced with numerous difficulties throughout their lives as a result of non-acceptance of the children by the society and their inadequacy in social and daily life skills.

**Discussion:** Findings of studies from both inland and abroad indicate that families with an individual with disability are in need of information, material support and social services (Akçamete and Kargin, 1996; Mert, 1997; Sexton, Burrell and Thompson,1992) and these findings are in line with the findings of this study. Both the findings of our study and other studies indicate that families with a child with disability cannot find



adequate support from all sections of the society, that these families cannot obtain sufficient and satisfying information on both the education and health problems of their children, and that the families are inadequate in this subject.

It is seen that families face difficulties in the fields of education, health services and supporting education services (Kaya, Yıkıncı, 2014; Tuş, Çifci-Tekinarslan,2013) and they experience emotional, social and economic problems (Yıldırım-Sarı, 2007). These difficulties faced by families increase their stress and anxiety levels. Psychological support must be provided to the families on this subjects (Ayyıldız et al., 2012) and families must be supported with group counseling to reduce their stress levels.

**Conclusion:** As supported by research findings, it is seen that families do not receive medical, educational or social support related to the problems they are experiencing, problems that they experience, and this process increases the level of anxiety. Providing information and social support to parents is thought to contribute both to the education of the child and to the psychological state of the family.

**Araştırma Makalesi**

**TAM GÜN EĞİTİME GEÇİŞE İLİŞKİN YÖNETİCİ  
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ<sup>1</sup>**

**INVESTIGATION OF MANAGER OPINIONS ABOUT TRANSITION TO  
FULL DAY EDUCATION**

**Mukadder BOYDAK ÖZAN**

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ, Türkiye  
E-mail: [mboydak@firat.edu.tr](mailto:mboydak@firat.edu.tr), ORCID ID: 0000-0001-5690-6985

**Efraim ÖZTÜRK**

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ, Türkiye  
E-mail: [ozturkefraim@gmail.com](mailto:ozturkefraim@gmail.com), ORCID ID: 0000-0002-2653-6810

Başvuru Tarihi: 13.01.2018

Yayına Kabul Tarihi: 18.12.2018

**Özet**

Bu çalışmanın amacı, ikili eğitim ile tam gün eğitim sistemlerinin olumlu ve olumsuz yanlarının kıyaslanarak, ikili eğitimden tam gün eğitim uygulamasına geçişin ortaya çıkaracağı bazı problemlerin belirlenmesi ve bu problemlerin giderilmesi hususunda ilgililere veriler oluşturmaktır. Araştırma deseni olarak, durum çalışması modeli tercih edilmiştir. Durum çalışması güncel bir durumu, olayı detaylı bir şekilde inceleyen kapsamlı bir çalışmadır. Tam gün eğitime geçişin güncel bir durum olması bu yöntemin kullanılmasında etkili olmuştur. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesi kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile yapılmıştır. Örneklem grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde lisansüstü eğitime tabi olan öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan bu kişiler, aynı zamanda Elazığ il merkezindeki ilkökul ve ortaokullarda idareci olarak görev yapmaktadırlar. Elde edilen sonuçlar, katılımcıların ikili eğitime göre tam gün eğitimi daha faydalı bir sistem olarak gördüklerini göstermektedir. Katılımcıların görüşlerine göre yeni sisteme geçişte bazı sorunlar tespit edilmiştir. Bunların başında sistemin başlaması ile derslik sayılarının azalacak ve buna bağlı olarak da derslik başına düşen öğrenci sayılarının artacak olması gelmektedir. Bu da ancak yeteri kadar bina ve dersliğin oluşturulabilmesi ile çözülebilecektir.

**Anahtar kelimeler:** ikili eğitim, tam gün eğitim, eğitim sistemi

**Abstract**

The purpose of this study is to determine some problems to be caused by transition from dual education to full-day education by comparing the positive and negative aspects of dual and full-day education systems, and to provide the authorities with data on the elimination of these problems. As a research design, it is preferred to choose an case study model. A case study is a comprehensive study that examines a current situation and event in detail. The fact that the transition to full-time education is a current situation has influenced the use of this method. The sampling of the research is determined by using the easy-to-attain situation sampling method. The sample group consists of the students who are subject to postgraduate education in the Educational Sciences Institute of Fırat University in 2016-2017 academic year. The sample group also serve as the administrator of the primary and secondary schools in the city center of Elazığ. The results obtained indicate that the participants consider full-day education as a more useful system compared to dual education. According to the views of the participants, some problems were identified in the transition to the new system. The decrease in the number of classrooms along with the initiation of the system and therefore the increase in the number of students per classroom are the most

<sup>1</sup>Bu çalışma; 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, Ankara, Türkiye, 11- 13 Mayıs 2017' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

important obstacles. This will only be possible with the establishment of sufficient buildings and classrooms.

**Keywords:** dual education, full day training, education system.

## GİRİŞ

Eğitim, bir toplumun varlığını sürdürebilmesi ve geliştirmekte olan dünyada söz sahibi olabilmesi için büyük önem taşımaktadır. Sürekli değişen dünya şartları, eğitimi zorunlu bir ihtiyaç haline getirmiştir. Türkoğlu'na (2002, s.5) göre eğitim, topluma, kültüre ve zamana göre amacı değişen, dinamik bir yapıdır. Eğitim, felsefe biliminde de kendine farklı tanımlar bulmaktadır. Eğitim, idealistlere göre yaratana kavuşmak amacıyla yapılan etkinlikler iken, Marksistler için sorunsuz bir şekilde ürün ortaya çıkarma süreci, Pragmatistler için bireyde istendik davranış değiştirme, Varoluşçular için ise insanın kendini geliştirmesini sağlayan bir araç olarak tanımlanır (Sönmez, 2003, s.2). Sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmeler ile eğitimde de yenilikler ve değişimler yaşanmaktadır. Ülkeler ihtiyaçlarına, mevcut durumlarına ve şartlarına göre eğitim için yeni sistemler geliştirmekte ve eğitimden en üst düzeyde faydalanmaya çalışmaktadırlar.

Bütün kalkınmaların temeli ve hareket noktası olarak görülen ilköğretimin (Ünal, 2001, s.36) verildiği okullar, derslik sayısı, ulaşım imkânı, öğrenci sayıları, öğretmen sayıları, okul binasının fiziki durumu, bulunduğu yerin sosyoekonomik durumu ve coğrafi etmenlerden dolayı farklılık arz etmektedir. Bu farklılık, okullardaki eğitim sürelerini de etkilemiştir. Ülkemizde okulların durumlarına göre tam gün ve ikili eğitim sistemi uygulanmaktadır (Kocaoluk, 1991, s.64).

Genelde, eğitimde gelişmiş ülkelerde tek tip eğitim sistemi olarak kullanılmakta olan tam gün eğitimin, ülkemizde yaygın olarak kullanılmamasının başlıca sebeplerinden biri göçtür. 1980'den sonra köylerden kentlere doğru meydana gelen göç sonucu, kentler eğitim ihtiyacını karşılamakta zorlanmıştır. Kent okulları, kırsal kesimdeki çocukların yükünü de taşımak zorunda kalmıştır. Bu durumda öğrenciler dersliklere sığamaz hale gelmiştir. Kentlerde öğrenci sayısının artmasıyla on binlerce yeni dersliğe gereksinim duyulmuştur. Okul binalarının yetersizliği, dersliklerin kalabalık olması okulların büyük çoğunluğunda ikili öğretime geçilmesini zorunlu kılmıştır (Erdoğan, 2002, s.28).

İkili eğitimden tam gün eğitime geçilememesinin göç dışında başka nedenleri de vardır. Okul yöneticileri, ana sınıflarını okulun parasal gücünün önemli bir kaynağı olarak gördüklerinden öğrenci mevcutlarının artırılmasına önem vermektedirler. Öğrencisini okula yazdıran veliden değişik adlarda yardım amaçlı toplanan paralardan dolayı öğrenci sayısının artışı gelirin de artışı olarak görülmektedir (Camuzcu, 2007). Uçar (1999)'a göre bir diğer neden ise, bürokratik olarak kilit roldeki kişilerin talebi ile kayıt yeri dışından öğrenci alınmasıdır. Bu durum da sınıfların mevcutlarını arttırarak, ikili öğretimi alternatifsiz bir duruma getirmiştir. (Akt. Camuzcu, 2007, s.34).

Belirtilen zorunlu sebeplerle devam eden ikili eğitim uygulaması, eğitim neferleri olan öğretmenleri olumsuz yönde etkilemektedir. Art arda işlenen dersler ve kısa tutulan teneffüsler sonucu öğretmenler, dinlenmeye fırsat bulamamakta ve bir sonraki derse daha yorgun bir şekilde girmek zorunda kalmaktadırlar. Aynı zamanda bazen öğretmenlerin okula sabah erken gelmeleri, bazen ise akşam okuldan geç vakitte ayrılmaları ve bu ikilemin her sene değişebilmesi öğretmenlerin aile düzenini ve günlük yaşamını da olumsuz yönde etkilemektedir. İkili eğitim uygulaması ile sabah erken saatlerden, akşam

geç vakitlere kadar okullarda devam eden eğitim, belki de en çok okul idarecilerini yıpratmaktadır. İlköğretim kurumlarında görevli tüm personelin çalışma usul ve esasları 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda belirtilmiştir. DMK'nin 99. Maddesinde, memurların genel olarak haftada 40 saate kadar çalıştığı belirtilirken, bazı okul yöneticilerinin ilköğretim kurumlarında haftada 50-60 saate kadar durmaları ve buna rağmen emeklerinin karşılığını parasal anlamda da alamamaları, mesleğe olan bağlılıklarını zedelemekte ve motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir (Güçlü, 2006, s.87).

Eğitimden en etkili bir şekilde fayda sağlama hakkı olan ve eğitim sisteminin en kalabalık elemanı olan öğrenciler de şüphesiz ikili eğitim sisteminden nasiplerini almaktadırlar. İkili eğitim uygulaması ile ders aralarının süresi azalmakta, öğrenci ihtiyacını gidermekte zorlanmaktadır. Arkadaşları ile etkileşim kurmaya vakti kalmayan öğrenci, ders dışında hiçbir aktiviteye katılmadan eve yorgun bir şekilde gitmekte ve sosyalleşmemektedir. Bu durum da haliyle öğrenciyi okuldan soğutmakta ve başarılarını olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Camuzcu, 2007).

İkili eğitimin olumsuzluklarını ifade edenlerin yanında, ikili eğitimi savunanlar da vardır. Kavak ve Ekinci'ye (1994, s.68) göre, Schiefelbein ve Farrel (1982), ikili eğitim ile tam gün eğitimin akademik olarak öğrencide bir fark oluşturmadığını tespit etmişlerdir. Bu da, okul binalarının az olduğu, buna karşılık ise nüfusun çok olduğu yerleşim birimlerindeki okulların ikili eğitim için tercih edilebileceği anlamına gelmektedir. Böylelikle eğitim ihtiyacından yoksun kalan birçok kişi, bu sayede bu ihtiyacını karşılayacaktır. Aynı zamanda öğretmenler ve veliler için, sabah ya da öğleden sonra günün belli bir bölümünü kendi kişisel işlerine ayırabilmeleri de ikili eğitimin sağladığı yararlar arasında sayılabilir.

Yukarıda her ne kadar ikili eğitimin olumlu yanlarından bahsedilmişse de, tüm eğitim paydaşlarının sabah belirli bir saatte okula gelip, akşama kalmadan okuldan ayrıldıkları, uzun teneffüs zamanları ve öğlen arası ile bir sonraki derse daha çok dinlenerek hazırlandıkları ve özellikle öğrencilerin, okulda çokça zaman geçirerek sadece derse değil, sosyal etkinliklere de vakit ayırabildikleri tam gün eğitim sistemi, bu olumlu özellikleri ile daha çok dikkat çekmektedir. Literatür incelendiğinde eğitimde tam gün uygulamasının yapıldığı ülkelerde yapılan akademik çalışmalarda elde edilen sonuçlar da tam gün eğitimin ikili eğitime göre her alanda oldukça faydalı bir sistem olduğunu göstermektedir (Cryan vd., 1992; Housden ve Kam, 1992; Karweit, 1992; Katz, 1995; Rothenberg, 1995; Stipek vd., 1995; Elicker ve Mathur, 1997; Fusaro, 1997; Entwisle ve Alexander, 1998; Stoflet, 1998; Gullo, 2000; Lee vd, 2006; Herry vd., 2007). Bu bakımdan, Türkiye'de uygulanacak tek tip eğitim sistemi, vatandaşların hayatına ve düzenine bir standart getirecek ve karmaşıklıkları ortadan kaldıracaktır. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanı'nın ve hükümet yetkililerinin 2019 yılı sonuna kadar Türkiye'de tüm okullarda ikili eğitime son verilip tam gün eğitime geçileceğine yönelik yaptıkları açıklamalar haberlerde yer almıştır (Dinçer, 2017, para.1). Böylelikle eğitimde tüm okullar için standart bir saat uygulamasına geçilecek, tüm öğrenciler eşit imkânlarda okullardan yararlanabilecek ve okullar ders dışındaki zamanlarda da öğrencilere eğitim-öğretim konusunda rahatlıkla hizmet verebilecektir.

Eğitim bakımından da oldukça gelişmiş ülkelere kullanılan eğitim sistemi, ikili eğitime göre farklı ihtiyaçları, farklı sorunları, farklı özellikleri ve farklı gereklilikleri olan bir sistemdir. İkili eğitim yapan kurumların tam gün eğitime geçmesinin oluşturacağı etkiyi belirlemek, bu geçiş süreci ile oluşacak sorunları tespit etmek ve çözüm yollarını belirlemek önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı, ikili eğitim ile tam gün eğitim

sistemlerinin olumlu ve olumsuz yanlarının kıyaslanarak, ikili eğitimden tam gün eğitim uygulamasına geçişin ortaya çıkaracağı sorunların belirlenmesi ve bu problemlerin giderilmesi hususunda ilgililere veri oluşturmaktır. Bu amaca yönelik katılımcılara yöneltilen sorular aşağıda belirtilmiştir:

1. İkili eğitim ile tam gün eğitimin olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?
2. Tam gün eğitime geçiş sürecinde, karşılaşılabilecek muhtemel/olası sorunlar ve bu sorunları çözüm yolları nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Deseni

İkili eğitim ile tam gün eğitim sistemlerinin olumlu ve olumsuz yanlarının kıyaslanarak, ikili eğitimden tam gün eğitim uygulamasına geçişin ortaya çıkaracağı bazı problemleri belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş ve durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, belli bir özelliği, bir olguyu, durumu etki ettiği kesimi de mercek altına alarak detaylı bir biçimde inceleyen çalışmalardır (Ekiz, 2003, s.27). Tam gün eğitime geçişin güncel bir durum olması bu yöntemin kullanılmasında etkili olmuştur.

### Örnekleme

Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde amaç çalışmaya hız kazandırmaktır. Araştırmacı, kendisi için ulaşılması kolay, kendine yakın olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Örneklem grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde lisansüstü eğitime tabi olan öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan bu kişiler (n=33), aynı zamanda Elazığ il merkezindeki ilkokul ve ortaokullarda idareci olarak görev yapmaktadırlar. Araştırmanın örneklemini oluşturan okul yöneticilerinin demografik bilgileri, Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

*Örnekleme Ait Demografik Bilgiler*

Katılımcı	Okul Türü	Görevi	Cinsiyet	Katılımcı	Okul Türü	Görevi	Cinsiyet
K1	İlkokul	Müdür	Erkek	K18	İlkokul	Müdür	Erkek
K2	İlkokul	Müdür	Erkek	K19	Ortaokul	Müdür Yardımcısı	Erkek
K3	İlkokul	Müdür	Erkek	K20	İlkokul	Müdür Yardımcısı	Erkek
K4	Ortaokul	Müdür	Erkek	K21	İlkokul	Müdür	Erkek
K5	İlkokul	Müdür	Erkek	K22	İlkokul	Müdür	Erkek
K6	İlkokul	Müdür	Erkek	K23	Ortaokul	Müdür	Erkek
K7	Ortaokul	Müdür	Erkek	K24	Ortaokul	Müdür	Erkek
K8	Ortaokul	Müdür	Erkek	K25	Ortaokul	Müdür	Erkek
K9	Ortaokul	Müdür Yardımcısı	Kadın	K26	İlkokul	Müdür Yardımcısı	Erkek
K10	İlkokul	Müdür Yardımcısı	Erkek	K27	İlkokul	Müdür Yardımcısı	Erkek
K11	İlkokul	Müdür	Erkek	K28	İlkokul	Müdür	Erkek
K12	İlkokul	Müdür	Erkek	K29	Ortaokul	Müdür	Erkek
K13	İlkokul	Müdür	Erkek	K30	İlkokul	Müdür Yardımcısı	Erkek
K14	Ortaokul	Müdür Yardımcısı	Erkek	K31	Ortaokul	Müdür Yardımcısı	Kadın
K15	İlkokul	Müdür	Erkek	K32	İlkokul	Müdür	Erkek
K16	İlkokul	Müdür	Erkek	K33	Ortaokul	Müdür	Erkek
K17	Ortaokul	Müdür	Erkek				

### Veri Toplama Aracı

Literatür taraması sonucunda, çalışmanın amacını gerçekleştirmek için katılımcıların görüşlerini ortaya koymaya yönelik beş açık uçlu soruyu içeren bir yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Uzman görüşü (n=3) ile bu formun geçerliği sağlanmaya çalışılmış ve iki soru benzerlik taşıması sebebiyle formdan çıkarılarak formun son hali elde edilmiştir. Oluşturulan görüşme formları okul yöneticilerine uygulanmış ve formlardan elde edilen veriler araştırmanın veri kaynağı olarak kabul edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Görüşme formlarından elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel yöntem uygulanmış ve veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde amaç, benzer kavramları belirli temalar içine alarak incelemektir. Veriler bu temalara alınırken birbirleri ile ilişkilerine ve yakınlıklarına bakılır. Bu şekilde veriler tanımlanır ve verilerin içindeki gerçekler meydana çıkar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Fırat Üniversitesi'nde eğitim gören okul yöneticilerinin farklı okullarda çalışmalarından dolayı her birine ulaşma konusunda zaman kaybı olmaması açısından, yarı yapılandırılmış görüşme formu, üniversitede okul yöneticilerine uygulanmıştır. Katılımcıların veri toplama aracındaki sorulara verdikleri yanıtlar incelenmiş ve toplanan tüm formlar (33 görüşme formu) geçerli kabul edilmiştir. Görüşme formları numaralandırılmış, word belgesine aktarılmış ve bu veriler N Vivo 8 (demo) programı ile analiz edilmiştir. Katılımcı görüşlerinin benzerliğine göre ilgili görüşler, temalara, kategorilere dağıtılmış ve kodlar oluşturularak uygun yerlere yerleştirilmiştir.

Katılımcıların görüşlerinin uygun temaya ya da kategoriye yerleştirilip yerleştirilemediğini tespit etmek ve bu sayede araştırmanın güvenilirliğini ölçmek için

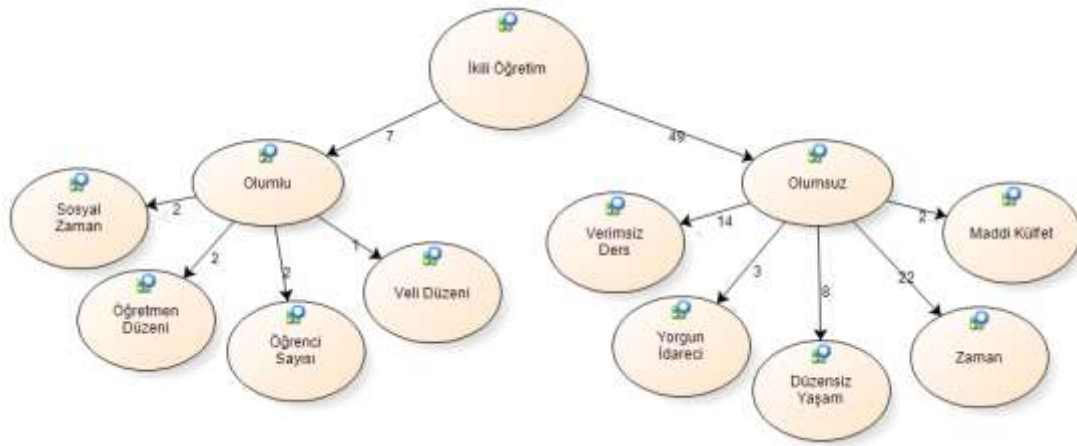
uzman görüşüne başvurulmuştur. Nitel araştırmalarda araştırmacılar ile uzmanın görüşlerindeki %90 ve üzeri uyuma, çalışmanın güvenilirliğini sağlamada yeterlidir (Saban, 2008, s.467). İlgili formül, Uzlaşma Yüzdesi(P) = Görüş Birliği (Na) / (Görüş Birliği (Na) + Görüş Ayrılığı (Nd)) X 100, uygulanmış ve farklı kodlara yerleştirilen altı ifade ile birlikte araştırmanın güvenilirliği;  $P = 199 / (199 + 6) \times 100 = \%97$  olarak hesaplanmıştır. Katılımcı görüşleri, K1, K2,... K33 şeklinde kodlanarak dikkat çeken görüşler doğrudan alıntı yolu ile belirtilmiştir. Ana tema ve alt temalara ilişkin frekans ve yüzde değerleri de hesaplanmıştır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

İkili eğitim ile tam gün eğitim sistemlerinin olumlu ve olumsuz yanlarının karşılaştırılmasına ve ikili eğitimden tam gün eğitim uygulamasına geçişin ortaya çıkaracağı bazı problemleri belirlemeye ilişkin katılımcıların görüşleri incelenmiş, kodlanarak kategorilendirilerek uygun temalara yerleştirilmiştir. Okul yöneticilerinin görüşleri birden fazla kategoriye yerleştiği için toplam görüş sayısı, katılımcı sayısından fazladır.

### 1-İkili eğitim ile tam gün eğitimin olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?

Öncelikle katılımcılardan, ikili eğitimin olumlu ve olumsuz yanlarını belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların ikili eğitimin olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin belirttikleri görüşlerin yerleştirildikleri temalar, kategoriler, kodlar ve ilgili verilerin nicelikleri Şekil 1'deki gibi gösterilmiştir.



Şekil 1. İkili Eğitimin Olumlu ve Olumsuz Yanlarına Yönelik Yönetici Görüşleri

Elde edilen veriler incelendiğinde, katılımcı görüşlerine göre ikili eğitimin olumsuz yanlarının ( $f= 49$ ), olumlu yanlarından ( $f= 7$ ) fazla olduğu görülmüştür. İkili eğitimin olumsuz yanlarına ilişkin görüşlerden, 22'si **zaman** (%39), 14'ü **verimsiz ders** (%25), 8'i **düzensiz yaşam** (%13), 3'ü **yorgun idareci** (%5) ve 2'si de **maddi külfet** (%4) kategorilerinde tekrarlanmıştır. Katılımcıların ikili eğitimin olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin belirttikleri görüşlerin yerleştirildikleri temalar, kategoriler, kodlar ve ilgili verilerin nicelikleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

*İkili Eğitimin Olumlu ve Olumsuz Yanlarına Yönelik Yönetici Görüşleri*

Kod Adı	Katılımcılar	f	%	
Olumsuz	Zaman	K 1, 2, 3, 6, 7, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 32	22	%39
	Verimsiz Ders	K4, 9, 10, 14, 16, 19, 21, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 33	14	%25
	Düzensiz Yaşam	K3, 5,14, 16, 20, 21, 26, 31	8	%13
	Yorgun İdareci	K11, 16, 19	3	%5
	Maddi Külfet	K3, 23	2	%4
Olumlu	Sosyal Zaman	K14, 29	2	%4
	Öğretmen Düzeni	K18, 30	2	%4
	Öğrenci Sayısı	K13, 20	2	%4
	Veli Düzeni	K3	1	%2

Katılımcılara göre okul paydaşları, özellikle idareciler, ikili eğitim uygulamasıyla okula sabah erken gelip geç çıkma, uykusuzluk ve kahvaltı yapamama sorunu ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Özellikle zaman yetişsin diye, derslerin ve teneffüslerin sıkıştırılması, öğrencilerde motivasyon eksikliklerine neden olmaktadır. Katılımcıların ikili eğitimin olumsuz yanlarına ilişkin görüşlerinden oluşan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

*K3: “İkili eğitim uygulamasının eğitimin kalitesini arttırdığına inanmıyorum. Tamamen devlete yönelik maddi getirisi vardır.” (Maddi Külfet)*

*K5: “İkili eğitimde öğrenci düzensiz uyku ve düzensiz beslenme ile karşı karşıya kalmaktadır.” (Düzensiz Yaşam)*

*K9: “İkili eğitimdeki sıkışık program karmaşaya neden olmakta ve dersin verimini düşürmektedir.” (Verimsiz Ders)*

*K12: “İkili eğitimde öğrencinin sabah erken uyanması ve evden çıkması gerekiyor. Öğrencinin uykusunda problem oluşuyor. Akşam ise başka bir öğrenci eve geç gitmek durumunda kalıyor.” (Zaman)*

*K19: “İkili eğitim, yöneticinin çalışma süresini arttırıyor ve yöneticinin performansı düşüyor.” (Yorgun İdareci)*

İkili eğitim uygulamasının olumlu yanlarına ilişkin veriler incelendiğinde, ilgili görüşlerin, 2’sinin **sosyal zaman** (%4), 2’sinin **öğretmen düzeni** (%4), 2’sinin **öğrenci sayısı** (%4) ve 1’inin de **veli düzeni** (%2) kodlarında sıralandığı görülmektedir. Katılımcılar, ikili eğitimi, öğrencilerin ve öğretmenlerin okul dışı saatlerde kendilerine daha fazla zaman ayırabilmeleri, velilerin kendi düzenleri için sabah ya da öğleden sonraki zamanı tercih edebilmeleri ve gün ikiye bölündüğü için dersliğe düşen öğrenci



sayısının azalması açısından daha olumlu buldukları tespit edilmiştir. Katılımcıların ikili eğitimin olumlu yanlarına ilişkin görüşlerinden oluşan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

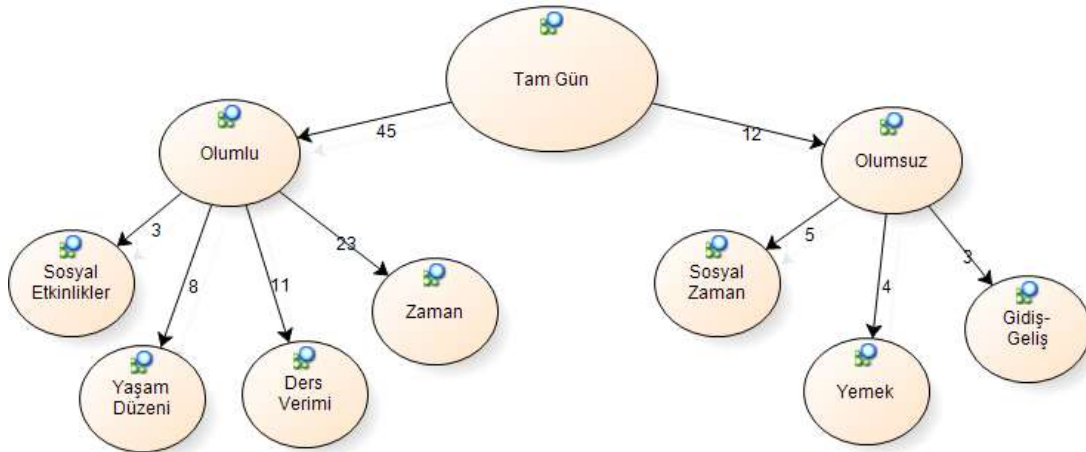
*K3: “Sabah veya öğleden sonra belli programı olan yada çalışan anne ve babaların çocuklarının okula gitme zamanlarını tercih edebilmeleri güzel bir şey...” (Veli Düzeni)*

*K18: “İkili öğretimde öğretmenler evlerine daha fazla zaman ayırabilmektedir.” (Öğretmen Düzeni)*

*K20: “İkili eğitimin olumlu yanı, az öğrenciye çok zamanda verimli eğitimin verilmesidir.” (Öğrenci Sayısı)*

*K29: “İkili öğretim, öğrencilerin, fiziksel aktivite ve sosyalleşme gibi önemli kazanımlara zaman ayırabilmelerini sağlar.” (Sosyal Zaman)*

Katılımcıların görüşlerine göre ikili eğitimin olumlu ve olumsuz yanları belirlendikten sonra, katılımcılardan tam gün eğitimin olumlu ve olumsuz yanlarını belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların, tam gün eğitimin olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin belirttikleri görüşlerin yerleştirildikleri temalar, kategoriler, kodlar ve ilgili verilerin nicelikleri Şekil 2’deki gibi gösterilmiştir.



Şekil 2. Tam Gün Eğitimin Olumlu ve Olumsuz Yanlarına Yönelik Yönetici Görüşleri

Elde edilen veriler incelendiğinde, katılımcı görüşlerine göre tam gün eğitimin olumlu yanlarının ( $f= 45$ ), olumsuz yanlarından ( $f= 12$ ) fazla olduğu görülmüştür. Tam gün eğitimin olumlu yanlarına ilişkin görüşlerden 23’ünün **zaman** (%40), 11’inin **ders verimi** (%20), 8’inin **yaşam düzeni** (%14) ve 3’ünün de **sosyal etkinlikler** (%5) kodlarında tekrarlandığı görülmektedir. Katılımcıların, tam gün eğitimin olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin belirttikleri görüşlerin yerleştirildikleri temalar, kategoriler, kodlar ve ilgili verilerin nicelikleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

*Tam Gün Eğitimin Olumlu ve Olumsuz Yanlarına Yönelik Yönetici Görüşleri*

	Kod Adı	Katılımcılar	f	%
Olumlu	Zaman	K 1, 2, 3, 6, 7, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 32	23	%40
	Ders Verimi	K4, 9, 10, 14, 19, 21, 27, 29, 31, 32, 33	11	%20
	Yaşam Düzeni	K3, 7, 14, 16, 20, 21, 26, 31	8	%14
	Sosyal Etkinlikler	K6, 17, 25	3	%5
Olumsuz	Sosyal Zaman	K8, 9, 23, 26, 30	5	%9
	Yemek	K1, 10, 14, 32	4	%7
	Gidiş-Geliş	K11, 19, 28	3	%5

Katılımcılara göre okul paydaşlarının okula sabah uykularını alarak ve kahvaltılarını yapmış bir şekilde normal bir zamanda gelip geç vakte kalmamaları tam gün eğitimin en önemli avantajlarından. Ayrıca tenffüs zamanlarının uzunluğu ve öğle tatilinin olması öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmakta ve dersten daha çok verim alınmasını sağlamaktadır. Katılımcıların tam gün eğitimin olumlu yanlarına ilişkin görüşlerinden oluşan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

*K7: “Tam gün uygulaması, uyku düzeni açısından ve yemek açısından öğrenciler için ideal bir uygulamadır.” (Yaşam Düzeni)*

*K17: “Tam gün eğitim sisteminde ders saatleri, 08.00-15.00 arasında olduğu için çocuklar için okulda soysal etkinliklere zaman ayrılmaktadır.” (Sosyal Etkinlikler)*

*K24: “Tam gün uygulaması, zaman açısından daha sağlıklı bir uygulamadır. Tenffüslerin uzun olması da bir avantajdır.” (Zaman)*

*K29: “Tam gün uygulaması, çocukların daha etkin öğrenebilmesi için fırsatlar hazırlar.” (Ders Verimi)*

Tam gün eğitim uygulamasının olumsuz yanlarına ilişkin veriler incelendiğinde, ilgili görüşlerin, 5’inin **sosyal zaman** (%9), 4’ünün **yemek** (%7) ve 3’ünün de **geliş-gidiş** (%5) kodlarında sıralandığı görülmektedir. Katılımcılara göre tam gün eğitim öğrencilere, ikili eğitim gibi sosyal etkinlikler için ayrı bir zaman sağlayamıyor. Ayrıca tam gün eğitimde öğrenim gören özellikle evi uzak olan öğrenciler, evlerine geliş- gidişte ve öğle yemeğinde sıkıntı yaşamaktadırlar. Katılımcıların tam gün eğitimin olumsuz yanlarına ilişkin görüşlerinden oluşan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

*K23: “Tam gün eğitimde öğrenciler tüm vakitlerini okullarda geçiriyorlar ve başka şeylere zaman ayıramıyorlar.” (Sosyal Zaman)*

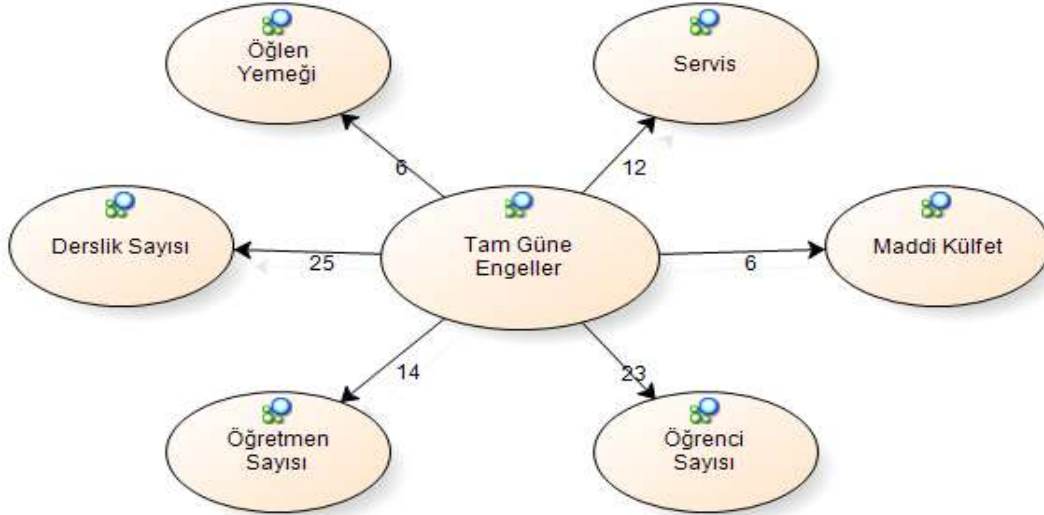
*K28: “Tam günde öğlen arası evi uzaksa eve gidiş-gelişte sıkıntılar yaşayacaktır.” (Gidiş- Geliş)*

*K32: “Tam gün eğitim olan okullarda öğlen yemekleri, çocuklar için sıkıntılı.” (Yemek)*

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde tam gün eğitime yönelik olumlu görüşlerin ( $f=45$ ), ikili eğitime yönelik olumsuz görüşlerden ( $f=7$ ) çok daha fazla olduğu görülmektedir. Aynı durum olumsuz durumlar için de geçerlidir (sırayla  $f=12$ ,  $f=49$ ). İlgili görüşler dikkate alındığında, katılımcılara göre tam gün eğitimin, eğitim paydaşları ve eğitim-öğretim faaliyetleri için daha faydalı olacağı söylenebilir.

## 2-Tam gün eğitime geçiş sürecinde, karşılaşılabilecek engeller ve çözüm yolları nelerdir?

Araştırmanın bu safhasında eğitim paydaşlarınınca da birçok olumlu yanı belirtilen tam gün eğitime geçilebilmesi için herhangi bir engelin olup olmadığını belirlemek amacıyla katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur. Katılımcıların, tam gün eğitime geçilebilmesi için var olan ve çözülmesi gereken engellere ilişkin belirttikleri görüşlerin yerleştirildikleri temalar, kategoriler, kodlar ve ilgili verilerin nicelikleri Şekil 3’teki gibi gösterilmiştir.



Şekil 3. Tam Gün Eğitime Geçişte Var Olan ve Çözülmesi Gereken Engellere Yönelik Yönetici Görüşleri

Elde edilen veriler incelendiğinde, katılımcı görüşlerine göre tam gün eğitime geçişe engel olan ve çözülmesi gereken sorunların 25’inin **derslik sayısı** (%29), 23’ünün **öğrenci sayısı** (%27), 14’ünün **öğretmen sayısı** (%16), 12’sinin **servis** (%14), 6’sının **öğlen yemeği** (%7) ve 6’sının da **maddi külfet** (%7) kategorilerinde tekrarlandığı görülmektedir. İlgili görüşlerden en çok tekrar eden maddelerden derslik sayısının yetersizliğinin öğrenci sayısını arttıracak düşüldüğünde, ilgili maddelere ait frekansların yakın derecede yüksek çıkmasının beklenen bir bulgu olduğu söylenebilir. Katılımcıların, tam gün eğitime geçilebilmesi için var olan ve çözülmesi gereken engellere ilişkin belirttikleri görüşlerin yerleştirildikleri temalar, kategoriler, kodlar ve ilgili verilerin nicelikleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

*Tam Gün Eğitime Geçişte Var Olan ve Çözülmesi Gereken Engellere Yönelik Yönetici Görüşleri*

Kod Adı	Katılımcılar	f	%
Derslik Sayısı	K 1, 3, 5, 6, 7, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33	25	%29
Öğrenci Sayısı	K1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32	23	%27
Öğretmen Sayısı	K4, 6, 8, 14, 15, 16, 19, 20, 22, 24, 25, 27, 29, 30	14	%16
Servis	K2, 8, 10, 15, 19, 20, 21, 24, 29, 30, 31, 32	12	%14
Öğlen Yemeği	K3, 15, 18, 19, 24, 29	6	%7
Maddi Külfet	K8, 9, 15, 19, 21, 26	6	%7

Bulgular incelendiğinde, katılımcıların daha çok tam gün eğitim sisteminde tek devre olacağı için, sınıf başına düşen öğrenci sayılarının iki katına çıkacağı ve bundan dolayı daha çok binaya ve dersliğe ihtiyaç duyulacağı yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu dersliklerin ve binaların devlete bir maddi külfet doğuracağı yönünde görüş belirten katılımcılara göre, etkili bir eğitim için bu devletin yüklenmesi gereken bir yükümlülüktür. Ayrıca katılımcılara göre, tam gün eğitime engel oluşturabilecek durumlar arasında, sınıf sayısı azalınca norma düşecek öğretmenlerin sayısının artması, aynı anda birçok servisin yollara çıkmasıyla ortaya çıkabilecek olumsuz durumlar ve özellikle öğle arası evine gidemeyecek öğrenciler için öğle yemeği sorunu da yer almaktadır. İlgili görüşler incelendiğinde katılımcılar, bu engellerin çoğunun, maddi imkânlar ölçüsünde derslik ve bina sayılarının artırılması ve her binaya bir yemekhane ya da yemek hizmeti veren başka bir bölümün açılmasıyla aşılabileceği yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların tam gün eğitime geçişte var olan ve çözülmesi gereken engellere ilişkin görüşlerinden oluşan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

*K2: “Tam gün eğitime geçilebilmesi için servis sayılarının iki katına çıkarılması gerekir, bu da sıkışık bir trafik demektir.” (Servis)*

*K3: “Devletin bütün tedbirlerini aldıktan sonra tam gün eğitime geçilmesi gerekmektedir. Öğlen yemeği bu tedbirlerin başında gelmelidir. Eve gidemeyen öğrencinin yemek ihtiyacını okuldan karşılaması gerekir.” (Öğlen Yemeği)*

*K21: “Nüfus git gide artmakta ve genç nüfus çoğalmaktadır. Tam gün eğitime geçmek için çok para gereklidir, bu ülkeye külfettir.” (Maddi Külfet)*

*K29: “Tam gün eğitime geçildikten sonra birçok öğretmenin ders yükü hafifleyecektir. Ama olan sınıf öğretmenine olacaktır. Norm kadro fazlası durumuna düşecektir.” (Öğretmen Sayısı)*

*K31: “Tam gün eğitime geçiş için mevcut derslik sayıları yetersizdir. Mevcut derslik sayılarında yapılacak eklemeler, nüfus artışı da göz önünde bulundurularak planlamasının yapılması gerekmektedir.” (Derslik Sayısı)*

*K32: “Tam gün eğitimle birlikte sınıflara haddinden fazla öğrencinin verilmesi eğitimi olumsuz etkileyecektir.” (Öğrenci Sayısı)*

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma ile elde edilen bulgular, katılımcıların ikili eğitime göre tam gün eğitimi daha faydalı bir sistem olarak gördüklerini göstermektedir. Özellikle ikili eğitimdeki sıkıştırılmış ders ve tenefüs zamanları ile sabah erkenden başlayan ve akşam geç vakte kadar devam eden eğitim zamanı, okul paydaşları açısından olumsuzluklar oluşturmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu, Büyükboyacı'nın (1998) yapmış olduğu çalışmanın bulgusu ile de örtüşmektedir. İlgili çalışmada öğretmenlerin, öğrencileri sabah ilk derse motive etmeye göre daha zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde, tam gün eğitimin ikili eğitime göre öğrencinin akademik başarısı açısından, kendisine ayırdığı sosyal zaman açısından ve öğretmenin yönlendireceği bireysel etkinliklere daha fazla katılabilmesi açısından daha faydalı olduğu görülmektedir (Stipek vd., 1995; Entwisle ve Alexander, 1998; Stoflet, 1998; Elicker ve Mathur, 1997). Anaokullarında tam gün eğitim ile ikili eğitimi karşılaştıran bir başka çalışmada da (Lee vd, 2006) tam gün eğitim sunan okullara devam eden çocukların, ikili eğitim gören çocuklara göre okuma yazmada ve matematikte daha başarılı oldukları ve bu dersleri öğrenme konusunda daha istekli oldukları görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre, tam gün eğitim sistemi, gün içine yayılan özelliği ve geniş dinlenme zamanları ile katılımcılar tarafından daha faydalı bir sistem olarak görülmüştür. Katılımcılar, bu faydanın, eğitim-öğretimde kalite olarak sisteme yansıdığı görüşündedirler. Araştırmanın bu bulgusu, Erbilgin'in (2000) çalışmasında elde edilen bir bulguyla tutarlılık göstermektedir. İlgili bulguya göre okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu ve öğretmenlerin ise yaklaşık yarısı tam gün eğitimi daha kaliteli bir sistem olarak görmektedirler.

Tam gün eğitimin olumlu yanlarına ilişkin görüşlerden bazıları da öğrencilerin bu eğitim sistemi ile okulda ders dışı zamanlarda da sosyal etkinlikler ile sosyalleşebilmeleridir. Bu durum, katılımcılarca ikili eğitimin olumsuz yanlarında da görüş olarak belirtilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, Özgülük'ün (2006) çalışmasında elde edilen bir bulguyla tutarlılık göstermektedir. İlgili bulguda, tam gün eğitimin, yarım gün eğitime göre çocukların sosyal ve duygusal yönden gelişmelerine daha çok hizmet ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca eğitim programlarını oluşturan çoğu kişiye göre tam gün eğitimin süresi uzun olduğu için, uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmasında yarı zamanlı eğitime göre daha etkilidir. Tam gün eğitim, öğrenciler ve öğretmenler için konuya daha çok zaman ayırma açısından, öğrenci merkezli olması açısından ve gün boyu sürekli aktivitelerin devam etmesi açısından en uygun eğitim sistemidir (Karweit, 1992; Katz, 1995).

Araştırma sonuçlarına göre, ikili eğitime yönelik olumlu görüşler de bulunmuştur. İkili eğitimin öğrenciye kalan zaman bakımından daha verimli olduğuna yönelik görüşler dikkat çekmektedir. Buna karşılık tam gün eğitimin de öğrencinin okulda çok zaman geçirmesi ve öğrencinin kendine zaman ayıramamasından dolayı verimsiz olduğuna yönelik görüşler de vardır. Ayrıca katılımcılardan bazıları ikili eğitim ile daha fazla öğrenciye hizmet verilebileceği yönünde görüşler de belirtmişlerdir. Literatür tarandığında, ilgili sonucun benzeri yönünde bulgular içeren çalışmalara da rastlanmıştır. Örneğin, Barnett ve Pezzino'nun (1987) çalışmalarında günün uzunluğu ve eğitim sistemi ile eğitim çıktılarında herhangi bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca yarım günlük

programın aynı bütçeyle daha fazla çocuğa hizmet edebildiği için, daha ekonomik olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcılar tarafından tam gün eğitimin dezavantajı olarak görülen *yemek* sorunu, tam gün eğitime geçiş sürecinde bir endişe kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yöneticileri, öğrencilerin özellikle öğlen arası okuldan eve gidiş-gelişlerde ve yemeklerde sorunlar yaşadıkları yönünde görüşler belirtmişlerdir. Tam gün eğitim sisteminde öğlen arasında evi uzak olup yetişemeyen öğrenciler, okulda kendilerine yemek bulamamakta, yemek getirseler bile yiyecek yer bulamamaktadırlar. Bu da derslerine olumsuz yönde bir etkide bulunmaktadır. Katılımcılara göre, okullara, büyüklüklerine göre yemekhane yapılması ya da geniş bir kantin hizmeti verilmesi bu sorunların ortadan kaldırılmasında etkili olacaktır.

Eğitim yöneticilerinin ilgili görüşleri ışığında, tam gün eğitim sistemine geçilmesi önem arz etmektedir. Fakat bu sisteme geçme aşamasında bazı önemli engellerin aşılması gerekmektedir. Bunların başında sistemin başlaması ile derslik sayılarının azalması ve buna bağlı olarak da derslik başına düşen öğrenci sayılarının artması gelmektedir. Ayrıca katılımcılara göre bir diğer engel de öğrenci yoğunluğunun artmasına paralel olarak öğretmen sayılarının azalması olacaktır. Norm fazlası duruma düşen öğretmen sayılarının artması, öğretmenleri çalışacak kurum bulmada çözümsüz bir aşamaya götürecektir ve iş doyumlarını büyük ölçüde azaltacaktır. Okul yöneticileri, bu kadar engelin yeteri kadar bina ve dersliğin oluşturulabilmesi ile aşılabacağı konusunda hemfikirlerdir. Bunun devlet için büyük bir külfet doğuracağına farkında olan katılımcılara göre, bu sorunların başka bir çözüm yolu bulunmamaktadır.

Ayrıca katılımcılar tarafından tam gün eğitimdeki öğlen arasının dinlenmeye yönelik olumlu etkisinin yanında, evi uzakta olan öğrencilerin beslenmede zorluk çekmeleri, okulda yiyecek bulamamaları ve eve gidip zamanında okula yetişememeleri açısından da olumsuzlukları belirtilmiştir. Bu durum da tam gün eğitime geçişte aşılması gereken bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcı görüşlerine göre ilgili engelin aşılması, yapılacak yemekhanelerin yanında, okul hinterlandı dışında öğrenci kayıt edilmemesi ile de mümkün olacaktır. Yönetimsel olarak hinterland alanı içinden öğrenci kayıt ettirilmesi zorunlu iken, Yücel vd.'nin (2013) yapmış oldukları çalışmalarında bu kuralın bazı kişi ve gruplarca kolay bir şekilde delindiği ve işlevsiz kaldığı tespit edilmiştir.

Yurtdışında tam gün eğitimin uygulandığı yerlerde yapılan ve ikili eğitim ile tam gün eğitimin kıyaslandığı bazı çalışmalar da incelenmiş ve bu çalışmaların sonuçları ile araştırmamızın sonuçları desteklenmiştir. İlgili sonuçlara göre tam gün eğitim, ikili eğitime göre özellikle akademik başarıya katkısı bakımından daha etkili, olumlu ve faydalı bir sistem olarak görülmüştür (Fusaro, 1997; Cryan vd., 1992; Gullo, 2000). Literatürdeki diğer bazı çalışmalarda da tam gün eğitim, gün ortasında ekstra bir araç trafiği oluşturmaması açısından, öğrencinin sınıfta daha çok derse katılması açısından, akranlarıyla daha iyi iletişim sağlaması açısından (Rothenberg, 1995), veliler tarafından daha çok desteklenmesi açısından, daha esnek ve daha az stresli olması bakımından (Elicker ve Mathur, 1997), daha az masraflı olması ve öğretmenlere daha faydalı olması açısından (Housden ve Kam, 1992) ikili eğitime göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Herry vd. (2007)'nin araştırmalarına göre ise tam gün eğitim ikili eğitime göre akademik başarıya katkısı bakımından daha etkili bulunmasının yanında, öğrencinin olumsuz davranışları gösterme eğiliminin arttırması ve bu bakımdan sorunlara yol açması gibi olumsuz özellikleri ile de dikkat çekmektedir. Ayrıca Yıldırım'ın (1998) yapmış oldukları çalışmada da bir öneri niteliğinde, tam gün eğitime yönelik rehberliğin il ve ilçe milli

eğitim müdürlüklerince tam olarak verilmediği ve buna dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlardan ve katılımcı görüşlerinden hareketle, uygulamacılar ve araştırmacılar için geliştirilen bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

### **Uygulamacılar İçin Öneriler**

1. Sisteme hazırlık aşamasında öğretmen normları, öğrenci sayıları ve okul binalarının yapıları araştırılarak bina ve derslik yapımı planlanabilir.
2. Öğrencilerin evlerinin okula uzaklıkları tespit edilerek, sadece çevre muhitlerden (okul hinterland alanından) öğrenci alınabilir.
3. Öğrencilerin evlerinin okullara uzaklıklara göre bazı okullara yemekhane yapılabilir.
4. Sistem değişikliğine tüm okul paydaşlarının görüşleri alınarak geçilebilir.
5. Çalışmanın sonuçları tüm okul paydaşları ile paylaşılıp bilgilendirme yapılabilir.
6. Türkiye’de özellikle ilköğretim kapsamında, bina, derslik yapımı, araç-gereç temini vb. giderler için ayrılan finansal kaynaklar geliştirilebilir.

### **Araştırmacılar İçin Öneriler**

1. İlgili bir çalışma lise düzeyinde de yapılabilir.
2. İlgili konuda öğretmenlerin görüşlerine de başvurulabilir.
3. Tam gün eğitime geçiş durumunda öğrencinin olduğu kadar bu olaydan velilerin de etkileneceği düşünüldüğünden, veliler düzeyinde de bir araştırma yapılabilir.
4. Tam gün eğitimin ve ikili eğitimin tüm boyutları, başka bir çalışmada daha geniş bir kapsamda ele alınıp karşılaştırılabilir.
5. Derslik sayısının ve okul sayısının azlığına karşılık, öğrenci sayısının fazlalığındaki tutarsızlığın nedenleri araştırılabilir.
6. Bazı bölgelerde öğretmen sayısının fazlalığına karşılık bazı bölgelerde öğretmen ihtiyacı dengesizliğinin nedenleri araştırılabilir.

### **KAYNAKLAR**

- Barnett,W. S., & Pezzino, J. (1987). Cost effectiveness analysis for state and local decision making: An application to half day and full-day preschool special education programs. *Journal of the Division for Early Childhood*, 11(2), 171-179.
- Büyükboyacı S. (1998). *Taşınmalı ilköğretim ve sorunları (Çanakkale ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Camuzcu, S. (2007). *Normal ve ikili eğitim yapan ilköğretim okullarında birinci kademe öğrencilerinin okul başarılarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Cryan, J. R., Sheehan, R., Wiechel, J., & Bandy-Hedden, I. G. (1992). Success outcomes of full-day kindergarten: More positive behavior and increased achievement in the years after. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(2), 187-203.
- Dinçer, A. (2017). *2019 yılında okullar tam gün eğitime geçmelidir!*. Erişim tarihi: 16 06 2017, <http://www.egitimajansi.com/alaaddin-dincer/2019-yilinda-okullar-tam-gun-egitime-gecmelidir-kose-yazisi-901y.html>.

- Ekiz, D. (2003). *Eğitim araştırmalarında yöntem ve metotlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojisi*. Ankara: Anı.
- Elicker, J., & Mathur, S. (1997). What do they do all day? Comprehensive evaluation of a full-day kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(4), 459-480.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal*, 98(4), 351-364.
- Erbilgin D. (2000). *Türkiye 'de sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, İ. (2002). *Yeni bir bin yıla doğru Türk Eğitim Sistemi sorunlar ve çözümler*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Fusaro, J. A. (1997). The effect of full-Day kindergarten on student achievement: A meta-analysis. *Child Study Journal*, 27(4), 269-77.
- Gullo, D. F. (2000). The long term educational effects of half-day vs full-day kindergarten. *Early Child Development and Care*, 160(1), 17-24.
- Güçlü, H. (2006). *Turizm sektöründe durumsal faktörlerin örgütsel bağlılık üzerine etkisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Herry, Y., Maltais, C., & Thompson, K. (2007). Effects of a full-day preschool program on 4-year-old children. *Early Childhood Research & Practice*, 9(2), 1-20.
- Housden, T., & Kam, R. (1992). *Full-day kindergarten: A summary of the research*.
- Karweit, N. (1992). The kindergarten experience. *Educational Leadership*, 49(6), 82-86.
- Katz, L. G. (1995). *Talks with teachers of young children: A collection*. Norwood NJ: Ablex Publishing Corporation,
- Kavak, Y., & Ekinci, C. E. (1994). Eğitimin finansmanı sorunu ve maliyetlerin azaltılmasına ilişkin alternatif stratejiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 65-72.
- Kocaoluk, S. (1991). *İlköğretim temel mevzuat*. İstanbul: Kocaoluk Yayınevi.
- Lee, V. E., Burkam, D. T., Ready, D. D., Honigman, J., & Meisels, S. J. (2006). Full-day versus half-day kindergarten: In which program do children learn more?. *American Journal of Education*, 112(2), 163-208.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Özgülük, G. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5-6 yaş grubu çocukların sosyal ve duygusal gelişiminin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Rothenberg, D. (1995). *Full-day kindergarten programs*. ERIC Digest.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (55), 459-496.
- Sönmez, V. (2003). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D., & Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development*, 66(1), 209-223.
- Stofflet, F.P. (1998). *Anchorage school district full day kindergarten study: A follow-up of the kindergarten classes of 1987-88, 1988-89, 1989-90*. Anchorage, AK: Anchorage School District. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 426 790)



- Türkoğlu, A. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Mikro Yayıncılık.
- Ünal T. (2001). *Milli eğitim davamız*. Ankara: Berkan Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Ş. (Ed.). (1998). *Tam gün tam yıl eğitim uygulamasının değerlendirilmesi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Yücel, C., Boyacı, A., Demirhan, G., & Karataş, E. (2013). Demirhan milli eğitim örgüt sisteminde 'Kayıt Alanı' (Hinterland) uygulamasının yönetsel işlevselliğinin değerlendirilmesi ve ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye açılarından doğurduğu problemlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 135-151.

### Extended Abstract

The schools in our country are different due to the factors such as socio-economical status, geographical factors, and physical condition of school building, number of classrooms, transportation opportunities, number of students and number of teachers. This difference has also affected the duration of education in schools. In our country, full-day and dual education systems are applied according to the situations of schools. In the recent days, a decision has been taken to cease dual education and to initiate full-day education in all schools in Turkey until 2019. The emergence of obstacles and problems in the changes of the system is extremely normal. It is more important to find the appropriate solution and overcome the obstacles. In this regard, this study is expected to be a guide in transition to full-day education in Turkey.

The purpose of this study is to determine some problems to be caused by transition from dual education to full-day education by comparing the positive and negative aspects of dual and full-day education systems, and to provide the authorities with data on the elimination of these problems. Answers to the following questions were sought to achieve this purpose:

1. What are the positive and negative aspects of dual education and full-day education?
2. What are the obstacles and solutions to be encountered in the process of transition to full-day education?

As a research design, it is preferred to choose an case study model. The most prominent feature of situational study is to focus and examine in depth a current phenomenon, event, situation, individual and groups. The fact that the transition to full-time education is a current situation has influenced the use of this method. The sampling of the research is determined by using the easy-to-attain situation sampling method. The sample group consists of the students who are subject to postgraduate education in the Educational Sciences Institute of Fırat University in 2016-2017 academic year. The sample group also serve as the administrator of the primary and secondary schools in the city center of Elazığ. The interview form consisting of three questions prepared by receiving expert opinions was applied to school administrators, and these interview forms were regarded as the basic data source of the research. The qualitative method was applied to analyze the data obtained from the interview forms and the data were subjected to content analysis. The purpose of content analysis is to examine similar concepts by incorporating specific themes. The interview forms were numbered, transferred to the word document and analyzed with the N Vivo 8 (demo) program. According to the

similarity of the views of the participants, relevant opinions were distributed to the themes, categories, and codes were created and placed in appropriate places.

In order to achieve the purpose of the study, participants were asked about the positive and negative aspects of dual education, the positive and negative aspects of full-day education and the obstacles and solutions to be encountered in the process of transition to full-day education. According to participant's opinions, while the opinions about the positive aspects of dual education were mostly gathered in the categories of social time (4%) and teacher arrangement (4%), the opinions about its negative aspects were mostly gathered in the categories of time (39%) and inefficient course (25%). According to data on full-day education, while the opinions about the positive aspects of the relevant system were mostly gathered in the categories of time (40%) and the efficiency of course (20%), the opinions about the negative aspects of it were mostly gathered in the categories of social time (9%) and meals (7%). It was seen that the statements of the categories of the number of classrooms (29%) and the number of students (27%) were mostly repeated in the opinions about the obstacles and solutions to be encountered in the process of transition to full-day education.

The results obtained indicate that the participants consider full-day education as a more useful system compared to dual education. In particular, the compressed course and break durations in dual education along with the education system that starts early in the morning and continues until late in the evening constitute disadvantages for school stakeholders. According to the participants, the full-day education system is more beneficial for school stakeholders because of wider resting time and of the fact that it is extended throughout the day. Participants think that this benefit is reflected in the system as quality in education and training. In the researches carried out within the scope of the relevant subject in the literature, according to the opinions of stakeholders in education, it has been concluded that full-day education would improve the quality in education and training activities. This result is consistent with the findings of our research. Based on the opinions of the education administrators, it is important to move into a full-time education system. However, some important obstacles should be overcome during transition to this system. The decrease in the number of classrooms along with the initiation of the system and therefore the increase in the number of students per classroom are the most important obstacles. This will only be possible with the establishment of sufficient buildings and classrooms. In addition to the positive effects of lunchtime on relaxation in full-day education, participants also emphasized the problems regarding the fact that students who are away from their home have difficulties in nutrition, cannot find food in the school and cannot arrive in school on time as they go their home. Some suggestions have been developed based on the results obtained from the research and on the other results. In the step of preparing for the system, the constructions of buildings and classrooms can be planned by investigating teacher norms, the number of students and school buildings. The distance between students' houses and the school can be determined by admitting students only from the surrounding neighborhood. It is possible to build dining halls in some schools depending on these distances. It is possible to implement the changes in the system by receiving all school stakeholders' opinions. A relevant study can also be carried out at the high school level.

**Araştırma Makalesi**

**TÜRKİYE’DE ÖRGÜN EĞİTİMİN AFET EĞİTİMİ YETERLİLİĞİ  
AÇISINDAN İNCELENMESİ\***

**EVALUATING THE FORMAL EDUCATION IN TERMS OF SUFFICIENCY  
OF DISASTER EDUCATION IN TURKEY**

**Ebru İNAL**

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Çanakkale, Türkiye  
E-posta: [ebruinal34@hotmail.com](mailto:ebruinal34@hotmail.com), ORCID ID: 0000-0002-7247-5326

**Edip KAYA**

Hacettepe Üniversitesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye  
E-posta: [edipkaya65@hotmail.com](mailto:edipkaya65@hotmail.com), ORCID ID: 0000-0002-0715-0154

**Kerim Hakan ALTINTAŞ**

Hacettepe Üniversitesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye  
E-posta: [hakana@hacettepe.edu.tr](mailto:hakana@hacettepe.edu.tr), ORCID ID: 0000-0001-9037-584X

Başvuru Tarihi: 25.09.2018

Yayına Kabul Tarihi: 17.11.2018

**Özet**

Bu çalışma, Türkiye’deki örgün eğitimin (ilk ve orta öğretim) afet eğitimi açısından mevcut durumu ve uluslararası ölçütler tarafından değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu çalışmanın ilk aşamasında, Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilköğretim ve ortaöğretim ders programlarında yer alan 44 ders ve içeriği incelenmiştir. Bu dersler içerisinde yer alan ünitelerde afet, afet türleri (yangın, deprem, göç vb) ve iklim değişikliği ile ilgili konular ele alınmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında ise, Birleşmiş Milletlerin Uluslararası Risk Azaltımı Stratejisi (UNISDR) tarafından gelişmekte olan ülkeler için eğitim müfredatlarında beklenenlere ilişkin sorulara cevaplar aranmış ve tartışılmıştır. İlköğretim (İlkokul ve Ortaokul) düzeyinde afetlerle ilgili konuları içeren dersler; hayat bilgisi, fen bilimleri, sosyal bilgiler dersi ve seçmeli bir ders olan “Şehrimiz” dir. Orta öğretim düzeyinde ise ilgili konuları içeren dersler; biyoloji ve coğrafya dersleridir. Öğrencilere örgün eğitim düzeyinde yalnızca deprem odaklı ve doğal afetlere yönelik bir bakış açısı kazandırılmaktadır. **Sonuç:**-Türkiye’nin ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirilen eğitim müfredatının UNISDR tarafından gelişmekte olan ülkeler için beklenen eğitim müfredatı açısından yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Afetleri yalnızca doğal kaynaklı afetler olarak ele almayan, tüm tehlikeleri ve riskleri ele alan ilk ve orta öğrenim düzeyinde eğitim içerikleri oluşturulmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Deprem, Afet Eğitimi, Örgün Eğitim, Müfredat, Yeterlilik

**Abstract**

This study aims at evaluating the formal education (primary and secondary education) in terms of disaster training in the light of international criteria. During the first level of this study, 44 lesson contents of primary and secondary education which can be found in the academic programmers of the Ministry of Education were analyzed. In the beginning, all the units and subjects which are found in these lessons were taken into consideration as one-to-one disaster content, disaster types (fire, earthquake, immigration etc.) and climate change. During the second level of the study, the expected answers for the questions in the curriculum of the UNISDR which are formed for the developing countries were searched and discussed. The lessons which include subjects about disasters in the level of primary education are life sciences, physical sciences, social studies course, and “our city” which is optional. As for secondary education, these lessons are biology and geography. At the level of formal education, only an earthquake-minded and natural disaster-oriented point of view are given to the students. It is obvious that the curriculum which are

applied in the primary and secondary education are very insufficient in Turkey in terms of the expected curriculum of UNISDR for the developing countries. Some educational contents which do not only focus on disasters as natural disasters and take all the dangers and possible vulnerability should be constituted at the level of primary and secondary education.

**Keywords:** Earthquake, Disaster Education, Formal Education, Curriculum, Sufficiency

\*: Bu çalışma Kasım 2018 tarihinde Antalya’da gerçekleştirilen 20. Ulusal 2. Uluslararası Halk Sağlığı Kongresi’nde bildiri olarak sunulmuştur.

## GİRİŞ

Afetler, etkilenen toplumun yalnızca kendi kaynaklarını kullanması sonucu baş edemeyeceği yaygın insani, maddi veya çevresel kayıplara sebebiyet veren ve toplumun işlevini ciddi şekilde aksatan olaylardır (UN, 1992:1). Her afet, bir acil durum olarak başlar. İyi yönetilir, kaynaklar yeterli olursa durum acil düzeyinde kalır. Ancak iyi yönetilmez, kaynaklar yetersiz kalırsa olay afete döner. Türkiye de başta deprem, toprak kayması ve seller olmak üzere sık sık afetler yaşanmaktadır (Seymen&Akın, 2014). 1999 yılında meydana gelen Marmara Depremi’nin Türkiye için yıkıcı sonuçları olmuştur. Depremde yaklaşık 18 milyon insan hayatını kaybetmiş, 44 bine yakın kişi yaralanmış, 20 milyondan fazla insan ise etkilenmiştir (Gündoğdu vd., 2012:72). En son 2011 yılında Van’da meydana gelen depremde ise 644 kişi hayatını kaybetmiş, 2.000’e yakın kişi ise depremden yaralanmıştır. Bunun yanı sıra ülkemizde her yıl meydana gelen sel ve heyelan felaketleri büyük can ve mal kayıplarına sebebiyet vermektedir (AFAD, 2014:20).

Bir bireyin ya da sosyal grubun herhangi bir tehlike için etkilerini tahmin ederek, zararlarını azaltma, tehlikenin gerçekleşmesi durumunda mevcut sonuçları ile başa çıkma, yaşamı normal sürece döndürme ve iyileştirme konularındaki gerekli kapasite eksikliği incinebilirlik (vulnerability) olarak tanımlanmaktadır (Güler, 2008:35). Bireylerin afetlere karşı incinebilirlik durumları önemlidir. Çünkü tehlike ve incinebilirlik durumları bir araya geldiğinde afet durumu yaşanmaktadır (ADRC, 2005:5). Afetlerde incinebilirliği belirleyen en önemli etmenlerin başında ise toplumun afetlerle ilgili bilgi ve bilinç eksikliğinin olması ve bunun sonucu olarak afetlere karşı yeterince hazırlıklı olmamasıdır (UNISDR, 2002:8).

Afet eğitimi, incinebilir topluma tehlike etkilerinin sonuçları hakkında bilgi vererek afetlerin her aşamasında (zarar azaltma, hazırlık, müdahale ve iyileştirme) toplumun incinebilirliğini azaltmayı ve kapasitesini artırmayı amaçlayan bir strateji olarak ifade edilmektedir (Australian Counter Disaster College, 1983:1). Toplumda afetlere hazırlık kültürünün değişmesi için önerilen üç adımdan biri etkin eğitim ve yönetim aktivitelerini sağlamaktır (Gagnon, 1997:23). Japonya’da 2005 yılında yapılan Dünya Afet Zararlarını Azaltma Konferansı’nda 168 ülke tarafından kabul edilen Hyogo Protokolü çerçevesinde, 2005-2015 yılları arasında afetlerin sosyal, ekonomik ve çevresel zararlarının büyük oranda azaltılması gerekliliği konusu uluslararası bir karara bağlanmıştır (UNISDR, 2005:1). Hyogo Protokolü’nün 5 temel önceliği arasında ise güvenlik ve direnç kültürünün inşa edilmesi yer almaktadır (UNISDR, 2005:1). Bu önceliğin gerçekleştirilmesi için Birleşmiş Milletlerin Uluslararası Risk Azaltımı Stratejisi (UNISDR) tarafından çeşitli öneriler sunulmaktadır (UNISDR, 2007:57). Bu öneriler arasında afet risk azaltımı konusunun araştırma toplulukları ve eğitim sistemi içerisinde sunulması yer almaktadır (UNISDR, 2007:57).

Örgün eğitim, bireylerin kapasitelerini artırabilecek bilgi, beceri ve yetkinlikleri edinmelerini sağlayan temel yol olarak kabul edilmektedir (Muttarak and Lutz, 2014:42). Beyin üzerindeki uzun süreli etkisi ve bilişsel becerileri artırması bakımından örgün eğitimle ilgili öğrenme deneyimleri desteklenmektedir (Kandel 2006:1131). Örgün eğitim, toplumsal riskin azaltılması ve güvenli bir toplum oluşturmada da büyük önem taşımaktadır. Erken yaşlarda başlanılarak tehlikeler ve afet risk azaltma ile ilgili uygun bilgi ve becerilerin okul müfredatlarına yerleştirilmesi güvenli toplum ve afet risklerinin azaltılmasına önemli katkı yapacaktır (Musacchio et al., 2016:-2069) . Ayrıca bir toplumun çocukları o toplumun geleceğidir. Bugünün çocuğu geleceğin karar verici konumunda olan yetişkin bir bireyidir. Hem bu çocukların bugünden meydana gelecek afetlere karşı korunmaları hem de gelecekte afetler açısından güvenli bir toplumun inşası için okullarda tehlikeler ve afet risk azaltılması ile ilgili bilgi ve becerilerin çocuklara verilmesi hayati önemdedir (Musacchio et al., 2016:-2069).

Türkiye’de öğrencilerin afetler konusunda okullarda alması gereken bilimsel bilginin etkili ve yeterli olmadığı sonucunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Şimşek, 2007:14; Kırıkkaya vd., 2011:24). Ancak bu bilgi eksikliğinin okul müfredatlarında afetle ilişkili yetersiz bilgi ve beceri kazandırma ile ilişkili olup olmadığı bilinmemektedir. Bu nedenle bu çalışma Türkiye’deki örgün eğitim (ilk ve orta öğretim) müfredatının afetler ve afet risk azaltma ile ilgili bilgi ve becerilerinin ne düzeyde olduğunun uluslararası ölçütler ışığında incelemesini amaçlamaktadır.

### **Amaç**

Bu çalışma, Türkiye’deki örgün eğitimin (ilk ve orta öğretim) afet eğitimi açısından mevcut durumunu ortaya koyduktan sonra bunun yeterli olup olmadığını uluslararası ölçütler ışığında tartışmayı amaçlamaktadır.

### **Kapsam**

Çalışmada, Türkiye’deki örgün eğitimin afet eğitimi açısından mevcut durumunu ortaya koymak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) ve ortaöğretim ders programlarında yer alan ders içerikleri incelenmiştir. Ayrıca, ortaya çıkan mevcut durum ile bu konuda Birleşmiş Milletlerin Uluslararası Risk Azaltımı Stratejisi (UNISDR) tarafından gelişmekte olan ülkeler için eğitim müfredatlarında beklenen sorular kapsamında tartışılmaya çalışılmıştır.

### **YÖNTEM**

Bu çalışmada öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) ve ortaöğretim ders programlarında yer alan 44 ders içeriği “afet eğitimi” açısından incelenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu dersler içerisinde yer alan tüm üniteler ve konular başta birebir afet içeriği olmak üzere, afet türleri (yangın, deprem, göç vb) ve iklim değişikliği olarak ele alınmıştır. İklim değişikliği doğrudan bir afet türü olmamasına rağmen önemli bir afet nedenidir. Bu bakımdan çalışma kapsamında ele alınmıştır. Bulguların değerlendirilmesinde, birebir afetle ilgili olan üniteler söz konusu ise, ünitenin kazanım sayısı, ders saati ve süresi ile ünitenin/konunun tüm üniteler içindeki süre oranı belirtilmiştir. Ancak ilgili veri ünite içinde yer alan bir konu ise, konu için önerilen ders saati süresine yer verilmiştir. Hayat Bilgisi dersi yalnızca ünite bazında yer aldığı için ilgili veri ünite değerlendirilmesi kapsamında değerlendirilmiştir.

Ders programlarının “afet eğitimi” açısından mevcut durumu ortaya konulduktan sonra bunun yeterli olup olmadığı UNISDR’nin belirlediği “gelişmekte olan ülkelerin eğitim müfredatlarının afet eğitimi açısından değerlendirilmesinde kullanması gereken sorular” ışığında tartışılmıştır (UNISDR, 2007:65). Bu sorular;

- i) Müfredat bölgesel ve yerel ölçekte tehlikeleri ve incinebilirlik durumlarını yansıtmakta mıdır? Bu durum tehlikelerin sosyal, ekonomik ve çevresel etkilerine odaklanan ve öğrencilerin ve ailelerinin yaşadıkları bölgedeki risklere daha geniş maruz kalındığında yerel düzeyde bilgi sağlamakta mıdır?
- ii) İlköğretim müfredatı istenen davranış için bilgiyi iletmekte midir? (oyunlarla, alan gezileri ile dramatik görsellerle ve öğrencilerin ilgisini çekecek diğer formlarla)
- iii) Okullar ve diğer öğretim merkezleri dış konuşmacılar ve uzmanlardan yararlanmakta mıdır? Afet risk azaltımını tartışmak için daha yaşlı ve genç kuşakları bir araya getirerek fırsat sunmakta mıdır?
- iv) Üçüncü düzey araştırma enstitüleri afet risk azaltımına odaklanan araştırma programlarına sahip midir?
- v) Akademik topluluk ve eğitimcileri için gerekli kaynaklar ve finans mevcut mudur?
- vi) Akademik topluluk, eğitimcileri, fakülteleri ve disiplinleri arasında işbirliği kurmak için mevcut net ağlar (networks) güçlendirilebilir mi?
- vii) Ulusal ve yerel politika yapıcıları tarafından afet risk azaltımı konu içeriğini ele alan bir eğitim müfredatı için teşvik (ler) bulunmakta mıdır?

Bu çalışma sadece örgün eğitimin afet eğitimi açısından incelenmesini amaçladığı için konuyla ilgili sadece ilk üç madde kapsamında değerlendirmeler yapılmıştır. Konu dışı diğer maddeler çalışma kapsamı dışında tutulmuştur.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma çeşitli sınırlılıklara sahiptir. Örgün eğitimin afet eğitimi açısından mevcut durumunu ortaya koymak amacıyla yalnızca Milli Eğitim Bakanlığı’nın ders programlarında yer alan ders içerikleri incelenmiştir. Programda yer alan belirli gün ve haftalar değerlendirmeye alınmamıştır. Çalışma dâhilinde ise mevcut durumun yeterliliği yalnızca UNISDR’nin ölçütleri ile tartışılmıştır. Ölçütlerin yalnızca üçü örgün eğitimle ilgili olduğu için çalışma kapsamında ele alınmıştır.

### **Araştırmanın Problemi**

Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır,

- Türkiye’de ki örgün eğitimin afet eğitimi açısından mevcut durumu nedir?
- Ortaya konulan mevcut durum UNISDR tarafından gelişmekte olan ülkeler için eğitim müfredatlarında afet eğitimi ile ilgili beklentilerini ne düzeyde karşılamaktadır?

## **BULGULAR**

### **Türkiye’deki Örgün Eğitimin Afet Eğitimi Açısından Mevcut Durumu**

İlköğretim düzeyinde afetlerle ilgili konuları içeren dersler; hayat bilgisi, fen bilimleri, sosyal bilgiler dersi ve seçmeli bir ders olan “Şehrimiz” dir.

Hayat Bilgisi dersi birinci sınıf düzeyinde “güvenli hayat” ünitesi kapsamında alanla ilgili yalnızca gaz kaçağı gibi durumlarda ne yapılacağını bilme ve acil durum

telefon numaralarını öğrenme kazanımlarını sağlamaktadır. Ünitenin kazanım sayısı bütünüyle 7 olmak üzere bu kazanımların iki tanesi doğrudan afetleri önleme ve afetlerde risk azaltma ile ilgilidir. Ünite 20 saatlik ders süresi ile dersin toplam süresinin yaklaşık % 14'ünü oluşturmaktadır. İkinci sınıf düzeyinde ise “güvenli hayat” ve “doğada hayat” olmak üzere afetlerle ilişkili iki ünite bulunmaktadır. Güvenli hayat ünitesi kapsamında bütünüyle alanla ilgili olmak üzere acil durumlarda yardım alabilecekleri kurumlar ve kişiler öğretilmekte, ilgili telefon numaralarını öğrenme kazanımları yer almaktadır. Bu ünitenin kazanım sayısı 6 olmak üzere ders saati 20'dir. Doğada hayat ünitesi kapsamında ise bütünüyle alanla ilgili doğal afetler üzerinde durulmakta ve alınabilecek önlemler açıklanmaktadır. Bu ünitenin ise kazanım sayısı 9, ders saati 24'dür. Her iki ünite de doğrudan afetlerle ilgili ikişer kazanım bulunmaktadır. Üçüncü sınıf düzeyinde ise güvenli hayat ünitesi kapsamında bütünüyle alanla ilgili olmak üzere acil durumlarda acil çıkış kapılarının kullanmanın önemi ve alandan uzaklaşma konuları üzerinde durulmaktadır (Tablo 1).

Fen bilimleri dersi üçüncü sınıf düzeyinde elektriğin güvenli kullanımı konusu kapsamında alanla ilgili yalnızca yangın vb. tehlikeler üzerinde durulmaktadır. Beşinci sınıf düzeyinde ise yıkıcı doğa olayları konusu kapsamında bütünüyle alanla ilgili olmak üzere yıkıcı doğa olaylarının sebepleri ve korunma yolları öğretilmektedir. Konu için önerilen süre ise yalnızca 4 ders saatidir. Beşinci sınıf düzeyinde insan ve çevre ilişkisi konusu kapsamında alanla ilgili insan faaliyetleri sonucunda oluşabilecek çevre sorunlarından bahsedilmektir ve önerilen ders süresi 10 ders saatidir. Sekizinci sınıf düzeyinde ise madde döngüleri ve çevre sorunları konusu kapsamında ozon tabakası ve küresel ısınma ile küresel iklim değişikliklerinin nedenleri ve olası sonuçları yer almaktadır (Tablo 1).

Sosyal bilgiler dersi dördüncü sınıf düzeyinde ise insanlar, yerler ve çevreler ünitesi kapsamında bütünüyle alanla ilgili olmak üzere sığınak, acil toplanma yeri gibi alanlardan ve doğal afetlere yönelik hazırlıklardan, deprem çantası hazırlığı konusuna değinilmektedir. Beşinci sınıf düzeyinde ise afetlerin oluşum nedenleri, doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkileri açıklanmaktadır (Tablo 1).

Seçmeli ders olan “Şehrimiz” dersi ise 5 ve 8. Sınıflar arasında öğrencilere seçmeli olarak sunulmaktadır. “Şehirde yaşam” ve “Şehrimi tanıyorum” üniteleri afetlerle ilgili olmak üzere doğal afetlerden nasıl korunabilecekleri konusunda bilgi verilmektedir. Ayrıca yaşadığı şehirde karşılaşılabilecek doğal afetler araştırılıp, önlemlere yer verilmektedir (Tablo 1).

Orta öğretim düzeyinde ise ilgili konuları içeren dersler; biyoloji ve coğrafya dersleridir.-Biyoloji dersi onuncu sınıf düzeyinde “ekosistem ekolojisi ve güncel çevre sorunları” konusu kapsamında alanla ilgili yalnızca güncel çevre sorunları, küresel iklim değişikliği, erozyon, orman yangınları üzerinde durularak çevre bilinci sağlamaktadır (Tablo 2).

Coğrafya dersi dokuzuncu sınıf düzeyinde “çevre ve toplum” ünitesi kapsamında alanla ilgili olmak üzere doğa-insan etkileşiminden kaynaklanan risklere yer verilmektedir. Onuncu sınıf düzeyinde de yine “çevre ve toplum” ünitesi adı ile; alanla ilgili afetlerin oluşum nedenleri, farklı ülkelerde afetlere karşı yapılan uygulamalar ve afetlerde bilinçlendirme gibi farklı konularda değerlendirmeler yapılmıştır. On ikinci sınıf düzeyinde ise alanla ilgili olmak üzere çölleşme ve alınması gerekli önlemler ile Kyoto Protokolü üzerinde durulmaktadır (Tablo 2).

Tablo 1.

*İlköğretim (ilkokul ve ortaokul) Düzeyinde Yer Alan Derslerin Afet Eğitimi Açısından İncelenmesi*

Dersin Adı	Sınıf/Konu Alanı Adı	Ünite/Konu (Kazanım Sayısı, Süre/Ders saati, Oran)	Öğrencinin Afetlerle İlgili Kazanımları
Hayat Bilgisi	1	Güvenli Hayat (Kazanım Sayısı:7, Süre/Ders saati:20, Oran:%14)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Elektrik prizleri, elektrikli aletler ve ateşle oynamamanın yanı sıra gaz kaçağı durumunda yapılması gerekenler üzerinde durulmaktadır.</li><li>• Acil durumlarda aranacak kurumların telefon numaraları ve acil durum numaralarını gereksiz ihbarda bulunmanın sakıncalarına değinmektedir.</li></ul>
Hayat Bilgisi	2	Güvenli Hayat (Kazanım Sayısı:6, Süre/Ders saati:20, Oran:%14)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Acil durumlarda kişinin yardım alabileceği kişi ve kurumlar hakkında bilgi verilir.</li><li>• Ailesi ve yakın çevresinin telefon numaralarını kaydetme ya da öğrenmenin acil durumlardaki önemi vurgulanır. Gereksiz ihbarda bulunmanın sakıncaları vurgulanarak acil durumlarda başvurulacak kurumlar (itfaiye, ambulans, polis imdat, jandarma, AFAD) ve bu kurumların telefon numaraları ele alınır.</li></ul>
Hayat Bilgisi	2	Doğada Hayat (Kazanım Sayısı:9, Süre/Ders saati:24, Oran:%16)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Deprem, sel, fırtına, heyelan, çığ gibi doğal afetlere örnekler verilerek üzerinde durulur.</li><li>• Doğa olayları ve doğal afetlere karşı alınabilecek önlemleri öğrenir.</li></ul>
Hayat Bilgisi	3	Güvenli Hayat (Kazanım Sayısı:6, Süre/Ders saati:15, Oran:%14)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Güvenliğini tehdit eden bir kişi veya bir acil durum ile karşılaştığında ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar.</li><li>• Acil durumlarda acil çıkış kapılarının kullanımının önemi ve olay yerinden uzaklaşma konuları üzerinde durulur.</li><li>• Acil durumlarda kendisine ulaşılacak bir yakınına ait iletişim bilgilerine sahip olmanın önemi anlatılır.</li></ul>
Fen Bilimleri	3/Fiziksel Olaylar	Elektrikli Araçlar/ Elektrikli Araçların Güvenli Kullanımı (Önerilen süre: 8 ders saati)*	<ul style="list-style-type: none"><li>• Elektrikli araçların güvenli kullanımına özen gösterir.</li><li>• Elektrikli araçların, açık kabloların ve iletim hatlarının suyla temas etmesinin sebep olabileceği sonuçlar ve tehlikelere değinilir.</li></ul>
Fen Bilimleri	5/Dünya ve Evren	Güneş, Dünya ve Ay/Yıkıcı Doğa Olayları (Önerilen Süre: 4 ders saati)*	Doğal süreçlerin neden olduğu yıkıcı doğa olayları tanımlanır ve deprem, sel, kasırga, heyelan gibi yıkıcı doğa olayları özetlenerek anlatılır. Bu olaylarından korunma yolları vurgulanır.

\*: Ünitinin tamamı değil de sadece ünite içinde yer alan bir konu afetlerle ilgili ise, konu için önerilen ders saati süresine yer verilmiştir.



Tablo 1 (Devamı).

*İlköğretim (ilkokul ve ortaokul) Düzeyinde Yer Alan Derslerin Afet Eğitimi Açısından İncelenmesi*

Dersin Adı	Sınıf/Konu Alanı Adı	Ünite/Konu (Kazanım Sayısı, Süre/Ders saati, Oran)	Öğrencinin Afetlerle İlgili Kazanımları
Fen Bilimleri	5/ Canlılar ve Yaşam	İnsan ve Çevre/İnsan ve Çevre İlişkisi (Önerilen süre: 10 ders saati)*	<ul style="list-style-type: none"><li>• Yakın çevresindeki veya ülkemizdeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin öneriler sunar.</li><li>• İnsan faaliyetlerinin yol açacağı çevre sorunları ile ilgili öngörülerde bulunulur</li><li>• İnsan-çevre etkileşiminde oluşan yarar ve zararlar örnekler verilerek tartışılır.</li></ul>
Fen Bilimler	8/Canlılar ve Yaşam	Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi/Madde Döngüleri ve Çevre Sorunları (Önerilen süre: 8 ders saati)*	<ul style="list-style-type: none"><li>• İncelen ozon tabakasının gelecekte canlılar üzerindeki olası etkileri vurgulanır ve ozon tabakasının incelemesi ile küresel ısınmayı önlemek için çözüm önerileri üretilmeleri sağlanır.</li><li>• Çevre sorunlarının dünyanın geleceğine yapabileceği etkilere yönelik öngörülerini sanatsal yollarla ifade etmeleri istenir.</li><li>• Küresel iklim değişikliğinin nedenleri ve olası sonuçları tartışılır.</li><li>• Küresel iklim değişikliğini önlemek için küresel düzeyde alınan önlemlere değinilir (Kyoto Protokolü).</li><li>• İklim değişikliğini önlenmede bireylere düşen görev ve sorumluluklara dikkat çekilir.</li></ul>
Sosyal Bilgiler Dersi	4	İnsanlar, Yerler ve Çevreler(Kazanım Sayısı:6, Süre/Ders saati:18,5, Oran:%20)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Acil toplanma yerleri, sığınaklar, acil çıkış yerleri ve diğer güvenli alanların kroki üzerinde gösterilmesi sağlanır.</li><li>• Yaşanılan çevrede karşılaşma olasılığı yüksek doğal afetlere öncelik verilerek bu afetlere karşı gerekli hazırlıkların yapılması sağlanır</li><li>• Deprem çantası hazırlamanın önemine dikkat çekilir.</li></ul>
Sosyal Bilgiler Dersi	5	İnsanlar, Yerler ve Çevreler(Kazanım Sayısı:6, Süre/Ders saati:16,6, Oran:%18)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.</li><li>Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.</li></ul>
Şehrimiz	Seçmeli Ders (5 ile 8. sınıflar arası)	Şehirde Yaşam (Haftada 2 ders saati toplamda 72 saat)*	Şehirlerin sundukları fırsatların yanı sıra riskler de barındırdığı açıklanır. Çevrede oluşabilecek doğal afet, madde bağımlılığı, şiddet gibi risklerden nasıl korunabilecekleri ile ilgili bilgiler verilir.
Şehrimiz	Seçmeli Ders (5 ile 8. sınıflar arası)	Şehrimi Tanıyorum (Kazanım Sayısı:10, Önerilen Ders saati:23, Oran:%30)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Yaşadığı şehirde oluşabilecek doğal afetleri araştırır.</li><li>• Yaşadığı şehirde meydana gelebilecek olası doğal afetler ve bunları engellemek için alınması gereken önlemlere değinilir.</li></ul>

\*: Ünitelerin tamamı değil de sadece ünite içinde yer alan bir konu afetlerle ilgili ise, konu için önerilen ders saati süresine yer verilmiştir.

Tablo 2.

*Ortaöğretim Düzeyinde Yer Alan Derslerin Afet Eğitimi Açısından İncelenmesi*

Dersin Adı	Sınıf/Konu Alanı Adı	Ünite/Konu (Kazanım Sayısı, Süre/Ders saati, Oran)	Öğrencinin Afetlerle İlgili Kazanımları
Biyoloji	10/Güncel Çevre Sorunları ve İnsan	Ekosistem Ekolojisi ve Güncel Çevre Sorunları (Kazanım Sayısı:10, Süre/Ders saati:24, Oran:%33,3)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Toprak, su, hava kirliliği, radyo aktif kirlenme, erozyon ve iklim değişikliği gibi güncel çevre sorunları üzerinde durularak bu olayların canlıları üzerindeki olumsuz etkileri vurgulanır.</li></ul>
Coğrafya	9	Çevre ve Toplum(Kazanım sayısı:2, Süre/Ders saati:5, oran:%7	<ul style="list-style-type: none"><li>• İnsanın doğada meydana getirdiği değişimlerin olumsuz sonuçlara değinilir. Örnek olaylardan hareketle doğa-insan etkileşiminden kaynaklanan riskler vurgulanır.</li></ul>
Coğrafya	10	Çevre ve Toplum (Kazanım Sayısı:4, Süre/Ders saati:8, Oran:%11)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Afetlerin özellikleri, oluşum nedenleri, etkileri ve dağılışlarına değinilir.</li><li>• Türkiye’de meydana gelen afetlerin dağılışları ile etkilerini ilişkilendirir.</li><li>• Afetlerden korunma yöntemleri üzerinde durulur.<ul style="list-style-type: none"><li>a) Dünyada doğal afetlere karşı yapılan örnek uygulamalara değinilir</li><li>b) Ülkemizde başta deprem olmak üzere, afetlere karşı bilinçlendirmenin önemine değinilir.</li><li>c) Afetlerin oluşum sürecinde bireylere düşen sabır ve sorumluluklar vurgulanır.</li></ul></li></ul>
Coğrafya	12	Doğal Sistemler (Kazanım Sayısı:1, Süre/Ders saati:2, Oran:%3)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Doğa olaylarını ve etkilerini öğrenir.<ul style="list-style-type: none"><li>a) Sistemlerdeki değişimlerin canlılar üzerindeki muhtemel sonuçları vurgulanır.</li><li>b) Çölleşme ve çölleşmeyi engellemek için alınması gereken tedbirler üzerinde durulur.</li><li>c) Kyoto Protokolü hakkında bilgi verilir.</li></ul></li></ul>

## TARTIŞMA

Bu bölümde; bulgularda ortaya konulan mevcut durumun Birleşmiş Milletler Uluslararası Risk Azaltımı Stratejisi (UNISDR) tarafından gelişmekte olan ülkeler için eğitim müfredatlarında afet eğitimi ile ilgili beklentilerini ne düzeyde karşıladığı literatür ışığında tartışılmıştır

**1. Müfredat Bölgesel ve Yerel Ölçekte Tehlikeleri ve İncinebilirlik Durumlarını Yansıtmakta Mıdır? Bu Durum Tehlikelerin Sosyal, Ekonomik ve Çevresel Etkilerine Odaklanan, Öğrencilerin ve Ailelerinin Yaşadıkları Bölgedeki Risklere Daha Geniş Maruz Kalımda Yerel Düzeyde Bilgi Sağlamakta Mıdır?**

2010 yılı “Deprem Riskinin Araştırılarak Deprem Yönetiminde Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi amacıyla kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu”nda

komisyon, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından deprem riski kapsamında yürütülen faaliyetleri incelenmiş ve değerlendirmelerini sunmuştur (TBMM Komisyon Raporu, 2010). Raporda, depreme hazırlık, deprem esnasında ve sonrasında nasıl davranılması gerektiğine dair konuların ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) ve ortaöğretim ders kitaplarında coğrafya ve fizik derslerine konulduğu belirtilmektedir. Aynı raporda, okul afet ve acil durum yönetimi projesi kapsamında 2010 tarihine kadar 2438 kişiye bilgilendirme eğitimi verildiği ifade edilmektedir. Ayrıca, gerekli önlemlerin alınması ve panik ortamının azaltılması amacıyla okullarda 28 Şubat Sivil Savunma Gününde ‘‘İkaz-Alarm Tatbikatı’’, 01-07 Mart Deprem Haftasında ‘ ‘Personel Tahliye Tatbikatı’’ yapıldığı da yer almaktadır (TBMM Komisyon Raporu, 2010). UNESCO ve UNICEF tarafından 30 ülkenin okul müfredatlarındaki afet risk azaltımı konusu ile ilgili durumun saptandığı raporda (UNESCO, UNICEF, 2012), 20 ülkenin doğa bilimleri dersleri ile bu konuda bilgilendirildikleri, yalnızca iki ülkenin (Gürcistan, Rusya Federasyonu) ise bu alana özel, adanmış bir konuya sahip oldukları saptanmıştır. 18 ülke bu konuda öğrenim modeli olarak interaktif öğrenme yöntemi kullanırken, bilgi yetersizliğinden ötürü Türkiye bu gruplandırmalar içinde yer alamamıştır. Bu raporda belirtilen en önemli sonuçlardan biri ise, Türkiye’nin afet risk azaltımı konusunda öğretmen eğitiminin sağlandığı ve bu gruba yönelik eğitici ve rehber kitaplara sahip olduğudur (UNESCO, UNICEF, 2012).

İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yer alan derslerin afet eğitimi açısından incelenmesi sonucunda; afetler konusunun bir ders olarak yer almayıp dersler içinde ünite ve konular içine dâhil edildiği saptanmıştır. İlköğretim düzeyi beşinci sınıfta yıkıcı doğa olayları bütünüyle alanla ilgili bir konu olmak üzere incelenmektedir. Ancak bu konu afetleri sadece doğa olayları olarak sınırlandırmakta, modern ve günümüz afet anlayışına uygun bir anlayışı içermemektedir. Tüm müfredat boyunca yalnızca doğal afetler konusu yer almaktadır. Zamanla değişen tehlikeler yalnızca doğal afetlerin değil, insan ve teknoloji kaynaklı afetlerin de yönetilmesi ve ele alınması gereğini ortaya koymuştur. Küresel iklim değişikliği yalnızca bir çevre sorunu olarak incelenmekte, günümüzün en büyük sorunlarından biri olan afetlerle ilişkilendirilmemektedir. Öğrencilere ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) düzeyinde genellikle yalnızca deprem odaklı ve doğal afetlere yönelik bir bakış açısı kazandırılmaktadır. Ortaöğretim düzeyinde de aynı bakış açısı geçerlidir. İncinebilirlik durumları ele alınmayan hiçbir afet bakış açısının fayda sağlamayacağı ve bu önemli kriter açısından da yetersiz bir müfredata sahip olduğu çok açıktır. Ancak, eğitim sistemi içerisinde ikinci düzey ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) ve ortaöğretim düzeyinde incinebilirlik durumu ve etkili faktörlerin ele alınması ile bütüncül bir afet eğitimi anlayışı aktarılabilir.

Afetler yaşamın her yönünü etkileyerek, zamansız ölüm, sağlık düzeyinde gerileme ve insan toplulukları ile yerleşim yerleri üzerinde can ve mal kayıpları oluşturur. Bu nedenle her bir afet türüne özgü yerel düzeyde risklerin irdelenmesi ve ele alınması önemlidir. Müfredat kapsamında ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) düzeyinde seçmeli ders olarak yer alan ‘‘Şehrimiz’’ dersinde yaşanan şehirde karşılaşılması muhtemel doğal afetlere ve alınması gereken tedbirlere yer verilmektedir. Bu yerel düzeyde ki bilgi aktarımı da yalnızca doğal afetlerle sınırlandırılmıştır.

**2. İlköğretim Müfredatı İstenen Davranış İçin Bilgiyi İletmekte Midir?(oyunlarla, alan gezileri ile dramatik görsellerle ve öğrencilerin ilgisini çekecek diğer formlarla)**

İlköğretim düzeyinde dördüncü sınıfta Sosyal Bilimler dersi kapsamında deprem

konusunun deprem konulu film izleme, deprem tatbikatı, deprem haftası (1-7 Mart) ile ilişkilendirilerek kazanımlarda yer aldığı ifade edilmektedir (Kırıkkaya vd., 2011:29). Jamaika’da okullarda çok çeşitli tehlikeleri içeren bilinçlendirme programları yürütülmektedir. Bunlar yangın ve deprem tatbikatları, poster yarışları, şarkılar, sergiler, konuşmalar ve kültürel yarışmalarla sağlanmaktadır. Afetlere hazırlık günü Ocak ve Haziran ayları olarak gerçekleşmekte, sonraki aylarda ise kasırga sezonu başlangıcı olmasına dair hazırlıklar gerçekleştirilmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde müfredatlar da afetlere hazırlık programları yer almaktadır ve bu programlarda kitle iletişim araçları ve kaynak yönetimi gibi konulara yer verilmektedir (Wisner, 2006:18). Bu duruma benzer şekilde Küba’da afetlere hazırlık kapsamında gerçekleştirilen bir projede okul programlarına bölgenin maruz kaldığı afet türlerine özgü eğitim içerikleri eklenmiştir (UN, 2006:15). Filipinler’de ise yüksekokulda toprak kayması açısından yüksek risk bölgesinde bulunan öğrencilerin teşvikleri sonucunda okulun yer değiştirmesi sağlanmıştır (UNISDR, 2007:67). Türkiye’de ise Millî Eğitim Bakanlığının Japonya Uluslar Arası İşbirliği Ajansı ile birlikte 2011 yılında başlatmış olduğu ve çeşitli pilot illerde yürütülen “Okul Tabanlı Afet Eğitimi Projesi” sürdürülmektedir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar öğrencilerin bu konularda yeterli olmadıklarını ortaya koymuştur (Şimşek, 2007:17; Kırıkkaya vd., 2011:37). Ancak gerçekleştirilen projelerin etkinliğinin değerlendirilmesi için daha güncel çalışmalara ihtiyaç vardır. Öğrencilerin bilginin doğru aktarımı sayesinde önemli bir güç ve fırsat oldukları çok açıktır. Gerçekleştirilen afet eğitimleri pedagojik ve yetişkin eğitimlerinin gerekliliklerini taşımaktadır. Benlik algısı, deneyimler, öğrenmeye hazır bulunma durumu ve öğrenmeye uyum durumlarını değerlendiren yaklaşımlar benimsenmelidir (Inal&Ozvaris, 2017:212).

İlköğretim düzeyinde dördüncü sınıfta Sosyal Bilimler dersi kapsamında deprem konusunun deprem konulu film izleme, deprem tatbikatı, deprem haftası (1-7 Mart) ile ilişkilendirilerek kazanımlarda yer aldığı ifade edilmektedir (Kırıkkaya vd., 2011:29). Jamaika’da okullarda çok çeşitli tehlikeleri içeren bilinçlendirme programları yürütülmektedir. Bunlar yangın ve deprem tatbikatları, poster yarışları, şarkılar, sergiler, konuşmalar ve kültürel yarışmalarla sağlanmaktadır. Afetlere hazırlık günü Ocak ve Haziran ayları olarak gerçekleşmekte, sonraki aylarda ise kasırga sezonu başlangıcı olmasına dair hazırlıklar gerçekleştirilmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde müfredatlar da afetlere hazırlık programları yer almaktadır ve bu programlarda kitle iletişim araçları ve kaynak yönetimi gibi konulara yer verilmektedir (Wisner, 2006:18). Bu duruma benzer şekilde Küba’da afetlere hazırlık kapsamında gerçekleştirilen bir projede okul programlarına bölgenin maruz kaldığı afet türlerine özgü eğitim içerikleri eklenmiştir (UN, 2006:15). Filipinler’de ise yüksekokulda toprak kayması açısından yüksek risk bölgesinde bulunan öğrencilerin teşvikleri sonucunda okulun yer değiştirmesi sağlanmıştır (UNISDR, 2007:67). Türkiye’de ise Millî Eğitim Bakanlığının Japonya Uluslar Arası İşbirliği Ajansı ile birlikte 2011 yılında başlatmış olduğu ve çeşitli pilot illerde yürütülen “Okul Tabanlı Afet Eğitimi Projesi” sürdürülmektedir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar öğrencilerin bu konularda yeterli olmadıklarını ortaya koymuştur (Şimşek, 2007:17; Kırıkkaya vd., 2011:37). Ancak gerçekleştirilen projelerin etkinliğinin değerlendirilmesi için daha güncel çalışmalara ihtiyaç vardır. Öğrencilerin bilginin doğru aktarımı sayesinde önemli bir güç ve fırsat oldukları çok açıktır. Gerçekleştirilen afet eğitimleri pedagojik ve yetişkin eğitimlerinin gerekliliklerini taşımaktadır. Benlik algısı, deneyimler, öğrenmeye

hazır bulunma durumu ve öğrenmeye uyum durumlarını değerlendiren yaklaşımlar benimsenmelidir (Inal&Ozvaris, 2017:212).

### **3. Okullar ve Diğer Öğretim Merkezleri Dış Konuşmacılar ve Uzmanlardan Yararlanmakta Mıdır? Afet Risk Azaltımını Tartışmak İçin Daha Yaşlı ve Genç Kuşakları Bir Araya Getirerek Fırsat Sunmakta Mıdır?**

İlköğretim adayı öğretmenlerle deprem bilgi düzeyleri üzerine yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının yetersiz oldukları belirlenmiştir (Öcal, 2007:107). İlköğretim fen ve teknoloji programında yer alan afet eğitimi konularına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlendiği çalışmada ise öğretmenlerin afet eğitimi konusunda karşılaşılan güçlükler arasında en çok afet eğitimine ilişkin yeterli etkinlik kitabının bulunmamasını gördükleri ve eğitim-öğretim materyallerini bulmanın zor olduğunu ifade etmişlerdir (Kırıkkaya, 2011:40). Bu açıdan konu alanı uzmanlardan ve konuşmacılardan destek alınması gerekmektedir. Geniş bir bakış açısı ve tecrübe kazanımı açısından da çeşitli kuşakların (jenerasyonların) bir arada olması fayda sağlayacaktır. Müfredat programlarına yaşanan yerdeki ilgili kurumlardan (AFAD, Kızılay, itfaiye, çeşitli STK'lar vb.) çeşitli ziyaretlerin gerçekleştirilmesi eklenebilir.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Yapılan durum analizinde ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) düzeyinde hayat bilgisi (1, 2, 3'ncü sınıflarda), fen bilimleri (3, 5 ve 8'inci sınıflarda), sosyal bilgiler (4 ve 5'inci sınıflarda) ve şehrimiz (5 ile 8'inci sınıflar arası seçmeli olarak) ders içeriklerinde afetlerle ilgili konuların işlendiği saptanmıştır. Ortaöğretim düzeyinde ise sadece biyoloji (10'uncu sınıfta) ve coğrafya (9, 10 ve 12'inci sınıflarda) ders içeriklerinde afetlerle ilgili konular işlenmiştir.

Türkiye'nin ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) ve ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirilen eğitim müfredatı afet eğitimini her dönemde çeşitli dersler kapsamında bütüncül olmayan bir yaklaşım ile ele almıştır. Bu durumun Birleşmiş Milletlerin Uluslararası Risk Azaltımı Stratejisi tarafından gelişmekte olan ülkeler için beklenen eğitim müfredatı açısından yetersiz olduğu çok açıktır.

Afetleri yalnızca doğal afetler olarak ele almayan, katılımcı, fırsatlar barındıran, yerel düzeyde risk oluşturan tüm tehlikeleri ve oluşturabilecek incinebilirlik durumlarını ele alan ilk ve orta öğrenim düzeyinde eğitim içerikleri oluşturulmalıdır. Bu eğitim içerikleri oluşturulurken ulusal öncelikler esas alınarak, uluslararası ölçütler değerlendirilmelidir. Programların uygulanabilirliği ve verimliliği düzenli aralıklarla denetlenmeli ve günün koşullarına uygunluğu göz önünde bulundurulup güncellenmelidir. Bu alanda yetiştirilmiş uzman ekiplerin programlara dâhil edilmesi ve bilgi ve tecrübelerinden faydalanılabilir. Öğrencilerin afetlere hazırlıklı olma davranışı kazanabilmesi için pedagojik eğitimin gereklilikleri sağlanmalı ve çeşitli eğitim alanları ile benzer destekleyici girişimler özendirilmelidir.

## **KAYNAKLAR**

- ADRC (Asian Disaster Reduction Center). (2005). Total disaster risk management-goodpractices. UN World Conference on DisasterReductionKobe, Japan.[http://www.adrc.asia/publications/TDRM2005/TDRM\\_Good\\_Practices/PDF/PDF-2005e/Chapter1\\_1.2.pdf](http://www.adrc.asia/publications/TDRM2005/TDRM_Good_Practices/PDF/PDF-2005e/Chapter1_1.2.pdf). p.5.
- AFAD (Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı). (2014). Müdahale, İyileştirme ve Sosyoekonomik Açından 2011 Van Depremi, Ankara-Türkiye
- Anderson, M., Dobardzic, S., Gardiner, D. (2006). Climate change and insurance: An

- agenda for action in the United States. Allianz Group and WWF. p.9.
- Australian Counter Disaster College (1983). Public Education, AGPS, Canberra. p.1
- Gagnon, A. (1997). Emergency preparedness: myth and reality. *Emergency Preparedness Digest*. 24:23-25.
- Gündoğdu, O., Işık, Ö., Koç, S. (2012). Marmara ve çevresinde deprem tehlikesi. *Okmeydanı Tıp Dergisi* 28(Ek sayı 2):71-81, 2012 doi:10.5222/otd.sup2.2012.071.p.72.
- Güler, H. (2008). Zarar azaltmanın temel ilkeleri. M. Kadioğlu, E. Özdamar (Ed). Afet zararlarını azaltmanın temel ilkeleri içinde (35-50) Ankara: JICA Türkiye Ofisi, Yayın No: 2
- Inal, E., & Ozvaris, S. B. (2017). Evaluation of disaster education from a pedagogical and andragogical (adult learning theory) perspective and recommendations. *Prehospital and Disaster Medicine*, 32(S1), S212-S212.
- Kandel, E. R. (2006). In search of memory The emergence of a new science of mind. *J Clin Invest*. 116(5):1131.
- Kırıkkaya-buluş, E., Oğuz-ünver, A., & Çakın, O. (2011). Teachers views on the topic of disaster education at the field on elementary science and technology curriculum. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 5(1), 24-42.
- Musacchio, G., Falsaperla, S., Bernhardsdóttir, A., Ferreira, M., Sousa, M., Carvalho, A. & Zonno, G. (2016). Education: Can a bottom-up strategy help for earthquake disaster prevention? *Bulletin of Earthquake Engineering*, 14, 2069-2086.
- Muttarak, R., & Lutz, W. (2014). Is education a key to reducing vulnerability to natural disasters and hence unavoidable climate change? *Ecology and Society*, 19(1):42
- Öcal, A. (2007). A research elementary school preservice teacher's earthquake knowledge level. *Mehmet Akif Ersoy University Educational Faculty Journal*, 13, 104-110.
- Samuel W. N. (2005). Public education for disaster management: A phenomenographic investigation. E print, Chicago. [https://eprints.qut.edu.au/16162/1/Samuel\\_Nielsen\\_Thesis.pdf](https://eprints.qut.edu.au/16162/1/Samuel_Nielsen_Thesis.pdf). p.17.
- Seymen, A., & Akin, D. (2014). Disaster management system of Turkey and Lessons Learned from 1999 big earthquakes. Presentation. Turkish republic. Ministry of Public Works and Settlement. General Directorate of Disaster Affairs. Last visited, 20.
- Şimşek, C. (2007). Children's ideas about earthquakes. *Journal of Environmental & Science Education*, 2 (1), 14-19.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi Öğretim Programları. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>. Erişim Tarihi: 01.01.2018.
- T.B.M.M. (2010). TBMM deprem riskinin araştırılarak deprem yönetiminde alınması gereken önlemlerin belirlenmesi amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu. Yasama yılı:4 (S.Sayısı:549)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Okul Tabanlı Afet Eğitimi Projesi. <http://okultabanliafetegitimi.meb.gov.tr/hakkinda.aspx> Erişim Tarihi: 11.01.2018
- United Nations (UN), Department of Humanitarian Affairs. (1992). Internationally agreed glossary of basic terms related to disaster management. (DNA/93/36).p:1 United Nations. Geneva.
- United Nations (UN).(2006). World disaster reduction campaign 2006-2007. Disaster

- risk reduction begins at school. Case Study: Let's be prepared An educational Project about disasters in Cuba.p.15 www.unisdr.org/wdrc-2006-2007. Erişim Tarihi: 01.12.2017.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization) and UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund) (2012). Disaster risk reduction in school curricula: case studies from thirty countries. (Authors: David Selby and, Fumiyo Kagawa). pp:10-209.ISBN 978-92-3-001087-4.
- UNISDR (United Nations International Strategy for Disaster Reduction). (2002). Disaster Reduction and Sustainable Development. Erişim Tarihi: 03.11.2017. <http://www.gdrc.org/uem/disasters/disenvi/DR-and-SD-English.pdf> .p.8.
- UNISDR (United Nations International Strategy for Disaster Reduction) (2005).Hyogo framework for action 2005-2015: Building the resilience of nations and communities to disasters. Kobe. [http://www.unisdr.org/files/1037\\_hyogoframeworkforactionenglish.pdf](http://www.unisdr.org/files/1037_hyogoframeworkforactionenglish.pdf). p.1
- UNISDR (United Nations International Strategy for Disaster Reduction). (2007). Words Into action: A guide for implementing the Hyogo Framework. [http://www.unisdr.org/files/594\\_10382.pdf](http://www.unisdr.org/files/594_10382.pdf). p.57-67.
- Wisner, B. (2006). Let Our Children Teach Us! A Review of the Role of Education and Knowledge in Disaster Risk Reduction. www.unisdr.org/let-our-children-teach-us.p:18 Erişim Tarihi: 01.12.2017

### Extended Abstract

**Introduction:** Turkey had faced disasters such as earthquake, landslide, floods to mention but a few (Seymen&Akin, p.3). The earthquake that occurred on August 17, 1999 in Kocaeli and November 12, 1999 in Duzce were among the most devastating disasters. The earthquake affected more than 20 million people in the Marmara region (Gündoğdu vd., 2012:72). In 2005 a new world conference on disaster risk reduction was held in Kobe, Hyogo, Japan. One of the outcome of the conference was that knowledge, innovation and education to build a culture of safety and resilience at all levels should be used. States can undertake a number of tasks to implement this priority. One of the tasks is to include disaster risk reduction in the education system and the research community (UNISDR, 2007). In the context of disaster, education could be defined as an ongoing strategy aimed at alerting the public to the consequence of a hazard impact on an unprotected community (Australian Counter Disaster College, 1983:1). This study aims at evaluating the formal education (primary and secondary school education) in terms of disaster training in the light of international criteria. **Method:** During the first level of this study, 44 lesson contents of primary and secondary education which can be found in the academic programmers of the Ministry of Education were analyzed. In the beginning, all the units and subjects which are found in these lessons were taken into consideration as one-to-one disaster content, disaster types (fire, earthquake, immigration etc.) and especially climate change. During the second level of the study, the expected answers for the questions in the curriculum of the UNISDR which are formed for the developing countries were searched and discussed. These questions are i) Does the curriculum reflect hazards and vulnerabilities in both national and local scales? Does it make the information locally relevant by focusing on the social, economic and environmental dimensions of hazards and on wider public exposure to risk where students and their families live? ii) Does the primary school curriculum communicate information in an appealing manner

(e.g. through games, field trips, dramatic arts and other forms of student engagement)?  
iii) Do schools and other learning centers engage external speakers and experts, and seize opportunities to bring together younger and older generations to discuss disaster risk reduction? **Results:** It has been determined that the subject of disasters is not included as an independent lesson, but is included in units and subjects within the lessons. The lessons which include subjects about disasters in the level of primary education are life sciences, physical sciences, social sciences, and “our city” which is elective optional. As for secondary education, these lessons are biology and geography. It is found that “destructive nature events” subject in the fifth grade at the level of primary education is entirely related to the field. At the level of formal education, only an earthquake-minded and natural disaster-oriented point of view are given to the students. It is important to examine and address the risks at the local level specific to each disaster. It is clear that disaster perspective that does not address vulnerability will not benefit, and that it has an inadequate curriculum for these important criteria. A holistic understanding of disaster education can be conveyed by addressing vulnerability status and effective factors at the secondary level of elementary and secondary education within the education system. It is obvious that the curriculum which are applied in the primary and secondary education are very insufficient in Turkey in terms of the expected curriculum of UNISDR for the developing countries. The students are an important force and opportunity based on the accurate transfer of information. Some educational contents which are participant and provide opportunities, not only focus on disasters as natural disasters and take all the dangers and possible vulnerability should be constituted at the level of primary and secondary education. The disaster education that is carried out must carry the requirements of pedagogical and adult education.



**Araştırma Makalesi**

**ÜNİVERSİTE TERCİHLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN  
İKİLİ KARŞILAŞTIRMASI**

**PAIRED COMPARISON OF FACTORS AFFECTING UNIVERSITY  
PREFERENCES**

**Yasemin KUZU**

Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kırşehir, Türkiye  
E-Mail: [seminkuzu@gmail.com](mailto:seminkuzu@gmail.com), ORCID ID: 0000-0003-4301-2645

**Sadık Yüksel SIVACI**

Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kırşehir, Türkiye  
E-Mail: [sysivaci@ahievran.edu.tr](mailto:sysivaci@ahievran.edu.tr), ORCID ID: 0000-0002-9002-3155

**Okan KUZU\***

Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kırşehir, Türkiye  
E-Mail: [okan.kuzu@ahievran.edu.tr](mailto:okan.kuzu@ahievran.edu.tr), ORCID ID: 0000-0003-2466-4701

Başvuru Tarihi: 23.04.2018

Yayına Kabul Tarihi: 05.11.2018

**Özet**

Bu çalışmada 12. sınıf öğrencilerinin üniversite tercihlerini etkileyen faktörler okul türüne, ailenin gelir düzeyine, anne ve babalarının çalışıp çalışmaması durumuna göre incelenmiştir. Nicel araştırma niteliğinde olan bu çalışmada, ilgili literatür taranıp uzman ve öğrenci görüşleri de alınarak “Üniversitenin eğitim kalitesi”, “Ailemin isteği”, “Üniversite şehrinin sosyal ve fiziksel olanakları”, “Üniversitenin aile veya arkadaş çevresi ile aynı veya yakın ilde olması”, “Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri”, “Üniversitenin saygınlığı”, “Rehber uzmanın yönlendirmesi” ve “Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları” şeklinde üniversite tercihini etkileyen toplam sekiz faktör belirlenmiştir. Bu faktörler ikili karşılaştırma yöntemlerinden yargı yaklaşımına dayalı yöntem ile ölçeklenmiş ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında çeşitli devlet okullarının 12. sınıfında öğrenim görmekte olan 417 lise öğrencisine uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, III. ve V. hal modelleri kullanılmış ve hesaplamalar Excel programı ile yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, “Üniversitenin eğitim kalitesi” her değişken için en önemli faktör olarak bulunmuştur. En önemsiz faktörler ise okul türüne, ailenin gelir düzeyine, anne ve babalarının çalışıp çalışmamasına göre farklılık göstermiş ve “Ailemin isteği”, “Rehber uzmanının yönlendirmesi” ve “Üniversitenin aile veya arkadaş çevresi ile aynı veya yakın ilde olması” faktörleri en önemsiz faktörler arasında yer almıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İkili karşılaştırma, ölçekleme, üniversite tercihleri

**Abstract**

In this study, factors affecting the university preferences of 12<sup>th</sup> grade students were examined according to the type of the high school, the income level of the family and whether parents work or not. In this quantitative study, eight factors were determined by reviewing the literature and by taking opinions of the experts and students: “Educational quality of the university”, “Family request”, “Social and physical facilities in the city of the university”, “being in the same as, or closer to, the city where their family, or

**\*Corresponding author**

Bu çalışmanın bir kısmı Antalya’da düzenlenen 1st International Symposium on Social Sciences and Educational Research (ISCER 2017) isimli konferansta sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

group of friends live”, “Place in the university ranking”, “Reputation of the university”, “Guidance by a counselor” and “Social and physical facilities of the university”. These factors were scaled by the method of judicial approach from the paired comparison methods and applied to 417 students in the 12<sup>th</sup> grade of various high schools in Turkey during 2017-2018 academic years. In the analysis of the data, Case III and Case V models were used and calculations were done with Excel program. According to the results obtained, "Educational quality of the university" was found to be the most important factor in all variables. The least insignificant factors differed according to the variables: type of the high school, the income level of the family and whether parents work or not, and factors such as "Family request," "Guidance by a counselor" and "Being in the same as, or closer to, the city where their family, or group of friends live" were among the least significant factors.

**Keywords:** Paired comparison, scaling, university preferences

## GİRİŞ

Okul öncesi eğitimi ile eğitim-öğretim hayatına başlayan bireyler, hayatlarının en önemli ve en kritik dönemlerinden birini yetişkinliğe hazırlık döneminde yaşamaktadırlar (Çiftçi, Bülbül, Muluk, Duyan ve Yılmaz, 2011; Erdoğan, 2006). Birtakım sorumlulukların yüklenmeye başlandığı bu dönemde, bireyler kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, kendilerinin ve çevrelerinin beklentilerini ve isteklerini karşılayabilecekleri bir meslek seçmeye çalışırlar. Bireyler seçtikleri meslek ile kendi hayatlarını kazanırlar ve başkaları ile iletişim kurarak toplumda yer edinirler (Kuzgun, 2000). Bireyler için önemli bir kimlik kaynağı olan ve ekonomik yönden katkı sağlayan mesleklerin tercihi ise günümüzde çoğunlukla, üniversite giriş sınavları ile gerçekleşmektedir.

Toplumların bilimsel, ekonomik, teknolojik, sosyal ve kültürel gelişimlerinde önemli bir rol üstlenen üniversiteler, bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumudur (Yükseköğretim Kurulu, 1991). Aynı zamanda üniversite, bireysel ve toplumsal yaşam kalitesini artırmak amacıyla bilimsel ve teknik bilgi ile mesleki becerileri sağlayan dinamik bir kurumdur (Scott, 2002). Son yıllarda üniversitelere olan taleplerin artması sonucunda üniversite sayısı artırılmış ve 2018 yılı itibariyle 112'si devlet üniversitesi olmak üzere toplam 185 üniversiteye ulaşılmıştır. Üniversite sayısının çok olması, bölüm sayısını artırmış ve öğrencilerin istedikleri üniversite ve bölümlere girebilmeleri kolaylaşmıştır. Herkesin üniversite okuması ise öğrencilerin mezuniyet sonrasında daha seçici olmalarına ve daha nitelikli işleri tercih etmelerine sebep olmuştur. Hızlı toplumsal değişim, farklı mesleklerin ortaya çıkmasına ve bazı mesleklerin toplumdaki statülerinin ve ekonomik olanaklarının düşmesine neden olmuştur (Çiftçi vd., 2011). Her üniversite mezununun işe girme şansının aynı olmadığı gibi, aynı bölümden fakat farklı üniversitelerden mezun adayların da işe girme şanslarının aynı olmadığı görülmektedir. Adayların, hangi bölümden mezun olacağı kadar hangi üniversiteden de mezun olacağı bu durumda önemli hale gelmektedir. Ülkemizde iş imkânlarının kısıtlı olması ise adayların mezuniyet sonrasında işe girebilme şansı yüksek bölüm ve üniversiteleri tercih etmelerinin daha akıllıca olabileceğini düşündürmektedir. Günümüzde, halen, ailelerinin ve kendilerinin beklentileri arasında bir çatışmaya düşüp, yanlış tercihler ile hayatının geri kalanında mutsuz olabilecek öğrenciler mevcuttur. Öğrencilerin meslek seçimlerini kendi kişisel özelliklerini bilerek yapmaları iş hayatında daha mutlu olmalarına imkân tanıyabilir. Meslek seçiminde yetenek, ilgi, değer, inanç sistemi, aile, kültür, çevre, sosyoekonomik düzey gibi birçok faktörün etkili olduğu görülmektedir (Kuzgun, 2014; Savickas, 1991). Öğrencilerin sınav puanının, puan

türünün, tercih sıralamasının, annenin eğitim düzeyinin ve mesleğinin de meslek seçiminde etkili olduğu vurgulanmaktadır (Sarıkaya ve Khorshid, 2009). Meslek seçiminde olduğu gibi mesleki eğitim veren üniversitelerin seçiminde de bazı kriterlerin önemli olduğu ve öğrencilere yön verdiği düşünülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde, öğrencilerin üniversite tercihini etkileyen birçok faktörün olduğu görülmektedir. Akademik saygınlık ve kurum imajı üniversitelerin tercih edilme nedenleri arasında önemli bir faktördür. Öğretim elemanlarının yayınları ve kalitesi, üniversitenin toplumsal saygınlığı ve mezuniyet sonrası iş bulma başarısı, akademik saygınlık ve kurum imajının başlıca öğeleridir (Akar, 2012; Mourad, 2011). Üniversitelerin bulunduğu konum da tercih edilme kriterleri arasındadır (Akar, 2012; Briggs ve Wilson, 2007; Moogan ve Baron, 2003). Ayrıca, üniversitenin bireyin yaşadığı ya da çalıştığı yere yakın olması gerek maliyet açısından gerekse zaman açısından tercih edilebilmektedir. Aile ve arkadaşlarının etkisi altında kalması ve ailesine yakın olmayı tercih etmesi ise bir diğer kriterdir (Ming, 2010; Owen, Özdemir, Özlem, & Yılmaz, 2012). Lin (1997) tarafından yapılan çalışma incelendiğinde kampus yaşamının, modern binaların ve öğrenci profillerinin de kriterler arasında yer aldığı görülmektedir. Üniversitenin ve bulunduğu şehrin sosyal imkânları ve mezuniyet sonrası iş olanakları da dikkate alınacak kriterlerdendir (Soutar ve Turner, 2002). Konaklama, ulaşım ve okul ücreti gibi maliyeti oluşturan kriterler de üniversite tercihlerini etkilemektedir. Üniversitelerin öğrencilere burs ve yarı zamanlı iş gibi maddi yardım imkânları sunması öğrencinin tercih etme kriterleri arasında yer almaktadır (Joseph ve Joseph, 2000; Ming, 2010). Ayrıca, mezuniyet sonrasında üniversitenin uluslararası geçerliğe sahip bir diploma sunması ve iş bulmada yardımcı olması da üniversitelerin tercih edilme nedenlerindedir (İsmail, 2009; Yusof, Ahmad, Tajudin, & Ravindran, 2008). Diğer taraftan, iletişim ve bilgi teknolojilerinin gelişmesi ile birlikte üniversite tercih aşamasında arkadaş, öğretmen, aile ve rehberlik tavsiyeleri, üniversitelerin web sitesi, reklamlar ve kampus ziyaretleri gibi etkenlerin de önemli olduğu görülmektedir (Briggs ve Wilson, 2007). Cerit, Yıldız ve Akgün (2007) tarafından yapılan çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversite tercihinde etkili olan faktörlere ilişkin bakış açıları incelenmiş ve öğrencilerin ilgili oldukları alanlara yönelik programlarının olmasının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yakar, Odabaş ve Gündeğer (2016) ise üniversite öğrencilerinin üniversiteyi tercih etme kriterlerini araştırmış ve üniversitenin puan sıralamasındaki yeri, eğitim kalitesi, aile veya arkadaş çevresi ile aynı veya yakın ilde olması önemli kriterler arasında yer almıştır. Anıl, Taymur ve Öztemür (2017) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde üniversitenin eğitim kalitesinin önemli bir tercih kriteri olduğu vurgulanmıştır. Alanyazında ortaya çıkan bu farklılıkların nedenleri araştırılmamış, üniversite tercih kriterleri çeşitli değişkenlere göre incelenmemiştir. Bu çalışmada, üniversite tercihlerini etkileyen faktörler okul türüne, ailenin gelir düzeyine, anne ve babalarının çalışıp çalışmaması durumuna göre ikili karşılaştırma yöntemiyle incelenmiştir.

Üniversite tercihi, öğrencinin eğitim ve iş hayatını önemli oranda etkilemektedir. Öğrencilerin üniversitelerden beklentilerinin karşılanması sonucunda memnuniyetlerinin artacağı ve bunun sonucunda da okula olan bağlılıklarının ve eğitime olan ilgilerinin artacağı düşünülmektedir (Goodenow ve Grady, 1992). Üniversitelerin öğrencilerinin beklentilerini karşılamaması ise okula olan bağlılığın azalmasına, okula karşı yabancılaşmaya ve dolayısıyla eğitime olan ilgilerinin azalmasına neden olacaktır (Fine, 1986). İlgili alanyazın incelendiğinde, üniversiteyi tercih etme kriterlerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda, araştırmada, öğrencilerin üniversite tercihlerini

etkileyen kriterler dikkate alınarak ülkemizdeki durumun belirlenmesi ve ölçülmek istenen özelliğin algılanan büyüklüğü ile gerçek büyüklüğü arasındaki ilişkinin görülmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, ilk olarak Thurstone (1927) tarafından gerçekleştirilen ve ikili karşılaştırma adı verilen ölçekleme tekniği kullanılarak, 12. sınıf öğrencileri için hayatlarında önemli bir yere sahip olan üniversite tercihlerinde hangi faktörlerin daha önemli olduğu araştırılmış ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin üniversite tercihini etkileyen faktörlerden hangisi/hangileri daha önemlidir?
2. Öğrencilerin üniversite tercihini etkileyen faktörler okul türüne göre değişkenlik göstermekte midir?
3. Öğrencilerin üniversite tercihini etkileyen faktörler ailenin gelir düzeyine göre değişkenlik göstermekte midir?
4. Öğrencilerin üniversite tercihini etkileyen faktörler anne ve babalarının çalışıp çalışmaması durumuna göre değişkenlik göstermekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma tekniklerinin kullanıldığı temel araştırma modelinde desenlenmiş (Karasar, 2002), 12. sınıf öğrencilerinin üniversite tercihlerini etkileyen faktörler ikili karşılaştırma yöntemlerinden yargı yaklaşımına dayalı yöntem ile ölçülmüştür.

İkili karşılaştırma, Thurstone (1927) tarafından geliştirilen bir ölçekleme tekniğidir ve seçeneklerin yanıtlayıcılara ikiye ikiye sunulacağı bütün durumlarda kullanılabilir. Bu yöntemde, tüm N gözlemcinin aynı yargıda birleşmesi yerine yargıların bir ortalama değer etrafında dağılması beklenir. İkili karşılaştırma yönteminde N gözlemciye,  $U_j$  ve  $U_k$  uyarıcılarından hangisinin S ölçekleme boyutundaki uyarıcılık değerinin daha büyük olduğu sorulur. Gözlemcilerden, her uyarıcı çifti için ikisinden birini seçmeleri istenir. Bu tercihlerden  $S_j > S_k$  veya  $S_j < S_k$  şeklinde eşitsizlikler elde edilmesi önemli bir durumdur. Gözlemcinin eşitlik veya ayırt edememe yargıları kabul edilmez (Turgut ve Baykul, 1992). İkili karşılaştırma yönteminde bu eşitsizliklerden yararlanılarak uyarıcılara ait ölçek değerleri elde edilmektedir. Bununla birlikte bir uyarıcı çifti için, bütün gözlemcilerin aynı yargıda birleşmeleri beklenmez. Bu nedenle yargılar arası farklardan yararlanılarak istatistiksel hesaplamalar yapılır. Bu hesaplamalar için karşılaştırmalı yargı kanununun uygulanmasında beş hal belirtilir (Guilford, 1954; Torgerson, 1958):

I. hal ölçeklemede,  $S_j - S_k$  denkleminde ifade edilen yargı kanununun genel hâli, karşılaştırmadan elde edilen  $P_{jk}$  ve  $Z_{jk}$  değerleri ile doğrudan ölçekleme mümkün olmadığından, II. hal ölçeklemenin de çözümü bulunmadığından dolayı III. ve V. hal ölçekleme tercih edilmektedir. III ve V. hal ölçekleme, karşılaştırmalı yargı kanununun daha basit halidir. III ve V. hal denklemleri birbirinden farklıdır. Öyle ki, ölçekleme yapılırken V. hal denkleminde ayırt etme yargıları varyansları eşit kabul edilirken, III. hal denkleminde bu varyanslar birbirinden farklı olup ayrı ayrı hesaplanmaktadır. Gerçekte varyanslar arası farklar büyük olmasına rağmen, varyansları eşit saymak ve V. hal yöntemiyle ölçekleme yapmak işlemlerde biraz daha rahatlık sağlamaktadır (Turgut ve Baykul, 1992).

## Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli illerinde 12. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 417 (139'u kız; 278'i erkek) lise öğrencisi oluşturmaktadır. İlgili okulların seçiminde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılırken; bu okullardaki 12. sınıf öğrencilerinin seçiminde ise amaçsal örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme ilişkin veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

### *Araştırmanın örneklemeine ilişkin frekans dağılımı*

		Okul Türü						Toplam
		Temel Lise	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Anadolu Lisesi	Sosyal Bilimler Lisesi	Fen Lisesi	
Cinsiyet	K	29	27	15	32	15	21	139
	E	45	101	57	49	13	13	278
Toplam		74	128	72	81	28	34	417
		Gelir Düzeyi (TL)						Toplam
		0-950	951-2000	2001-3500	3501-5000	5001-8000	8001 ve üstü	
Çalışan*		0	2	4	18	25	16	65
Çalışmayan**		39	114	114	59	11	15	352
Toplam		39	116	118	77	36	31	417

\* Anneleri ve babaları çalışan öğrenciler

\*\* Anne ve babalarından en az biri çalışmayan öğrenciler

### Veri Toplama Aracı

12. sınıf öğrencilerinin üniversite tercihini etkileyen faktörlerin belirlenmesi için ilgili literatür taranmış ve ağırlıklı olarak Yakar vd., (2016) tarafından belirlenen kriterler dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda;

- A. Üniversitenin eğitim kalitesi
- B. Ailemin isteği
- C. Üniversite şehrinin sosyal ve fiziksel olanakları
- D. Üniversitenin aile veya arkadaş çevresi ile aynı veya yakın ilde olması
- E. Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri
- F. Üniversitenin saygınlığı
- G. Rehber uzmanının yönlendirmesi
- H. Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları

şeklinde sekiz faktör belirlenmiş ve bu sekiz faktör ile ikili karşılaştırma yöntemine uygun şekilde bir form hazırlanmıştır. Sekiz faktör birbirleriyle ikili olarak ilişkilendirilmiş ve toplam 28 ikili karşılaştırma yargısı oluşturulmuştur. Katılımcılardan, her bir ikiliden kendileri için önemli olanı işaretlemeleri istenmiştir.

### Verilerin Analizi

Hazırlanan form ile her katılımcıdan sekiz faktörü ikili olarak karşılaştırmaları istenmiş ve elde edilen veriler Thurstone (1927)'in ikili karşılaştırma yargılarına dayalı ölçekleme yöntemlerinden V. hal denklemi ile ölçeklenmiştir. Öncelikle, her bir özelliğin frekansı tespit edilmiş ve ham puanlar matrisi (F) oluşturulmuştur. Ham puanlar

matrisinde, satırlardaki uyarıcıların sütunlardaki uyarıcılara tercih edilme frekansı gösterilmektedir. Ham puanlar matrisinin her bir hücresindeki değer, toplam kişi sayısına (N) bölünmüş ve oranlar matrisi (P) elde edilmiştir. Oranlar matrisindeki hücre değerlerine karşılık gelen standart değerler belirlenmiş ve birim normal sapmalar matrisi (Z) bulunmuştur. Matris sonunda her bir sütuna ait değerlerin toplamını gösteren bir satır oluşturulmuş, bu satırdaki her bir z hücre değerinin sütunlar boyunca ortalamaları alınmış ve ölçek değerleri ( $S_j$ ) hesaplanmıştır. Bu değerler içerisinde bir ya da daha fazla negatif değer varsa başlangıcı (O noktası) bu satırdaki ortalama z değerlerinden en küçük olanına kaydırılarak ölçek değerleri ( $S_c$ ) sıralanmıştır.

Katılımcıların, uygun şekilde karşılaştırma yapıp yapmadıklarını kontrol etmek amacıyla ölçek değerlerinin iç tutarlılığına bakılmıştır. Bu amaçla teorik birim normal sapmalar matrisi ( $Z'$ ), teorik oranlar matrisi ( $P'$ ) ve hatalar matrisi oluşturulmuştur. İkili karşılaştırmaya dayalı ölçekleme yönteminden elde edilen ölçek değerlerine ait ortalama hata (OH) değerleri hesaplanmış ve katılımcı yargılarının güvenilirliği incelenmiştir. Ayrıca, ortalama hata dışında ölçek değerlerinin anlamlı olup olmadığının da kontrol edilmesi gerektiğinden ki-kare istatistiği hesaplanmıştır (Turgut ve Baykul, 1992). Hesaplanan ki-kare değeri, 21 serbestlik derecesinde ki-karenin tablo değeri olan 32.671 den büyük olduğu durumlarda öğrencilerin kararlarında tutarsız olduğu ve aynı zamanda kullanılan ölçekleme yönteminin kullanılan verilere uygun olmadığı söylenmektedir. Varsayımları test etmek ve bu tutarsızlıkların sebeplerini daha iyi analiz etmek amacıyla V. hal modeline uyum sağlamadığı tespit edilen veriler için Guilford (1954) tarafından tavsiye edilen III. hal modeline göre çözümlenmeler yapılmıştır.

III. hal denkleminde ölçek değerlerini hesaplamak amacıyla V. hal denkleminde elde edilen Z matrisi kullanılmış, varyans toplamları matrisi, varyans toplamlarının karekökleri matrisi ve S matrisi oluşturulmuştur. S matrisi elde edildikten sonra sütunlara ait değerlerin toplamından oluşan bir satır eklenmiş, bu satırdaki sütunların ayrı ayrı ortalamaları alınmış ve III. hal denklemi ile  $S_j$  değerleri hesaplanmıştır. Eğer bu değerler içerisinde bir ya da daha fazla negatif değer varsa en küçük değer sıfıra eşitlenmiş, başlangıç noktası sıfıra taşınmış ve tüm ölçek değerleri pozitif olacak şekilde ötelenmiştir. Bunun sonucunda her bir faktörün  $S_c$  değeri sayı doğrusu üzerinde gösterilmiştir. Bu hesaplamaların tümünde Excel programı kullanılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde 12. sınıf öğrencileri için üniversite tercihini etkileyen faktörlere dair bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda açıklanmıştır.

### ***Öğrencilerin üniversite tercihini etkileyen faktörler***

Bu bölümde her bir öğrenciden sekiz faktörü ikili olarak karşılaştırmaları istenmiş ve her faktöre ait frekansları gösteren ham puanlar matrisi Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

*Üniversite tercihini etkileyen faktörlere ilişkin Ham Puanlar Matrisi (F)*

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		365	285	292	287	287	347	269
B	52		104	165	91	130	219	109
C	132	313		285	179	169	314	225
D	125	252	132		159	123	247	146
E	130	326	238	258		213	300	211
F	130	287	248	294	204		296	201
G	70	198	103	170	117	121		114
H	148	308	192	271	206	216	303	

Ham puanlar matrisinin her bir hücresindeki değer toplam kişi sayısına (417) bölünmüş ve Tablo 3'te sunulan oranlar matrisi elde edilmiştir.

Tablo 3.

*Üniversite tercihini etkileyen faktörlere ilişkin Oranlar Matrisi (P)*

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		0.88	0.68	0.70	0.69	0.69	0.83	0.65
B	0.12		0.25	0.40	0.22	0.31	0.53	0.26
C	0.32	0.75		0.68	0.43	0.41	0.75	0.54
D	0.30	0.60	0.32		0.38	0.29	0.59	0.35
E	0.31	0.78	0.57	0.62		0.51	0.72	0.51
F	0.31	0.69	0.59	0.71	0.49		0.71	0.48
G	0.17	0.47	0.25	0.41	0.28	0.29		0.27
H	0.35	0.74	0.46	0.65	0.49	0.52	0.73	

Oranlar matrisindeki hücre değerlerine karşılık gelen standart değerleri belirlenmiş ve Tablo 4'te sunulan birim normal sapmalar matrisi (Z) elde edilmiştir.

Tablo 4.

*Üniversite tercihini etkileyen faktörlere ilişkin Birim Normal Sapmalar Matrisi (Z)*

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		1.152	0.477	0.525	0.491	0.491	0.963	0.372
B	-1.152		-0.676	-0.265	-0.778	-0.491	0.063	-0.639
C	-0.477	0.676		0.477	-0.178	-0.240	0.684	0.099
D	-0.525	0.265	-0.477		-0.302	-0.539	0.234	-0.385
E	-0.491	0.778	0.178	0.302		0.027	0.581	0.015
F	-0.491	0.491	0.240	0.539	-0.027		0.553	-0.045
G	-0.963	-0.063	-0.684	-0.234	-0.581	-0.553		-0.603
H	-0.372	0.639	-0.099	0.385	-0.015	0.045	0.603	
Toplam	-4.494	3.961	-1.042	1.730	-1.391	-1.259	3.680	-1.185
$S_j$	-0.559	0.492	-0.130	0.216	-0.174	-0.157	0.460	-0.148
$S_c$	0.000	1.051	0.429	0.775	0.385	0.401	1.019	0.411

Tablo 4'te  $S_j$  satırındaki ortalama z değerlerinin en küçüğü olan -0.559 değerine kaydırmak için her bir  $S_j$  değerine bu değer mutlak değeri olan 0.559 eklenmiştir. Böylece, her bir faktörün  $S_c$  değeri belirlenmiş ve bu değerler sıralanmıştır. Katılımcıların, uygun şekilde karşılaştırma yapıp yapmadıklarını kontrol etmek amacıyla ise ölçek değerlerinin iç tutarlılığına bakılmıştır. Bu amaç doğrultusunda ortalama hata değeri hesaplanmış ve  $OH=0.034<0.05$  olduğundan katılımcı yargılarının güvenilir olduğu görülmüştür. Ayrıca, ortalama hata dışında ölçek değerlerinin anlamlı olup

olmadığının da kontrol edilmesi gerektiğinden ki-kare istatistiği hesaplanmış ve 125.197 olarak bulunmuştur. Hesaplanan ki-kare değeri, 21 serbestlik derecesinde ki-karenin tablo değeri olan 32.671'den büyük olduğu için öğrencilerin kararlarında tutarsız olduğu ve aynı zamanda kullanılan ölçekleme yönteminin kullanılan verilere uygun olmadığı belirlenmiştir. Varsayımları test etmek ve bu tutarsızlıkların sebeplerini daha iyi analiz etmek amacıyla III. hal modeline göre çözümlemeye geçilmiştir. V. hal denkleminde elde edilen Z matrisi kullanılarak ayırt etme yargılarının standart sapmaları ve varyans değerleri hesaplanmış ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

*Gözlemci varyanslarının kestirilmesi, KC sabiti, ayırt etme yargılarının standart sapmaları ve varyansları*

	A	B	C	D	E	F	G	H
$K\sum z_j^2$	27.019	24.905	11.841	9.264	10.466	9.107	19.676	8.563
$(\sum z_j)^2$	19.988	15.506	1.085	2.994	1.935	1.586	13.542	1.405
$KV_j$	2.652	3.066	3.280	2.504	2.921	2.742	2.477	2.675
$1/KV_j$	0.377	0.326	0.305	0.399	0.342	0.365	0.404	0.374
$\sum 1/KV_j$	2.892							
KC	5.532							
$\sigma$	1.086	0.805	0.687	1.209	0.894	1.017	1.234	1.068
$\sigma_j^2$	1.180	0.647	0.472	1.463	0.799	1.035	1.522	1.140

Tablo 5'teki verilerden yararlanılarak varyans toplamları matrisi; varyans toplamları matrisinden yararlanılarak varyans toplamlarının karekökleri matrisi oluşturulmuştur. Varyans toplamlarının karekökleri matrisinden yararlanılarak da S matrisi oluşturulmuş ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

*S Matrisi*

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		1.557	0.614	0.854	0.691	0.731	1.582	0.567
B	-1.557		-0.715	-0.384	-0.936	-0.637	0.093	-0.854
C	-0.614	0.715		0.664	-0.201	-0.294	0.966	0.126
D	-0.854	0.384	-0.664		-0.454	-0.852	0.403	-0.621
E	-0.691	0.936	0.201	0.454		0.037	0.885	0.021
F	-0.731	0.637	0.294	0.852	-0.037		0.884	-0.067
G	-1.582	-0.093	-0.966	-0.403	-0.885	-0.884		-0.983
H	-0.567	0.854	-0.126	0.621	-0.021	0.067	0.983	
Toplam	-6.595	4.991	-1.362	2.657	-1.844	-1.833	5.797	-1.811
$S_j$	-0.824	0.624	-0.170	0.332	-0.230	-0.229	0.725	-0.226
$S_c$	0.000	1.448	0.654	1.156	0.594	0.595	1.549	0.598

S matrisi elde edildikten sonra her bir sütuna ait değerlerin toplamını gösteren bir satır oluşturulmuş ve bu satırdaki her bir sütunun ortalamaları alınarak III. hal denklemine göre  $S_j$  değerleri hesaplanmıştır. Ölçek değerlerinde negatif değerler olduğu için en küçük değer sifira eşitlenmiş ve başlangıç noktası sifira taşınarak tüm ölçek değerleri pozitif olacak şekilde ötelenmiş ve  $S_c$  değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler Tablo 7'de açık şekilde sunulmuştur.



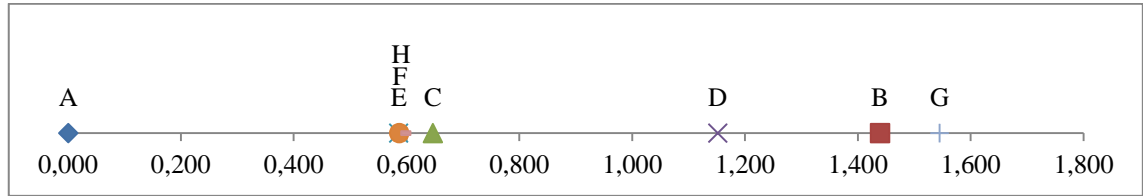
Tablo 7.

*Öğrencilerin üniversite tercih kriterleri ve ölçek değerleri*

Sıra	No	Üniversite Tercih Kriterleri	Ölçek Değerleri
1	A	Üniversitenin eğitim kalitesi	0.000
2	E	Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri	0.594
3	F	Üniversitenin saygınlığı	0.595
4	H	Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları	0.598
5	C	Üniversite şehrinin sosyal ve fiziksel olanakları	0.654
6	D	Üniversitenin aile veya arkadaş çevresi ile aynı veya yakın ilde olması	1.156
7	B	Rehber uzmanının yönlendirmesi	1.448
8	G	Ailemin isteği	1.549

$$\chi^2 : 126.785$$

Tablo 7'ye göre, tüm öğrenciler için üniversite tercihini etkileyen en önemli kriterin “Üniversitenin eğitim kalitesi” olduğu görülmektedir. Onu “Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri” kriteri takip etmektedir. “Rehber uzmanının yönlendirmesi” ve “Ailemin isteği” kriterleri ise üniversite tercihini etkileyen kriterler arasında son sıralarda yer almaktadır. Belirlenen yeni ölçek değerleri Şekil 1’de sayı doğrusu ile gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğrenciler için belirlenen ölçek değerlerinin sayı doğrusu üzerinde gösterimi

***Öğrencilerin üniversite tercihini etkileyen faktörlerin okul türüne göre incelenmesi***

Bu bölümde öğrencilerin üniversite tercihini etkileyen faktörler okul türüne göre incelenmiştir.

Temel Lise öğrencilerinden sekiz faktörü ikili olarak karşılaştırmaları istenmiş ve her faktöre ait frekans değerlerini gösteren ham puanlar matrisi Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

*Temel Lise öğrencileri için üniversite tercihini etkileyen faktörlere ilişkin Ham Puanlar Matrisi (F)*

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		68	48	58	58	50	67	44
B	6		12	36	8	8	32	13
C	26	62		63	32	27	60	42
D	16	38	11		22	23	36	14
E	16	66	42	52		34	51	37
F	24	66	47	51	40		55	37
G	7	42	14	38	23	19		15
H	30	61	32	60	37	37	59	

V. hal denklemi ile hesaplanan ki-kare değeri 44.314 olarak bulunmuş ve III. hal denklemi kullanılarak elde edilen analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

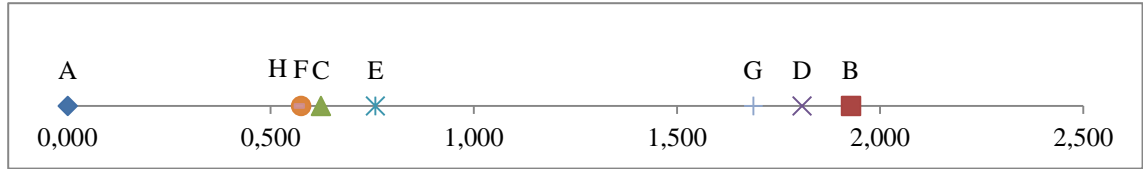
Tablo 9.

*Temel Lise öğrencileri için üniversite tercih kriterleri ve ölçek değerleri*

Sıra	No	Üniversite Tercih Kriterleri	Ölçek Değerleri
1	A	Üniversitenin eğitim kalitesi	0.000
2	H	Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları	0.559
3	F	Üniversitenin saygınlığı	0.574
4	C	Üniversite şehrinin sosyal ve fiziksel olanakları	0.623
5	E	Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri	0.758
6	G	Rehber uzmanının yönlendirmesi	1.688
7	D	Üniversitenin aile veya arkadaş çevresi ile aynı veya yakın ilde olması	1.808
8	B	Ailemin isteği	1.928

$\chi^2 : 44.314$

Tablo 9'a göre, Temel Lise öğrencileri için üniversite tercihi etkileyen en önemli kriterin "Üniversitenin eğitim kalitesi" olduğu görülmektedir. Onu "Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları" kriteri takip etmektedir. "Üniversitenin aile veya arkadaş çevresi ile aynı veya yakın ilde olması" ve "ailemin isteği" kriterleri ise üniversite tercihi etkileyen kriterler arasında son sıralarda yer almaktadır. Belirlenen yeni ölçek değerleri Şekil 2'de sayı doğrusunda gösterilmiştir.



Şekil 2. Temel Lise öğrencileri için belirlenen ölçek değerlerinin sayı doğrusu üzerinde gösterimi

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinden sekiz faktörü ikili olarak karşılaştırmaları istenmiş ve her faktöre ait frekans değerlerini gösteren ham puanlar matrisi Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

*Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri için üniversite tercihi etkileyen faktörlere ilişkin Ham Puanlar Matrisi (F)*

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		92	94	78	86	84	94	78
B	36		48	58	44	56	76	44
C	34	80		66	56	66	86	62
D	50	70	62		66	44	80	62
E	42	84	72	62		64	82	58
F	44	72	62	84	64		72	46
G	34	52	42	48	46	56		42
H	50	84	66	66	70	82	86	

V. hal denklemi ile hesaplanan ki-kare değeri 62.219 olarak bulunmuş ve III. hal denklemi kullanılarak elde edilen analiz sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

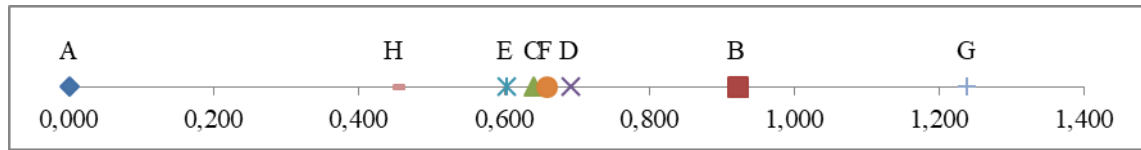
*Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri için üniversite tercih kriterleri ve ölçek değerleri*

Sıra	No	Üniversite Tercih Kriterleri	Ölçek Değerleri
1	A	Üniversitenin eğitim kalitesi	0.000
2	H	Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları	0.449
3	E	Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri	0.603
4	C	Üniversite şehrinin sosyal ve fiziksel olanakları	0.640
5	F	Üniversitenin saygınlığı	0.658
6	D	Üniversitenin aile veya arkadaş çevresi ile aynı veya yakın ilde olması	0.691
7	B	Ailemin isteği	0.921
8	G	Rehber uzmanının yönlendirmesi	1.238

$\chi^2 : 62.219$

Tablo 11'e göre, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri için üniversite tercihini etkileyen en önemli kriter "Üniversitenin eğitim kalitesi" iken; onu "Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları" kriteri takip etmektedir. "Ailemin isteği" ve Rehber uzmanının yönlendirmesi" kriterleri ise üniversite tercihini etkileyen en önemsiz iki kriter olmuştur.

Belirlenen yeni ölçek değerleri Şekil 3'te sayı doğrusu ile gösterilmiştir.



Şekil 3. *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri için belirlenen ölçek değerlerinin sayı doğrusu üzerinde gösterimi*

Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinden sekiz faktörü ikili olarak karşılaştırmaları istenmiş ve her faktöre ait frekans değerlerini gösteren ham puanlar matrisi Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

*Üniversite tercihini etkileyen faktörlere ilişkin Ham Puanlar Matrisi (F)*

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		69	45	42	48	45	57	48
B	3		18	24	24	30	48	24
C	27	54		42	36	24	54	51
D	30	48	30		30	21	48	36
E	24	48	36	42		48	57	33
F	27	42	48	51	24		60	42
G	57	24	18	24	15	12		15
H	24	48	21	36	39	30	57	

V. hal denklemi ile hesaplanan ki-kare değeri 206.798 olarak bulunmuş ve III. hal denklemi kullanılarak elde edilen analiz sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

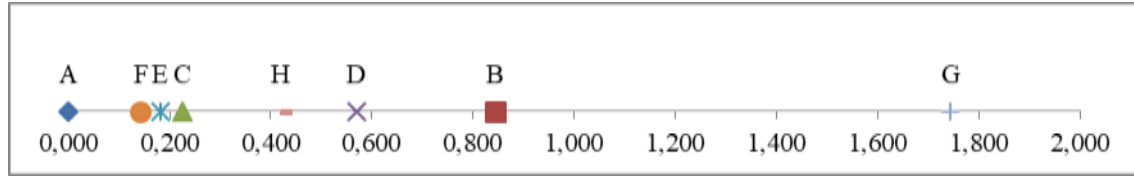
*Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri için üniversite tercih kriterleri ve ölçek değerleri*

Sıra	No	Üniversite Tercih Kriterleri	Ölçek Değerleri
1	A	Üniversitenin eğitim kalitesi	0.000
2	F	Üniversitenin saygınlığı	0.143
3	E	Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri	0.183
4	C	Üniversite şehrinin sosyal ve fiziksel olanakları	0.226
5	H	Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları	0.420
6	D	Üniversitenin aile veya arkadaş çevresi ile aynı veya yakın ilde olması	0.569
7	B	Ailemin isteği	0.844
8	G	Rehber uzmanının yönlendirmesi	1.745

$\chi^2$  : 206.798

Tablo 13'e göre, Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri için üniversite tercihini etkileyen en önemli kriterin "Üniversitenin eğitim kalitesi" olduğu görülmektedir. Onu "Üniversitenin saygınlığı" kriteri takip etmektedir. "Ailemin isteği" ve "Rehber uzmanının yönlendirmesi" kriterleri ise üniversite tercihini etkileyen kriterler arasında son sıralarda yer almaktadır.

Belirlenen yeni ölçek değerleri Şekil 4'teki sayı doğrusunda gösterilmiştir.



Şekil 4. *Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri için belirlenen ölçek değerlerinin sayı doğrusu üzerinde gösterimi*

Anadolu Lisesi öğrencilerinden sekiz faktörü ikili olarak karşılaştırmaları istenmiş ve her faktöre ait frekans değerlerini gösteren ham puanlar matrisi Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14.

*Anadolu Lisesi öğrencileri için üniversite tercihini etkileyen faktörlere ilişkin Ham Puanlar Matrisi (F)*

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		76	53	65	56	62	75	51
B	5		16	24	10	24	33	14
C	28	65		66	28	32	61	38
D	16	57	15		28	22	47	20
E	25	71	53	53		36	57	44
F	19	57	49	59	45		55	39
G	6	48	20	34	24	26		30
H	30	67	43	61	37	42	51	

V. hal denklemi ile hesaplanan ki-kare değeri 60.284 olarak bulunmuş ve III. hal denklemi kullanılarak elde edilen analiz sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15.

*Anadolu Lisesi öğrencileri için üniversite tercih kriterleri ve ölçek değerleri*

Sıra	No	Üniversite Tercih Kriterleri	Ölçek Değerleri
1	A	Üniversitenin eğitim kalitesi	0.000
2	H	Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları	0.606
3	E	Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri	0.611
4	F	Üniversitenin saygınlığı	0.693
5	C	Üniversite şehrinin sosyal ve fiziksel olanakları	0.758
6	D	Üniversitenin aile veya arkadaş çevresi ile aynı veya yakın ilde olması	1.401
7	G	Rehber uzmanının yönlendirmesi	1.520
8	B	Ailemin isteği	1.950

$\chi^2 : 60.284$

Tablo 15'e göre, Anadolu Lisesi öğrencileri için üniversite tercihi etkileyen en önemli kriter "Üniversitenin eğitim kalitesi" olarak görülmüştür. "Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları" kriteri ise diğer bir önemli kriter olarak bulunmuştur. "Rehber uzmanının yönlendirmesi" ve "Ailemin isteği" kriterleri ise üniversite tercihi etkileyen en önemsiz kriterler olarak görülmüştür.

Belirlenen yeni ölçek değerleri Şekil 5'te sayı doğrusu üzerinde gösterilmiştir.



Şekil 5. Anadolu Lisesi öğrencileri için belirlenen ölçek değerlerinin sayı doğrusu üzerinde gösterimi

Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinden sekiz faktörü ikili olarak karşılaştırmaları istenmiş ve her faktöre ait frekans değerlerini gösteren ham puanlar matrisi Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16.

*Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri için üniversite tercihi etkileyen faktörlere ilişkin Ham Puanlar Matrisi (F)*

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		27	21	25	24	21	23	22
B	1		2	12	2	3	13	6
C	7	26		24	15	11	21	18
D	3	16	4		2	5	12	4
E	4	26	13	26		11	23	12
F	7	25	17	23	17		22	17
G	5	15	7	16	5	6		8
H	6	22	10	24	16	11	20	

V. hal denklemi kullanılarak yapılan analiz işlemleri sonucunda ki-kare değeri 22.019 olarak bulunmuştur. Bu değer, 21 serbestlik derecesinde ki-karenin tablo değeri olan 32.671 den küçük olduğu için öğrencilerin kararlarında tutarlı olduğu ve kullanılan V. hal ölçekleme yönteminin verilere uygun olduğu söylenir. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17.

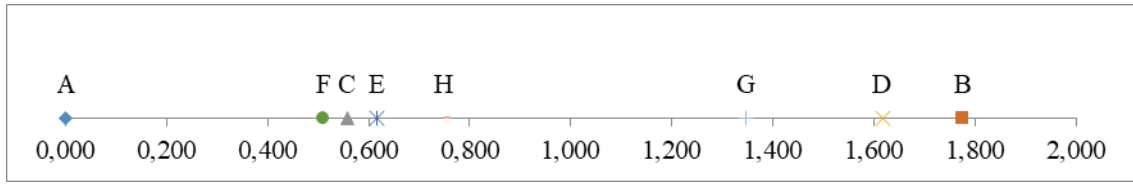
*Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri için üniversite tercih kriterleri ve ölçek değerleri*

Sıra	No	Üniversite Tercih Kriterleri	Ölçek Değerleri
1	A	Üniversitenin eğitim kalitesi	0.000
2	F	Üniversitenin saygınlığı	0.510
3	C	Üniversite şehrinin sosyal ve fiziksel olanakları	0.557
4	E	Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri	0.616
5	H	Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları	0.750
6	G	Rehber uzmanının yönlendirmesi	1.347
7	D	Üniversitenin aile veya arkadaş çevresi ile aynı veya yakın ilde olması	1.617
8	B	Ailemin isteği	1.776

$\chi^2 : 22.019$

Tablo 17'ye göre, Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri için de üniversite tercihini etkileyen en önemli iki kriter “Üniversitenin eğitim kalitesi” ve “Üniversitenin saygınlığı” olmuştur. “Üniversitenin aile veya arkadaş çevresi ile aynı veya yakın ilde olması” ve “Ailemin isteği” kriterleri ise üniversite tercihini etkileyen kriterler arasında son iki sırada yer almıştır.

Belirlenen yeni ölçek değerleri Şekil 6'daki sayı doğrusu üzerinde gösterilmiştir.



Şekil 6. Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri için belirlenen ölçek değerlerinin sayı doğrusu üzerinde gösterimi

Fen Lisesi öğrencilerinden sekiz faktörü ikili olarak karşılaştırmaları istenmiş ve her faktöre ait frekans değerlerini gösteren ham puanlar matrisi Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18.

*Üniversite tercihini etkileyen faktörlere ilişkin Ham Puanlar Matrisi (F)*

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		33	24	24	15	25	31	26
B	1		8	11	3	9	17	8
C	10	26		24	12	9	32	14
D	10	23	10		11	8	24	10
E	19	31	22	23		20	30	27
F	9	25	25	26	14		32	20
G	3	17	2	10	4	2		4
H	8	26	20	24	7	14	30	

V. hal denklemi kullanılarak yapılan analiz işlemleri sonucunda ki-kare değeri 32.459 olarak bulunmuş olup bu değer ki-karenin tablo değeri olan 32.671 den küçük olduğu için ölçekleme yönteminin uygun olduğu görülmüştür. V. hal denklemi kullanılarak elde edilen analiz sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19.

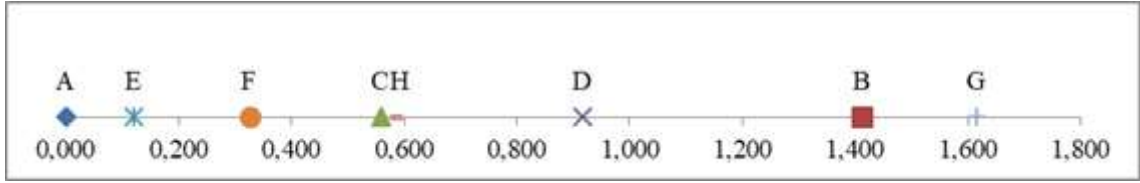
*Fen Lisesi öğrencileri için üniversite tercih kriterleri ve ölçek değerleri*

Sıra	No	Üniversite Tercih Kriterleri	Ölçek Değerleri
1	A	Üniversitenin eğitim kalitesi	0.000
2	E	Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri	0.120
3	F	Üniversitenin saygınlığı	0.326
4	C	Üniversite şehrinin sosyal ve fiziksel olanakları	0.559
5	H	Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları	0.577
6	D	Üniversitenin aile veya arkadaş çevresi ile aynı veya yakın ilde olması	0.916
7	B	Ailemin isteği	1.412
8	G	Rehber uzmanının yönlendirmesi	1.615

$\chi^2 : 32.459$

Tablo 19'a göre, Fen Lisesi öğrencileri için üniversite tercihini etkileyen en önemli kriterin "Üniversitenin eğitim kalitesi" olduğu görülmektedir. Onu "Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri" kriteri takip etmektedir. "Ailemin isteği" ve "Rehber uzmanının yönlendirmesi" kriterleri ise üniversite tercihini etkileyen kriterler arasında son sıralarda yer almaktadır.

Belirlenen yeni ölçek değerleri Şekil 7'deki sayı doğrusu üzerinde gösterilmiştir.



Şekil 7. Fen Lisesi öğrencileri için belirlenen ölçek değerlerinin sayı doğrusu üzerinde gösterimi

Öğrencilerin üniversite tercihini etkileyen faktörlerin okul türüne göre dağılımı Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20.

*Okul türüne göre üniversite tercih kriterleri ve ölçek değerleri*

	En Önemli İki Kriter		En Önemsiz İki Kriter	
	1	2	7	8
Tüm Öğrenciler	Üniversitenin eğitim kalitesi	Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri	Rehber uzmanının yönlendirmesi	Ailemin isteği
Temel Lise	Üniversitenin eğitim kalitesi	Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları	Üniversitenin aile veya arkadaş çevresi ile aynı veya yakın ilde olması	Ailemin isteği
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Üniversitenin eğitim kalitesi	Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları	Ailemin isteği	Rehber uzmanının yönlendirmesi
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Üniversitenin eğitim kalitesi	Üniversitenin saygınlığı	Ailemin isteği	Rehber uzmanının yönlendirmesi
Anadolu Lisesi	Üniversitenin eğitim kalitesi	Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları	Rehber uzmanının yönlendirmesi	Ailemin isteği
Sosyal Bilimler Lisesi	Üniversitenin eğitim kalitesi	Üniversitenin saygınlığı	Üniversitenin aile veya arkadaş çevresi ile aynı veya yakın ilde olması	Ailemin isteği
Fen Lisesi	Üniversitenin eğitim kalitesi	Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri	Ailemin isteği	Rehber uzmanının yönlendirmesi

Tablo 20’deki sonuçlara göre, tüm öğrenciler için “Üniversitenin eğitim kalitesi” en önemli kriter olurken; “Ailemin isteği” kriteri en önemsiz kriter olmuştur. Okul türlerine göre incelendiğinde ise en önemli kriter yine “Üniversitenin eğitim kalitesi” olurken en önemsiz kriterler “Ailemin isteği” ve “Rehber uzmanının yönlendirmesi” şeklinde değişkenlik göstermiştir.

### ***Öğrencilerin üniversite tercihini etkileyen faktörlerin ailenin gelir düzeyine göre incelenmesi***

Bu bölümde ailenin gelir düzeyine göre öğrencilerin üniversiteyi tercih etme kriterleri incelenmiştir.

Aile gelir düzeyi 0-950 TL arasında olan öğrencilerden sekiz faktörü ikili olarak karşılaştırmaları istenmiş ve her faktöre ait frekans değerlerini gösteren ham puanlar matrisi Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21.

*Aile gelir düzeyi 0-950 TL arasında olan öğrencilerin üniversite tercihini etkileyen faktörlere ilişkin Ham Puanlar Matrisi (F)*

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		33	23	24	29	32	32	25
B	6		2	11	13	7	19	15
C	16	37		25	15	12	20	25
D	15	28	14		15	10	22	14
E	10	26	24	24		26	22	22
F	7	32	27	29	13		26	19
G	7	20	19	17	17	13		22
H	14	24	14	25	17	20	17	

V. hal denklemi ile yapılan çözümlemede ki-kare değeri 65.596 olarak bulunmuş ve bu değer 21 serbestlik derecesinde ki-karenin tablo değeri olan 32.671 den büyük olduğu için öğrencilerin kararlarında tutarsız olduğu ve aynı zamanda kullanılan ölçekleme yönteminin kullanılan verilere uygun olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, III. hal denklemi kullanılarak analiz işlemlerine devam edilmiş ve elde edilen analiz sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22.

*Aile gelir düzeyi 0-950 TL arasında olan öğrenciler için üniversite tercih kriterleri ve ölçek değerleri*

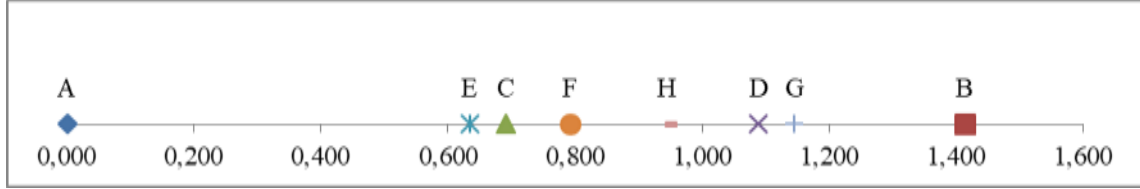
Sıra	No	Üniversite Tercih Kriterleri	Ölçek Değerleri
1	A	Üniversitenin eğitim kalitesi	0.000
2	E	Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri	0.634
3	C	Üniversite şehrinin sosyal ve fiziksel olanakları	0.691
4	F	Üniversitenin saygınlığı	0.792
5	H	Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları	0.944
6	D	Üniversitenin aile veya arkadaş çevresi ile aynı veya yakın ilde olması	1.088
7	G	Rehber uzmanının yönlendirmesi	1.145
8	B	Ailemin isteği	1.414

$\chi^2$  : 65.596

Tablo 22’ye göre, aile gelir düzeyi 0-950 TL arasında olan öğrenciler için üniversite tercihini etkileyen en önemli kriterlerin “Üniversitenin eğitim kalitesi” ve



“Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri” olduğu görülmektedir. “Rehber uzmanının yönlendirmesi” ve “Ailemin isteği” kriterleri ise üniversite tercihini etkileyen en önemsiz iki kriter olmuştur. Belirlenen yeni ölçek değerleri Şekil 8’deki sayı doğrusu üzerinde gösterilmiştir.



Şekil 8. Aile gelir düzeyi 0-950 TL arasında olan öğrenciler için belirlenen ölçek değerlerinin sayı doğrusu üzerinde gösterimi

Aile gelir düzeyi 951-2000 TL arasında olan öğrencilerden sekiz faktörü ikili olarak karşılaştırmaları istenmiş ve her faktöre ait frekans değerlerini gösteren ham puanlar matrisi Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23.

Aile gelir düzeyi 951-2000 TL arasında olan öğrencilerin üniversite tercihini etkileyen faktörlere ilişkin Ham Puanlar Matrisi (F)

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		95	89	76	70	73	91	77
B	21		44	45	30	43	65	35
C	27	72		56	46	55	76	50
D	40	71	60		54	42	73	54
E	46	86	70	62		61	81	56
F	43	73	61	74	55		67	53
G	25	51	40	43	35	49		43
H	39	81	66	62	60	63	73	

V. hal denklemi ile yapılan çözümlemede ki-kare değeri 37.711 olarak bulunmuş ve III. hal denklemi kullanılarak analiz işlemlerine devam edilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24.

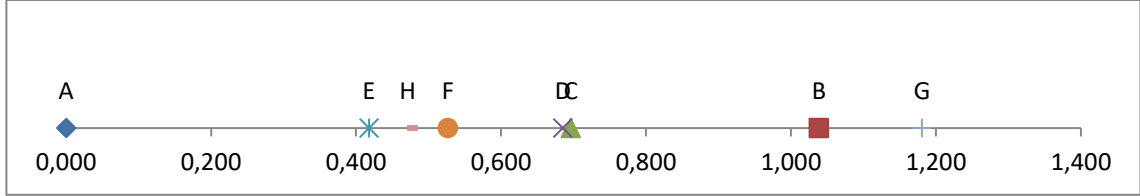
Aile gelir düzeyi 951-2000 TL olan öğrenciler için üniversite tercih kriterleri ve ölçek değerleri

Sıra	No	Üniversite Tercih Kriterleri	Ölçek Değerleri
1	A	Üniversitenin eğitim kalitesi	0.000
2	E	Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri	0.418
3	H	Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları	0.471
4	F	Üniversitenin saygınlığı	0.527
5	D	Üniversitenin aile veya arkadaş çevresi ile aynı veya yakın ilde olması	0.685
6	C	Üniversite şehrinin sosyal ve fiziksel olanakları	0.696
7	B	Ailemin isteği	1.038
8	G	Rehber uzmanının yönlendirmesi	1.181

$\chi^2 : 37.711$

Tablo 24’e göre, aile gelir düzeyi 951-2000 TL arasında olan öğrenciler için üniversite tercihini etkileyen en önemli iki kriter “Üniversitenin eğitim kalitesi” ve

“Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri” iken; en önemsiz iki kriter “Ailemin isteği” ve “Rehber uzmanının yönlendirmesi” şeklinde olmuştur. Belirlenen yeni ölçek değerleri Şekil 9’da sayı doğrusu ile gösterilmiştir.



Şekil 9. Aile gelir düzeyi 951-2000 TL arasında olan öğrenciler için belirlenen ölçek değerlerinin sayı doğrusu üzerinde gösterimi

Aile gelir düzeyi 2001-3500 TL arasında olan öğrencilerin sekiz faktöre ilişkin frekansları gösteren ham puanlar matrisi Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25.

*Aile gelir düzeyi 2001-3500 TL arasında olan öğrencilerin üniversite tercihini etkileyen faktörlere ilişkin Ham Puanlar Matrisi (F)*

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		102	80	75	97	83	96	77
B	16		39	45	35	47	61	31
C	38	79		85	51	50	92	70
D	43	73	33		47	36	66	50
E	21	83	67	71		67	80	63
F	35	71	68	82	51		82	62
G	22	57	26	52	38	36		25
H	41	87	48	68	55	56	93	

V. hal denklemi ile yapılan çözümlemede ki-kare değeri 75.028 olarak bulunmuş ve III. hal denklemi kullanılarak analiz işlemlerine devam edilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26.

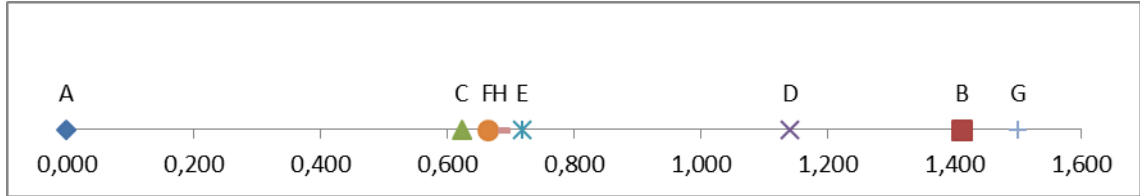
*Aile gelir düzeyi 2001-3500 TL arasında olan öğrenciler için üniversite tercih kriterleri ve ölçek değerleri*

Sıra	No	Üniversite Tercih Kriterleri	Ölçek Değerleri
1	A	Üniversitenin eğitim kalitesi	0.000
2	C	Üniversite şehrinin sosyal ve fiziksel olanakları	0.623
3	F	Üniversitenin saygınlığı	0.663
4	H	Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları	0.682
5	E	Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri	0.718
6	D	Üniversitenin aile veya arkadaş çevresi ile aynı veya yakın ilde olması	1.141
7	B	Ailemin isteği	1.411
8	G	Rehber uzmanının yönlendirmesi	1.499

$\chi^2 : 75.028$

Tablo 26’ya göre, aile gelir düzeyi 2001-3500 TL arasında olan öğrenciler için üniversite tercihini etkileyen en önemli iki kriter “Üniversitenin eğitim kalitesi” ve

“Üniversite şehrinin sosyal ve fiziksel olanakları” iken; en önemsiz iki kriter “Ailemin isteği” ve “Rehber uzmanının yönlendirmesi” şeklinde olmuştur. Belirlenen yeni ölçek değerleri Şekil 10’da sayı doğrusunda verilmiştir.



Şekil 10. Aile gelir düzeyi 2001-3500 TL arasında olan öğrenciler için belirlenen ölçek değerlerinin sayı doğrusu üzerinde gösterimi

Aile gelir düzeyi 3501-5000 TL arasında olan öğrencilerin sekiz faktöre ilişkin frekansları gösteren ham puanlar matrisi Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27.

*Aile gelir düzeyi 3501-5000 TL olan öğrencilerin üniversite tercihini etkileyen faktörlere ilişkin Ham Puanlar Matrisi (F)*

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		75	56	67	43	56	66	55
B	2		8	32	9	17	37	18
C	21	69		62	26	27	68	42
D	10	45	15		19	18	44	17
E	34	68	51	58		32	59	45
F	21	60	50	59	45		65	43
G	11	40	9	33	18	12		18
H	22	59	35	60	32	34	59	

V. hal denklemi ile yapılan çözümlemede ki-kare değeri 49.037 olarak bulunmuş ve III. hal denklemi kullanılarak analiz işlemlerine devam edilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28.

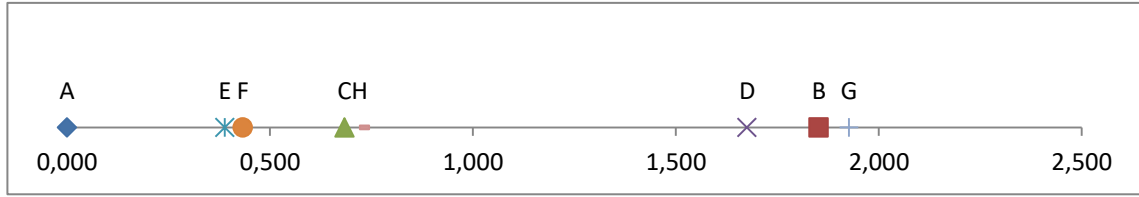
*Aile gelir düzeyi 3501-5000 TL olan öğrenciler için üniversite tercih kriterleri ve ölçek değerleri*

Sıra	No	Üniversite Tercih Kriterleri	Ölçek Değerleri
1	A	Üniversitenin eğitim kalitesi	0.000
2	E	Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri	0.389
3	F	Üniversitenin saygınlığı	0.433
4	C	Üniversite şehrinin sosyal ve fiziksel olanakları	0.683
5	H	Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları	0.721
6	D	Üniversitenin aile veya arkadaş çevresi ile aynı veya yakın ilde olması	1.675
7	B	Ailemin isteği	1.852
8	G	Rehber uzmanının yönlendirmesi	1.927

$\chi^2 : 49.037$

Tablo 28’e göre, aile gelir düzeyi 3501-5000 TL arasında olan öğrenciler için üniversite tercihini etkileyen kriterler arasında “Üniversitenin eğitim kalitesi” ve “Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri” en önemli iki kriter olmuştur. “Ailemin isteği”

ve “Rehber uzmanının yönlendirmesi” kriterleri ise en önemiz iki kriter olarak ortaya çıkmıştır. Belirlenen yeni ölçek değerleri Şekil 11’de sayı doğrusunda sunulmuştur.



Şekil 11. Aile gelir düzeyi 3501-5000 TL arasında olan öğrenciler için belirlenen ölçek değerlerinin sayı doğrusu üzerinde gösterimi

Aile gelir düzeyi 5001 TL ve üstü olan öğrencilerin sekiz faktöre ilişkin frekansları gösteren ham puanlar matrisi Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29.

Aile gelir düzeyi 5001-8000 TL olan öğrencilerin üniversite tercihini etkileyen faktörlere ilişkin Ham Puanlar Matrisi (F)

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		60	37	50	48	43	62	35
B	7		11	32	4	16	37	10
C	30	56		57	41	25	58	38
D	17	35	10		24	17	42	11
E	19	63	26	43		27	58	25
F	24	51	42	50	40		56	24
G	5	30	9	25	9	11		6
H	32	57	29	56	42	43	61	

V. hal denklemi ile yapılan çözümlemede ki-kare değeri 47.520 olarak bulunmuş ve III. hal denklemi kullanılarak analiz işlemlerine devam edilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30.

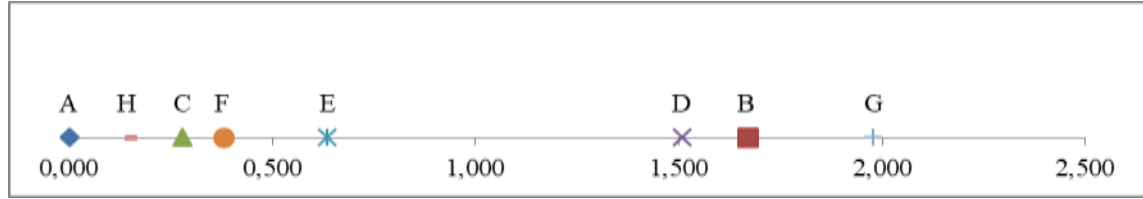
Aile gelir düzeyi 5001 TL ve üstü olan öğrenciler için üniversite tercih kriterleri ve ölçek değerleri

Sıra	No	Üniversite Tercih Kriterleri	Ölçek Değerleri
1	A	Üniversitenin eğitim kalitesi	0.000
2	H	Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları	0.331
3	C	Üniversite şehrinin sosyal ve fiziksel olanakları	0.537
4	F	Üniversitenin saygınlığı	0.687
5	E	Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri	1.041
6	D	Üniversitenin aile veya arkadaş çevresi ile aynı veya yakın ilde olması	1.619
7	B	Ailemin isteği	2.032
8	G	Rehber uzmanının yönlendirmesi	2.207

$\chi^2 : 47.520$

Tablo 30’a göre, aile gelir düzeyi 5001 TL ve üstü olan öğrenciler için üniversite tercihini etkileyen en önemli iki kriter “Üniversitenin eğitim kalitesi” ve “Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları” kriteri olmuştur. En önemsiz iki kriter ise “Ailemin isteği”

ve “Rehber uzmanının yönlendirmesi” kriterleri olmuştur. Belirlenen yeni ölçek değerleri Şekil 12’de sayı doğrusunda gösterilmiştir.



Şekil 12. Aile gelir düzeyi 5001-8000 TL arasında olan öğrenciler için belirlenen ölçek değerlerinin sayı doğrusu üzerinde gösterimi

Öğrencilerin üniversite tercihini etkileyen faktörlerin aile gelir düzeyine göre dağılımı Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31.

*Ailenin gelir düzeyine göre öğrencilerin üniversite tercih kriterleri*

	En Önemli İki Kriter		En Önemsiz İki Kriter	
	1	2	7	8
0-950 TL	Üniversitenin eğitim kalitesi	Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri	Rehber uzmanının yönlendirmesi	Ailemin isteği
951-2000 TL	Üniversitenin eğitim kalitesi	Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri	Ailemin isteği	Rehber uzmanının yönlendirmesi
2001-3500 TL	Üniversitenin eğitim kalitesi	Üniversite şehrinin sosyal ve fiziksel olanakları	Ailemin isteği	Rehber uzmanının yönlendirmesi
3501-5000 TL	Üniversitenin eğitim kalitesi	Üniversitenin saygınlığı	Ailemin isteği	Rehber uzmanının yönlendirmesi
5001-8000 TL	Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları	Üniversitenin eğitim kalitesi	Rehber uzmanının yönlendirmesi	Ailemin isteği
8001 TL ve üstü	Üniversitenin eğitim kalitesi	Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları	Rehber uzmanının yönlendirmesi	Üniversitenin aile veya arkadaş çevresi ile aynı veya yakın ilde olması

Tablo 31’e göre, her gelir düzeyinde, öğrenciler “Üniversitenin eğitimi kalitesi” kriterini önemli bir kriter olarak görmüştür. 2000 TL altı gelire sahip olan ailelerin çocukları üniversite tercihlerini yaparken “Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri” kriterini önemli bir kriter olarak düşünürken, gelir seviyesinin artması ile bu düşünce yerini “Üniversitenin saygınlığı”, “Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları”, “Üniversite şehrinin sosyal ve fiziksel olanakları” kriterlerine bırakmıştır. Bütün öğrenciler için “Rehber uzmanının yönlendirmesi” kriteri ise en önemsiz iki kriterden biri olmuştur. 8000 TL ve altı gelire sahip olan ailelerin çocukları için bu kriterin yanı sıra “Ailemin isteği” kriteri diğer önemsiz bir kriter olurken, 8001 ve üstü gelir düzeyine sahip ailelerin çocukları ise “Üniversitenin aile veya arkadaş çevresi ile aynı veya yakın ilde olması” kriterini önemsiz bir diğer kriter olarak belirlemiştir.

#### **Öğrencilerin üniversite tercihini etkileyen faktörlerin anne ve babalarının çalışıp çalışmamasına göre incelenmesi**

Bu bölümde, öğrencilerin anne ve babalarının çalışıp çalışmamasına göre üniversiteyi tercih etme kriterleri incelenmiştir.

Anne ve babası çalışan öğrencilerden sekiz faktörü ikişerli olarak karşılaştırmaları istenmiş ve frekansları gösteren ham puanlar matrisi Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32.

*Anne ve babaları çalışan öğrencilerin üniversite tercihini etkileyen faktörlere ilişkin Ham Puanlar Matrisi (F)*

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		60	37	53	46	45	63	35
B	5		10	33	5	10	38	10
C	28	55		58	32	22	58	27
D	12	32	7		21	14	45	14
E	19	60	33	44		21	52	29
F	20	55	43	51	44		52	32
G	2	27	7	20	13	13		5
H	30	55	38	51	36	33	60	

V. hal denklemi ile yapılan çözümlemede ki-kare değeri 44.996 olarak bulunmuş ve III. hal denklemi kullanılarak analiz işlemlerine devam edilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 33’te sunulmuştur.

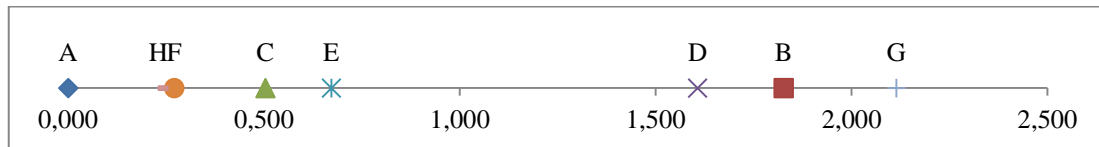
Tablo 33.

*Anne ve babaları çalışan öğrenciler için üniversite tercih kriterleri ve ölçek değerleri*

Sıra	No	Üniversite Tercih Kriterleri	Ölçek Değerleri
1	A	Üniversitenin eğitim kalitesi	0.000
2	H	Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları	0.231
3	F	Üniversitenin saygınlığı	0.271
4	C	Üniversite şehrinin sosyal ve fiziksel olanakları	0.504
5	E	Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri	0.672
6	D	Üniversitenin aile veya arkadaş çevresi ile aynı veya yakın ilde olması	1.607
7	B	Ailemin isteği	1.827
8	G	Rehber uzmanının yönlendirmesi	2.114

$\chi^2 : 44.996$

Tablo 33’e göre, anne ve babaları çalışan öğrenciler için üniversite tercihini etkileyen kriterler arasında “Üniversitenin eğitim kalitesi” ve “Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkanları” en önemli iki kriter olmuştur. En önemsiz iki kriter ise “Ailemin isteği” ve “Rehber uzmanının yönlendirmesi” şeklinde belirlenmiştir. Ölçek değerleri Şekil 14’deki sayı doğrusu üzerinde gösterilmiştir



Şekil 14. Anne ve babaları çalışan öğrenciler için belirlenen ölçek değerlerinin sayı doğrusu üzerindeki gösterimi

Anne ve babasından en az biri çalışmayan öğrencilerin sekiz faktöre ilişkin frekansları gösteren ham puanlar matrisi Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34.

*Anne ve babaları çalışan öğrencilerin üniversite tercihini etkileyen faktörlere ilişkin Ham Puanlar Matrisi (F)*

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		305	248	239	241	242	284	234
B	47		94	132	86	120	181	99
C	104	258		227	147	147	256	198
D	113	220	125		138	109	202	132
E	111	266	205	214		192	248	182
F	110	232	205	243	160		244	169
G	68	171	96	150	104	108		109
H	118	253	154	220	170	183	243	

V. hal denklemi ile yapılan çözümlemede ki-kare değeri 117.325 olarak bulunmuş ve III. hal denklemi kullanılarak analiz işlemlerine devam edilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35.

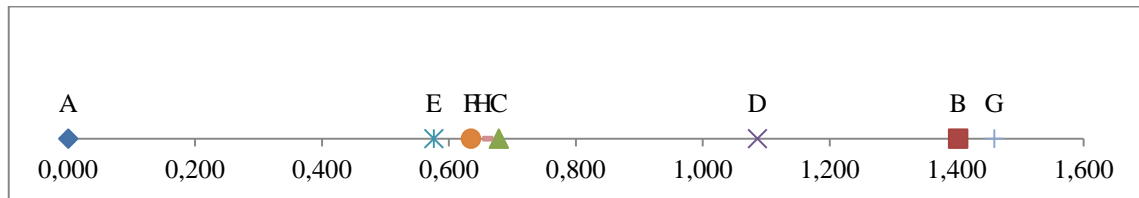
*Anne ve babasından en az biri çalışmayan öğrenciler için üniversite tercih kriterleri ve ölçek değerleri*

Sıra	No	Üniversite Tercih Kriterleri	Ölçek Değerleri
1	A	Üniversitenin eğitim kalitesi	0.000
2	E	Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri	0.248
3	F	Üniversitenin saygınlığı	0.278
4	H	Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları	0.403
5	C	Üniversite şehrinin sosyal ve fiziksel olanakları	0.471
6	D	Üniversitenin aile veya arkadaş çevresi ile aynı veya yakın ilde olması	1.688
7	B	Ailemin isteği	1.832
8	G	Rehber uzmanının yönlendirmesi	1.872

$\chi^2 : 117.325$

Tablo 35’e göre, anne ve babasından en az biri çalışmayan öğrenciler için üniversite tercihini etkileyen en önemli iki kriter “Üniversitenin eğitim kalitesi” ve “Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri” iken; “Ailemin isteği” ve “Rehber uzmanının yönlendirmesi” en önemsiz iki kriter olmuştur.

Belirlenen ölçek değerleri Şekil 15’deki sayı doğrusu ile gösterilmiştir.



Şekil 15. *Anne ve babasından en az biri çalışmayan öğrenciler için belirlenen ölçek değerlerinin sayı doğrusu üzerinde gösterimi*

Öğrencilerin üniversite tercihini etkileyen faktörlerin anne ve babalarının çalışıp çalışmamasına göre dağılımı Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36.

*Anne ve babalarının çalışıp çalışmamasına göre öğrencilerin üniversite tercih kriterleri*

	En Önemli İki Kriter		En Önemsiz İki Kriter	
	1	2	7	8
Çalışan*	Üniversitenin eğitim kalitesi	Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları	Ailemin isteği	Rehber uzmanının yönlendirmesi
Çalışmayan**	Üniversitenin eğitim kalitesi	Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri	Ailemin isteği	Rehber uzmanının yönlendirmesi

\* Anneleri ve babaları çalışan öğrenciler

\*\* Anne ve babalarından en az biri çalışmayan öğrenciler

Tablo 36 incelendiğinde, her iki gruptaki öğrencilerin ilk tercihi “Üniversitenin eğitimi kalitesi” yönünde olmuştur. Ancak, anne ve babası çalışan öğrencilerin üniversite tercihinde “Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları” kriterini de oldukça önemsendiği görülmektedir. Çalışmayan anne veya babaya sahip öğrenciler ise üniversite tercih kriterleri arasından “Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri” kriterinin daha önemli bir kriter olduğunu düşünmüşlerdir. Her iki grup için de “Ailemin isteği” ve “Rehber uzmanının yönlendirmesi” kriteri en önemsiz iki kriter olarak görülmüştür.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, 12. sınıfta öğrenim gören toplam 417 öğrenciye yapılan uygulama sonucunda tüm öğrenciler için en önemli iki kriterin “Üniversitenin eğitim kalitesi” ve “Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri” olduğu görülmüştür. Anıl vd. (2017) tarafından yapılan çalışma incelendiğinde öğrencilerin benzer şekilde “Üniversitenin eğitim kalitesi” kriterine yoğunlaştığı görülmüştür. Yakar vd. (2016) tarafından üniversite öğrencileri üzerine yapılan çalışmada da benzer sonuçlar bulunmuş ve “Üniversitenin eğitim kalitesi” ile “Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri” en önemli iki kriter arasında yer almıştır. Ayrıca, toplumların gelişimine ve bireylerin bu toplumda yer edinmelerine katkı sağlayan üniversitelerin seçiminde, o üniversitenin puanına, akademik saygınlığına, eğitiminin kalitesi, coğrafi konumuna, kendisinin ve bulunduğu şehrin sosyal ve fiziksel imkânlarına, arkadaş, aile veya öğretmenlerinin tavsiyelerine göre şekillendiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Akar, 2012; Briggs ve Wilson, 2007; Moogan ve Baron, 2003; Mourad, 2011; Soutar ve Turner, 2002). Birleşik Krallık’ta çeşitli üniversitelerde 1000 1. sınıf öğrencisiyle yapılan çalışmada ise “Üniversitenin saygınlığı” kriterinin üniversite seçimini etkileyen en önemli kriterlerden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (akt. Yakar vd., 2016). Bu sebeple, üniversiteler eğitim öğretim sürecine katkı sağlayacak uygulamalara yer vermeli ve eğitim kalitesini artırma çabası içerisinde bulunmalıdır. Üniversite öğrencileri için “Ailemin isteği” ve “Üniversitenin aile veya arkadaş çevresi ile aynı veya yakın ilde olması” kriterlerinin de diğer önemli kriterlerden olduğu vurgulanmıştır (Yakar vd., 2016). Oysaki bu çalışmada, “Rehber uzmanının yönlendirmesi” ve “Ailemin isteği” kriterleri 12. sınıf öğrencileri için en önemsiz iki kriter olarak belirlenmiştir. Bu sebeple, rehber öğretmenlerin öğrenciler üzerinde daha etkili hale gelebilmesi için öğrencileri doğru yönlendirebilecek ve kendilerini daha rahat dinletebilecek hizmet içi eğitimlere yer verilebilir. Bu dönemde öğrencilerin ailesine karşı çatışma yaşadıkları ve onların isteklerine karşı geldikleri bilinmektedir (Karaca, 2018). Bu sebeple “Ailemin isteği” kriterinin ikinci planda kaldığı ve en önemsiz kriterlerden olduğu düşünülmektedir. Yakar vd. (2016) çalışmasında ise en önemsiz kriterler “Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları” ve “Rehber uzmanının yönlendirmesi”



şeklinde tespit edilmiştir. 12. sınıf öğrencileri için önemsiz olan “Ailemin isteği” kriterinin üniversite öğrencileri için önemli olduğu; 12. Sınıf öğrencileri için önemli olan “Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları” kriterinin ise üniversite öğrencileri için önemli olmadığı görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılık, henüz üniversite ortamını görmeyen 12. sınıf öğrencilerinin zihinlerinde üniversiteyi sosyalleşme ve eğlence yeri olarak canlandırmasından, kampüsü çimenlerine uzanıp sohbet edecekleri, müzik dinleyecekleri ve kutlama yapacakları bir yer olarak görmelerinden kaynaklanabilir (Mengi, 2018). Bu hayaller ile üniversite öğrenimine başlayan öğrenciler, hayatın gerçekleri karşısında daha mantıklı kararlar alınması gerektiğini, hayallerin gerçeklerden farklı olabileceğini, söz gelimi, kampüs çimenleri yerine binalar arasına sıkışmış bir üniversite ile karşılaşılabilceğini, asıl ve önemli olanın üniversitede verilen eğitimin olduğunu görebilir (Ünal, 2016). Ayrıca, üniversite öğrencileri için ailelerin çocuklarına yol göstereceğine inanılması ve tecrübelerinden yararlanılması, daha mantıklı gelmiş olabilir.

Öğrencilerin üniversite tercihini etkileyen faktörler okul türüne göre incelendiğinde tüm okul türleri için “Üniversitenin eğitim kalitesi” kriterinin yine en önemli kriter olduğu görülmüştür. İkinci en önemli kriter ise okul türlerine göre değişkenlik göstermiş ve Temel Lise, Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin “Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkanları” kriterine; Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin “Üniversitenin saygınlığı” kriterine; Fen Lisesi öğrencilerinin ise “Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri” kriterine yoğunlaştığı görülmüştür. Eğitim seviyesi ve taban puanı en yüksek okul türü olan Fen Lisesinin üniversiteye giriş sınavlarında diğer okul türlerine göre daha başarılı olması (Gültekin, 2017) beraberinde üniversitenin “Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri” kriterini önemli hale getirmiş olabilir. Diğer taraftan, okul türlerine göre en önemsiz kriterler incelendiğinde “Ailemin isteği”, “Rehber uzmanının yönlendirmesi” ve “Üniversitenin aile veya arkadaş çevresi ile aynı veya yakın ilde olması” kriterlerinin öne çıktığı görülmüştür. 12. sınıf öğrencilerinin ergenlik döneminde yer alması ve içinde bulunduğu ortama sürekli karşı çıkma isteğinde bulunması, öğrencilerin çevresi ile ilişkilerinde sorunlar ve çatışmalar yaşamasına ve onların fikirlerine karşı çıkmasına neden olabilir (Eşlik, 2013). Bu çalışmada elde edilen sonuçlara kıyasla, farklı okul türleri için de benzer çalışmalar yapılabilir ve bu çalışmadaki sonuçlar ile karşılaştırılabilir.

Ailenin gelir düzeyine göre inceleme yapıldığında, her gelir düzeyinde, öğrenciler “Üniversitenin eğitim kalitesi” kriterini önemli bir kriter olarak görmüştür. 2000 TL altı gelire sahip olan ailelerin çocukları üniversite tercihlerini yaparken “Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri” kriterinin önemli olduğunu düşünürken, gelir seviyesinin artması ile bu düşünce yerini “Üniversitenin saygınlığı”, “Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları”, “Üniversite şehrinin sosyal ve fiziksel olanakları” kriterlerine bırakmıştır. Diğer taraftan tüm öğrenciler için “Rehber uzmanının yönlendirmesi”, kriteri ise en önemsiz iki kriterden biri olmuştur. 8000 TL altı gelire sahip olan ailelerin çocukları için bu kriterin yanı sıra “Ailemin isteği” kriteri diğer önemsiz bir kriter olurken, 8001 ve üstü gelir düzeyine sahip ailelerin çocukları ise “Üniversitenin aile veya arkadaş çevresi ile aynı veya yakın ilde olması” kriterini önemsiz bir diğer kriter olarak belirlemiştir. Uyguç (2003) tarafından yapılan çalışmada da, gelir düzeyi yüksek öğrencilerin heyecanlı, rahat, bağımsız, mutluluk ve zevk dolu bir yaşama önem verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin kendi yaşam kalitelerine ve sosyal faaliyetlerine daha çok önemi verdiğini, öğrenci açısından ailenin ve yakın çevrenin kaliteli, rahat ve bağımsız bir yaşamı olumsuz etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Öğrenciler için üniversite tercihini etkileyen faktörler, anne ve babalarının çalışıp çalışmamasına göre incelendiğinde, anne ve babası çalışan öğrenciler ile anne ve babasından en az biri çalışmayan öğrencilerin ilk tercihi “Üniversitenin eğitimi kalitesi” yönünde olmuştur. Ancak, anne ve babası çalışan öğrencilerin üniversite tercihinde “Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkanları” kriteri oldukça önemli görülürken; çalışmayan anne veya babaya sahip öğrenciler için “Üniversitenin puan sıralamasındaki yeri” kriteri daha önemli bir kriter olmuştur. Her iki grup için de “Ailemin isteği” ve “Rehber uzmanının yönlendirmesi” kriteri en önemsiz iki kriter olarak görülmüştür. Anne ve babası çalışan öğrencilerin daha sosyal ve fiziksel imkânları yüksek bir üniversiteyi tercih etmesi, anne ve babaların daha sosyal ve aktif olmalarından kaynaklanabilir. Ayrıca, ailenin eğitim düzeyi de ortaya çıkan bu farklılığın bir nedeni olabilir. Sarıkaya ve Khorshid (2009) tarafından yapılan çalışmada, ailenin eğitim düzeyi ile mesleğinin, öğrencilerin meslek seçimini ve beraberinde de üniversite seçimini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Veli görüşleri alınarak başka bir çalışmada bu farklılık ayrıntılı bir şekilde araştırılabilir. Ailenin eğitim seviyesi incelenerek öğrencilerin üniversite tercihini etkileyen faktörler değerlendirilebilir.

#### KAYNAKLAR

- Anıl, D., Taymur, M. Ö. ve Öztemür, B. (2017). 12. sınıf öğrencilerinin üniversite tercihlerinde etkili olduğu düşünülen faktörlerin ikili karşılaştırma yöntemiyle ölçeklenmesi, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 75-85.
- Akar, C. (2012). Üniversite seçimini etkileyen faktörler: İktisadi ve idari bilimler öğrencileri üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 7(1), 97-120.
- Briggs, S. and Wilson, A. (2007). Which university? A study of the influence of cost and information factors on Scottish undergraduate choice. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(1), 57-72
- Cerit, Y., Yıldız, K ve Akgün, N. (2007). Üniversite seçiminde etkili olan faktörlere ilişkin eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı, 35(173), 314-330.
- Çiftçi, G. E., Bülbül, S. F., Muluk, N. B., Duyan, G. Ç., ve Yılmaz, A. (2011). Sağlık bilimleri fakültesini tercih eden öğrencilerin, üniversite ve meslek tercihlerinde etkili olan faktörler (Kırıkkale Üniversitesi örneği). *Kartal Eğitim ve Araştırma Hastanesi Tıp Dergisi*, 22(3), 151-160.
- Erdoğan, İ. (2006). *Çağdaş eğitim sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eşlik, M. (8 Ocak 2013). Ergenlik dönemi psikolojisi. *Bizim Elbistan*, <<http://www.bizimelbistan.com/yazar.asp?yaziID=15152>> (2018, Nisan 23).
- Fine, M. (1986). Why urban adolescents drop into and out of public school. *Teachers College Record*, 87(3), 393-409
- Goodenow, C., and Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friend's values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometrics methods*. New York, NY, US: McGraw-Hill Book Co.
- Gültekin, S. (5 Temmuz 2017). Okul türlerinin değerlendirmesi. *Vatan*, <<http://www.gazetevatan.com/sadik-gultekin-1081954-yazar-yazisi-okul-turlerinin-degerlendirmesi/>> (2018, Nisan 23)

- Joseph, M. and Joseph, B. (2000). Indonesian students' perceptions of choice criteria in the selection of a tertiary institution: Strategic implications. *International Journal of Educational Management*, 14(1), 40-44.
- Karaca, D. T. (2018). Ergenlik dönemi ve ergenle iletişim. <<http://www.cocukpsikiyatrisiizmir.com/tr/icerik/54/ergenlik-donemi-ve-ergenle-iletisim>> (2018, Nisan 23).
- Kuzgun Y. (2000). *Meslek danışmanlığı: Kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2014). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. 6. Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lin, L. (1997). What are the student education and educational related needs?. *Marketing and Research Today*, 25(3), 199-212.
- Mengi, Z. (2018). Üniversiteli olmak klişeleri ve doğruları. <<http://www.kigem.com/universiteli-olmak-kliseleri-ve-dogrulari.html>> (2018, Nisan 23).
- Ming, J. S. K. (2010). "Institutional factors influencing students' college choice decision in Malaysia: A conceptual framework". *International Journal of Business and Social Science*, 1(3), 53-58.
- Moogan, Y. J. and Baron, S. (2003). An analysis of students characteristics within the student decision making process. *Journal of Further and Higher Education*, 27(3), 271-287.
- Mourad, M. (2011). Role of brand related factors in influencing student's choice in Higher Education (HE) market. *International Journal of Management in Education*, 5(2-3), 258-270.
- Owen, F. K., Kepir, D. D., Özdemir, S., Özlem, U. ve Yılmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*, 8(3), 135-151.
- Sarıkaya, T. ve Khorshid, L. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423
- Savickas, M. L. (1991). The meaning of work and love: career issues and interventions. *The Career Development Quarterly*, 39(4), 315-324.
- Scott, P. (2002). Küreselleşme ve üniversite: 21. yüzyılın önündeki meydan okumalar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 193-208.
- Soutar, G. and Turner, J. (2002). Students' preferences for university: a conjoint analysis, *The International Journal of Educational Management*, 16(1), 40-45.
- Thurstone, L. L. (1927). A law of comparative judgment. *Psychological review*, 34(4), 273.
- Torgerson, W. S. (1958). *Theory and methods of scaling*. New York: John Wiley & Sons.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Uyguç, N. (2003). Cinsiyet, bireysel değerler ve meslek seçimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 18 (1), 93-103.
- Ünal, A. (27 Nisan 2016). Öğrencilerin gözünden üniversite. *Genç Dergisi*, <<http://gencdergisi.com/11033-ogrencilerin-gozunden-universite.html>> (2018, Nisan 23).
- Yakar, L., Odabaş, M., ve Gündeğer, C. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Üniversiteyi Seçme Nedenlerinin İkili Karşılaştırma Yöntemiyle Ölçeklenmesi (Hacettepe,

Siirt ve Aksaray Üniversiteleri Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 189-200.

Yükseköğretim Kurulu. (3 Nisan 1991). Yükseköğretim kanunu

<<http://www.yok.gov.tr/documents/10279/29816/2547+say%C4%B1%C4%B1%20Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretim+Kanunu>> (2018, Nisan 23).

Yusof, M., Ahmad, S.N.B., Tajudin, M. and Ravindran, R. (2008). A study of factors influencing the selection of a higher education institution. *UNITAR e-journal*, 4(2), 27-40.

### Extended Abstract

The aim of this study is to investigate the factors affecting the university preference by means of a paired comparison method according to the type of the high school, the income level of the family and whether or not they work. For this purpose, the sample of the research consists of 417 high school students studying in the 12<sup>nd</sup> grade of various public schools in Turkey during 2017-2018 academic years. In the study, eight factors affecting the university preference of the students were determined and "educational quality of the university" was found to be the most important factor in every case. The least insignificant factors were variable, and factors such as "family request," "guidance by a counselor" and "being in the same as, or closer to, the city where their family, or group of friends live" were among the least insignificant factors.

Having an occupation, which enables individuals to gain their lives, to establish relationships with others and to take a place in the society, is mostly through university entrance exams in our country. When the relevant literature is examined, it is seen that there are many factors affecting students' university preferences. Factors such as academic reputation of the university, image of the institution, location, are some of the ones that influence the university preference. (Akar, 2012; Briggs & Wilson, 2007; Moogan & Baron, 2003; Mourad, 2011). In addition, place of the university in the score ranking, the educational quality thereof, the fact of being in the same as, or closer to, the city where their family, or group of friends live are some of the other important factors (Yakar et al., 2016). In this study, a paired comparison method was used to determine which factors are effective for the university preference of the 12<sup>nd</sup> grade students. Moreover, it was examined if these preferences vary according to the type of the high school, the income level of the family and whether or not they work.

Quantitative research techniques were used in the research, and a scaling technique developed by Thurstone (1927) called paired comparison was used. Eight factors were determined by reviewing the literature and by taking opinions of the experts and students: "Educational quality of the university", "Family request", "Social and physical facilities in the city of the university", "being in the same as, or closer to, the city where their family, or group of friends live", "Place in the university ranking", "Reputation of the university", "Guidance by a counselor" and "Social and physical facilities of the university". With a total of 28 factors identified, 28 paired comparisons were formed and applied to 417 students studying in the 12<sup>nd</sup> grade of various high schools in Turkey during 2017-2018 academic years. The obtained data were scaled by the fifth conditional equation among the scaling methods. For data that were found to be incompatible with the fifth conditional model, analyses were performed based on third conditional model suggested by Guilford (1954), and the scale value of each characteristic was shown on a numerical axis. Excel program was used for all calculations.

Following application to 417 students, it was seen that the two most important criteria for all students were "the educational quality of the university" and "the place in the score ranking". The criteria of "guidance by the counselor" and "family request" were determined as the least two important criteria for all students.

When an examination is performed according to the types of the high school, it is seen that the criterion of "educational quality of the university" is again the most important criterion. In addition, it is seen that the students of vocational high school and Anatolian High School have focused on the criterion of the "Social and Physical Facilities of the University", the students of Imam Hatip High School, Social Sciences High School and Anatolian Teacher High School have focused on the criterion of "Reputation of the University"; and the students of Vocational School of Health and Science High School have focused on the criterion of "University's Place in the score ranking". When the related literature is examined, it has been concluded that the selection of the university may be done based on score, academic reputation, educational quality, and geographical location of the university, social and physical facilities of the university and the city where it is located, as well as advices of the families, friends and teachers (Akar, 2012; Briggs & Wilson, 2007; Mourad, 2011; Moogan & Baron, 2003; Soutar & Turner, 2002). In a study performed on university students by Yakar et al. (2016), besides these criteria, the criteria of "family request" and "being in the same as, or closer to, the city where their family, or group of friends live" were among the important criteria. The criterion "family request" was among the least two important criteria, whereas insignificant criteria for the students of Basic High School, Vocational School of Health, Social Sciences High School and Anatolian Teacher High School were the criterion of "being in the same as, or closer to, the city where their family, or group of friends live". For the students of Vocational High School, Imam Hatip High School, Anatolian High School and Science High School, "guidance by a counselor" criterion was one of the least two significant criteria.

The "educational quality of the university" was determined as the most important criterion for each case when an examination was conducted based on the situation whether or not parents worked, and on income level of the family, and among the least insignificant criteria was "family request", "guidance by a counselor" and "being in the same as, or closer to, the city where their family, or group of friends live".

In this study, the criteria affecting the university preferences of the 12<sup>nd</sup> grade students were searched, and it has been seen that similar studies could be done for the different school types in the light of data obtained. In addition, family can be assessed by its income and educational level by taking opinions of the parents.

## Araştırma Makalesi

# YATILI BÖLGE ORTAOKULLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM HAYATI BEKLENTİLERİ VE FİZİKİ MEKÂN MEMNUNİYETLERİNİN CİNSİYET AÇISINDAN İNCELENMESİ

## INVESTIGATION OF STUDENTS EDUCATION LIFE EXPECTANCY AND PHYSICAL SPACE SATISFACTION FROM GENDER IN REGIONAL BOARDING MIDDLE SCHOOLS

**Uluhan KURT**

MEB, Erzurum, Türkiye

E-Mail: [uluhaan@hotmail.com](mailto:uluhaan@hotmail.com), ORCID ID: 0000-0002-0683-6875

**Fatih SEZEK**

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye

E-Mail: [fsezek@gmail.com](mailto:fsezek@gmail.com), ORCID ID: 0000-00002-1841-4303

Başvuru Tarihi: 10.07.2018

Yayına Kabul Tarihi: 19.12.2018

### Özet

Bu çalışmanın amacı; Yatılı Bölge Ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin fiziki mekan memnuniyetleri ve eğitim hayatı beklentilerini cinsiyet açısından tespit etmektir. Nicel araştırma modelinde tarama yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın örneklemini Erzurum ilinde bulunan 13 Yatılı Bölge Ortaokulunda öğrenim gören 720 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi anketi ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yatılı Bölge Ortaokullarındaki Öğrencilerin Fiziki Mekan Memnuniyetleri Ölçeği” kullanılmıştır. Demografik bilgi anketi ile öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi ve eğitim hayatı beklentisi gibi değişkenler incelenirken araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek ile öğrencilerin fiziki mekan memnuniyet düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen veriler SPSS 24.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada; bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin fiziki mekan memnuniyetlerinin cinsiyet açısından değişmediği, ancak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre eğitim hayatı beklentisinde anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu farkın oluşmasında son dönemde ülkemizde gerçekleştirilen eğitim politikalarının etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmada, cinsiyete göre eğitim hayatı beklentisi yüksek olan öğrencilerin bu okulların sunduğu imkanları yeterli bulduğu, ancak tutumları açısından bu iki grup arasında fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak araştırmada, öğrencilerin cinsiyete göre eğitim hayatı beklentisi ile fiziki mekan memnuniyeti arasında bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yatılı bölge ortaokulları, fiziki mekan memnuniyeti, cinsiyet, eğitim hayatı beklentisi

### Abstract

The aim of this study is to determine the physical space satisfaction of the students attending regional boarding middle schools in terms of educational life expectancy and gender. Using the scanning method in the quantitative research model, the sample of the study consisted of 720 students studying in 13 regional boarding middle schools in Erzurum. In this study were used demographic information questionnaire and “The Physical Space Satisfaction Scale”. The data were analyzed and interpreted using SPSS 24.00. In the study; the physical space satisfaction of the students in these schools did not change in terms of gender, however, it has been determined that there is a statistically significant difference in female students' expectation of educational life in favor of female students. Also in this research, students who have higher education life expectancy according to gender find the opportunities offered by these schools sufficient, however, in terms of attitudes, there was no difference between these two groups. Finally, it was determined that there is no difference between the students' educational life expectancy and physical space satisfaction.

**Key Words:** Regional boarding middle schools, physical space satisfaction, gender, educational life expectancy

## GİRİŞ

Türk eğitim tarihinde, yatılı okulların tarihi çok eskilere dayanmakla birlikte bu okullara ilk olarak medreselerde rastlanılmaktadır. Medreselerde görülen bu eğitim modeli şekil değiştirerek günümüze kadar ulaşmıştır (Ayçin, 2009). Türkiye’de 1942 yılından itibaren cumhuriyetin ilk dönemlerinde kurulması düşünülen pansiyonlu ya da pansiyonsuz Köy Bölge Okullarının halka okuma yazma öğretmesi amaçlanmıştır (Binbaşıoğlu, 1995; Kafadar, 1997). 1958 yılından itibaren ilk kez kız öğrenciler de bu okullara alınmaya başlanmıştır. 1973 yılında 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 25. maddesi doğrultusunda yatılı ilköğretim bölge okullarının (YİBO) kurulmasına devam edilmiştir. 1997-1998 öğretim yılında, zorunlu eğitimin önce sekiz yıla, 2012-2013 öğretim yılında da on iki yıla çıkması ile bu okulların isimleri Yatılı Bölge Ortaokulları (YBO) olarak değiştirilmiş ve sayıları artırılmıştır (MEB, 2008:10; 2012).

Zamanla YİBO’lar da görev değişikliğine uğramıştır. Günümüzde, bu okullar ülkemizde yerleşik nüfusun az ve dağınık olduğu oba, köy, kom, mezra gibi yerleşim yerlerinde zorunlu eğitim çağında olan dördüncü sınıfı tamamlamış, taşınmalı eğitim kapsamında olmayan, farklı sebeplerden dolayı okulları kapatılan ve maddi açıdan yeterli imkanlara sahip olmayan öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine katılmasını sağlama görevini yerine getirmektedirler. Ayrıca, kız çocuklarının okullaşma oranını artırmakta hedefler arasındadır. Bölgeler arasındaki farkları azaltan bir sigorta olarak görülen bu okullar, bölge halkıyla el birliği yaparak, onların ekonomik, kültürel, sosyal, sportif ve teknolojik gelişmelerini sağlama gibi farklı görevleri de üstlenmişlerdir (Eraslan, 2009; MEB, 2012; Tezcan,1988).

YİBO’lar “yatılılık” özelliği ile diğer ilköğretim okullarından ayrılmaktadır. Diğer eğitim kurumları günün belirli zaman diliminde eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken, yatılı okullar sürekli açık olduğundan öğrencilerin eğitim öğretimine devamlı olarak katkı sağlamaktadırlar. Bu nedenle YİBO’lar aynı zamanda öğrencilerin zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri evleri olma özelliğini de taşımaktadır. Bu okullar öğrencilerin yatılı kaldıkları süre içerisinde yeme, içme, barınma gibi her türlü ihtiyaçlarını karşılamak zorundadırlar (Eraslan, 2009). Bu okulların günümüzde zorunlu eğitimin on iki yıla çıkması ile birlikte ismi yatılı bölge ortaokulu (YBO) olarak değiştirilmiştir (MEB, 2012).

Yukarıda saydığımız ve burada zikredilmeyen daha birçok nedenlerden dolayı bu okulların hem sayısının hem de kalitesinin artırılması büyük önem kazanmıştır (Bostan, 2005; Filiz ve Özçalıküşu, 2001; Işıkoğlu, 2007; MEB, 2008). Zamanının büyük bir bölümünü okulda geçiren bir öğrenci ile ailesinin yanında okuyan bir öğrencinin karşılaşacağı sorunlar farklı olacaktır. Çünkü bu okullardaki öğrenciler haftanın tüm günlerini anne, babalarından uzakta geçirirler. Öğrenciler bu problemleri çözmeye yeterli bilgi ve moral gücüne sahip olmayabilirler. Öğrencilerin aile ortamında hissetmeleri ve sorunlarını daha kolay çözebilmelerine yardımcı olmak için bir takım tedbirler alınmalıdır. Bunlar; okulun mevcut fiziki yapısı ve personel durumu (MEB, 2003), öğrencilerin boş zamanlarını verimli geçirmesi (spor ve sosyal etkinlikler) (Yavaş Karataş, 2006), fiziksel imkânların (Kütüphane, pansiyon, yemekhane vb.) yeterli olmasıdır (Arı, 2000).

Diğer yandan, Türkiye genelinde özellikle kız çocuklarının okullaşma oranı oldukça düşüktür. Yapılan araştırmalar, kadın eğitiminin toplumsal açıdan gelişmişliğin bir ölçüsü olduğunu göstermektedir (Çiftçi, 2010; Karaman, 1994; Yaşar, 2007). Kadının

eğitilmiş olması nesillerin daha sağlıklı ve bilinçli yetişmesi açısından büyük önem arz etmektedir (Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü [KSGM], 2001). Ayrıca pek çok Avrupa ülkesine göre, eğitimde kalkınmışlığın ölçütleri: Ülkenin okuryazar nüfus oranı, erkek ve kız çocuklarının eşit oranda ve imkânda okullaşması, yükseköğrenimini tamamlamış birey sayısının toplumun büyük bir oranını oluşturmasıdır (Aydın, Sarıer ve Uysal, 2012).

Ülkemizde kız çocuklarının eğitim öğretim sürecine katılımlarının önündeki engeller şunlardır. Ekonomik imkânların yetersizliği, özellikle kırsal bölgelerde kız çocuklarının eğitiminde örnek teşkil eden yeterli sayıda okumuş bayanın bulunmaması, kız çocuklarının erken yaşta evlenmesi gerektiği inancının yaygın olması, ebeveynlerin fiziksel açıdan yetersiz olan okullara çocuklarını göndermek istememesi, okulların ailelerin ikâmet ettikleri bölgeden uzak olmasıdır (UNICEF, 2010). Okul ortamı temasını ele alan araştırmalar okulların fiziki mekanlarını cazip hale getirilmesini belirtmişlerdir (Balantekin ve Kartal, 2016; Çetinkaya, 2013). Fiziki ortamlar öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri, okulu benimseyecekleri yapıda olmalıdır. Bu ortamların oluşması da özellikle kız çocuklarının okula devam etmeleri açısından önem arz etmektedir (İnal ve Sadık, 2011; Yılmaz, 2012).

Sonuç olarak, YİBO'lar bölgeler ve cinsiyetler arasındaki fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmayı ve toplumun tamamının eğitim-öğretim faaliyetlerinden faydalanmasını hedeflemektedir (Tezcan, 1998). Eğitim hakkı bütün insanların eşit bir şekilde faydalanması gereken haklardan birisidir (UNICEF, 2010). YİBO'larda hem erkek hem de kız öğrenciler eğitim öğretim faaliyetlerine katılmaktadır. Bu okullarda kız öğrencilerin erkek öğrenciler ile aynı imkânlardan faydalanması büyük önem arz etmektedir. Kız çocuklarının eğitim öğretim sürecinde daha aktif olması, bağımlı olmadan yaşamını sürdürmesi, sosyal eşitliğin sağlanması ve bilinçli kararlar almasında önemli yer tutar (Aydın ve Aksoy, 2004).

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı; Yatılı Bölge Ortaokullarında okuyan öğrencilerin fiziki mekân memnuniyetleri ve eğitim hayatı beklentilerini cinsiyet değişkeni açısından tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin fiziki mekân memnuniyeti cinsiyet ve eğitim hayatı beklentisi açısından anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?
2. Eğitim hayatı beklentisi cinsiyete bağlı olarak değişir mi?
3. Öğrencilerin okulları ile ilgili fiziki mekan memnuniyetleri eğitim hayatı beklentisi açısından değişmekte midir?
4. Cinsiyete göre eğitim hayatı beklentisinin test puanı üzerindeki etkisi ne düzeydedir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

YİBO'lardaki öğrencilerin fiziki mekan memnuniyet düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Nicel araştırmalar, olgu ve olayların ölçülüp sayısal olarak ifade edildiği araştırmalardır. Nicel araştırma türlerinden olan tarama çalışması ise bir durum veya olay ile ilgili katılımcıların görüşlerinin belirlendiği büyük örneklem üzerinde yürütülen bir araştırma türüdür (Büyüköztürk, 2014).



## Örneklem

Araştırmanın örneklemini Erzurum ilinde bulunan 12 farklı ilçeden 13 Yatılı Bölge Ortaokulunda öğrenimini sürdüren 720 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem, bu okullarda bulunan öğrencilerden seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Seçkisiz örnekleme yöntemi araştırmaya dahil olan birimlerin örnekleme seçilme olasılığının eşit olduğu yöntemdir (Büyüköztürk, 2014). Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin 379'u (%52.6) kız, 340'ı (%47.2) erkektir. Öğrencilerin 142'si (%19.7) 5. sınıf, 134'ü (%18.6) 6. sınıf, 221'i (%30.7) 7. sınıf, 221'i (%30.7) 8. sınıf öğrencisidir.

## Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulanmasına başlanmadan önce Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Araştırmada verilerinin toplanmasında anket tekniği uygulanmıştır. Anket tekniği, belli bir durum ya da konu hakkında katılımcılara sorular yönelmek üzere sistemli bir şekilde veri toplanmasıdır (Balcı, 2005). Veri toplama aracı olarak ise demografik bilgi anketi ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yatılı Bölge Ortaokullarındaki Öğrencilerin Fiziki Mekan Memnuniyetleri” ölçeği uygulanmıştır. Çalışma öncesinde öğrencilerin kimliğini ortaya çıkarıp onları rahatsız edebilecek durumların oluşmaması için öğrencilere vermiş oldukları cevapların hangi amaç için kullanılacağı ve cevaplarının gizli kalacağı söylenmiştir. Ayrıca, cevapların gizli kalacağı anket ve ölçeğin üst kısmında yazılı olarak da belirtilmiştir. Demografik bilgi anketinde öğrencilerin cinsiyet durumu, eğitim hayatı beklentisi (lise mezunu olmak, ön lisans mezunu olmak, lisans mezunu olmak, lisansüstü mezunu olmak), vb. sorular yöneltilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yatılı Bölge Ortaokullarındaki Öğrencilerin Fiziki Mekan Memnuniyetleri (FMMÖ)” ölçeği ise yemekhane ve pansiyon gibi okula bağlı bölümlerin yeterliğini ve bu bölümlere karşı öğrencilerin tutumunu ölçen iki boyuttan oluşmaktadır. Araştırmaya konu olan ölçeğe ait maddeler 5’li Likert yapıda öğrenciye yöneltilmiştir (1= Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4= Katılıyorum, 5= Tamamen katılıyorum). Okula ait bölümlere karşı öğrencilerin tutumu 5 madde, yeterliği 4 madde ile ölçülmüştür. Birinci boyutun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .76, ikinci boyutun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .71 ve ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.82 olarak hesaplanmıştır.

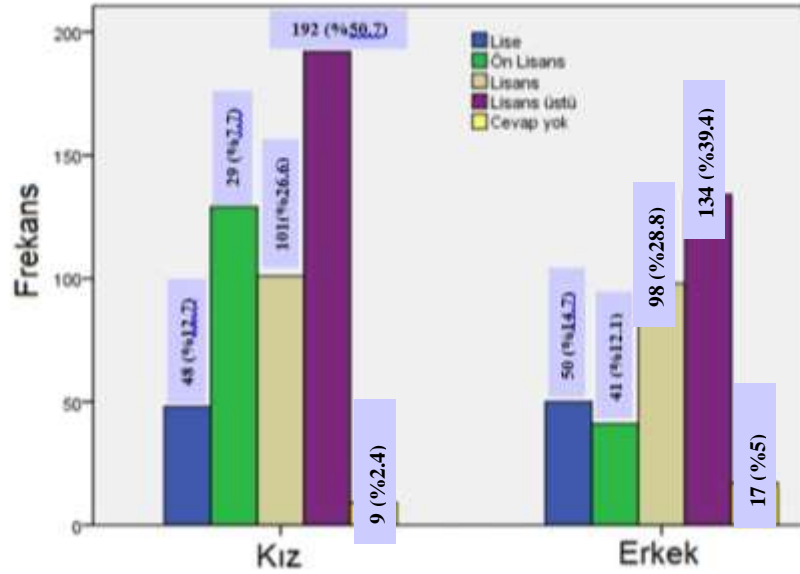
## Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 24.00 paket programı kullanılmıştır (URL-1). Araştırmada betimsel istatistiklerde aritmetik ortalama ve standart sapma, çıkarımsal istatistiklerde ise bağımsız gruplar t-testi, Ki-Kare, Tek Yönlü Anova ve İki Yönlü Anova testlerinden yararlanılmıştır.

## BULGULAR

### Betimsel İstatistikler

Öğrencilerin tamamının eğitim hayatı beklentisinin cinsiyet açısından dağılımı Şekil 1’deki gibidir.



Şekil 1. Kız ve erkek öğrencilerin eğitim hayatı beklentilerinin frekans ve yüzde dağılımları

Şekil 1’de öğrencilerin eğitim hayatı beklentisinin cinsiyet açısından farklılık gösterdiği görülmektedir. Özellikle kız öğrencilerin lisansüstü düzeyde eğitim alma isteğinin erkek öğrencilerden daha fazla olduğu söylenebilir.

### Çıkarımsal İstatistikler

Okulun sağladığı fiziki mekanlarla ilgili memnuniyetin cinsiyete bağlı olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile incelenmiştir. Tablo 1’e bakıldığında, yapılan analiz sonucunda kız ve erkek öğrencilerin okulun fiziki imkanlarından memnuniyetleri benzer olduğu tespit edilmiştir ( $p > .05$ ).

Tablo 1.

#### Öğrencilerin Cinsiyetine Bağlı Fiziki Mekan Memnuniyetlerinin Karşılaştırması

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	p
FMMÖ puanı	Kız	379	29,66	7,39	.89
	Erkek	340	29,58	8,24	

Cinsiyetin eğitim hayatı beklentisi açısından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı Ki kare testi yapılarak incelenmiştir (Bkz. Tablo 2). Cinsiyet ve eğitim hayatı beklentisinin süresiz değişken olması bu testin yapılmasını gerekli kılmıştır. Yapılan analize göre cinsiyet açısından eğitim hayatı beklentisi istatistiki olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır ( $p < .05$ ). Oluşan bu farkın da kız öğrencilerin lehine olduğu (Ortalama değer; kız öğrenciler için=3.18, erkek öğrenciler için= 2.98) tespit edilmiştir.

Tablo 2.

*Eğitim Hayatı Beklentisinin Cinsiyet Açısından Karşılaştırıldığı Ki Kare Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	Ortalama	p
<b>Eğitim Hayatı Beklentisi</b>	Kız	379	3.18	.00
	Erkek	340	2,98	

Öğrencilerin fiziki mekan memnuniyet düzeylerinin eğitim hayatı beklentileri açısından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı Tek Yönlü Anova testi yapılarak incelenmiştir. Tek Yönlü Anova testine göre öğrencilerin fiziki mekan memnuniyetleri eğitim hayatı beklentisi açısından anlamlı bir fark ( $p<.05$ ) oluşturmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Post Hoc yapılmıştır (Bkz. Tablo 3).

Tablo 3.

*Öğrencilerin 'Fiziki Mekan Memnuniyet Ölçeği Puanının Eğitim Hayatı Beklentisi Üzerine Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları*

FMMÖ puanı	Eğitim Hayatı Beklentisi	Standart Hata	P	
<b>Fiziki Mekan Memnuniyeti</b>	<b>Lise mezunu olmak</b>	Ön lisans mezun olmak	1.18	1.00
		Lisans mezunu olmak	.92	.00*
		Lisansüstü mezunu olmak	.86	.10
	<b>Önlisans mezunu olmak</b>	Lise mezunu olmak	1.18	1.00
		Lisans mezunu olmak	1.04	.00*
		Lisansüstü mezunu olmak	.99	.67
	<b>Lisans mezunu olmak</b>	Lise mezunu olmak	.92	.00*
		Önlisans mezunu olmak	1.04	.00*
		Lisansüstü mezunu olmak	.67	.00*
<b>Lisansüstü mezunu olmak</b>	<b>Lise mezunu olmak</b>	<b>.86</b>	<b>.10</b>	
	<b>Lisans mezunu olmak</b>	<b>.99</b>	<b>.67</b>	
	<b>Lisansüstü mezunu olmak</b>	<b>.67</b>	<b>.00*</b>	

Bonferroni testine göre oluşan bu farkın lisans mezunu olmak isteyenlerin diğer tüm mezuniyet derecelerine ulaşmak isteyenler arasında olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki her üç tablo incelendiğinde, cinsiyetle toplam FMMÖ puanı arasında bir farkın olmadığı, cinsiyetle eğitim hayatı beklentisi arasında anlamlı bir farkın olduğu ve son olarak FMMÖ puanı ile eğitim hayatı beklentisi arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Yani eğitim hayatı beklentisi cinsiyete göre değişmektedir. Cinsiyet ve eğitim hayatı beklentisi verileri kategorik olduğu için bağımsız değişken olarak ele alınmıştır (Pallant, 2007). Buna göre cinsiyete göre eğitim hayatı beklentisinin FMMÖ puanı üzerindeki etkisi incelemek için İki Yönlü Anava testi yapılmıştır.

Yapılan analizde, kız ve erkek öğrencilerin eğitim hayatı beklentisi ile öğrencilerin tutum boyutu arasında anlamlı bir fark yokken ( $p>.05$ ) fiziki mekan yeterliliği boyutu arasında anlamlı bir farkın olduğu ( $p<.05$ ) tespit edilmiştir. Yani eğitim hayatı beklentisi fazla olan kız ve erkek öğrenciler bu okulun sunduğu imkanları yeterli bulmakta ve bu duruma bağlı olarak yeterli algı düzeyleri artmaktadır. Ancak tutumları bir fark oluşturmamaktadır (Bkz. Tablo. 4, 5, 6).

Tablo 4.

*Ölçeğin Tutum Alt Boyutu Verilerinin Cinsiyete Göre Eğitim Hayatı Beklentisi Üzerine İki Yönlü Anova Testi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler	Sd	Kareler	F	P
Cinsiyet	43,647	1	43,647	1,879	.17
Eğitim Hayatı Beklentisi	396,484	3	132,161	5,690	.00
Cinsiyet*Eğitim Hayatı Beklentisi	81,296	3	27,099	1,167	.32
Hata	15909,181	685	23,225		
<b>Toplam</b>	<b>220048,00</b>	<b>693</b>			

Tablo 4'te görüldüğü üzere ölçeğin tutum boyutu ile öğrencilerin eğitim hayatı beklentisi arasında bir fark olduğu halde öğrencilerin tutumu (yemekhanedeki yemeklerin lezzetli olduğunu düşünmesi, pansiyonu güzel bulması vb.) cinsiyete bağlı eğitim hayatı beklentisi açısından değişmemektedir.

Tablo 5.

*Ölçeğin Yeterlik Alt Boyutu Verilerinin Cinsiyete Göre Eğitim Hayatı Beklentisi Üzerine İki Yönlü Anova Testi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler	Sd	Kareler	F	P
Cinsiyet	8,541	1	8,541	.540	.46
Eğitim Hayatı Beklentisi	245,466	3	81,822	5.172	.00
Cinsiyet*Eğitim Hayatı Beklentisi	144,520	3	48,173	3.045	.03
Hata	10837,781	685	15,822		
<b>Toplam</b>	<b>119692,000</b>	<b>693</b>			

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğrencilerin ölçeğin yeterlik boyutu puanı hem eğitim hayatı beklentisi hem de cinsiyete göre eğitim hayatı beklentisi açısından anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Yani cinsiyet açısından eğitim hayatı beklentisi yüksek olan öğrenciler okulun dinlenme alanlarını, temizlik ihtiyaçlarının karşılanacağı mekanları yeterli ve sağlıklıları açısından uygun bulmaktadırlar.

Tablo 6.

*Ölçeğin Tamamına İlişkin Verilerinin Cinsiyete Göre Eğitim Hayatı Beklentisi Üzerine İki Yönlü Anova Testi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler	Sd	Kareler	F	P
Cinsiyet	90,805	1	90,805	1,540	.21
Eğitim Hayatı Beklentisi	1228,240	3	409,413	6,942	.00
Cinsiyet*Eğitim Hayatı Beklentisi	426,442	3	142,147	2,410	.07
Hata	40397,138	685	58,974		
<b>Toplam</b>	<b>651382,000</b>	<b>693</b>			

Tablo 6'ya göre öğrencilerin cinsiyete göre eğitim hayatı beklentisi öğrencilerin tutum ve yeterlik boyutlarının bir bütün olarak incelendiği ölçeğin tamamı açısından bir fark oluşturmamıştır.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada Yatılı Bölge Ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin fiziki mekan memnuniyet algısı eğitim hayatı beklentisi ve cinsiyet değişkeni açısından incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, kız ve erkek öğrencilerin eğitim hayatı beklentisi kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark oluştururken, fiziki mekan memnuniyet algısı açısından anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Özellikle lisans düzeyinde eğitim hayatı beklentisi olanlar fiziki mekan memnuniyet algısı açısından diğer gruplardan farklılaşmaktadır. Son olarak eğitim hayatı beklentisi fazla olan kız ve erkek öğrenciler bu okulun sunduğu imkanları yeterli bulmakta ve bu duruma bağlı olarak yeterlilik algı düzeyleri artmaktadır. Ancak tutumları bir fark oluşturmamaktadır.

Yapılan literatür taramasında, YBO'lar ile ilgili yapılan çalışmaların farklı değişkenler altında toplandığı görülmektedir. Bu çalışmalarda; YBO'ların fiziksel ve sosyal açıdan imkanları (Çolak, 2007; Işıkoğlu, 2007; İnal, 2009; Kahraman, 2009; Özçalıkuşu, 2001; Recepoğlu, 2009; Yaşar Kazu ve Aşkin, 2011), bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin derslere karşı tutum ve akademik başarı düzeyleri (Aslantaş, 2016; Birgin ve Demirkan, 2017), bu okullardaki yaşamsal koşullar, öğrenci ve okul personeli açısından bu okulların genel sorunları (Gökkyer, 2011; İnal ve Sadık, 2011; Köroğlu, 2009; Yılmaz, 2012) araştırılmıştır. Yapılan bu araştırmalar bundan sonraki süreçte yapılacak çalışmalara yön vermesi açısından oldukça kıymetlidir. Ancak bu okullarla ilgili çalışmalarda, karşılaşılan problemler ve eğitim öğretim faaliyetlerinin işleyişi bir bütün olarak ele alınmamıştır. Bu çalışmada ise öğrencilerin okullarına ait fiziki mekan memnuniyetleri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Öğrencilerin okulun fiziki mekanlarına ilişkin tutum ve yeterlik algılarının incelendiği çalışmada ayrıca öğrencilerin eğitim hayatı beklentileri ve cinsiyet faktörünün ele alınması kapsamı artırmıştır. Bu açıdan bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Literatürde kız çocuklarının eğitimi ile ilgili bir takım çalışmalara rastlanılmış ve bu çalışmaların büyük bir çoğunluğunda, kız çocuklarının eğitim öğretim faaliyetlerine katılım düzeyinin yetersiz olduğu belirtilmiştir (Acar, 1993; Acar ve Arıner, 2009; Arat, 1999; Çameli, 2008; Ertürk Keskin, 2012; Kılıç ve Tanman, 2009; Kırbasoğlu Kılıç ve Eyüp, 2011; Kocabaş, Aladağ ve Yavuzalp, 2004). Oysaki bu çalışmadan edinilen bulgular, YBO'larda öğrenimini sürdüren kız öğrencilerin eğitim hayatı beklentisinin erkek öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha fazla olduğunu göstermektedir. Literatürde, öğrencilerin eğitim hayatı beklenti düzeylerine ve bu değişkenin farklı faktörler üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmaya rastlanılmaması araştırmaya özgünlük katmaktadır. Bu bulguların ortaya çıkmasında; MEB tarafından desteklenen çocukların okullaşmasına destek kampanyalarının etkili olduğu söylenebilir.

Ülkemizde okulların fiziki mekanları ve alt yapı olanakları çokça tartışılmıştır (Arı, 2000; Çetinkaya, 2013; Çılğın, 2007; Gündüz, 2006; Işıkoğlu, 2007; İnal ve Sadık, 2011; Özkaya, 2006; Yavaş Karataş, 2006; Yılmaz, 2012). Fiziki mekanların yeterli sayıda ve olanaklarının fazla olması ile öğrencilerin başarısı ve mutluluğu arasında bir ilişki olduğu, ayrıca bu olanakların artmasının eğitim öğretim faaliyetlerini daha verimli kıldığı yukarıda belirtilen çalışmalarda raporlandırılmıştır. Bu çalışmada kız ve erkek öğrencilerin fiziki mekan memnuniyet algılarının benzer olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca eğitim hayatı beklentisi arttıkça fiziki mekan memnuniyet algısının da arttığı bu

çalışmanın bulgularındandır. Bu bulgular okulun fiziki mekanları ile ilgili algının öğrenci cinsiyeti ve eğitim hayatı beklentisi açısından ele alması literatüre katkı sağlamaktadır.

Son olarak bu okullarda öğrenimini sürdüren öğrencilerin, okul ve çevre algısının olumlu yönde etkilenmesi ve daha üst eğitim kademelerine devam etme oranının artırılması için aşağıda bazı öneriler sunulmuştur;

- YBO'ların fiziki yapısı eğitim öğretim sürecinin verimli olmasını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir,
- Öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme ve sosyal aktiviteler için kullanabileceği ortamlar (Kütüphane, spor salonu, oyun alanları vb.) oluşturulmalıdır,
- Bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin sağlığı açısından okula bağlı birimlerde gerekli temizlik önlemleri alınmalıdır,
- Öğrencilere üst öğrenim kurumları tanıtılmalı ve üst öğrenimlerine devam etmelerini teşvik edici etkinlikler düzenlenmelidir,
- Geçmiş dönemlerde YBO'larda öğrenim görüp günümüzde yüksek kademelere ulaşan insanların bu okullarda öğrenim gören öğrencilere seminerler verip öğrencilerin üst öğrenimlere devam etme hususunda onları teşvik edici çalışmalar yapması sağlanmalıdır.
- Bu çalışma, YBO'larda öğrenim gören öğrencilerin fiziki mekan memnuniyet algıları ve eğitim hayatı beklentileri ile sınırlıdır. Bundan sonraki yapılacak çalışmalarda öğrencilerin eğitim hayatı beklentisine etki eden öğretmen, veli vb. faktörler ele alınabilir.
- Bu okullarda karşılaşılan temel problemler okulun tüm paydaşlarının görüşleri alınarak belirlenmeli ve gerekli çözüm önerileri sunulmalıdır.

## KAYNAKLAR

- Acar, F. (1993). Women and university education in Turkey. *Higher Education in Europe*, 18, 65-77.
- Acar, F. ve Arıner, H. O. (2009). *Kadınların insan hakları ve toplumsal cinsiyet eşitliği*. Erişim tarihi: 11 Nisan 2018, [http://www.mulkiyetetis.gov.tr/ortak\\_icerik/mulkiyetetis/kadin.pdf](http://www.mulkiyetetis.gov.tr/ortak_icerik/mulkiyetetis/kadin.pdf)
- Akyüz, G. (2013). Öğrencilerin okul dışı etkinliklere ayırdıkları süreler ve matematik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, 12 (46), 112-130.
- Arat, N. (1999). Kadınların insan hakları. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 5, 5-10.
- Arı, A. (2000). *İlköğretim uygulamalarının değerlendirilmesi normal, taşınabilir ve yatılı okulların karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Aslan, L.N. (2000). Üniversite öğrencilerinin boş zaman değerlendirme eğilimi öğretmen yetiştiren kurumlarda karşılaştırmalı bir araştırma. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, 3. 193-208.
- Aslantaş, H. (2016). Yatılı Bölge Ortaokulu Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 154-165.
- Ayçin, A.A. (2009). *İsoteg tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi: yibo örneği*.

- Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydın, G. ve Aksoy, H.H. (2004). Kız çocuklarının eğitimi. *Eğitim bilimleri enstitüsü eğitim yönetimi teftişi ekonomisi ve planlaması eğitimde reform dersi ödevi*.
- Aydın, A., Sarier, Y. ve Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından pısa sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 20-30.
- Azina, İ.N. & Halimah, A. (2012). Student factors and mathematics achievement: evidence from TIMSS 2007. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 8(3), 249-255.
- Balantekin, Y ve Kartal, H. (2016). Öğrencilerin okula devamından sorumlu paydaşların görüşlerine göre okul devamsızlığının nedenleri ve buna yönelik çözüm önerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 16-36.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu. C. (1995). *Türkiye’de eğitim bilimleri tarihi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Birgin, O. ve Demirkan, H. (2017). Yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 1-15.
- Bostan, F. (2005). *Yatılı ilköğretim bölge okullarında toplam kalite yönetimi uygulamasının değerlendirilmesi, Tunceli-Elazığ illerinde araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cameron, V.S. & Heckman, J.J. (2001). The Dynamics of educational attainment for Black, Hispanic and White males. *Journal of Political Economy*, 109(3), 455-499.
- Christenson, S.L., Rounds, T. & Gorney D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students’ success. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178-206.
- Çameli, T. (2008). *Kız çocukların ilköğretime erişiminde Türkiye’den örnekler*. Ankara: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.
- Çetinkaya, M. (2013). *Yatılı ilköğretim bölge okulu öğrencilerinin yatılı ilköğretim bölge okullarının işleyişine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çılğın, Ö. (2007). *Yatılı ilköğretim bölge okullarında öğrenim gören öğrencileri ile velilerin beden eğitimi ve ders dışı etkinliklere yaklaşımları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, M. (2010). AB-15 ülkelerinde kadın emeğinin gelir elastikiyeti ve türkiye: değerlendirmeler ekonometrik uygulamalar. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1350-1365.
- Çolak, M. (2007). Yatılı olan ve yatılı olmayan öğrencilerin vücut kompozisyonlarının değerlendirilmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 183-194.
- Dossey, J.A., Mullis, I.V.S., Lindquist, M.M. & Chambers, D. L. (1988). *The mathematics report card: Are we measuring up? Trends and achievement based on the 1986 national assessment* (Report No. 17-M-01). Princeton, NJ: National Assessment of Educational Progress, Educational Testing Service. (ERIC Document Reproduction Service No ED300206).

- Dursun, Ş. ve Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: Matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-230.
- Eraslan, L. (2009). *Yalnızlığın Okulları YİBO'lar*. <http://www.ulukislayibo.biz>. (Erişim: 17 Eylül 2018).
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş*. (5. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erpolat, E. (2015). *Yatılı bölge ortaokullarının durumlarının yönetici ve öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi (Batman ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Ertürk Keskin, N. (2012). *Türkiye'de kadın ve eğitim*. Erişim tarihi: 25 Şubat 2018, [http://www.academia.edu/5396047/T%C3%BCrkiyede\\_Kad%C4%B1n\\_ve\\_E%C4%9Fitim\\_Ocak\\_2012](http://www.academia.edu/5396047/T%C3%BCrkiyede_Kad%C4%B1n_ve_E%C4%9Fitim_Ocak_2012).
- Filiz, K. ve Özçalıküşu, O. (2001). Hatay ili yatılı ilköğretim bölge okullarında okuyan öğrencilerin boş zaman alışkanlıkları. *Atatürk Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(3), 82-87.
- Gökçer, N. (2011). Yatılı ilköğretim bölge okullarının sorunlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 288-310.
- Güncer, B. ve Köse, R. (1993). Effects of family and school on Turkish student's academic performance. *Education and Society*, 11(1), 51-63.
- Gündüz, H. (2006). *Yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri (Diyarbakır Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Gürsakaç, S. (2012). Pisa 2009 öğrenci başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 441-452.
- Işıkoğlu, Y.E. (2007). *Hakkâri ilinde bulunan yatılı ilköğretim bölge okullarının olanakları ve sorunları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnal, U. (2009). *Adana il sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- İnal, U. ve Sadık, F. (2011). Adana ili sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan öğrenci ve öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 243-258.
- Johnston, S.J. & Thompson, H.G. (2006). *Variation in the relationship between nonschool factors Student Achievement on International Assessments Institute of Education Sciences, Department of Education, United States*.
- Kahraman, H. (2009). *Yatılı ilköğretim bölge okulu (YİBO) ve normal okullara devam eden ergenlerde mizah duygusu ile benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kafadar, O. (1997). *Türk eğitim düşüncesinde batılılaşma*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Karaman, Y. (1994). Planlı dönemde kadın eğitimi politikamız. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1) 401-427.
- Keith, T.Z. & Cool, V.A. (1992). Testing models of school learning: Effects of quality of instruction, motivation, academic coursework, and homework on academic achievement. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 207-226.



- Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 2-18.
- Kılıç, E.D. ve Tanman, S. (2009). İlköğretim okullarında eğitimde fırsat eşitsizliği. *Üniversite ve Toplum: Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*. 2(9). Erişim tarihi: 25 Şubat 2014, <http://www.universite-toplum.org/text.php?id=391>.
- Kırımoğlu, H., Filazoğlu Çokluk, G. ve Yıldırım Y. (2010). Yatılı ilköğretim bölge okulu 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin spor yapma durumlarına göre yalnızlık ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi (Hatay ili örneği). *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(3), 101-108.
- Kırbaşoğlu Kılıç, L. ve Eyüp, B. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 129-148.
- Kıroğlu, K. ve Elma, C. (Editörler). (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kocabaş, İ., Aladağ, S. ve Yavuzalp, N. (2004). Eğitim sistemimizdeki okullaşma oranlarının analizi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Köroğlu, M. (2009). *Türkiye’de Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının Sorunlarına İlişkin YİBO Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Konu, A. & Rimpela, M. (2002), Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87.
- MEB, (2002). Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı Temel Eğitim Projesi; İlköğretim Okullarının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi Araştırması, Ankara, s.27.
- MEB, (2003). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulları ve Pansiyonlu İlköğretim Okullar Yönetici Kılavuz Kitabı*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2008). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulları Yönetici Kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). 222 Sayılı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik. 21.7.2012 tarih ve 28360 sayılı Resmi Gazete.  
<http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-9.htm/20120721.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-9.htm> adresinden 22.08.2018 tarihinde alınmıştır.
- UNICEF, Resmi Web Sayfası. [www.unicef.org/turkey/untr.pdf/-ge6a.pdf](http://www.unicef.org/turkey/untr.pdf/-ge6a.pdf). Adresinden 07. 05. 2018 tarihinde alınmıştır.
- UNICEF, Dünya Bankası ve Birleşik Krallık Uluslararası Kalkınma Bölümü “Kızların Eğitimi için Sürdürülebilir Stratejiler Ortaklığı Raporu” [www2.omu.edu.tr/uib/ilerlemerapor.doc](http://www2.omu.edu.tr/uib/ilerlemerapor.doc) adresinden 07.05.2018 tarihinde alınmıştır.
- Öksüzler, O. ve Sürekçi, D. (2010). İlköğretimde başarıyı etkileyen faktörler: Bir sıralı lojit yaklaşımı. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 47(543), 93-103.
- Özçalıkuşu, O. (2001). Hatay ili yatılı ilköğretim bölge okullarında okuyan öğrencilerin boş zaman alışkanlıkları. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Dergisi*, 1(3). 82-87.

- Özer, Y. ve Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324.
- Özkaya, H. (2006). *Yatılı ilköğretim bölge okulu ve ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin öğretmen görüşleri açısından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Pala, N.M. (2008). *Pisa 2003 sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözmeye etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Papanastasiou, C. (2002). Effects of background and school factors on the mathematics teaching in the middle school. *Education Research and Evaluation*, 1, 55-70.
- Parcel, T.L. & Dufur, J.M. (2001). Capital at home and at school: Effects on student achievement. *Social Forces*, 79(3), 881-911.
- Recepoglu, E. (2009) . Taşınmalı ilköğretim uygulaması ve karşılaşılan sorunlar: Kastamonu ili örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 427-444.
- Savaş, E., Taş, S. ve Duru, A. (2010). Factors affecting students' achievement in mathematics. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 11(1), 113-132.
- Skouras, A.S. (2014). Factors associated with middle-school mathematics achievement in Greece: the case of algebra. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. 45(1), 12-34.
- Tezcan, M. (1998), *Toplumsal Değişme ve Eğitim*, No: 182, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Yaşar, O. (2007). Türkiye’de kadın eğitimi, kadınlara ait diğer göstergeler ve çanakkale ili örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1). 1-35
- Yaşar Kuzu, İ. ve Aşkın, Z. (2011). Yatılı ilköğretim bölge okullarının etüt saatlerinde ve boş zaman etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar (Elazığ ili örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 39-46.
- Yavaş Karataş, N. (2006), *Yatılı ilköğretim bölge okullarında okuyan öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Yayan, B. ve Berberoğlu, G. (2004). A re-analysis of the TIMSS 1999 mathematics assessment data of the Turkish students. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 87-104.
- Yılmaz, A. (2012). İlköğretim okullarının fiziksel yapılarının eğitim ve öğretim açısından değerlendirilmesi. *Balıkesir University The Journal of Social Sciences Institute*. 15(28), 77-107.
- Yılmaz, A.R. (2014). *Yatılı bölge ortaokullarının işleyişine ilişkin öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüleri, Kahramanmaraş.
- URL-1. <http://www.atauni.edu.tr/#sayfa=ibm-spss-statistics-24>
- Zabulionis, A. (1997). A first approach to identifying factors affecting achievement. In P. (Ed.), *Are We Similar in Math and Science? A study of Grade 8 in Nine Central and Eastern European Countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement, The Hague (pp. 147-168).

### Extended Abstract

In the history of Turkish education, the history of boarding schools is based on old times, but these schools are first encountered in madrasas. This educational model seen in madrasas has changed shape and has reached today. Over time, the task has changed in YIBOs. Today, these schools fulfill the task of involving students in the education system have completed the fourth year of compulsory education in the settlements such as villages, hamlets, koms, and oba, where the population resident in our country is scarce and scattered. The fact that YIBOs are boarding features distinguishes them from other primary schools. The boarding schools are constantly open when other educational institutions are opened and closed at a specific time. For this reason, YIBOs also have the feature of being the home where students spend most of their time. These schools have to meet the needs of students such as eating, drinking and sheltering during their stay. For many reasons mentioned above, increasing the number and quality of these schools has gained importance. On the other hand, Turkey's enrollment rate is quite low, especially for girls in general. Research shows that women's education is a measure of social development. The education of women is of great importance for the healthier and conscious growth of generations. In this respect, the education of girls is of great importance. YBOs are an opportunity for girls to continue their education.

The aim of this study is to determine the physical satisfaction and educational life expectations of the students attending regional boarding middle schools in terms of the gender variable. For this purpose it is to answer the following research questions:

1. Does the physical space satisfaction of the students make a significant difference in terms of gender and educational life expectancy?
2. Does the education life expectancy vary depending on gender?
3. Do students' physical space satisfaction with their schools change in terms of educational life expectancy?
4. What is the effect of educational life expectancy by gender on the test score?

This research, which was conducted to determine the physical space satisfaction levels of the students in the YBOs, is a descriptive study in the screening model of quantitative research approaches. In this context, the sample of the study consists of 720 students from 13 different districts in 12 provinces in Erzurum. 379 (52.6%) of the students were female and 340 (47.2%) were male. Before starting the implementation of the research was to get permission from the Erzurum Provincial Directorate of National Education. Questionnaire technique was used to collect data. As a data collection tool, demographic information questionnaire and "Physical Space Satisfaction of Students in Regional Boarding Middle Schools scale which was developed by the researchers were applied. In the physical space satisfaction scale, the attitude of the students was measured with 5 items and efficacy was measured with 4 items. The Cronbach alpha internal consistency coefficient of the first dimension was .76, the Cronbach alpha internal consistency coefficient of the second dimension was .71 and the Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated as 0.82 for the whole scale. The SPSS 24.00 packet program was used to analyze the data. Arithmetic mean and standard deviation in descriptive statistics, independent groups t-test, Chi-Square, One-Way Anova and Two-Way Anova tests were used in the inferential statistics.

According to the findings obtained from the study, the educational life expectancy of female and male students makes a significant difference in favor of female students, while it does not make a significant difference in terms of physical space satisfaction. Especially those who have a education life expectancy at license level differ from other

groups in terms of physical space satisfaction perception. Finally, male and female students who have higher education life expectancy find the opportunities offered by this school sufficiently, and depending on this situation, efficacy perception levels increase. However, their attitudes do not make a difference. In the literature review, it is seen that the studies related to YBOs are gathered under different variables. In these studies; The physical and social opportunities of YBOs, the attitudes of students attending these schools and their academic success levels, vital conditions, the general problems of these schools in terms of student and school staff were investigated. In this study, the physical space satisfaction of the students' schools was examined in terms of different variables. In the study, which examines the attitudes and efficacy perceptions of the students about the physical places of the school, the scope of the students' educational life expectations and gender factor has increased. In this respect, it is thought that it will contribute to the literature. A number of studies on the education of girls have been found in the literature, and the majority of these studies indicate that girls' participation in education and training activities is insufficient. However, the findings obtained from this study show that the female students' education life expectancy is significantly higher than that of male students. In our country, physical spaces and infrastructure facilities of schools have been widely discussed. It is reported in the above mentioned studies that there is a sufficient number and opportunities of physical spaces and the relationship between the success of the students and their happiness, and the increase of these opportunities make the educational activities more efficient. In this study, it was determined that physical space satisfaction perceptions of male and female students were similar. Moreover, as the education life expectancy increases, the perception of physical space satisfaction is one of the findings of this study.