



İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Yıl 4 Sayı 1 - 2018

İstanbul Aydın Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN : 2149-5483

Sahibi

Dr. Mustafa AYDIN

Yazı İşleri Müdürü

Zeynep AKYAR

Editör

Dr. Öğr. Üyesi Şirin YILMAZ

Editör Sekreteryası

Arş. Gör. Aylin YILMAZ

Arş. Gör. Yeşim OZANSAK

Arş. Gör. Can SAKAR

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Türkan BULUT

Dr. Öğr. Üyesi Dilek ÖZALP

Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz SOYSAL

Yayın Periyodu

Yılda iki sayı: Ekim/Nisan

Akademik Çalışmalar Koordinasyon Ofisi

İdari Koordinatör

Gamze AYDIN

Türkçe Redaksiyon

Arş. Gör. Can SAKAR

İngilizce Redaksiyon

Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz SOYSAL

Grafik Tasarım

Elif HAMAMCI

Yazışma Adresi

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Dergisi, Beşyol Mahallesi, İnönü Cd., No:38

Sefaköy, Küçükçekmece/İSTANBUL

Tel: 444 1 428 / 26010

Fax: 0212 425 57 97

Web: www.aydin.edu.tr

E-mail: sirinyilmaz@aydin.edu.tr

Baskı

Armoninuans Matbaa

Adres: Yukarıdudullu, Bostancı Yolu Cad.

Keyap Çarşısı B- 1 Blk. N.24 Ümraniye/İST.

Tel: 0216 540 36 11 - Faks: 0216 540 42 72

E-Mail: info@armoninuans.com

Hakem Kurulu

(Liste Harf Sırasına Göre Düzenlenmiştir)

Prof. Dr. Adnan BAKİ, Karadeniz Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Adnan BOYACI, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN, Marmara Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Akhbar Rahimi ALISHAH, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Ali Paşa AYAS, Bilkent Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA, İstanbul Aydın Üniversitesi

Dr. Alice JONES, Goldsmith University

Prof. Dr. Arif ALTUN, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Ayhan YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Ayla OKTAY, Maltepe Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Aylin SÖZERÇAPAN, İstanbul Aydın Üniversitesi

Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN, Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Bayram BAŞ, Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Belkıs GÜRSOY, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Bülent CAVAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Cem KİRAZOĞLU, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Ceren TEKKAYA, ODTÜ

Prof. Dr. Coşkun BAYRAK, Anadolu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Deniz SARIBAŞ, İstanbul Aydın Üniversitesi

Dilek BELEK, Anadolu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Dilek ÖZALP, İstanbul Aydın Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Devrim AKGÜNDÜZ, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Erdinç ÇAKIROĞLU, ODTÜ

Doç. Dr. Eren CEYLAN, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Erika SCHULZE, Bielefeld University

Prof. Dr. Erol YILDIZ, Innsbruck University

Prof. Dr. Esra ARSLAN, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU, İstanbul Biruni Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma ŞAHİN, Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Füsün AKARSU, Boğaziçi Üniversitesi

Prof. Dr. Gaye TUNCER TEKSÖZ, ODTÜ

Prof. Dr. Gülge SEFEROĞLU, ODTÜ

Prof. Dr. Gültekin ÇAKMAKÇI, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Gürcan CAN, Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan BACANLI, Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Hale BAYRAM, Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Halil EKŞİ, *Marmara Üniversitesi*
Prof. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ, *Yıldız Teknik Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Hasan ÖZCAN, *Aksaray Üniversitesi*
Doç. Dr. Hasan Said TORTOP, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Doç. Dr. Hikmet SÜRMEİ, *Mersin Üniversitesi*
Prof. Dr. Hülya KARTAL, *Uludağ Üniversitesi*
Doç. Dr. Hünkar KORKMAZ, *Hacettepe Üniversitesi*
Prof. Dr. Hüseyin ELMALI, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ, *Yıldız Teknik Üniversitesi*
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN, *İstanbul Üniversitesi*
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, *ODTÜ*
Janneke FRANK, *Calgary University*
Prof. Dr. John GRUZELIER, *Goldsmith University*
Prof. Dr. Lisa ROSEN, *Cologne University*
Prof. Dr. Markus OTTERSBAACH, *Cologne University*
Doç. Dr. Mehmet BULDU, *TED Üniversitesi*
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ, *Yıldız Teknik Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif DEMİR, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Mehmet ÇİVİ, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Arş. Gör. Dr. Mehpare SAKA, *Trakya Üniversitesi*
Doç. Dr. Mehtap YILDIRIM, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Melike SÖNMEZ, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Doç. Dr. Mualla Günnaz KAVUNCU, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Murat GÜNEL, *TED Üniversitesi*

Dr. Öğr. Üyesi Murat LÜLEÇİ, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Mustafa YAVUZ, *Necmettin Erbakan Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Necmiye KARATAŞ, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU, *Marmara Üniversitesi*
Prof. Dr. Ömer AYDIN, *İstanbul Üniversitesi*
Prof. Dr. Ömer ÖZYILMAZ, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN, *ODTÜ*
Doç. Dr. Pınar CAVAŞ, *Ege Üniversitesi*
Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK, *Medipol Üniversitesi*
Prof. Dr. Recep AKÇAY, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Roza LEIKIN, *Haifa University*
Prof. Dr. Selahattin GELBAL, *Hacettepe Üniversitesi*
Prof. Dr. Selçuk ÖZDEMİR, *Gazi Üniversitesi*
Prof. Dr. Semra SUNGUR, *ODTÜ*
Prof. Dr. Servet BAYRAM, *Yeditepe Üniversitesi*
Doç. Dr. Sibel ÖZSOY, *Aksaray Üniversitesi*
Prof. Dr. Sinan OLKUN, *TED Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Somayyeh RADMARD, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Şirin YILMAZ, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Türkay BULUT, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Uğur SAK, *Anadolu Üniversitesi*
Prof. Dr. Ümit DAVASLIGİL, *Maltepe Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz SOYSAL, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

2018 4 (1) Sayısı için Hakem Kurulu

Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Aylin SÖZERÇAPAN, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Betül TOPLU, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Cem KIRAZOĞLU, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Dilek ÖZALP, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Erhan ALABAY, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Filiz ÇELE, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Prof. Dr. Hüseyin ELMALI, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Arş. Gör. Dr. Onur ÖZDEMİR, *Marmara Üniversitesi*
Prof. Dr. Ömer AYDIN, *İstanbul Üniversitesi*
Doç. Dr. Seray OLÇAY GÜL, *Hacettepe Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Şirin YILMAZ, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz SOYSAL, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

İçindekiler - Content

Arap Dili

Arabic Language

***Mustafa AYDIN*1**

Lise Coğrafya Öğretmenlerinin Mekân Bilinci ve Yurttaşlık Bilinci Arasındaki İlişki

Relationship Between Space Consciousness and Citizenship Consciousness of High School Geography Teachers

***Uğur TEKİN, Senar Devrim SARP*19**

İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Karar Verme Stratejileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki

The Relationship Between Decision Making Strategies and Job Satisfaction of Primary School Managers and Teachers

***Ahmet ŞİRİN, Akif GÜNER*43**

Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlere Sistemik Pekiştireç

Değerlendirme Yönteminin Öğretimi

Teaching the Systematic Assessment of Reinforcement Procedure to Teachers Who Works in Special Education

***Ceyda TURHAN, Füsün ÜNAL, Özlem TOPER KORKMAZ*79**

The Pragmatic Transfer of Requestive Speech Acts By Arab and Turkish Efl Learners at the Preparatory School

Hazırlık Okuluna Devam Eden Arap ve Türk Öğrencilerinin Kullandıkları Söz Eylemlerinin Edimsel Aktarımı

***Akbar Rahimi ALISHAH, Samira Shakir HAMMOODI*107**

EDİTÖRDEN

Istanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak gerçekleştirdiğimiz akademik yayınlar, projeler, kongreler, çalıştaylar, öğretmen ve öğrenci eğitimleriyle geleceğin aydınlatılmasına katkı sağlama çabamızı dergimiz aracılığıyla siz değerli okurlarla paylaşarak anlamlandırmaktan büyük mutluluk duymaktayız. Her sayımızda olduğu gibi dergimizin bu sayısında da değerli çalışmalarıyla katkıda bulunan akademisyenlere, yüksek lisans ve doktora öğrencilerine sonsuz teşekkür ederiz.

Dergimiz hem Türkçe hem de İngilizce olarak hazırlanmış eğitim alanında yapılan özgün ve nitelikli çalışmalarayervermektedir. Nisan 2018 sayımızda ise Arap Dili, Özel Eğitim, Coğrafya Eğitimi, Öğretmen Eğitimi, Dil Eğitimi alanlarında hazırlanmış olan beş makaleye yer verilmektedir. Değerli araştırmacılara çalışmalarından dolayı teşekkür ederiz. Bu sayıda yer alan makalelerin incelenmesinde katlıda bulunan hakemlerimize de en içten dileklerimizi sunmaktayız. Bununla birlikte derginin teknik takip ve düzenlemeleri için destekte bulunan teknik ekibimize de teşekkür ederiz.

Eğitim Fakültesi Dergimizin yeni sayısını sizlerle paylaşmaktan mutluluk duymaktayız. Yeni sayıda buluşmak üzere çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz.

Saygılarımızla.

Dr. Öğr. Üyesi Şirin YILMAZ
Editör

Arap Dili

*Dr. Mustafa AYDIN**

Öz

Arapça Sâmi diller ailesindedir. Bu dil ailesinin de eski Mısır dilini de içine alan bir Hâmî- Sâmi köke bağlı olduğu düşünülmektedir.

Arap dili, Sami dil ailesinin batı kolu güney bölümünün kuzey grubuna mensup olup doğu koluna mensup diğer Sami dillerinden (*Akadca- Asur - Babil*) ayrıldığı bazı özellikleri vardır.

Bu makalede Sâmi diller arasında çok önemli bir yere sahip olan ve Kur'ân'ın dili olması özelliğiyle günümüze kadar da gelişerek varlığını sürdüren Arap dili kısaca tanıtılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda Arapçayı, hem diğer dillerden ve hem de mensubu olduğu dil grubundan ayıran başlıca özelliklerin bahsedilmiştir. Bunun için Arap dilinin oluşumu, Arap yazı sistemi açıklanmış ve bu arada Arap yazı sisteminin oluşmasının en önemli teşvik unsuru olma özelliği taşıyan Arap şiirine de değinilmiştir. Devamında da Arapçanın başlıca kalıpları, Arapçaya özgü vurgu hususiyetleri, Arap dilinin yapısında mevcut gelişme yolları hakkında bilgi verilmiştir. Arap lehçeleri, Arap dilinin yayıldığı sahalar, Arapçadaki yabancı sözcükler, Arapçalaştırma (ta'rîb) konuları da bir makale çerçevesinde ele alınarak bu münasebetle Türkçeden Arapçaya giren bazı sözcüklerden de örnekler verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Sâmi dilleri, Arap dili, Arap yazısı, Arap lehçeleri, Arapçalaştırma (ta'rîb), İştikâk, Naht...

* İstanbul Ayvansaray Üniversitesi Öğretim Üyesi.

Arabic Language

Abstract

The Arabic language belongs to the Semitic language family. It is thought that this language family has its origins in a Hamitic-Semitic root which includes the ancient Egyptian language.

The Arabic language belongs to the northern group of the southern part of the western section of the Semitic language family and has some characteristics that distinguish it from the other Semitic languages of the eastern section (*Akkadian-Assyrian-Babylonian*).

In this article, the Arabic language, which has a very important place among the Semitic languages and continues its existence as it progresses to nowadays with the feature of being the language of Koran, is tried to be introduced briefly. In this context, the main features that distinguish the Arabic language from other languages and its language group are mentioned. For this purpose, the formation of Arabic language and the Arabic writing system are explained while the Arab poetry, which is the most important incentive element for the formation of the Arabic writing system, is specified. Information regarding the main forms of Arabic, the special emphasis peculiar to Arabic, and the current ways of development in the structure of the Arabic language are given further in this article. The Arabic dialects, the fields where Arabic has been spreading, the foreign words in Arabic, making Arabic (*ta'rîb*) topics are also covered in this article and some examples are given from the Turkish words that entered the Arabic language in this connection.

Keywords: Semitic languages, the Arabic language, the Arabic writing, the Arabic dialectics, Making Arabic (*ta'rîb*), Etymology, Naht...

ARAP DİLİ

A. Sami Dilleri ve Arapça

Arapça Sâmi diller ailesindedir. Bu dil ailesinin eski Mısır dilini de içine alan bir Hâmî- Sâmi köke bağlı olduğu düşünülmektedir. Sâmi diller doğu (Bâbil ve Âsur dillerinin bağlı olduğu Akadca) ve batı (Fenike, Nebâti ve İbrânî dillerini içine alan Ken'ânî diller ile Âramî dilinin yer aldığı kuzey - batı grubu ile eski ve yeni lehçeleriyle Habeşçe, güney ve kuzey - batı Arapçasının teşkil ettiği güney- batı Sâmi diller grubu) olmak üzere iki büyük kola ayrılır.¹

Arap dili, Sami dil ailesinin batı kolu güney bölümünün kuzey grubundan bir dildir. Mensubu olduğu diğer Sami dillerinin doğu kolu (Akadca - Asur- Babil)' ndan ayrıldığı bazı özellikleri vardır ve başlıcaları şunlardır.

1. Doğuda, Sâmicedeki gırtlak fonemlerinin çoğu, konson olarak (y) fonemi (*sesbirimi*) bile kaybolmuş, Arapçada ise çok iyi muhafaza edilmiştir. Örneğin, Akadcadaki “irub” sözcüğü, Arapçada “yağrubu” (= gurub) şeklinde kullanılmaktadır.

2. Doğuda (Akadcada) praesens (*şimdiki zaman*) ve praeteritum (*geçmiş zaman*)' dan başka, fiilin affirmatif (= sonekle) yapılı, devam gösteren ve “permansif” denilen özel bir zamanı vardır. Buna karşılık Arapçada yalnız, affirmatif yapılı “bitmiş zaman” (mazi, perfectum) ile praeformatif – affirmatif yapılı “bitmemiş zaman” (muzari, imperfectum) çeşitleri vardır.

Batı kolu içinde Arapça, kuzey bölümü (Kenânî ve Âramî) dillerinden de şu niteliklerle ayrılır.

1. Kuzey bölümüne bakarak Arapçanın konson sistemi, hele gırtlak ve dişler arası fonemleri çok zengindir. Sâmicenin vokal dolgunluğu muhafaza edilmiştir; Ana Sâmicenin (p) fonemi Arapçada (f) olmuştur. Mesela, “burun” anlamındaki Akadcadaki “appu” İbranicede “ap” Arapçada ise “anfu” şeklinde kullanılmaktadır.

2. Arapçada bulunan üç halli isim çekimi (Akadcada da olduğu gibi: nominatif (*yalın*), genitif (*tamlayan durumu*), akkusatif (*ismin i hali*); yalnız, Akadcada bu haller “mimasyon” la (*umum, umim ve umam*, gibi), Arapçada ise “nunasyon” (*tenvîn*) la: *yawmun, yawmin, yawman*, gibi)

¹ Nihad M. Çetin, Arabistan, Küçük Türk- İslam Ansiklopedisi, 1/ 134, İstanbul 1978

yapılır. İç değişimle yapılan çoğul (cem-i mükesser: şey= eşyâ; kitab= kütüb) şekli, fiilin de subjunktif (*dilek*) kipi, kuzeydekilerde yoktur.

Arapçanın mensup olduğu Batı Sâmice'nin Güney bölümünün sınırları tarihi olarak, Şam dolaylarından başlar, bütün Arap Yarımadası'nı çevreler ve Habeşistan'a taşar. Bu güney bölümündeki diller, kuzey ve güney olmak üzere iki gruba ayrılır. Güney grubu, Himyeri ve Habeş dil gruplarını içine alır. Kuzey grubuna ise Arapça denir.²

Arapçanın en yakın akrabalarına, yani yukarıda anılan Ön -Arap grubuna gelince, burada da Kuzey Hicaz'ın Teyma, al-Hicra (*Medâin Salih*), ve el-'Ola (*Dedân*) vahalarından Şam dolaylarına kadar uzanan bir alanda, Güney Arap (Himyeri) yazısına benzeyen alfabelerle yazılı binlerce yazıt bırakmış olan Lihyân, Semûd ve Safâ dillerini görmekteyiz. Bu dillerin mensup olduğu Ön-Arap zümresini asıl Arapça'dan ayıran başlıca fark, Arapça'daki al-Harf-i tarifine (..ا) karşılık bu dillerde *ba/ban-* şeklinin, Ayrıca Arapça'daki munfa'il (مُنْفَعِل) kalıbına karşılık bu dillerde nif'al (نِفْعَل) kalıbının kullanılmasıdır.³

B. Arapçanın Oluşumu

İslam şecereci ve tarihçileri bütün Arap halklarını iki büyük gruba ayırırlar:

1. Güney kolu olan Kahtânî, ki eski Yemen (Me'in ve Seba') halkını içine aldığı gibi, daha kuzeyde el-Yemâme, Necd, Hicaz, Şammar ve Arabistan'ın Suriye ve Irak sınırına yakın bölgelerde oturanları da kapsar.
2. Ağırlık merkezi kuzeyde olan İsmâ'ilî kolu ki Kuzey Arapçasını konuşur ve Benû Tamîm, Banû Kays, Asad ve Kinâne (*Hız. Peygamber'in mensup olduğu Mekkeli Kureyş kabilesi de bunlardandır.*) gibi bölümlere ayrılır.

Bu sınıflamanın dilticileri ilgilendiren tarafı, Arap tarihçilerin Güney kolundan diye gösterdikleri bazı oymakların Kuzeye doğru göç etmiş olması ve İslamiyet'ten evvel Güney Arap Alfabeti tipinde bir yazıyla yazılan fakat dil bakımından kuzey grubundan olan diyalektler kullanılmasıdır. Lihyân, Semûd ve Safâ yazılarının Himyerî asıllı olması bunu gösterir.⁴

² Sami Dilleri ve Arapça, Türk Ansiklopedisi, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1946, 3/ 228.

³ Bkz., aynı eser, 3/ 229

⁴ Bkz., aynı eser, gösterilen yer.

Kuzey Hicaz'daki vahaların aynı zamanda Aramî diyalektlerin güney sınırı da olması ve Arap dilinin ilk yazılı anıtlarının Arâmî (Nabatî) alfabetiyle zapt edilmiş bulunması, Arap dilinin oluşumunda Arâmca'nın da payı olması ihtimalini hatıra getirir ki, dil araştırmacıları bunu doğrulamıştır.⁵ İran ve Roma devirlerinde, Hicaz- Suriye sınırında, Arâmilerle çevrilmiş olan bazı Arap toplulukları, mesela Nabâtiler, Aramileşmiş; komşu Aramî diller de biri eski öbürü yeni tabakaya ait olmak üzere Arapça'ya bir çok kültür - din, küçük sanatlar, tarım v.b- kelimeleri vermiştir.⁶ Bundan başka Arap Yarımadası'ndaki Yahudi ve Hıristiyanlar da kendi dinlerini yaymak için çaba gösteriyorlardı. Puta tapıcılığın bulunduğu yarımada ayrıca, Sabîlik de görülmekteydi. Bunlardan başka Mecusilik taraftarları da bulunmaktaydı. Bu ortam içerisinde Arapça'ya bazı yabancı dinsel sözlükler de girmiştir.⁷

C. Arap Yazı Sistemi

M.S. 328 yılında yazıldığı tahmin edilen ve Şam şehrinin güneydoğusundaki eski Safâ bölgesinin güneyine düşen en- Namârâ mevkiinden çıkan bir mezar taşı yazıtı, Arap dilinin Nebâtî harflerle zapt edilmiş en eski yazılı anıttır. Arap adı ilk defa bu yazıtta geçmektedir. Arap yazısıyla zapt edilmiş en eski Arapça yazıt ise M.S. 512 yılına ait olup Halep şehrinin güneydoğusundaki Zebed'den çıkmıştır. Üç dilde (Süryânî, Yunan, Arap) yazılı bir Hıristiyan yazıtının en kısa ve en son kısmını temsil eden ve bir takım özel adları içine alan bir satırlık bu Arapça metin, "*bism-al-ilâh*" formülüyle başlamaktadır. Bundan sonra gelen ve Şam'ın güneydoğusundaki Harrân'dan çıkmış olan birkaç kelimelik yazıt, Arapça ve Yunanca olmak üzere iki dilde olup M.S. 568 yılında yazılmış ve Talemô oğlu Şarahâl'e aittir. 1905'te Suriye'nin Ummü'l-Cimâl mevkiinden çıkarılan ve Benû 'Amr kabilesinden 'Ubayda oğlu 'Ulayh'a ait kısa yazıt da M.S. VI yüzyıldan kalmadır. Bunlar, Arap diline ait en eski yazıtlardır. İslam devrinin en eski yazıları ise 652 yılına ait olup sikke ve papirüsler üzerine yazılıdır.⁸

Arapça İslamiyet'ten evvel taş anıtlar üzerinde pek az yazıt bırakmışsa da⁹ bu dilde şiir çok gelişmiş bulunuyordu. Dolayısıyla Arap dilinin en eski

⁵ Arapça'nın Oluşumu, Türk Ansiklopedisi, 3/ 229.

⁶ Bkz., a.g.e., 3/ 230- 231

⁷ Koçak İnci, Arapça'nın Gelişme Yolları, A.Ü. Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ankara, s. III-IV

⁸ Türk Ansiklopedisi, 3/ 231

⁹ İslam devrinden kalan Arap yazsının en eski abideleri için bkz., B. Moritz, Arap Yazısı, İslam Ansiklopedisi, 1/ 500

edebî örnekleri Cahiliye devri şiirlerinde mevcuttur. En eski edebî Arapça da, merkezi Arabistan'ın doğu kısmında gelişmiştir.¹⁰

Arap yazı sistemi, İslamiyet'ten önce hatta Hicret'ten sonra en az bir buçuk asırlık bir devrede bile ancak hafızaya yardımcı olabilecek bir vaziyette idi. İslamiyet'in doğuşu ile Arap Yarımadası'nda çok önemli gelişmeler olmuştur. Hicâz'da yaşayan Arapların İslamiyet'ten önce yazıya yabancı olmalarının sebebi, göçebe bir hayat yaşamalarına bağlanabilir. Bununla beraber, İslamiyet'in ilk zamanlarında yazıyı bilenler de bulunmaktaydı. İslamiyet'i öğrenebilmeleri için Kur'an'ın yazılmasına gerek duyulduğundan Peygamber tarafından yazı teşvik edilmiştir.¹¹ Bazı harflerin noktalanması ve yazının harekelenmesi hususundaki ilk gelişmeler bir tarafa, yazı halen mevcut olan sistemin esaslarını hicri II. nci asrın ortalarında kazanmış olmalıdır.¹²

Ç. Arapçanın Vurgu Hususiyetleri:

Klasik Arapçayı vurgulama Mısır ve Suriye âlimlerinin bu dili telaffuz şekillerine göredir. Bunlar ise, bu hususta kendi mahalli şivelerinden müteessir olmuşlardır. Tarihen tespit edilebilen en eski vurgu mertebesi, hemen umimiyetle, edebî Arapça şekillerinde olduğu gibi sondan önceki hecedir.

Kelimelere ek ve teşkil unsurları ilave edildiği zaman vurgunun yeri değişmemekte, ekleri almadan önceki halini muhafaza etmektedir. *Fârraghâ*: “onu tefrik et”, *Kâtalt*: “cenk ettim” örneklerinde olduğu gibi ayrıca bazı bölgelerde müenneslik ekinin vurgulandığı da görülmektedir.¹³

D. Arapçanın Ekleri ve Kalıpları

Arapça bükünlü dil grubundandır. Bükünlü dil grubunda kelime kökü altüst olur. Kelimeler; önüne, içine ve sonuna çekim ve yapım ekleri alırlar.

Arapça'nın konson (*ünsüz*) sistemi (ا، ب، ت، ث، ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز، س، ش،) (ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ف، ق، ك، ل، م، ن، هـ، و، ي) den oluşmaktadır. Vokal (*ünlü*) sistemi de a,ā (ا،آ) - i,î (ي،ي) - u,û (و،و) 'dan meydana gelmiştir.¹⁴

¹⁰ Türk Ansiklopedisi, 3/ 231

¹¹ Koçak İnci, Arapça'nın Gelişme Yolları, s. 8

¹² Çetin Nihad M., Eski Arap Şiiri, İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Matbaası, İstanbul, 1973, s.25

¹³ Vurgu hususiyetleri ve değişik örnekleri hakkında fazla bilgi için bkz., Kampffmeyer, Arap Lehçeleri, İslam Ansiklopedisi, 1/517-518.

¹⁴ Arapça'nın Kalıpları, Türk Ansiklopedisi, 3/ 232

Bazı harflerin telaffuzları bölgelerde değişiklik arz etmektedir. Örneğin, (c: ج) harfinin Mısır'da (g), şin (ş) harfinin Tunus ve Kuzey Afrika'da s, ta (t) harfinin Arabistan yarımadasında özellikle güneyinde (d) şeklinde telaffuz edilmesi gibi. Ayrıca normal ses kıymetleri, muhtelif tesirler sebebi ile özellikle aynı kelime içindeki veya yan yana olan kelimelerdeki seslerin bir araya gelmesi ile muhtelif değişikliklere uğramaktadır.¹⁵ Örneğin Tunus'ta *nr-rr* 'h-hh vs. olması gibi. *ā, i, ū* sait (*sesli*) harflerin vokal ahenkleri de bölgelere göre farklıdır. Şariba (شَرِبَا) "içti" mazi fiilinin Suriye ve Mısır'da *şirib* şeklinde telaffuz edilmesi yanı sıra Doğu'da da sait (*sesli*) harflerin vurgu tesiri ile uzatıldığı gözlenmektedir. Kum(قُم) "kalk" emir fiilinin kŭm(قَوْمٌ) şeklinde uzatılması gibi.-

Klasik Arapçada isim ve sıfatlar belirsiz olduğu zaman *-un* sonekini alır. *Şamsun* "Güneş" gibi. Harf-i tarif "belirlilik eki" al (ال) -dır. İsmın başına eklenir. Al - Baytu (الْبَيْتُ) "belli bir ev" gibi. Eril ve dişil olmak üzere iki gramatikal cins vardır. Dişil kelimelerin çoğu – atun(أْت) sonekiyle biter. İbnatun (ابْنَةُ) "Kız evlat" gibi.

Sayı adetleri tekil (müfred) malikun (مَلِكٌ) "kral", ikil (tesniye) malikān (مَلِكَان) "iki kral" ve çoğul (cem-i) malikŭn (مَلِكُون)/ mulŭk (مُلُوكٌ) "krallar" olmak üzere üç türdür. Sıfat ait olduğu isimle cins ve adet bakımından uyuşur.¹⁶ Çoğul, sonikle ve iç vokal değişimi ile yapılır. Sonikle yapılan çoğullarda eril kelimeler için –una(أُون..) örnek, malikŭna(مَلِكُون) "krallar", dişil kelimeler içinse –atun(أَت..) örnek, malikātŭn (مَلِكَات) "kraliçeler" örneklerinde olduğu gibi. İç vokal değişimi ile yapılan çoğullar ise 31 kalıp üzerinde yapılmaktadır. Fâ'ilun (فَاعِل) veznindeki sahibun (arkadaş) sözcüğünün fa'lun (فَاعِلٌ) vezninde sahbun (arkadaşlar), fa'latun (فَاعِلَةٌ) veznindeki davlatun (*devlet*) duvalun (*devletler*) şeklinde çoğul olması gibi.

İsimlerin üç irab halleri/ durumları vardır. Tüm hareketleri kabul edenlere munsarif, iki hali olanlara gayri-munsarif, iraba girmeyenlere de mebnî adı verilir. İsim tamlamasında tamlanan (muzaf) tamlayan (muzaf-un İleyh)'dan evvel gelir. Baytu raculin (بَيْتُ رَجُلٍ) (=bir adamın evi) örneğinde olduğu gibi zamirlerde tekilde de çoğulda da eril ve dişil farkı vardır. Şahıs zamirlerinden bitişen zamirlere muttasıl, bitişmeyenlere de munfasıl zamirler denir.

¹⁵ Harfler ve bölgelere göre farklı telaffuzları için hakkında fazla bilgi için bkz., Kampffmeyer, Arap Lehçeleri, İslam Ansiklopedisi, 1/ 516.

¹⁶ Arapça'nın Kalıpları, Türk Ansiklopedisi, 3/ 232-233

Arapçada isim sayılan bazı kelime sınıflarının da kalıbı vardır. Örneğin yer ve zaman adları için (ism-i mekan ve ism-i zaman): ma'îlun (مَفْعَلٌ)“maclisun, meclis”. Alet adı için (ism-i alet): mif'alun (مِفْعَالٌ) “miftahun, anahtar”, küçültme adları (ism-i tasğir): fu'aylun (فُعَيْلٌ) “kulaybun: köpekçik” sıfat için (ism-i sıfat): fâ'ilun (فَاعِلٌ) “cahilun, cahil” gibi.

Sıfatların üstünlük derecesi af'alu (أَفْعَلٌ) “akbaru, daha büyük”\ harfi-i tarifile yapılan en üstünlük derecesinin dişil şekli fu'la (فُعْلَى) “al-kubrâ, en büyük (dişil)”. Sıfatların şiddet ve meslek gösterir şekli fa'âlun (فَعَّالٌ) “kazzabun, yalancı”, nisbet sıfatı (ism-i nisbet) -iyyun eki ile yapılır. ‘ilmun “ilim” ‘ilmîyyun “ilmî”.

Arapça fiilin “infinitif”(mastar sığası/isim fiil) şekli yoktur. “Mâzi” tekil 3. şahıs şekli, infinitif sayılır. Bu şeklin basit olarak üç kalıbı vardır. Fa'ala, fa'ila, fa'ula'(فَعْلٌ، فُعْلٌ، فَعْلٌ) dir. 2. ve 3. kalıplar interansitif (geçişsiz) değerde olup bir durumu veya niteliği gösterir. İkinci kalıp (fa'ila) geçici (hazina/حَزْنٌ : tasalı olmak), üçüncü kalıp (fa'ula) sürekli (hasuna/حَسْنٌ: güzel olmak) bir durumu anlatır. Tamamlanmış (mâzi) ve tamamlanmamış (muzari) olmak üzere zaman iki çeşittir. Gelecek zaman da muzariye dâhildir. Mazi yalnız sonekle yapılır. Muzari ise hem önek hem de afformatif (sonek) öğeler alır. Örneğin mazi kipindeki kataba/كَتَبَ (yazdı), muzari kipinde yaktubu/يَكْتُبُ (yazıyor) şeklinde olması gibi. Geleceği belirtmek için muzariden önce savfa (سَوْفَ) veya sa (سَ)- ekleri getirilir. Savfa yaktubu سَوْفَ يَكْتُبُ / veya sa yaktubu/ سَيَكْتُبُ (yazacak) gibi. Emir muzariden yapılır. Başındaki ek kaldırılarak elif getirilir. Uktub/اُكْتُبْ (yaz) gibi. Dilek kipi cümle başında mazi kullanmakla yapılır, rahimahu Allahu رَحِمَهُ اللهُ (Allah ona rahmet eylesin) gibi. Meçhul (pasif) ise aktif fiilin vokalizmini değiştirmekle yapılır. Mazi meçhul kutiba/كُتِبَ (yazıldı), muzari meçhul yuktubu/يُكْتَبُ (yazılır) gibi.¹⁷ İsm-i fâil ekseriye muzariye ve bazen de maziye işaret eder. Özellikle Arabistan Yarımadası'nın merkezinde ve Güneyinde ism-i fâil bir muttasıl zamir ile kullanıldığı zaman mazi anlamı ifade eder. Örneğin: dârîbtak/ضَارِبَتَكَ (dârîbîtak dahi telaffuz edilebilir) “o kadın seni dövdü” örneğinde olduğu gibi.¹⁸

Arapçada fiilin biri basit (mücerred/sülâsi) kalıp olmak üzere 15 kalıbı vardır. Bu kalıplar:

¹⁷ Arapça'nın Kalıpları, Türk Ansiklopedisi, 3/ 233.

¹⁸ Kampffmeyer, Arap Lehçeleri, İslam Ansiklopedisi, 1/ 518-519

1. Fa‘ala “فَعَلَ” : (كَتَبَ : yazdı)
2. Fa‘ala “فَعَلَ” : (قَطَّعَ : parçaladı) şiddetlendirici ve ettirgen (*kausatif*) (عَلَّمَ : bildirdi) dir.
3. Fā‘ala “فَاعَلَ” : (كَاتَبَ : birisiyle yazıştı), birisiyle ilgili, teşebbüs ifade eder. (قَاتَلَ : öldürmeye çalıştı),
4. Af‘ala “أَفْعَلَ” : (أَجْلَسَ : oturttu)
5. Tafa‘ala “تَفَعَلَ” : (تَقَلَّدَ : kuşandı), gibi görünmek anlamında (تَكَبَّرَ : büyüklük tasladı.)
6. Tafā‘ala “تَفَاعَلَ” : (تَقَاتَلَ : dövüşmek) müşareket anlamı taşır.
7. İnfa‘ala “انْفَعَلَ” : (انْكَسَرَ : kırıldı) meçhul anlamındadır.
8. İfta‘ala “اِفْتَعَلَ” : (اجْتَمَعَ : toplandı) dönüşlülük anlamındadır.
9. İf‘alla “اِفْعَلَّ” : (احْمَرَّ : kızardı; اِعْرَجَّ : topal oldu) renk ve kusur içindir.
10. İstaf‘ala “اسْتَفَعَلَ” : (اسْتَسَلَّمَ : teslim olmak istedi, اسْتَعْفَرَ : af istedi) istek için kullanılır.
11. İf‘âlla “اِفْعَلَّ” : (احْمَرَّ : Çok kızardı): İf‘alla, ölçüsü gibi renk ve kusur anlamındadır, fiile daha mübalağalı bir anlam verir.
12. İf‘av‘ala “اِفْعَوْعَلَ” : (اخْضَوْصَرَ : Çok yeşerdi, اِعْرُورَجَّ : çok toplallaştı) . Bu ölçüde renk ve kusur bildirir.
13. İf‘avvala “اِفْعَوَّلَ” : (اجْلَوَّذَ : hızlandı)
14. İf‘anlala “اِفْعَنَّالَ” : (احْرَنْجَمَ : toplandı)
15. İf‘anlâ “اِفْعَنَّالَى” : (اسْتَنْفَى : sırt üstü düştü)

Bu mezid fiillerin ayrı ayrı çekim kuralları, ayrıca ism-i fâ‘il ve ism-i mef‘ûlleri de vardır.¹⁹

Arapçada rubai fiillerin başlıca kalıbı “fa‘lala/فَعَلَّلَ”dir. Üçlü (sülâsî) ve dörtlü (rubâ-î) kalıplardan başka, ikili (sunâ-î), beşli (humâsî) nadir olarak da birli (ehâdi) altılı (sudâsi), yedili (subâ-i) kökler de vardır. Arapça’nın sintaksinde (*sözdiziminde*), ögeler fiil, fail ve mef‘ul sırasıyla yer alır.²⁰

E. Arap Dilinin Yapısındaki Gelişme Yolları

Arap dilinin oluşması konusunda da değindiğimiz gibi bu dilin gelişmesinde dış etkenlerin önemli rolleri olduğu gibi, dilin kendi yapısındaki doğal gelişimini de göz önüne almak gerekmektedir. Bu gelişmede en önemli özellik morfolojik (yapıbilimsel/صَرْفِي) değişmelerle yeni anlamlarda sözcüklerin elde edilmesidir. Arap dilinin gelişme yolları şunlardır:

¹⁹ Türk Ansiklopedisi, III, 233

²⁰ Türk Ansiklopedisi, III, 234.

1. İştikâk (الاشتقاق):

Anlamda ilgi olması koşuluyla bir sözcükten başka bir sözcük türetmektir. İştikak üç kısma ayrılır.

- el-İştikâk as-Sagîr (الاشتقاق الصغير): (صَرَبَ) (vurdu) fiilinden (صَرَبٌ) (vurmak) örneğinde görüldüğü gibi bu tür türetmede anlamda ilgi ve harflerin sıralanışında birlik olması gerekir.
- el-İştikâk al-Kabîr (الاشتقاق الكبير): Bu tür türetmede kök ve ondan türeyen kelime arasında anlam ve kök harflerinin uygunluğu ve harflerin dizilişlerinin farklı olması gerekir. (طرح) attı, (طرح) attı.
- Al-İştikak al-Akbar (الاشتقاق الأكبر): Bu türetmede iki sözcüğün kök harflerinin çoğunda uyum olmalıdır. (نَهَقَ) karga öttü, (نَهَقَ) eşek anırdı gibi. En gelişmiş iştikak, birinci şıktaki el-İştikâk as-Sagîr türüdür. Bu yolla yapılan türetmede birçok ölçüler kullanılmaktadır.²¹

2. Naht (النحت):

Birkaç kelime ile ifade edilen anlamları tek bir sözcükte toplama şeklidir. (السَّلَامُ عَلَيْكُمْ) “selam sizin üzerinize olsun” dan (سَلَّمَ) selam verdi, “بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ” den (بَسَمَلٌ) “bismillâh... dedi” gibi. Bu yolla elde edilen kelimeye menhût (منحوت), kendisinden türetme yapılan asla da menhûtun minh (منحوت منه) denir.²²

3. Kalb (القلب):

Sözün lafız veya manaca ters çevrilmesini ifade eden bir terimdir. Bir sözcüğün harflerini öne veya arkaya almak suretiyle yeni anlamlar elde etme şeklinde yapılır. (جَذَبَ) yendi, (جَبَذَ) fırlattı; (بَكَّلَ) karıştırdı, (أَبَكَّ) karıştırdı, gibi.²³

4. İbdal (الإبدال):

Sözcükteki bir harfi başka bir harfle değiştirmek yoluyla yeni sözcükler elde etmektir. Bazı kabilelerin bir sözcüğü farklı şekillerde telaffuz etmesinden ileri gelmiştir. Arap dilinde ve Kur’ân kıraatlerinde bazı kelimelerdeki harf değişimlerini belirten terimdir. (مَدَّ ve مَدَحَ) methetti, övdü, gibi.²⁴

²¹ Koçak İnci, Arapça'nın Gelişme Yolları, 1-3; Ayrıca bkz., Hulusî Kılıç, İştikâk, DİA, (2001), 23/ 439-440

²² Koçak İnci, a.g.e., s. 100; M. Reşit özbalıkcı, Naht, DİA, (2006), 32/ 310-311

²³ Koçak İnci, a.g.e., s. 101; İsmail Durmuş, Kalb, DİA, (2001), 24/ 232-233

²⁴ Koçak İnci, a.g.e., s. 101; yıl: Mehmet Ali Sarı, İbdâl, DİA, (1999), 19/ 263-265

5. İştirak (الاشتراك):

Bir sözcüğün birçok anlamlar ifade etmesidir. Buna müşterek (المشترك) te denir. (العَيْن) kelimesinin, göz, şahıs, bekçi, çukur, yağmur... vs. anlamlarında kullanılması gibi.²⁵

6. Taraduf (الترادف):

Bir kavram için çeşitli sözcüklerin kullanılmasıdır. (قَعَدَ) ve (جَلَسَ) sözcüklerinin “oturdu” anlamına gelmesi gibi eş anlamlı olmasıdır. Buna müteradif (المترادف) de denir. Bu konuda dilciler arasında ihtilaf vardır. Onlara göre eş anlamlı sözcükler arasında farklı anlamlar bulunabilmektedir. Örneğin (قَعَدَ) ayakta durduktan sonra oturmak anlamına gelmektedir.²⁶

7. Mecâz (المجاز) :

Bir ilgi ve karîne ile gerçek anlamı dışında kullanılan kelime veya terkihi ifade eden belâgat terimidir. Yazıda ve sözde sanat yapmak için mecâz kullanılır. (فalan kişi aslandır) gibi. Mecâz yoluyla elde edilen sözcüklere “el-İştikâku’l- ma‘nevî” adı da verilir.²⁷

8. Tavlîd (التوليد):

Tevlîd (veya Muvalled) Cahiliye döneminden beri Arapça’da bulunan fakat İslamiyetin doğuşu ile yeni anlamlar kazanan sözcüklerdir. Örneğin, (كافر) sözcüğü Cahiliye döneminde (örten) anlamında kullanılırken İslamiyetin doğuşu ile (Müslüman olmayan) anlamında kullanılmaya başlanmıştır.²⁸

9. Azdâd (الأضداد):

Birbirinin karşıtı iki anlamı ifade eden kelimelerdir. Örneğin, (بَاعَ) sözcüğünün hem “satmak” hem de “satın almak” anlamında kullanıldığı gibi.²⁹

F. Arap Dilinde Şiir

Çoğunluğu yazı yazmasını bilmeyen Cahiliye devri şairleri müşterek bir şiir dili meydana getirmişlerdir.³⁰ Bu şairler, kitâbî bilgi ve kaidelere

²⁵ Koçak İnci, a.g.e., s. 101; Hüseyin Küçükcalay, Kur’ân Dili Arapça, s. 192-198, Konya 1969

²⁶ Koçak İnci, a.g.e., s. 103- 106; Hüseyin Küçükcalay, a.g.e.,s. 250-251

²⁷ Koçak İnci, a.g.e., s. 107; İsmail Durmuş, Mecâz, DİA, (2003), 28/ 217-220; Hüseyin Küçükcalay, a.g.e.,s. 258-263

²⁸ Koçak İnci, a.g.e., s. 107- 108; fazla bilgi için bkz., Hüseyin Küçükcalay, a.g.e.,s. 251- 257; Soner Gündüzöz, Tevlîd, DİA, (2012), 41/ 37-38

²⁹ Koçak İnci, a.g.e., s. 108- 110 ; fazla bilgi için bkz., Hüseyin Küçükcalay, a.g.e.,s. 198- 204; Muharrem Çelebi, Ezdâd, DİA, (1995), 12/ 47-48

³⁰ A. Schaade, Klasik Arapça, İslam Ansiklopedisi, Maarif Matbaası, İstanbul, 1940, 1/ 512.

dayanmayan fakat ananeleri oluşmuş bir şiir sanatına ve insânî duyguları ifade edebilen işlek bir şiir diline sahip bulunuyordu. Günümüzden 14-15 asır önce sert ve haşin tabiatlı bu bedevi şairler düzeylerine zor erişilen şiirler bırakmışlardır. Öyle ki şiiri bu toplumdaki soyutladığımızda bütün cazibesini kaybeder ve basit bir toplum halini alır.³¹ Çoğunlukla kullanılan ve klasik Arapça diye isimlendirdiğimiz bu dil, Kureyş Kabilesi'nin Ukaz Panayırı'nda³² toplanan diğer kabilelerle olan ilişkilerinin neticesinde onların lehçelerinden de birçok sözcüğün kendi lehçelerine katılmaları sonucu ortak bir dil halini almıştır.³³

H. Arap Lehçeleri ve Yayılışı

Cahiliye devri şairlerinin eserlerinde gördüğümüz Arap dilini, kökleri Arap Yarımadası'nda mevcut olan ve ortak dil şeklini alıp Arap gramerciler tarafından belirli kurallara bağlanan bir lisan şekli olarak kabul etmeliyiz.

Arapçada bu edebi lisandan farklı olan lehçelerin varlığı doğaldır. Geçmiş dönemlerdeki bölgesel lehçe farkları birçok kaynaklar vasıtasıyla günümüze kadar ulaşmıştır.³⁴ Arap Yarımadası'nda varlığı bilinen çeşitli lehçelere rağmen, en eski örneklerinde de şairlerin genellikle ortak bir şiir dili kullandıkları görülmektedir. Hicretin ilk asrında kuralları ve kelime hazinesi büyük ölçüde tespit edilen klasik Arapçanın temeli bu ortak şiir dilidir. Kur'an, Hadis, Peygamber'e ve ilk halifelere ait resmi yazışmalar, Ayyam al-'Arab'a ait bazı nesir yazıları ve atasözleri ile eski şiirler bu edebi Arapça'nın en güvenilir kaynaklarını teşkil etmekle³⁵ birlikte bugünkü Arapça bazı özelliklerini edebi Arapça'dan almamıştır. Zira gerek halk Arapça'sının ve gerekse de edebi Arapça'nın tarihine ait araştırmalar hala başlangıç aşamasındadır.³⁶

Genel olarak Arapçada görülen muhafazakârlığın başlıca nedeni bu dilin Kur'an dili olması ve üzerine herhangi bir değişiklik yapılmasının Müslümanlarca doğru kabul edilmemesidir. Kur'an sayesinde Arap dilinin yayıldığı kadar hiçbir dil yayılmamıştır.³⁷

³¹ Çetin Nihad M., Eski Arap Şiiri, s. 1

³² Ukâz: Cahiliye döneminde şairlerin şiirlerini halkın önünde söylemek ve yarışmak için toplandıkları en meşhur panayırın adı. Fazla bilgi için bkz., Elnure Azizova, Ukaz, DİA, (2012), 42/ 61-62

³³ Koçak İnci, Arapça'nın Gelişme Yolları, 7

³⁴ Kampffmeyer, Arap Lehçeleri, İslam Ansiklopedisi, 1/ 514

³⁵ Çetin Nihad, Eski Arap Şiiri, s. 44

³⁶ Kampffmeyer, Arap Lehçeleri, Aynı Eser, 1/ 514

³⁷ Arapça'nın Yayılışı ve Diyelekleri, Türk Ansiklopedisi, 3/ 234

Bugün Suriye, Irak, Arabistan Yarımadası, Malta, Mısır, Sudan, Nijer, Senegal, İran'ın Irak'a komşu bölgeleri ve Kuzey Afrika günümüzde Arapça konuşmaktadır. Orta Çağlarda ise Endülüs, Balear Adaları, Sicilya, Madagaskar ve Pantelleria'da Arapça konuşulmaktaydı. Arap dili bu bölgelerde birtakım yabancı diller ile temasta bulunmuştur.³⁸

I. Arap Dilinin Yayıldığı Sahalar

1. Merkezi Arabistan - Suriye Çölü: Mekke şehrinde kullanılan lisan ile Bedevi lehçeleri arasındaki ilişki dikkate şayandır. Zamirler *ena*(أنا), *ente*(أنت), *enti*(أنت).. vs. fiiller ise ahazat (أخذت) , za'fet(ضعفت) vs. gibi değişik şekillerde telaffuz edilir.³⁹

2. Mezopotamya: Bu mıntıkanın lehçeleri, fonetik ve morfoloji bakımından merkezi Arabistan ve Suriye lehçeleri ile büyük benzerlikler arz eder. Kuzey Mezopotamya'da Süryâni ve Farsça'nın etkileri görülür. Zamirler *ani*, *inte*, *hu'a*, *intum* vs. fiiler *kiteb*, *yiktib*, *kitebtu* vs. şeklinde telaffuz edilir.⁴⁰

3. Güney Arabistan: Burada konuşulan dille yarımadanın iç kesimlerinde konuşulan Arapça arasında benzerlik çoktur. Bu yörede konuşulan Arapça'da İran tesiri görülür. Zamirler *ene*, *nte* müennes için *nti*, fiiler *keteb*, *ketbit* şeklinde, Hazramavt'ta ise zamirler *ana*, *ehna*, *nahna* şekillerinde kullanılırlar.⁴¹

4. Madagaskar: Bugünkü lisanda ve eski vesikalarda bulunan Arapça'dan geçmiş müteaddit yabancı kelimelerin tetkikiyle anlaşılmalıdır.⁴²

5. Suriye: Beyrut, Şam, Halep, Kudüs ve havalisinde konuşulan bu lehçede Süryanice bir dereceye kadar da Türkçe'nin etkileri görülür. Bu yörelerde zamirler *ani*, *hue*, fiil ise *katab*, *şirib* şeklinde telaffuz edilir.⁴³

6. Mısır: Kahire lehçesi olarak bilinen bu yöre dili ile Suriye'deki büyük merkezlerde konuşulan diller arasında vurgulama fonetik ve morfolojik bakımından benzerlikler vardır. Ayrıca bu yöredeki Arapça, ölü bir dil

³⁸ Kampffmeyer, Arap Lehçeleri, İslam Ansiklopedisi, 1/ 514

³⁹ Bkz., a.ge., 1/ 520

⁴⁰ Bkz., a.ge., göst., yer.

⁴¹ Bkz., a.ge., 1/ 521

⁴² Bkz., a.ge., göst., yer.

⁴³ Bkz., a.ge., göst., yer.

olan Kıbtıça'dan etkilenmiştir. Bu yörede zamirler *ani, inte, entu*, fiil de *zarab, tarabt* vs. şeklinde kullanılır.⁴⁴

7. İspanya: İspanya, Arapçanın özellikle vurgulama bakımından özelliği olan bir bölgedir. Bu lehçe büyük bir genişlikte, Arapça'nın ortaya çıkarılmasında eski bir safhayı belirtir. Bu lehçede İspanya Yarımadası'nda konuşulan Roman ve Berber dillerinin etkileri görülür. Zamirler *hu, hue, huet*, fiiler *şarab, şarabtum* vs. şeklinde telaffuz edilir.⁴⁵

8. Fas: Bu bölgede İspanya Arapçasının izleri bariz bir şekilde görülür. Berberi tesiri ile vurgu öne alınmıştır ve bugün hala bu şekilde devam etmektedir. Zamirler *ana, anaya* ve *ana, nta, ntaya* ve *enta* vs. fiiller *ktel, ketlet* şekillerinde kullanılır.⁴⁶

9. Cezayir: Vurgulama genellikle sabittir. Zamirler *ana, anā, ntin, heuva* vs. fiiller *ktseb, ketsbets* şekillerinde kullanılır. Güney Cezayir'de vurgulama Fas'takinin aynıdır.⁴⁷

10. Tunus: Cezayir'de olduğu gibi burada da İspanya lehçesinin etkileri görülür. Zamirler *ana, enti, hua, hia*, fiiler ise *ktib, kitbet* vs. şeklinde kullanılır.⁴⁸

11. Doğu Tunus Bedevilerinin Şiveleri: Zamirler *ane, anta, hne*, fiiler *kteb, kitbet* vs. şekillerinde telaffuz edilir.⁴⁹

12. Malta: Bu adada konuşulan lehçede Suriye lehçesinin tesirleri görülmektedir. Bununla beraber Kuzey Afrika lehçeleri arasına koymak gerekir. Vurgu önde olup bu lehçenin İtalyancanın etkisinde kaldığı görülmektedir. Zamirler *yan, yin, hu* vs. fiil *kiteb, kitbet, tikteb* şekillerinde kullanılır.

13. Pantellaria: Bu adada Arapça'dan alınmış kelimelere rastlanmıştır.⁵⁰

14. Balear: Bu adalarda da Pantellaria adasında olduğu gibi Arapça'dan alınmış kelimelere rastlanmaktadır.⁵¹

⁴⁴ Bkz., a.ge., 1/ 521-522

⁴⁵ Bkz., a.ge., 1/ 522

⁴⁶ Bkz., a.ge., göst., yer.

⁴⁷ Bkz., a.ge., göst., yer.

⁴⁸ Bkz., a.ge., göst., yer.

⁴⁹ Bkz., a.ge., göst., yer.

⁵⁰ Bkz., a.ge., 1/ 523.

⁵¹ Bkz., a.ge., göst., yer.

15. Sicilya: Sicilya lehçesinde Arapça'dan alınmış kelimeler mevcuttur.⁵²

16. Libya çölü: Burada Arap lehçelerin bulunduğuna dair çalışmalar yapılmıştır.⁵³

17. İç Afrika: Bu lehçede Kuzey Afrika, Mısır, Sudan ve Berberi lehçelerinin izleri görülmektedir.⁵⁴

İ. Arapçadaki Yabancı Sözcükler

Arapların başka uluslarla çeşitli şekillerdeki ilişkileri sonucu dillerine giren yabancı sözcüklere “Dahîl (الدخيل)” adı verilmektedir. Herhangi bir kelimenin aşağıdaki özelliklerden birini taşıması durumunda o kelimenin Arapça olmadığı anlaşılır.

1. Arap dili ölçülerine (kalıplarına) uymaması halinde örneğin *ibrişim* (إبرشيم) gibi.
2. Başında (ن) ve (ر) harflerinin bulunması durumunda. Nercis (نرجيس) sözcüğünde olduğu gibi.
3. (ط) ve (ج) harflerinin aynı sözcükte bir araya gelmesi halinde, “tava” anlamına gelen (الطاجن) ve (الطيجن) kelimeleri gibi.
4. (ج) ve (ق) harflerinin aynı sözcükte bulunması halinde “mancınık” (المُنْجِينِيق) kelimesinde olduğu gibi.
5. Bir sözcükte (ل) ' den sonra (ش) harfinin bulunması halinde “ordu” anlamındaki leşker (اللسنكر) kelimesi gibi.
6. (د) dan sonra (ذ) harfinin gelmesi.
7. Kelimenin sonunda (د) ve (ز) ' nin bulunması halinde mühendis (مهندس) gibi. Araplar bu kelimedede (ز) yı (س) 'e dönüştürüp (مهندس) şeklinde Arapçalaştırmışlardır.
8. (ج) ve (ت) harflerinin aynı kelimedede bulunması halinde.
9. Dilbilimcilerin tespit ettiği sözcükler.
10. Beş veya altı kök harfli kelimeler.
11. (غ) , (م) ve (هـ) harflerinin aynı kelimedede bulunması.
12. (ب) , (ت) ve (ث) harflerinin aynı kelimedede bir arada bulunması.
13. (ي) , (ر) ve (ن) harflerinden oluşmuş bir kök yoktur.
14. Sözcüğün başında arka arkaya aynı harfin bulunması halinde. Bu harfler (فاقوزة) kelimesinde olduğu gibi bir “elif” harfiyle birbirlerinden ayrılırlar.

⁵² Bkz., a.ge., göst., yer.

⁵³ Bkz., a.ge., göst., yer.

⁵⁴ Bkz., a.ge., göst., yer.

15. Fu‘lil(فُعْلِيل), fa‘lilu(فَعْلِيل), fay‘il(فَيُعِل)⁵⁵, fa‘lul(فَعْلُول), fa‘lil(فَعْلِيل), af‘ul(أَفْعُول), fa‘ulla(فَاعْلَى), fa‘aliyya(فَاعْلِيَا) kiplerindeki sözcükler Arapça değildir.⁵⁶

J. Arapçalaştırma

Yabancı kelime ve terimlerin Arapçalaştırılması, (التَّعْرِيب) Cahiliye devrinden beri yapılmaktadır. Araplar, komşu oldukları veya aynı coğrafyada yaşadıkları milletlerin dillerine kelimeler verdikleri gibi onlardan da kelimeler almışlardır. İslâm öncesi dönemde Arapça'nın en çok alıntı yaptığı diller Farsça'nın yanı sıra Ârâmîce-Süryânîce, İbrânîce ve Habeşçe gibi Sâmi dillerle birlikte Rumca diye adlandırılan Yunanca ve Latince'dir.⁵⁷ İslamiyetle birlikte diğer uluslarla ilişkiler artmış ve İslâm'ın yayılmasıyla birlikte başka dillerden de kelimeler alınmıştır. Arapçalaştırmada Arap alfabesinde olmayan harfler de kullanılmıştır. Örneğin Farsçadaki (پ) kelimesi Arapçaya (ف) veya (ب) olarak girmiştir. Arapçalaştırma, Arap dilinin yapısına dayanılarak gerçekleştirilmiştir. Bunun için “İştikak” (*Aralarında anlam ilişkisi bulunan iki kelimedenden birinin diğerinden türetilmesi*), “Mecâz” (*Bir ilgi ve karîne ile gerçek anlamı dışında kullanılan kelime veya terkid*) ve “Naht” (*Birden fazla kelimedenden yeni bir kelime elde etme*) yolları kullanılmıştır.⁵⁸

K. Türkçeden Arapçaya Giren Bazı Sözcükler

Türklerle Arapların ilişkileri, daha ziyade İslamiyet'le birlikte başlamıştır. Bu tarihî ilişkilerin doğal bir sonucu olarak da aralarında dil alışverişi de olmuştur. Türkçeden Arapçaya giren bazı kelimeler şunlardır:

Kazma(قزمة), kışlak(قشلاق), kışla(قشلة), klavuz(قلاوظ), aslan(أرسلان), aman(أمان), börek(بُرَك), başka(بشقة), postacı(بوسطه جي), kuzu(قوزي), kırbaç(كرباج), köfte(كفتة), kundura(كندورة), köprü(كوبري), yüzbaşı(يوزباشي), canım(جانم), çanak(جنق), dede(داده), dadı(دادو), başçavuş, (باشجاویش), çorap(جورب), hakan(خاقان), çorba(شوربا), tavan(طوان) ...vb. sözcüklerdir.⁵⁹

⁵⁵ “السَّيِّدِ” ve “الْمَيْتِ” gibi İkinci kök harfi “ي” olan sözcükler bunun dışındadır.

⁵⁶ Koçak İnci, Arapça'nın Gelişme Yolları, 111-113.

⁵⁷ Fazla bilgi için bkz., Nasuhi Ünal Karaarsalan, Ta'rib, DİA, (2011), 40/26-28

⁵⁸ Koçak İnci, Arapça'nın Gelişme Yolları, 114-119.

⁵⁹ Koçak İnci, a.g.e., s. 121-127

Arapların, İslamiyet'ten önceki devirlerden beri ilişki kurdukları İranlılarla da oldukça geniş bir kültür alışverişinde bulunmaları neticesinde Farsça'dan Arapça'ya birçok kelime girmiştir.⁶⁰

L. Sonuç

Görüldüğü gibi Arapça, Sâmi diller ailesindedir. Bu dil ailesi, Kuzeydoğu Asya'da oluşmuş çok eski bir dil ailesidir. Arap dili de bu ailenin batı kolu güney bölümünün kuzey grubundan olup günümüze kadar varlığını geliştirerek sürdürmüş en önemli yegâne üyesidir. Bu önemli dili ana hatlarıyla da olsa tanıtmaya amacıyla yazdığımız bu makalede de gördük ki Arapça, oluşum süresince güney ve kuzey olmak üzere başlıca iki guruba ayrılmış, tarih içerisinde birçok kabile ve bölge halklarıyla karışmış ve mensupları sebebiyle onlardan da kelimeler almıştır. Son olarak da Yahudilik ve Hristiyanlıktan bazı dinsel terimleri de bünyesine katmıştır. İslamiyet'ten sonra da Kur'an'ın dili olması dolayısıyla İslamiyet'i kabul eden birçok toplumun da müşterek din dili haline gelmiştir. Bu sebeple Arap yazı sistemi de değişik evrelerden geçmiştir. Diğer taraftan Arapça, gerek vurgu hususiyetleri ve gerekse bükünlü diller grubundan olması dolayısıyla sahip olduğu ekler ve kalıpları gibi diğer özellikleriyle ve yine başka dillerde ender rastlanan yapısındaki gelişme yollarıyla da çok esnek ve mensuplarının bütün ihtiyaçlarını karşılayacak zenginliktedir. Bu özelliği sayesinde de benzeri dillere oranla çok erken dönemde bir şiir dili haline gelmiş, İslamiyet'ten sonra da bu özelliğini edebiyatın *-şiir/ nesir-* bütün dallarında, özellikle de dini terminolojide zirveye çıkarmıştır. Diğer taraftan makalemizde kısaca değindiğimiz Arap dilinin lehçeleri ve yayıldığı sahalar, Arapçadaki yabancı sözcükler, Arapçalaştırma çalışmaları, Türkçeden Arapçaya giren bazı sözcükler gibi konulardan her birinin müstakil bir çalışma konusu olacak nitelikte olması ve günümüzde Suriye, Irak, Arabistan Yarımadası, Malta, Mısır, Sudan, Nijer, Senegal, İran'ın Irak'a komşu bölgeleri ve Kuzey Afrika gibi eski medeniyetlerin beşikleri olan bölgelerde konuşulan bir dil olması da Arap dilinin ne denli önemli bir dil olduğunu açıkça göstermektedir.

⁶⁰ Bkz., Aynı Eser, s. 128-131

Kaynaklar

- Azizova, Elnure. Ukaz, DİA, (2012), 42/ 61-62
- Çelebi, Muharrem. Ezdâd, DİA, yıl: (1995), 12/ 47-48
- Çetin, Nihad M. Arabistan, Küçük Türk- İslam Ansiklopedisi, İstanbul 1978
- Çetin, Nihad M. Eski Arap Şiiri, İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Matbaası, İstanbul, 1973
- Durmuş, İsmail. Mecâz, DİA, (2003), 32/ 217- 220
- Durmuş, İsmail. Kalb, DİA, (2001), 24/ 232-233
- Gündüzöz, Soner. Tevlîd, DİA (2012), 41/ 37-38
- Kampffmeyer, Arap Lehçeleri, İslam Ansiklopedisi, Maarif Matbaası, (1940), I, 516- 519
- Karaarsalan, Nasuhi Ünal. Ta'rib, DİA, (2011), 40/ 26-28
- Kılıç, Hulusi. İştikâk, DİA, (2001), 23/ 439-440
- Koçak, İnci. Arapça'nın Gelişme Yolları, A.Ü. Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ankara, tsz
- Küçükkalay, Hüseyin . Kur'ân Dili Arapça, Konya 1969
- Moritz, B. Arap Yazısı, İslam Ansiklopedisi, İstanbul, 1940, I/ 500
- Sarı , Mehmet Ali. İbdâl, DİA, (1999) , 19/ 263-265
- Schaade, A. Klasik Arapça, İslam Ansiklopedisi, Maarif Matbaası, İstanbul, 1940, 1/ 512.
- Türk Ansiklopedisi, Sami Dilleri ve Arapça, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1946, 3/ 228.
- Arapça'nın Oluşumu, Türk Ansiklopedisi, 3/ 229- 231
- Arapça'nın Kalıpları, Türk Ansiklopedisi, 3/ 232-233
- Arapça'nın Yayılışı ve Diyelekleri, Türk Ansiklopedisi, 3/ 234
- Özbalıkçı, Naht, M. Reşit. DİA, (2006), 32/ 310-311

Lise Coğrafya Öğretmenlerinin Mekân Bilinci ve Yurttaşlık Bilinci Arasındaki İlişki*

***Prof. Dr. Uğur TEKİN¹
Senar Devrim SARP²***

Öz

Mekân bilinci, bireyde mekâna yönelik olarak oluşan algıların bütünü; yurttaşlık bilinci ise bir toplum veya ülkeye dahil olma sonrasında, yönetime katılma, bir parçası olduğu toplumu savunma, onu daha fazla kalkındırmaya özen gösterme yetisi olarak tanımlanabilir.

Bu araştırma, Lise Coğrafya öğretmenlerinin mekân bilinci ve yurttaşlık bilinci düzeyleri ile bu ikisi arasındaki ilişkiyi ve ayrıca bu iki bilinç düzeyinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; Lise Coğrafya öğretmenlerinin genel mekân bilinci düzeyleri ‘yüksek’, genel yurttaşlık bilinci düzeyleri ise ‘çok yüksek’dir. Lise Coğrafya öğretmenlerinin mekân bilinci ile yurttaşlık bilinci arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuş olup; mekân bilinci yüksek olan Lise Coğrafya öğretmenlerin yurttaşlık bilinci de yüksek; mekân bilinci düşük olan Lise Coğrafya öğretmenlerinin yurttaşlık bilinci de düşüktür.

Anahtar kelimeler: Lise coğrafya öğretmenleri, Mekân bilinci, Yurttaşlık bilinci.

* (Bu çalışma ikinci yazarın 2018 yılında yayımlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir)

¹ İstanbul Aydın Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Bölüm Başkanı.

² Senar Devrim SARP (senarsarp@hotmail.com), T.C. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi ve Yenilevent Anadolu Lisesi Coğrafya Öğretmeni.

Relationship Between Space Consciousness and Citizenship Consciousness of High School Geography Teachers

Abstrach

The space consciousness can be defined as the whole of the perceptions that occur in the mind of the individual towards the space. Citizenship consciousness can be defined as the ability to participate in governance, to defend society as a part of it, to take care to develop it more, after joining a society or country.

This research was conducted to determine the space consciousness and citizenship consciousness levels of high school geography teachers, the relationship between these two levels of consciousness, as well as whether there is a statistically significant difference between those and some socio-demographic variables.

According to the findings obtained in the research; the general space consciousness levels of high school geography teachers are 'high' and their general citizenship consciousness levels are 'very high'. A positive and meaningful relationship was found between space consciousness and citizenship consciousness of high school geography teachers; i.e. high school geography teachers with high space consciousness have high citizenship consciousness, or high school geography teachers with low space consciousness also have low citizenship consciousness.

Keywords: High school geography teachers, Space consciousness, Citizenship consciousness.

1. MEKÂN BİLİNCİ

Tarihselliğin en önem verilen özelliklerinden olan zaman ve mekân bilinci (Antakyalıoğlu, 2013: 132); göçebe Türkmenler tarafından Söğüt'te oluşturulan küçük bir beylikle başlayarak zaman içinde bir zamanlar köklü medeniyetlerin yaşadığı topraklara yayılan ve medeniyet tarihinde bünyesinde oldukça farklı ırklardan insanları barındıran ve karmaşık siyasî bir yapıya dönüşen Osmanlı Devleti'nin kurulmasında etkili olan temel unsurlardan biri olarak muazzam bir stratejik zihniyetin altyapısını dokumuştur (Aktolga, 2015: 15). Piaget ve Inhelder'e göre psikoloji, mekânın bütün bireylerde ortak ve aynı izlenimler yarattığı fikrini ortadan kaldırmaktadır (akt. Yılmaz, 2010: 40). Benzer şekilde coğrafi mekânın

sosyal bir ürün olarak görüldüğü anlayışta coğrafi mekân toplumdaki soyutlanmıştır ve bu anlayışta mekân felsefi açıdan eksik kalmaktadır. Dahası, mekânın göreliliği felsefi bir mesele değil, sosyal ve tarihsel bir uygulama haline gelmektedir. Coğrafi mekânın bütünlüğü, felsefi bir sonuçtan ziyade bir sosyaldir. Buradaki vurgu, mekânın doğrudan fiziksel üretimi üzerindeyken; mekânın üretimi de fiziksel oluşumuyla ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olan mekân anlamını, kavramlarını ve bilincini üretmeyi ifade etmektedir. Mekân üretimi tezi, Reichenbach'ın Hegelci diyalektiğini bir adım daha ileriye taşımaktadır. Mekânın kavramsal soyutlamasından sorumlu kurum (insan pratiği), mekân kavramının kendisiyle bütünlük arz etmektedir. Sadece Hegel değil, Aristoteles de felsefi bir hatadan ziyade tarihsel evrimin bir sonucu olarak bunu görmezden gelmiştir. Ancak mekân bir 'madde kazası' değil, maddî üretimin doğrudan bir sonucudur (Smith, 2014: 107).

Eski zamanlardan beri insan toplulukları yaşadıkları coğrafyalarda korumacı bir anlayış çerçevesinde sınırlar koymuş, bu sınırlar içinde yaşamıştır. Bu davranış, insanın diğer tüm alışkanlıklarından daha baskın olmuştur. Ancak bu durum sınırların insan üzerinde oluşturduğu baskı nedeniyle rahatsızlık vermiş ve bu baskının azaltılması arayışları başlamıştır. Mekânsal dönüşüm olarak adlandırabileceğimiz bu dönüşüm sayesinde kritik mekânsal düşünceye olan ilgi artmış ve mekânsal dönüşüm sosyal yaşamın mekânsallığını daha önce hiç olmadığı kadar geniş bir disiplin yelpazesinde toplayarak yararlı ve yeni bir başlangıç noktası olmuştur. Bu disiplinlerarası mekânsal dönüşüm; insan coğrafyasının stratejik önemdeki bölgeselleşme ve sınır süreçleri dahil olmak üzere, insan coğrafyalarının toplumsal üretiminin tüm yönlerini barındıran daha kapsamlı ve stratejik olan, sosyal güce ve stratejik öneme sahip bir mekânsal bilincin (ya da mekân bilincinin) gelişmesini sağlamıştır (Soja, 2005: 44).

Coğrafyacı Edward Soja'nın (1989) büyük kent merkezlerinde sosyal adalet hareketlerinin mekânsallığı üzerine yaptığı çalışmada mekânsal bilinç; yeni kentleşme süreçleri ve kentleşmenin yeniden yapılandırılmış sosyo-mekânsallıkları aracılığıyla baskı, marjinal ve eşitsizliğin yaratıldığı ve yeniden üretildiği bir farkındalık olarak tanımlanmıştır (akt. Moore, 2013: 14-15). Mekânsal bilince yönelik araştırmaların daha genel olarak ele alınmasının önemini vurgulayan Paddy O'Toole ise mekânsal araştırmaların, araştırmacıların insan etkileşiminin kültürel zenginliğini

daha fazla araştırmasını, sorgulamasını ve çözmesini sağladığını öne sürmüştür (2010: 123, akt. Quilty, 2010: 37). David Harvey (2012: 28), mekânı toplumla ilişkisi çerçevesinde tartışılabilmenin ve sosyal bilimlerde merkezî bir kavram hâline getirebilmenin yolunun sosyolojik imgelemin mekân bilinci veya coğrafi imgelemele karşılaştırılmasından ve birleştirilmesinden geçtiğini savunmaktadır. Harvey'e göre böyle bir imgeleme, bireyler için kendi yaşam öykülerindeki yer ve mekânın rolünü anlatmayı, çevrelerinde gördükleri diğer mekânlar ile ilişkilendirmeyi, mekânın bireylerin örgütlenmelerle olan ilişkilerini nasıl etkilediğini anlamayı; bulunduğu alan dışındaki mekânlarda yaşanan olayların önem düzeyini tahmin etmeyi sağlamaktadır. Bu yolla ayrıca, mekânın yaratıcı bir biçimde şekillendirilmesi, kullanılması ve diğer bireylerin yarattığı mekân biçimlerinin takdir edilmesi de mümkün olabilmektedir (akt. Ünlü 2014: 62; Tezcan, 2015: 16-17).

Literatürde mekân bilinci, mekânsal bilinç, mekân algısı ya da mekânsal algı kavramlarının sıklıkla birbirleri yerine kullanıldıkları görülmektedir. Bireyde mekân bilincini oluşturan şey, mekâna yönelik algıladıklarının bütünüdür. Bireyler, günlük yaşamlarında çevrelerinde gerçekleşen olaylardan çeşitli uyarılar almasının yanı sıra mekânlardan da almaktadır. Beyin tarafından değerlendirilen uyarılara, algılama mekânizmaları vasıtasıyla yanıt verilmektedir. Mekânlar, bireylerin onları algıladıkları düzeyde var olabilmekte; sınır, şekil, ayrıntı gibi özellikleriyle kavranmaktadırlar. Mekânlara ilişkin bilgi; gözleme, odaklanmayla, değerlendirmeye ve yorumlamayla elde edilmektedir. Bu doğrultuda mekânların algılanmasında, görsel algılamanın önemi büyüktür. Bireylerin mekânlara ilişkin edindikleri bilgiler; kişilik yapıları, zekâ düzeyleri, sahip oldukları donanımlar ve o anki ruh halleriyle değerlendirilmektedir (Arıcı, 2001: 5). Bir başka deyişle mekânın anlamının ölçülebilmesi ya da mekânın algılanması, onu değerlendiren bireylerin duyumsal ve zihinsel algılarıyla belirlenmektedir. Mekân bilinci kavramını coğrafya kavramı ile eşdeğer olarak kullanan İbrahim Baz'a göre de mekân bilinci; 'bilinçli olmayı sağlayan düşünme ve eşyanın hakikatine doğru yalnız fiziksel değil zihinsel ve duygusal bir seyrin ortamını sağlar' (2013: 286). Mekânın algılanmasında, mekânla ilk kez karşılaşıldığında ya da kısa süreli mekânsal deneyimlerde öncelikle duygusal ya da duyumsal olarak adlandırabileceğimiz bir süreç devreye girmektedir. Duyumsal süreç, mekânsal unsurlardan gelen uyarıların yanı sıra ve fizyolojik verileri de

içine almaktadır. Mekânsal algılamada daha sonra zihinsel süreç meydana gelmektedir. Zihinsel süreçte birey, geçmişteki mekân deneyimlerini hatırlamak amacıyla belleğinde biriktirdiği bilgiler ile mekânı tekrar tekrar yaşamaktadır. Yani, mekânın birey tarafından duyumsal algılanması sonrasında zihinsel algılanması, mekân içinde geçirdiği süreyle ilişkilidir (Özen, 2004).

Lefebvre, mekânın; ‘algılanma’, ‘tasarlanma’ ve ‘yaşanma’ gibi farklı derinlik düzeylerinde yaşandığını savunmaktadır. Mekânın derinliğinin algılanmasında, mekân ile ilişki içindeki bireylerin bakış açıları etkili olmaktadır. Özne ile mekân ilişkisini, ‘ayna-göz-bakış-imge’ şeklindeki dörtlü ilişkiler çerçevesinde gerçekleştirdiğini savunan Lefebvre, bu ilişkileri şöyle açıklamaktadır:

“Bunlar arasında “ayna”, mekânda bir dizi görüntüyü serimler. Bu görüntüler mekânın değişik izlerini içinde taşır, belirli tarihsellerin takılı kaldığını gösterir. Bunlar aynada görünen ve örtük olanın mekânsallıkları olarak yansır. “Göz” ise her zaman özneye ait bir öge değildir, mekânda daha önceden var olan bazı güç ilişkilerini içine alır. Bu göz, güç ilişkileri açısından patriarkal temsilin içinde gizlidir. “Bakış ise, öncelikli olarak gözden ayrılmıştır. Bakışın rolü, bireyin öznel kimliğini tarif etmesi açısından önem taşır. Lefebvre’ye göre, ya öznel kimlik gerçekleşecek ya da kimliğin farklılaşması izlenemeyecektir. Bunu ise iki örnekle açıklar. Biri Narcissus, diğeri ise Lewis Carol’un Alice’dir. Bunlar aynanın içinde kalan ve gerçek olmayan kimliklerdir. Bireyin kimlik inşası, kent içinde ötekilerle karşılaşması sonucu gerçekleşir. Mekân bu karşılaşmaların yaşandığı yerdir. Lefebvre’nin özne-mekân etkileşimi içinde sözünü ettiği son süreç “imge”lerin, sembollerin dünyasına dönüktür. Bunun anlamı: birey ayna içinde gördüklerini ya kendi farklılığını ötekilerden biri olduğunu kabul edecek ya da ‘ayna’nın boş mekânına, aynanın oyunlarına yakalanacaktır. Her iki durumda da ayna özneyi çeşitli tuzaklara çeker, ikilemlere iter” (akt. Aytaç, 2006: 887, Tezcan, 2015: 14-15).

Özetle, mekânın algılanma süreci, sayısız değişkeni içinde barındıran karmaşık bir yapıya sahiptir. Her bireyin motivasyonunu etkileyen unsurların ve geçmiş deneyimlerinin bir sonucu olarak mekâna ilişkin algısı diğerlerinkinden farklıdır. Dolayısıyla mekân bilincinde ‘aynı’, ‘ortak’ ve/veya ‘tek’ olma özelliği bulunmamaktadır (Schultz, 1971, akt. Ayvaz, 2007: 20; Yılmaz, 2010: 45).

2. YURTTAŞLIK BİLİNCİ

Duman, yurttaşlık bilincini; bir toplum veya ülkeye dahil olma sonrasında, yönetime katılma, bir parçası olduğu toplumu savunma, onu daha fazla kalkındırmaya özen gösterme yetisi olarak tanımlamıştır (2014: 37). Duman'a göre; az gelişmiş, uluslaşma ve yurttaşlaşması gerçekleşmemiş bir topluma dışardan gelecek baskılar veya bizzat devlet tarafından tepeden inme bir eşitliğin ve özgürlüğün getirilmiş olması, uluslaşma ve yurttaşlık bilinci kazanma sürecini hızlandırıyor olsa da bu kavramların kısa zamanda bireylerin hayatına geçirilmesini mümkün kılamayacaktır (Duman, 2014: 36). Duman'ın bu ifadelerinden yurttaşlık bilincinin, yurttaşların özgür irade ve hür istekleriyle onlarda zaman içinde kazandırılması gereken tutum ve davranışlar şeklinde ele alınması, tepeden inme baskı ve dayatmalarla çok kısa süreler içinde oluşturulmasına çalışılmaması gerektiği görülmektedir (2014: 36). Diğer yandan yurttaşlık bilincinin eksiksiz olması için dünya üzerinde hem insanlara hem de doğal varlıklara karşı dayanıklılık, hak, sorumluluk, bağımsızlık ve sevgi kavramlarını içermesi gerekmektedir (Song, 2017: 14).

Dünya genelinde yurttaşlık ve yurttaşlık bilinci kavramlarının gelişimi ülkelerin sosyo-kültürel, ekonomik ve politik farklılıklarından dolayı birbirinden farklılık göstermiştir. Türkiye'de yurttaşlık kavramı, çeşitli semboller ve söylemler (Türk Tarih Tezi ve Güneş-Dili Teorisi" gibi) ve özellikle de devlet temelli laik eğitim sistemi aracılığıyla oluşturulmaya çalışılmıştır. 1924 yılında Milli Eğitimin Birleştirilmesi Yasası'nın (Tevhid-i Tedrisat) ilan edilmesi, aynı yıl okullarda vatandaşlık eğitimi derslerinin başlaması ve 1932 yılının başında Halkevleri'nin kurulması, yurttaşlık bilincini arttırmak amacıyla devlet tarafından alınan ana önlemlerdi (Fırlıklı Taşkın, 2008: 70). Çin'de; gıda, hava ve su güvenliği gibi güvenlik ve varoluşun sürdürülebilirliği duygusuyla ilişkilendirilen yurttaşlık bilincinin uyanması, çevre bilincinin uyanışıyla ilişkili olmuş; yurttaşlık bilinci ve çevre bilinci karşılıklı etkileşim içinde yaratılmıştır. Bireysel yurttaşlık bilincinin geliştirilmesine özellikle önem verilmiş olan bu sürecin gelişimi üç aşamada gerçekleşmiştir. İlk olarak, doyumsuz ve sürekli tüketmeye meyilli vatandaştan kendi kendini yöneten ve kendi kendine yeten vatandaşa geçiş gerçekleşmiştir. İkinci aşamada, temkinli ve itaatkâr vatandaştan, eleştirel düşüncenin bireysel yetkinliğini eğitimle elde edilmesi muhtemel olan katılımcı ve bağımsız yurttaşlara geçiş; üçüncü ve son aşamada ise pasif ve cahil takipçilerden ve ayrıca faydalanıcılardan,

aktif ve şefkatli katılımcılara ve sorumlu gözetmenlere geçiş gerçekleşmiştir (Song, 2017: 14). Mısır'da yurttaşlık bilincinin gelişiminde sosyo-politik olayların etkili olduğu görülmektedir. Yurttaşlık bilincinin oluşturulması ve artırılmasında hem bilgiye hem de eyleme ihtiyaç olduğunu savunan Dorio'ya göre (2016: 127) 25 Ocak 2011 devriminde ve sonrasında Mısır'da meydana gelen bir sosyo-politik olaylar 'sıradan vatandaşların' algıları ve deneyimleri üzerine odaklanmanın, mücadeleye bağlı ve Mısır toplumunu dönüştürmeye adanmış umutların yanı sıra kalıcı mücadeleleri ortaya çıkarmaya ve güçlendirmeye de yardımcı olmaktadır (2016: 10-11). Buna ek olarak Dorio, Mısır'daki mevcut siyasi geçişin, devrimin tetiklediği yurttaşlık bilincindeki artış ve Arap ülkelerindeki yurttaşlık sorunlarına olan ilginin, yurttaşlık algılarının gerek devrimden gerekse katılım ve eğitimin yeni bir devlet altında dönüşme düzeyinden nasıl etkilendiğinin analiz edilmesi için eşsiz bir tarihsel fırsat sunduğunu da öne sürmektedir (2016: 10-11). Dorio, özellikle Mübarek yönetiminin son on yılında, eğitim ve dışsal bilgiye erişim ile birlikte sürekli dışlanma hissi, sosyal, politik ve ekonomik durumların yanı sıra konuya ilişkin eşitsizlikler hakkında farkındalığa sahip olan yeni etkili sosyal grupların ortaya çıktığını; Mısırlıların, yurttaşlık alanlarını ve biçimlerini yeniden gözden geçirerek, kendi öznelerine meydan okuduklarını, sahip oldukları gerçekler ile eleştirel yurttaşlık bilinçlerinin karşı karşıya geldiğini; ancak Mısır'da yurttaşlık ve insanlık arayışını çevreleyen iç ve dış çekişmenin halen devam etmekte olduğunu ifade etmiştir (2016: 128). Peru'da ise yurttaşlık bilincinin gelişiminde kişisel kimliğe ilişkin değer ve tutumların etkili olduğu görülmektedir. Peru Eğitim Bakanlığına göre kişisel kimlik (özsaygıya sahip olma, özverili olma, özerklik ve yaratıcılık, azim ve istek) içeren değer ve tutumlar gelişmeden, demokratik bilinç ve yurttaşlık bilincinin gelişimi mümkün değildir. Ayrıca bu süreç, kendine karşı özsaygı, diğerlerine saygı duyulması, işbirliği ve bağlılığın yanı sıra iletişim ve yazılı üretim yetenekleri gibi ek değerlerin geliştirilmesini de gerektirmektedir (akt. Gavez, 2001: 62).

Binark ve Gencil-Bek'e (2010: 221) göre yurttaşlık bilincinin gelişiminde eleştirel medya okuryazarlığının etkisi oldukça önemlidir. Karar verme sorumluluğu bilinciyle hareket eden bireyler, ortak yaşam alanlarının birbirinden yabancılaşma olmadan yaratılabileceğini kavrarlar ve birbirlerine saygı duyarlar. Medya yapımları, kültürel eserler, bireylerin kendi sosyal varoluşlarını düşünmelerini ve eşitliğe dayalı bir sosyal sistem farkındalığı yaratmalarını sağlayarak, eleştirel bir şekilde çalışmıştır.

Eleştirel medya okuryazarlığının hedefi; bireylerin güç ilişkileri hakkında bilgi sahibi olmaları, ötekilere karşı saygılı olmaları, sorumlu vatandaşlar olmaları ve daha güçlü ve hegemonik değerleri bir kez daha yeniden üretme yerine marjinal değerleri ve mekânizmaları dönüştürmeleri için yardımcı olmaktır. Eleştirel medya okuryazarlığı, medya metinlerini eleştirel bir perspektiften okuyabilen ve üretim sürecine dahil olan yurttaşlık bilincinin gelişmesiyle yakından ilgilidir (Binark ve Gencel-Bek, 2010: 221). Eleştirel farkındalık ve sosyal sorumluluk bilincinin gelişmesi, medya okuryazarlığı eğitiminin yeniden düzenlendiği dinamik öğrenme sürecinin temel bileşenleridir. Böylece demokratik bir sosyal düzen ve yurttaşlık bilincinin gelişmesini sağlamada aracılık konumunda olduğu söylenebilir (Karaduman, 2015: 3041).

3. YÖNTEM

Araştırmanın kavramsal boyutunu oluşturan literatür bölümünde literatür tarama, gözlem, yorumlama; sayısal verilerin yer aldığı, bu araştırmanın kalbini oluşturan mekân bilinci ve yurttaşlık bilincinin ölçüldüğü bulgular bölümünde ise nicel araştırma teknikleri (soru formu/anket/ölçek ve istatistiksel analiz) kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini; İstanbul İli Beşiktaş İlçesi'ne bağlı okullarda görev yapmakta olan, araştırmaya gönüllü olarak katılan ve veri toplama araçlarındaki maddeleri eksiksiz olarak yanıtlayan 69 lise coğrafya öğretmeni oluşturmuştur.

Çalışmada doğruluğu sınanacak hipotezler aşağıda sıralanmıştır:

- 1) Türkiye'deki lise coğrafya öğretmenlerinin mekân bilinci düzeyleri yüksektir.
- 2) Türkiye'deki lise coğrafya öğretmenlerinin mekân bilinci düzeyleri, seçilmiş sosyo-demografik değişkenlere (yaş grubu, cinsiyet, medenî durum, doğum yeri, öğretmenlikte geçen süre ve çalışmakta olunan kurum türü) göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.
- 3) Türkiye'deki lise coğrafya öğretmenlerinin yurttaşlık bilinci düzeyleri yüksektir.
- 4) Türkiye'deki lise coğrafya öğretmenlerinin yurttaşlık bilinci düzeyleri, seçilmiş sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

5) Türkiye’deki lise coğrafya öğretmenlerinin mekân bilinci ile yurttaşlık bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmada kullanılacak veri araçları üç adettir. Bunlar: Sosyo-demografik Bilgi Formu, Mekân Bilincine Yönelik Soru Formu ve Yurttaşlık Bilinci Ölçeği’dir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan Sosyo-demografik Bilgi Formu; katılımcıların ‘yaş grubu’, ‘cinsiyet’, ‘medenî durum’ (bekâr, evli), ‘doğum yeri’ (köy, kasaba, ilçe, il), ‘öğretmenlikte geçen süre’, ‘mezun olunan üniversite’ ve ‘çalışmakta olunan kurum türü’nü (Genel Lise, Anadolu Lisesi/Anadolu Öğretmen Lisesi, Meslek Lisesi ve Teknik Lise) belirlemeye yöneliktir.

Mekân Bilincine Yönelik Soru Formu, literatürde daha önce başka bir araştırmacı tarafından mekân bilinci üzerine hazırlanan başka bir ölçüm aracı bulunamadığından, araştırmanın literatür çalışmasından yararlanarak tez danışmanının yardımıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş olup katılımcıların mekân bilincine yönelik tutumlarını ölçmeye yöneliktir. Soru Formu, tek boyutlu ve 32 maddeden oluşmaktadır. Yanıtlarda 5’li Likert tipi derecelendirme (5:Tamamen katılıyorum, 4:Katılıyorum, 3:Kararsızım, 2:Katılmıyorum ve 1:Hiç katılmıyorum) kullanılmıştır. Çalışmamızda toplam puan için iç tutarlık kontrol edilmiş ve Cronbach Alpha katsayısı 0,84 olarak hesaplanmıştır.

Yurttaşlık Bilinci Ölçeği; Ercan Şahbudak (2010) tarafından yurttaşlık bilinç düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilmiş, tek boyutlu ve 42 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçekte katılımcıların ilgili maddelerde yer alan Anayasal yurttaşlık haklarına ilişkin ifadelerle katılma düzeyi belirlenmektedir. Şahbudak (2010) ölçek yanıtlarını toplamada ‘3: Aynen Katılıyorum’, ‘2: Biraz Katılıyorum’ ve ‘1:Katılmıyorum’ derecelendirmesini kullanmıştır. Ancak çalışmamızda bu 3’lü derecelendirme yerine 5’li Likert tipi derecelendirme (5:Tamamen katılıyorum, 4:Katılıyorum, 3:Kararsızım, 2:Katılmıyorum ve 1:Hiç katılmıyorum) kullanılmıştır. Şahbudak’ın (2010) Cumhuriyet Üniversitesi’nden 251 öğretim üyesiyle yaptığı çalışmada, katılımcıların Yurttaşlık Bilinci Ölçeği’nden aldıkları genel puan ortalaması 86,5; ölçeğin güvenilirlik katsayısıysa 0,89 bulunmuştur. Çalışmamızda ise toplam puan için iç tutarlık kontrol edilmiş ve Cronbach Alpha katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri frekâns ve yüzde dağılımları ile gösterilmiştir. Mekân bilinci ve yurttaşlık bilinci görüşlerine ait puanların cinsiyet, medenî durum ve görev yapılan okul türüne göre karşılaştırılmasında bağımsız iki örneklem t testinden; yaş, doğum yeri, öğretmenlikteki süre değişkenlerine göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. ANOVA testinde anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD post hoc testinden yararlanılmıştır. Coğrafya öğretmenlerinin mekân bilinci ile yurttaşlık bilinci arasındaki ilişki analizinde Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 ($p < 0,05$) olarak belirlenmiştir.

4. BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik bulguları Çizelge 5.1’de verilmiştir.

Çizelge 4.1: Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Bulguları

Sosyo-Demografik Özellik	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	31	44,9
	Erkek	38	55,1
Yaş	25-34 yaş	21	30,4
	35-44 yaş	18	26,1
	45 yaş ve üzeri	30	43,5
Medenî durum	Bekâr	21	30,4
	Evli	48	69,6
Doğum yeri	Köy/kasaba	15	21,7
	İlçe	15	21,7
	İl	39	56,5
Öğretmenlikteki süre	5 yıl ve daha az	11	15,9
	6-10 yıl	12	17,4
	11-15 yıl	10	14,5
	16 yıl ve üzeri	36	52,2
Görev yapılan okul türü	Genel/Anadolu/öğretmen lisesi	54	78,3
	Meslek ve teknik lise	15	21,7

Araştırmaya katılan 69 öğretmenin %55,1'i erkek, %43,5'i 45 yaş ve üzerinde, %69,6'sı evli, %56,5'i il merkezinde doğmuş, %52,2'sinin öğretmenlikteki süresi 16 yıl ve üzeri, %78,3'ü Genel/Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi'nde görev yapmaktadır (Çizelge 4.1). Şahbudak'ın (2010) Cumhuriyet Üniversitesi'nden 251 öğretim üyesinin yurttaşlık bilinç düzeyini ölçmek amacıyla yaptığı araştırmada katılımcıların çoğunluğu [%68,1'i (n=171) erkek, %42,3'ü 45 yaş ve üzerinde, %78,9'u evli, %40,2'si il merkezi doğumludur] araştırmamızdaki katılımcıların ilgili sosyo-demografik özelliklerine benzer niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mekân bilincine ilişkin ifadelerle ait puan ortalaması (4,07±0,38) 'katılıyorum' düzeyindedir. Bu puanın 100 üzerinden karşılığı 76,8'dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mekân bilincine ilişkin ifadelerle verdikleri yanıtlara göre; en fazla katılım gösterilen görüşler: '1-Mekân bilincine sahip bireyler çevreyi temiz tutar.' (4,72±0,62), '3-Coğrafya eğitimi mekân bilincini geliştirir.' (4,62±0,79), '21.Mekân, fizikî ve beşerî olguların etkileşim alanıdır.' (4,54±0,63), '23-Mekân, etkilenir ve etkiler.' (4,52±0,66) ve '4-Mekân bilinci insanın yaşam standardını artırır.' (4,52±0,68) maddeleri olmuştur ve bu konudaki görüşleri 'Kesinlikle katılıyorum' düzeyindedir. Buna göre Lise Coğrafya öğretmenleri; mekân bilincinin çevre temizliğine katkıda bulunduğuna, coğrafya eğitiminden, fizikî ve beşerî olgulardan etkilendiğine, genel olarak etkilenen ve etkileyen bir yapıda olduğuna ve yaşam standartlarını artırdığına daha fazla inanmakta olup, bu konudaki mekân bilinçleri en yüksektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mekân bilincine ilişkin ifadelerle verdikleri yanıtlara göre; en az katılım gösterilen görüşler ise '25-Mekân değişmez maddîdeğerler bütünüdür.' (2,71±1,27), '17-Mekânın önemi zamandan bağımsızdır.' (3,26±1,35) ve '4-Mekân kurgusalıdır' (3,36±1,07) maddeleri olmuştur ve bu konudaki görüşleri 'Kararsızım' düzeyindedir. Buna göre Lise Coğrafya öğretmenleri; mekân bilincinin değişmez maddî değerlerin bütünü olduğuna, öneminin zamandan bağımsız olduğuna ve kurgusal olduğuna daha az inanmakta ya da mekân bilincinin bu özellikleri taşıması konusunda kararsız olup, bu konulardaki mekân bilinçleri en düşüktür.

Araştırmamızda katılımcıların Mekân Bilincine Yönelik Soru Formu'nda yer alan maddelere verdikleri yanıtların cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında; evli öğretmenlerin mekân bilincine sahip bireylerin çevreyi temiz tutacağı ($t=-3,22$; $p<0,05$) ve coğrafya eğitiminin mekân bilincini geliştireceği ($t=-2,29$; $p<0,05$) görüşlerine ait mekân bilinci düzeylerinin, bekâr öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre evli Lise Coğrafya öğretmenleri, mekân bilincinin çevre temizliğine olumlu katkıda bulunduğu ve coğrafya eğitimiyle geliştirildiğine daha fazla inanmakta olup bu konularda daha fazla mekân bilincine sahiptirler.

Araştırmamızda katılımcıların Mekân Bilincine Yönelik Soru Formu'nda yer alan maddelere verdikleri yanıtların doğum yerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında; doğum yeri köy/kasaba olan öğretmenlerin mekânsal sentezin mekân bilinciyle açıklanabilirliği görüşüne ait mekân bilinci düzeylerinin, doğum yeri ilçe ve il merkezi olan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($F=6,77$; $p<0,05$). Buna göre köy ve kasabalarda doğan Lise Coğrafya öğretmenleri, mekânsal sentezin mekân bilinciyle açıklanabildiğine daha fazla inanmakta olup bu konuda daha fazla mekân bilincine sahiptirler.

Araştırmamızda katılımcıların Mekân Bilincine Yönelik Soru Formu'nda yer alan maddelere verdikleri öğretmenlikte geçen süreye göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında; öğretmenlikteki süresi 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin 'mekân bilincine sahip bireylerin çevreyi temiz tutacağı' ($F=7,21$; $p<0,05$), 'coğrafya eğitiminin mekân bilincini geliştirdiği' ($F=3,96$; $p<0,05$), 'mekân bilincinin insanın yaşam standardını artırdığı' ($F=3,18$; $p<0,05$), 'uygarlıkla mekân bilinci arasında yakın ilişki olduğu' ($F=4,68$; $p<0,05$), 'kültürün mekân algısını belirlediği' ($F=4,24$; $p<0,05$), 'mekânsal planlamanın beşeri fayda için yapıldığı' ($F=3,60$; $p<0,05$) ve 'teknolojinin mekânsal kaliteyi artırmada bir araç olduğu' ($F=3,51$; $p<0,05$) görüşlerine ait mekân bilinci düzeylerinin, öğretmenlikteki süresi 5 yıl ve daha az olan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre; öğretmenlikte geçen toplam süresi 6 yıl ve üzeri olan öğretmenler; mekân bilincinin çevre temizliğine olumlu katkıda bulunduğu, coğrafya eğitimiyle geliştirilebildiği, insanların yaşam standartlarını artırdığı, uygarlıkla yakın ilişkide olduğu, kültürle belirlediği, mekânsal

planlamanın beşeri fayda için yapıldığı ve teknolojinin mekânsal kaliteyi artırmada bir araç olduğuna daha fazla inanmakta olup bu konularda daha fazla mekân bilincine sahiptirler.

Araştırmamızda katılımcıların Mekân Bilincine Yönelik Soru Formu'nda yer alan maddelere verdikleri yanıtların görev yapılan okul türüne anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında; meslek lisesi ve teknik lisede görev yapan öğretmenlerin mekân bilincine sahip bireylerin çevreyi temiz tutacağı ($t=-3,22$; $p<0,05$) ve coğrafya eğitiminin mekân bilincini geliştireceği ($t=-2,29$; $p<0,05$) görüşlerine ait mekân bilinci düzeylerinin, genel lise, Anadolu lisesi ve Anadolu öğretmen liselerinde görev yapan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre; meslek liseleri ve teknik liselerde görev yapan öğretmenler, mekân bilincinin çevre temizliğine olumlu katkıda bulunduğu ve coğrafya eğitimiyle geliştirildiğine daha fazla inanmakta olup bu konularda daha fazla mekân bilincine sahiptirler.

Mekân Bilincine Yönelik Soru Formu'nun birçok maddesinde medenî duruma, doğum yerine, öğretmenlikte geçen süreye ve görev yapılan okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuş olmasına karşın ($p<0,05$), araştırmamızda katılımcıların Mekân Bilincine Yönelik Soru Formu genelinde aldıkları puan ortalamalarının, yani Lise Coğrafya öğretmenlerinin genel mekân bilinci düzeylerinin cinsiyete, yaş gruplarına, medenî duruma, doğum yerine, öğretmenlikte geçen süreye ve görev yapılan okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Bunun yanısıra mekân bilincinin alt maddelerindeki görüşlere ait puanlar ile cinsiyet ve yaş grupları arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı da görülmüştür ($p>0,05$).

Diğer yandan araştırmamızda katılımcıların genel mekân bilinci düzeylerinin istatistiksel olarak %90 doğruluk, yani $p>0,10$ anlamlılık düzeyinde meslekteki toplam çalışma süresine göre farklılık gösterdiği; buna göre meslekteki toplam çalışma süresi 6 yıl ve üzerine çıktığında (5 yıl ve daha az süre için $n=11$, ortalama puan= $3,80\pm 0,58$; 6-10 yıl süre için $n=12$, ortalama puan= $4,16\pm 0,22$; 11-15 yıl süre için $n=10$, ortalama puan= $4,00\pm 0,40$; 16 yıl ve üzeri süre için $n=36$, ortalama puan= $4,13\pm 0,31$; $F=2,68$, $p=0,054$) Lise coğrafya öğretmenlerinin mekân bilinci düzeylerinin de arttığı görülmektedir ($p<0,10$). İleride bu konuda yapılacak çalışmalarda

farklı ya da daha geniş bir örneklem grubunda meslekteki toplam çalışma süresi ile genel mekân bilinci düzeyi arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunma ihtimalinin olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yurttaşlık bilincine ilişkin ifadelerle ait puan ortalaması $(4,61 \pm 0,37)$ ‘kesinlikle katılıyorum’ düzeyindedir. Bu puanın 100 üzerinden karşılığı 90,3’tür. Şahbudak’ın (2010) Cumhuriyet Üniversitesi’nden 251 öğretim üyesinin yurttaşlık bilinç düzeyini ölçmek amacıyla yaptığı araştırmada katılımcıların Yurttaşlık Bilinci Ölçeği’nden aldıkları genel puan ortalamasının 100 üzerinden 86,5 olarak bulunmaktadır. Buna göre araştırmamıza katılan Lise coğrafya öğretmenlerinin yurttaşlık bilinç düzeyleri, Şahbudak’ın (2010) araştırmasına katılan üniversite öğretim üyelerinin yurttaşlık düzeyinden biraz yüksektir. Araştırmamız katılımcılarının tamamının Lise coğrafya öğretmenlerinden oluştuğu düşünüldüğünde, Şahbudak’ın (2010) araştırmasına katılan öğretim üyelerinin sağlık, mühendislik, fen bilimleri ve sosyal bilimler gibi oldukça geniş bir akademik alandan olduğu, dolayısıyla coğrafya alanında görev yapmakta olan eğitimcilerin yurttaşlık bilinç düzeylerinin diğer eğitim alanlarındaki öğretmenlere/öğretim üyelerine göre biraz daha yüksek olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yurttaşlık bilincine ilişkin ifadelerle verdikleri yanıtlara göre; en fazla katılım gösterilen görüşler ‘4-Herkes, özel hayatına ve aile hayatına saygı gösterilmesini isteme hakkına sahiptir.’ $(4,94 \pm 0,24)$ (100 üzerinden 98,5), ‘7-Herkes, vicdan, dinî inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir.’ $(4,91 \pm 0,28)$ (100 üzerinden 97,75), ‘8-Herkes, düşünce ve kanaat hürriyetine sahiptir.’ $(4,91 \pm 0,28)$ (100 üzerinden 97,75) olarak tespit edilmiştir. Şahbudak’ın (2010) çalışmasında da ‘4-Herkes, özel hayatına ve aile hayatına saygı gösterilmesini isteme hakkına sahiptir.’ (100 üzerinden 97,5) ve ‘7-Herkes, vicdan, dinî inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir.’ (100 üzerinden 96,1) maddeleri olmuştur. Ancak araştırmamızda en yüksek katılımı göstermede üçüncü sırada olan ‘8-Herkes, düşünce ve kanaat hürriyetine sahiptir.’ $(4,91 \pm 0,28)$ (100 üzerinden 97,75) maddesinde Şahbudak’ın (2010) çalışmasındaki katılımcıların aldıkları puan ortalaması 100 üzerinden 94,2 olup, ilgili çalışmada bu madde, en yüksek katılımı en düşük katılıma göre maddeler sıralandığında 24. sırada yer almıştır. Buna göre; gerek araştırmamızda gerekse Şahbudak’ın (2010) araştırmasında farklı katılımcı gruplarının özel hayat ve aile hayatına saygı ile vicdan, dinî

inanç ve kanaat hürriyetine sahip olma konularında en yüksek yurttaşlık bilincini taşıdıkları görülmektedir.

Araştırmamızda katılımcıların Yurttaşlık Bilinci Ölçeği'nde yer alan maddelere verdikleri yanıtların cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında; kadın öğretmenlerin 'herkesin önceden izin almadan dernek kurma, üye olma veya üyelikten çıkma hürriyetine sahip olduğu' görüşüne ait yurttaşlık bilinci düzeylerinin (n=38, puan ortalaması=4,13±1,07), erkek öğretmenlerinkinden (n=31, puan ortalaması=3,52±1,34) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir (Yurttaşlık Bilinci Ölçeği Madde 16, t=-2,12; p<0,05). Bu hakkın Türkiye Cumhuriyet Anayasası'nın 33.maddesinde yer aldığı göz önünde bulundurulduğunda kadın lise coğrafya öğretmenlerinin erkeklere göre bu hakkı daha fazla benimsemiş olduğu, demokrasinin bir gereği olan örgütlenme hakkına daha fazla inandıkları, diğer yandan erkek lise coğrafya öğretmenleri üzerinde ataerkil toplumsal yapının baskınlığının daha fazla olduğu ve coğrafya branşında görev yapan erkek öğretmenlerin örgütlenme konusunda kadın öğretmenlere göre daha düşük bilinç taşıdıkları sonuçları ortaya çıkmaktadır.

Araştırmamızda katılımcıların Yurttaşlık Bilinci Ölçeği'nde yer alan maddelere verdikleri yanıtların yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında; 35-44 yaş (n=18, puan ortalaması=4,89±0,32) ve 45 yaş ve üzeri (n=30, puan ortalaması=4,97±0,18) öğretmenlerin herkesin kişi hürriyeti ve güvenliğine sahip olduğu (Yurttaşlık Bilinci Ölçeği Madde 3, F=4,71; p<0,05) ile herkesin meşru yollardan yararlanarak yargı mercileri önünde davalı veya davacı olarak adil yargılanma hakkına sahip olduğu (Yurttaşlık Bilinci Ölçeği Madde 19, F=4,69; p<0,05) görüşlerine ait yurttaşlık bilinci düzeylerinin, 25-34 yaş grubu öğretmenlerinkinden (n=21, puan ortalaması=4,52±0,87) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmamızda katılımcıların Yurttaşlık Bilinci Ölçeği'nde yer alan maddelere verdikleri yanıtların medenî duruma göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında; evli öğretmenlerin ücret emeğin karşılığı olduğu görüşüne ait puanlarının (n=48, puan ortalaması=4,85±0,41), bekâr öğretmenlerin puanlarından (n=21, puan ortalaması=4,38±1,20) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu

görülmektedir (Yurttaşlık Bilinci Ölçeği Madde 32, $t=-2,44$; $p<0,05$). Bu hakkın Türkiye Cumhuriyet Anayasası'nın 55. maddesinde yer aldığı göz önünde bulundurulduğunda evli lise coğrafya öğretmenlerinin bekâr öğretmenlere göre bu hakkı daha fazla benimsemiş olduğu, ücretin emeğin karşılığı olduğuna, bir başka ifadeyle ücrette adalet olduğuna daha fazla inandıkları sonuçları ortaya çıkmaktadır. Esasen öğretmenliğin de içinde bulunduğu memurluk mesleğinde eğitim düzeyi, yabancı dil, memurlukta geçen süre, evli ve çocuklu olma, birtakım eğitim, staj ve kurslar vb. nedenlerle alınan maaşın değiştiği hesaba katıldığında ve ayrıca genel olarak düşünüldüğünde meslekte geçen sürelerinin daha az olması, evli olmadıkları ve çocukları olmadığı için daha az maaş almaları nedeniyle bekâr öğretmenlerin ücretin emeğin karşılığı olduğuna daha az inanmaları normal karşılanabilir. Bu maddeye/Anayasal hakka ilişkin daha düşük yurttaşlık bilincine sahip olmaları nedeniyle bekâr öğretmenlere yönelik olarak ek mesleki eğitim, yabancı dil eğitimi, staj ve diğer meslekî kurslar yoluyla maaşlarını yükseltmelerine fırsat sunulması, ücretin emeğin karşılığı olduğuna daha fazla inanmalarını sağlayabilir.

Araştırmamızda katılımcıların Yurttaşlık Bilinci Ölçeği'nde yer alan maddelere verdikleri yanıtların doğum yerine (köy/kasaba, ilçe, il) göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında; doğum yeri köy/kasaba olan öğretmenlerin herkesin yaşama maddî ve manevî varlığını koruma ve geliştirme hakkına sahip olduğu (Yurttaşlık Bilinci Ölçeği Madde 1, $F=4,04$; $p<0,05$), hiç kimsenin zorla çalıştırılmayacağı (Yurttaşlık Bilinci Ölçeği Madde 2, $F=5,64$; $p<0,05$), herkesin kişi hürriyeti ve güvenliğine sahip olduğu (Yurttaşlık Bilinci Ölçeği Madde 3, $F=3,33$; $p<0,05$), kimsenin konutuna dokunulamayacağı (Yurttaşlık Bilinci Ölçeği Madde 5, $F=3,85$; $p<0,05$), herkesin düşüncelerini herhangi bir yolla açıklama ve yayma hakkına sahip olduğu (Yurttaşlık Bilinci Ölçeği Madde 9, $F=3,46$; $p<0,05$), süreli veya süresiz yayınların önceden izin alma veya mali teminat yatırma şartına bağlanamayacağı (Yurttaşlık Bilinci Ölçeği Madde 12, $F=5,04$; $p<0,05$) görüşlerine ait yurttaşlık bilinci düzeylerinin, doğum yeri il merkezi olan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu haklar, Türkiye Cumhuriyet Anayasası'nın sırasıyla 17., 18., 19., 26. ve 29. maddelerinde yer almaktadır. Şahbudak'a (2010) göre; öğretim üyelerinin yaptıkları işlerden dolayı yeniliklere açık olma, sürekli kendilerini geliştirmek zorunda olma, gündemi takip etme, toplum içindeki konum ve toplumun eğitimcilere yüklediği sorumluluk ve

beklenti düzeyleri, ‘herkesin yaşama maddî ve manevî varlığını koruma ve geliştirme hakkına sahip olma’ konusundaki yurttaşlık bilinç düzeyini etkilemektedir. Tanör’e (1994, akt. Şahbudak, 2010) göre; “kişi özgürlüğü ve güvenliği, insanın yasayla belirli ve sınırlı durumlar (gözaltına alma ve tutuklama vb.) dışında hareket serbestliği ve özgürlüğünden yoksun bırakılmaması” anlamına gelmektedir. Bunlara göre; köy ve kasabada doğan lise coğrafya öğretmenlerinin maddî-manevî gelişime daha açık oldukları, zorla çalıştırılmayacaklarına ve konut dokunulmazlığına yönelik inançlarının daha yüksek olduğu, ülkenin içinde bulunduğu hassas süreçte muhtelif düşüncelerini açıklamada daha az sıkıntıyla karşılaştıkları, genel olarak kendilerini kendilerini daha özgür ve güvende hissettikleri, basının özgür olması gerektiğine daha fazla inandıkları söylenebilir.

Araştırmamızda katılımcıların Yurttaşlık Bilinci Ölçeği’nde yer alan maddelere verdikleri yanıtların öğretmenlikte geçen süreye göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında; öğretmenlikteki süresi 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin hiç kimsenin zorla çalıştırılmayacağı (F=3,59; p<0,05), herkesin kişi hürriyeti ve güvenliğine sahip olduğu (F=5,16; p<0,05), kimsenin konutuna dokunulamayacağı (F=3,57; p<0,05), ailenin Türk toplumunun temeli ve eşler arasında eşitliğe dayandığı (F=5,04; p<0,05), ücretin emeğin karşılığı olduğu (F=3,17; p<0,05), vatandaşların siyasi parti kurma, katılma ve ayrılma hakkına sahip olduğu (F=3,79; p<0,05) görüşlerine ait yurttaşlık bilinç düzeylerinin, öğretmenlikteki süresi 5 yıl ve daha az olan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Sırasıyla Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nda 18., 19., 21., 41., 55. ve 68. maddelerinde yer alan bu haklara ilişkin yurttaşlık bilinci düzeyi için kritik sürenin öğretmenlikteki 5. yılın sonu olduğu görülmektedir. Görevlerinde 6. yıllarına başladıktan itibaren öğretmenlerin zorla çalıştırılmanın yasak olduğuna, kişilerin özgür ve güvenli bir şekilde yaşaması gerektiğine, konut dokunulmazlığına, ailenin toplumun temeli ve eşlerin eşit haklara sahip olduğuna, ücretin emeğin karşılığı olduğuna ve siyasi haklara daha fazla inandıkları görülmektedir.

Araştırmamızda katılımcıların Yurttaşlık Bilinci Ölçeği’nde yer alan maddelere verdikleri yanıtların görev yapılan okul türüne (Genel Lise/ Anadolu Lisesi/ Anadolu Öğretmen Lisesi, Meslek Lisesi ve Teknik Lise) göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında;

Genel Lise, Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Liselerinde görev yapan öğretmenlerin herkesin mülkiyet ve miras haklarına sahip olduğu ($t=2,83$; $p<0,05$), kimsenin eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılmayacağı ($t=3,14$; $p<0,05$), herkesin dilediği alanda çalışma, sözleşme hürriyeti ve özel teşebbüs kurma serbestiyetine sahip olduğu ($t=3,58$; $p<0,05$), kimsenin yaşına, cinsiyetine ve gücüne uymayan işlerde çalıştırılmayacağı ($t=2,47$; $p<0,05$), herkesin sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahip olduğu ($t=2,42$; $p<0,05$), herkesin sosyal güvenlik hakkına sahip olduğu ($t=2,47$; $p<0,05$), vatandaşların kanunda gösterilen şartlara uygun olarak seçme ve seçilme haklarını kullanabileceği ($t=2,00$; $p<0,05$) görüşlerine ait yurttaşlık bilinçlerinin, Meslek Liseleri ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Söz konusu bu haklar Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda 35., 42., 48., 50., 56., 60. ve 67. maddelerinde yer alan temel yurttaşlık haklarındanır. Mülkiyet edinme ve istediğine devredebilme aynı zamanda temel insan hakları arasında yer almaktadır. Diğer yandan devletin istediği zaman yurttaşlarının mal ve mülküne el koyması ancak totaliter rejimlerde karşılaşılan bir zihniyettir (Ünal, 1995). Buna göre Genel Lise, Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Liselerinde görev yapan öğretmenlerin, Meslek Liseleri ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha çağdaş bir düşünce yapısına sahip oldukları; mülkiyet ve miras, eğitim ve öğrenim, dilediği alanda çalışma, sözleşme hürriyeti ve özel teşebbüs kurma serbestiyetine sahip olma, yaşına, cinsiyetine ve gücüne uyan işlerde çalışma, sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama ile sosyal güvenlik gibi temel insan haklarının daha fazla bilincinde oldukları görülmektedir.

Yurttaşlık Bilinci Ölçeği'nin birçok maddesinde seçilen değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuş olmasına karşın ($p<0,05$), araştırmamızda katılımcıların Yurttaşlık Bilinci Ölçeği genelinde aldıkları puan ortalamalarının, yani Lise Coğrafya öğretmenlerinin genel yurttaşlık bilinci düzeylerinin cinsiyete, yaş gruplarına, medenî duruma, doğum yerine, öğretmenlikte geçen süreye ve görev yapılan okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Araştırmamızda Lise Coğrafya öğretmenlerinin genel yurttaşlık bilinci düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ($p>0,05$) yönünde elde edilen bulgu, Şahbudak'ın (2010) üniversite öğretim üyeleriyle yaptığı araştırmada aynı yönde elde edilen bulguyla desteklenmektedir. Ancak araştırmamızda genel yurttaşlık bilinci düzeyi

ile yaş grupları, medenî durum ve doğum yeri arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı ($p>0,05$) yönünde elde edilen bulgu, Şahbudak'ın (2010) çalışmasında bu değişkenler ile yurttaşlık bilinci düzeyi arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu ($p=0,00$); bekâr öğretim üyelerinin evlilerden, ilçede doğan öğretim üyelerinin köy, kasaba ve illerde doğanlardan, 25-30 yaş grubundaki öğretim üyelerinin diğer yaş gruplarındakilerden daha yüksek yurttaşlık bilincine sahip oldukları yönünde elde edilen bulgulardan farklılık göstermektedir.

Diğer yandan araştırmamızda katılımcıların genel yurttaşlık bilinç düzeylerinin istatistiksel olarak %90 doğruluk, yani $p>0,10$ anlamlılık düzeyinde doğdukları yer ve meslekteki toplam çalışma süresine göre farklılık gösterdikleri; buna göre doğum yeri ve il merkezlerinden köy/kasaba ve ilçelere kaydıkça (Köy/kasaba için $n=15$, ortalama puan= $4,66\pm 0,34$; İlçe için $n=15$, ortalama puan= $4,78\pm 0,23$; İl için $n=39$, ortalama puan= $4,53\pm 0,41$; $F=2,84$, $p=0,066$) ve ayrıca meslekteki toplam çalışma süresi 6 yıl ve üzerine çıktığında (5 yıl ve daha az süre için $n=11$, ortalama puan= $4,37\pm 0,49$; 6-10 yıl süre için $n=12$, ortalama puan= $4,65\pm 0,32$; 11-15 yıl süre için $n=10$, ortalama puan= $4,78\pm 0,19$; 16 yıl ve üzeri süre için $n=36$, ortalama puan= $4,62\pm 0,37$; $F=2,42$, $p=0,074$) Lise coğrafya öğretmenlerinin yurttaşlık bilinç düzeylerinin de arttığı görülmektedir ($p<0,10$). İleride bu konuda yapılacak çalışmalarda farklı ya da daha geniş bir örneklem grubunda bu doğum yeri ve meslekteki toplam çalışma süresi ile genel yurttaşlık bilinç düzeyi arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunma ihtimalinin olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Şahbudak'ın (2010) çalışmasında da tıpkı araştırmamızda olduğu gibi en yüksek yurttaşlık bilincine sahip katılımcıların doğum yeri ilçe olan katılımcılar olması, Şahbudak'ın (2010) çalışmasında ilçelerde doğan katılımcıların yurttaşlık bilinci düzeylerinin diğerlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermesi ($p=0,00$) bu varsayımımızın doğum yerine ilişkin doğruluğunu kanıtlar niteliktedir. Diğer yandan yaş arttıkça meslekteki çalışma süresinin de artacağı varsayılırsa, Şahbudak'ın (2010) çalışmasında en genç (25-35) yaş grubunun diğer yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek yurttaşlık bilincine sahip olması ($p=0,00$), araştırmamızda ise meslekteki toplam çalışma süresi en az (5 yıl ve daha az) olanların diğerlerine göre daha az ($p<0,10$) yurttaşlık bilincine sahip olması, ayrıca yine araştırmamızda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmasa da 25-34 yaş grubu katılımcıların ($n=21$, puan

ortalaması=4,51±0,44) diğer yaş gruplarındaki katılımcılara göre (35-44 yaş için n=18, puan ortalaması=4,70±0,37; 45 yaş ve üzeri için n=30, puan ortalaması=4,63±0,32) daha az yurttaşlık bilincine sahip olması, çalışmamızda yaş grubu bakımından elde edilen bulguların Şahbudak'ın (2010) çalışmasında bu değişkene ilişkin elde edilen bulgu ile tamamen zıt olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mekân bilinci ve yurttaşlık bilinci arasındaki ilişkiye yönelik bulguları Çizelge 5.2'de verilmiştir.

Çizelge 4.2: Mekân Bilinci ile Yurttaşlık Bilinci Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	r
1-Mekân Bilinci	0,42**
2-Yurttaşlık Bilinci	1

**p<0,01

Lise coğrafya öğretmenlerinin mekân bilinci ile yurttaşlık bilinci arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu; mekân bilinci yüksek olan öğretmenlerin yurttaşlık bilinci de yüksek; mekân bilinci düşük olan öğretmenlerin yurttaşlık bilincinin de düşük olduğu görülmüştür (r=0,42; p<0,01) (Çizelge 5.2). Bir mekân bilimi olan coğrafya öğretimi yapan öğretmenlerin mekân bilinçlerinin yüksek olması doğal karşılanabilir. Bu doğrultuda, mekân bilincinin yurttaşlık bilinciyle pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunun tespit edilmesi nedeniyle, coğrafya öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre daha fazla yurttaşlık bilincine sahip olabilecekleri de varsayılabilir. Nitekim Şahbudak'ın (2010) araştırmasına katılan öğretim üyelerinin sağlık, mühendislik, fen bilimleri ve sosyal bilimler gibi oldukça geniş bir akademik alandan olduğu ve genel yurttaşlık bilinç düzeylerinin çalışmamızdaki örneklem grubunu oluşturan coğrafya öğretmenlerinin yurttaşlık bilinç düzeylerine göre daha düşük olması bu varsayımı destekler niteliktedir. Diğer yandan Şahbudak'ın (2010) araştırmasında sosyal bilimler alanında görev yapmakta olan öğretim üyelerinin genel yurttaşlık bilinç düzeylerinin sağlık, mühendislik ve fen bilimleri alanlarında görev yapmakta olan öğretim üyelerinin genel yurttaşlık bilinç düzeylerinden düşük olması (p=0,04) varsayımıza zıt bir

sonuç oluşturmaktadır. Bu doğrultuda hem görev yapılmakta olan alan/ branş ile yurttaşlık bilinci arasındaki ilişkinin hem de mekân bilinci ile yurttaşlık bilinci arasındaki ilişkinin daha fazla bilimsel netlik kazanması için ileride yapılacak araştırmalarda enstitüden ziyade anabilim adlı bazında farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin yurttaşlık bilincinin branşa göre farklılık gösterip göstermediğinin ve yurttaşlık bilinci ile mekân bilinci arasındaki ilişkinin daha geniş örneklerde, daha fazla akademik araştırmada incelenmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Araştırmaya katılan Lise Coğrafya öğretmenlerinin mekân bilinci düzeylerinin ‘yüksek’, yurttaşlık bilinci düzeylerinin ise ‘çok yüksek’ olarak tespit edilmesine karşın, mekân bilincindeki artışın yurttaşlık bilincinde de artış sağladığının saptanması nedeniyle Lise Coğrafya öğretmenlerinin mekân bilinci düzeylerinin daha fazla arttırılabileceği, bunun da yurttaşlık bilinci düzeylerini daha da arttırarak %100’e yaklaştıracığı düşünülmektedir. Bu bakımdan, öğretmenlerin yurttaşlık bilinci düzeylerinin mümkün olan en üst seviyeye yükseltilebilmesi için mekân bilinçlerini arttırmaya yönelik hizmetiçi eğitimler/kurslar verilmesi önerilebilir.
- Araştırmamızda, anlamlı düzeyde olmasa da meslekteki toplam çalışma süresi 6 yıl ve üzerine çıktığında Lise coğrafya öğretmenlerinin mekân bilinci düzeylerinin arttığı, yüksek mekân bilincinin yüksek yurttaşlık bilinciyle ilişkili olması nedeniyle meslekte yeni olan (görev süresi 5 yıl ve daha az olan) öğretmenlerin mekân bilincinin arttırılmasına yönelik daha fazla hassasiyet gösterilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bakımdan verilecek hizmetiçi eğitimlerde/kurslarda bu öğretmenlere daha fazla ağırlık verilmesi önerilebilir.
- Tek bir çalışmada yurttaşlık bilincinin sosyo-demografik değişkenlerle ilişkisinin incelenmiş olması haricinde literatürde mekân bilinci ve yurttaşlık bilincinin sosyo-demografik değişkenlerle ilişkisi ve mekân bilinci-yurttaşlık bilinci ilişkisini inceleyen bir çalışma olmaması nedeniyle ileride bu konularda yapılacak akademik araştırmalarda, farklı ya da daha geniş örneklem gruplarında meslekteki toplam çalışma süresi ile genel mekân bilinci ve genel yurttaşlık bilinci düzeyleri arasındaki ilişkilerin,

görev yapılmakta olan alan/branş ile yurttaşlık bilinci arasındaki ilişkinin, ayrıca mekân bilinci ile yurttaşlık bilinci arasındaki ilişkinin ve bunların sosyo-demografik değişkenlerle olan ilişkilerinin daha fazla araştırılması önerilebilir.

Kaynaklar

- Aktolga, M.R. (2015). “Stratejik Derinliğin” Derinliği. Alındığı tarih: 21.03.2018, adres: <https://www.kuyレル.org/yazarlar/munir-ramazan-aktolga/stratejik-derinligin-derinligi>
- Antakyalıoğlu, Z. (2013). *Roman Kuramına Giriş*. Sanat ve Kuram Dizisi: 36. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Arıcı, O. (2001). *Mekânın Algılanmasını Belirleyen Faktörler*. Yüksek Lisans Tezi. Mimar Sinan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aytaç, Ö. (2006). *Mekân(in) Sosyolojisi: Toplumsalın Yeniden Kuruluşu*. E. Eğribel ve U. Özcan (Ed.). Sosyoloji ve Coğrafya. İstanbul: Kızılelma Yayıncılık, ss. 876-896.
- Ayvaz, A. (2007). *Çocukların Sanal Ortamlarda Nasıl Mekânlar Tasarladıklarının Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baz, İ. (2013). İnsanın Zaman ve Mekânla İlişkisi Bağlamında. İçinde *Uluslararası Hz. Nuh ve Cudi Dağı Sempozyumu (27-19 Eylül)* (ss. 286–290). Şırnak: Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. Alındığı tarih: 03.04.2018, adres: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sirnakifd/article/download/5000109778/5000102109>
- Binark, M. ve Mine Gencel-Bek, M. (2010), *Eleştirel Medya Okuryazarlığı: Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar*. İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Dorio, J.N. (2016). *The Struggle for “Bread, Freedom, and Social Justice” : (Re)Imagining Citizenship(s) and University Citizenship Education in Egypt*. Doctoral thesis, University of California, Los Angeles.

- Duman, U. (2014). *Cumhuriyetin Yurttaşlık Oluşturma Politikaları (Milli Eğitim Şuraları)*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Fığlalı Taşkın, A. (2008). *Developing A Scale of Citizenship Perceptions in Terms of Rights and Duties in Contemporary Turkey*. Master thesis. The Graduate School of Social Science Institute of Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Gavez, A.D. (2001). *Toward a Philosophy of Democratic Citizenship Education. The Case of Peru: From Critique to Alternatives*. Master thesis, Department of Theory and Policy Studies in Education, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Canada. Alındığı tarih: 12.02.2018, adres: <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/15677/1/MQ63232.pdf>
- Harvey, D. (2012). *Sermayenin Mekânları* (çev. B. Kıcıır, D. Koç, K. Tanrıyar, S. Yüksel). 1. Baskı. İstanbul: Sel Yayınları.
- Karaduman, S. (2015). The Role of Critical Media Literacy in Further Development of Consciousness of Citizenship. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3039–3043. Alındığı tarih: 25.04.2018, adres: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1095>
- Moore, S. (2013). Taking Up Space: Anthropology and embodied protest. *Radical Anthropology*, 7, 6–16. Alındığı tarih: 02.02.2018, adres: <http://doi.org/10.1215/00382876-1382357>
- O'Toole, P. (2010). Locating space in qualitative research: questioning culture through the corporeal. In M. Savin-Baden and C. H. Major (Eds.), *New Approaches the Qualitative Research: Wisdom and Uncertainty*. London: Routledge.
- Özen, A. (2004). *Sanal Ortamlarda Mekânsal Okuma Parametreleri ve Sanal Müzeler*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Quilty, A. (2010). *Special species of space: Making room for geography within education an inter-disciplinary conceptual exploration*. Doctoral thesis. NUI Maynooth Faculty of Social Sciences, Dublin, Ireland.

- Smith, N. (2014). *Uneven Development: Nature, Capital, and the Production of Space*. Alındığı tarih: 28.02.2018, adres: <http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Soja, E.W. (2005). Borders Unbound. In H. van Houtum, O. Kramsch, and W. Zierhofer (Eds.), *B/ordering Space* (pp. 33–46).
- Soja, E.W. (1989). *Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory*. New York: Verso.
- Song, L. (2017). The Asian Water Crisis (II): Water Systems, Water Keepers and Consciousness of Citizenship – A Case Study Based on Beijing River System. In *Duke Kunshan conference on Environmental Humanities in Asia: Environmental Justice and Sustainable Citizenship (May 22-24)*. Duke Global Asia Initiative and Duke Kunshan University.
- Şahbudak, E. (2010). *Yurttaşlık Bilinci: C.Ü. Öğretim Üyeleri Örneğinde*. Doktora Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Tanör, B. (1994). *Türkiye'nin İnsan Hakları Sorunu*. İstanbul: BDS Yayınları.
- Tezcan, F. (2015). *Kentsel Mekânda Ayrışma Bağlamında Toki Evlerinde Yaşam Biçimi: Antalya Döşemealtı Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Ünal, Ş. (1995). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi*. Ankara: TBMM Basımevi Müdürlüğü.
- Ünlü, S. (2014). *Küreselleşen Dünyada Yeni Kentsel Kurgular: “Stüdyo Dairelerde Yaşam”*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, G. (2010). *Çocukta Mekân Algısının Gelişiminde Masalın Etkisi/ Önemi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

*İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Karar Verme Stratejileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki**

Ahmet ŞİRİN¹
Akif GÜNER²

Öz

Bu araştırma ilkökul yönetici ve öğretmenlerinin karar verme stratejileri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın verileri; 2015–2016 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Sultanbeyli İlçesinde bulunan ilkökullarda çalışan yönetici ve öğretmenlere uygulanan “Kişisel Bilgi Formu”, “Karar stratejileri ölçeği” ve “İş doyum Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmaya 214 kişi katılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programında frekans dağılımı, Bağımsız t Testi, Anova, Mann Whitney U testi ve Pearson testleri ile analiz edilmiştir. İstatistik analizler sonucunda; örneklemi oluşturan yönetici ve öğretmenlerin karar verme stratejileri ölçeği puanlarının cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve unvan değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin karar verme stratejileri ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında kararsızlık alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunurken, diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Söz konusu farklılığın 30-40 yaş arasındaki grupla 41 yaş ve üzeri grup arasında olduğu görülmüştür. 30-40 yaş arasındaki grup en yüksek kararsızlık yaşamaktadır. En düşük kararsızlık ise 41 yaş ve üzeri olan grupta görülmüştür. Kıdem değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında iç tepkisel karar verme alt boyutu ile kararsızlık alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunurken, diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

^{*}(Bu çalışma 2018 yılında yayımlanan, Prof. Dr. Ahmet Şirin Danışmanlığında; Araştırmacı: Akif Güner’e ait olan “İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Karar Verme Stratejileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki” tezinden üretilmiştir)

¹ Şirin, Ahmet, Prof. Dr. Marmara Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü. İstanbul/TURKEY
asirin@marmara.edu.tr

² Güner, Akif. Yüksek Lisans Öğrencisi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İşletme Programı. İstanbul/TURKEY akifguner@gmail.com

Karar verme stratejileri ile iş doyumunu ölçeceği arasında içsel doyum ile dışsal doyum ve toplam iş doyumunu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ancak karar verme stratejileri ile arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı, dışsal doyumunda karar verme stratejileri ile anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Mantıklı karar vermek ile kararsızlık arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu, iç tepkisel karar verme ile kararsızlık arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu, bağımlı karar verme ile kararsızlık arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Eğitim, Öğretim, Öğretmen, İş doyumunu, Karar verme.

The Relationship Between Decision Making Strategies and Job Satisfaction of Primary School Managers and Teachers

Abstrach

This research was done to analyze the relationship between the decision making strategies and job satisfaction of primary school administrators and teachers. In this research relationshipal screening model was used. The data of this research were gained via personal info form, decision strategies scale and job satisfaction scale which are applied to the administrators and teachers working at schools in Istanbul, Sultanbeyli in 2015-2016 education years. Two hundred fourteen (214) people were joined the research. The data obtained were analyzed by the independent T test, anov, Mann Whitney U test and Pearson test. According to the statistical analyses; there is no significant difference in the points of the scale of decision making strategies of administrators and teachers that composing the sample in terms of the factors of gender, marital status, educational background and title. While there is an significant difference in the sub-dimension of indecision between arithmetic averages according to age factor in the points of the scale of decision making strategies of administrators and teachers, there is no difference in the other sub-dimensions. This difference being talked about is between the group of those who are thirty-forty (30-40) ages and the group of those above forty one (41). The group between 30-40 ages is of two minds mostly. And the group above 41 is of two minds at the least. While there is an significant difference between arithmetic averages of the groups according to the seniority factor in the sub-dimension of impulsive decision making and in

the sub-dimension of indecision, there is no significant difference in the other sub-dimensions.

It has been seen that between decision making strategies and job satisfaction scale, between intrinsic satisfaction and external satisfaction, total job satisfaction there is a significant and positive relationship but between decision making strategies there is no significant relationship; and also it has been understood that there is no significant relationship between external satisfaction and decision making strategies; there is a positive and significant relationship between rational decision making and indecision; there is a significant and positive relationship between impulsive decision making and indecision ; there is a significant and positive relationship between dependent decision making and indecision.

Keywords: Education, Teaching, Teacher, Job satisfaction, Decision making.

GİRİŞ

İnsan psikolojisinin öne çıktığı üretim anlayışında karar vermek önemli bir olgudur. Karar birlikte alındığında uygulanabilirliği ve hata oranı azalan bir eylemdir. Bir örgütte yapısal ve işleyişe ilişkin değişikliklerde karar verme stratejileri kullanıldığı gibi örgüt içinde yaşanabilecek çatışmaların önlenmesi sürecinde de karar vermeden yararlanır. Karar verme stratejileri aynı zamanda örgüt üyelerini belirlenmiş ortak amaçlara yönelimini sağlamada da kullanılabilir (Gürsel, 2007). Ancak verimlilik her şeyin önünde tutulduğundan, çalışanları motive ederek işten tatmin duygularını geliştirmek ve aynı zamanda üretimi maksimize etmek yöneticilerin temel sorunlarının başında gelir (Erdoğan, 1991:171). Bütün insanlar önemli olmayı isterler. Her insan için dünyanın etrafında döndüğü nokta kendisidir. Yöneticiler, öğretmenleriyle sağlıklı iletişim kurabilmek için sorunları kendi içerisinde olduğu kadar onların açısından da değerlendirmelidirler (Çağlayan, 2002: 32).

Modern çağda kuruluşlar, çevrenin dinamik doğası nedeniyle çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bir iş için birçok zorluktan birisi de sürekli değişen ve değişen çevreyle baş etmek, başarılı olmak ve rekabet halinde kalabilmek için çalışanlarını tatmin etmektir. Çalışanların etkinliğini, etkinliğini, üretkenliğini ve iş tatmini artırmak için iş, iyi

çalışma koşulları sağlayarak çalışanlarının ihtiyaçlarını karşılamalıdır (Maulabakhsha, 2015). Çalışanların öncelikleri kuşaklar boyunca benzerlik gösterir ancak stratejiler, tek boyutlu uyan yaklaşımı yansıtmamalıdır. Her kademedeki yeteneği yönetmek için zorlu bir zaman haline gelen durumda, uzmanlar, yüksek performans gösteren çalışanların işe alınması ve tutulması için kuruluşlarının kazanımlarını sıklıkla kullanmaktadır (SHRM, 2016). Bireylerin çalıştıkları işte meslek doyumuna varmaları ve verimli çalışmalar ortaya koyabilmeleri için mesleklerini severek yapıyor olmaları kuşkusuz önemlidir. İş hayatı sadece ekonomik açıdan değil, psikolojik açıdan da önemli bir yere sahiptir. İş doyumunu yüksek olan bireyler işe karşı olumlu tutum içinde olurken, iş doyumunu düşük olan bireyler ise olumsuz bir tutum ortaya koymaktadırlar (Gezer, Kaya ve Köse, 2007: 26).

Yöneticinin öğretmeni ve öğrencileri etkileyebilecek kararlar alması yönüyle okuldaki en etkili kişi olarak düşünmek gerekir (Şişman, 2013). Öğretmenin rolü göz ardı edilemez, bunun yerine öğrenci öğrenmesine ana katkıda bulunanlar olduğu için vurgulanır. Fakat eğitimcilerin bu asil görevi yerine getirebilmeleri rolü için daha fazla bilgi, beceri ve doğru tutum kazanmaları; sürekli öğrenmeleri, öğrenmelerini ve yeniden öğrenmelerini sağlamaları gerekir. Bu; doğru bilgiye, becerilere, tutumlara ve yeteneklerin geliştirilmesine, kendilerinin modern toplumun zorlayıcı ve talepkar ihtiyaçlarına yeterince cevap vermelerini sağlayacak güçte olmalarını gerektirir. Bu; yetkilerin güçlendirilmesinin bireylerin geliştirildiği sürekli bir süreç olması, insanların kendi uygulamaları ve koşulları üzerinde egemenlik kazanmalarını sağlayacak ömür boyu deneyimler kazandığı bir yolculuk olmasını gerektirir. Bunun sonucunda eğitimcilerin çağdaş dünyanın, eğitim camiasının çağdaş ve dinamik taleplerine yeterince yanıt vermeleri, profesyonelce hareket etmeleri ve uzmanlıklarını gençlerin başarılı öğrenim sürecini garantilemek için kullanabilmeleri beklenmektedir. Bu nedenlerden ötürü, araştırmacılar öğretmenleri neden meşgul oldukları ve zorlayıcı görevleri arasında güçlendirmemiz gerektiğine, okul yönetimi ile bireylerin güçlenmeleri için kullanabilecekleri stratejileri ve yetki verme sürecini engelleyebilecek olası kısıtlamaları incelediklerini görüyoruz. Bunun, öğretmenin rolü üzerinde bir paradigma kaymasının bulunduğu 21. yüz yılda kullanılmak üzere güçlenmenin ve stratejilerin önemi açıktır (Kimwarey, vd. 2014).

Diğer örgütlerden farklı özelliklere sahip olan okul ortamında çalışan iş görenler olarak öğretmenlerin; güdülenmiş, üretken, istekli olmaları, beklentilerine uygun bir örgüt ortamında bulunmaları, onların daha verimli çalışmalarını sağlayabilir (Fişek, 1971: 180). Karar vermenin özelliği sorun çözme basamaklarında etkin kullanılıyor olmasıdır (Şişman, 2013). Bu basamaklarda tüm paydaşların rolü olmalıdır. Özellikle öğretmen işi yapan kişi olduğu için kararlara aktif katılmalıdır (Kaygısız, 2012). Öğretmenin karara aktif katılımını destekleyecek kişi okul yöneticisidir (Yılmaz ve Babaoğlan, 2012).

Eğitim, bireylerin genel bilgi edinmeleri için kademeli bir süreçtir: Öğretmenlerden günlük deneyimlerinde akıl yürütme ve yargılama yetkileri geliştirmelerini sağlayacak beceriler ve bilgiler. Bireysel sorumluluk ve ekonomik refah ile yakından ilintili belirli toplumsal yaşama şekillerinin hazırlanması ve meşrulaştırılması ayrılmaz bir unsurdur. Farklı insan kapasitelerinin farkına varılmasına katkıda bulunur, yetkinliklerin geliştirilmesini teşvik eder, yetenekler ve insan olma neyin anlamını genişletir (Kimwarey, vd. 2014). İş doyumunu olumsuz etkilen birçok faktör ülkemiz eğitim sistemi içinde mevcuttur. Tam olarak öğrenci merkezli olmayan kapalı örgütsel bir yapı, terfi işlemlerinin iş başarısı dışında başka faktörlere bağlı olması ve ücret politikalarındaki hataların bir sonucu olarak nitelikli ve niteliksiz çalışan personel ayırımının yapılamaması iş doyumсуuzluđunu artırmaktadır (Koç, 1998: 8). Bu algıların bir sonucu olarak, kuruluşlar genç personelle çalışırken potansiyel sorunları hafifletmek için girişimler ve programlar geliştirir. Ancak bu çabalar ne kadar etkili? Aslında, doğru konulara mı yöneliyorlar? Muhtemelen, bu işyeri gerginliği aslında çeşitli faktörlerin bir sonucudur ve yanlışlıkla nesiller arasındaki farklılıklara atfedilmiştir. Birçok çatışma, çeşitli yaşam aşamaları, kariyer aşamaları veya iş düzeylerinin bir ürünü olabilir. Örneğin, çocuklu çalışanlar, aile dostu yaklaşımlar daha fazla değer katabilir (SHRM, 2016). Bu durumda eğitim, ekonomik, sosyal, siyasi ve kültürel alanlarda hak iddia edebilecek ve topluluğa tam olarak katılabilen bir güçlendirme süreci olmalıdır. Bununla birlikte bunun farkına varılması için, öğretmenin rolü gözardı edilemez, çünkü öğrencinin öğrenmesini başlıca katkıda bulunan kişi, sonuçlarını yaygın olarak tanınması için yapar (Kimwarey, vd. 2014).

Eğitim sektörü belki de en yüksek motivasyon isteyen sektörlerdendir. Bu yönüyle karar verme ve iş doyumunu ilişkisi önemli hale gelmektedir. Karara katılım ile iş doyumunu arasında ilişki olduğuna dair bulgular bulunmaktadır. İletişimin en yoğun kullanıldığı ve çağımızın en önemli mesleklerinden biri olan öğretmenliğin iş doyumunu sorunu bilinmektedir. Bu soruna yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi ve bu önerilerin uygulamaya geçirilmesi önemlidir. Bu araştırma bu yönüyle literatüre katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmanın amacı ilkökul yönetici ve öğretmenlerinin karar verme stratejileri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu kapsamda araştırmanın problem cümlesi “İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin karar verme stratejileri ile iş doyumları arasındaki ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu amaç ile aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yönetici ve öğretmenlerinin karar verme stratejileri ne düzeydedir?
2. Yönetici ve öğretmenlerin karar verme stratejileri;

- Cinsiyet,
- Medeni durum,
- Yaş,
- Mezuniyet,
- Kıdem ve
- Öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

3. Yönetici ve öğretmenlerin iş doyumları ne düzeydedir?

4. Yönetici ve öğretmenlerin iş doyumları;

- Cinsiyet,
- Medeni durum,
- Yaş,
- Mezuniyet,
- Kıdem ve
- Öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

5. Yönetici ve öğretmenlerin karar verme stratejileri ile iş doyumları arasındaki ilişki ne düzeydedir?

Karar Verme Kavramı

Karar verme süreci seçeneklerin değerlendirilmesidir. Bu seçenekler arasından uygun olanın belirlenmesidir. Her karardan önce durum tespiti

yapılmalıdır. “Karar vermek” problemin düşünülmesi, değerlendirilmesi, seçenekler arasında en uygun olanın belirlenmesidir (Tengilimoğlu, 2012). İnsanların günlük yaşamları da kararlarına bağlıdır. Karar verme süreci örgütsel yönetimde en önemli süreçlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Şişman, 2013). Mevcut seçeneklerden mantıklı bir seçim yapmayı içine alan düşünce sürecine karar verme denilmektedir. İyi bir karar çıkarmaya çalışırken, bir kişi her seçeneğin pozitif ve negatif ağırlıklarını ve tüm alternatifleri göz önüne almalıdır. Etkili bir karar verme noktasında bir kişi her seçeneğin sonucunu da tahmin edebilmeli ve tüm bu maddelere dayanarak hangi seçeneğin o durum için en iyi olduğunu belirlemelidir. Karar, bir kişinin verilen koşullar / durum hakkında bir sonuca varması için bir tercihtir. Birinin ne yapması ya da yapması beklenmeyen davranış veya eylem dizisini temsil eder. Karar verme, bu nedenle iki veya daha fazla alternatif arasından birini seçmektir. Bu nedenle, bir seçim yapma aktivitesi içerir ve seçim bizim eylemimizi veya hareketsizliğimizi belirler (Keung, 2008).

Ilgar’a göre (2005) kararın doğruluğuna yönelik dikkat edilecek hususlar arasında şunlar sayılabilir:

1. Bilimsellik esasına dikkat edilmelidir.
2. Örgütsel amaçlar dikkate alınmalıdır.
3. Basit ve anlaşılır olmalıdır.
4. Hızlı karar verilmeli geciktirilmemelidir.
5. Hukuksallık ilkesi dikkate alınmalıdır.
6. Çalışanların düşündükleri dikkate alınmalıdır.

Okul tabanlı müfredat kararında ve insan kaynakları, finans ve stratejik yönetimi içeren yönetsel kararlarda. Bulgular, Hong Kong’daki yardımlaşmış ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin mesleki bilgilerini sınıf öğrenme hedeflerini belirlemek ve diğer kararlar almaktan çok öğretim alanındaki öğretim materyallerini seçmek veya tasarlamak için daha çok kullanmaya davet ettiğini ortaya koymaktadır. Bu, karar verme sürecine katılmak için güçlü bir istekte bulunduğu ve gerçek katılımlarının diğer alanlardan daha fazla olduğu ve bu sayede en düşük düzeyde karar vermenin yapıldığı bir alandır (Keung, 2008). Aşağıdaki unsurlar yukarıda belirtilen tanımlardan türetilir:

1. Karar verme, bir seçim sürecidir ve en iyi alternatifi seçmekle ilgilidir.
2. Alınan karar, örgütsel hedeflere ulaşmayı amaçlamaktadır.
3. Mevcut olası en iyi alternatifi bulmak için mevcut alternatiflerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ile ilgilidir.
4. Karar verme, zihinsel bir süreçtir. Sürekli düşünülmüş düşüncenin ana hatları budur.
5. Taahhüt yol açar. Taahhüt, kararın doğasına, kısa veya uzun vadeli bağlıdır.

Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım biçimlerinin tamamı karar verme özgürlüğünün bir koşulu oluşturmuştur. Bu; öğretim, müfredat ve yönetsel karar alanları için de geçerlidir. Okul müdürleri okul temelli yönetim politikasını uygulamaya kararlıysa neden öğretmenlerin kendilerini karar verme aşamasında yapmak istediklerinden daha az katıldıklarını algıladıklarını bilmeleri gerekir. (Keung, 2008). Öğretmenlerin ‘okul yönetimine katılım seviyeleri, örgütsel vatandaşlık davranışları ve öğretmenlerin okul yönetimine katılımı ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için yapılan araştırma, aşağıdaki bulguları ortaya koymuştur. Araştırmada elde edilen veriler, erkek öğretmenlerin “okul idaresine katılım konusundaki görüşlerinin daha üst düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu Cengiz’in bulgularına paraleldir (2011).

Okul yöneticisi karar alma adımlarını dikkatle uygulamalıdır (Balcı ve Aydın, 2001). Öğretmenlerin karar katılmalarının sağlanması kurumsal saygı görmeleriyle ilişkilidir. Bu durum iş doyumuyla da bağlantılıdır. Çalışanların yaklaşık üçte ikisi (% 67) takdir görmek istediğini belirtmiştir. Bu, yön iş tatmini açısından çok önemlidir. Çalışanların yüzde yetmişi, çalışanlarının örgütlerinde verilen saygı düzeyinden tatmin olmuştur. Kurum çapında saygı kurumsal kültüre dâhil edilebilir. Farklılıkları kabul ederken ve kabul ederken ortak zemin aramak gibi tekniklerle başlanabilir (SHRM, 2016).

Etkin bir okul yöneticisi herkesin karara katılmasını teşvik edici rol üstlenir (Balcı, 2006). Çalışanların yüzde ellisi çalışanlar ve üst düzey yöneticiler arasındaki güvenin iş tatmini için çok önemli olduğunu ve bu durumun iş tatmini için beşinci katkı yaparak geçen yıla göre üç alan bıraktığını bildirmiştir. Halen kişinin işinde beceri ve yeteneği kullanması, fırsat

ile bağlantılıdır. Çalışanlarının ve üst düzey yöneticilerinin kabaca beşte dördü (% 62) kuruluşlarındaki güvenden memnun kaldığını belirtmişlerdir. Çalışanlar ve üst yönetim arasında güven eksikliği olan organizasyonlar sıklıkla olumsuz çalışma koşulları geliştirilir. Yönetim, çalışanlarını desteklemiyorsa şüphe ortaya çıkabilir ve bu da verimli bir iş gücünden daha az sonuç doğurabilir. Kapsamlı çalışanlar kaldıraç kazanmak için bilgileri durdurmalı veya diğer taktikler kullanılmalıdır (SHRM, 2016). Hesap verebilirlik açısından güven önemlidir. Eğitim verilerini karar vermede diğer verilerle birlikte kullanmak gereklidir. Veriye dayalı karar vermek için yeni yapılanmalara gidilmiştir. Buna bağlı olarak veri dağıtım sistemlerine veya Eğitimde Yönetim Bilgisi Sistemlerine (MIS) olan ilgi artmıştır. Ancak yöneticiler veri ve bilgi sistemlerini oluşturmak için acele etmeden önce, eğitim sistemindeki bilgi sistemleri hakkında mevcut bilgi birikimini, iş ve örgüt araştırmalarının bilişim sistemleri hakkında zaten bildikleri şeylerin ışığında dikkatlerini toplamalıdır (Breiter ve Light, 2006).

İş Doyumu Kavramı

Öğretmenlerin iş doyumlarına zarar veren ve onların örgütsel vatandaşlık davranışlarını göstermelerine engel olan, böylece hem işgörenlerin iyi halleri hem de okulun genel olarak performansı üzerinde olumsuz etkilerde bulunan olumsuz duygularla mücadele edilmesi gerekmektedir (Karakuş, 2008: 2). Bu çalışma, karar verme katılımı ile duygulanım sonuçları arasındaki ilişkiler hakkındaki bilgimizi genişletmektedir. Ayrıca, okullarda karar vermede kimlerin yer alacağına karar vermenin dinamiklerini ve karmaşıklıklarını anlamak isteyen yöneticiler ve araştırmacılar için şimdiki ve gelecekteki endişeleri de ortaya koyabilir. Profesyonel olarak öğretmenler, istihdam edildiği organizasyonlarda karar alma süreçlerine katılmak istemektedirler. İş doyumunu artırmak amacıyla olduğu gibi katılımı teşvik etmek de yöneticilerin çıkarına olmalıdır (Keung, 2008). İş doyumunu kavramı literatür incelendiğinde iş tatmini olarak da kullanılmıştır. Araştırmada iş doyumunu olarak kullanılmıştır.

İşgörenin ulaştığı bu haz duygusu ne oranda yüksek ise işinden sağladığı doyum da o derece yüksek olur. Diğer yandan doyumsuzluk çalışanın, örgütün ödül politikası veya örgütsel gelişme düzeyinden hoşnut olmadığını işaretidir. İşgörenin yoksun bırakılma duyguları veya yetersiz ödül ve özendirme politikasının doyumsuzluk yaratacağı ve iş

örgütünü değiştirme eğilimlerini güçlendireceğine dikkat çekilmektedir (Balay, 2000: 135-136). İş doyumunu, çalışanın işini ya da iş yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu mutluluk ya da ulaştığı duygusal doyum olarak ifade edilmektedir (Akçamete, Kaner, Sucuoğlu, 2001: 8). Bir başka tanıma göre, iş doyumunu işten elde edilen maddi çıkarlarla ve çalışanın iş arkadaşları ile beraberce zevk aldıkları bir işi yaparak bir eser meydana getirmesiyle oluşan mutluluk demektir (Akıncı, 2002: 2). İş Doyumu, İşgörenin işin boyutlarına ilişkin istekleri ile bunların işinde kazandırılması derecesine ilişkin algılamaları arasındaki farkın bir işlevi olan duygusal tepkidir (Balcı, 2006: 5). Tengilimoğlu (2005: 27)'na göre de "iş doyumunu, çalışanların iş ve çalışma ortamından bekledikleri ile algıladıkları arasındaki farktır.

İş doyumunu ve güdüleme kavramları birbiriyle ilişkilidir. Acıktığımız zaman yiyecek, susadığımız zaman su aramamız, dumandan boğulmamak için açık havaya çıkmamız, başarılı olmak için çalışmamız, belli bir hedefe yönelik maksatlı davranışlar olup güdüleme konusunun incelenme alanı içine girer (Balcı, 2006: 33). İyi bir lider, aynı zamanda iyi motive eder (Önen ve Tüzün, 2005: 132).

İş doyumunu, işgörenin halen sahip olduğu iş rolüne dönük duygusal yönelimi veya onun, işine karşı gösterdiği duygusal bir tepki olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanıma göre iş doyumunu, işgörenin işini veya iş yaşamını değerlendirmesi sonucu ulaştığı haz duygusudur. İşgörenin ulaştığı bu haz duygusu ne oranda yüksek ise işinden sağladığı doyum da o derece yüksek olur (Balay, 2000: 138). Çalışanların iş memnuniyetini etkileyen unsurların neler olduğuna ilişkin yapılan araştırmada çalışanların % 46'sı özerklik ve bağımsızlığın iş tatminine önemli katkıda bulunduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bireyin içinde yaşadığı sosyal ve kültürel ortam incelendiğinde çok sayıda duygu ve değer yargılarının etkisinde olduğu anlaşılır. Bu açıdan ele alındığında tatmin sağlayan alanlar sayılamayacak kadar çoktur (Çalışkan, 2005: 1). Hayata belli bir yapıya ve birtakım potansiyellere sahip olarak geliriz. Bunlar kalıtımla tayin edilir. Hayata gelen organizma, bir çevre içine girer. Yaşamayı ve gelişmeyi başarısı ve başarısızlığı bu çevre içinde olacaktır. Bu organizmaya bir hayat ve bu hayatı sürdürebilecek yetenekler verilmiştir ancak bunu sürdürülebilmesi için gerekli olan "şeyler" çevredir.

Kendisine verilmiş olan yetenekleri ve güçleri kullanarak bu “şeyleri” elde edilebilir. İhtiyacı olduğu oksijen yiyecek ve içecek çevrededir, kendisini koruması gerekecek tehlikeler de çevrededir. Çevre statik değildir, devamlı olarak değişmektedir ve bu değişmelere uyum sağlama zorunluluğu vardır. Organizma bütün bunlarla baş edebilmesini sağlayacak birtakım özelliklere sahiptir. Bunlarda belli başlısı, hareket edebilme ve bu hareketi ihtiyaç duyduğu hedefe doğru yöneltebilme yeteneğidir (Balci, 2006: 33).

Dünya birbirleriyle ilişkisi olan parçalardan oluşur. Her bir parçanın kendine özgü amacı ve hedefi vardır. Yaşamda hiçbir şey başka bir şeyi tek yönde etkilemez. Mutlaka karşılıklı bir etkileşim vardır (Türkmen, 2011: 28). Çalışma ortamının çalışanların iş tatmini üzerinde olumlu etkisi vardır. Kötü çalışma koşulları, çalışanların yeteneklerini tasvir etmelerini ve tam potansiyel elde etmelerini sınırlar, bu nedenle işletmelerin iyi bir çalışma ortamının önemini fark etmesi şarttır. Bu araştırma çalışanların iş tatmini için iyi bir çalışma ortamının önemi hakkında sonuçların farkında olmasını sağladığı için toplumun refah düzeyine katkıda bulunur. Çalışma, çalışanlarının motivasyon ve bağlılık düzeylerini artırmak için kuruluşlarında daha ciddi çalışma ortamı olarak işletmelerin gelecek performansını etkiliyor. Bu şekilde işgücü daha iyi sonuçlar elde edebilir. Aynı zamanda, kuruluş çalışanlarının performanslarının düşmesine neden olacak yük veya baskı olmadan rahat ve özgür bir ortamda çalışma kolaylığı sağlar. (Maulabakhsha, 2015).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmanın amacı ilköğretim yöneticisi ve öğretmenlerinin karar stratejileri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Karasar (2006)'a göre ilişki tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni 2015–2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde bulunan ilköğretimde çalışan yöneticisi ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu evren içinden maksimum çeşitlilik, örneklemi göz önüne alınarak okullara gidilip yöneticisi ve öğretmenlere bizzat uygulanmıştır. 250 kişiye ölçek uygulanmıştır. Bu anketlerden

16'sında kodlama hatası olduğundan geçersiz sayılmış, 20 tanesi ise geri dönmediğinden dolayı geçersiz sayılmıştır. Analizler 214 kişi üzerinden yapılmıştır. Araştırmanın örnekleme ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Örnekleme İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	125	58,4
	Erkek	89	41,6
	Toplam	214	100,0
	29 yaş ve altı	86	40,2
Yaş	30-40 yaş	96	44,9
	41 yaş ve üzeri	32	15,0
	Toplam	214	100,0
	Evli	141	65,9
Medeni durum	Bekâr	73	34,1
	Toplam	214	100,0
	Lisans	190	88,8
Öğrenim	Lisans Üstü	24	11,2
	Toplam	214	100,0
	Öğretmen	196	91,6
Unvan	Yönetici	18	8,4
	Toplam	214	100,0
	1-5 yıl	81	37,9
Görev	6-10 yıl	83	38,8
	11 yıl ve üzeri	50	23,4
	Toplam	214	100,0

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” “Minnesota İş Doyum Ölçeği” ile “Karar Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan ve örneklem grubunun demografik özelliklerinin yer aldığı yöneticiler ve öğretmenler için hazırlanmış

anketten oluşmaktadır. İlkokul yöneticileri ve öğretmenleri hakkında bilgi toplamak amacıyla geliştirilen kişisel bilgi formunda öğretmen ve yöneticinin cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, eğitim düzeyi, okuldaki görev türü, MEB'deki görev süresiyle ilgili sorular bulunmaktadır.

Minnesota İş Doyum Ölçeği

Bu araştırmada ilkokul yöneticileri ve öğretmenleri iş tatminlerini ölçmek amacıyla (Minnesota Satisfaction Questionnaire) Minnesota İş Doyumu Ölçeği'nin kısa formu kullanılmıştır. R.V Davis, D.J. Weiss, G.W England, L.H. Lofquist (1967) Minnesota Tatmin Ölçeği'nin uzun formundan (100 madde) iç ve dış faktörlerinden oluşan tatmin durumları ile ilgili maddeleri birleştirerek 20 madde halinde bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçeğin Türkiye'deki adaptasyon çalışmasını Hacettepe Üniversitesinden Deniz ve Güliz Gökçora (1985) yapmışlar, ölçeği İngilizce formundan Türkçeye çevirmişlerdir. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış, Cronbach Alpha değeri .77 olarak bulunmuştur. Bu çeviri başka dilbilimciler tarafından da kontrol edilerek, uygulanması uygun görülmüştür. Ölçeğin 12 maddesi içsel faktörlere bağlı iş doyumunu ölçmekte, 8 maddesi de dışsal faktörlere bağlı iş doyumunu ölçmektedir.

İç Faktörler

1. Faaliyet (meşguliyet): Her zaman meşgul olması
2. Serbestlik: Yalnız başına çalışma şansı
3. Değişiklik: Zaman zaman değişik şeyler yapabilme
4. Sosyal statü: Toplumda saygın bir kişi olma şansı
7. Ahlaki Değerler (Vicdan): Vicdani bir sorumluluk taşıma
9. Kendi kendine bir şeyler yapabilme: Diğer insanlara yardım edebilme şansı
10. Otorite: Diğer insanlara ne yapacaklarını söyleme şansı
11. Yeteneklerini Kullanma: Yeteneklerini kullanarak bir şeyler yapabilme şansı
15. Sorumluluk: Alınan kararları uygulama şansı
18. Tanınma: Bir meslekte çalışanların iyi bir iş yapması sonucu takdir edilmesi
19. Başarı: Yaptığı iş karşılığında duyulan başarı hissi
20. Yaratıcılık: Kendi yöntemlerini kullanma şansı

Dış Faktörler

5. Yönetici İnsan İlişkileri: Yönetici ve çalışanların uyum içinde olmaları
6. Yönetici ve Teknik: Yöneticilerin karar vermedeki yeteneği
8. Güvence: Mesleğin güvenli bir gelecek sağlaması
12. Şirket Politikası ve Pratiği: Şirket politikasının pratikteki uygulaması
13. Ücret: İş karşılığında yapılan ödemeler
14. İlerleme: Mesleğinde ilerleme şansı
16. Çalışma Şartları: Çalışma şartlarının uygunluğu
17. Çalışma Arkadaşları: Çalışma arkadaşlarının birbirleriyle anlaşmaları

Karar Stratejileri Ölçeği

Karar Stratejileri Ölçeği, Kuzgun (1992) tarafından, bireylerin karar verme stillerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin faktör analizi çalışmaları sonucunda içtepkisel, mantıklı, bağımsız karar verme ve kararsızlık olmak üzere dört faktör belirlenmiştir. Karar Stratejileri Ölçeği, birbirinden bağımsız karar stratejilerini ölçen dört alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçeklerin adları ve özellikleri şunlardır:

1. İçtepkisel

Seçenekler üzerinde yeterince düşünmeden, içten geldiği gibi karar verme.

2. Mantıklı

Karar verirken seçenekler hakkında bilgi toplama, seçenekleri dikkatle inceleme ve her birinin olumlu ve olumsuz yanlarını değerlendirme.

3. Bağımlı

Karar verirken başkalarının önerilerine önem verme, başkalarının doğruyu bileceğine inanma.

4. Kararsız

Verdiği kararları sık sık değiştirme isteği ve hiçbir karardan hoşnut olmama

Karar Stratejileri Ölçeği, her bir alt ölçekte 10 madde olmak üzere toplam 40 maddeden oluşan dört seçeneqli bir derecelendirme ölçeğidir.

Karar Stratejileri Ölçeğindeki sorulara kişi A) Hiçbir zaman, B) Ara sıra, C) Sıklıkla ve D) Her zaman yanıtlarını verebilir. Puanlama işleminde A yanıtına 1, B'ye 2, C'ye 3 ve D'ye 4 puan verilecektir.

Ölçekte bağımlı karar biçimini ölçen 10, 19, 22, 25, 30 ve 31. maddeler tersinden puanlanacaktır. Her bir alt ölçekten alınan puan maksimum 40,

minimum 10 olmaktadır. Bir alt ölçekten alınan puanın yüksek oluşu, bireyin o alt ölçeği ilgilendiren karar stratejisini sıklıkla kullandığını gösterir.

Verilerin Toplanması

2015–2016 öğretim yılında örneklem belirlendikten ve araştırma için gerekli izinler yasal yollarla alındıktan sonra belirlenen okullara gidilip okul müdürleriyle araştırma konusunda konuşulmuş ve gerekli bilgilendirme yapılmıştır. İstanbul İli Sultanbeyli ilçesindeki ilkokullarda çalışan yönetici ve öğretmenlere örneklem sayısınca çoğaltılıp dağıtılmış ve bizzat uygulanmıştır. Uygulama yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür.

Verilerin Çözülmesi

Elde edilen veriler SPSS 22:0 paket programında analiz edilmiş, demografik bilgilerin frekans dağılımı çıkarılmış, dağılımın normal olması için anlamlı birleştirmeler yapılmış, normal dağılım gösteren veriler için parametrik tekniklerden Bağımsız t Testi- ve Anova; normal dağılım göstermeyen veriler içinse Mann Whitney U testi uygulanmıştır. İlişkisel analiz için ise Pearson testleri ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ölçeklerin aritmetik ortalaması, farklılaşma analizleri ve ilişkisel analizler verilmiştir.

1. Yönetici ve Öğretmenlerin Karar Verme Stratejileri

Karar verme stratejileri ölçeğinin toplam puanlar ve tüm alt boyutların aritmetik ortalama, standart sapma değerleri Tablo 2. de verilmiştir.

Tablo 2. Karar Verme Stratejileri Ölçeğinin Toplam Puanlar ve Tüm Alt Boyutların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Boyut	N	\bar{X}	Ss
Mantıklı	214	27,50	4,680
İçtepkisel	214	21,27	4,544
Bağımlı	214	22,60	3,204
Kararsızlık	214	19,15	5,242

Tablo 2.'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin karar verme stratejileri ölçeğinin mantıksal karar verme alt boyutu puanlarının ($\bar{X}=27,50$, $ss=4,680$) olduğu, iç tepkisel karar verme alt boyutu puanlarının ($\bar{X}=21,27$, $ss=4,544$) olduğu, bağımlı karar verme alt boyutu puanlarının ($\bar{X}=22,60$, $ss=3,204$) olduğu, kararsızlık alt boyutu puanlarının ($\bar{X}=19,15$, $ss=5,242$) olduğu görülmüştür. Bu durumda yönetici ve öğretmenlerin en yüksek oranda kullandıkları karar verme stratejisinin mantıklı karar verme olduğu tespit edilmiştir. Düşük oranda ise kararsızlık yaşamaktadırlar.

1.1.Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre karar verme stratejileri

Karar verme stratejileri ölçeği puanlarının yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t testi sonuçları Tablo 3.'de verilmiştir.

Tablo 3. Karar Verme Stratejileri Ölçeği Puanlarının Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	sh_x	t Testi		
						t	sd	p
Mantıklı	Kadın	125	27,42	4,773	,427	-,298	212	,766
	Erkek	89	27,62	4,571	,485			
İçtepkisel	Kadın	125	21,14	4,534	,406	-,484	212	,629
	Erkek	89	21,45	4,578	,485			
Bağımlı	Kadın	125	22,33	3,350	,300	-1,491	212	,137
	Erkek	89	22,99	2,964	,314			
Kararsızlık	Kadın	125	18,88	5,103	,456	-,906	212	,366
	Erkek	89	19,54	5,438	,576			

Tablo 3. incelendiğinde örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin karar verme stratejileri ölçeği puanlarında cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesi için bağımsız grup t testi yapılmıştır. Test sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

1.2. Yönetici ve öğretmenlerin yaşlarına göre karar verme stratejileri

Karar verme stratejileri ölçeği puanlarının yönetici ve öğretmenlerin yaşlarına göre Anova testi sonuçları Tablo 4.'de verilmiştir.

Tablo 4. Karar Verme Stratejileri Ölçeği Puanlarının Yönetici ve Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Anova Testi Sonuçları

f, \bar{x} ve s Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Yaş	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Mantıklı	29 yaş ve altı	86	27,42	4,600	G. Arası	38,565	2	19,283	,879	,417
	30-40 yaş	96	27,88	4,815	G. İçi	4626,930	211	21,929		
	41 yaş ve üzeri	32	26,63	4,492	Toplam	4665,495	213			
	Toplam	214	27,50	4,680		38,565	2	19,283		
İçtepkisel	29 yaş ve altı	86	21,24	4,906	G. Arası	78,044	2	39,022	1,906	,151
	30-40 yaş	0	21,74	4,133	G. İçi	4320,237	211	20,475		
	41 yaş ve üzeri	32	19,94	4,586	Toplam	4398,280	213			
	Toplam	214	21,27	4,544						
Bağımlı	29 yaş ve altı	86	22,09	3,408	G. Arası	39,264	2	19,632	1,928	,148
	30-40 yaş	96	22,88	3,150	G. İçi	2147,975	211	10,180		
	41 yaş ve üzeri	32	23,16	2,653	Toplam	2187,238	213			
	Toplam	214	22,60	3,204						
Kararsızlık	29 yaş ve altı	86	19,37	5,298	G. Arası	200,912	2	100,456	3,750	,025
	30-40 yaş	96	19,72	5,401	G. İçi	5652,999	211	26,791		
	41 yaş ve üzeri	32	16,88	3,998	Toplam	5853,911	213			
	Toplam	214	19,15	5,242						

Tablo 4. incelendiğinde, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin karar verme stratejileri ölçeği puanlarında yaş değişkeni açısından değerlendirilmesi için tek yönlü varyans analizi Anova testi yapılmıştır. Test sonucunda gruplar arasında kararsızlık alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunurken diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kararsızlık alt boyutunda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Kararsızlık	29 yaş ve altı	30-40 yaş 41 yaş ve üzeri	-,347 2,497	,769 1,072	,903 ,069
	30-40 yaş	29 yaş ve altı 41 yaş ve üzeri	,347 2,844*	,769 1,057	,903 ,028
	41 yaş ve üzeri	29 yaş ve altı 30-40 yaş	-2,497 -2,844*	1,072 1,057	,069 ,028

Tablo 5.'de görüldüğü üzere kararsızlık alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın 30-40 yaş arasındaki grupla 41 yaş ve zeri grup arasında olduğu görülmüştür. 30-40 yaş arasındaki grup en yüksek kararsızlık yaşamaktadır. En düşük kararsızlık ise 41 yaş ve üzeri olan grupta görülmüştür. Bu durum tecrübeli öğretmenlerin kararsızlıkları az yansıttığı şeklinde yorumlanabilir.

1.3. Yönetici ve öğretmenlerin medeni durumlarına göre karar verme stratejileri

Karar verme stratejileri ölçeği puanlarının yönetici ve öğretmenlerin medeni durumlarına göre t testi sonuçları Tablo 6.'da verilmiştir.

Tablo 6. Karar Verme Stratejileri Ölçeği Puanlarının Yönetici ve Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre t Testi Sonuçları

Puan	Medeni Durum	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Mantıklı	Evli	141	27,85	4,553	,383	1,509	212	,133
	Bekâr	73	26,84	4,879	,571			
İçtepkisel	Evli	141	21,37	4,619	,389	,437	212	,663
	Bekâr	73	21,08	4,421	,517			
Bağımlı	Evli	141	22,89	3,159	,266	1,856	212	,065
	Bekâr	73	22,04	3,238	,379			
Kararsızlık	Evli	141	19,54	5,602	,472	1,497	212	,136
	Bekâr	73	18,41	4,409	,516			

Tablo 6. incelendiğinde örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin karar verme stratejileri ölçeği puanlarında medeni durum değişkeni açısından değerlendirilmesi için bağımsız grup t testi yapılmıştır. Test sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

1.4. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre karar verme stratejileri

Karar verme stratejileri ölçeği puanlarının yönetici ve öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 7.' de verilmiştir.

Tablo 7. Karar Verme Stratejileri Ölçeği Puanlarının Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Öğrenim	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Mantıklı	Lisans	190	107,84	20489,50	2215,500	-,226	,821
	Lisans	24	104,81	2515,50			
	Üstü						
	Toplam	214					
İçtepkisel	Lisans	190	108,77	20666,50	2038,500	-,847	,397
	Lisans	24	97,44	2338,50			
	Üstü						
	Toplam	214					
Bağımlı	Lisans	190	105,19	19987,00	1842,000	-1,541	,123
	Lisans	24	125,75	3018,00			
	Üstü						
	Toplam	214					
Karasızlık	Lisans	190	108,34	20585,00	2120,000	-,561	,575
	Lisans	24	100,83	2420,00			
	Üstü						
	Toplam	214					

Tablo 7. İncelendiğinde, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin karar verme stratejileri ölçeği puanlarında öğrenim değişkeni açısından değerlendirilmesi için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Test sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

1.5. Yönetici ve öğretmenlerin unvanlarına göre karar verme stratejileri

Karar verme stratejileri ölçeği puanlarının yönetici ve öğretmenlerin unvanlarına göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 8.'de verilmiştir.

Tablo 8. Karar Verme Stratejileri Ölçeği Puanlarının Yönetici ve Öğretmenlerin Unvanlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Unvanları	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Mantıklı	Öğretmen	196	108,92	21349,00	1485,000	-1,113	,266
	Yönetici	18	92,00	1656,00			
	Toplam	214					
İçtepkisel	Öğretmen	196	109,64	21489,00	1345,000	-1,671	,095
	Yönetici	18	84,22	1516,00			
	Toplam	214					
Bağımlı	Öğretmen	196	107,40	21051,00	1745,000	-,076	,939
	Yönetici	18	108,56	1954,00			
	Toplam	214					
Karasızlık	Öğretmen	196	108,47	21260,00	1574,000	-,757	,449
	Yönetici	18	96,94	1745,00			
	Toplam	214					

Tablo 8. incelendiğinde örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin karar verme stratejileri ölçeği puanlarında unvan değişkeni açısından değerlendirilmesi için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Test sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

1.6. Yönetici ve öğretmenlerin kıdemlerine göre karar verme stratejileri

Karar verme stratejileri ölçeği puanlarının yönetici ve öğretmenlerin kıdemlerine göre t testi sonuçları Tablo 9.'da verilmiştir.

Tablo 9. Karar Verme Stratejileri Ölçeği Puanlarının Yönetici ve Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre t Testi Sonuçları

f, \bar{x} ve s Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Kıdem	N	\bar{x}	s	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Mantıklı	1-5 yıl	81	26,99	4,471	G. Arası	36,901	2	18,451	,841	,433
	6-10 yıl	83	27,72	4,683	G. İçi	4628,594	211	21,936		
	11 yıl ve üzeri	50	27,98	5,012	Toplam	4665,495	213			
	Toplam	214	27,50	4,680						
İçtepkisel	1-5 yıl	81	20,10	4,435	G. Arası	287,835	2	143,918	7,388	,001
	6-10 yıl	83	22,69	4,523	G. İçi	4110,445	211	19,481		
	11 yıl ve üzeri	50	20,82	4,188	Toplam	4398,280	213			
	Toplam	214	21,27	4,544						
Bağımlı	1-5 yıl	81	22,37	3,367	G. Arası	19,582	2	9,791	,953	,387
	6-10 yıl	83	22,51	3,038	G. İçi	2167,656	211	10,273		
	11 yıl ve üzeri	50	23,14	3,207	Toplam	2187,238	213			
	Toplam	214	22,60	3,204						
Kararsızlık	1-5 yıl	81	18,78	5,155	G. Arası	167,413	2	83,707	3,106	,047
	6-10 yıl	83	20,20	5,578	G. İçi	5686,498	211	26,950		
	11 yıl ve üzeri	50	18,02	4,538	Toplam	5853,911	213			
	Toplam	214	19,15	5,242						

Tablo 9. incelendiğinde örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin karar verme stratejileri ölçeği puanlarında kıdem değişkeni açısından değerlendirilmesi için tek yönlü varyans analizi Anova testi yapılmıştır. Test sonucunda gruplar arasında iç tepkisel karar verme alt boyutu ile kararsızlık alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunurken, diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İç tepkisel ve Kararsızlık alt boyutlarında farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları Tablo 10.'da verilmiştir.

Tablo 10. İç tepkisel ve Kararsızlık Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İçtepkisel	1-5 yıl	6-10 yıl	-2,588*	,689	,001
		11 yıl ve üzeri	-,721	,794	,662
	6-10 yıl	1-5 yıl	2,588*	,689	,001
		11 yıl ve üzeri	1,867	,790	,064
	11 yıl ve üzeri	1-5 yıl	,721	,794	,662
		6-10 yıl	-1,867	,790	,064
Kararsızlık	1-5 yıl	6-10 yıl	-1,427	,811	,215
		11 yıl ve üzeri	,758	,934	,720
	6-10 yıl	1-5 yıl	1,427	,811	,215
		11 yıl ve üzeri	2,185	,929	,045
	11 yıl ve üzeri	1-5 yıl	-,758	,934	,720
		6-10 yıl	-2,185	,929	,045

Tablo 10.'da görüldüğü üzere iç tepkisel ve kararsızlık alt boyutlarında puanların kıdem değişkenine göre Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın iç tepkisel alt boyutunda 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar ile 6-10 yıl kıdeme sahip olanlar arasında olduğu görülmüştür. 6-10 yıl kıdem sahip olanlar en yüksek oranda iç tepkisel karar vermektedirler. Kararsızlık alt boyutunda ise anlamlı farklılığın 6-10 yıl kıdeme sahip olanlar ile 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında olduğu görülmüştür. 6-10 yıl kıdeme sahip olanlar en yüksek oranda kararsızlık yaşamaktadırlar. Diğer gruplar arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2. Yönetici ve Öğretmenlerin İş Doyumları

İş doyumunu ölçeğinin toplam puanlar ve alt boyutların aritmetik ortalama, standart sapma değerleri Tablo 11.'de verilmiştir.

Tablo 11. İş Doyumu Ölçeğinin Toplam Puanlar ve Alt Boyutların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Boyut	N	\bar{X}	Ss
İçsel Doyum	214	45,86	6,721
Dışsal Doyum	214	26,28	5,129
Toplam Ölçek	214	72,15	10,874

Tablo 11.'de de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri ölçeğinin toplam puanların ($X=72,15$, $ss=10,874$) olduğu, içsel doyum alt boyutu puanlarının ($X=45,86$, $ss=6,721$) olduğu, dışsal doyum alt boyutu puanlarının ($X=26,28$, $ss=5,129$) olduğu görülmüştür.

2.1.Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre iş doyumları

İş doyumunu ölçeği puanlarının yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t testi sonuçları Tablo 12.'de verilmiştir.

Tablo 12. İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	P
İçsel Doyum	Kadın	125	45,57	6,962	,622	-,755	212	,451
	Erkek	89	46,28	6,381	,676			
Dışsal Doyum	Kadın	125	26,00	5,126	,458	-,947	212	,344
	Erkek	89	26,67	5,136	,544			
Toplam İş Doyumu	Kadın	125	71,58	11,004	,984	-,914	212	,362
	Erkek	89	72,96	10,698	1,134			

Tablo 12. incelendiğinde örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin iş doyumunu ölçeği puanlarında cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesi için bağımsız grup t testi yapılmıştır. Test sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

2.2.Yönetici ve öğretmenlerin yaşlarına göre iş doyumları

İş doyumunu ölçeği puanlarının yönetici ve öğretmenlerin yaşlarına göre Anova testi sonuçları Tablo 13.'te verilmiştir.

Tablo 13. İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Yönetici ve Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Anova Testi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>s</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Yaş	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
İçsel Doyum	29 yaş ve altı	86	46,10	7,397	G. Arası	43,622	2	21,811	,481	,619
	30-40 yaş	96	45,40	6,046	G. İçi	9576,714	211	45,387		
	41 yaş ve üzeri	32	46,62	6,842	Toplam	9620,336	213			
	Toplam	214	45,86	6,720						
Dışsal Doyum	29 yaş ve altı	86	26,59	5,651	G. Arası	27,182	2	13,591	,514	,599
	30-40 yaş	96	25,89	4,656	G. İçi	5575,995	211	26,427		
	41 yaş ve üzeri	32	26,63	5,085	Toplam	5603,178	213			
	Toplam	214	26,28	5,129						
Toplam İş Doyumu	29 yaş ve altı	86	72,70	12,278	G. Arası	135,242	2	67,621	,570	,567
	30-40 yaş	96	71,29	9,640	G. İçi	25049,973	211	118,720		
	41 yaş ve üzeri	32	73,25	10,485	Toplam	25185,215	213			
	Toplam	214	72,15	10,874						

Tablo 13. incelendiğinde örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin iş doyumunu ölçeği puanlarında yaş değişkeni açısından değerlendirilmesi için tek yönlü varyans analizi Anova testi yapılmıştır. Test sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

2.3. Yönetici ve öğretmenlerin medeni durumlarına göre iş doyumları

İş doyumunu ölçeği puanlarının yönetici ve öğretmenlerin medeni durumlarına göre t testi sonuçları Tablo 14.'te gösterilmiştir.

Tablo 14. İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Yönetici ve Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre t Testi Sonuçları

Puan	Medeni Durum	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İçsel Doyum	Evli	141	45,36	6,147	,517	-1,518	212	,130
	Bekâr	73	46,83	7,661	,896			
Dışsal Doyum	Evli	141	25,96	4,831	,407	-1,282	212	,201
	Bekâr	73	26,90	5,643	,660			
Toplam İş Doyumu	Evli	141	71,33	9,960	,839	-1,544	212	,124
	Bekâr	73	73,74	12,369	1,448			

Tablo 14. incelendiğinde örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin iş doyumunu ölçeği puanlarında medeni durum değişkeni açısından değerlendirilmesi için bağımsız grup t testi yapılmıştır. Test sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

2.4. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre iş doyumları
İş doyumunu ölçeği puanlarının yönetici ve öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 15.'te verilmiştir.

Tablo 15. İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Öğrenim	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
İçsel Doyum	Lisans	190	109,75	20853,00	1852,000	-1,499	,134
	Lisans Üstü	24	89,67	2152,00			
	Toplam	214					
Dışsal Doyum	Lisans	190	108,51	20616,00	2089,000	-,670	,503
	Lisans Üstü	24	99,54	2389,00			
	Toplam	214					
Toplam İş Doyumu	Lisans	190	109,35	20777,00	1928,000	-1,232	,218
	Lisans Üstü	24	92,83	2228,00			
	Toplam	214					

Tablo 15. incelendiğinde örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin iş doyumunu ölçeceği puanlarında öğrenim değişkeni açısından değerlendirilmesi için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Test sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

2.5. Yönetici ve öğretmenlerin unvanlarına göre iş doyumları

İş doyumunu ölçeceği puanlarının yönetici ve öğretmenlerin unvanlarına göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 16.'da verilmiştir.

Tablo 16. İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Yönetici ve Öğretmenlerin Unvanlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Unvan	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
İçsel Doyum	Öğretmen	196	107,42	21053,50	1747,500	-,066	,948
	Yönetici	18	108,42	1951,50			
	Toplam	214					
Dışsal Doyum	Öğretmen	196	107,37	21045,00	1739,000	-,100	,921
	Yönetici	18	108,89	1960,00			
	Toplam	214					
Toplam İş Doyumu	Öğretmen	196	107,39	21048,00	1742,000	-,088	,930
	Yönetici	18	108,72	1957,00			
	Toplam	214					

Tablo 16. incelendiğinde, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin iş doyumunu ölçeceği puanlarında unvan değişkeni açısından değerlendirilmesi için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Test sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

2.6. Yönetici ve öğretmenlerin kıdemlerine göre iş doyumları

İş doyumunu ölçeceği puanlarının yönetici ve öğretmenlerin kıdemlerine göre Anova testi sonuçları tablo 17.'de verilmiştir.

Tablo 17. İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Yönetici ve Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Anova Testi Sonuçları

f, \bar{x} ve s Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Kıdem	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
İçsel Doyum	1-5 yıl	81	45,91	7,445	G.Arası G. İçi Toplam	12,942	2	6,471	,142	,868
	6-10 yıl	83	45,60	6,297						
	11 yıl ve üzeri	50	46,24	6,261						
	Toplam	214	45,86	6,720						
Dışsal Doyum	1-5 yıl	81	26,89	5,523	G.Arası G. İçi Toplam	84,251	2	42,125	1,611	,202
	6-10 yıl	83	25,51	4,728						
	11 yıl ve üzeri	50	26,58	5,043						
	Toplam	214	26,28	5,129						
Toplam İş Doyumu	1-5 yıl	81	72,80	12,235	G.Arası G. İçi Toplam	146,971	2	73,486	,619	,539
	6-10 yıl	83	71,11	9,909						
	11 yıl ve üzeri	50	72,82	10,113						
	Toplam	214	72,15	10,874						

Tablo 17. incelendiğinde örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin iş doyumunu ölçeği puanlarında kıdem değişkeni açısından değerlendirilmesi için tek yönlü varyans analizi Anova testi yapılmıştır. Test sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

3. Korelasyon Analizi Sonuçları

Karar verme stratejileri ölçeği ile iş doyumunu ölçeği arasındaki Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 18.'de verilmiştir.

Tablo 18. Karar Verme Stratejileri Ölçeği İle İş Doyumu Ölçeği Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

İŞ DOYUMU		KARAR VERME STRATEJİLERİ			
		Mantıklı	İç Tepkisel	Bağımlı	Karasızlık
İçsel Doyum	r	,092	,039	-,090	-,077
	p	,179	,572	,192	,263
	n	214	214	214	214
Dışsal Doyum	r	,117	,046	,007	,044
	p	,087	,499	,924	,524
	n	214	214	214	214
Toplam İş Doyumu	r	,112	,046	-,052	-,027
	p	,101	,504	,446	,696
	n	214	214	214	214

Tablo 18.'de de görüldüğü üzere karar verme stratejileri ile iş doyumunu ölçeceği arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda içsel doyum, dışsal doyum ve toplam iş doyumunu ile karar verme stratejileri ile arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmüştür.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Eğitim, ekonomik, sosyal, siyasi ve kültürel alanlarda hak iddia edebilecek ve topluluğa tam olarak katılabilen bir güçlendirme süreci olmalıdır. Bununla birlikte bunun farkına varılması için öğretmenin rolü göz ardı edilemez çünkü öğrencinin öğrenmesini başlıca katkıda bulunan kişi, sonuçlarını yaygın olarak tanınması için yapar (Kimwarey, vd. 2014). Gürkan (2006) yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin alınan kararlarda etkilerinin çok az olduğunu ifade etmiştir. Bilge (2008) ise öğretmen düşüncelerini tespit etmeye çalıştığı araştırma sonucunda karar katılım algılarının orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Karagöz (2009) ise öğretmenlerin karara katılımlarının düşük olduğunu bulgulamıştır. Yönetimsel kararlar yerine öğretimsel kararlara katılmayı tercih etmektedirler. Turgut

(2010) öğretmenlerin öğretimsel karar alma süreçlerine “Çoğu zaman”, yönetimsel karar alma süreçlerine ise “Ara sıra” düzeyinde katıldıklarını tespit etmiştir. Baştan (2014) da benzer bir bulgu bulmuştur.

Öğretmenlerin yönetimsel karar alanlarına katılımlarının öğretmenlerin dikkatini değiştirerek, enerjilerini boşaltarak ve/veya fiili öğretim sürelerini azaltarak, özellikle de bu taleplerin yerine geçmediği durumlarda öğretim programlarından etkilenebileceğini ortaya koyulmuştur. Müdürlerin ve öğretmenlerin tipik olarak üstlendiği sorumluluklar arasında karar verme vardır. Bununla birlikte, öğretim alanına katılımın iş yükünün tek tahmini olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular öğretmenlerin daha önceden karar verme sorumluluğu istemediklerini ve daha yüksek bir iş yükü ile ilişkilendiklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin okul yönetimi ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına katılım düzeyi ve okul yönetimine katılım ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler, kadın öğretmenlerin görüşlerine kıyasla erkek öğretmenlerin görüşlerinin okul yönetimine katılım açısından daha yüksek olduğunu gösterdi. Öğretmenler yaş ilerledikçe, okul yönetiminde daha fazla sesi olduklarına ve daha önemli roller oynadıklarına inanmışlardır.

Gürkan (2007) öğretmenlerin cinsiyetleri ve çalıştıkları okulların türleri karar almaya ilişkin algılarında farklılaşmaya yol açtığını tespit edilmiştir. Bu bulgudan farklı olarak Bilge (2008) ise cinsiyete göre farklılaşma olmadığını belirtmiştir. Yine Karagöz (2009) de bu şekilde cinsiyetin farklılaşmaya yol açmadığını tespit etmiştir. Turgut (2010) cinsiyet, branş, sendikalılık durumu ve mezun oldukları fakülte değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulgulamamıştır.

Yönetici ve öğretmenlerin karar verme stratejileri ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında kararsızlık alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunurken diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Söz konusu farklılığın 30-40 yaş arasındaki grupla 41 yaş ve üzeri grup arasında olduğu görülmüştür. 30-40 yaş arasındaki grup en yüksek kararsızlık yaşamaktadır. En düşük kararsızlık ise 41 yaş

ve üzeri olan grupta görülmüştür. Bu durum, tecrübeli öğretmenlerin kararsızlıkları az yansıttığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bulguları destekler nitelikte Acet (2006) öğretmenlerin algılarında toplam hizmet süresinin, yaşlarının ve alanlarının etkili olmadığı tespit etmiştir. Yine Uygun Takmaz (2009) okuldaki öğretmen sayısının, öğrenim durumlarının ve yaşlarının okul müdürünün karar vermesine ilişkin öğretmen algısında farklılaşmaya yol açmamaktadır. Öğretmenlerin okul yönetimine katılım seviyeleri, örgütsel vatandaşlık davranışları ve öğretmenlerin okul yönetimine katılımı ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için yapılan araştırma, aşağıdaki bulguları ortaya koymuştur. Araştırmada elde edilen veriler, erkek öğretmenlerin okul idaresine katılım konusundaki görüşlerinin daha üst düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu Cengiz'in bulgularına paraleldir (2011). Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul yönetiminde rol aldığı, kadın öğretmenlerin çoğunlukla arka planda kaldığı görülmektedir. Bunun nedeni, kadınların kültürel yapı nedeniyle okul yönetimine katılmamak ya da bürokratik faktörler ile ilgili olabilmelerine bağlı olmayabilir. Konuyu derinlemesine incelemek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Yönetici ve öğretmenlerin karar verme stratejileri ölçeği puanlarının kıdem değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında iç tepkisel karar verme alt boyutu ile kararsızlık alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunurken diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Söz konusu farklılığın iç tepkisel alt boyutunda 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar ile 6-10 yıl kıdeme sahip olanlar arasında olduğu görülmüştür. 6-10 yıl kıdem sahip olanlar en yüksek oranda iç tepkisel karar vermektedirler. Kararsızlık alt boyutunda ise anlamlı farklılığın 6-10 yıl kıdeme sahip olanlar ile 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında olduğu görülmüştür. 6-10 yıl kıdeme sahip olanlar en yüksek oranda kararsızlık yaşamaktadırlar. Diğer gruplar arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bilge (2008) ise öğretmenlerin yaşlarının ve kıdemlerinin algılama farklılığına yol açtığını belirtmiştir. Karagöz (2009) meslek kıdemini aynı şekilde anlamlı farklılık gösterdiği, Turgut (2010) öğretmenlerin yaşının, hizmet süresinin, yönetim deneyiminin ve görev yapmakta oldukları okul türünün karara katılım düşüncelerinde anlamlı bir fark oluşturduğunu bulgulamıştır.

Eğitimcilerin çağdaş dünyanın, eğitim camiasının çağdaş ve dinamik taleplerine yeterince yanıt vermeleri, profesyonelce hareket etmeleri ve uzmanlıklarını gençlerin başarılı öğrenim sürecini garantilemek için kullanabilmeleri beklenmektedir. Bu nedenlerden ötürü, araştırmacılar öğretmenleri neden meşgul oldukları ve zorlayıcı görevleri arasında güçlendirmemiz gerektiğine, okul yönetimi ile bireylerin güçlenmeleri için kullanabilecekleri stratejileri ve yetki verme sürecini engelleyebilecek olası kısıtlamaları incelediklerini görüyoruz. Bunun, öğretmenin rolü üzerinde bir paradigma kaymasının bulunduğu 21. yüzyılda kullanılmak üzere güçlenmenin ve stratejilerin önemi açıktır (Kimwarey, vd. 2014).

Karar vermek, eğitim yönetiminin en önemli işlevlerinden biridir ve mevcut eğitim düzeneğinde okullarda daha fazla öğretmen yönetim rolleri üstlenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin ortaöğretim okullarındaki yöneticilik kararlarına katılımlarını değerlendirilmiştir. Araştırmanın özel hedefleri şunlardır: Öğretmenlerin orta öğretim okullarında karar alma süreçlerine katıldıkları alanları belirlemek, öğretmenlerin ortaöğretim okullarında karar vermeye katılım düzeylerini belirlemek. Bu çalışma kesitsel anket tasarımı ile yürütülmüştür. Veriler, 17 müdür 17 müdür yardımcısı, 51 bölüm başkan ve 51 sınıf öğretmeni örnekleminden toplanmıştır. Veri toplama araçları şunlardır: anketler ve mülakatlar. Bulgular, ortaokul öğretmenlerinin yönetim kararlarında yer aldığını ancak daha düşük seviyelerde olduğunu göstermektedir. Çalışma; müdürlerin, öğretmenlerin yöneticilik kararlarındaki ihtiyaçlarını değerlendirip belirlemelerini ve bu konularda daha fazla eğitimi kolaylaştırmalarını önermektedir.

Örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin iş doyumu ölçeği puanlarının cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, unvan kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İş doyumunu olumsuz etkilen birçok faktör eğitim sistemi içinde mevcuttur. Tam olarak öğrenci merkezli olmayan kapalı örgütsel bir yapı, terfi işlemlerinin iş başarısı dışında başka faktörlere bağlı olması ve ücret politikalarındaki hataların bir sonucu olarak nitelikli ve niteliksiz çalışan personel ayırımının yapılamaması iş doyumunu artırmaktadır (Koç, 1998: 8). Bu bulguya benzer şekilde Güney (2014) öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada eğitim yönetici

ve öğretmenlerinin cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları ve mesleki kıdemlerinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

ÖNERİLER

1. Öğretmenlerin mesleki memnuniyet, taahhüt ve iş yükü algılamaları, karar alma süreçlerine katılım konusundaki algılamalarıyla ilişkilendirilmiştir. Sonuçlar, yöneticilik ve müfredat kararlarında yer almanın iş tatmini ile ilişkili olduğunu ve müfredat kararlarına katılımın taahhüt ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda yönetsel kararlar alma, okul müfredatı tasarım ve uygulamalarına öğretmenler daha fazla katılabilir ve bu kapsamda söz verilebilir.

2. Öğretmenlerin yönetsel karar alanlarına katılımlarının öğretmenlerin dikkatini değiştirerek, enerjilerini boşaltarak, fiili öğretme sürelerini azaltarak, özellikle de bu taleplerin yerine geçmediği durumlarda öğretim programlarından etkilenebileceği ortaya koyulmuştur. Müdürlerin ve öğretmenlerin tipik olarak üstlendiği sorumluluklar arasında karar verme vardır.

3. Okullarda karar vermede kimlerin yer alacağına karar vermenin dinamiklerini ve karmaşıklıklarını anlamak isteyen araştırmacılar, bu kapsamda yöneticiler ve öğretmenlerle nitel çalışma ile yeni bir çalışma yapabilirler.

4. Çalışmanın bulguları ve sonuçlarına göre ek araştırmaya ihtiyaç olduğu açıktır. İlk olarak öğretmenlerin karar verme sürecindeki gerçek ve arzulanan katılım algılamalarındaki tutarsızlıkları nasıl azaltacaklarını daha iyi anlamak gerekir. Gelecekteki çalışmalar, öğretmenlerin karar vermeye katılımı konusunda ilkokullarda okul yönetimi iklimlerinin karşılaştırılmasına da odaklanmalıdır.

5. İşbirliğine dayalı kararlar vermede gerekli beceri ve yetkinliklerin geliştirilmesi ve bağlılığın gösterilmesi, önemli ölçüde işbirliğine katılım ve demokratik anlayışa yer açacaktır. Öğretmenler, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için ancak başkalarıyla işbirliği içinde çalışarak başarılı olabilirler.

6. İletişimin en yoğun kullanıldığı ve çağımızın en önemli mesleklerinden biri olan öğretmenliğin iş doyumu sorunu bilinmektedir. Bu soruna yönelik

çözüm önerilerinin geliştirilmesi ve bu önerilerin uygulamaya geçirilmesi önemlidir. Bir organizasyonun çalışanlarının mesleki memnuniyet seviyeleri hakkında tam bir farkındalığı olması büyük önem taşımaktadır.

7. Karar verme stratejilerinde kıdem durumunun farklı değerlendirmelere yol açtığı bulgusundan yola çıkarak 6-10 yıl kıdeme sahip olan yönetici ve öğretmenlerin en yüksek kararsızlık yaşadığı görüldüğünden bu kıdem grubundakilere yönelik gerek hizmet içi eğitim gerekse meslektaş dayanışması yoluyla kararsızlıklarının giderilmesine yönelik programlar düzenlenebilir.

8. Okul müdürleri günün sonunda okullarında, özellikle öğrenci başarısında devam eden her şeyden sorumludurlar. Okul liderleri, kurumsal sınırlar boyunca işbirliğine dayalı ilişkiler geliştirdiklerinde, ortakların üzerinde anlaşmaya varılan sorumluluklarını yerine getirme, ortak girişimlere devam etme ve başarılarını arttırmak için birbirlerine motive etme ihtimalleri daha yüksektir. Birden fazla liderlik kaynağı geliştirilmiş ve hesap verebilirlik dağıtılmıştır.

Kaynaklar

- Akçamete, G., Kaner, S, Sucuoğlu, (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu ve Kişilik*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akıncı, Z. (2002). Turizm Sektöründe İşgören İş Doyumunu Etkileyen Faktörler: Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, (4), 1-25.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık.*, Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Balcı, A. (2006). *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı* Eğitimciler Birliği Sendikası s.249-266.
- Balcı, A. ve Aydın İ.P. (2001). *Anadolu Öğretmen Liseleri İçin Eğitim Yönetimi*, Ankara: OSTİM Mesleki Eğitim Merkezi.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü*, Ankara, Feryal Matbaası.

- Baştan, Ö. (2014). Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Okullarda Alınan Kararlara Katılma Durumları Ve Kocaeli-Körfez İlçesi Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Türkçe İşletme Programı.
- Bilge, C, (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Karara Katılma ve İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki (Ankara İli, Altındağ İlçesi Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Breiter, A., ve Light, D. (2006). Data for School Improvement: Factors for designing effective information systems to support decision-making in schools. *Educational Technology & Society*, 9 (3), 206-217.
- Çağlayan, A. (2002). *İlköğretimlerde Eğitimde Yönetim ve Yönetimde Kalite*, İstanbul: Bilge.
- Çalışkan Z. (2005). İş Doyumu: Malatya’da Sağlık Kuruluşları Üzerine Bir Uygulama Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları; İnönü Üniversitesi Sağlık Yüksek Okulu – Malatya.
- Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde Davranış*, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını, İstanbul.
- Eroğlu, F. (1995). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Beta Basın Yayım Dağıtım A.Ş.
- Fişek, K. (1971). *Yönetim*. Ankara: A.Ü.S.B.F. Yayınları.
- Gezer, K., Kaya, Y. ve Köse, S. (2007). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bölümlerini Seçme Nedenleri: Ailenin Rolü, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tokat/Türkiye.
- Günbayı, İ. (2000). *Örgütlerde İş Doyumu ve Güdüleme*. Ankara: Özen Yayıncılık.
- Güney, B. (2014). Sağlık Meslek Lisesi Yöneticilerinin Liderlik Vasıfları İle Meslek Dersi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Denetimi

- Gürkan, T. (2007). *Türk Eğitim Tarihi*. “Okulöncesi Öğretmenlerinin Eğitimi”, (Editör: M. Sağlam). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları. 2007.
- Gürsel, M. (2007). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, (Yedinci Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi ve sınıf yönetimi*, 3. Baskı, İstanbul, Beta Basım Yayınları.
- Karagöz, M,E, (2009). Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin karara katılma durumları, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakuş, M. (2008). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin, Öğretmenlerin Duygusal Adanmışlık, Örgütsel Vatandaşlık Ve İş Doyumu Düzeylerine Etkisi (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaygısız, A, G, (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Karara Katılma Durumları Arasındaki İlişki Kütahya Örneği, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Keung , C. C. (2008) The effect of shared decision-making on the improvement in teachers’ job development Vew Horizons in Education 56.
- Kimwarey M. C, Chirure H.N, Omondi M (2014). Teacher Empowerment in Education Practice: Strategies, Constraints and SuggestionIOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME) e-ISSN: 2320–7388, p-ISSN: 2320-737X. Volume 4, Issue 2 Ver. II.
- Koç, Z. (1998). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Görev Yapan Rehber Öğretmenlerin İş Doyumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Maulabakhsha, A. R. (2015) Impact of Working Environment on Job Satisfaction, *Procedia Economics and Finance* 23 (2015) 717 – 725.

Önen, L. ve Tüzün, B. (2005). *Motivasyon*, İstanbul: Epsilon.

Özdayı, N. (1990). Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi. (Doktora Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

SHRM (2016) Employee Job Satisfaction And Engagement Society for Human Resource Management 4, ss.1-64.

Sucu, Y. (2000). *Örgütsel değişim*. Ankara: İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.

Şişman, M. (2013). *Türk Eğitim Sistemi*, Ankara, Pegem A.

Tengilimoğlu, D. (2012). *Yönetici asistanlığı*, (Ed. Başpınar, N. Ö.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Tikici, M. (1998). *Örgütsel Davranış*. Malatya.

Turgut, B. (2010). Anadolu Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Karar Verme Sürecine Katılma Düzeylerinin Değerlendirilmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Türkmen, Ş. (2001). *Okullarda Yönetim Etkinlikleri*, Ankara: Asil Yayın.

Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlere Sistemik Pekiştireç Değerlendirme Yönteminin Öğretimi*

Ceyda TURHAN¹

Füsun ÜNAL²

Özlem TOPER KORKMAZ³

Öz

Özel eğitim, özel eğitim alan öğretmenleri ile farklı dallardan meslek elemanlarının hizmet sunduğu çok disiplinli bir alandır. Bu alanda çalışan kişilerin, alanın getirdiği bilimsel dayanaklı uygulamaları takip etmeleri ve öğrenmeleri ise bir gerekliliktir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamak amacıyla etkili ve verimli hizmet içi eğitim yöntemlerinin belirlenmesi ve planlanması önemlidir. Bu gereklilikten yola çıkarak bu çalışmada özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere, Davranışsal Beceri Öğretimi yolu ile etkili pekiştireçlerin değerlendirilmesinde kullanılan Çok Seçenekli Pekiştireç Değerlendirme yönteminin öğretimi hedeflenmiştir. Ayrıca çalışmada Piramit Modeli doğrultusunda, öğretim sunulan öğretmenlerin kendi meslektaşlarına edindikleri beceriyi ne düzeyde aktarıp aktaramadıkları da incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları çalışmaya katılan öğretmenlerin pekiştireç değerlendirme yöntemini etkili bir şekilde uygulayabilir düzeye geldiklerini, ancak meslektaşlarına yaptıkları öğretimin, onların istenilen düzeyde uygulamalarına yeterli olmadığını göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Çok seçenekli pekiştireç değerlendirmesi, Davranışsal beceri öğretimi, Piramit modeli.

* Yazarların araştırmaya katkıları eşit düzeyde olup, yazarların isimleri alfabetik olarak sıralanmıştır.

¹ Dr. Öğr. Üyesi Ceyda Turhan, Uludağ Üniversitesi, ceydaturhan@uludag.edu.tr

² Öğr. Gör. Füsun Ünal, İstanbul Aydın Üniversitesi, fusununal@aydin.edu.tr

³ Dr. Öğr. Üyesi Özlem Toper-Korkmaz, Uludağ Üniversitesi, ozlemtoper@uludag.edu.tr

Teaching the Systematic Assessment of Reinforcement Procedure to Teachers Who Works in Special Education

Abstract

Special education is a multidisciplinary field where teachers from special education and teachers from different branch serve. It is a necessity for teachers working in this field to follow evidence-based practices brought about by the field and to learn. Therefore, it is important to determine and plan effective and efficient in-service trainings in order to contribute to the professional development of teachers. From this necessity, the purpose of this study was to teach the Multiple Stimulus Preference Assessment procedure to teachers via Behavioral Skill Training. In addition, the pyramid model was adopted in the research to examine the extent to which the instructors were able to transfer their skills to their colleagues. The results of the study showed that the teachers who participated in the study were able to implement the reinforcement assessment procedure, but that the information they conveyed to their colleagues was not sufficient to implement them at the desired level.

Keywords: Multiple stimulus preference assessment, Behavioral skills training, Pyramid model.

Türkiye’de özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme çalışmaları 1950’li yıllarda başlamış olmakla birlikte halen ülkemizde bu alandaki öğretmen gereksinimi devam etmektedir (Büyükalan-Filiz, Çelik-Şahin, Tufan ve Karaahmetoğlu, 2018:2; Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014a:130). Bu durum, farklı dallardan öğretmenlerin ve farklı meslek elemanlarının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen sertifika programlarına katılması yolu ile özel eğitim alanında çalışmalarına neden olmuştur. Dolayısıyla günümüzde gerek devlet okulları gerekse özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde farklı dallardaki kişilerin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle çalıştıkları görülmektedir. Farklı alanlardan gelen kişilere özel eğitime yönelik kısa sürelerde verilen hizmet içi eğitimlerin niteliğine yönelik tartışmalar olsa da (Büyükalan-Filiz, Çelik-Şahin, Tufan ve Karaahmetoğlu, 2018:2; Özyürek, 2008:197), özel eğitim alan mezunu öğretmenlerin de hizmet içi eğitim taleplerinin var olduğuna ve kendi içinde değişikliklere uğrayan özel eğitim alanına paralel olarak

lisans programlarının da güncelleştirilmesine yönelik görüşlerin yer aldığı araştırma bulguları bulunmaktadır (Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014a:138; Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014b:50). Dolayısıyla, özel eğitim alanında çalışan meslek elemanlarına, alan mezunu olsun ya da olmasın, mesleki gelişime yönelik eğitim çalışmalarının devam etmesinin bir gereklilik olduğu görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin mesleki gelişim için alanda yayınlanan araştırmalara ulaşmaları sorun olabilmekte, makalelere ulaşılsa dahi bu bilimsel dayanağı olan yöntemlerin yüksek uygulama güvenilirliği ile uygulanması için yeterli olmamaktadır (Andzik ve Cannella-Malone, 2017: 560). Diğer taraftan araştırmalar, uygun yollarla eğitimler sunulduğunda farklı alandan meslek elemanlarının, öğretmenlerin ve hatta ailelerin özel eğitime özgü pek çok yöntemi etkili bir biçimde uygulayabilecek düzeyde öğrenebildiğini göstermektedir (Iwata ve diğ., 2000; Lerman ve diğ., 2008; Moore ve diğ., 2002). Bu nedenle bu araştırmada, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışmakta olan ve farklı dallardaki öğretmenlere eğitim sunulması hedeflenmiştir.

Öğretmen eğitimi söz konusu olduğunda etkili yöntemleri kullanmak önemlidir. Özellikle davranış değişikliğine dayalı yöntemlerden olumlu sonuçlar alabilmek için uygulama güvenliğinin yüksek olması kritik bir öneme sahiptir (Andzik ve Cannella-Malone, 2017:559). Alanda yaygın olarak kullanılan öğretmen eğitimi biçiminin sözel anlatım veya yazılı anlatım olduğu görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalarda ise bir konu hakkında teorik bilgilerin verilmesinin amaçlandığı eğitimlerde, bu yolların etkili olduğu, ancak mesleki anlamda uygulamaya dayalı yöntemlerin öğretimi söz konusu olduğunda ise bu tür eğitimlerin yetersiz kaldığı vurgulanmaktadır (Petscher ve Bailey, 2006, Shapiro ve Kazemi, 2017:46). Dolayısıyla bir uygulamanın nasıl gerçekleştirileceğinin öğretimi söz konusu olduğunda, daha etkili yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Özellikle uygulama basamakları içeren yöntem veya tekniklerin meslek elemanlarına öğretimi söz konusu olduğunda etkili sonuçları olan yollardan bir tanesi Davranışsal Beceri Öğretimi'dir (Behavioral Skills Training). Davranışsal Beceri Öğretimi (DBÖ), gerek yeni bir davranış ya da becerinin öğretimi, gerekse problem davranışların azaltılmasında kullanılan yöntem ve tekniklerin nasıl uygulanacağını öğretmesini amaçlayan bir dizi stratejiden oluşan ve bilimsel dayanağı oluşmuş bir yaklaşımdır (Parsons, Rollyson ve Reid, 2012:1).

DBÖ, performans yeterliliğine dayalıdır ve bu yönü ile sözel ya da yazılı olarak eğitim sunulmasından farklılaşmaktadır. Çünkü eğitim sunulan kişilerin öğretilen becerileri doğru bir şekilde sergilemesi gerekmektedir. Performansa dayalı olmak, eğitim sunulan kişilerin öğretilen yöntemi ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyene kadar uygulamaya devam etmeleri anlamında kullanılmaktadır (Parsons, Rollyson ve Reid, 2013:5). DBÖ, beş temel uygulama basamağından oluşmaktadır. Bunlar (1) sözel bilgi sunumu, (2) yazılı bilgi sunumu, (3) model olma, (4) canlandırma, (5) ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyene kadar düzeltici geri bildirim sunmadır (Parsons, Rollyson ve Reid, 2012:3). Alanyazında DBÖ'nin gerek meslek elemanları gerekse ebeveynlere işlevsel analiz, pekiştireç değerlendirme, ayırık denemelerle öğretim gibi farklı yöntem ve tekniklerin öğretiminde etkili bir şekilde kullanıldığına yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Iwata ve diğ., 2000:193, Lavie ve Sturmey, 2002:210; Miles ve Wilder, 2009:409; Sarokof ve Sturmey, 2004:537). Ülkemizde DBÖ ismini kullanmaksızın benzer uygulama basamaklarını içeren öğretmen eğitimi araştırmaları (Erbaş ve Yücesoy, 2002:110; Kaymak, 2013:61; Vuran ve Olcay-Gül, 2012:2106) bulunmakla birlikte bunların sayısı sınırlılık göstermektedir. Dolayısıyla bu araştırmada öğretmen eğitiminde DBÖ'nin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

DBÖ, etkili bir yöntem olmakla birlikte, içerdiği basamakların sayısı nedeniyle eğitimin daha uzun sürmesine neden olabilmektedir. Araştırmacılar bu sınırlılığın etkisini azaltmak amacıyla piramit modelinin uygulanmasını önermektedirler. Piramit modeli, uzman bir kişinin belirli sayıda personeli eğitmesi, bu eğitim alan personelin de diğer personeli eğitmesidir. Burada temel amaç, daha kısa sürede daha fazla sayıda kişiye beceri edinimi kazandırmaktır (Andzik ve Cannella-Malone, 2017: 561; Parsons, Rollyson ve Reid, 2013:6). Uluslararası alan yazında piramit modelinin meslek elemanı ve ebeveyn eğitimlerinde etkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Haberlin, Beauchamp, Agrew ve O'Brien, 2012; s.73; Kuhn, Lerman ve Vorndran, 2003: 86). Ancak ülkemizde piramit modeline göre planlanmış bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada, eğitim alan öğretmenlerin, edindikleri beceriyi birer meslektaşlarına aktarması hedeflenmiştir.

Shapiro ve Kazemi (2017) piramit modeline yönelik yapmış olduklarını alan yazın çalışmasında toplam 24 makaleyi analiz etmişlerdir. Analizin

sonucunda, mevcut araştırmalarda genellikle başlama düzeyi oturumlarını gerçekleştirmeden önce katılımcılara öğretilimi gerçekleştirilecek olan yöntemin uygulama basamaklarına ilişkin bir yazılı materyal verildiğini ve bu materyalin okunmasının ardından başlama düzeyi oturumlarının düzenlenmiş olduğunu belirtmişlerdir. Ancak araştırmacılar, bu durumun elde edilen etkililik sonuçlarının sadece öğretilimlere verilen eğitilden mi yoksa hem yazılı materyal hem de verilen eğitimin birleşen etkisinden mi kaynaklandığının net olmadığını ifade etmektedirler (Shapiro ve Kazemi, 2017:46). Bu nedenle bu çalışmada yazılı materyal ve DBÖ uygulamalarının etkisi ayrı ayrı incelenmiştir.

DBÖ'nün yürütüldüğü konulardan biri de etkili pekiştiren belirlenme yöntemlerinin öğretilimidir. Pekiştirenler bir davranışın ileride gerçekleşme olasılığını arttıran uyaranlardır. Bu nedenle bir öğretilim ya da davranış değiştirme programının başarılı olabilmesi için her öğrenci için etkili pekiştirenlerin belirlenmiş olması önemlidir (Cooper, Heron ve Heward, 2007:276). Dolayısıyla, etkili pekiştirenlerin belirlenmesi ve etkililiklerin değerlendirilmesi özel eğitimde sürekli yer verilmesi gereken süreçlerden bir tanesidir (Rush, Mortenson ve Birch, 2010: 2). Pekiştirenlerin belirlenmesi daha çok görüşmeler yolu ile gerçekleştirilmektedir. Ancak bazı araştırmalar pekiştirenlerle ilişkin görüşmeler yolu ile elde edilen bilgiler ile etkili pekiştirenler arasında düşük bir ilişki olduğunu göstermektedir (Green ve diğ., 1998; Green, Reid, Canipe ve Gardner, 1991; Parsons ve Reid, 1990). Bununla beraber alanyazında bilimsel dayanağı oluşmuş sistematik pekiştiren değerlendirme yöntemleri de bulunmaktadır. Sistematik pekiştiren değerlendirme yöntemlerinde, aileler ile yapılan görüşmeler yolu ile bireylerin olası pekiştirenleri belirlenmekte ve ardından değerlendirme oturumları düzenlenerek bu olası pekiştirenler arasında tercih hiyerarşisi oluşturulmaktadır. Bu yöntemlerden bir tanesi de “Yerine Yerleştirmeksizin Gerçekleştirilen ok Seçenekli Pekiştiren Değerlendirme (Multiple Stimulus Preference Assessment without Replacement)” yöntemidir. Bu yöntemde 6-12 arasındaki olası pekiştirenler bireyin önüne dizilerek her denemede bir tanesini seçmesi istenmektedir. Bireyin tercih sırasına göre pekiştirenler yüksek düzeyde tercih ettiğinden, düşük düzeyde tercih ettiğine göre sıralanmaktadır. Bu yöntem ile belirlenen pekiştirenler yüksek düzeyde tercih değerine sahip olduğundan, öğretilim aşamasında etkili pekiştirenler olarak görev görmektedir (DeLeon ve Iwata, 1996:520). Etkili pekiştirenleri kullanmanın

önemi ve Çok Seçenekli Pekiştirici Değerlendirme Yönteminin etkili pekiştiricilerin belirlenmesinde kullanılabilen etkili ve bilimsel dayanaklı bir yöntem olmasından dolayı bu araştırmada öğretmenlere bu yöntemin öğretimi amaçlanmıştır. Çalışmada ayrıca öğretmenler ile öğrencilerin ebeveynlerinin belirlediği olası pekiştiriciler arasında bir farklılık olup olmadığı da incelenmiştir. Öğretmen ve ebeveynler arasındaki iş birliğinin, çocukların eğitimlerinde önemli bir payı olduğu düşünülmektedir.

Uygulama basamakları içeren yöntemlerin öğretiminde sadece sözlü ve/veya yazılı bilgilerin sunulması yolu ile eğitim verilmesinin yeterli olmaması, ülkemizde DBÖ'nün etkililiğine ve Piramit Modeline yönelik sınırlı sayıda çalışma olması ve farklı alanlardan meslek elemanlarının eğitimlerinin devam etmesi gerekliliği ve çok seçenekli pekiştirici değerlendirme yönteminin bilimsel dayanağı olan yöntemlerden biri olması nedeniyle bu araştırmada aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin belirlediği olası pekiştiriciler ile öğrencilerin ebeveynlerinin belirlediği olası pekiştiriciler arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?
2. Araştırmanın katılımcıları Çok Seçenekli Pekiştirici Değerlendirme Yönteminin uygulama basamaklarını içeren yazılı materyali okuduktan sonra yöntemi ne kadar doğruluk düzeyinde uygulayabilmektedirler?
3. DBÖ, özel eğitim alanında çalışan üç öğretmenin Çok Seçenekli Pekiştirici Değerlendirme Yöntemini bağımsız bir şekilde uygulayabilir düzeyde gelmesinde etkili midir?
4. Öğretim bittikten 2, 3 ve 5 hafta sonra becerinin kalıcılığı devam etmekte midir?
5. Çok Seçenekli Pekiştirici Değerlendirme Yöntemini yiyecekler ile gerçekleştirmeyi öğrenen öğretmenler, aynı değerlendirmeyi araç-gereçler ile gerçekleştirebilir mi?
6. Katılımcılar Çok Seçenekli Pekiştirici Değerlendirme Yöntemini ölçütü karşılar düzeyde uygulamayı öğrendikten sonra, bilgilerini birer meslektaşlarına aktardıklarında, diğer öğretmenler yöntemi ölçütü karşılar düzeyde uygulayabilmekte midir?

Araştırmanın bulgularının, özellikle özel eğitim alanında çalışan meslek elemanlarına daha etkili ve verimli yollarla eğitim desteği sunulmasının planlanmasına ve ileri araştırmaların gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağı ve bu açıdan sonuçların önemli olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Bursa ilinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan altı öğretmen ve aynı kurumda eğitim gören altı öğrencidir. Katılımcı öğretmenler birincil ve ikincil grup olmak üzere üçer kişiden oluşan iki gruba ayrılmıştır. Birincil gruptaki öğretmenlere pekiştireç değerlendirme eğitimi araştırmacılar tarafından sunulurken ikincil gruptaki öğretmenlere ise pekiştireç değerlendirme eğitimi birincil gruptaki öğretmenler tarafından sunulmuştur. Birincil öğretmenlerin eğitimleri araştırmacılar tarafından yürütülmüş ve uygulama sürecinin tüm verileri araştırmacılar tarafından toplanmıştır.

Araştırmanın tüm oturumları zihin engelliler öğretmenliği programında doktora yapmış ve yapmakta olan iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilirken gözlemciler arası güvenilirlik verileri zihin engelliler öğretmenliği alanında doktora yapmış olan üçüncü bir araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Katılımcıların Belirlenmesi

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesi amacıyla kurumda görev yapan öğretmenler arasından çalışmaya katılabileceğini ifade eden 11 öğretmenden “Pek,iştireç Belirleme ve Kullanma Davranışlarına Yönelik Bilgi Formunu” doldurmaları istenmiştir. Bir Zihin Engelliler Öğretmeni,beş Sınıf Öğretmeni,iki Okul Öncesi Öğretmeni,bir Çocuk Gelişimi Uzmanı,bir Fizyoterapist ve bir Ergoterapist formu doldurduktan sonra çalışmaya devam etme konusunda istekli olan altı öğretmen belirlenmiş ve öğretmenler iki gruba ayrılmıştır. Bu iki grupta yer alan katılımcı öğretmenlere ilişkin bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Öğretmenlerin Özellikleri

Birincil Öğretmenler			İkincil Öğretmenler		
Meslek	Cinsiyet	Deneyim	Meslek	Cinsiyet	Deneyim
Çocuk Gelişimi Uzmanı	K	1 yıl	Okul Öncesi Öğretmeni	K	7 yıl
Okul Öncesi Öğretmeni	K	1 yıl	Sınıf Öğretmeni	E	6 yıl
Sınıf Öğretmeni	K	7 yıl	Sınıf Öğretmeni	K	10 yıl

Öğretmenlerin tümü birer öğrenci belirlemişler ve araştırma sürecinde kendi belirledikleri öğrencilerle çalışmışlardır. Bu öğrenciler kurumdaki bireysel eğitimlerini çalışmaya katılan öğretmenlerden alan öğrencilerdir. Öğrenciler belirlenirken öğrencilerin devamsızlık sorununun olmamasına dikkat edilmiştir ve öğrenci velilerinin yazılı izni alınmıştır.

Çalışma kapsamında ayrıca çalışmaya katılacak öğretmenler ile öğrencilerin velilerinden çocukları/öğrenciler için olası pekiştiricileri belirlemeleri ve bu pekiştiricileri tercih değerine göre sıralamaları istenmiştir. Bu amaçla “Pekiştirici Belirleme Aile Formu” ve “Pekiştirici Belirleme Öğretmen Formu” hazırlanmıştır. Öğretmenler ve aileler bu formları birbirinden habersiz olarak doldurmuşlardır. Bu formlar aracılığıyla öğretmenlerin ve ailelerin belirledikleri olası pekiştiriciler arasında bir farklılık olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Ortam ve Araç-Gereçler

Araştırma Bursa ilindeki bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde yürütülmüştür. Öğretmen eğitimleri kurumun toplantı salonunda, pekiştirici değerlendirme uygulamaları ise öğretmenlerin kendi sınıflarında bireysel eğitim seansları sırasında yapılmıştır. Toplantı salonunda sözel sunu ve video model basamaklarında kullanılmak üzere bir bilgisayar ve projeksiyon cihazı, rol oynama basamağında ise öğretmenlerin kullanacağı jelibon, kraker, çikolata, cips, leblebi, mısır gibi olası yiyecek pekiştiricileri ve kayıt formları hazır bulundurulmuştur. Öğretmen eğitimi oturumlarının ilk basamağı olan sözel anlatım basamağında kullanılmak üzere öğretmenlere yerine yerleştirmeksizin gerçekleştirilen çok seçenekli pekiştirici belirleme yöntemini anlatan bir Power Point sunusu hazırlanmıştır. İkinci basamakta öğretmenlere yöntemin uygulandığı bir video izletilmiştir.

Üçüncü basamak olan rol oynama basamağında ise olası pekiştireçler ve kayıt formları kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen eğitimine başlamadan önce öğretmenlere verilmek üzere, yöntemin uygulama basamaklarını içeren yazılı materyal hazırlanmıştır.

Sınıf içinde yapılan başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve kalıcılık evrelerinde öğrencilere sunulan olası yiyecek pekiştireçleri ve kayıt formları kullanılmıştır. Genelleme oturumlarında ise olası pekiştireç olarak oyuncaklar ve öğretmenlerin kayıt tutacakları kayıt formları kullanılmıştır.

Araştırmada öğretmenler, aileler ve araştırmacılar tarafından kullanılmak üzere çeşitli formlar hazırlanmıştır. İlk olarak çalışmaya katılmak isteyen aileler ve öğretmenler için yazılı izin formu hazırlanmıştır. Çalışmaya katılım ve izin formlarında çalışmanın amacı ve çalışma sürecinde ailelerden ve öğretmenler neler beklediği açıklanmıştır.

Daha sonra öğretmenlerden hem alan deneyimleri, hangi eğitim ortamlarında çalıştıkları, katıldıkları kurslarla ilgili mesleki bilgilerinin yer aldığı hem de özel eğitim alanında çalışan eğitim personelinin pekiştireç belirleme ve kullanma alışkanlıklarını değerlendirmek amacıyla çeşitli soruların bulunduğu “Pekiştireç Belirleme ve Kullanma Davranışlarını Değerlendirme Formu” nu doldurmaları istenmiştir.

Çalışmada kullanılan diğer bir form ise öğretmenler ve aileler tarafından ayrı ayrı doldurulan “Pekiştireç Belirleme Formu”dur. Pekiştireç belirleme formu “Öğretmenler İçin Pekiştireç Belirleme Formu” ve “Aileler İçin Pekiştireç Belirleme Formu” olmak üzere iki ayrı şekilde hazırlanmıştır. Bu formda öğretmenler ve ailelerden çocukları için belirledikleri pekiştireçleri tercih düzeylerine göre sıralamaları istenmiştir.

Öğretmen eğitim sürecinde ve öğretmenlerin kendi sınıflarında yaptıkları uygulamalar sürecinde kullanmaları gereken “Çok Seçenekli Pekiştireç Değerlendirme Kayıt Formu” araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu form, öğretmen tarafından yapılan her denemede pekiştireçlerin öğrenci tarafından seçilme sırasının, pekiştireç oran ve yüzdelerinin belirlendiği bir formdur.

Çalışmada ayrıca araştırmacılar için uygulama basamaklarının yer aldığı bir “Uygulama Planı” hazırlanmıştır. Uygulama planında çalışmayı

yürüten araştırmacıların yapmaları gereken basamaklar yer almaktadır. Uygulamacıların kullandığı diğer bir form ise “Yerine Koymaksızın Gerçekleştirilen Çok Seçenekli Pekiştirici Değerlendirme Yöntemi Veri Kayıt Formu”dur. Veri kayıt formu birincil öğretmenlerin uygulama sırasında yapmaları gereken temel basamakların ve alt basamakların yer aldığı pekiştirici değerlendirme yöntemini ne kadar doğrulukta uyguladıklarının belirlendiği formdur. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanırken de bu form kullanılmıştır.

Araştırma Modeli

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere sistemik pekiştirici değerlendirme yönteminin öğretiminin hedeflendiği bu çalışma karşılaştırmalı tek denekli araştırma modellerinden ABC modeli kullanılarak desenlenmiştir. A evresi başlama düzeyini, B evresi yazılı materyal aracılığıyla bilgi sunulmasını ve C evresi de DBÖ ile gerçekleştirilen öğretim sürecini ifade etmektedir. Bu araştırmanın deneysel kontrolü bağımsız değişkenin uygulanması ile birlikte bağımlı değişken düzeyinde değişiklik olması ve diğer bağımsız değişkenlerin uygulanması ile birlikte her bir bağımsız değişkene özgü bağımlı değişken düzeyinde farklı bir değişikliğin olması yoluyla sağlanmıştır.

Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler

Bağımlı değişken bir araştırmada üzerinde değişiklik yapılmak istenen değişkendir (Fidan, 2016: 155; Tekin-İftar, 2012:25). Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, hedef öğretmenlerin sistemik pekiştirici değerlendirme yöntemine ilişkin davranışlarıdır. Bağımsız değişken ise, bağımlı değişken üzerinde istenilen değişikliği ortaya çıkarmak için uygulanan değişkendir. Bu değişken bir öğretim uygulaması, müdahale ya da terapi olabilir (Fidan, 2016: 155; Tekin-İftar, 2012:26). Bu araştırmanın birinci bağımsız değişkeni yöntemin uygulama basamaklarını içeren yazılı doküman, ikinci bağımsız değişkeni ise DBÖ’dür.

Uygulama Süreci

Başlama Düzeyi

Başlama düzeyi evresi tüm katılımcı öğretmenler ve öğrencileri ile bire bir biçimde gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda hem birincil hem ikincil grup öğretmenlere hiçbir öğretim yapılmadan araştırmacı tarafından “Pekiştirici değerlendirme yapın” hedef uyarısı sunulmaktadır.

öğrencilerine ilişkin pekiştireç değerlendirmesi yapmaları istenmiştir. Ayrıca öğretmenlerden öğrencilerini değerlendirirken elde ettikleri verileri “Pekiştireç Değerlendirme Kayıt Formu”na kayıt etmeleri istenmiştir. Öğretmenler ellerindeki pekiştireçleri kullanarak çalışmayı sonlandırana dek başlama düzeyi oturumuna devam etmişlerdir. Bu esnada araştırmacı sınıfta öğretmenle birlikte bulunmuş, video kaydı almış ve elde ettiği verileri “Yerine Koymaksızın Gerçekleştirilen Çok Seçenekli Pekiştireç Değerlendirme Yöntemi Veri Kayıt Formu”na kaydetmiştir. Üç öğretmenle de aynı süreç izlenmiştir. Üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra başlama düzeyi evresi sonlandırılmıştır.

Birinci Uygulama Süreci

Başlama düzeyinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra birincil gruptaki öğretmenlere yerine koymaksızın gerçekleştirilen “Çok Seçenekli Pekiştireç Belirleme Yönteminin” ne olduğunu ve nasıl uygulanacağını basamaklar şeklinde anlatan bir yazılı materyal verilmiştir. Yazılı materyalle birlikte örnek olarak doldurulmuş ve hesaplanmış bir veri kayıt formu da sunulmuştur. Öğretmenlere sözlü bir açıklama yapmadan sadece yazılı materyali okumaları ve veri kayıt formunu incelemeleri istenmiştir. “Yerine Koymaksızın Gerçekleştirilen Çok Seçenekli Pekiştireç Değerlendirme Yöntemi” adıyla hazırlanan yazılı kaynağı okumaları için öğretmenlere yarım iş günü süre tanınmıştır. Öğretmenler, yazılı materyali okuduktan sonra aynı gün içinde yoklama oturumu düzenlenmiş ve öğrencilerinden pekiştireç değerlendirmesi almaları ve ellerindeki kayıt formunu doldurmaları istenmiştir. Aynı başlama düzeyi evresinde olduğu gibi öğretmene “Pekiştireç değerlendirmesi yapın” şeklinde hedef uyarın sunulmuş ve araştırmacı tarafından öğretmen davranışları “Yerine Koymaksızın Gerçekleştirilen Çok Seçenekli Pekiştireç Değerlendirme Yöntemi Veri Kayıt Formu”na kayıt edilmiştir. Üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra ikinci uygulama evresine geçilmiştir.

İkinci Uygulama Süreci

Birinci uygulama süreci sona erdikten sonra ikinci uygulama evresine geçilmiştir. İkinci uygulama evresinde araştırmacılar tarafından birincil öğretmenlere DBÖ basamaklarına göre öğretim gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları, kurumun toplantı salonunda birincil öğretmenlere aynı anda grup öğretimi biçiminde gerçekleştirilmiştir. DBÖ, beş aşamadan oluşan bir yöntemdir.

(1) Sözel bilgi: Bu aşama yonteme ilişkin bilgilerin sözel olarak aktarıldığı aşamadır. Bu aşamada öğretmenlere etkili pekiştiricileri belirlemenin önemi, sistemik pekiştirici belirleme yöntemleri ve yerine koymaksızın çok seçenekli pekiştirici değerlendirme yönteminin uygulama biçimiyle ilgili olarak projeksiyon yansısı aracılığıyla ayrıntılı sözel bilgi sunulmuştur. Bu aşamada öğretmenler sunuya aktif biçimde katılmışlardır.

(2) Yazılı bilgi: İkinci aşama, yonteme ilişkin yazılı bir bilginin sunulması aşamasıdır. Bu çalışmada yazılı materyal birinci uygulama sürecinde öğretmenlere verilmiş olduğundan, araştırmacılar bu aşamada tekrar aynı yazılı materyali kullanmışlardır.

(3) Model olma: Bu aşamada eğitimciler gerek bizzat kendileri uygulama basamaklarını gerçekleştirerek model olabilecekleri gibi video model yoluyla da model olabilmektedirler (Shapiro ve Kazemi, 2017: 37). Bu çalışmada öğretmenlere Yerine Koymaksızın Çok Seçenekli Pekiştirici Değerlendirme Yönteminin uygulanmasına ilişkin videolar izletilmiştir. Videolar zaman zaman durdurulup kısa açıklamalar yapılmış ve öğretmenlerin soruları cevaplanmıştır.

(4) Canlandırma: Bu aşamada; öğretimi yapılan beceri, katılımcılar tarafından rol yaparak gerçekleştirilmektedir. Bu aşamayı tüm katılımcıların uygulamacı rolünde gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenler öğretim için hazırlanan olası pekiştiricileri kullanarak birbirlerine pekiştirici belirleme yönteminin canlandırmasını yapmışlardır. Canlandırma yaparlarken hem yöntemi hatasız uygulamaya hem de kayıt tutmaya çalışmışlardır. Her bir öğretmen, yöntemi %100 doğrulukta uygulayana dek canlandırmalar devam etmiştir. Canlandırma çalışmalarında öğretmenlere anlık geri bildirimler verilmiştir.

(5) Geri bildirim: Bu aşama öğretmenlere deneme oturumları sonrası düzeltici geri bildirimlerin sunulduğu aşamadır. Öğretmenlere ya da diğer kişilere performansa yönelik geri bildirim verilmesi, ilerleyen zamanlardaki uygulamaların daha güvenilir olabilmesi için önemli etmenlerden biri olarak kabul edilmektedir (Lerman, 2009:52).

Yoklama Evresi

Birincil öğretmenlerin öğretim oturumları sona erdikten sonra yoklama oturumlarına geçilmiştir. Yoklama oturumları öğretmenlerin kendi sınıflarında kendi öğrencileriyle yapılmıştır. Araştırmalar mevcut uygulamalarda daha çok canlandırma aşamasında uygulamanın etkililiğine yönelik veri toplandığını göstermektedir. Çünkü uygulamaları bir çocuk ile gerçekleştirmek etik bulunmayabilmektedir. Ancak diğer taraftan uygulama güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğundan emin olmak için eğitimi tamamlayan katılımcıları işbaşında gözlemlemek ve uygulamalara ilişkin geri bildirim vermek gerekebilir (Shapiro ve Kazemi, 2017:50). Parsons, Rollyson ve Reid (2012:4)'e göre canlandırma aşamasının tamamlanması eğitimin tamamlanmış olduğu anlamına gelmemektedir. Bu nedenle öğretilen becerinin gerçek ortamlara transferinin sağlanıp sağlanmadığından emin olabilmek için gerçek ortamlarda becerinin sergilenmesi gerekmektedir. Bu aşama bazı kaynaklarda işbaşında eğitim olarak isimlendirilmektedir (Parsons, Rollyson ve Reid, 2012:4).

Araştırmacı yoklama oturumları süresince sınıfta hazır bulunmuş ve video kaydı yapmıştır. Sınıf ortamı hazır hale getirildikten ve değerlendirme sürecinde kullanılacak pekiştireçler hazırlandıktan sonra öğretmene “Pekiştireç değerlendirmesi yapın” yönergesi verilmiş ve hiçbir müdahalede bulunmadan pekiştireç değerlendirmesi alması beklenmiştir. Bu arada araştırmacı öğretmenin tepkilerini “Yerine Koymaksızın Gerçekleştirilen Çok Seçenekli Pekiştireç Değerlendirme Yöntemi Veri Kayıt Formu”na işaretlemiştir. Bu aşamada, öğretmen uygulamayı %100 doğruluk düzeyinde gerçekleştirinceye kadar gerektiğinde tekrar düzeltici geribildirimler vermiştir. Çünkü araştırmalar, hangi yöntemle eğitim sunulursa sunulsun, önemli basamaklardan bir tanesinin de işbaşında geri bildirimlerin sunulması olduğunu ve bunun personelin yeterliliğini arttırdığını göstermektedir (Haberlin, Beauchamp, Agnew ve O'Brien, 2012:66). Birincil öğretmenler üç oturum üst üste %100 doğrulukta yöntemi uygulayana dek yoklama oturumlarına devam edilmiştir.

Kalıcılık

Yoklama oturumları bittikten 2, 3 ve 5 hafta sonra öğretmenlerin kazandıkları becerileri sürdürüp sürdürmediklerini belirlemek amacıyla kalıcılık oturumları düzenlenmiştir. Kalıcılık oturumları sadece birincil öğretmen grubundan alınmıştır. Kalıcılık oturumlarında sınıf ortamı, pekiştiriciler ve öğrenci hazır duruma getirildikten sonra öğretmenlere “Pekiştirici değerlendirme yapın” hedef uyarısı sunulmuştur. Aynı zamanda araştırmacı sınıfta hem video kaydı tutmuş hem de “Yerine Koymaksızın Gerçekleştirilen Çok Seçenekli Pekiştirici Değerlendirme Yöntemi Veri Kayıt Formu”na öğretmenin tepkilerini kayıt etmiştir. Üç oturum üst üste veri elde edildikten sonra kalıcılık oturumları sonlandırılmıştır.

Genelleme

Başlama düzeyi oturumları bittikten sonra genelleme ön test verileri toplanmıştır. Uygulamada ölçüt karşılandıktan sonra ise genelleme son test verileri toplanmıştır. Araştırma sürecinde öğretmenler pekiştirici olarak çikolata, çips, mısır, kraker, jelibon gibi yiyecek pekiştiricilerini kullanmışlardır. Genelleme oturumlarında ise yiyecek pekiştiricilerinin yerine oyuncaklar kullanılmıştır. Bu aşamada öğretmenlerden pekiştirici değerlendirmesini oyuncakları kullanarak yapmaları istenmiştir. Öğretmenlere “Pekiştirici değerlendirme yapın” yönergesi sunulmuş, öğretmen tepkileri araştırmacı tarafından “Yerine Koymaksızın Gerçekleştirilen Çok Seçenekli Pekiştirici Değerlendirme Yöntemi Veri Kayıt Formu”na kayıt edilmiştir. Genelleme verileri sadece birincil öğretmenlerden toplanmıştır.

İkincil Öğretmenlerin Yetiştirilme Süreci

Birincil öğretmenlerin öğretim ve yoklama oturumları bittikten sonra ikincil öğretmenlerin öğretim süreci başlamıştır. İkincil öğretmenlerin her birine birincil gruptan bir öğretmen atanmıştır. Dolayısıyla sistemik pekiştirici değerlendirme yönteminin öğretimini birincil gruptan üç öğretmen ikincil gruptan üç öğretmene yapmıştır. Birincil öğretmenlerin öğretim sürecinde araştırmacılar tarafından kullanılan kaynaklar ikincil öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde birincil öğretmenler tarafından kullanılmıştır. Araştırmacılar bu süreçte ikincil öğretmenlere herhangi bir öğretim yapmamışlardır. Birincil öğretmenlere ikincil öğretmenlere öğretimi nasıl yapacakları konusunda herhangi bir eğitim verilmemiştir. Almış oldukları

eğitim doğrultusunda kendi planlarını yaparak ikincil öğretmenleri eğitmeleri istenmiştir. İkincil öğretmenlerin öğretim süreci bittikten sonra araştırmacılar tarafından yoklama verileri toplanmıştır. Yoklama oturumları öğretmenlerin sınıflarında kendi öğrencileriyle toplanmıştır. Sınıf ortamı hazır hale getirildikten ve pekiştireçler hazırlandıktan sonra öğretmene “Pekiştireç değerlendirme yapın” hedef uyarını sunulmuştur. Bu süreçte araştırmacı video kaydı almış ve öğretmen tepkilerini “Yerine Koymaksızın Gerçekleştirilen Çok Seçenekli Pekiştireç Değerlendirme Yöntemi Veri Kayıt Formu”na kayıt etmiştir. Üç oturum üst üste veri toplandıktan sonra yoklama oturumları sonlandırılmıştır.

Veri Toplama

Araştırmada etkililik verileri ile gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır. Etkililik verileri tüm oturumlarda toplanırken gözlemciler arası güvenilirlik verileri; başlama düzeyi, uygulama, yoklama, genelleme ve kalıcılık evresine ilişkin “Yerine Koymaksızın Gerçekleştirilen Çok Seçenekli Pekiştireç Değerlendirme Yöntemi Veri Kayıt Formu” kullanılarak tüm oturumların %30’unda toplamıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik= $[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Hedef davranışa ilişkin tüm oturumlarda %100 düzeyinde güvenilirlik verisi elde edilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri uygulamayı gerçekleştiren araştırmacılar dışındaki üçüncü araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin ve Ailelerin Pekiştireç Kullanımına İlişkin Bulguları

Araştırmaya katılan birincil öğretmenlerden öğrencileri için kullandıkları pekiştireçleri tercih düzeylerine göre sıralamaları amacıyla “Pekiştireç Belirleme Formu”nu doldurmaları istenilmiştir. Aynı form öğrencilerin aileleri tarafından da doldurulmuştur. Bu formlarda öğretmenler ve ailelerin belirledikleri pekiştireç listesi Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin ve Ailelerin Pekiştirici Kullanımına İlişkin Bulguları

Birincil Katılımcı Öğretmenler	Öğretmen Yiyecek Pekiştirici Sıralaması	Aile Yiyecek Pekiştirici Sıralaması	Öğretmen Etkinlik Pekiştirici Sıralaması	Aile Etkinlik Pekiştirici Sıralaması
Burçak Öğretmen	1.Tost 2.Çikolata 3.Şeker 4.Kraker 5.Sakız	1.Filiz makarna 2.Lavaş ekmeği 3.Armut 4.Elma 5.Erik	1.Uçak 2.Hafıza oyunu 3.Resim çizme 4.Resim boyama 5.Araba	1.Resimlere bakmak 2.Müzik dinlemek 3.Ailesi ile birlikte gezmek
Başak Öğretmen	1.Tost 2.Çikolata 3.Meyve suyu 4.Kek 5.Şeker	1.Gazoz 2.Et 3.Köfte 4.Patates 5.Pilav	1.Müzikli oyuncaklar 2.Müzik dinleme /söyleme	1.Gazoz 2.Et 3.Telefon 4.Tablet 5.Çikolata
Ezgi Öğretmen	1.Tost 2.Şeker 3.Meyve suyu 4.Patates cipsi 5.Kek	1.Sakız 2.Kola 3.Cips 4.Tost 5.Çikolata	1.Yap-boz 2.Tak-çıkır 3.Çikolata 4.Tost 5.Patates cipsi	1.Kola 2.Cips 3.Sakız 4.Tost 5.Çikolata

Tablo 2’de yer alan veriler incelendiğinde; Burçak Öğretmen öğrencisi için kullandığı yiyecek pekiştiricilerini en çok tercih edilen pekiştiriciden en az tercih edilen pekiştiriciye göre tost, çikolata, şeker, kraker ve sakız olarak sıralarken öğrencinin ailesi Filiz makarna, lavaş ekmeği, armut, elma ve erik olarak sıralamışlardır. Bunun yanı sıra Burçak Öğretmen öğrencisi için kullandığı etkinlik pekiştiricilerini uçak, hafıza oyunu, resim çizme, resim boyama ve araba olarak sıralarken, öğrencinin ailesi resimlere bakmak, müzik dinlemek ve ailesi ile birlikte gezmek olarak sıralamıştır. Başak Öğretmen öğrencisi için kullandığı yiyecek pekiştiricilerini tost, çikolata, meyve suyu, kek ve şeker olarak sıralarken öğrencinin ailesi gazoz, et, köfte, patates ve pilav olarak sıralamışlardır. Ayrıca Başak Öğretmen öğrencisi için kullandığı etkinlik pekiştiricilerini müzikli oyuncaklar,

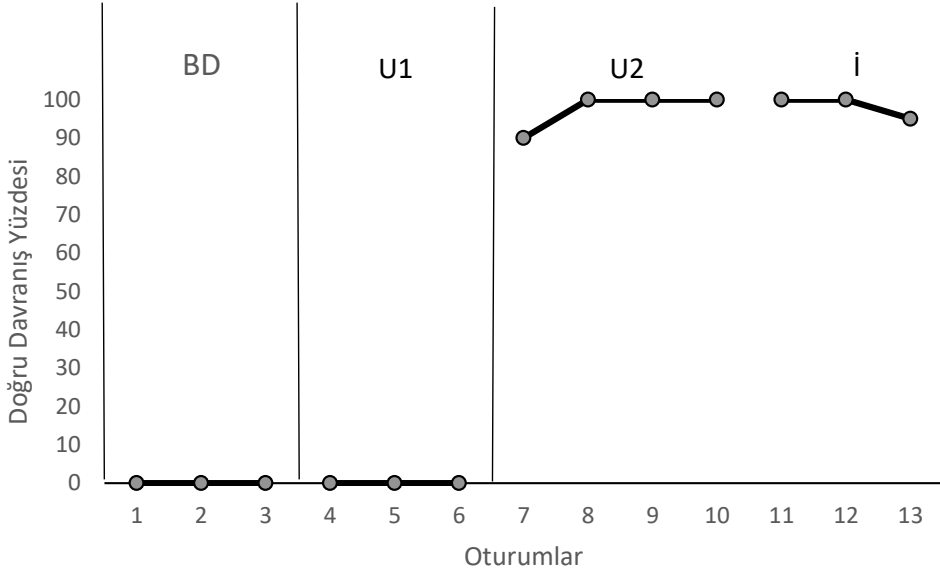
müzik dinleme ve söyleme olarak sıralarken öğrencinin ailesi gazoz, et, telefon, tablet ve çikolata olarak sıralamıştır. Ezgi Öğretmen, öğrencisi için kullandığı yiyecek pekiştiricilerini tost, şeker, meyve suyu, patates cipsi ve kek olarak sıralarken öğrencinin ailesi sakız, kola, cips, tost ve çikolata olarak sıralamışlardır. Bununla birlikte Ezgi Öğretmen öğrencisi için kullandığı etkinlik pekiştiricilerini yapboz, tak-çıkır, çikolata, tost ve patates cipsi olarak sıralarken öğrencinin ailesi kola, cips, sakız, tost ve çikolata olarak sıralamıştır. Pekitireç kullanımına ilişkin bulgular dikkate alındığında öğretmenlerin ve ailelerin kullandıkları pekiştiricilerin örtüşmediği görülmektedir. Öğretmenlerden biri, etkinlik pekiştirici olarak çikolata, tost ve patates cipsi kullandığını ifade ederken ailelerden ikisi ise etkinlik pekiştirici olarak gazoz, et, çikolata, kola, cips, sakız vb. yiyecekleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla söz konusu olan bu katılımcıların etkinlik pekiştirici başlığı altında, yiyecek pekiştiricilerine yer verdikleri belirlenmiştir.

Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlere İlişkin Etkililik Bulguları

Bu bölümde, araştırmaya katılan özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin (birincil ve ikincil katılımcı öğretmenler) pekiştiriciler değerlendirme yöntemine ilişkin performanslarını belirlemek amacıyla başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

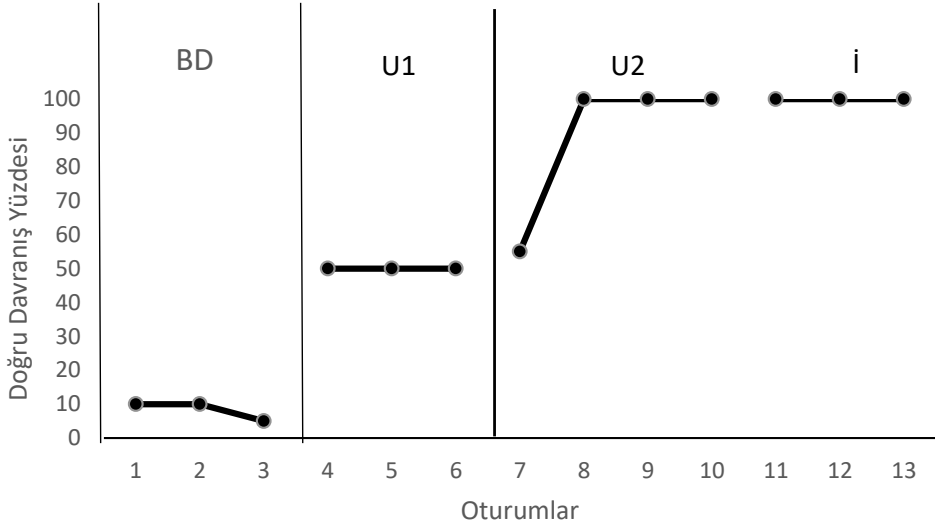
Birincil Öğretmenlere İlişkin Etkililik Verileri

Şekil 1’de görüldüğü gibi birincil öğretmenlerden olan Burçak Öğretmen’in pekiştiriciler değerlendirme yöntemini uygulamasına ilişkin gerçekleştirilen başlama düzeyi evresinde, arka arkaya üç oturum % 0 düzeyinde performans sergilediği görülmektedir. Burçak Öğretmen’in yazılı materyali okumasının ardından pekiştiriciler değerlendirme yöntemini uygulamasına ilişkin gerçekleştirilen “Uygulama 1” evresindeki verileri incelendiğinde arka arkaya üç oturum %0 düzeyinde; küçük grup düzenlemesi biçiminde sunulan eğitimin ardından gerçekleştirilen “Uygulama 2” evresinde ise 4 oturumda ölçütü karşılayacak düzeyde (%100) pekiştiriciler değerlendirme yöntemini uygulayabildiği görülmektedir. Burçak Öğretmen’in ölçütü karşılamasından 2, 3 ve 5 hafta sonra da edinmiş olduğu bu becerinin kalıcılığını ortalama %98 düzeyinde koruduğu görülmüştür.



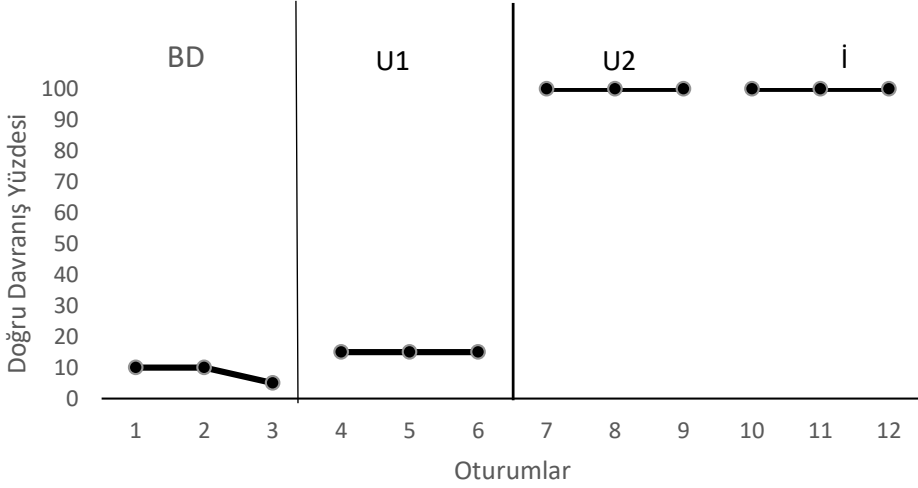
Şekil 1. Burçak Öğretmen'in Pekiştirici Değerlendirme Yöntemini Uygulamasına İlişkin Başlama Düzeyi (BD), Uygulama 1 (U1), Uygulama 2 (U2) ve İzleme (İ) Oturumları Doğru Davranış Yüzdeleri

Şekil 2'de görüldüğü gibi Başak Öğretmen'in pekiştirici değerlendirme yöntemini uygulamasına ilişkin gerçekleştirilen başlama düzeyi evresinde arka arkaya üç oturum % 0 düzeyinde performans sergilediği görülmektedir. Başak Öğretmen'in yazılı materyali okumasının ardından pekiştirici değerlendirme yöntemini uygulamasına ilişkin gerçekleştirilen "Uygulama 1" evresindeki verileri incelendiğinde arka arkaya üç oturum % 50 düzeyinde, küçük grup düzenlemesi biçiminde sunulan eğitimin ardından gerçekleştirilen "Uygulama 2" evresinde ise 4 oturumda ölçütü karşılayacak düzeyde (%100) pekiştirici değerlendirme yöntemini uygulayabildiği görülmektedir. Başak Öğretmen'in ölçütü karşılamasından 2, 3 ve 5 hafta sonra da edinmiş olduğu bu becerinin kalıcılığını %100 düzeyinde koruduğu görülmüştür.



Şekil 2. Başak Öğretmen'in pekiştireç değerlendirme yöntemini uygulamasına ilişkin Başlama Düzeyi (BD), Uygulama 1 (U1), Uygulama 2 (U2) ve İzleme (İ) Oturumları Doğru Davranış Yüzdeleri

Şekil 3'te yer alan Ezgi Öğretmen'in pekiştireç değerlendirme yöntemini uygulamasına ilişkin gerçekleştirilen başlama düzeyi evresinde ortalama %8 düzeyinde performans sergilediği görülmektedir. Ezgi Öğretmen'in yazılı materyali okumasının ardından pekiştireç değerlendirme yöntemini uygulamasına ilişkin gerçekleştirilen "Uygulama 1" evresindeki verileri incelendiğinde arka arkaya üç oturum % 15 düzeyinde, küçük grup düzenlemesi biçiminde sunulan eğitimin ardından gerçekleştirilen "Uygulama 2" evresinde ise 3 oturumda ölçütü karşılayacak düzeyde (%100) pekiştireç değerlendirme yöntemini uygulayabildiği görülmektedir. Ezgi Öğretmen'in ölçütü karşılamasından 2, 3 ve 5 hafta sonra da edinmiş olduğu bu becerinin kalıcılığını %100 düzeyinde koruduğu görülmüştür.



Şekil 3. Ezgi Öğretmen'in pekiştirici değerlendirme yöntemini uygulamasına ilişkin Başlama Düzeyi (BD), Uygulama 1 (U1), Uygulama 2 (U2) ve İzleme (İ) Oturumları Doğru Davranış Yüzdeleri

Birincil Öğretmenlere İlişkin Genelleme Verileri

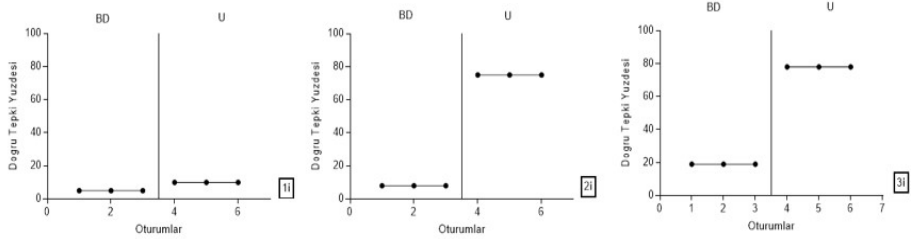
Araştırmanın uygulama sürecinde birincil öğretmenler pekiştirici olarak çikolata, cips, mısır, kraker, jelibon gibi yiyecek pekiştiricilerini kullanmışlardır. Genelleme ön-test ve son-test oturumlarını ise farklı araç-gereçler kullanarak gerçekleştirmişlerdir. Bu aşamada öğretmenlerden pekiştirici değerlendirmesini oyuncakları kullanarak gerçekleştirmeleri istenmiştir. Birincil öğretmenlerin Tablo 3'te yer alan genelleme bulguları incelendiğinde ön-test genelleme oturumunda pekiştirici değerlendirme yönteminin uygulamasına ilişkin performansları %0 düzeyinde iken son-test oturumunda % 100 düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırmanın genelleme oturumlarından elde edilen bulgular, birincil katılımcı öğretmenlerin pekiştirici değerlendirme yöntemini farklı araç-gereçlere genellediklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 3. Birincil Katılımcı Öğretmenlerin Pekiştireç Değerlendirme Yöntemini Uygulamalarına İlişkin Ön-Test ve Son-Test Oturumları Bulguları

Öğretmen	Ön-Test Genelleme Oturumu Bulguları	Son-Test Genelleme Oturumu Bulguları
Burçak Öğretmen	%0	%100
Başak Öğretmen	%0	%100
Deniz Öğretmen	%0	%100

İkincil Öğretmenlere İlişkin Etkililik Verileri

Birincil öğretmenlerin öğretim ve yoklama oturumları bittikten sonra ikincil öğretmenlerden etkililik verileri toplanmıştır. Şekil 4'te ikincil öğretmenlerin başlama düzeyi verileri ve birincil öğretmenler tarafından öğretim yapıldıktan sonra gerçekleştirilen uygulama oturumları verileri yer almaktadır.



Şekil 4. İkincil Katılımcı Öğretmenlerin Pekiştireç Değerlendirme Yöntemini Uygulamasına İlişkin Başlama Düzeyi (BD) ve Uygulama (U) Oturumları Doğru Davranış Yüzdeleri

Şekil 4'te görüldüğü gibi, ikincil öğretmenlerin pekiştireç değerlendirme yöntemini uygulamasına ilişkin gerçekleştirilen başlama düzeyi evresinde sırasıyla ortalama % 0, % 5 ve % 20 düzeyinde performans sergiledikleri görülmektedir. Birincil öğretmenlerin edindikleri beceriyi iş arkadaşlarına öğretmesi sonucunda, ikincil katılımcı olan üç öğretmenin de bu beceriyi ortalama %52 doğruluk düzeyinde sergiledikleri görülmektedir.

TARTIŞMA

Bu araştırmada özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere Davranışsal Beceri Öğretimi ile Çok Seçenekli Pekiştirici Değerlendirme Yönteminin öğretiminin etkililiği değerlendirilmiştir. Ayrıca Piramit Modeline dayanarak katılımcı öğretmenlerin birer meslektaşlarına, edindiklerini beceriyi öğretmeleri istenmiştir. Bu bölümde araştırmanın bulgularından yola çıkarak ileri uygulamalara ve araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

İlk olarak araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri, öğretmenlerin öğrencilerine ilişkin doldurdıkları pekiştirici belirleme formları ile ebeveynlerin çocuklarına yönelik doldurdıkları pekiştirici belirleme formları arasında farklılık olduğudur. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin rutin öğretim süreçlerinde öğrencilerine ilişkin ebeveynlerle görüşerek pekiştirici değerlendirme formu doldurmadıkları ve kendi gözlemlerine göre öğrencilerinin pekiştiricilerini belirledikleri sonucuna varılabilmektedir. Oysaki etkili pekiştiricilerin belirlenmesinde kullanılan dolaylı yöntemlerden bir tanesi de bireylerin yaşamlarında onları tanıyan kişilere sormaktır. Öğretmen ve ebeveynler arasındaki iş birliği ve öğretim sürecindeki tutarlılıklar, çocukların eğitimlerinde önemli bir yere sahiptir.Örneğin ebeveynin çocuğunun eğitiminde kullanılan pekiştiriciden haberinin olmaması, bu pekiştirici gün içinde çocuğuna gereğinden fazla sunması ile sonuçlanabilir. Bu durum ise aslında etkili olan pekiştiricinin kısa zaman içinde etkisini yitirmesine yol açabilir. Bu doygunluk ise öğretmenin sınıf ortamındaki uygulamalarını etkisiz hale getirebilir. Diğer taraftan ebeveynlerin doldurdıkları formlarda, yiyecek bölümünde özellikle ana öğün yemek isimlerini yazdıkları görülmektedir. Diğer bir ifadeyle ebeveynler genellikle çocuklarının sevdiği yemeklerin isimlerini yazmışlardır. Bunun yanı sıra öğretmenlerden biri etkinlik pekiştirici olarak çikolata, tost, patates cipsi kullandığını ifade ederken ailelerden ikisi ise etkinlik pekiştirici olarak gazoz, et, çikolata, kola, cips, sakız vb. yiyecekleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla ailelerin, yiyecek ve etkinlik pekiştiricilerinin ne anlama geldiği konusunda bilgi gereksinimi içinde oldukları görülmüştür. Bu durum, özel eğitimde büyük önemi olan pekiştiricilerin belirlenmesi ve değerlendirilmesi sürecine özel eğitim uygulama ortamlarında gerektiği kadar yer verilmediğini düşündürmüştür. Dolayısıyla temel düzeyde pekiştiricilere ilişkin bilgi verilmesi, buna ek

olarak gerek Çok Seçenekli Pekiştireç Değerlendirme Yönteminin gerekse diğer pekiştireç belirleme ve değerlendirme yöntemlerinin öğretimine ilişkin öğretmen ve aile eğitimlerinin gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

İkinci olarak araştırmada DBÖ ile pekiştireç değerlendirme yönteminin öğretimine başlamadan önce, öğretmenlere yazılı materyal verilmiş ve yönteme ilişkin uygulama basamaklarını okuduktan sonra yöntemi uygulamaları istenmiştir. Ancak araştırmanın sonuçları öğretmenlerin yazılı materyali okuduktan sonra ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyemediklerini göstermektedir. Bu sonuç, sadece yazılı materyalin bir yöntemi gereken doğruluk düzeyinde sergilemek için yeterli olmadığı sonucunu vermektedir. Mevcut çalışmaların bulguları daha önce gerçekleştirilen araştırmalar ile tutarlılık göstermektedir (Shapiro ve Kazemi, 2017:46). Bu sonuçtan yola çıkarak öğretmen eğitime yönelik gerçekleştirilecek ileri uygulamalarda özellikle model olma, canlandırma ve iş başında geri bildirim verme basamaklarından oluşan eğitimlerin planlanması önerilmektedir.

Üçüncü olarak, bu araştırmada DBÖ'nin öğretmenlerin pekiştireç değerlendirme yöntemini öğrenmelerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuç daha önce gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Iwata ve diğ, 2000:193, Lavie ve Sturmey, 2002:210, Miles ve Wilder; 2009:409, Sarokof ve Sturmey, 2004:537). Davranışsal Beceri Öğretiminin mesleki becerilerin öğretiminde gerek öğretmenlerle gerekse ebeveynlerle çalışılması ve ileri araştırmaların düzenlenmesi önerilmektedir.

Araştırmada pekiştireç değerlendirme eğitime katılan öğretmenlerin kendi meslektaşlarına aynı eğitimi vermeleri istenmiş ve bunun meslektaşlarının beceriyi ölçütü karşılar düzeyde sergilemeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Alanyazında Piramit Modeli olarak geçen bu yaklaşımın etkili ve verimli olduğuna yönelik araştırma bulguları bulunmaktadır (Haberlin, Beauchamp, Agrew ve O'Brien, 2012:73). Bu çalışmada ise ikincil öğretmenler belirlenen ölçütün altında bir performans sergilemiştir. Bu bulgu, daha önce gerçekleştirilen araştırmalardan farklı bir sonuçtur. Bunun nedeni olarak ise bu çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlere öğrendiklerini meslektaşlarına nasıl aktaracaklarına yönelik

sistemik bir eğitim yapılmamış olmasının olabileceği düşünülmektedir. Çünkü piramit modeline yönelik gerçekleştirilen araştırmalar, eğitime katılan meslek elemanlarına ayrıca diğer meslektaşlarını nasıl eğitmeleri gerektiği konusunda da eğitim vermektedir (Kuhn, Lerman ve Vorndran, 2003:81). Örneğin, Parsons, Rollyson ve Reid (2013) yaptıkları çalışmada bir grup personelin DBÖ basamaklarını kullanarak diğer personeli nasıl eğitebileceklerinin öğretimini gerçekleştirmişlerdir ve eğitimin etkili olduğunu rapor etmişlerdir. Bu çalışmada birincil öğretmenlerin aldıkları eğitim ile benzer şekilde ikincil öğretmenleri eğitebilecekleri düşünülmüştür. Ancak eğitim sunulan personelin sistemik bir planlama yapılmadığında edindikleri bilgiyi ikincil öğretmenlere aktarma konusunda sıkıntı yaşadıkları bu nedenle diğer personeli nasıl eğitmeleri gerektiği konusunda sistemik bir planlamanın yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Buradan yola çıkarak piramit modelinin benimsendiği ileriki araştırmalar için katılımcılara hem bir yöntemin nasıl uygulanacağını hem de o yöntemin nasıl uygulanacağını başka kişilere nasıl öğreteceklerinin hedeflenmesi önerilmektedir. Ayrıca alanyazında piramit modelinin ebeveynlerin katılımıyla gerçekleştirildiği etkili araştırma örnekleri bulunmaktadır (Kuhn, Lerman & Vorndran, 2003:87). Dolayısıyla bu konudaki diğer öneri ise piramit modeline dayanan araştırmaların hem meslek elemanlarının hem öğretmen adaylarının hem de ebeveynlerin katılımıyla planlanmasıdır.

Araştırmada sistemik bir şekilde sosyal geçerlik verileri toplanmamakla beraber araştırmaya katılan birincil öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler DBÖ'nün uygulama basamaklarına yönelik olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, uygulamayı canlandırarak öğretimi daha iyi anladıklarını ve bunun mesleki motivasyonlarını arttığını ifade etmişlerdir. Bu sonuç, daha önce benzer uygulama basamaklarını içeren ve sosyal geçerlik verisi toplayan araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Çoklu uygulamalar içeren eğitim paketlerinin katılımcılar tarafından daha etkili bulunduğu ve daha fazla sevildiğine ilişkin araştırma bulguları bulunmaktadır (Shapiro ve Kazemi, 2017:53).

Bu çalışma, öğretmenlerin pekiştirici değerlendirme yöntemini uygulamasına ilişkin etkililik verileri ile sınırlıdır. İleriki çalışmalarda etkili pekiştiricilerin belirlenmesinin ardından öğrenciler üzerinde pekiştiricilerin etkililiğini sınamak üzerine uygulamalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca bu çalışma öğrencilere öğretim oturumlarında sunulan yiyecek

ve genelleme oturumlarında sunulan nesne pekiştireçleriyle sınırlıdır. Etkinlik pekiştireçleriyle ilgili bir planlama yapılmaması çalışmanın sınırlılığı olarak düşünülmektedir. Bu nedenle ileriki çalışmalarda etkinlik pekiştireçleriyle ilgili uygulamalar yapılması önerilebilir. Araştırma ayrıca üç öğretmenin katılımıyla sınırlıdır. İleriki araştırmalarda daha fazla sayıda katılımcıdan oluşan gruplara öğretim sunularak sonuçlarının incelenmesi önerilebilir. Araştırmada, öğretmen eğitimi gerçekleştiren araştırmacılara ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplanmamıştır. Ancak konuyla ilgili gerçekleştirilmiş olan daha önceki benzer araştırmalarda da araştırmacılara yönelik uygulama güvenilirliği verisi toplanmadığı görülmektedir (Andzik, ve Cannella-Malone, 2017; Finn ve Sturmey, 2009; Kuhn, Lerman ve Vorndran, 2003). Bu sınırlılığı göz önünde bulundurarak ileride yapılması planlanan çalışmalarda öğretmen eğitimi gerçekleştiren kişilerden de uygulama güvenilirliği verisi toplanması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Andzik, N. & Cannella-Malone, H.E. (2017). A review of the pyramidal training approach for practitioners working with individuals with disabilities,*Behavior Modification*, 41 (4), 558-580, doi. org/10.1177/0145445517692952.
- Büyükalın Filiz, S. , Çelik Şahin, A. , Tufan, S. & Karahmetoğlu, B. . (2018). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarının birleştirilmesine ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-13.
- Cooper, J., Heron, T.E. & Heward, W.L. . (2007). *Applied Behavior Analysis*, Essex: Pearson Costum Library.
- DeLeon, I.G. & Iwata, B.A.(1996). Evaluation of a multiple stimulus presentation format for assessing reinforcer preferences. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29 (4) , 519-533. doi: 10.1901/jaba.1996.29-519
- Erbaş, E. & Yücesoy, Ş. (2002). Özel eğitim öğretmenliği programlarında yer alan uygulama derslerini yürütürken kullanılan iki farklı dönüt verme yönteminin karşılaştırılması,*Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 109-123.

- Gardner, J. (1972). Teaching behavior modification to nonprofessionals, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5, 517-521.
- Haberlin, A.T., Beauchamp, K., Agnew, J. & O'Brien, F.s. (2012). A comparison of pyramidal staff training and direct staff training in community based day program. *Journal of Organizational Behavior Management*, 32 (1) , 65-74.
- Iwata, B.A., Wallace, M.D., Kahng, S., Lindberg, J.S., Roscoe, E.M., Conners, J. & et al. (2000). Skill acquisition in the implementation of functional analysis methodology, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 181-194. doi: 10.1901/jaba.2000.33-181
- Karasu, N., Aykut, Ç. & Yılmaz, B. (2014a). Zihin engelliilerin eğitimi anabilim dalı öğretmen yetiştirme programı üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (4), 129-142.
- Karasu, N., Aykut, Ç. & Yılmaz, B. (2014b). Zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15 (1), 41-53.
- Kaymak, A. (2013). Özel eğitim kurumlarında öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarına iş başında eğitim yoluyla ayırık denemelerle öğretimi uygulama becerisi kazandırma, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, .
- Kuhn, S.A.C., Lerman, D.C. & Vorndran, C.M. . (2003). Pyramidal training for families of children with problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 77-88. doi: 10.1901/jaba.2003.36-77
- Lavie, T. & Sturmey, P. (2002). Training staff to conduct a paired stimulus preference assessment, . *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35, 209-211. doi: 10.1901/jaba.2002.35-209

- Lerman, D. (2009). An introduction to the volume 2, number 2 of Behavior Analysis in Practice. *Behavior Analysis in Practice*, 2, 2-3.
- Lerman, D.C., Tetreault, A., Hovanetz, A. , Strobel, M. & Garro, J. (2008). Further evaluation of a brief intensive teacher training model, . *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41, 243-248. doi: 10.1901/jaba.2008.41-243
- Miles, N.I. & Wilder, D.A. . (2009). The effects of behavioral skills training on ceragiver implementation of guided compliance, . *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42 (2), , 05-410, doi: 10.1901/jaba.2009.42-405.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 189-226.
- Parsons, M.B., Rollyson, J.H. & Reid, D.H. . (2012). Evidence based staff training: A guide for practitioners. *Behavior Analysis in Practice*, 5, 2-11. doi.10.1007/BF03391819
- Parsons, M.B., Rollyson, J.H. & Reid, D.H. (2013). Teaching practitioners to conduct behavioral skills training: A pyramidal Approach for training multiple human service staff. *Behavioral Analysis Practice*, 6 (2), 4-16. doi: 10.1007/BF03391798
- Petscher, E.S. & Bailey, J.S. . (2006). Effects of training, prompting, and self-monitoring on staff behavior in a classroom for students with disabilities, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39, 215-226. doi:10.1901/jaba.2006.02-05
- Rush, K.S., Mortenson, B.P. & Birch, S.E. . (2010). Evaluation of preference assessment procedures for use with infants and toddlers. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 6 (1), 1-15. doi.org/10.1037/h0100893
- Sarakoff, R.A. & Sturmey, P. (2004). The effects of behavioral skills training on staff implementation of discrete trial teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37 (4) , 535-538. doi:10.1901/jaba.2004.37-535

Shapiro, M. ve Kazemi, E. . (2017). A review of training strategies to teach individuals implementation of behavioral interventiones, *Journal of Organizational Behavior Management*, 37 (1), 32-62,doi: 10.1080/01608061.2016.1267066.

Tekin-İftar, E. (2012). Tek denekli araştırmalar ve temel kavramlar. E.Tekin-İftar (Ed.)

Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde (s25-26). Türk Psikologlar Derneği Yayınları: Ankara.

Vuran, S. & Olçay Gül., S. (2012). Özel eğitim alanında görev yapan eğitimcilerin işbaşında eğitimi: Ayrık denemelerle öğretim formatında eşzamanlı ipucu stratejilerinin kullanımının öğretimi,*Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 2091-2110,

The Pragmatic Transfer of Requestive Speech Acts By Arab and Turkish Efl Learners at the Preparatory School

Akbar Rahimi ALISHAH¹
Samira Shakir HAMMOODI²

Öz

Kültürler arası pragmatik aktarım, ikinci veya yabancı bir dilde uygun olmayan sonuçların potansiyel bir nedenidir. Ana dili olmayan dili öğrenen öğrenciler öğrenmekte oldukları dilde konuşurlar ve ilk dilin konuşma kurallarını çalışmakta oldukları dile aktarırlar. Bu çalışma, Arap ve Türk Yabancı Dil olarak İngilizce (EFL) öğrencilerinin ilk dillerindeki gerekli stratejileri İngilizce diline çevirip getirmediğini araştırmak için bir çaba göstermektedir. Buamaca ulaşmak için Arapça'dan İngilizceye ve Türkçe'den İngilizce'ye pragmatik aktarımını doğrulamak için bir Söylem Tamamlama Görevi (DCT) ve sözlü mülakat görevi benimsendi. Bu araştırmaya üç grup katıldı; ilk iki grupta Türkiye'de yaşayan Arap EFL öğrencileri, üçüncü grup ise Türk EFL öğrencilerini içeriyordu. Öğrencilerin dilyeterliliği, otuz Arap EFL öğrencisini on beş yüksek yeterliliğe sahip ve on beş düşükyeterliliğe sahip olarak bölmek için bilgisayar tabanlı ve kağıt temelli testler kullanılarak ölçülmüştür. Yazılı DCT'lerin üç değişik versiyonu, bir Arapçaversiyonu, bir İngilizce versiyonu ve bir tane de bir Türkçe versiyonu kullanıldı. Arapça versiyon, İngilizceyi dağıtmadan önce Arap EFL öğrencilerinin yüksek ve düşük yeterlilikli iki gruba dağıtıldı ve İngilizce versiyonu, İngilizce versiyonunudağıtmadan önce Türk öğrencilere dağıtıldı. Türk ve Arap EFL öğrencilerinin DCT'lere verdikleri yanıtlardan elde edilen niteliksel veriler ve sözlümülakat bir kritere göre derecelendirildi ve sonuçlar, Türk ve Arap EFL öğrencilerinin cevaplarını temel alarak açıklayıcı olarak analiz etmek için ölçüldü.

Anahtar kelimeler: Konuşma eylemi, Pragmatik aktarım, Dillerarası pragmatikler, Pragmatik başarısızlık, Kültürler arası pragmatikler.

¹Dr. Öğr. Üyesi. Akbar Rahimi Alishah, İstanbul Aydın Üniversitesi, akbaralishah@aydin.edu.tr

²Samira Shakir Hammoodi Hammoodi, Doktora Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngilizce Dili ve Edebiyatı, ramash7711@gmail.com

Hazırlık Okuluna Devam Eden Arap ve Türk Öğrencilerinin Kullandıkları Söz Eylemlerinin Edimsel Aktarımı

Abstract

The present study is an endeavor to reveal whether Arab and Turkish EFL learners transfer their first language requesting strategies into English language. For this purpose, a Discourse Completion Task (DCT), (MCQ), and an oral interview task were adopted to verify pragmatic transfer from Arabic into English and from Turkish into English, if there was any. Three groups were participated in this study, where the first two groups included Arab EFL learners living in Turkey and the third group included Turkish EFL learners. Three versions of written DCTs were used, an Arabic version, an English version, and a Turkish one. The Arabic version was distributed to the two groups of high and low proficiency Arab EFL students prior to distributing the English one and the Turkish version was distributed to the Turkish students prior to distributing the English one. Qualitative data gained from the Turkish and Arab EFL learners' responses to the DCTs and the oral interview were graded, and the results were quantified to analyze them descriptively by using the Turkish and Arab EFL learners' responses as a baseline.

Keywords: Speech act, Pragmatic transfer, Interlanguage pragmatics, Pragmatic failure, Cross cultural pragmatics.

1. Introduction

Different cultures have different perceptions and interpretations of appropriateness; therefore, cross cultural communication has inherent risks of communication failure. Requiring expression is frequent in our everyday life. All around the world, people fulfil his speech act in countless ways, linguistic and nonlinguistic, by employing various types of expressions, phrases and gestures. These requiring formulas are human universals, available in all communities but expressed in different ways, according to culture. When second language learners are engaged in conversations with native speakers, difficulties may arise due to their lack of mastery of the conversational skills and in the production of speech acts.

Consequently, linguists moved from isolated language forms into the actual use in particular social contexts, concentrating on both linguistic

competence and pragmatic competence because the lack of either competence might cause unsuccessful communication (pragmatic failure). Requests as speech acts may occur in all languages, but in different utterances and according to various cultural norms. Researchers have investigated the speech act of request in English (Francis, 1997; Kaneko, 2004; Kim, 1995 & Parent, 2009) and other studies in Spanish (Ruzickova, 2007) and Japanese (Kahraman & Akkus, 2007; Kubota, 1996) and Iranian (Sadeghi & Ganji, 2015; Hashemian, 2008; Rafiei & Allami, 2016; Babaie & Shahrokhi, 2015; Yazdanfar & Bonyadi, 2016; Rajabai, Azizifara & Gowharya, 2015) and Turkish (Küntay, A. Bahtiyar, Sungur & Özdamar; Kilickaya, 2010; Domakani, Hashemian & Mansoori, 2014; Sanal, 2016) and Arabic (S. Al-Momani, 2009; Al-Gahtani & Roever, 2014; Abdul Sattar, Che Lah & Suleiman, 2009; Ali & Pandian, 2016). Therefore, the present study endeavors to address the following research questions: to what extent do Arab EFL learners transfer their requesting strategies from their mother tongue (L1) to English (L2)? To what extent do Turkish EFL learners transfer their requesting strategies from their mother tongue (L1) to English (L2)? Are there any differences between the English request strategies uttered by Arab high and low proficiency learners?

2. Methods

A total of 70 EFL Arab and Turkish learners (30 male and 40 female) with the age range of 19 - 24 participated in the current study. They were studying at the Preparatory school of Istanbul Aydin University in Turkey and they were selected randomly from different classes during the academic year (2017-2018). The participants included three groups. The first two groups included Iraqis, Syrians, Egyptians, Moroccans, Yemenis, Saudis, Tunisians, Sudanese and the third group included Turkish learners. The first group was selected to be the Arab learners with high proficiency; the second group was selected to be the Arab learners with low proficiency, and the third group was selected to be the Turkish participants. Then, researcher gathered data by means of an open-ended questionnaire Discourse Completion task (DCT) and Multiple-Choice Questionnaire (MCQ) developed by Rose (1992). A combination of DCT and MCQ was adopted in this study which included eight situations and for which a blank was provided after each situation where the students could evaluate the situations. The Arab students were given the proficiency test and then the researcher received the list of the participants' scores from the preparatory

school. The English versions were administered to three groups. The first group included 15 high proficiency Arab learners; the second group included 15 low proficiency Arab learners; and the third group included forty Turkish learners. The Arabic versions were handed out to the Arab learners before the English ones and the Turkish versions were handed out to the Turkish learners before the English ones. The written Discourse completion task (WDCTs) varied in situations which limited the level of directness and politeness in the use of speech acts. The situations were as follows:

- 1. Music: A learner requests another learner, who the first learner does not know, in a nearby room to switch his / her music off.
(Turn the music off I am studying)*
- 2. Photo: A learner requests a man whom she / he does not know, wearing a suit and carrying a briefcase, to take a photo of the learner with his / her friend.
(Could you take a photo for us?)*

The second tool which was used in the study was audio recordings and situations were used from the same situations of WDCT which was adopted from Blum-Kulka & Olshtain (1984) to compile learners' expressions about the request speech act strategies.

Analyzing them, it was proved that most of the participants showed a lack of pragmatic knowledge of the target language. Data were recorded, and the responses were translated by the researcher to be analyzed.

3.Results and Discussion

All the participants showed pragmatic transfer from L1 into English in MCQ. The Arab high proficiency group transferred their knowledge in all situations where they used the same strategies in their mother tongue and target language, whereas the Arab low proficiency group did not show pragmatic transfer. In S1 and S4 they used different strategies between the two languages, but Turkish learners did convey their knowledge in S1, S2, and S8. Thus, the Arab high proficiency and Turkish conveyed their knowledge into the target language less than the Arab high proficiency

Table 1: Percentages of the Arabic and Turkish MCQ of request strategies for the three groups

Questions	Groups	CD	CID	NID	NR
Q1	G1	1	9	5	0
	Percentage	2,94%	50%	31,25%	0%
	G2	1	7	8	0
	Percentage	2,94%	38,9%	50%	0%
	G3	32	2	3	3
	Percentage	94,11%	11,11%	18,75%	100%
	T. N. S.	34	18	16	3
	T. P.	49%	26%	23%	4%

Legend: CD= conventional direct, CID= conventional indirect, NID= non-conventional indirect request strategy, NR= negligence of request, T.N.S= total number of students, and T.P= total percentage.

The second part of the questionnaire showed the most common strategies used by the Arab and Turkish EFL learners and the pragmatic transfer from their L1 into L2. Conventionally indirect request strategy was the most common strategy among the three categories, and the other strategies were less utilized as often. However, G1 (50%), G2 (38, 9%), and G3 (11, 11%) whereas their performance with the target language G1 (17, 95%), G2 (17, 95%), and G3 (64, 10%) where all the groups have transferred their pragmatic knowledge from their L1 into L2.

Table 2: *Percentages of the English MCQ of request strategies for the three groups*

Questions	Groups	CD	CID	NID	NR
Q1	G1	5	7	3	0
	Percentage	26,32%	17,95%	33,33%	0%
	G2	5	7	3	0
	Percentage	26,32%	17,95%	33,33%	0%
	G3	9	25	3	3
	Percentage	47,36%	64,10%	33,33%	100%
	T. N. S.	19	39	9	3
	T. P.	27%	56%	13%	4%

In the non-conventionally indirect request strategy, in addition, all the participants shifted their knowledge from their mother tongue (table, 1) to the target language G1 (31, 25%), G2 (50%), and G3 (18, 75%) whereas the results in the target language (table, 2) showed a clear transfer and all the percentages were the same (33, 33%). For the conventional direct strategy, the Arab and the Turkish have shifted their knowledge from L1 into the target language, G1 (2, 94%), G2 (2, 94%), and G3 (94, 12%) whereas in the target language G1 (26, 32%), G2 (26, 23%), G3 (47, 36%). Therefore, Chi-Square analysis confirmed that there were significant differences in this situation. That means the pragmatic transfer was not clear in G2 and G3, but in G1 the pragmatic transfer emerged obviously in the participants' request data which may due to their lack of cultural awareness and insufficient L2 pragmatic input. Therefore, the hypothesis was not admitted according to the second and third group. The test of Chi-Square has been used to show the significant differences between the mother tongue and the target language as shown in the tables below:

Table 3: Chi- Square value and Tabulated Chi-Square value of the Arab high level in the Arabic and the English MCQ

Questions	Groups	Strategies				C-Chi value	T - Chi value	DF	Sg.
		CD	CID	NID	NR				
1	A.G1	1	9	5	0	3,417	5,99	2	0,181
	E.G1	5	7	3	0				
2	A.G1	3	7	5	0	1,333	5,99	2	0,513
	E.G1	1	7	7	0				
4	A.G1	0	9	5	1	1,339	5,99	2	0,512
	E.G1	0	11	13	1				
8	A.G1	0	7	8	0	0	3,84	1	1
	E.G1	0	7	8	0				

Table 4: Chi- Square value and Tabulated Chi-Square value of the Arab low level in the Arabic and the English MCQ

Questions	Groups	Strategies				C-Chi value	T - Chi value	DF	Sg.
		CD	CID	NID	NR				
1	A. G2	0	7	8	0	7,273	5,99	2	0,026
	E. G2	5	7	3	0				
2	A. G2	1	10	4	0	2,848	5,99	2	0,241
	E. G2	3	11	1	0				
4	A. G2	0	12	3	0	6,429	5,99	2	0,040
	E. G2	5	9	1	0				
8	A. G2	0	12	3	0	0	3,84	1	1
	E. G2	0	12	3	0				

Table 5: Chi- Square value and Tabulated Chi-Square value of the Turkish in the Turkish and the English MCQ

Questions	Groups	Strategies				C-Chi value	T - Chi value	DF	Sg.
		CD	CID	NID	NR				
1	T. G3	32	2	3	3	32,45	7,82	3	0,000
	E. G3	9	25	3	3				
2	T. G3	0	8	31	1	37,393	7,82	3	0,000
	E. G3	2	31	4	3				
4	T. G3	13	22	2	3	0	3,84	3	1
	E. G3	13	22	2	3				
8	T. G3	2	2	35	1	59,882	7,84	3	0,000
	E. G3	5	31	1	3				

Interestingly, in the second situation Turkish participants showed no pragmatic transfer from their mother tongue (table, 6) into the target language (table, 7) in the conventional direct strategy (0%), conventional indirect strategy (32%), and non-conventionally indirect strategy (77, 5%) whereas in the target language the CD (33, 33%), CID (63, 27%), and NID (33, 33%).

Table 6: Percentages of the Arabic and Turkish MCQ of request strategies for the three groups

Questions	Groups	CD	CID	NID	NR
Q2	G1	3	7	5	0
	Percentage	75%	28%	12,5%	0%
	G2	1	10	4	0
	Percentage	25%	40%	10%	0%
	G3	0	8	31	1
	Percentage	0%	32%	77,5%	100%
	T. N. S.	4	25	40	1
	T. P.	6%	36%	57%	1%

Table 7: Percentages of the English MCQ of request strategies for the three groups

Questions	Groups	CD	CID	NID	NR
Q2	G1	1	7	7	0
	Percentage	16,67%	14,29%	58,33%	0%
	G2	3	11	1	0
	Percentage	50%	22,44%	8,33%	0%
	G3	2	31	4	3
	Percentage	33,33%	63,27%	33,33%	100%
	T. N. S.	6	49	12	3
	T. P.	9%	70%	17%	4%

However, the first group showed a salient pragmatic transfer in their direct and indirect request strategies where their request in ID (75%), CID (28%), and NID (12, 5%), but their request in the target language CD (16, 76%), CID (14, 29%), and NID (58, 33%). Curiously, the second group a clear shift of pragmatic transfer in all the categories of request and their indirectness was most common than directness. In CD (25%), CID (40%), and NID (10%) whereas their production in the target language in CD (50%), CID (22, 44%), NID (8, 33%). However, the indirectness still plays an important role in the most situations in this study and Chi-Square analysis confirmed that there were no statistical significant differences in the Arab participants' request, but the Turkish participants revealed a clear statistical significant differences in the second situation.

Table 8: Percentages of the Arabic and Turkish MCQ of request strategies for the three groups

Questions	Groups	CD	CID	NID	NR
Q4	G1	0	9	5	1
	Percentage	0%	20,93%	50%	25%
	G2	0	12	3	0
	Percentage	0%	27,91%	30%	0%
	G3	13	22	2	3
	Percentage	100%	51,16%	20%	25%
	T. N. S.	13	43	10	4
	T. P.	19%	61%	14%	6%

Reaching the fourth situation, it showed a less pragmatic transfer by the second group and conventionally indirect strategy was the most frequent used strategy among all the groups. G1 showed a clear transfer in CID (20, 93%), G2 (27, 91%), and G3 (51, 16) whereas their request in (table, 9) G1 (26, 19%), G2 (21, 43%), and G3 (52, 15%). G2 showed less pragmatic transfer to the English than the other groups and their request in CD (0%), CID (27, 92%), and NID (30%) whereas their performance in the target language (24) CD (27, 58), CID (21, 43%), and NID (16, 67%) which appeared no transfer.

Table 9: Percentages of the English MCQ of request strategies for the three groups

Questions	Groups	CD	CID	NID	NR
Q4	G1	0	11	3	1
	Percentage	0%	26,19%	50%	25%
	G2	5	9	1	0
	Percentage	27,78%	21,43%	16,67%	0%
	G3	13	22	2	3
	Percentage	72,22%	52,38%	33,33%	75%
	T. N. S.	18	42	6	4
	T. P.	26%	60%	8%	6%

For G3 they also showed conveyance of their knowledge to the English CD (100%), CID (51, 16%), and NID (20%) whereas their expression in the target language showed CD (72, 22%), CID (52, 38%), and NID (33, 33%) where they showed a big transfer in this situation. Thus, in the light of findings the first and the third group showed an obvious transfer to the English, but the second group showed an opposite result. Thus, Chi-Square analysis confirmed that pragmatic transfer for the first group and the second group was statistically significant, but for the second group pragmatic transfer was not.

Table 10: Percentages of the Arabic and Turkish MCQ of request strategies for the three groups

Questions	Groups	CD	CID	NID	NR
Q8	G1	0	7	8	0
	Percentage	0%	33,33%	17,39%	0%
	G2	0	12	3	0
	Percentage	0%	57,14%	6,52%	0%
	G3	2	2	35	1
	Percentage	100%	9,53%	76,9%	100%
	T. N. S.	2	21	46	1
	T. P.	3%	30%	66%	1%

Situation (8) presented that all EFL participants in this study preferred conventional indirect request strategy and they showed a salient convey into the English. In CD just the third group presented a big pragmatic transfer (100%), in the CID they showed also convey (9, 53%), and in NID (76, 9%) whereas their request in the target language showed an evident pragmatic transfer CD (100%), CID (52%), and NID (8, 33). According to the Arab they did not use the CD in this situation whereas the second and the third group preferred indirect more than direct strategy.

Table 11: Percentages of the English MCQ of request strategies for the three groups

Questions	Groups	CD	CID	NID	NR
Q8	G1	0	7	8	0
	Percentage	0%	14%	66,67%	0%
	G2	0	12	3	0
	Percentage	0%	24%	25%	0%
	G3	5	31	1	3
	Percentage	100%	52%	8,33%	100%
	T. N. S.	5	50	12	3
	T. P.	7%	72%	17%	4%

They showed presented that all EFL participants in this study preferred conventional indirect request strategy and they showed a salient convey into the English. In CD just the third group presented a big pragmatic transfer (100%), in the CID they showed also convey (9, 53%), and in NID (76, 9%) whereas their request in the target language showed an evident pragmatic transfer CD (100%), CID (52%), and NID (8, 33). According to the Arab they did not use the CD in this situation whereas the second and the third groups preferred indirect strategy more than direct strategy. In this sense, Chi-Square analysis revealed that there were statistically no significant differences.

In this quantitative and qualitative methods approach the results of the requesting speech act by the Arab and Turkish EFL learners showed that there were no statistically significant differences between the learners' mother tongue and the target language. They preferred to use the conventionally indirect strategy such as Q.P strategy in S2 "Could I borrow your notes" which was used very frequently, whereas the conventionally direct strategy and the non-conventionally indirect strategy were the least commonly used strategies because participants utilize these strategies in class and their (text books) did not support them in learning different social contexts, which led them to have a limited knowledge in the target language. Besides, the Arab and the Turkish participants used W.S strategy remarkably in S2, S3, and S5 "I want to take the exam on another day". Q.P strategy was the most common strategy in all groups whereas E.P, H.P, and L.D strategies were not used as much, or participants seldom utilized them, because of their lack of socio pragmatic and pragma-linguistic knowledge.

According to the MCQ, all the participants showed pragmatic transfer from L1 into English in MCQ. The Arab high proficiency group transferred their knowledge in all situations where they used the same strategies in their mother tongue and target language, whereas the Arab low proficiency group did not show pragmatic transfer. In S1 and S4 they used different strategies between the two languages, but Turkish learners did convey their knowledge in S1, S2, and S8. Thus, the Arab high proficiency and Turkish conveyed their knowledge into the target language less than the Arab high proficiency. Therefore, the Arab and Turkish EFL learners conveyed their requesting strategies from their mother tongue (L1) into English because of the lack of pragmatic knowledge in the TL.

To answer the third question, the data showed that the Arab high and low proficiency learners transfer their knowledge into the TL and there was no difference between their responses because they utilized similar strategies in their requests in both languages. The findings showed that both the Arab high and low proficiency groups transferred their knowledge into the target language in WDCT. The Arab low proficiency group did not convey their knowledge in S1 and S4. According to the findings obtained from the MCQ, the Arab low proficiency did not transfer their knowledge in S1, S2, and S8.

4. Conclusion

This current study revealed that there were no subtle differences, and pragmatic transfer was observed. Thus, the most difficult problem for learners found in this present study was pragmatic transfer where they conveyed their socio pragmatic and pragma linguistic knowledge from their L1 into the target language. Another problem found in this study was the overuse of the conventionally indirect strategy where the Arab and Turkish learners used expressions like “Could you” or “Would you mind” and they ignored other strategies because they had insufficient knowledge of the target language and they did not learn varieties of different categories. The findings showed that the Arab and Turkish EFL learners did not utter convenient request in both their written and oral DCT. Moreover, in most of the situations, the participants showed their indirectness in English because of the lack of pragma-linguistic and socio-pragmatic knowledge in their teaching.

References

- Abdul Sattar, H., Lah, S. & Suleiman, R., (2009). Iraqi Postgraduates' Production of Request : A Pilot Study. *The International Journal of Language Society and Culture*.Malaysia University.
- Afghari, A. (2007). A socio-pragmatic study of apology speech act realization patterns in Persian. *Speech Communication*, 49(3), 177185.
- AL- Gahtani, S. & Roever, G., (2014). Insert and Post – Expansion in L2 Arabic Request. Elsevier.King Saud University.
- Ali, S. & Pandian, A., (2016).Inappropriateness in Iraqi EFL Learners 'E-mail RequestTo Professor. *IRA-International Journal of Education &Multidisciplinary Studies*. Institute of Research Advances.
- Allami, H. & Rafiei, M., (2016). A Sociopragmatic Analysis of Requestive Politeness Strategies in Persian Service Encounters: *A Rapport Management Account International Journal of Language and Applied Linguistics*.
- Al-Momani, H., (2009). *Caught Between Two Cultures: The Realization of Requests By Jordanian EFL Learners* .Indiana University of Pennsylvania.
- Babaie,S.&Shahrokhi,M.,(2015).ACross-CulturalStudyofOfferingAdvice Speech Acts by Iranian EFL Learners and English Native Speakers: Pragmatic Transfer in Focus. *English Language Teaching; Vol. 8, No.6*. Published by Canadian Center of Scienceand Education. Iran.
- Blum-Kulka, S., & Olshtain, E. (1984). *Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP)*. Applied Linguistics, 5 (3), 196-212.
- Domakani, M., Hashemian, M. & Mansoori, S., (2013).*Pragmatic Awareness of the Request Speech Act in English as an Additional Language: Monolinguals or Bilinguals?*110 /RALS, 4 (1).
- Hashemian, M., (2008).A Pragmatic Study of Requestive Speech Act by Iranian EFL Learners and Canadian Native Speakers in Hotels. *The Journal of Teaching LanguageSkills (JTLS)/ 6(2) ser 75/4*. Shahrekord University.

- Kahraman, B., & Akkus, D. (2007). The use of request expressions by Turkish Learners of Japanese .*Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 122-138.
- Kaneko,T.,(2004).Request production by Japanese EFL learners : An SST Corpus – Based study. Available at: <http://nels.nii.ac.jp/els/110004688559.pdf>;jsessionid = DD1E8C294AA71. .
- Küntay, A., Bahtiyar ,S., Sungur, H. & Özdamar, O. Requestive Speech Leads to Referential Clarity in Turkish Preschool Children. Koç University. Perspective. New York and London.
- Rafiei, m. & Allami, H., (2016).A Socio pragmatic Analysis of Requestive Politeness Strategies in Persian Service Encounters: A Rapport Management Account.
International Journal of Language and Applied Linguistics.2(2):61-79
ISSN: 2383- 0514. Yazd University, Iran.
- Rajabia, S., Azizifara, A. & Gowharya, H., (2015). Turkey The effect of explicit instruction on pragmatic competence development; teaching requests to EFL learners ofE .Global: An International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language, Antalya – Turkey.
- Rose, K., R., (1992).Speech acts and questionnaires: The effect of hearer response. *Journal of Pragmatics* 17.1:49-62.
- Ruzickova,E.(2007). Strong and mild requestive hints and positive face redness in Cuban. Spanish. *Journal of Pragmatics*, 39, 1170-1202.
- Sadeghi, b. & Ganji,S.,(2015). The Investigation of Patterns of Iranian EFL learners' Request Speech Act in Three Different Levels. *Science Journal (CSJ)*, Vol. 36, No: 3. Cumhuriyet University Faculty of Science.
- Sanal, M., (2016).*Conceptual Socialization in EFL Contexts: A Case Study On Turkish EFL Learners 'Request Speech Act Realization*. Bilkent University.
- Yazdanfar, S & Bonyadi, A., (2016). *Request Strategies in Everyday Interactions of Persian and English Speakers*. Sage Open10.1177/2. Iran. Canadian Center of Science and Education.

Yazar Kılavuzu

Aşağıda belirtilen yayın ilkeleri ve yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmış yazılar, “makale sunum formu” ile birlikte e-posta yoluyla aşağıdaki adreslere gönderilebilir.

Çevirisi yapılmış makalelerin değerlendirmeye alınabilmesi için özgün metinlerin ve makale sahibinden (asıl yazar veya hak sahibi yayınevi) izin yazılarının da gönderilmesi zorunludur.

Ön inceleme ve hakem değerlendirmesi doğrultusunda geliştirilmek ve/veya düzeltilmek üzere yazarlarına geri gönderilen yazılar, gerekli düzeltmeler yapılarak en geç, bir ay içinde tekrar dergiye ulaştırılır.

Yapılan ön incelemede yazım kurallarına uyulmadığı tespit edilen makaleler düzeltilmesi için yazarına iade edilir ve yayım programına alınmaz.

Yayın İlkeleri

İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi eğitim bilimlerinin bütün alanlarında yapılan deneysel, nicel, nitel araştırmalar ve alandaki gelişmeler, tartışmalar üzerine yapılan teorik çalışmalara yer verir. Çalışmanın daha önce Türkçe veya yabancı dilde yayınlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekmektedir. Bilimsel bir toplantıda sunulmuş ancak basılmamış bildirilerden üretilmiş makaleler, bu durum dipnotta açıkça belirtmek koşuluyla kabul edilebilir. Yayın kurulunun kararı ile alanında katkısı olduğu düşünülen yabancı dilden özgün makalelerin İngilizce veya Türkçe çevirilerine de derginin üçte birini geçmemek kaydı ile yer verilebilir. Çeviri makalelerin yayımlanabilmesi için çeviri metin ile birlikte özgün makalenin yazarından ya da hak sahibinden alınacak izin yazısının da gönderilmesi zorunludur.

Derginin hedef kitlesi eğitimin ulusal ve uluslararası alanında çalışan ve bilimsel araştırmalar yürüten kesimlerdir. Dergide yer alacak özgün çalışmanın eğitim bilimlerine ve alandaki tartışmalara bir katkıda bulunması veya var olan yaklaşımlara yeni bir yorum getirmesi beklenir. Dergi, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde Yayın Kurulu tarafından belirlenen yurt içindeki kütüphanelere ve indeks kurumlarına gönderilir. Dergi yılda iki kez (Nisan, Ekim) yayınlanır.

Makalelerin Değerlendirilmesi ve Yayın Süreci

Yayın için gönderilen makalelerin değerlendirilmesinde bilimsel nitelik en önemli ölçüttür. Dergiye gönderilen tüm makaleler, Yayın Kurulu'nca dergi yayın ilkelerine uygunluk ve nitelik bakımından değerlendirilir. Yayın Kurulu, gönderilen bir makaleyi yayımlayıp yayımlamama ve gerekli gördüğü durumlarda makale üzerinde düzeltmeler yapma hakkına sahiptir. Yapılan ön inceleme sonucunda yayına uygun bulunmayan makale, değerlendirme sürecine alınmayarak yazarına bilgi verilir. Eksiklikleri varsa düzeltilmesi ve tekrar gönderilmesi için yazarına iade edilir. Yayına uygun bulunan makale, değerlendirilmek üzere ilgili alandaki en az iki hakeme gönderilir. Hakemlerden birinin olumsuz görüş belirtmesi durumunda makale üçüncü hakeme gönderilir. Hakemler, gönderilen makaleleri yöntem, içerik ve özgünlük açısından inceleyerek yayına uygun olup olmadığına karar verirler. Yazarlar, hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştirisi ve önerilerini dikkate almalıdırlar. Katılmadıkları hususlar varsa, gerekçeleriyle birlikte itiraz etme hakkına sahiptirler. Hakemlerden yayımlanabilir raporu alan makale Yayın Kurulu tarafından uygun görülen bir sayıda yayımlanmak üzere programa alınır ve yazarı bilgilendirilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süre ile saklanır. Makalenin yayımlanmasının ardından bir ay içinde yazarına makalenin yer aldığı sayıdan 3 adet gönderilir.

Yazarın isteği durumunda, “yayına kabul yazısı” yalnızca hakem değerlendirme sürecini olumlu biçimde tamamlamış ve Yayın Kurulunca “yayımı uygundur” kararı alınmış makaleler kendisine iletilir. Değerlendirme sürecinden geçerek yayımlanması kabul edilen yazıların telif hakkı İstanbul Aydın Üniversitesi'ne devredilmiş sayılır. Bu nedenle yazılarla birlikte yayın haklarının dergiye devredildiğine ilişkin bir sözleşmenin bulunduğu “makale sunum formu”nun da doldurulup gönderilmesi gerekmektedir.

Dergide yayımlanan yazılardaki görüşlerin ve çevirilerin bilimsel, etik ve yasal sorumlulukları yazarlarına aittir. Yazı ve fotoğraflardan, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Ancak, yayımlanan yazılar dergi yönetiminin yazılı izni olmaksızın başka bir yerde (basılı olarak ya da internet ortamında) yeniden yayımlanamaz. Yazar, yazısının/makalesinin dergide yayımlandığını belirtmek kaydı ile yazısının tümünü ya da bir bölümünü kendi amaçları için çoğaltma hakkına sahiptir. Dergiye yazı gönderen tüm yazarlar bu ilkeleri kabul etmiş sayılır.

Yayın Dili:

Yayın dili İngilizce ve Türkçedir.

Yazım Kuralları

Makale özet, kaynakça, ekler ve uzun özetle birlikte 8500 sözcüğü geçmemelidir. Makalede sadece Times New Roman karakteri kullanılır. Makale aşağıda belirtilen bölümlerin dışında kalan kısmı 12 Punto ve 1,15 aralıklı yazılır.

I. Ana Başlık

Yazının başlığı 18 punto, ilk harfi büyük olarak yazılır. Makalenin yazarının adı ve soyadı 14 punto, soyadı büyük harflerle yazılır. Birden fazla yazarlı makalelerde adlar çalışmaya katkılarına göre yan yana yazılır. Yazarların ünvanları, çalıştığı yerin adı, e-posta adresi dipnotta özel imle (*) belirtilir.

II. Özet

Yazının başında Türkçe ve İngilizce, 12 punto büyüklüğünde, 1,15 aralıklı, 200 sözcüğü geçmeyecek bir özet ve çalışmayı tanımlayan 3-5 anahtar sözcük yer alır.

III. Bölümler ve Alt-Bölümler

Yazının ana bölüm başlıkları 12 punto büyük harflerle sayfanın ortasına yazılır ve 12 punto yazılan ikinci düzey başlıklar sola yaslı ve ilk harfleri büyük olarak yazılır. Üçüncü düzey başlıklar ilk harfleri büyük ve sağa yatık olarak yazılır.

→ Örnek:

GİRİŞ

Öğrenme Yöntemleri

Deneysel Öğrenme

IV. Tablolar ve Şekiller

Tablo ve Şekil başlık ve metin özellikleri Şablon içerisindeki örneklerdeki yapı dikkate alınarak verilmelidir. Tablo ve Şekillerden öncesine ve sonrasına 12 punto boşluk verilir. Tablo başlıkları ve metin 12 Punto olmalıdır. Tablo ve Numarası Koyu olarak yazılır.

→ Örnek: **Tablo 1.**

Şekil eğer grafik ve düzenlenebilir bir formatta ise başlık ve iç metinler 10 punto, Şekil ve Numarası Koyu olarak yazılır.

→ Örnek: **Şekil 1.**

V. Kaynakça

12 punto ve 1,15 aralıklı olarak yazılır. Kaynakça APA 6 kaynak gösterme esasları doğrultusunda hazırlanmalıdır. Girinti ikinci satırdan itibaren 1,15 cm boşluk olacak şekilde yapılmalıdır.

Kitaplar

→ Blalock, H. M. (1987). *Social statistics* (7.bs.). New York: McGraw-Hill.

- **Gönderme:** (Blalock, 1987: 234)

Kitap içi bölümler

→ Bayır, D. (1997). USMARC uygulamasına genel bir bakış. B. Yılmaz (Yay. Haz.). *Kütüphanecilik Bölümü 25.Yıl'a armağan* içinde (199-218). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümü.

- **Gönderme:** (Bayır, 1997: 207)

Çeviri kitaplar

→ Lewis, B. (2000). *Modern Türkiye'nin doğuşu* (M. Kıratlı, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- **Gönderme:** (Lewis, 2000: 12)

Makaleler

→ Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. doi: 10.15390/EB.2014.3078

- **Gönderme:** (Karakelle, 2012: 245)

Elektronik makaleler

→ Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. 3 Aralık 2014 tarihinde <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/779/376> adresinden erişildi.

- **Gönderme:** (Karakelle, 2012: 240)

Tezler

→ Mantar, E. (2003). *Kütüphanecilikte sürekli eğitim: Ankara'da bulunan üniversite kütüphaneleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- **Gönderme:** (Mantar, 2003: 67)

Bildiriler

→ Çakmak, T. ve Körpeoğlu, H. (2012). Web content management within the organizational identity framework: A Study for Hacettepe University Department of Information Management web content management system. *BOBCATSSS 2012 Information in E-motion 23-25 Ocak 2012* içinde (91-93). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

- **Gönderme:** (Çakmak ve Körpeoğlu, 2012, s. 92)

Web sayfaları

→ UNESCO. (2013). *World Heritage list*. UNESCO web sitesinden 21 Aralık 2013 tarihinde erişildi: <http://whc.unesco.org/en/list>

- **Gönderme:** (UNESCO, 2013)

İletişim Bilgileri:

İstanbul Aydın Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Dergisi

Yayın Koordinatörlüğü

Beşyol Mahallesi, İnönü Cd., No:38

Sefaköy, Küçükçekmece/İSTANBUL

Tel: 444 1 428 / 26010

E-posta: sirinyilmaz@aydin.edu.tr

Author's Guide

Author's may send their articles which are prepared in accordance with the below stated publishing and editorial principles, together with the "article presentation form" via e-mail to the provided addresses.

Providing the permissions of the authors (the main author or the rightful publishing house) is obligatory for the translated texts and articles as well.

The articles which are sent to their authors for further improvement and/or proofreading following the preliminary reviews and referee evaluations, must be edited accordingly and delivered back to the journal in one month at the latest.

On the other hand, the articles which are found to be conflicting with this guideline, will be returned to their authors for further proofreading and will not be issued.

Publishing Principles

Journal of Education Faculty publishes experimental, qualitative, quantitative researches as well as developments, arguments and theoretical studies that are conducted in all areas of educational sciences.

The journal only accepts articles which are not published or accepted to be published previously. Articles which are created from the reports that are not published but presented in a scientific gathering can be accepted provided that the case is clearly stated in the footnote.

Original articles translated into Turkish or English from a foreign language are also allowed in the journal provided that they contribute in the field with editorial board's decision and do not exceed one third of the journal. The permission letter from the author or the right owner of the original article is also required together with the translated manuscript in order for the translated manuscripts to be published.

The target audience of the journal is the individuals who work and execute scientific researches in any field of education on a national and international basis. The original work to be published in the journal is expected to make a contribution in educational sciences and the arguments in the field or bring a new comment on the existing approaches. The journal is sent to the specified national libraries and index institutions by the Editorial Board

within a month following its publishing date. The journal is printed twice (April, October) a year.

Evaluation of the Articles and the Publishing Process

Scientific quality is the most important criteria in the evaluation of the articles for publishing. All the received articles are evaluated with respect to their eligibility for the journal publishing principles and qualifications by the editorial board. Editorial board reserves the right to decide whether or not to publish and/ or emend the received article in case considered necessary. In result of the preliminary evaluation, the articles that are found to be unsuited for publishing are not evaluated and their authors are informed. The articles are returned to the authors for further revision and proofreading. The articles that are found to be suitable for publishing, on the other hand, are delivered to be evaluated to three different referees in the related field. The referees decide whether or not the article is suitable for publishing by evaluating it with respect to method, content and originality. Taking the referee reports that are received within the defined time frame into consideration, editorial board holds the decision-making authority for the publication of the articles. Informing the author, the eligible articles are scheduled. The identities of the referees are kept private and the reports are archived for five years. Following the publication of the article, three copies of the related issue of the journal is delivered to the author within a month.

The copyrights of the manuscripts which are accepted to be published following the evaluation process, are considered as transferred to Istanbul Aydin University. Thus the “article presentation form” which includes a contract regarding the transfer of the copyrights to the journal, is also required to be filled and delivered along with the manuscripts.

The scientific, ethic and legal responsibilities of the views and translations in the manuscripts which are published in the journal belong to their respective authors. The texts and photographs published in the journal may be cited. However, the published texts cannot be re-published in any other place (printed or online) without the written permission of the journal’s editorial board. The author of the published text/article reserves the right to copy the whole or a part of his work for his own purposed on the condition that he/she indicates the text/article is published in the journal.

By submitting their works to the journal, authors accept the above mentioned principles.

Publishing Language

The language of the journal is Turkish or English.

Editorial Principles

The article should be typed only with Times New Roman font-type in 12-point size with 1,15 spacing unless specified otherwise below. The text should not exceed 8500 words including the abstract, bibliography, appendixes and extended summary.

I. Main Title

The main title of the text should be 18-point size with capitalized initials. The name and the surname of the author should be written in 14-point size with capital letters. In works with more than one author, names should be aligned side by side depending on the contributions of the authors. The titles, work places and e-mail addresses of the authors should be specified in the footnotes with a special mark (*).

II. Abstract

The article must include an abstract in both English and Turkish (özet) languages, which briefly and clearly summarizes the subject of the text and consists of at least 100 and at most 200 words. Abstracts should be typed with 1,15 spacing and 12-point size. Authors must provide *keywords* consisting of at least 3 and at most 5 words.

III. Sections and Sub-sections

The main and sub-section titles of the text should be written in 12-point size with main title centered; secondary level titles aligned to left with capitalized initials and tertiary level titles with capitalized initials and in italics.

→ Example:

INTRODUCTION

Learning Methods

Experimental Learning

IV. Tables and Figures

The tables and figures should be arranged in accordance with the text structure. The titles and the content of the tables should be 12-point size

with an empty space following before and after. The “Table” and its number should be typed in **bold** letters.

→ Example: **Table 1.**

In case editable, the titles and the content of the graphics and the figures of the text should be 10-point size with “Figure” and its number typed in **bold** letters.

→ Example: **Figure 1.**

V. Bibliography

12-point size, 1,15 spacing. The bibliography should be prepared in line with APA 6 citation rules. The indent should be 1,15 beginning from the second line.

Books

→ Blalock, H. M. (1987). *Social statistics* (7.bs.). New York: McGraw-Hill.

- **Reference:** (Blalock, 1987: 234)

Sections from Books

→ Bayır, D. (1997). USMARC uygulamasına genel bir bakış. B. Yılmaz (Yay. Haz.). *Kütüphanecilik Bölümü 25.Yıl'a armağan* içinde (199-218). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümü.

- **Reference:** (Bayır, 1997: 207)

Translated Books

→ Lewis, B. (2000). *Modern Türkiye'nin doğuşu* (M. Kıratlı, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- **Reference:** (Lewis, 2000: 12)

Articles

→ Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. doi: 10.15390/EB.2014.3078

- **Reference:** (Karakelle, 2012: 245)

Online Articles

→ Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. 3 December 2014 from <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/779/376>

- **Reference:** (Karakelle, 2012: 240)

Theses

→ Mantar, E. (2003). *Kütüphanecilikte sürekli eğitim: Ankara'da bulunan üniversite kütüphaneleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- **Reference:** (Mantar, 2003: 67)

Papers

→ Çakmak, T. ve Körpeoğlu, H. (2012). Web content management within the organizational identity framework: A Study for Hacettepe University Department of Information Management web content management system. *BOBCATSSS 2012 Information in E-motion 23-25 January 2012* (91-93). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

- **Reference:** (Çakmak ve Körpeoğlu, 2012, s. 92)

Web pages

→ UNESCO. (2013). *World Heritage list*. UNESCO website, 21 December 2013: <http://whc.unesco.org/en/list>

- **Reference:** (UNESCO, 2013)

Contact Information:

Istanbul Aydın University
Journal of Education Faculty
Editorial Board

Beşyol Mahallesi, İnönü Cd., No:38
Sefaköy, Küçükçekmece/İSTANBUL

Tel: 444 1 428 / 26010

E-mail: sirinyilmaz@aydin.edu.tr