



Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Akdeniz University
Journal of
Education

Yıl: 2020, Cilt: 3, Sayı: 2 / Year: 2020, Volume: 3, Issue: 2

ISSN 1304-5105

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Akdeniz University
Journal of Education

ULUSAL HAKEMLİ DERGİ /
National Refereed Journal

Yıl / Year: 2020
Cilt: 3, Sayı: 2 / Volume: 3, Issue: 2

ISSN: 1304-5105

Akdeniz Üniversitesi Basımevi
Akdeniz Üniversitesi Kampüsü
Dumlupınar Bulvarı Kampüs-ANTALYA
0 242 3106649
<http://basimevi.akdeniz.edu.tr/>

Akdeniz University Press
Akdeniz University Campus
Dumlupınar Boulevard, Campus-ANTALYA
0 242 3106649
<http://basimevi.akdeniz.edu.tr/>

Erişim Bilgileri
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Dumlupınar Bulvarı Kampüs-ANTALYA
ajedergi@gmail.com
+90 0 (242) 310 1527

Contact address
Akdeniz University Faculty of Education
Dumlupınar Boulevard, Campus-ANTALYA
ajedergi@gmail.com
+90 0 (242) 310 1527

Sahibi	Owner
Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Dekanlığı Adına Prof. Dr. Mehmet CANBULAT	On behalf of Akdeniz University Chancellor's Office, Faculty of Education Dean's Office Prof. Dr. Mehmet CANBULAT
Editör	Editor
Doç. Dr. Harun Şahin	Assoc. Prof. Dr. Harun Şahin
Editör Yardımcısı	Associate Editor
Dr. Öğr. Üyesi Rabia Vezne	Asst. Prof. Dr. Rabia Vezne
Dil Editörü	Language Editor
Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ	Assoc. Prof. Dr. Bekir DİREKÇİ
Yabancı Dil Editörü	Foreign Language Editor
Prof. Dr. Binnur GENÇ İLTER	Prof. Dr. Binnur GENÇ İLTER
Alan Editörleri	Field Editors
Prof. Dr. Sait BULUT	Prof. Dr. Sait BULUT
Doç. Dr. Bilal Banş ALKAN	Assoc. Prof. Dr. Bilal Banş ALKAN
Doç. Dr. Ayşenur KUTLUCA CANBULAT	Assoc. Prof. Dr. Ayşenur KUTLUCA CANBULAT
Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN	Assoc. Prof. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN
Doç. Dr. Mustafa CANER	Assoc. Prof. Dr. Mustafa CANER
Doç. Dr. Mustafa USLU	Assoc. Prof. Dr. Mustafa USLU
Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN	Assoc. Prof. Dr. Nadire Emel AKHAN
Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ	Assoc. Prof. Dr. Ramazan KARATAŞ
Doç. Dr. Sabahat BURAK	Assoc. Prof. Dr. Sabahat BURAK
Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ	Assoc. Prof. Dr. Süleyman KARATAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Hıfzı TOZ	Asst. Prof. Dr. Üyesi Hıfzı TOZ
Dr. Öğr. Üyesi Miray DAĞYAR	Asst. Prof. Dr. Miray DAĞYAR
Dr. Öğr. Üyesi Nesrin SÖNMEZ	Asst. Prof. Dr. Nesrin SÖNMEZ
Dr. Öğr. Üyesi Şirin KÜÇÜK AVCI	Asst. Prof. Dr. Şirin KÜÇÜK AVCI
Dr. Öğr. Üyesi Yakup YILDIRIM	Asst. Prof. Dr. Yakup YILDIRIM
Yayın Kurulu	Editorial Board
Prof. Dr. Mehmet CANBULAT	Prof. Dr. Mehmet CANBULAT
Prof. Dr. Bayram BIÇAK	Prof. Dr. Bayram BIÇAK
Prof. Dr. Erdoğan KÖSE	Prof. Dr. Erdoğan KÖSE
Prof. Dr. Fatma ÜNAL	Prof. Dr. Fatma ÜNAL
Prof. Dr. Gabil ADILOV	Prof. Dr. Gabil ADILOV
Prof. Dr. İlhan GÜNBAYI	Prof. Dr. İlhan GÜNBAYI
Prof. Dr. Binnur GENÇ İLTER	Prof. Dr. Binnur GENÇ İLTER
Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ	Assoc. Prof. Dr. Bekir DİREKÇİ

Kapak Tasarım
Doç. Dr. Nazan DÜZ

Cover Design
Assoc. Prof. Dr. Nazan DÜZ

Yayın Dili
Türkçe ve İngilizce

Publication Language
Turkish & English

Yayın Sıklığı
Yılda iki sayı (Güz ve Bahar)

Publication Frequency
Two times in a year (Autumn & Spring)

Danışma Kurulu

Advisory Board

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK
Prof. Dr. Hülya KELECİOĞLU
Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜN
Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK
Prof. Dr. Necati DEMİR
Prof. Dr. Muammer NURLU
Prof. Dr. Doğan GÜNAY
Prof. Dr. Faik KANATLI
Prof. Dr. Zeki KAYA
Prof. Dr. Zeki ARSAL
Prof. Dr. Temel ÇALIK
Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU
Prof. Dr. Türkan ARGON
Prof. Dr. Özgür Erdur BAKER
Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROL
Prof. Dr. Erdal HAMARTA
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ
Prof. Dr. Nesrin KALYONCU
Prof. Dr. Uğur TÜRKMEN
Prof. Dr. Ahmet Serkan ECE
Prof. Dr. İlyas YAVUZ
Prof. Dr. Süha YILMAZ
Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN
Prof. Dr. Tevhide KARGIN
Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR
Prof. Dr. Abide GÜNGÖR AYTAZ
Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY
Prof. Dr. Fulya TEMEL
Prof. Dr. İsmihan ARTAN
Prof. Dr. Gökalp Özmen GÜLER
Prof. Dr. Abdurrahman AKTÜMSEK

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK
Prof. Dr. Hülya KELECİOĞLU
Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜN
Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK
Prof. Dr. Necati DEMİR
Prof. Dr. Muammer NURLU
Prof. Dr. Doğan GÜNAY
Prof. Dr. Faik KANATLI
Prof. Dr. Zeki KAYA
Prof. Dr. Zeki ARSAL
Prof. Dr. Temel ÇALIK
Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU
Prof. Dr. Türkan ARGON
Prof. Dr. Özgür Erdur BAKER
Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROL
Prof. Dr. Erdal HAMARTA
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ
Prof. Dr. Nesrin KALYONCU
Prof. Dr. Uğur TÜRKMEN
Prof. Dr. Ahmet Serkan ECE
Prof. Dr. İlyas YAVUZ
Prof. Dr. Süha YILMAZ
Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN
Prof. Dr. Tevhide KARGIN
Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR
Prof. Dr. Abide GÜNGÖR AYTAZ
Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY
Prof. Dr. Fulya TEMEL
Prof. Dr. İsmihan ARTAN
Prof. Dr. Gökalp Özmen GÜLER
Prof. Dr. Abdurrahman AKTÜMSEK

Sekretarya
Arş. Gör. Ertunç UKŞUL
Merve AYYALLI

Secretariat
Research Assistant Ertunç UKŞUL
Merve AYYALLI

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Yıldırım SOLAK, Süleyman KARATAŞ

2023 Eğitim Vizyonu Hakkında Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri /

The Views of Educational Managers about 2023 Education Vision

1-18

Püren AKÇAY

Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Tarzlarının Değerler Çerçevesinde İncelenmesi /

Examining Perceived Management Styles of School Administrators within the Framework of Values

19-32

Melek DÖNMEZ YAPUCUOĞLU, Kerim GÜNDOĞDU

Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Program Değişikliklerinin Karşılaştırmalı Olarak

İncelenmesi / Comparative Analysis of Program Changes Regarding Teaching Profession Courses

33-52

Sait BULUT, Gizem ŞAHİN

Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Su Tüketim Davranışları ile Su Ayak İzlerinin İncelenmesi /

Investigation of Pedagogical Formation Students' Water Consumption Behavior and Water Footprints

53-70

Serap ÇİMŞİR, Zeliha Nurdan BAYSAL

Türkiye'ye Göç ile Gelen İlkokul Öğrencilerinin Okulda Arkadaşlarıyla Yaşadıkları Sorunlar ve

Çözüm Önerileri / Turkey Migration of incoming Elementary School Students Problems with Their Friends

at School and Suggested Solutions

71-87

Neşe ÖZKAL

Öğretmen Güdüsel Desteği, Öz-yeterlik Algısı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler:

Lise Matematik Desi Örneği / Relationships between Teachers' Motivational Support, Self-Efficacy Perception

and Academic Achievement: High School Mathematics Course Sample

88-97

2023 Eğitim Vizyonu Hakkında Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri¹

Yıldırım SOLAK²

Süleyman KARATAŞ³

Özet

Bu çalışma, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında MEB 2023 eğitim vizyonunun uygulanabilirliğini eğitim yöneticilerinin bakış açılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tekniği ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı, Antalya ili Kepez İlçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü 20 eğitim yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen temel bulgu, katılımcılar 2023 eğitim vizyonunu genel anlamda değişim, gelişim, yenilenme, insanı merkeze alan eğitim anlayışı, yetenek ve beceri temelli eğitim, üretken toplum olarak ifade etmişlerdir. MEB 2023 vizyonunda yer alan politikaların uygulanabilmesinin ise insan kaynaklarının etkili kullanılması, eğitim finansman politikalarının etkililiği, dönütler ve politik istikrara bağlı olduğunu ifade etmektedirler. Katılımcılar 2023 vizyon belgesinde yer alan temel eğitim ve ortaöğretim politikalarıyla ilgili olarak ise müfredat, ders sayısı, teneffüs süreleri, beceri atölyeleri gibi uygulamaların yeniden yapılandırılmasını, yenilikçi uygulamalara yer verilmesini olumlu şekilde görmektedirler. Vizyon belgesinde yer alan insan kaynakları yönetimi politikalarının uygulanabilirliğinin ancak liyakat ve kariyer planlamasına, işbirliği ve dayanışmaya, meslek kanununun çıkartılması ve sürece bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. MEB 2023 vizyonunda yer alan finansman politikalarının okulların ekonomik sorunlarını çözmeye yeterli olması için planlama ve paydaş ilişkilerine gereken önemin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: 2023 Vizyon, Misyon, Eğitim Yöneticisi, Okul

The Views of Educational Managers About 2023 Education Vision

Abstract

This study was carried out in educational institutions affiliated to the Ministry of National Education in order to determine the applicability of the 2023 education vision to the perspectives of educational administrators. The study was conducted with case study technique, which is one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 20 educational administrators working in official primary, secondary and high schools affiliated to the Ministry of National Education in Kepez District of Antalya province in the 2018-2019 academic year. In the research, semi-structured interview form consisting of open-ended questions was used as data collection tool. The main finding obtained as a result of the research was that the participants expressed their 2023 education vision in general as change, development, renewal, understanding of education that focuses on human being, talent and skill

¹ Bu çalışma 2019 yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim dalında tamamlanan Yüksek Lisans tezinden uyarlanmıştır.

² Millî Eğitim Bakanlığı, Antalya-Muratpaşa İlçe Millî Eğitim Müdürü, yildirim.solak@hotmail.com

³ Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, skaratas07@gmail.com

based education, productive society. They state that the implementation of the policies in the 2023 vision depends on the effective use of human resources, the effectiveness of educational financing policies, feedback and political stability. Regarding basic education and secondary education policies included in the 2023 vision document, participants positively see restructuring applications such as curriculum, number of lessons, break times, skill workshops, and innovative applications. They stated that the applicability of the human resources management policies in the vision document depends only on merit and career planning, cooperation and solidarity, the enactment of the professional law and the process. They pointed out that the necessary importance should be given to planning and stakeholder relations in order for the financing policies included in the 2023 vision to be sufficient to solve the economic problems of schools.

KeyWords: *2023 Vision, Mission, Training Manager, School*

Giriş

Değişim, bireyler istekli ve yeni rolleri benimsemiş olarak harekete geçerler ise başarılıdır (Sergiovanni, 1994). Okulu, değişime uygun bir eğitim yuvası yapmak okul yöneticisinin sorumluluklarından biridir (Fullan&Stiegelbauer, 1991akt. Özdemir, 2014). MEB 2023 Eğitim Vizyonu Değişimi doğrudan etkileyen altı faktöre dikkat çekmektedir. Birincisi, açık ve anlaşılır bir vizyona sahip olmaktır. İkincisi, değişimi adım adım yerine getirmek için gelişimsel bir planlama yapmaktır. Bu aşamada okul yöneticisi okuldaki program süreçleri ile değişimin yönü arasındaki ilişkiye dikkat etmelidir. Değişim, değişim olsun diye yapılmamalıdır. Değişimin bir amacı ve felsefesi olmalıdır. Değişim sonucunda okuldaki tüm taraflar nelerin daha iyi olacağını görebilmelidir. Üçüncüsü, çalışanların inisiyatif kullanmasını teşvik etmek ve onlara yetki vermektir. Öğretmen ve diğer çalışanların sorumluluk almadığı, inanç ve azimle katılmadığı yenileşme girişimleri başarılı olamamaktadır. Dördüncüsü, okul yöneticisinin personeli geliştirerek onlara yeniliği tanıtmayı, çalışanları yenilik ile başa çıkabileceklerine ve bu yeniliğin kuruma ve kendilerine faydalı olduğuna inanmasıdır. Beşincisi, rehberlik ve problem çözme yolu ile değişime liderlik etmektir. Altıncısı ise yeniden yapılanmadır. Bu aşamada yeni program ya da uygulama eskinin yerini almalı ve kurumsallaşmalıdır. Bir Türk atasözünde olduğu gibi “Tatlı bir anda pişmez.” Yenilikçiler sabırlı olmalı ve tüm katılanların desteğini önemsemelidir. Büyük yenilikler küçük ayrıntılar yüzünden istenen sonucu vermeyebilir (Fullan, 2000; akt. Özdemir, 2014). Bu amaçla hazırlanan ve yenilikçi bir uygulama olarak karşımıza çıkan MEB 2023 Eğitim Vizyonunun eğitime dair sorunların çözümünde ne derece etkili olabileceği, sahadaki uygulamalarda ne gibi güçlükler yaşanacağı, bu belgenin eğitime katkısının neler olabileceği eğitim yöneticileri gözünden incelenmeye değer bir konu olarak öne çıkmaktadır.

Bu çalışmada, eğitim yöneticilerinin MEB 2023 Eğitim Vizyonu hakkında neler düşündükleri araştırılmaya değer bir problem olarak görülmüş ve araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Bu çerçevede bu çalışmada MEB 2023 eğitim vizyonu politikaları üzerinde incelemelerde bulunulmuştur. Bu çalışma eğitim yöneticileri görüşlerinden hareketle oluşturulmuştur. Her alanda olduğu gibi eğitim alanında hızlı değişimler yaşanmaktadır. Eğitim sistemlerinin toplumların ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılayabilmeleri için sürekli olarak gelişim göstermesi gereklidir. MEB bu değişimlerin gereği olarak

çeşitli önlemler almıştır. Bunlardan birisi de 2018 yılında kapsamlı bir şekilde ortaya çıkan MEB 2023 Eğitim Vizyonu belgesidir ve bunun Türkiye'nin eğitim alanında uzun süredir beklediği yeni strateji ve hedeflerin yer aldığı bir belge olduğu söylenebilir. Benzer çalışmalar farklı ülkelerde de yürütülmektedir. Örneğin 2015 yılında, ABD Eğitim Bakanlığı, Amerikan Araştırma Enstitüleri ile işbirliği içinde, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) öğretiminde davetli uzmanları ve düşünce liderlerini bir araya getiren 1.5 günlük bir dizi çalıştay düzenlenerek 2026 vizyonu tasarlanmaya çalışılmıştır. Eğitim bilimleri araştırmaları, kültürel olarak ilgili öğretim ve öğrenme, eşitlik ve erişim, değerlendirme ve ölçüm, okul öncesi ile 12. sınıf (K-12) eğitimi, yükseköğretim, eğitim teknolojisi, okul sonrası alanlarındaki çalışmalarına göre seçilmiş yaygın ve yetişkin eğitimi ve topluluk öğrenme ağları oluşturularak bu raporla önemli gözlemler sentezlenmiştir (Tanenbaum, 2016).

Araştırmanın, söz konusu MEB 2023 eğitim vizyonu politikalarının ne ölçüde etkili ve yararlı olduğu konusunda ortaya koyacağı bulgularla, eğitim paydaşlarına ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı; eğitim yöneticilerinin 2018 yılı ekim ayında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan "MEB 2023 Eğitim Vizyonu" hakkındaki görüşlerini incelemek ve sonuçları ışığında önerilerde bulunmaktır. Ayrıca 2023 Eğitim Vizyonu içerisinde yer alan politikaların uygulanabilirliğine, temel eğitim ve ortaöğretim politikalarının içeriğine, insan kaynakları ve yönetimi politikalarının uygulanabilirliğine bunun yanı sıra finansman politikalarının okulların ekonomik sorunlarına çözüm olup olamayacağına dair görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların, MEB 2023 vizyon belgesindeki politikaları uygulayacak olan eğitim yöneticilerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Problem durumundan hareketle, aşağıdaki alt problemler de araştırma konusu olarak ortaya konmuştur.

1. MEB 2023 Eğitim Vizyonu Genel Olarak Size Ne İfade Ediyor?
2. MEB 2023 Vizyon Belgesinde Geçen Politikaların Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?
3. MEB 2023 Vizyon Belgesinde Yer Alan Temel Eğitim ve Ortaöğretim Politikaları Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?
4. MEB 2023 Vizyon Belgesinde Yer Alan İnsan Kaynakları ve Yönetimi Politikaları Uygulanabilir mi? Niçin?
5. MEB 2023 Vizyon Belgesindeki Okullara Uygulanacak Finansman Politikaları, Okulların Ekonomik Sorunlarını Çözebilir mi? Niçin?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda (ilkokul-ortaokul-lise) eğitim yöneticisi olarak çalışan yöneticilerinin MEB 2023 Eğitim Vizyonu hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. (Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. (Yin, 1984; Yıldırım & Şimşek, 2013).

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı, Antalya ili Kepez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan okullarda görevli, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip eğitim bölgelerinden 20 eğitim yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışmanın grubu nitel araştırma yönteminde kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay erişilebilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, nitel araştırma geleneğine uygun olan ve yaygın bir şekilde kullanılan örnekleme çeşididir (Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminin kullanılmasının nedeni, Antalya ili Kepez ilçesindeki farklı türdeki okulların eğitim yöneticileri ile okullar arasındaki ulaşımı kolaylaştırmak amacıyla birbirine yakın okulların tercih edilmesidir. Kodlama yapılırken katılımcı eğitim yöneticilerinin isimleri verilmemiş; 20 (yirmi) gönüllü eğitim yöneticisi katılmıştır. Katılımcılar görüşme sırasına göre Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19, Y20 kodlanmıştır. Katılımcılara ait demografik veriler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1: Katılımcılara Ait Demografik Veriler

Tema	Kod	Öğretmenler	n	%
Yaş	20-30	Y1	1	5
	31-40	Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y10, Y11, Y12, Y13, Y15, Y16, Y18	14	70
	41-50	Y9, Y14, Y19, Y20	4	20
	51 ve üzeri	Y17	1	5
Cinsiyet	Kadın	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y8, Y9, Y10, Y12	10	50
	Erkek	Y7, Y11, Y13, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19, Y20	10	50
Medeni Durum	Bekâr	Y1, Y5, Y18	3	15
	Evli	Y2, Y3, Y4, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y17, Y19, Y20	17	85
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	Y14, Y16, Y20	3	15
	Lisans	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y8, Y10, Y11, Y12, Y13, Y15, Y16, Y18, Y19	15	85
	Yüksek Lisans	Y7, Y9	2	10
	Doktora	-	0	0
Mesleki Hizmet Süresi	1-5	Y1, Y2,	2	10
	6-10	Y4, Y8, Y10, Y11, Y15, Y18	6	30
	11-15	Y3, Y5, Y6, Y7, Y12, Y16,	6	30
	16-20	Y9, Y13, Y19	3	15
	21 ve üstü	Y14, Y17, Y20	3	15
Kurumdaki Çalışma Süresi	1 yıldan az	-	0	0
	1-3 yıl	Y1, Y2, Y3, Y4, Y6, Y8, Y10, Y15, Y18	9	45
	4-7 yıl	Y5, Y7, Y9, Y11, Y12, Y13, Y16, Y19	8	40
	8 yıl ve üzeri	Y14, Y17, Y20	3	15
Branş	Matematik	Y1, Y18	2	10
	İngilizce	Y2	1	5
	Sosyal Bilgiler	Y3	1	5
	Görsel Sanatlar	Y4	1	5
	Beden Eğitimi	Y5	1	5
	Müzik	Y6	1	5
	Sınıf	Y7, Y17, Y20	3	15
	Okul Öncesi	Y8	1	5
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Y9, Y15, Y19	3	15
	Bilişim Teknolojileri	Y10	1	5
	Rehberlik	Y11	1	5
	Fen Bilimleri	Y12, Y16	2	10
	Özel Eğitim	Y13	1	5
	Türkçe	Y14	1	5

Tablo 1'de görüldüğü üzere katılımcı eğitim yöneticilerinin çoğunluğunun yaşı 31-40 aralığındadır. Katılımcı eğitim yöneticilerinin %50'si kadın, %50'si erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Üç eğitim

yöneticisi bekâr iken on yedi eğitim yöneticisi evlidir. Öğrenim durumuna göre eğitim yöneticilerinin %15'i ön lisans, %75'i lisans, %10'u da yüksek lisans mezunudur. Katılımcı eğitim yöneticilerinden doktora yapan bulunmamaktadır. Eğitim yöneticilerinin mesleki eğitim süresine bakıldığında on iki eğitim yöneticisini 6 ila 15 yıl arasında mesleki deneyimi bulunmaktadır. Eğitim yöneticilerinin kurumdaki çalışma süreleri incelendiğinde ise 1-3 yıl arasında çalışan dokuz eğitim yöneticisi, 4-7 arasında çalışan sekiz eğitim yöneticisi, 8 yıl ve üstünde çalışan ise üç eğitim yöneticisi şeklindedir. Branş olarak ise on dört farklı branştan eğitim yöneticisi görüşlerini bildirmişlerdir. Bunlardan branşı sınıf öğretmeni ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni üçer kişi, matematik ve fen bilimleri öğretmenleri ikişer kişi, İngilizce, sosyal bilgiler, görsel sanatlar, özel eğitim, müzik, okul öncesi, bilişim teknolojileri, rehberlik, beden eğitimi, Türkçe öğretmenliği ise birer kişidir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından araştırmanın problemi ve alt problemleri göz önünde bulundurularak, alan yazın incelemesi ve uzman görüşleri dikkate alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006; Dinç, 2015). Araştırmacılar tarafından kuramsal bilgiler derinlemesine incelenerek araştırmanın problemine uygun verilerin toplanabilmesi için bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular; 1.MEB 2023 eğitim vizyonu genel olarak size ne ifade ediyor? 2.MEB 2023 vizyon belgesinde geçen politikaların uygulanabilirliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir? 3.MEB 2023 vizyon belgesinde yer alan temel eğitim ve ortaöğretim politikaları hakkında ne düşünüyorsunuz? 4.MEB 2023 vizyon belgesinde yer alan insan kaynakları ve yönetimi politikaları uygulanabilir mi? Niçin? 5.MEB 2023 vizyon belgesindeki okullara uygulanacak finansman politikaları, okulların ekonomik sorunlarını çözebilir mi? Niçin? şeklindedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Bu çalışmada frekans ve yüzde analizi kullanılmış; görüşme yapılan katılımcıların yanıtları sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğinin hesaplanması için Miles ve Huberman'ın (1994) görüş birliği formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$] kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği %93,41 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994).

Bulgular**2023 Eğitim Vizyonunun Eğitim Yöneticilerine Genel Olarak Ne İfade Ettiğine İlişkin Görüşleri**

Tablo 2. Katılımcılara Göre 2023 Eğitim Vizyonunun Ne İfade Ettiğine İlişkin Görüşleri

Temalar	Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri	f	%
1	Değişim, Gelişim, Yenilenme	Y1,Y3,Y4,Y7,Y11,Y12,Y14,Y18,Y19	9 45
2	Çağa Uyumlu Birey Yetiştirme	Y2,Y3,Y5,Y6,Y8,Y13,Y17,Y18	8 40
3	İnsanı Merkeze Alan Eğitim Anlayışı	Y1,Y4,Y8,Y12,Y15, Y19,Y20	7 35
4	Eğitim Politikalarındaki Hedef ve Vizyon	Y5,Y6,Y9,Y14,Y18	5 30
5	Yetenek ve Beceri Temelli Eğitim	Y8,Y10,Y16	3 15
6	Üretken Toplum	Y4,Y15	2 10

Tablo 2’de katılımcıların konu hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

2023 Eğitim Vizyonu genel olarak, eğitimde değişimi ve gelişimi ifade etmektedir. Ayrıca bu sistem bireyin önemsendiği ve bireyin ön planda tutulduğu bir eğitim sistemini ifade ediyor.(Y1,1)

Çağdaş Medeniyetler huzuruna çıkabilecek bireyi yetiştirmeyi hedefleyen Eğitimde Yenileşme hareketidir. Milli Kültürel Ahlaki değerlerimizi taşıyan Eğitim Politikalarının güncellenmesidir. Eğitimde format atmak da denilebilir. (Y3,1)

Eğitimin her alanında yapılması istenen yenilikler, amacına ulaşabilirse eğer Türkiye son sıralarda olan eğitim başarısını üst sıralara çekebilir. Bu bağlamda 2023 hem yenilikleri hem de öğrencinin ve öğretmenin önemsendiği bir sistemi ifade ediyor. (Y4,1)

2023 Eğitim Vizyonu genel olarak, Eğitimde değişimi ve gelişimi ifade etmektedir. (Y7,1)

Kurumların tamamen yenilenmesi gerekliliğini ifade ediyor. (Y11,1)

Eğitim sistemimizde değişimin şart olduğunu gösteriyor. Bu nedenle değişimi ifade ediyor. Doğru uygulandığı takdirde eğitimde ulaşmak istediğimiz hedefi ifade ediyor. Öğrenciyi ve öğretmeni önemseyen bir sistemi ifade ediyor. (Y19,1)

% 40 ile “**Çağa Uyumlu Birey Yetiştirme**” teması ikinci sırada yer almaktadır. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Modern çağın ihtiyaçlarına yönelik bireyler yetiştirmek için önemli bir vizyon. (Y2,2)

Çağdaş Medeniyetler huzuruna çıkabilecek bireyi yetiştirmeyi hedefleyen Eğitimde Yenileşme hareketidir. Milli Kültürel Ahlaki değerlerimizi taşıyan Eğitim Politikalarının güncellenmesidir. Eğitimde format atmak da denilebilir.(Y3,2)

2023 Eğitim Vizyonu bu zamana kadar birikmiş problemlerin ortadan kalkması, öğrencilerin ve öğretmenlerin kendilerini değişen çağa adapte etmesi için yol göstericidir. 2023 vizyonu ile eğitimde nereye varmak istediğimizi gösteriyoruz.(Y5,2)

Eğitim politikamızın ayaklar üzerinde duracak bir vizyonunun ve hedefinin oluşturulmaya çalıştığını anlıyorum, çağın gereksinim duyduğu bireylerin yetiştirileceğini anlıyorum.2023 ile hangi hedeflere ulaşmak istediğimizi anlıyorum. (Y6,2)

Eğitimde başarılı olacak her değişimin, insana faydalı olacağını düşünüyorum. Üretebilen bir toplum fikrini önemsiyorum. Bu açıdan 2023 bana modern çağa uygun bireylerin yetiştirilmesini ifade ediyor. (Y17,2)

% 35 ile **“İnsan Merkeze Alan Eğitim Anlayışı”** teması üçüncü sırada yer almaktadır. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

2023 Eğitim Vizyonu genel olarak, Eğitimde değişimi ve gelişimi ifade etmektedir. Ayrıca bu sistem bireyin önemsendiği ve bireyin ön planda tutulduğu bir eğitim sistemini ifade ediyor.(Y1,3)

Eğitim sistemimizde değişimin şart olduğunu gösteriyor. Bu nedenle değişimi ifade ediyor. Doğru uygulandığı takdirde eğitimde ulaşmak istediğimiz hedefi ifade ediyor. Öğrenciyi ve öğretmeni önemseyen bir sistemi ifade ediyor. (Y19,3)

% 30 ile **“Eğitim Politikalarındaki Hedef ve Vizyon”** teması dördüncü sırada yer almaktadır. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

2023 Eğitim Vizyonu bu zamana kadar birikmiş problemlerin ortadan kalkması, öğrencilerin ve öğretmenlerin kendilerini değişen çağa adapte etmesi için yol göstericidir. 2023 vizyonu ile eğitimde nereye varmak istediğimizi gösteriyoruz.(Y5,4)

Eğitim politikamızın ayaklar üzerinde duracak bir vizyonunun ve hedefinin oluşturulmaya çalıştığını anlıyorum, çağın gereksinim duyduğu bireylerin yetiştirileceğini anlıyorum.2023 ile hangi hedeflere ulaşmak istediğimizi anlıyorum. (Y6,4)

2023 yılına kadar tüm eğitim kademelerindeki ulaşılması hedeflenen, hatta özlenen bir yol haritasıdır.(Y9,4)

% 15 ile **“Yetenek ve Beceri Temelli Eğitim”** teması gelmektedir. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

2023 Eğitim Vizyonunun çağımızın ve geleceğin eğitilmiş, öğrendiklerini insanlık için kullanabilen, bilime, kültüre önem veren nitelikli bireyler yetiştirmek için tasarlanmış olduğu görülmektedir. Okul müfredatlarını bilgiden beceriye, beceriden görgüye taşıyabileceğini düşünüyorum. Fırsat eğitiminin daha fazla öne çıkabileceği ve öğrenciyeye yönelik müfredat

düzenlemesinin olabileceği anlaşılıyor. Kişisel yetenekler vizyonda daha çok yer almaktadır. Vizyonun bende yarattığı algı bu yöndedir. (Y16,5)

Daha sonra; % 10 ile “**Üretken Toplum**” teması son sırada gelmektedir. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Eğitimin her alanında yapılması istenen yenilikler, amacına ulaşabilirse eğer Türkiye son sıralarda olan eğitim başarısını üst sıralara çekebilir. Bu bağlamda 2023 hem yenilikleri hem de öğrencinin ve öğretmenin önemsendiği bir sistemi ifade ediyor. 2023 vizyonu ile daha üretken bir toplum haline dönüşeceğimizi düşünüyorum. (Y4,6)

Topyekûn Eğitim seferberliği ini ifade ediyor. İnsan odaklı eğitim anlayışı ifade ediyor. İnsanın önemsenmesini ifade ediyor. Üreten bir eğitim atmosferini ve üretebilen bir toplumu ifade ediyor. Eğitim ve Öğrencilerin gelişiminin kaydedilmesi ve sürekli izlenmesini ifade ediyor. Sosyal ve Kültürel aktivitelerin artırılmasını ifade ediyor. (Y15,6)

2023 Vizyon Belgesinde Geçen Politikaların Uygulanabilirliği Hakkındaki Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri

Tablo 3. Katılımcılara Göre 2023 Vizyon Belgesinde Geçen Politikaların Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri	f	%
1 Verimlilik	İnsan Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılması	Y2,Y3,Y5,Y11,Y13,Y16,Y17,Y20	8	40
2 Finansman	Eğitim Finansman ve Politikalarının Etkililiği	Y1,Y3,Y4,Y9,Y10,Y18,Y19	7	35
3 Farklılık	Bölgesel ve Coğrafi Farklılıkların Giderilmesi	Y2,Y4,Y6,Y7,Y14,Y15	6	30
4 Dönüt	Süreç ve Uygulama Sonrası Dönütler	Y5,Y8,Y9	3	15
5 İstikrar	Politik İstikrar	Y8,Y12	2	10

Tablo 3’te katılımcıların konu hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Elbette bir süreçtir ve tüm paydaşlara iyi anlatılması gereken bir süreç olacaktır. Özellikle uygulayıcılar ve en önemlisi öğrenci velileri tarafından kabul görmeye başlaması ve klasik sınava yönelik eğitim anlayışından vazgeçildiğinin, yetenek ve ilgilerine göre öğrencilerin yönlendirilmesi gerektiğinin anlatılması durumunda uygulama daha kolay olacaktır. Böylece öğretmenler ve okul idareleri de veli direnişine maruz kalmayacak ve vizyona uygun uygulamaları hızla ve kolay gerçekleştirebilecektir. (Y13,1)

Ekip ruhu içinde hareket edildiği takdirde hiçbir sıkıntı olmadan uygulanacak ve benimsenecektir. Ben eğitim camiasının içerisinde yer alan her bir eğitimcinin bu işi sahipleneceğini ve bu projenin layıkıyla uygulanabileceğini düşünüyorum. (Y17,1)

Daha sonra; % 35 ile **“Finansman”** teması ikinci sırada yer almaktadır. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

İkili eğitimin sona erdirilmesi, okullara bütçe tahsis edilmesi, erken çocukluk dönemindeki şartları elverişsiz olan öğrencilerin ihtiyaçlarının giderilmesi, materyal desteği sağlanması, Okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi mevcut dersliklerin artırılması öğrencilere öğle yemeği verilmesi gibi konular her eğitimci tarafından kabul gören başlıklar fakat maddi dayanağı hazırlanmadığı takdirdeyâda kısa vadeye gerçekleşmediği takdirde amaca hizmet etmeyebilir. Bu açıdan vizyonun uygulanabilirliği ancak finansmana ve fiziksel alt yapıların güçlendirilmesine bağlıdır. (Y1,2)

İyi temenniler üzerine hazırlanmış hedef ve umut gösteren gelişime dönük amaçlar bütünü diyebilirim. Ekonomik, bilimsel, politik, toplumsal temelleri oluşturulmadan, somut adımlar atılmadan uygulanabilirliğini değerlendirmek biraz zor ancak okulların özellikle ilkök ve ortaokulların ekonomik sıkıntıları giderilirse uygulanabilirlik noktasında bir sıkıntı yaşanacağını düşünmüyorum. (Y19,2)

% 30 ile **“Farklılık”** teması üçüncü sırada yer almaktadır. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Uygulanabilirlik, pratik gerçekleştirme ile ölçülebilir. Ancak coğrafyamızın büyüklüğü, her bölgedeki kültürel ve ekonomik farklılıklar uygulama aşamasında öngörülemeyen zorluklar çıkaracaktır. Ben buna rağmen vizyon belgesinin uygulanabilir olduğundan yanayım. (Y6,3)

Her coğrafi bölgenin ve her eğitim bölgesinin kendi özellikleri gözden geçirilerek hareket etmek ayrıca bu bölgelerdeki eğitim alan öğrencileri eğitim veren öğretmenleri de düşünerek hareket etmek uygulanabilir olmasını sağlayacaktır. (Y14,3)

Sağlam bir felsefeye dayanıyor. Yeterli teknik imkânlar ile doğru yönergeler ile eğitimdeki farklılıkların ortadan kaldırılmasıyla ve eğitimcilere verebilecek düzgün eğitimle bu vizyon uygulanır uygulanabilir. (Y15,3)

% 15 ile **“Dönüt”**teması yer almaktadır. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

2023 Vizyon belgesinde geçen politikalar uygulanabilir. Bu gösterecek zamandır. Fakat sahadan %100 dönütler almak mümkün olmayacaktır. Onun için de sahanın (uygulayıcılar) sürekli olarak teşvik edilmesi, fikirlerinin alınması, önemsenmesi ve desteklenmesi iyi olacaktır. Ben bu vizyonun uygulanmasının aynı zamanda siyasi gücün devam ettirilmesi ile de alakalı olduğunu düşünüyorum. Şayet yönetim değişikliği yaşanırsa bu proje raftan indirilebilir. Bu durum bize aynı zamanda uygulanabilirliğinin siyasi bir yönü olduğunu da gösteriyor. (Y8,4)

% 10 ile “İstikrar” teması gelmektedir. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

2023 Vizyon belgesinde geçen politikalar uygulanabilir. Bu gösterecek zamandır. Fakat sahadan %100 dönütler almak mümkün olmayacaktır. Onun için de sahanın (uygulayıcılar) sürekli olarak teşvik edilmesi, fikirlerinin alınması, önemsenmesi ve desteklenmesi iyi olacaktır. Ben bu vizyonun uygulanmasının aynı zamanda siyasi gücün devam ettirilmesi ile de alakalı olduğunu düşünüyorum. Şayet yönetim değişikliği yaşanırsa bu proje raftan indirilebilir. Bu durum bize aynı zamanda uygulanabilirliğinin siyasi bir yönü olduğunu da gösteriyor.(Y8,5)

Açıkçası 2023 vizyon politikasında yer alan her bir adımın gerçekleşmesi mevcut bakanın devam etmesine bağlıdır. Eğer bakan değişikli olursa yahut başka bir yönetim gelirse bu politikaların uygulanamayacağını düşünüyorum.(Y12,5)

2023 Vizyon Belgesinde Yer Alan Temel Eğitim ve Ortaöğretim Politikalarına İlişkin Eğitim Yöneticileri Görüşleri

Tablo 4. Katılımcıların 2023 Vizyon Belgesinde Yer Alan Temel Eğitim ve Ortaöğretim Politikalarına İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri	f	%
1 Temel Eğitim	Müfredat-Ders Sayısı-Notlar-Teneffüs Saatleri-Tasarım Beceri Atölyeleri-Öğle Yemeği-İkili Eğitim Yardımcı Kaynak	Y1,Y2,Y5,Y7,Y12,Y13, Y14,Y17,Y18	9	45
2 Yenilikçi Uygulamalar	Okul Bölgesindeki Kurumlar İle İşbirliği – Yatılı Okullar – Ödevler – Spor Kulüpleri – Tasarım Beceri Atölyeleri – Kültürünü Tanıma	Y2,Y3,Y8,Y12,Y15,Y17	6	30
3 Eğitimsel Öğretimsel Nitelik	Okullara Kaynak-Destek Programları-Ek Eğitim Materyali	Y4,Y7,Y9,Y10,Y19	5	25
4 Program Geliştirme	Ders Saatleri-Derslerin Yüksek Öğretimle Uyumlu Hale Getirilmesi-Alan Derslerinin gözden Geçirilmesi-Alan Seçimi-Oryantasyon Programı-Yatay Geçiş İmkânı-Seçmeli Ders Sayısı-Sertifika Eğitimleri	Y5,Y11,Y12,Y20	4	20
5 Hizmet Kalitesi	Ücretsiz Pansiyon Hizmeti-Taşınmalı Eğitim Azaltılması-Sosyal İmkânların İyileştirilmesi	Y6,Y7,Y16	3	15

Tablo 4'te katılımcıların konu hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Müfredat değişikliği, Tasarım Beceri Atölyeleri, E-Portfolyo, Öğle yemeği, ikili eğitimin kaldırılacak olması eğitimin gelişmesine önemli katkı sağlayacaktır. Bunların yanı sıra benim birkaç önerim olacak. Mesleki Ortaokul açılmalı. Ortaokul müfredatı 2 ya da 3 alana ayrılmalı. Sözel, Sayısal, Spor Alanı gibi. Spor Kulüplerine yönlendirme yerine sporun okullarda yapılması sağlanmalı. İlkokul 5 yıl Ortaokul 3 yıl olmalı.(Y18,1)

% 30 ile **“Yenilikçi Uygulamalar”** teması ikinci sırada yer almaktadır. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Toplumun özelliklerini ve kültürünü dikkate alarak aynı zamanda insanların ve ihtiyaçların evrensel olduğu bilinciyle hazırlanıp uygulamaya konulacak eğitim politikaları dikkat çekmektedir. Milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerimizin çocuklarımızın yaşantısına temel olması amaçlanmıştır. Vizyon belgesinde yer alan temel eğitim politikaları ve ortaöğretim politikalarıyla çocukların, ebeveynler ve öğretmenlerin kendilerini ve çevrelerini tanıyarak birlikte gelişme imkânını yakalayabilecekleri düşünülmektedir.(Y15,2)

% 25 ile **“Eğitimsel Öğretimsel Nitelik”** teması yer almaktadır. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

2023 vizyonu hem evrensel yeterliliklere, hem de milli yeterlilikleri temsil ettiği için uygulanması yararlı olacaktır. Okullar arası başarı farkının azalacak olması, okulların kaynak sıkıntılarının giderilecek olması, okullara ek eğitim materyal desteğinin sağlanacak olması fikri dahi kulağa hoş geliyor.(Y10,3)

Okullar arası başarı farkının azaltılmak istenmesi olumlu bir gelişme. Okulların kaynak sıkıntısının gündeme alınması da olumlu bir gelişme. İhtiyacı olan okullara ek eğitim materyali sağlanmasını da doğru buluyorum.(Y19,3)

% 20 ile **“Program Geliştirme”**teması yer almaktadır. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Milli Eğitim Bakanlığının yeni dönemde oynayacağı rol, talim ve terbiyeyi, Türk Milletinin toplumsal bütünleşmesinin ve ortak ülkeye dayalı, şimdi ve gelecek tasavvurunun inşasına öncülük etmektir. Bu açıdan temel eğitimde ve ortaöğretimde öğrencilerin ilgi yetenek ve mizaçlarına uygun programlar, ders saatlerin değiştirilmesi, alan derslerinin 9. Sınıftan başlayacak olması, yatay geçiş imkanı gibi şartlar bulunmaz bir nimettir.(Y11,4)

% 15 ile **“Hizmet Kalitesi”**temasıyer almaktadır. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Temel eğitim ve ortaöğretimde sınav kaygısını azaltmak çok iyi bir politika diyebilirim. Böylece daha bilinçli bireyler yetiştirebiliriz. Bunun yanı sıra ekonomik ve fiziki şartların yetersiz olduğu yerlerde pansiyon hizmeti gibi imkânların öğrencilere ücretsiz sağlanacak olması öğrencilere verilen değer olarak görüyorum. Taşınabilir eğitimden uzaklaşmayı, öğrencilerin bulunduğu yerlerde sosyal hizmetlerden yararlandırılmasını yerinde buluyorum. (Y16,5)

2023 Vizyon Belgesinde Yer Alan İnsan Kaynakları ve Yönetimi Politikalarının Uygulanabilirliğine İlişkin Eğitim Yöneticileri Görüşleri

Tablo 5. Katılımcıların 2023 Vizyon Belgesinde Yer Alan İnsan Kaynakları ve Yönetimi Politikalarının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

Temalar	Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri	f	%	
1	Liyakat ve Kariyer Planlaması	Y3,Y4,Y6,Y7,Y12,Y16,Y17,Y20	8	40
2	İşbirliği ve Dayanışma	Y1,Y2,Y10,Y15,Y18,Y19	6	30
3	Meslek Kanunu	Y5,Y6,Y11,Y12,Y16	5	25
4	Süreç	Y9,Y13,Y14	3	15
5	Dönüt	Y8,Y17	2	10

Tablo 5'te katılımcıların konu hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öncelikle pedagojik formasyonun lisansüstüne çekilecek olması öğretmen niteliğini arttıracaktır. Liyakatin başat değer olması olumlu ve motive edicidir. Dolayısıyla uygulanabilirliği yüksektir.(Y7,1)

Uygulanabileceğini düşünüyorum. Kesinlikle liyakati esas alarak yönetici seçilmeli. Buna göre atamalar gerçekleşmeli. 2023 vizyonun insan kaynakları yönetiminin liyakati esas alan sistemle uygulanabilir olduğu kanımdayım. İnsanı en çok geliştiren şeylerin başında geribildirim geliyor. Yöneticiler, öğretmenler paydaşlar tarafından değerlendirilmelidir. Kendi çalışanı tarafından değerlendirilen ve sahadan alınan dönüt son derece önemlidir. (Y17,1)

% 30 ile **“İşbirliği ve Dayanışma”** teması yer almaktadır. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Yükseköğretim kurumları ile amaca uygun yapılabilecek işbirliği doğrultusunda; öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik mesleki gelişim programlarının açılarak lisansüstü düzeyde eğitim verilebileceğini düşünüyorum. Hizmet içi eğitimlerin üniversiteler aracılığı ile daha bilimsel yaklaşımla uygulanabilir. Eğitim alanında öğrenci yetiştiren yükseköğretim kurumlarının iyileştirilebileceği görülmektedir.(Y18,2)

% 25 ile **“Meslek Kanunu”**teması yer almaktadır. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Uygulanabilir olması meslek kanunu çıkarılmasına bağlı. Böylelikle idarecilere geniş yetki ve sorumluluk verilmeli. Özellerde olduğu gibi personel hantallığı kaldırılmalı. Bir de bir an önce çıkarılmalı.(Y11,3)

% 15 ile “Süreç” teması yer almaktadır. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
Deneyim için Yurtdışı, Hizmetiçi Eğitim, Öğretmenlik mesleği Uzmanlık Programı, Yüksek Puanlı öğrencilerin Öğretmenlik Bölümünü seçmesi, Lisansüstü Eğitim, STK İşbirliği, Yatay ve Dikey Kariyer Uzmanlık Alanları vb. hepsi uygulanabilir. Ancak hepsinin tüm öğretmen ve Yöneticilere Resen verilebilmesi mümkün değil. Bu yüzden politikanın uygulanabilirliği zaman içinde gerçekleşecektir ve bu durum bir an da olmayacaktır.(Y13,4)
İstenilen nitelikte insan gücü –öğretmen- yönetici sonucuna ulaşmak zaman alacaktır. Uygulanabilir ama mevcut öğretmen ve yöneticilerin bahsi geçen kriterlere uygun hale gelmesi için zaman verilmelidir. Örneğin Yüksek lisans sahibi öğretmen ve yöneticiler – Hizmet içi eğitim ile çeşitli alanlarda uzmanlaşan öğretmenler gibi.(Y14,4)

% 10 ile “Dönüt” teması yer almaktadır. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
İnsan merkezli, öğretmen temelli, kavramda evrensel, uygulamada yerli, esnek, beceri ve görgü odaklı, hesap verilebilir, sürdürülebilir, uygulamanın içerisinden yani sahadan alınacak dönütlerle ve ilkesel duruşla bu politikaları uygulamak mümkündür.(Y8,5)
Uygulanabileceğini düşünüyorum. Kesinlikle liyakati esas alarak yönetici seçilmeli. Buna göre atamalar gerçekleşmeli. 2023 vizyonun insan kaynakları yönetiminin liyakati esas alan sistemle uygulanabilir olduğu kanısındayım. İnsanı en çok geliştiren şeylerin başında geribildirim geliyor. Yöneticiler, öğretmenler paydaşlar tarafından değerlendirilmelidir. Kendi çalışanı tarafından değerlendirilen ve sahadan alınan dönüt son derece önemlidir. (Y17,5)

2023 Vizyon Belgesinde Yer Alan Finansman Politikalarının, Okulların Ekonomik Sorunlarının Çözümüne İlişkin Eğitim Yöneticileri Görüşleri

Tablo 6. Katılımcıların 2023 Vizyon Belgesinde Yer Alan Finansman Politikalarının, Okulların Ekonomik Sorunlarının Çözümüne İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri	f	%
1 Planlama	Okul Gelişim Bütçesi, Şartları Elverişsiz Okullar	Y2,Y3,Y5,Y7,Y9, Y10,Y11,Y13,Y16, Y19	10	50
2 Etkili Paydaş İlişkileri	Okul Aile Birliği Bağışlar Hibe Fonları Hayırseverler Sivil Toplum Kuruluşları Bakanlıklarla İşbirliği	Y1,Y4,Y6,Y12,Y14,Y17,Y18,Y20	8	40
3 Kendine Yetebilme	Mesleki Teknik Eğitim Kurumlarının İhtiyaçları	Y8,Y15	2	10

Tablo 6’da katılımcıların konu hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Okul Gelişim Planına dayalı olarak oluşturulacak Okul Gelişim Bütçesinin, şartları elverişsiz okullara uygun bir biçimde dağıtılması doğru bir yaklaşım olur. Ben bu uygulamanın okulların ekonomik sorunlarını çözebileceğini inanıyorum.(Y13,1)

Okullara gelişim bütçesi verilmesi özellikle anaokulları, ilkokullar ve ortaokulların kanayan bir yarasıdır. Gerçekleştirildiği takdirde büyük ölçüde sorunlar çözülür. Okulunun sorunları ve önceliklerini bilen yöneticiler kısa vadede bürokrasiye takılmadan okulun ihtiyaçlarını karşılayacak ve eğitim yöneticilerinin eli güçlenecektir. (Y19,1)

% 40 ile **“Etkili Paydaş İlişkileri”** teması gelmektedir. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Eğitimin ana ögesi insandır. Okullara uygulanacak finansal politikalar okulların ekonomik sorunlarını çözebilir. Özel sektör ve sivil toplum iş birlikleriyle eğitim kurumlarının finansmanlarına destek sağlanabilir. Okul aile birliği ve bağış desteğiyle okulların ekonomik sorunları hızla çözülecektir.(Y18,2)

Okullarımıza, hayırsever bağışları için seçenekler sunmak, diğer bakanlıklarla ortak projeler gerçekleştirmek, farklı finans kaynakları sağlamak ve bu sürecin her yıl düzenli şekilde devam ettirilmesi ekonomik sorunları çözer.(Y20,2)

% 10 ile **“Kendine Yetebilme”** teması gelmektedir. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

2023 vizyon belgesinde finansman politikaları içerisinde yer alan Mesleki-Teknik eğitim kurumlarında döner sermaye gelirleri arttırılacak ifadesi, bu türdeki okulların ekonomik sorunlarını çözmek için tam manasıyla yeterli değil. Ancak burada ifade edilen bu okulların kimseye yük olmadan kendi kendine ekonomik sorunları çözmeye çalışacağı bir sistem oluşturulmak istenmesidir. (Y8,3)

Tartışma ve Sonuç

Tüm dünyada eğitim vizyonlarının geliştirilmesine dönük çalışmalar halen devam etmektedir. Örneğin 2015 yılında, ABD Eğitim Bakanlığı, Amerikan Araştırma Enstitüleri ile işbirliği içinde, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) öğretiminde davetli uzmanları ve düşünce liderlerini bir araya getiren 1.5 günlük bir dizi çalıştay düzenlenerek 2026 vizyonu tasarlanmaya çalışılmıştır. STEM eğitiminin yenilikçi bir geleceği için fikir ve önerilerini paylaşmayı öğrenmek için geniş bir uzmanlık alanını temsil eden yaklaşık 30 kişi bu projeye katkıda bulunmuştur. Bu bireyler, eğitim bilimleri araştırmaları, kültürel olarak ilgili öğretim ve öğrenme, eşitlik ve erişim, değerlendirme ve ölçüm, okul öncesi ile 12. sınıf (K-12) eğitimi, yükseköğretim, eğitim teknolojisi, okul sonrası alanlarındaki çalışmalarına göre seçilmiş ve informal STEM öğrenmesi ve topluluk öğrenme ağları oluşturularak bu raporla önemli gözlemler sentezlenmiştir (Tanenbaum, 2016). Türkiye de eğitim vizyonu belirleme çalışmaları MEB 2023 eğitim vizyonu bağlamında genel olarak ne ifade ettiğine ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde; %45 i vizyonun değişim, gelişim, yenilenme olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcılar MEB 2023 eğitim vizyonunu çağa uyumlu birey

yetiştirme, İnsanı merkeze alan eğitim anlayışı, eğitim politikalarında varılmak istenen hedefler, yetenek ve beceri temelli eğitim, üretken toplum gibi ifadelerden de bahsettikleri görülmüştür. Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar çerçevesinde MEB 2023 vizyonu ile ülkemizin eğitim alanında bir değişime, gelişime ve yenilenmeye ihtiyaç duyduğu düşünülebilir. MEB 2023 vizyonu ile katılımcılar, yöneticilerin, öğretmenlerin, eğitim içinde yer alan tüm paydaşların değişmesi, gelişmesi ve yenilenmesi hakkında görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların MEB 2023 vizyonu hakkındaki düşünceleri öncelikle eğitim politikaları ve uygulamalarındaki değişim yönündedir. Değişim ile çağa uyumlu bireyler yetiştirmeyi, bu bireyleri de yetenek ve beceri temelli eğitimi ön plana alarak sürdürmeyi, bu sayede de eğitimdeki istendik hedeflere ulaşabileceğini üretken bir toplumun ortaya çıkabileceğini ifade etmektedirler.

Katılımcıların MEB 2023 vizyon belgesinde yer alan politikaların uygulanabilirliği hakkındaki verdiği yanıtlar değerlendirildiğinde ise % 40'ı politikaların uygulanabilirliğinin insan kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasına bağlı olduğunu ifade etmektedirler. Katılımcılar burada mevcut eğitim sistemi politika ve uygulamalarında insan kaynakları yönetimi konusunda bir takım problemlerin olduğu inançlarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Eğitim sisteminin en temel ögesi olan insan, MEB 2023 eğitim vizyonunun uygulanabilirliği konusunda en ön planda yer almaktadır. Katılımcılar öğrencinin, öğretmenin, velinin ve diğer tüm eğitim paydaşların etkili bir şekilde yönetilebilirse verimli bir ortamın oluşacağını vizyonun uygulanabileceğini ifade etmektedirler. Diğer taraftan insan öznesinin iyi yönetilemediği bir sistemde başarı ve verimlilik beklemenin yanlış olacağı düşüncesindedirler.

Tüm bunların yanı sıra katılımcılar MEB 2023 vizyonunda yer alan politikaların uygulanabilirliğinin politik istikrarla da ilişkili olduğunu da ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu şekilde yanıt vermelerinin nedeninin MEB 2023 eğitim vizyonuna ve onun uygulanabileceğine inanmaları ancak oluşabilecek bir bakan değişikliği yahut iktidar değişikliğinde MEB 2023 vizyonunun rafa kaldırılacağı endişesini taşıdıklarından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Geçtiğimiz yıllarda eğitim sisteminde yapılan sık değişiklikler katılımcıların bu yanıtı vermesine neden olmuş olabilir. (ERG 2013 İzleme Raporu s.84). Katılımcıların MEB 2023 vizyonu temel eğitim ve ortaöğretim politikaları hakkında görüşleri değerlendirildiğinde ise müfredat, derssayısı, notlar, teneffüs saatleri, tasarım beceri atölyeleri, öğle yemeği, ikili eğitim ve yardımcı kaynak gibi kavramlardan %45 oranında bahsettikleri gözlenmiştir. Eğitimin ana ögesini oluşturan bu unsurlarda yapılacak değişiklikler ve yenilenmeler katılımcı eğitim yöneticilerini heyecanlandırmış ve bu değişiklikleri olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılar MEB 2023 vizyonu insan kaynakları yönetimi politikaları işbirliği ve dayanışma, meslek kanunun çıkarılması, süreç ve sahadan alınacak dönütler ile uygulanabilir olduğunu ifade etmişlerdir. Burada yer alan öğretmenlik meslek kanunun çıkarılması ve öğretmenlik mesleğinin kanunla güvence altına alınması düşüncesi katılımcılar tarafından yerinde bir karar olarak ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra mesleki yeterliliklerinin artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması, üniversitelerle iş birliği içinde bulunulacak olması, yüksek lisans uygulamasına gidilmesi, okul yöneticilerinin seçimi, uzmanlaşmasına yönelik çalışmalar yapılması, özlük hakların iyileştirilmesi, statüler arası geçişlerde sınava dayalı sistemin getirilmesi, eğitim yönetimi ve denetimi açısından gelişmeye önem verilecek olması da bir diğer olumlu uygulamalar olarak ifade edilmektedir.

MEB 2023 Vizyon Belgesinde Yer Alan Finansman Politikalarının, Okulların Ekonomik Sorunlarının Çözümüne İlişkin Eğitim Yöneticileri Görüşleri incelendiğinde, %50 oranında Okul Gelişim Bütçesi ve Şartları Elverişsiz Okullar hakkında görüş bildirdikleri görülmektedir. Eğitim yöneticileri bu konuyla ilgili olarak her okulun kendi bütçesinin oluşturulacak olmasını olumlu bulmaktayken bu bütçenin nasıl, nereden, hangi miktarda ve hangi zaman diliminde oluşacağını net bir biçimde ifade edilmemiş olmasını da vizyonun eksikliği olarak görmekteyler. Sonuç olarak, MEB 2023 vizyonun eğitim ile ilgili bir yenilik olduğu fark edilmeli ancak yenilik adı altında da eğitim yapboza çevrilmemelidir. MEB 2023 Eğitim Vizyonunun uzun süreli bir eğitim politikası olması sağlanmalıdır. MEB 2023 vizyonun da yer alan politikaların uygulanabilir olması için öncelikle eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarını teşvik edecek uygulamalar getirilmeli. Ayrıca MEB 2023 eğitim vizyonu ile ilgili hizmet içi eğitimler yapılmalı tüm öğretmen ve yöneticilerin bu eğitime katılımları sağlanmalıdır. İnsan Kaynakları ve yönetimi politikalarında liyakat kriterine göre hareket edilmelidir. Finansman politikalarında yer alan kaynakların temini ile ilgili hususlar net olarak açıklanmalı ve okulların mali sorunlarının nasıl giderileceğine yönelik çalışmalar yapıp vizyon belgesinde somut olarak belirtilmelidir. Şartları elverişsiz okul ifadesi net olarak belirtilmeli ayrıca şartları elverişsiz okul ifadesinden vazgeçilerek tüm okullara eşit imkânlar sunulmaya çalışılmalıdır. Temel eğitim ve ortaöğretimle ilgili sık müfredat değişikliklerinden vazgeçilmelidir. İkili eğitim sorunu ortadan kaldırılmaya çalışılmalıdır.

Kaynakça

- Aslangil, H. (1993). Cevri. *Hizmetiçi Eğitimin Lüzumu*. Çağdaş Eğitim Dergisi.185, 3-5
- Büyüköztürk, Ş., & Kılıç Çakmak, E., & Akgün, Ö. E., & Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006, 04). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314-321. 05 03, 2018 tarihinde <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x> adresinden alındı.
- Dinçer, Ö. (1998). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*, Beta Yayın Dağıtım, İstanbul.
- ERG İzleme Raporu (2013). HYPERLINK "http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_E%C4%B0R_2013.pdf"
http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_E%C4%B0R_2013.pdf Erişim Tarihi:05.05.2019
- Esen, H. Ö. (1998).*İşletme Yönetiminde Sistem Yaklaşımı*, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Kanlı, U. (2001) *Ortaöğretimde Görev Yapan Fizik Öğretmenleri İçin Düzenlenen Hizmetiçi Eğitim Programlarının Etkililiği Yüksek Lisans Tezi*
- MEB (2012). 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar Yazısı. HYPERLINK "<http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf>"
<http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf> Erişim Tarihi: 05.05.2019
- MEB (2017). Milli Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği HYPERLINK "<https://kms.kaysis.gov.tr/Home/Goster/106455?AspxAutoDetectCookieSupport=1>"
<https://kms.kaysis.gov.tr/Home/Goster/106455?AspxAutoDetectCookieSupport=1> Erişim Tarihi:05.05.2019
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Özdemir, S. (2014) *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Pegem Akademi.

- Patton, Q., M. (1990). *Qualitativeevaluation an researchmethods* (2nd ed.). London: SagePub.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. D. Bütün, Çev.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Buildingcommunity in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tanenbaum, C. (2016). *STEM 2026: A vision for innovation in STEM education*. *US Department of Education, Washington, DC*
- Turgut, B. (1997). *Eğitimin Önemi Artarak Sürecektir*. *Milli Eğitim Dergisi*. 145, 1-2
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. California: Sage Publications.

Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Tarzlarının Değerler Çerçevesinde İncelenmesi

Püren AKÇAY¹

Özet

Okul yöneticisinin sahip olduğunu düşündüğü veya sahip olup uygulamaya geçirdiğini düşündüğü değerlerinin, öğretmenler tarafından algılanan yönetim tarzlarına yansıtacağı düşüncesi araştırmanın çıkış noktasıdır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, okul yöneticisinin adil olma, işbirlikçi olma ve farklılıklara saygılı olma olarak belirlenen değerlerinin, öğretmenler tarafından algılanan işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarıyla ilişkisinin değerlendirilmesidir.

Araştırmada temel alınan okul yönetim tarzları, işbirlikçi, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim olarak dört başlıkta toplanmıştır. Araştırmada okul yöneticisi için incelenen değerleri ise, adil olma, işbirlikçi olma ve farklılıklara saygılı olma olarak belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan karma yöntem, amaçlı olarak iki ya da daha fazla analiz veya veri toplama yolunun aynı araştırmada kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama yöntemi, veri toplama tekniği olarak anket tekniği; nitel boyutunda ise, durum çalışması, veri toplama tekniği olarak da görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın örnekleme kolayda örnekleme yoluyla ulaşılabilen 22 ilköğretim ve ortaöğretim okullunda görev yapmakta olan 393 öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise katılımcı öğretmenlerin okullarında görev yapmakta olan 76 yönetici oluşmaktadır. Araştırmada öğretmenlerden 'Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği' kullanılarak; yöneticilerden ise 'Değerler Görüşme Formu' kullanılarak veri toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Okul Yöneticisi, Yönetim Tarzı, Değerler.*

Examining School Administrators' Perceived Management Styles within the Framework of Their Values

Abstract

The starting point of the study is the idea that the values that the school administrator thinks will be reflected in the management styles perceived by teachers. In this regard, the aim of the study is to evaluate the relationship between the values of school administrators, which are determined as being fair, collaborative and respecting differences, with the cooperative, authoritarian, indifferent and opposing management styles perceived by teachers.

School management styles taken as basis in the study are grouped under four headings as collaborative, authoritarian, indifferent and counterproductive management. The values determined for the school principal in the research are being fair, being collaborative and being respectful of differences.

The mixed research method used in the study is defined as the use of two or more analysis or data collection methods in the same study. The relational screening method in the quantitative dimension of the research, the survey technique as the data collection technique; In the qualitative dimension, case study and interview technique was used as data collection technique. The sample of the quantitative method consists of 393 teachers working in 22 primary and secondary schools, which can be easily accessed through sampling. The sample of the qualitative method, on the other hand, consists of 76

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, purenakcay@aydin.edu.tr, 0 534 588 64 83

administrators working at participating teachers' schools. Using the principal management style scale (Üstüner, 2016) perceived by teachers in the study; Data was collected from the managers using the "Values Interview Form".

As a result of the research, it was seen that management style, which is often perceived as cooperative, differs in some variables. In order for the manager who assumes that he carries out cooperative managerial actions to change the perception of the management style in the authoritarian and opposing management style in terms of some variables, the manager should be aware of the actions, attitudes and behaviors of the manager and change these behaviors.

Keywords: School manager, management style, values.

Giriş

Yöneticiler, kurumun değişen şartlarına ve çalışanların özelliklerine göre yönetim tarzlarını değiştirebilirler. İnsanların yaşamlarını, davranış şekillerini ve hayata bakış açısını şekillendiren değerlerini bulunduğu ortama göre değiştirmesi ise mümkün değildir. Yöneticinin nasıl bir yönetim tarzı uygulayacağı, sahip olduğu değerlerle yakından ilgilidir. Bu çalışmada, yöneticilerin yönetim tarzını etkileyeceği düşünülen adil olma, işbirlikçi olma ve farklılıklara saygılı olma değerlerinin algılanan yönetim tarzları ile arasındaki ilişki üzerinde durulacaktır.

Yöneticilik davranışının tarzını belirleyen en önemli unsur yöneticinin yetkiyi kullanım tarzıdır (Başaran, 2004; Terzi ve Kurt, 2005). Yöneticinin yönettiği insanlar hakkındaki varsayımları, tarafların kişilik özellikleri, örgütsel yapı, örgütün amaçları, işin niteliği, çalışanların özellikleri gibi unsurlar yöneticinin sergilediği yönetim tarzı davranışları üzerinde etkide bulunan diğer faktörler olarak gösterilebilir. Okul müdürlerinin yönetim tarzlarının ele alındığı bu çalışmada, okul müdürlerinin yönetim tarzı işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzları olarak 4 türde ele alınmıştır (Başaran, 1991).

İşbirlikli yönetim tarzında yöneticinin güç kaynağı, yönetim ve üretim konularındaki uzmanlığı ve örgütsel liderliğidir (Başaran, 2004, s. 120). İşbirlikli yönetici, bir örgütsel lider olarak sorunlara öğretmenlerle birlikte çözümler bulmaya çalışır, başarının bütün öğretmenler dâhilinde gerçekleşebileceğine inanır, öğretmenlerden yardım istemekten çekinmez, öğretmenleri birlikte çalışmaya teşvik eder, öğretmenlerin kendi yetenek ve özelliklerinin farkına varmalarına yardımcı olur, öğretmenleri yeni şeyler öğrenmeye teşvik eder, öğretmenlerin başarılı olmaları için gerekli imkânları ve katkıyı sağlamaya çalışır, çalışanları takdir eder ve över (Üstüner, 2016).

Otoriter yönetim tarzında yöneticinin ilgisi görev ya da işe daha fazla odaklıdır. Yönetici insandan çok işe önem verir. Otoriter yönetim tarzı sergilenen çalışma gruplarında yapılan iş miktarı fazla olurken ürün kalitesinin düşük olduğu, aynı zamanda üyeler arası ilişkilerin olumsuz olduğu da gözlenmiştir. Otoriter yönetim tarzı sergileyen bir yönetici bireyler arası statü ve güç farklılığının olduğuna inanır ve bu farklılıklardan dolayı da çalışanların haklarının da farklı olması gerektiğini savunur. Otoriter bireyin ast konumunda iken son derece itaatkâr, üst konumdayken ise kendisine itaat edilmesini beklediği belirtilmektedir (Hogg ve Vaughan, 2007; Kağıtçıbaşı, 1999, s. 287). Okul müdürünün, okul kurallarını kendi başına belirlemesi, cezalandırmaya ödüllendirmeden çok önem vermesi, korkulan bir yönetici olmayı güvenilir olmaya tercih etmesi, katı ve emir verici ilişki tarzı benimsemesi, ast-üst ilişkilerine

önem vermesi, çalışanlardan itaat beklemesi, emirlere harfiyen uyulmasını istemesi, iş ilişkilerinde baskın olmaya çalışması, hoşgörü göstermemesi gibi davranışlar otoriter yönetim tarzını benimsemiş bir yöneticinin gösterebileceği davranışlara örnek gösterilebilir (Üstüner, 2016).

İlgisiz yönetim tarzında yöneticiler, yönetim yetkisine en az gereksinim duyan alanlarda yetkilerini astlarına bırakan, çalışanları kendi hallerine bırakan, müdahalede bulunmayan, çalışanlara karar vermede ve işin yapılmasında karışmayan yöneticilerdir (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013, s. 302). İlgisiz yönetici, karar vermesi gereken durumlarda ya da işin yapılmasına müdahale etmesi gereken durumlarda yapılması gereken yönetici davranışını göstermeyen yöneticilerdir. Okul müdürünün, sorunlara duyarlı olmaması ve sorunları görmezden gelmesi, çalışan ile çalışmayan kişilerin ayırımını yapmaması, sorunların çözümünü devamlı erteleme, okulda olup bitenler ile ilgilenmemesi, okul başarısına ya da öğretmenlerin hislerine duyarsız olması, sorunlar karşısında kayıtsız ve kaygısız olması gibi davranışlar ilgisiz yönetim tarzında bir yöneticinin gösterebileceği davranışlardandır (Üstüner, 2016).

Karşı koyucu yönetim tarzında yöneticiler, çalışanların yapmak istediklerini yapmalarına örgütsel yararı öne sürerek engel olabilecek veya sorunları çözmeyp zorlaştırabilecek nitelikte olabilirler. Yöneticilerin işleri zorlaştırmasının ya da yapılmak istenenlere karşı çıkmasının temelinde şüphe ve güvensizlik bulunabilir. Araştırmalar sonucuna göre bu tarz kişilerin başkalarının girişimlerine ve çabalarına engel olduğu bildirilmektedir (Shaw, 1981, s. 199-201). Karşı koyucu tarzda yöneticiler endişeyi azaltmanın bir yolu olarak kurallara da sıkı sıkıya bağlılık davranışları sergileyebilirler. Müdürlerinin kurdukları düzenin bozulmasını istememesi, yeni bir etkinliğin yapılmasına ya da yeni başlangıçlara karşı çıkması, yönetmelik hükümlere sıkı sıkıya bağlı olması, rutinin dışına çıkmaması, çalışanlarla ilişkilerinde çatışmacı tutum sergilemesi, karşısındakini dinlememesi, başka okul müdürlerinin ne işler yaptığını takip etmesi, her eylem olumsuz sonuçlanacakmış gibi davranması şeklinde davranışlar karşı koyucu yönetim tarzında bir okul müdürünün gösterebileceği davranışlardır (Üstüner, 2016).

Okul müdürlerinin yönetsel davranış tarzları, alanyazında bazı araştırmalara (Kantos, Çuhadaroğlu ve Taşdan, 2009; Kıranlı, 2010; Özcan, 1996) konu olmuştur. Bu araştırmada ise, okul yöneticisinin sahip olduğunu düşündüğü veya sahip olup uygulamaya geçirdiğini düşündüğü değerlerin öğretmenler tarafından algılanan yönetim tarzlarına yansıtacağı düşüncesinden yola çıkılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada öğretmenlerin algıladıkları yönetim tarzları ile okul yöneticilerinin belirlenen değerlere ilişkin görüşleri beraber değerlendirilerek incelenmeye çalışılmıştır.

Bu doğrultuda araştırmada belirlenen çerçevede değerlerin bireylerin özel hayatını ve iş hayatını nasıl etkilediği üzerinde durmak gerekir. Değerler bireylerin yaşamına yön vermekte (Schwartz ve Sagie, 2000), bireylerin yaşam olaylarındaki tercihlerini göstermekte (Nicholson, 1991), hangi davranışların iyi, doğru, arzulanan, kabul edilen veya istendik olduğunu belirtmekte (Özkalp ve Kirel, 2001), davranışlarına şekil vermekte ve kararlarına yol göstermektedir. Wiener ve Ehrlich'e göre (1960) üzerinde görüş birliği olan bir değer tanımından söz etmek oldukça güçtür (Akt: Dönmez ve Cömert, 2007). Değerler, iyinin ve kötünün ölçütü olarak davranışlar, kararlar, insan ilişkileri, örgütsel davranışları, ast-üst ilişkileri, örgüt-çevre ilişkileri gibi konuların temel belirleyicisi konumundadır (Yılmaz, 2008). Duyuşsal özellikler arasında sıralanan değer, bir durumu diğerine tercih etme eğilimidir. Değerler davranışlara kaynaklık ederler ve davranışları yargılamaya yararlar. İnsanların neyi önemli

gördüklerini tanımlarlar ve isteklerini, tercihlerini şekillendirirken arzu edilen ya da arzu edilmeyen durumlara gösterge olurlar (Erdem, 2003). Değerler bireylere, düşüncelerini, mesleki yargılarını oluşturmada yardım ederek bireylerin tutum ve eğilimlerini desteklemektedir (Everard, 1995).

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticisinin adil olma, işbirlikçi olma ve farklılıklara saygılı olma olarak belirlenen değerlerinin, öğretmenler tarafından algılanan işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarıyla ilişkisinin değerlendirilmesidir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmenlerin algıladıkları okul yönetim tarzları nasıldır?

Öğretmenlerin algıladıkları okul yönetim tarzı cinsiyet, yöneticilik deneyimi ve eğitim düzeyine göre değişmekte midir?

Okul yöneticilerinin adil olma, işbirlikçi olma ve farklılıklara saygılı olma değerlerine ilişkin görüşleri nasıldır?

Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları ile adil olmaya, işbirlikçi olmaya ve farklılıklara saygılı olmaya ilişkin görüşleri arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde karma araştırma yöntemi, amaçlı olarak iki ya da daha fazla analiz veya veri toplama yolunun aynı araştırmada kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Green, Krayder ve Mayer, 2005). Karma yöntemde nicel yöntemlerde sayılarla elde edilen verilerin anlamlarını derinlemesine algılayabilmek için nitel veriler kullanımı yoluna gidilir (Dey,1993).

Araştırmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama yöntemi, veri toplama tekniği olarak da survey (anket) tekniği kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2013).

Araştırmanın nitel boyutunda, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması, veri toplama tekniği olarak da görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Ayrıntılı ve derinlemesine veri toplayabilme, katılımcıların bireysel algılarını, deneyimlerini ve bakış açılarını doğrudan öğrenebilme, mevcut durumları anlayabilme ve açıklayabilme amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2016). Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmasında (Fenomenoloji) ise bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Cohen vd., 2005; Silverman, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, özel ve devlet ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma evreninin 100.000 kişinin üzerinde olduğu bu durumda, $\pm\%5$ örneklem hatası ve $p=q=0.5$ baz alınarak örneklem büyüklüğü 383 kişi olarak belirlenmiştir. Buradaki p , seçilen 383 kişilik örneklem evreni karşılama olasılığını, q ise karşılamama olasılığını belirtmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014, s.50). Araştırmanın örnekleme, kolayda örnekleme yoluyla ulaşılabilen

okullardaki gönüllü öğretmenlerden oluşturulmuştur. Kolayda örnekleme yöntemiyle, İstanbul İli'ndeki 27 okul ve bu okullarda görev yapmakta olan 393 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir. Kolayda örnekleme yönteminde araştırmacı, ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örnekleme oluşturmaya başlar ya da en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlayacak bir durum örnek üzerinde çalışır (Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K.,2005). Kolayda örnekleme yöntemi kullanılırken örneklemin ana kütleyle iyi temsil etmesi gerektiği göz önünde bulundurulurak mümkün olduğunca farklı bölgelerdeki okullara ulaşılmaya çalışılmıştır. Örnekleme ilişkin yüzde ve frekanslar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Kategoriler		f	%
Cinsiyet	Kadın	250	63,6
	Erkek	143	36,4
	Toplam	393	100
Yaş	30 yaş ve altı	160	40,7
	31-40 yaş	148	30,7
	41 yaş ve üzeri	85	21,6
	Toplam	393	100
Yöneticilik Deneyimi	Var	84	21,4
	Yok	309	76,8
	Toplam	393	100
Görev Yapmakta Oldukları Okulda Çalışma Süresi	1 yıl ve daha az	72	18,3
	2-5 yıl	208	52,9
	6-10 yıl	78	19,8
	11 ve daha fazla	35	8,9
Öğrenim düzeyi	Toplam	393	100
	Yüksekokul	30	7,6
	Lisans	286	72,8
	Lisansüstü	77	19,6
Mesleki Kıdem	Toplam	393	100
	10 yıl ve daha az	5	1,3
	11-20 Yıl	231	58,8
	21 yıl ve daha fazla	101	25,7
	Toplam	393	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %63,6'sı kadın, %36,4'ü erkek olduğu; %40,7'si 30 yaş ve altında, %30,7'si 31-40 yaş arasında, %21,6'sı 41 yaş ve üzerinde olduğu; %21,4'ünün yöneticilik deneyiminin olduğu, %76,8'inin yöneticilik deneyiminin olmadığı; %18,3'ünün 1 yıl ve daha az, %52,9'unun 2-5 yıl, %19,8'inin 6-10 yıl, %8,9'unun 11 yıl ve daha fazla görev yapmakta oldukları okulda çalışma süresine sahip olduğu; %7,6'sı yüksekokul, %72,8'i lisans ve %19,6'sı lisansüstü mezunu olduğu; %1,3'ünün 10 yıl ve daha az, %58,8'inin 11-20 yıl ve %25,7'sinin 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olduğu görülmektedir.

Nitel yöntem kısmının çalışma grubu ise, katılımcı olarak belirlenen öğretmenlerin çalıştığı okullarda görev yapmakta olan 76 okul yöneticisinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan anket tekniği, belli bir konuda saptanmış hipotezlere ya da sorulara bağlı olarak, bir evren ya da örnekleme oluşturan kaynak kişilere sorular yönelmek suretiyle sistemli bir veri toplama tekniğidir (Armağan, 1983). Araştırmada öğretmenlere veri toplama aracı olarak 'Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği' (Üstüner, 2016) uygulanmıştır.

Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği (A-MYTÖ), okul müdürlerinin yönetim tarzlarını belirlemek amacıyla Üstüner (2016) tarafından geliştirilen 25 madde ve dört boyuttan oluşan beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçek işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı olmak üzere dört alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin, KMO değeri = .95 ve Bartlett Küresellik testi = 3922.76 (df=300, p=.000) olarak hesaplanmış olup toplam varyansın %67'sini açıklamaktadır. Hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları, “İşbirlikli yönetim tarzı” alt ölçeği için .92, “Otoriter yönetim tarzı” alt ölçeği için .89, “İlgisiz yönetim tarzı” alt ölçeği için .86 ve “Karşı koyucu yönetim tarzı” alt ölçeği için .85 şeklindedir. Mevcut çalışmada ise iç tutarlılık katsayısı işbirlikli yönetim tarzı için .96, otoriter yönetim tarzı için .87, ilgisiz yönetim tarzı için .88 ve karşı koyucu yönetim tarzı için ise .92 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin seçenekleri 5’li Likert tipinde, her zaman’dan (5) hiçbir zaman’a (1) doğru sıralanmaktadır. Ölçeklerin aralık değerleri $n-1/n$ formülüyle hesaplanmış olup $(4/5 = .80)$ 4.21-5.00 = her zaman, 3.41-4.20 = çoğu zaman, 2.61-3.40 = bazen, 1.81-2.60 = nadiren, 1.00-1.80 = hiçbir zaman şeklindedir.

Araştırmanın nitel boyutunda veri toplama tekniği olarak kullanılan görüşme, görüşmeci ve katılımcının birlikte yer aldığı, araştırma yapılan alana yönelik hazırlanan sorulara odaklanarak birlikte konuşma süreci olarak tanımlanmaktadır (DeMarris, 2004). Briggs (1986) görüşmenin, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olmasının; görüşme yönteminin bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili olmasından kaynaklandığını savunmaktadır. Bu çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, görüşme sırasında irdelenecek sorular veya konular listesini kapsar. Görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Görüşmeci, görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir, bazı konuların ayrıntısına girebilir veya daha çok sohbet tarzı bir yöntem benimseyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Değerler Görüşme Formu’ kullanılarak yöneticilerden veri toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Değerler Görüşme Formu’nda odaklanılan değerler, adil olma, işbirlikçi olma ve farklılıklara saygılı olma olarak belirlenmiştir. Bu formunun hazırlanmasında öncelikle araştırmanın amacı göz önünde bulundurulmuş ve konu hakkında literatür taraması yapılmıştır. İlgili literatür araştırması sonucunda bu çalışma kapsamında yer alabilecek soru havuzu oluşturulmuştur. Ardından oluşturulan bu soru havuzundan, nitel çalışmada yer alabilecek soru sayısı göz önünde bulundurularak yarı yapılandırılmış görüşme formunun soruları oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmanın amacı ve nitel çalışmaya uygunluğu açısından değerlendirilmek üzere hukuk ve eğitim yönetimi alanında görev yapan konusunda deneyimli altı uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla, araştırmacı tarafından uzman değerlendirme formu oluşturulmuştur. Hazırlanmış olan formda her soru için, ‘uygun’, ‘kısmen uygun’ ve ‘uygun değil’ kategorileri düzenlenmiştir. Uzmanların değerlendirmeleri sonucunda sunulan görüşler dikkate alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. İlk hali yirmi soru olan formun son hali, işbirlikçi olma, farklılıklara saygılı olma ve adil olmadan oluşan değerlere yönelik oniki sorudan oluşmaktadır. Uzman görüşü sonrasında öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılarak bir pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu pilot görüşmede soruların anlaşılabilirliğine dikkat edilmiş ve

uzmanlardan alınan dönütler ve yapılan bir pilot uygulama ile soru formu yeniden düzenlenerek son hali verilmiştir. Araştırmanın güvenilirlik çalışması için ölçme ve değerlendirme alanında iki uzman ile görüşme dökümlerini ayrı ayrı inceleyerek belirlenen kodlar, kategoriler ve temalar doğrultusunda değerlendirme yapılmıştır.

Çalışmanın güvenilirliği süreci için öncelikle yapılan çözümlenmeler hata olasılığı ile tekrar tekrar gözden geçirilmiştir. Kodlama sürecinde kodların tanımlanmasında bir sapma olmadığından ve kodların anlamlarının değişmediğinden emin olunması için kontroller yapılmıştır. Kodlayıcıların düzenli aralıklarla bir araya gelip çalışmalar yapılması, bu sayede analizlerin paylaşımı ile kodlayıcılar arasındaki iletişim koordine edilmiştir. Farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen kodların, bağımsız olarak türetilen sonuçların karşılaştırılması ile çapraz kontrolün yapılması ve kodlayıcılar arası uyumun sağlanabilmesi için araştırmacı tarafından kod, kategori ve temalar yeniden değerlendirilmiştir. Bunlar üzerinde iki ve daha fazla kodlayıcının kabulü ile (Creswell, 2014) güvenilirliği değerlendirilen kodlara son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu yüz yüze uygulanmış olup, uygulama süreci yaklaşık 912 dakika sürmüştür. Görüşme sürecinde veriler yazılarak ve ses cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerin hepsi randevu alınarak, okul yöneticisinin ofisinde gerçekleşmiştir. Görüşmeler sırasında güvenilirlik için bütün adaylara sorular aynı sırada yönlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizinde varsayımlar kontrol edilmiş alt amaçlar doğrultusunda non-parametrik istatistik yöntemlerinden bağımsız gruplar için Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. ($p=.000$, $p < 0.05$) Veriler, SPSS 17.0 istatistik paket programları yardımıyla analiz edilmiştir.

Görüşme formundan elde edilen nitel veriler, betimsel açıdan analiz edilmiştir. Elde edilen nitel veriler, araştırmacı tarafından düzenlenmiş ve temalar ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Temaların belirlenmesinde nitel analiz yöntemlerinden kategori oluşturma yöntemi kullanılmıştır. Bunun yanında verilerin analiz edilebilmesi ve katılımcıları görüşlerinin etik kural çerçevesinde ele alınabilmesi için her bir katılımcıya kod verilmiştir. Yapılan bütün görüşmeler kod numaralarına göre değerlendirme sistemine kayıt edilmiştir. Kayıt aşamasının ardından veriler ortak ya da benzer özellikler doğrultusunda kategoriler altında değerlendirilmiştir (Bogdan ve Biklen, 1992). Katılımcıların kimliğinin gizli tutulması açısından, görüşme esnasında katılımcılar K1 (Katılımcı 1), K2 (Katılımcı 2) olarak kodlanmış, bazı katılımcı görüşleri bulgular ve tartışma bölümünde doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur. Çalışmada nitel verilerinin analiz edilmesi, kategorilerin yorumlanması, ortak temaların bulunmasında sırasında iki araştırmacının da görüşleri alınarak çalışmanın güvenilirliği sağlanmıştır. Veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, kodlamalar arasındaki uyum yüzdeleri hesaplanmış ve uyum yüzdesi % 79 bulunmuştur. Uyum yüzdesinin %70 ve üstü olması güvenirliliğin uygun olduğunu ifade etmektedir (Şencan, 2005).

Bulgular

Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen verilere göre okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Yönetim Tarzı	İşbirlikli	Otoriter	İlgisiz	Karşı Koyucu
N	393	393	393	393
Medyan	26.0000	18.0000	13.0000	9.0000
Çeyrek Kayma	26.5000	18.5000	13.5000	9.0000

Tablo 2 incelendiğinde katılımcılar yöneticilerinin ‘çoğu zaman’ düzeyinde işbirlikli, ‘bazen’ düzeyinde otoriter, ‘nadiren’ düzeyinde ilgisiz ve ‘nadiren’ düzeyinde karşı koyucu yönetim tarzında olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre U-Testi sonuçları Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre U-Testi Sonuçları

Yönetim Tarzı	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
İşbirlikli	Kadın	250	194.91	48726.50	17351.500	.628
	Erkek	143	200.66	28694.50		
Otoriter	Kadın	250	189.44	47360.00	15985.000	.081
	Erkek	143	210.22	30061.00		
İlgisiz	Kadın	250	189.37	47343.50	15968.500	.078
	Erkek	143	210.33	30077.50		
Karşı Koyucu	Kadın	250	188.38	47094.00	15719.000	.046*
	Erkek	143	212.08	30327.00		

*p<.05

Tablo 3’te cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim tarzına ilişkin algılarında karşı koyucu yönetim tarzında anlamlı fark görülmüştür (U=15719.0, p<.05). Karşı koyucu yönetim tarzında, erkeklerin kadınlara göre yöneticilerini daha fazla karşı koyucu algıladıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yöneticilik deneyimi değişkenine göre U-Testi sonuçları Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Yöneticilik Deneyimine Göre U-Testi Sonuçları

Yönetim Tarzı	Yöneticilik Deneyimi	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
İşbirlikli	Var	84	199.18	16731.00	12711.000	.807
	Yok	308	195.77	60297.00		
Otoriter	Var	84	195.72	16440.50	12870.500	.943
	Yok	308	196.71	60587.50		
İlgisiz	Var	84	217.29	18252.50	11189.500	.057
	Yok	308	190.83	58775.50		
Karşı Koyucu	Var	84	201.71	16943.50	12498.500	.633
	Yok	308	195.08	60084.50		

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde yöneticilik deneyimi değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim tarzına ilişkin algılarında dört yönetim tarzından hiçbirinde anlamlı farklılık görülmemiştir (p>.05).

Öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis Test sonuçları Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Test Sonuçları

Yönetim Tarzı	Öğrenim düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
İşbirlikli	Yüksekokul	30	259.38	2	14.022	.001*
	Lisans	286	198.17	2		
	Lisansüstü	77	168.34	2		
Otoriter	Yüksekokul	30	147.85	2	8.809	.012*
	Lisans	286	195.97	2		
	Lisansüstü	77	219.99	2		
İlgisiz	Yüksekokul	30	154.53	2	5.721	.057
	Lisans	286	197.19	2		
	Lisansüstü	77	212.84	2		
Karşı Koyucu	Yüksekokul	30	145.38	2	14.530	.001*
	Lisans	286	192.68	2		
	Lisansüstü	77	233.15	2		

*p<.05

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına ilişkin algıları, öğrenim düzeyi değişkenine göre işbirlikli yönetim tarzı (χ^2 (sd=2, n=393)= 14.02, otoriter yönetim tarzı (χ^2 (sd=2, n=393)= 8.80, p<.05.) ve karşı koyucu yönetim tarzlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (χ^2 (sd=2, n=393)= 14.53, p<.05). Bu bulgu öğretmenlerin öğrenim düzeyinin okul yöneticisinin yönetim tarzını algılamada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. İşbirlikli yönetim tarzı dikkate alındığında, yüksekokul mezunu öğretmenlerin, diğer gruplardaki öğretmenlerden daha yüksek oranda yöneticilerini işbirlikli yönetim tarzında algıladıkları görülmektedir. Bu grubu sırasıyla lisans ve lisansüstü öğrenim düzeyine sahip gruplar izlemektedir. Otoriter yönetim tarzı dikkate alındığında, lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin, diğer gruplardaki öğretmenlerden daha yüksek oranda yöneticilerini otoriter yönetim tarzında algıladıkları görülmektedir. Bu grubu sırasıyla lisans ve yüksekokul öğrenim düzeyine sahip gruplar izlemektedir. Karşı koyucu yönetim tarzı dikkate alındığında, lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin, diğer gruplardaki öğretmenlerden daha yüksek oranda yöneticilerini karşı koyucu yönetim tarzında algıladıkları görülmektedir. Bu grubu sırasıyla lisans ve yüksekokul öğrenim düzeyine sahip gruplar izlemektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda okul yöneticilerinin işbirliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, 'İşbirliği içinde çalışmak sizin için ne anlama gelmektedir?' sorusuna katılımcılardan kırkbeşi anlaşma, uyum, birlik, paylaşım, görüş alışverişi gibi kavramlarla (f:45), otuzu ise takım, başarı, verim, güven, aidiyet, huzur gibi kavramlarla cevap verdiği görülmüştür (f:30). İşbirliğini anlaşma, uyum, birlik, paylaşım, görüş alışverişi gibi kavramlarla açıklayan katılımcıların yanıtlarına, 'İşleri verilen zamanda uyum içinde bitirebilme becerisidir' (K12). 'Karşılıklı fikir alışverişinin yapıldığı, görev paylaşımının ve sorumlulukların belirlendiği bir çalışma düzeni içinde çalışılmasıdır' (K39) ifadeleri örnek gösterilebilir. İşbirliğini takım, başarı, verim, güven, aidiyet, huzur gibi kavramlarla açıklayan katılımcıların yanıtlarına, 'İşbirliği, verimlilik, dürüstlük, başarı demektir' (K29). 'İşbirliği, başarının anahtarıdır' (K67) ifadeleri örnek gösterilebilir. 'İşbirlikçi olduğunuzu düşünür müsünüz?' sorusuna altı katılımcı işbirlikçi olmadığı (f:6), altmışyedi katılımcı işbirlikçi olduğunu (f:67), iki katılımcı gerektiğinde işbirlikçi olabileceği (f:2) şeklinde cevap vermiştir. 'Farklı özellikteki insanlarla

çalışmaktan hoşlanır mısınız?’ sorusuna altmışaltı katılımcı farklı özellikteki kişilerle çalışmaktan hoşlandığı (f:66), beş katılımcı farklı özellikteki kişilerle çalışmaktan hoşlanmadığı (f:4), beş katılımcı ise farklı özellikteki kişilerle çalışmaktan ‘bazen’ hoşlanabileceği (f:5) şeklinde cevaplamıştır. ‘Uyumlu çalışmayı önemsiyor musunuz?’ sorusuna ellibir katılımcı önemsedğini (f:51), yirmidört katılımcı uyumlu çalışmayı ‘çok’ önemsedğini (f:24) belirtmiştir. ‘Ortak çalışma planına uymaya çaba gösterir misiniz?’ sorusuna katılımcıların altmışaltısı çaba gösterdiğini (f:66), dokuzu ‘mümkün olduğunca’ uymaya çaba gösterdiğini (f:9) belirtmiştir. ‘Dayanışma ve ekip ruhunu önemsiyor musunuz?’ sorusuna ise katılımcıların yetmişbiri önemsedğini (f:71), dördü ise kısmen önemsedğini (f:4) belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin farklılıklara saygılı olmaya ilişkin görüşleri incelendiğinde ‘Farklılıklara saygılı olmak sizin için ne anlam ifade etmektedir?’ sorusunda katılımcıların yirmiyedisi herkesin farklı özellikleri olabileceği ve herkesi olduğu gibi kabul etmek gerektiği üzerinde durduğu görülmüştür (f:27). Yirmi katılımcı farklılıklara saygılı olmayı gelişim, değişim, zenginleşme gibi kavramlarla tanımlamışlardır (f:20). Yirmiyedi katılımcı farklılıklara saygılı olmanın önemi üzerinde durmuştur (f:27). İki katılımcı ise görüş bildirmemiştir (f:2). Herkesin farklı özellikleri olabileceği ve herkesi olduğu gibi kabul etmek gerektiği üzerinde duran katılımcıların yanıtlarına ‘Herkesi olduğu gibi kabul edip, farklılıklarını hayatın değişik renkleri olarak algılayabilmektir.’ (K21) ifadesi; farklılıklara saygılı olmayı gelişim, değişim, zenginleşme gibi kavramlarla tanımlayan katılımcıların yanıtlarına ‘Kurumun gelişmesi demektir. Sürekli değişime ve yeniliklere açık bir yapı demektir.’ (K31) ifadesi; farklılıklara saygının önemi üzerinde duran katılımcıların yanıtlarına, ‘İnsani biçimde yaşamak için en gerekli davranış şekli.’(K3) ifadesi örnek gösterilebilir. ‘Farklılıklara saygılı bir birey olduğunuzu düşünüyor musunuz?’ sorusuna katılımcıların yetmişdördü (f:74) farklılıklara saygılı bir birey olduğu şeklinde cevap vermiştir. Sadece bir katılımcı düzeni bozuyor ise farklılıklara saygı duymayacağını belirtmiştir (f:1). ‘Sizin gibi düşünmeyenlere saygı duyar mısınız?’ sorusuna katılımcılardan altmış dördü saygı duyabileceği (f:64), bir katılımcı empatik olabileceğini ama saygı duymayacağı (f:1); oniki (f:12) katılımcı ise belirli koşullarda saygı duyabileceği şeklinde yanıtlamıştır. ‘Düşüncesine katılmadığımız birini dinler misiniz?’ sorusuna katılımcılardan yetmişbiri (f:71) evet dinlerim, dördü ise belirli koşullarda dinlerim (f:4) şeklinde cevaplandırmıştır. ‘Yaşlılar gençlere göre daha doğru mu düşünür?’ sorusuna ellibir katılımcı olumsuz (f:51), sekiz katılımcı olumlu (f:8), onyeddi katılımcı bazen şeklinde (f:17) cevap vermişlerdir. ‘Kadınların erkeklerin yaptığı işleri yapamayacağı düşüncesi doğru mudur?’ sorusuna ellibeş katılımcı yapabileceği (f:55), dört katılımcı yapamayacağı (f:4), onaltı katılımcı ise bazı işlerde yapamayacaklarını (f:16) belirtmiştir. ‘Cinsiyet ayrımı yapmadan bireylere saygı duyar mısınız?’ sorusuna katılımcıların tamamı cinsiyet ayrımı yapmadan saygı duyacağını belirtmiştir. ‘Fiziksel farklılık zenginlik midir?’ sorusuna otuzbeş katılımcı olumlu (f:35), yirmialtı katılımcı olumsuz (f:26) ve dokuz katılımcı da bazen (f:9) şeklinde cevap vermiştir.

Okul yöneticilerinin adil olmaya ilişkin görüşleri incelendiğinde ‘Adil olmak ne anlama gelmektedir?’ sorusuna katılımcılardan otuzbeşi herkese eşit davranmak (f:35), yirmibeşi herkese hak ettiği gibi davranmak (f:25), dördü herkese tarafsız davranmak olarak (f:4) ve üçü (f:3) ise pozitif ayrımcılık şeklinde tanımladığı görülmüştür. Adil olmayı herkese eşit davranmak olarak tanımlayan katılımcıların yanıtlarına, ‘Yaş, cinsiyet, makam gözetmeksizin hak edilenin eşit dağıtılmasıdır.’(K1) ifadesi; adil olmayı herkese tarafsız davranmak olarak tanımlayan katılımcıların yanıtlarına, ‘Objektif

olabilmektir. Verilen kararlarda tarafsız olabilmektir.’ (K39) ifadesi; adil olmayı pozitif ayrımcılık olarak tanımlayan katılımcıların yanıtlarına, ‘Kişilerin farklılıklarından dolayı eksik olan tarafları tamamlayarak şartları eşitlemek.’(K30) ifadesi; adil olmayı herkese hak ettiği gibi davranmak olarak tanımlayan katılımcıların yanıtlarına, ‘Objektif olabilmektir. Verilen kararlarda tarafsız olabilmektir.’ (K39) ifadesi örnek gösterilebilir. ‘Adil bir insan olduğunuzu söyleyebilir misiniz?’ sorusunda altmışsekiz katılımcı adil olduğunu (f:68), sekiz katılımcı ise elinden geldiğince adil olduğunu (f:8) belirtmiştir. ‘Haksızlık karşısında tepki gösterir misiniz?’ sorusuna altmışsekiz katılımcı (f:68) tepki gösterecekleri, sekizi yerine göre tepki gösterecekleri (f:8) doğrultusunda görüş belirtmişlerdir. ‘Yapılan haksızlığın düzeltilmesine uğraşır mısınız?’ sorusunda katılımcıların yetmişbiri uğraşacağını (f:71), dördü ise belirli koşullarda uğraşabileceğini (f:4) belirtmiştir. Katılımcıların hepsi ‘Güçlü olan haklı mıdır?’ sorusunu güçlü olanın haklı olamayacağı şeklinde yanıtlamışlardır. ‘Samimi olduğunuz kişinin haklı olduğunu düşünür müsünüz?’ sorusuna katılımcıların elliyedisi düşünmeyeceği (f:57), onbiri düşündüğünü (f:11) ve sekizi ise (f:8) bazen düşündüğünü belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Elde edilen bulgulara göre katılımcılar yöneticilerini ‘çoğu zaman’ düzeyinde işbirlikli bulmaktadırlar. Aynı şekilde nitel verilere göre 76 yöneticinin, 67’si işbirlikçi olduğunu düşünmektedir. Öğretmen ve yöneticilerden elde edilen bulguların paralel olması yöneticilerin işbirlikli yönetim şekli ve tutumlarının yönetim eylemlerine aynı şekilde yansıdığı ve öğretmenler tarafından benzer şekilde algılandığını ortaya koymaktadır. Yöneticilerin, farklı özellikteki insanlarla çalışmaktan hoşlanma, uyumlu çalışmayı önemseme, ortak çalışma planına uymaya çaba gösterme, dayanışma ve ekip ruhunu önemseme gibi örgütsel davranış ve tutumları öğretmenler tarafından işbirlikli yönetici olarak algılanmasını sağlayan davranışlarına örnek gösterilebilecek niteliktedir. Gedik ve Üstüner’in (2019) yaptığı araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde de öğretmenlerin yöneticilerin göstermiş olduğu yönetim tarzını genel olarak “işbirlikli” olarak algıladıkları görülmektedir.

Öğretmenler yöneticilerini ‘bazen’ düzeyinde otoriter bulmaktadırlar. Otoriter yönetim tarzı sergileyen yöneticiler, bireyler arası statü ve güç farklılığının olduğuna inanır ve bu farklılıklardan dolayı da çalışanların haklarının da farklı olması gerektiğini savunur (Hogg ve Vaughan, 2007; Kağıtçıbaşı, 1999, s. 287). Bu çerçevede nitel bulgular incelendiğinde kendisi gibi düşünmeyenlere belirli koşullarda saygı duyabileceğini belirten, düşüncesine katılmadığı birini dinlemeyi tercih etmeyen, yaşlıların gençlere göre bazı durumlarda doğru düşündüğünü düşünen, kadınların erkeklerin yaptığı işleri yapamayacağı ya da bazen yapamayacağını düşünen, fiziksel farklılıkların zenginlik olmadığını düşünen yöneticilerin otoriter yönetim tarzında yönetsel eylemler sergileyebileceklerini söylemek mümkündür.

Aynı şekilde adil olmayı herkese hak ettiği gibi davranmak şeklinde tanımlayan yöneticilerin de otoriter yönetim tarzı sergileyebilecekleri söylenebilir. Yöneticilerin samimi olduğu kişinin haklı olduğunu düşünebileceği ifadeleri de adil olma durumunu zedeleyebilecek başka bir durumdur. Oysaki yöneticilerin tamamı güçlü olanın mutlak haklı olmayacağını kabul etmekte ve kendilerini adil bir insan ya da elinden geldiğince adil bir insan olarak tanımlamaktadır. Burada yöneticilerin tamamının adil bir insan olduğunu düşünmesi ile herkese hak ettiği gibi davranmak ve samimi olduğu çalışanın haklı olduğunu düşünebilmek gibi düşünceler açıkça birbiriyle çelişmektedir. Bu çelişkinin de otoriter yönetim davranışları şeklinde ortaya çıktığını ifade etmek doğru olacaktır.

Ayrıca adil olmanın tanımına ilişkin yöneticiler arasında farklılıklar olduğu da görülmektedir. Adil olmayı herkese eşit davranmak, herkese hak ettiği gibi davranmak, herkese tarafsız davranmak ve pozitif ayrımcı davranmak olarak tanımlayan yöneticiler mevcuttur. Yapılan farklı tanımlar adil bir yönetim tarzının yöneticiden yöneticiye farklı anlamlar taşıdığını göstermektedir. Bu şekildeki farklı adil yönetim anlayışlarıyla farklı yönetim tarzı algılarının ortaya çıkması da normal kabul edilmelidir.

Elde edilen bulgulara göre erkeklerin kadınlara göre yöneticilerini daha fazla karşı koyucu algıladıkları görülmüştür. Yapılan diğer araştırmaların (Gedik ve Üstüner, 2019; Argon ve Dilekçi, 2014) sonuçlarına göre ise, kadın ve erkek öğretmenlerin yöneticilerinin yönetim tarzını benzer şekillerde algıladıkları görülmektedir. Karşı koyucu yönetim tarzında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmasını açıklayabilmek için yöneticilerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulguların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Nitel verilere göre kadınların erkeklerin yaptığı işleri yapamayacağı ya da bazen yapamayacağını düşündüğünü ifade eden okul yöneticileri bulunmaktadır. Bu durumda yöneticilerin kadın ve erkek öğretmenlere cinsiyetlerine göre ayrımcılık ya da pozitif ayrımcılık yapma ihtimalinin mevcut olduğu yorumunu yapmak mümkündür. Nitekim yapılan araştırmalarda (Çoğaltay, Anar ve Karadağ, 2016) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Kış'ın (2015) yaptığı benzer bir araştırmada da kadınların daha çok duygusal tükenmişlik yaşadığını belirlemiştir. Bu araştırmaların bulgularından da hareketle kadın çalışanlara yönelik pozitif ayrımcılık sağlayan eylemlerin uygulanabileceği yöneticilerin ifadelerinden de açıkça anlaşılmaktadır. Nicel ve nitel bulgular beraber değerlendirildiğinde kadın çalışanlara yönelik pozitif ayrımcı yönetsel eylemler karşısında erkek çalışanların yöneticilerini daha fazla karşı koyucu algılamalarına ilişkin anlamlı farkı açıklamak kolaylaşacaktır.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim tarzına ilişkin algılarında yönetim deneyimi değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin, yöneticisinin yönetsel eylemlerine ilişkinin algısının farklı olması gerektiği düşünülürken; elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin yöneticilik deneyiminin yöneticilik eylemlerinin ayırt edilmesinde, tercih edilmesinde ve kabul edilmesinde hiçbir farklılık yaratmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum yöneticilik yapmış öğretmenlerin, yöneticilik yaptığı süre zarfında yönetim tarzına ilişkin algılarını etkileyecek hiçbir ayrıştırıcı girişim ve eylemde bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Benzer durum, öğretmenlerin öğrenim düzeyleri içinde geçerlidir. Buna göre yüksekokul mezunu öğretmenler, yöneticilerini diğer gruplardaki öğretmenlerden daha yüksek oranda işbirlikli algılarken; lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin, diğer gruplardaki öğretmenlerden daha yüksek oranda yöneticilerini otoriter ve karşı koyucu algıladıkları görülmektedir. Okul müdürünün, öğretmenlerinin öğrenim düzeyini dikkate alarak buna uygun ya da farklı bir yaklaşım sergilememesi, öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkenine göre yönetim tarzını algılamada anlamlı farklılıklar yaratmaktadır. Farklı öğrenim düzeylerindeki öğretmenlere aynı yönetsel eylemlerin uygulanması, yönetim tarzlarının algılanmasında farklılıklar meydana getirmektedir.

Alanoğlu ve Demirtaş (2019) da araştırmalarında öğrenim durumlarına göre okul yönetimine ilişkin kararlar boyutunda lisans mezunları lehine, öğrenci işleri ve akademik kararlar boyutunda ise lisansüstü mezunları lehine anlamlı bir farklılaşma olduğunu belirtmişlerdir. Aydın (2010), öğretmenlerde öğretim ve program ile ilgili kararlara katılma eğiliminin daha fazla olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenler

özellikle kendilerini ilgilendiren ve uzmanlık alanlarına giren kararlara katılmaya daha çok isteklidirler (Aydın, 2013).

Karara katılmaya ilişkin eylemlerin uygulamaya geçebilmesi için yönetimin işbirlikli tarzda olması gerekmektedir. İşbirlikli yönetim tarzının da her çalışan açısından işbirlikli olarak algılanabilmesi için çalışanların nitelikleri göz önünde bulundurularak örgüt içinde ayırım yaratmayacak farklı yönetsel eylemlere başvurmak gerekliliği doğmaktadır.

Sonuç olarak nitel bulgular ile desteklenen nicel bulgular incelendiğinde çoğu zaman işbirlikli algılanan yönetim tarzının bazı değişkenlerde farklılık gösterdiği görülmüştür. İşbirlikli yönetsel eylemler gerçekleştirdiğini varsayan yöneticinin yönetim tarzının bazı değişkenler açısından otoriter ve karşı koyucu yönetim tarzında algılanması durumunu işbirlikli yönetim tarzı yönünde değiştirebilmek için yöneticinin bu farklılıkların hangi eylem, tutum ve davranışlarından kaynaklandığına ilişkin bilgi sahibi olması gerekmektedir. Araştırmada incelenen değişkenler bu konuda yöneticilere yol gösterir niteliktedir.

Alanyazına benzer araştırmalarla katkı yapmak isteyen araştırmacılara öncelikle yönetim tarzlarını etkileyecek başka değerler ve değişkenler üzerinde çalışabilecekleri, farklı örneklem ve çalışma gruplarıyla çalışabilecekleri üzerine önerilerde bulunulabilir.

Kaynakça

- Alanoğlu, M. ve Demirtaş, Z. (2019). Öğretmenlerin Karara Katılma Durumları ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki, 2. Uluslararası Sosyal Bilimler & İnovasyon Kongresi Tam Metin Kitapçığı. s. 886-895.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi (9. baskı)*. Ankara, Hatipoğlu.
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde örgütsel davranış (1. baskı)*. Ankara, Gazi.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Gül.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetsel davranış*. Ankara, Nobel.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education (5th Ed.)*. London: Routledge Falmer.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design-qualitative, quantitative and mixed methods approaches (S. B. Demir, Çev. Ed.)*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çoğaltay, N., Anar, S. ve Karadağ, E. (2016). Öğretmenlerin Tükenmişliğini Etkileyen Faktörler: Cinsiyetin ve Medeni Durumun Etkisine Yönelik Bir Meta-Analiz Çalışması, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Dönmez, B. ve Cömert, M. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 29-59.
- Erdem, A., R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 25-34.
- Everard, B. (1995). Values as central to competent professional practice. In H. Busher & R. Saran (Eds.), *Managing teachers as professionals in schools*. (pp. 131-150). London: Kogan Page.

- Gedik, A. ve Üstüner, M. (2019). "Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerine Algıladıkları Müdür Yönetim Tarzının Etkisi", Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sayı 37, Denizli, s. 53-68.
- Green, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). Combining Qualitative and Quantitative Methods in Social Inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences* (pp. 275-282). London: Sage.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2007). *Sosyal psikoloji* (Çev. İ. Yıldız ve A. Gelmez). Ankara: Ütopya.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni - insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim.
- Kantos, Z. E., Çuhadaroğlu, E. O. ve Taşdan, M. (2009). İlköğretim okulları yöneticilerinin yönetim biçimlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri (Nitel bir araştırma). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 393-402.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi (26. Basım)*. Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Kıranlı, S. (2010). Lise müdürlerinin yönetsel davranış biçimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 229-250.
- Kış, A. (2015). Eğitim Paydaşlarının Tükenmişliğinde Cinsiyet Farklılığı: Bir Meta-Analiz Çalışması (Türkiye Örneği), *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 88-106.
- Nicholson, J. D. (1991). *The relationships between cultural values, work beliefs, and attitudes towards socioeconomic issues: a cross-cultural study*. (Unpublished PhD thesis). The Florida State University College of Business, Department of Management.
- Özcan, H. (1996). *Liselerde uygulanan yönetim biçimleri: Ankara ili örneği* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2001). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Robbins, S. P., Decenzo, D. A. & Coulter, M. (2013). *Yönetimin esasları: Temel kavramlar ve uygulamalar* (Çev. Ed. A. Öğüt). Ankara: Nobel.
- Schwartz, S. & Sagie, G. (2000). Value consensus and importance: a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(4), 465-497.
- Shaw, M. E. (1981). *Group dynamics: The psychology of small group behavior*. New York: McGraw Hill.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data (3rd Ed.)*. London: Sage.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Üstüner, M. (2016). Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 429-457. doi: 10.14527/kuey.2016.017.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Program Değişikliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Melek DÖNMEZ YAPUCUOĞLU¹
Kerim GÜNDOĞDU²

Özet

Bu çalışmanın amacı 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerini dersi veren öğretim elemanlarının bakış açıları doğrultusunda incelemektir. Nitel bir durum çalışması olarak tasarlanan bu çalışmanın verileri görüşme yöntemi ile toplanmış ve dokümanlardan da yararlanılmıştır. Doküman incelemesi aşamasında 2007 ve 2018 yıllarında YÖK tarafından yayınlanan öğretmen yetiştirme programlarında yer alan meslek bilgisi derslerinin içerikleri, kredileri ve ders saatleri karşılaştırılmıştır. Hazırlanan görüşme formu ile Akdeniz Bölgesi'nde yer alan bir üniversiteden bu dersleri vermekte olan yedi öğretim elemanı ile derslere yönelik yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Toplanan veriler MAXQDA 12 nitel veri analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre önceki programda yer almayan meslek bilgisi dersleri zorunlu veya seçmeli olmak üzere programa eklenirken bazı derslerin içerikleri, saatleri ve kredileri değiştirilmiş; bazı dersler ise programdan çıkarılmıştır. Öğretim elemanları, meslek bilgisi derslerinin sayısının artırılması hakkında çoğunlukla olumlu görüş belirtirken ders saatlerinin ve kredilerinin yeterli olmaması nedeniyle bazı derslerin uygulamalarının yapılamamasının dezavantaj olduğunu belirtmiş ve buna ilişkin bazı önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar kelimeler: *Öğretmenlik meslek bilgisi, öğretmen eğitimi, öğretmen yetiştirme programları*

Comparative Analysis of Program Changes Regarding Teaching Profession Courses

Abstract

The aim of this study is to investigate the teaching profession knowledge courses in the teacher training programs implemented in 2018-2019 academic year through the views of academicians. The study was designed as qualitative case study and the data was collected by using document analysis and interview data collection techniques. As a document analysis, content of professional teaching knowledge courses, course credits and course hours in teacher training programs published by YÖK in 2007 and 2018 were analyzed by the researcher. For the interview data, seven faculty members delivering these courses at a university located in the Mediterranean Region were interviewed with face to face interview form about the courses. The collected data were analyzed by using MAXQDA 12 software qualitative data analysis program. According to the results of the study, while the professional teaching knowledge courses not included in the previous program were added as compulsory or elective courses, the course contents, hours and credits of some courses was changed and some courses were removed from the new teacher training program. The results also reflected that while the instructors reflected mostly positive opinions about increasing the number of professional teaching knowledge courses, it was also emphasized that some courses could not be applied properly due to the lack of hours and course credits. They had substantial suggestions about the new teacher training program.

Key words: *Teaching profession knowledge, teacher training, teacher training programs*

¹ Süleyman Demirel Üniversitesi. melekdonmez@sdu.edu.tr

² Adnan Menderes Üniversitesi. kerim.gundogdu@adu.edu.tr

Giriş

Günümüzde eğitim sürecinin en önemli unsurlarından biri eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenler olarak görülmektedir. Öğretmenler, mesleki konum olarak eğitim araştırmalarından ve bu araştırmaların sonuçlarının doğurduğu politikalardan etkilenen ve bu politikaları alanda uygulamaya koyan yetkili bireylerdir (Varış, 1973). Belirtildiği üzere eğitim-öğretim sürecinin en önemli ögesi öğretmenlerdir. Dolayısıyla yetiştirilen öğretmenlerin nitelik bakımından yetkin olmasının yanında öğretmenlik bilgi ve becerilerine yeterli düzeyde sahip olması gerekmektedir (Can, Can ve Durukan, 2010). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesine göre öğretmenlik bir meslek olarak tanımlanmış ve öğretmenlik mesleği özel bir mesleki yeterliliği gerektirir ibaresi vurgulanmıştır (Küçükahmet, 2007). Öğretmen yetiştirme programlarının temelinde nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi yattığından öğretmenlere eğitim fakültelerinde genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin etkili ve verimli bir biçimde verilmesi esastır (Dursunoğlu, 2003; Ekici, 2008; Yıldırım ve Arhan, 2017). Meslek bilgisi dersleri, öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının mesleki bilgiyi edinmelerini amaçlamaktadır. Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ise öğretmenlerin öğretme ve öğrenme süreçleri ile uygulamaları veya öğretme ve öğrenme yöntemleri hakkında derin ve etkili bilgi birikimine sahip olmalarının gerekliliğini ifade etmektedir (Kohler ve Mishra, 2009). Öğretmenlerin her bakımdan donanımlı olarak yetişmesi elbette ki önemlidir. Nitekim bir öğretmen yetiştiği konu alanı itibarıyla güncel ve bilimsel bir içerik bilgisine sahip olabilir; ancak bu bilgiyi aktarma ve etkili bir öğretim yapma konusunda yeterliğe sahip olmadığı takdirde alan ya da içerik bilgisinin bir önemi kalmayabilir. Çünkü meslek bilgisi dersleri, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere edinmiş oldukları alan bilgilerinin öğrencilere onların gelişimsel özelliklerini dikkate alarak nasıl aktarılacağı öğretimin nasıl yapılacağı ve öğretim ortamının nasıl düzenlenmesi gerektiği gibi konularda da bilgi sunmaktadır (YÖK, 2007). Bu bağlamda düşünüldüğünde öğretmen adaylarının eğitim gördükleri kurumlarda aldığı meslek bilgisi derslerinde uygulamalar aracılığıyla bu bilgilerin kullanılmasının ve mesleki becerilerinin pekiştirilmesinin önemi de oldukça büyüktür (Özkan, Albayrak ve Berber, 2005). Öğretmen adaylarının hizmet öncesinde elde ettikleri bu bilgi ve becerileri sonraki mesleki yaşamlarında devam ettirme eğiliminde olacakları varsayılmalıdır. Öğretmen yetiştirme süreci ülkemizde uzun bir geçmişe sahiptir ve dünden bugüne bu sistem birçok değişime uğramıştır. Okulöncesine öğretmen yetiştirme, ilkökula öğretmen yetiştirme, ortaokula öğretmen yetiştirme ve üniversitelere öğretmen yetiştirme süreçleri birbirinden doğal olarak farklılıklar göstermiştir. Bunlardan en önemlilerinden bir tanesi, 1982 yılında öğretmen yetiştirme programlarının Millî Eğitim Bakanlığında (MEB) üniversitelere devredilmesidir. Ülkemizde öğretmenler temelde üniversitelerin eğitim fakültelerinde yetiştirilmektedir. Ancak öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla üniversitelerin eğitim fakültelerince verilen *Pedagojik Formasyon Sertifikası* ile birlikte lisans mezunu öğrenciler de öğretmen olarak çalışabilmektedirler (Çiçek Sağlam, 2015). Öğretmen yetiştirme programlarında 1982 yılında Yükseköğretim Kurumuna (YÖK) devredilmesinden günümüze kadar farklı güncellemeler yapılmıştır. Çünkü eğitim fakültelerinin üniversitelere devredilmesinin ardından ülkenin ihtiyaçlarının karşılanması, insan iş gücünün planlanması ve farklı alanlarda farklı niteliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi adına öğretmen yetiştirme programlarında birçok değişikliğe yer verilmiştir (Kavcar, 2002). Sonraki süreçte, 1997 yılında eğitim fakülteleri YÖK ve Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi bağlamında güncellenen öğretmen yetiştirme programlarıyla yeniden yapılandırılmıştır

(Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016). 1997 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme programlarında eğitim bilimleri bölümleri lisans düzeyinde kapatılmış ve bu bölümler sadece lisansüstü programlarda eğitim vermeye devam etmiştir (Üstüner, 2004). Bu durum eğitim fakültelerini etkilemekle birlikte eğitim uzmanı olarak yetiştirilen eğitim bilimcilerinin eksikliğinin eğitim sistemini de uzun vadede etkileyeceği düşünülmüştür (Aydın, 1998). Aynı zamanda alan öğretmen ihtiyacını karşılamak amacı ile 1997 yılında yapılan güncellemede ortaöğretime öğretmen yetiştirmek amacı ile *Tezsiz Yüksek Lisans* programları uygulamaya konulmuştur (Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven, 2015). 2006 yılındaki öğretmen yetiştirme programların güncellenmesinde ise öğretmenlerin mesleki bilgiler ve okul uygulamaları dersleri ile birlikte mesleki gelişimleri için gerekli olan mesleki bilgi ve becerileri öğrenme-öğretme ortamlarında kullanabilme yeterliklerinin geliştirilmesi temele alınmıştır (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010). Bu nedenlerle de 2006 yılında öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yanı sıra okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi derslere yer verilmesi ile birlikte öğretmen adaylarının mesleğe uyum sağlamaları amaçlanmıştır. 2009 yılında yapılan güncellemede ise ortaöğretime öğretmen yetiştiren bölümlerce verilen *Tezsiz Yüksek Lisans Programları* kapatılmış ve *Pedagogik Formasyon Sertifika Eğitimi* ile öğretmen ihtiyacı karşılanmaya çalışılmıştır (Azar, 2011). Görüldüğü üzere öğretmen yetiştirme sürecinde gerektiği dönemlerde çeşitli değişikliklere gidilmiştir.

2012 yılında verilen bir karar ile 4+4+4 eğitim sistemine geçilerek eğitim sistemi kesintili ve 12 yıl zorunlu olmak üzere yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemelerin sonrasında ilköğretim ve ortaöğretim programlarında çeşitli değişiklikler yapılmıştır ve okul programları tekrar yapılandırılarak yeni eğitim programları da yeni ve çeşitli seçmeli dersler olarak bu programlarda yerini almıştır (Akdemir, 2013). Daha sonra ise zaman içinde değişen ilköğretim ve ortaöğretim eğitim programları, gelişen teknoloji ve ihtiyaçlar göz önüne alındığında 2017 yılında öğretmen yetiştirme programlarında yeniden düzenlemeye gidilmiştir. Çünkü bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler, zamanın özelliklerine göre farklılaşmaktadır ve bu değişim beraberinde öğretmen yetiştirme programlarının da değişimine yön vermektedir. Öğretmen yetiştirme programları bütün eğitim programlarında olduğu gibi belirli bir süre içerisinde güncellenmeye ve bazı değişiklikler yapılmaya ihtiyaç duymaktadır. Bu bakımdan 2018 yılında öğretmen yetiştirme programlarında güncelleme yapılmasının gerekliliği daha önce 1997, 2006 ve 2009 yıllarında yapılan güncelleme çalışmalarının çoğunlukla ilköğretime öğretmen yetiştirmeye yönelik olmasından ve alan öğretmenlikleriyle ilgili çok fazla güncelleme yapılmamış olmasından kaynaklanmaktadır (YÖK, 2018). Öğretmen yetiştirme programlarında üniversiteler ve fakülteler arasında AKTS, ders saatleri ve kredileri gibi çeşitli uyumsuzluklar barındırması da önemli bir gerekçe olarak görülmektedir. Süngü ve Bayrakçı'ya (2010) göre ise Bolonya Süreci sonucunda ortaya çıkan Standartlar ve Akreditasyon, ortak seçmeli derslere yer verilmesi gerekliliği ve öğrenci-akademisyen hareketliliği gibi konular öğretmen yetiştirme programlarının iyileştirilmesinde ve güncellenmesinde etkili olmuştur. Bu gelişmelerin yanı sıra; *Öğretmen Yetiştirme Strateji Belgesi (2017)*, *10. Kalkınma Planı (2014-2018)*, *MEB'in Stratejik Planı (2015-2019)*, *Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi*, *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Alan Yeterlikleri* gibi çeşitli belgeler ve raporlar da öğretmen yetiştirme programlarının yeniden gözden geçirilmesi ve öğretmen yeterliklerinin bu belgeler bağlamında yeniden düzenlenmesinin gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (YÖK, 2018).

Öğretmen adaylarının seçimi öğretmenlik mesleğinin önemli belirleyicilerinden biridir. Bunun yanında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı sergiledikleri tutumlar da çok önemlidir. Bu açıdan öğretmenin öncelikle mesleğine yönelik olumlu bir tutum sergilemesi beklenmektedir. Öğretmenlik mesleği öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin tüm yönleriyle gelişimini sağlamayı gerektirmektedir. Tutumlar, duygusal bileşenler olarak tasarlanmış bir uyaran sınıfına karşı olumlu veya olumsuz olarak sergilenebilen belirli bir şekilde tepki verme eğilimi olarak tanımlanır (Sivakumar, 2018). Bu nedenle öğretmen adaylarının bu mesleği seçmeden önce öğretmenlik mesleğine karşı olumlu bir tutum sergilemesi veya bu tutumu hizmet öncesi eğitim sürecinde kazanmış olması en az bilgi kadar önemli bir durumdur (Aydın ve Sağlam, 2012). Ancak ülkemizdeki merkezi sınav sistemi ile öğrenciler çoğunlukla zihinsel özellikleri ölçülerek bir meslek seçmekte ve üniversitelere yerleşmektedirler. Bu yüzden diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de öğrencilerin ilgi, istek ve mesleki özellikleri göz ardı edilmektedir. Beşoluk ve Horzum'a (2011) göre eğitim fakültesinde okuyan, bölümü isteyerek seçen ve atanma imkânı nispeten yüksek olan bölümlerdeki öğrenciler öğretmenlik meslek bilgisi derslerini önemli görmektedir. Öğretmenlik mesleğine karşı olumlu bir tutum oluşturmak adına gerek öğretmen yetiştirme programları gerek ise öğretim elemanlarına çok fazla görev düşmektedir. Çünkü öğretmenlik mesleği ancak hizmet öncesi süreçte öğrenilecek ve mesleğe karşı olumlu bir tutum bu süreçte öğretmen adaylarına kazandırılabilir. Bahsedilen sebeplerden dolayı öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin düzenlenmesi ve mesleki bilgi ve becerinin kazandırılması büyük bir önem arz etmektedir (Ekici, 2008).

Öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde pek çok problem ve eksiklik bulunduğu görülmektedir. Yukarıda bahsedildiği üzere öğretmen yetiştirme programlarında birçok alanda birçok defa değişikliğe gidilmiştir. Öğretmen yetiştirme programlarında genel olarak nitelikli öğretmen yetiştirmek için alan bilgisi, genel kültür bilgisi ve meslek bilgisi dersleri temel olarak verilmektedir (Yazıcı, 2009). Bir öğretmenin mesleğini icra edebilmesinde özellikle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin önemi büyüktür. Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri bir öğretmenin alan bilgisine yönelik alınan derslerin okullarda nasıl uygulanacağına ve öğrencilere nasıl aktarılacağına dair öğretmenlere yön göstermekte ve ışık tutmaktadır (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010). Bir öğretmen elbette yeterli bir alan bilgisine sahip olmalıdır ancak bu bilgileri sınıfta öğrencilere nasıl aktaracağı ve öğretim sürecini nasıl yapılandıracağı öğretmenlik meslek becerisi ile ilgilidir. Bu becerinin gelişmesi ise ancak öğretmen yetiştirme sürecince meslek bilgisi derslerinin niteliği ve niceliğinin yanı sıra uygulama dersleri ile ilişkilidir. Öğretme süreçlerinin yapılandırılmasının yanı sıra öğretmenlerin sınıfta nasıl davranacağı, öğrencilere karşı göstereceği tavır ve tutumlar ile öğrencilerle kurduğu ilişkiler de öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önemli bir parçasıdır (Dilekmen, 2008). Eğitim programlarının uygulayıcı basamağı olan öğretmenlerin tüm yönleriyle mesleki bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir.

Öğretmen adayları öğretmen yetiştirme sürecinde çeşitli bilgi ve becerilere sahip olmak durumundadırlar (Archambault ve Crippen, 2009). Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri bir öğretmen adayının eğitim öğretim süreci içerisinde kazanmak durumunda olduğu en önemli becerilerden bir tanesidir. Çünkü öğretmenlik meslek bilgisi belli bir zamana kadar alan bilgisinin gerisinde kalmış ve öğretmenlerin içerik bilgisi ön plana çıkarılmıştır (Shulman, 1986). Ancak bir öğretmen için alan bilgisinin yanı sıra öğretmenlik meslek bilgi ve becerisinin kazandırılması önem arz etmektedir (Koehler

ve Mishra, 2009). Bu söylemlere bakıldığında bir öğretmenin sadece alan bilgisi veya sadece meslek bilgisi tek başına bir anlam ifade etmemektedir. Çünkü öğretmenlik mesleği alan bilgisini öğrencilere nasıl aktaracağını eğitim süreci içinde kazandığı meslek bilgisi ile harmanlayarak pedagojik alan bilgisine dönüştürmelidir. Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile öğretmen adaylarına öğretmenlik becerisi yetkinliği sağlanmakta ve bu süreçte hem genel hem alana özgü öğretmenlik becerileri kazandırılmaktadır. Meslek bilgisi derslerine yönelik olumlu tutumlara sahip olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğini yapacakları ve bu mesleği sevecekleri çıkarımı vurgulanmıştır (Ekici, 2008). Aynı şekilde yapılan birçok çalışma bir olay veya olguya karşı gösterilen tutumların bireylerin ileriki dönemlerinde de davranışlarına ve hayatlarına yön verdiğini göstermiştir.

Görülmektedir ki öğretmenlerin mesleki yeterlikleri sadece alan bilgisi ve genel kültür bilgisi ile sınırlandırılmamalıdır. Nitelikli bir öğretmen için önemli faktörlerden bir tanesi de mesleki anlamda yeterliklerinin sağlanmasıdır. Bu sebeplerle güncellenen öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenler için meslek bilgisi derslerinde de düzenlemeye gidilmiştir. 1998’de güncellenen programda meslek bilgisi derslerinin kredisi 21 krediden 36 krediye, ders saati ise toplamda 48’e yükselmiştir. 2006’da güncellenen öğretmen yetiştirme programında ise alanlara göre değişiklik göstermekle birlikte ortalama %30 meslek bilgisi dersleri programda yer bulmuştur (YÖK, 2007). Küçükahmet’e (2007) göre bu programda yer alan 43 farklı öğretmenlik meslek bilgisi dersi her bir öğretmenlik alanı için farklı şekilde okutulmaktadır ve 27 kredi saat ile 58 kredi saat arasında değişen öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin bir standardı olmadığı göze çarpmaktadır. Öğretmen yetiştirme programları son olarak ilköğretim ve ortaöğretim eğitim programlarındaki güncellemeler göz önüne alınarak öğretmen yetiştirme programındaki alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerinde düzenlemeye gidilmesi gerekçesiyle 2018 yılında güncellenmiştir (YÖK, 2018). Belirtildiği üzere öğretmenlik meslek bilgisi dersleri öğretmenlik mesleğinin temelini oluşturmakta ve bir öğretmenin yetkinliğini belirlemede etkin rol oynamaktadır. Öğretmenlerin ve özellikle öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları kişisel özelliklerden ziyade öğretmen adaylarına sunulan eğitimin niteliğinden etkilenmektedir (Erden, 1995).

Öğretmen yetiştirme programı son olarak 2018 yılında yeniden güncellenip 2018- 2019 eğitim öğretim yılında 1. sınıflardan başlayarak aşamalı bir biçimde uygulamaya konulmuştur. Güncellenen program özellikle meslek bilgisi derslerinde içerik, kredi ve ders saatleri bakımından önceki programlardan farklılık göstermektedir. Çünkü yeni program bölümlere göre değişmekle birlikte %30-%35 oranında meslek bilgisi derslerini içermektedir (YÖK, 2018). Bu derslerin bazılarında isim ve içerik değişikliğine gidilmiş, bazı derslerin uygulamasında farklılıklar yapılmış ve bazı dersler ise tamamen programdan kaldırılarak yeni güncellemeler getirilmiştir. Bir eğitim öğretim yılı boyunca uygulanan programın hem YÖK’ ün yayınladığı öğretmen yetiştirme programı belgesi üzerinden hem de bu dersleri yeni programda uygulayan öğretim elemanlarının bakış açısından incelenmesi önem taşımaktadır. Çünkü bir programın uygulanmasından görevli öğretim elemanları bu programın uygulanmasındaki süreç hakkında dönüt verecek ve programın uygulama sürecine etki edebilecektir.

Güncellenen öğretmen yetiştirme programının uygulaması yeni olduğu için alan yazında bu bağlamda çok az çalışma yer almaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarına yönelik çalışmalarda genellikle öğretmen yetiştirme programının doküman incelemesi yapılmış veya öğretmen adaylarının meslek

bilgisi dersleri hakkındaki düşünceleri incelenmiştir. Bu durumlar göz önüne alındığında ise bu çalışmada öğretmen yetiştirme programında yapılan değişiklikler gerek belge üzerinde gerek öğretmenlik meslek bilgisi derslerini veren eğitim bilimleri öğretim elemanlarının bakış açısından güncellenen programdaki öğretmenlik meslek bilgisi dersleri yönünden incelenmiştir.

Yukarıda vurgulandığı üzere öğretmen yetiştirme programları zaman zaman değişen eğitim programları, gelişen teknoloji ve değişen öğretmen yetiştirme politikalarının süreçleri bağlamında güncellenmekte ve ihtiyaca göre şekillendirilmektedir. Öğretmen yetiştirme programları ve programda yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri hakkında bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda daha çok araştırmacılar tarafından programlar değerlendirilmiş veya meslek bilgisi derslerine yönelik tutum ve görüşler çoğunlukla öğretmen adaylarından toplanmıştır. Bu sebeplerle bu çalışma meslek bilgisi derslerini doküman olarak incelemesinin yanı sıra bu dersleri öğrencilere aktaran öğretim elemanlarının görüşlerini alması ile önem taşımaktadır.

Çalışmanın ana amacı güncellenen ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme programında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerini eğitim bilimleri öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda incelemektir. Bu çalışmada 2018 yılında güncellenen öğretmenlik meslek bilgisi dersleri YÖK (2018) öğretmen yetiştirme programını dokümanı bağlamında ve eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan eğitim bilimleri öğretim elemanlarının perspektifinden ele alınmıştır. Çünkü yapılan değişiklikler her ne kadar bir belge üzerinde gerçekleşmiş olsa da öğretmen yetiştirme programındaki meslek bilgisi derslerinin uygulayıcıları eğitim fakültelerinde çalışan eğitim bilimleri öğretim elemanlarıdır.

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Güncellenen öğretmen yetiştirme programlarında yer alan meslek bilgisi derslerini incelemek amacı ile yapılandırılan bu çalışma nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel bir çalışma araştırılan konu, olay ya da olgununun derinlemesine incelenmesine olanak sağlamaktadır (Creswell, 2014; Silverman, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırma yapan araştırmacılar bireylerin deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, kendi dünyalarını ve yaşam alanlarını nasıl oluşturduklarını ve kendi deneyimlerine ne anlam attiklerini incelerler (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu açıdan değerlendirildiğinde çalışma kapsamında da öğretim elemanlarının deneyimleri ve araştırmacılar tarafından öğretmen yetiştirme programlarındaki meslek bilgisi dersleri detaylı olarak incelenmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi durum çalışması deseni olarak yapılandırılmış, buna bağlı olarak öğretmen yetiştirme programı doküman olarak detaylı ve anlamlı bir biçimde incelenmiş ve eğitim fakültesi eğitim bilimleri öğretim elemanlarının bu konudaki görüşlerine başvurulmuştur. Durum çalışmaları; bireysel yaşam döngüleri veya örgütsel ve yönetsel süreçler gibi gerçek hayattaki olay ve olguların bütün ve anlamlı bir biçimde, araştırmacının gerçek bir zamanda ve belirli bir sistem içinde gözlemler, görüşmeler veya dokümanlar gibi çeşitli bilgi kaynaklarını içeren detaylı veri toplaması yoluyla araştırılmasını sağlamaktadır (Creswell, 2007: Yin, 2003). Bu tanımlamalardan yola çıkılarak çalışma sürecinde üniversitede görev yapan öğretim elemanlarından görüşmeler yolu ile sistemli ve detaylı bir biçimde veri toplandığı için bu çalışma durum çalışması olarak yapılandırılmıştır.

Araştırma Grubu

Çalışmanın kapsamını 2018’de güncellenen öğretmen yetiştirme programında yer alan meslek bilgisi dersleri ve Akdeniz Bölgesi’nde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesi eğitim bilimleri bölümünün öğretim elemanları oluşturmaktadır. 2018’de güncellenen öğretmen yetiştirme programını belgesindeki meslek bilgisi dersleri bir önceki program göz önüne alınarak incelenmiştir. Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri öğretmen adaylarına eğitim bilimlerinde görev yapan öğretim elemanları tarafından verilmektedir. Bu bağlamda katılımcıları Akdeniz Bölgesi’nde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesi eğitim bilimleri bölümünün öğretim elemanları oluşturmaktadır. Bu katılımcıların bulunduğu Eğitim Bilimleri Bölümü; Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Yönetimi ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma olmak üzere üç ana bilim dalındaki toplamda yedi öğretim elemanından ve beş araştırma görevlisinden oluşmaktadır.

Çalışmanın katılımcıları önceki programda ve güncellenen programda meslek bilgisi derslerine giren toplamda yedi öğretim elemanından oluşmaktadır. Katılımcıları iki öğretim görevlisi, üç profesör ve iki doktor öğretim üyesi oluşturmaktadır. Çalışmanın amacına bağlı olarak katılımcılar eğitim bilimleri bölümünden ve meslek bilgisi derslerinde görevli olan öğretim elemanlarından oluştuğu için örneklem amaçlı örnekleme yöntemi olarak belirlenmiştir. Çünkü Patton’a (1990) göre amaçlı örneklem zengin veri elde edilecek durumlarda derinlemesine veri toplamaya olanak sağlamaktadır. Ancak eğitim bilimleri bölümündeki öğretim elemanların tamamı çalışmaya gönüllü olarak katılım sağladığı için amaçlı örneklemin çeşitlenmesine ihtiyaç duyulmamıştır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasında dayandırılmış ve görüşme verileri toplanmadan önce araştırmacı katılımcılara çalışmada yer alıp almak istemediklerini sormuş ve öğretim elemanları gönüllü olarak çalışmaya katılım sağladıklarını araştırmacıya belirtmişlerdir. Katılımcıların ayrıntılı bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışmanın Katılımcılarına İlişkin Kişisel Veriler

Katılımcıların			
Anabilim Dalları	Unvan	Sayı	
Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D	Profesör	2	
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi A.B.D	Profesör	1	
Rehberlik ve Psikolojik Danışma A.B.D	Doktor Öğretim Üyesi	1	
	Doktor Öğretim Üyesi	1	
	Öğretim Görevlisi	2	

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın amacı kapsamında verilerin toplanması için doküman incelemesi ve öğretim elemanları ile görüşmeler yapılmıştır. Hâlihazırda bulunan veri kayıtlarının ya da bu belgelerin veri kaynağı olarak sitemli bir biçimde incelenmesi doküman incelemesi olarak adlandırılmaktadır (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman incelemesi gözlem veya görüşme yöntemine ek olarak kullanılabilceği gibi Atkinson ve Coffey’in (2004) ifade ettiği gibi araştırılan konuya doğrudan yoğunlaşma sağladığı gerekçesiyle de nitel araştırma yöntemlerinde çokça tercih edilen veri toplama yöntemidir. Bu çalışma

kapsamında doküman incelemesi için 2018’de güncellenen öğretmen yetiştirme programındaki meslek bilgisi derslerin kredileri, ders saatleri ve içerikleri ile 2007’den bu yana kullanılan öğretmen yetiştirme programındaki meslek bilgisi derslerinin kredileri, ders saatleri ve içerikleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Doküman analizinin yanı sıra çalışmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı ise yarı yapılandırılmış görüşmedir. Nitel araştırmalarda görüşme genellikle iki ya da daha fazla kişi ile yapılan, belirli bir konu hakkında bilgi almak için yönlendirilen ve temel amacı görüşülen konuyu katılımcıların bakış açısından anlamak olan karşılıklı konuşmalar olarak tanımlanmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007; Patton, 1990). Bu sebepler göz önüne alındığında meslek bilgisi dersleri hakkında görüşlerini almak için öğretim elemanları ile görüşmeler yapılmış ve veriler toplanmıştır. Görüşme yapabilmek için araştırmacı tarafından açık uçlu sorular yarı yapılandırılmış görüşme formu yaklaşımıyla hazırlanmış ve daha sonra bu sorular için uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşünden sonra görüşme formuna son hali verilmiş ve hazırlanan açık uçlu ve sonda sorular öğretim elemanlarına araştırmacı tarafından yöneltilmiştir. Görüşmeler öğretim elemanlarının kendi odalarında gerçekleştirilmiş ve görüşmelerin kayıt altına alınmasını isteyip istemedikleri konusunda görüşme öncesinde katılımcılardan izin alınmıştır. Öğretim elemanlarına araştırmacı tarafından beş tane açık uçlu soru yönlendirilmiş ve öğretim elemanlarının verdiği cevaplar kayıt altına alınmıştır. Öğretim elemanlarından görüşme ile toplanan verilerin uzunluğu 8.08 ile 18.36 dakika arasında değişmektedir.

Özet olarak çalışma sürecinde araştırmacının verileri temel olarak doküman incelemesi ve görüşme olmak üzere iki veri toplama yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Doküman incelemesi için YÖK tarafından 2007 ve 2018 yıllarında yayımlanan öğretmen yetiştirme programları incelenmiş; görüşme yöntemi ile meslek bilgisi derslerine giren öğretim elemanlarından veri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada bahsedildiği üzere veriler doküman incelemesi ve görüşme yöntemi kullanılarak nitel veriler halinde elde edilmiştir. İlk olarak doküman incelemesinden elde edilen veriler olan öğretmenlik meslek bilgisi ders içerikleri, saatleri ve kredileri bir araya getirilmiş ve her iki program için ayrı olacak şekilde doküman dosyaları oluşturulmuştur. Görüşme formu ile toplanan veriler ise önce araştırmacı tarafından transkript edilmiş. Daha sonra hem doküman incelemesinden elde edilen veriler hem de görüşmeden elde edilen transkriptler dosyalar halinde MAXQDA 12 nitel veri analizi programına yüklenerek analiz edilmiştir.

Toplanan verilerin analiz edilme sürecinde temel alınan analiz yöntemi betimsel analiz yöntemidir. Betimsel analiz yöntemi genellikle bir durum veya olgunun kavramsal yapısının oluşturulmasında veya olayların betimlenmesinde kullanılan bir analiz yöntemidir (Strauss ve Corbin, 1998). Betimsel analiz yönteminde veriler analiz edilirken araştırma sorularından yola çıkılarak oluşturulan temalardan yararlanır. Bu sebeple verilerden elde edilen sonuçlar açık bir biçimde yansıtılmaya çalışılır. Verilerin analizi Yıldırım ve Şimşek’in (2013) belirttiği üzere aşamalı olarak yürütülmüş, öncelikle araştırma soruları ve doküman incelemesinden yola çıkılarak bir kavramsal çerçeve oluşturulmuş daha sonra çalışma kapsamında elde edilen veriler bu çerçeve kapsamında kodlanarak anlamlı temalar haline

getirilmiştir. Elde edilen veriler tanımlanarak metin içinde alıntılara yer verilmiş ve son olarak tanımlanan ve açıklanan bulgular araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

Yukarıda bahsedildiği üzere verilerin analiz edilmesi için MAXQDA 12 nitel veri analizi programı kullanılmıştır. Bu programa transkript edilen veriler yüklenerek kodlanmış daha sonra bu kodlardan betimsel analiz yöntemi ile anlamlı temalar oluşturulmuştur. Verilerin analizi sonucunda elde edilen veriler bulgular kısmında doğrudan metin içi alıntılarla desteklenerek açıklanmıştır.

Bulgular

Bu çalışmanın temel amacı 2018 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme programında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin incelenmesidir. Nitel bir çalışma olarak yapılandırılan bu çalışmanın verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan YÖK öğretmen yetiştirme programında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve güncellenen bu dersler hakkındaki görüşlerinin alındığı Meslek Bilgisi (MB) derslerine giren öğretim elemanlarından toplanmıştır. Çalışmanın bulguları doküman ve görüşme verilerinin betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkarılmıştır. Verilerin analizi sonucunda toplamda dört adet tema, bu temaların alt grubu olarak dokuz adet kategori ve bu kategorileri ile temaları oluşturan toplamda 149 kod oluşturulmuştur. Analiz edilen verilerden elde edilen sonuçlar ve kodlardan elde edilen kategori ve temalar Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. Elde Edilen Temalara Yönelik Genel Veriler

<i>Temalar</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>Kod f</i>	<i>Analiz Edilen Veri</i>
Programdaki MB dersleri hakkında genel çıkarımlar	Olumlu	16	Doküman ve görüşme
	Olumsuz	17	
Programda zorunlu MB derslerinin uygulamasına yönelik çıkarımlar	Olumlu	12	Doküman ve Görüşme
	Olumsuz	24	
Programın uygulanmasında karşılaşılan durumlar	Kolaylıklar	10	Görüşme
	Sorunlar	26	
	Kararsız	2	
Programın ve MB derslerinin yapılandırılmasına yönelik görüşler ve öneriler	Görüşler	24	Görüşme
	Öneriler	18	
Toplam		149	

Oluşturulan ilk tema olan *Programdaki MB dersleri hakkında genel çıkarımlar* teması incelendiğinde sonuçlar açıkça göstermektedir ki genel anlamda yeni uygulanmaya başlayan ve 2007’den günümüze kadar uygulanan programlarda meslek bilgisi dersleri bağlamında bazı farklılıklar gözlenmektedir. Bunun yanında öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin toplam ders sayısına oranlarında çok fazla farklılık olmadığı; önceki programda %30 olarak ifade edilen meslek bilgisi derslerinin güncellenen programda da %30 - %35 oranında değişiklik gösterdiği görülmüştür. Programın incelemesi sonucunda “*Bilimsel Araştırma Yöntemleri*”, “*Eğitim Bilimine Giriş*”, “*Ölçme ve Değerlendirme*” derslerinin adında sırasıyla “*Eğitimde Araştırma Yöntemleri*”, “*Eğitime Giriş*” ve “*Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*” olmak üzere değişime uğramış ve içeriklerinde güncellemelere gidilmiştir. Aynı şekilde “*Özel Eğitim*” ve “*Rehberlik*”

dersleri isim ve içerik olarak güncellenerek “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” ve “Okullarda Rehberlik” şeklinde değiştirilmiştir. Bunların yanı sıra “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme” kapsamı ve ismi değiştirilerek “Öğretim Teknolojileri” olarak programda yer almıştır. “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, “Sınıf Yönetimi”, “Eğitim Psikolojisi”, “Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi” derslerinin isimlerinde değişiklik yapılmayıp sadece içeriklerinde güncellemeler yapıldığı görülmektedir. “Okul Deneyimi” dersi ise kaldırılarak öğretmenlik uygulaması “Öğretmenlik Uygulaması 1 ve Öğretmenlik Uygulaması 2” olmak üzere yeniden yapılandırılmıştır. Son olarak önceki programda seçmeli olarak yer alan “Eğitim Sosyolojisi”, “Türk Eğitim Tarihi”, “Eğitim Felsefesi” gibi dersler bütün öğretmen yetiştirme programlarında temel ders olarak yer almış ve “Eğitimde Ahlak ve Etik” dersine tüm programlarda zorunlu ders olarak yer verilmiştir. Programın incelenmesi sonucu ortaya çıkarılan değişiklikler aşağıda yer alan Tablo 3’de özetlenmiştir.

Tablo 3. Güncellenen Öğretmen Yetiştirme Programlarında MB Derslerinin Özeti

<i>Yapılan Değişiklik</i>	<i>2007 programındaki dersler</i>	<i>2018 programındaki dersler</i>
İsim ve içerik güncellemesi yapılan dersler	- Bilimsel Araştırma Yöntemleri - Eğitim Bilimine Giriş - Ölçme ve Değerlendirme - Özel Eğitim - Rehberlik - Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	- Eğitimde Araştırma Yöntemleri - Eğitime Giriş - Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme - Özel Eğitim ve Kaynaştırma - Okullarda Rehberlik - Öğretim Teknolojileri
Sadece içerik güncellemesine yapılan dersler	- Öğretim İlke ve Yöntemleri - Sınıf Yönetimi - Eğitim Psikolojisi - Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	- Öğretim İlke ve Yöntemleri - Sınıf Yönetimi - Eğitim Psikolojisi - Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi
Kaldırılan veya değiştirilen dersler	- Okul Deneyimi	- Öğretmenlik Uygulaması 1-2
Yeni programda tüm alanlarda verilen temel dersler		- Eğitim Sosyolojisi - Türk Eğitim Tarihi - Eğitim Felsefesi - Eğitimde Ahlak ve Etik

Meslek bilgisi derslerinin güncellenmesi hakkında derslere giren öğretim elemanları ise genel anlamda olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoride görüş belirtmişlerdir. Olumlu olarak derslerde çeşitlilik sağlanması, öğretmenlere meslek bilgisinin verilmesi, öğretmenlik alanında bütünlük sağlanması, MB derslerinin temel olarak görülmesi, nitelikli öğretmen yetiştirmesi ve MB derslerinin her dönem açılması gibi görüşler belirtmişlerdir. Olumsuz görüş belirten öğretim elemanları ise alanında uzman hoca olmayışı, programın esnek olmaması, öğretim elemanlarına fazladan ders yükü getirmesi, derslerin gereksiz yere bölünmesi şeklinde görüşler ifade etmişlerdir (Tablo 4). Bir öğretim elemanı

“...her ders için biz uzman değiliz ve bizim gibi küçük üniversitelerde bütün alanlarda uzman hoca bulmak çok zor.” diyerek meslek bilgisi derslerinin değişmesi hakkında olumsuz bir görüş belirtirken başka bir öğretim elemanı ise “Ne olursa olsun meslek bilgisi derslerinin çeşitlendirilmesi aynı zamanda öğretmenlerin niteliği ve özellikle meslek bilgisi alanında donanımlı yetişmesine katkıda bulunacaktır.” diyerek bu değişimi olumlu karşılamıştır.

Tablo 4. Programdaki MB Dersleri Hakkında Genel Çıkarımları

<i>Tema</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Programdaki MB dersleri hakkında genel çıkarımlar	Olumlu çıkarımlar		MB derslerinde çeşitlilik sağlanması	5
			MB derslerinin temel olarak görülmesi	4
			Nitelikli öğretmen yetiştirmesi	3
		16	Öğretmen adaylarına temel meslek bilgisinin verilmesi	2
			Öğretmenlik alanında bütünlük sağlanması	1
			MB derslerinin her dönem açılması	1
	Olumsuz çıkarımlar		Alanında uzman hoca eksikliği	5
			Derslerin gereksiz yere bölünmesi	4
		17	Programın esnek olmaması	3
			Ders yükünü arttırması	3
			Derslerin niteliksizleştirilmesi	2

Programdaki MB Dersleri Hakkında Genel Çıkarımlar teması kapsamında yapılan doküman analizi sonucunda ise yeni programda yer alan derslerdeki isim ve içerik değişikliğinin yanı sıra ders saati, uygulama dersleri ve kredi bağlamlarında da bazı değişikliklere gidildiği görülmektedir. Yenilenen programda yer alan meslek bilgisi derslerinin saatleri öğretmenlik uygulama dersleri hariç olmak üzere iki kredi ile sınırlandırılmış ve ders saatleri dersin içeriği ve niteliği fark etmeksizin iki saat olarak belirlenmiştir. Tablo 5 yenilenen programda yer alan zorunlu meslek bilgisi derslerinin ders saatleri, kredileri ve uygulama dersleri hakkında detaylı bilgi vermektedir. Aynı şekilde zorunlu derslerin yanı sıra seçmeli olarak sunulan derslerde 2 kredi ve 2 ders saati şeklinde programda yer almıştır.

Tablo 5. Güncellenen Programda Yer Alan Meslek Bilgisi Dersleri

<i>Dersin adı</i>	<i>Kredisi</i>	<i>Ders Saati</i>	<i>Uygulaması</i>
Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	2	X
Eğitime Giriş	2	2	X
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	2	X
Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	2	X
Okullarda Rehberlik	2	2	X
Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	2	X
Sınıf Yönetimi	2	2	X
Eğitim Psikolojisi	2	2	X
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	2	X
Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	2	X
Sınıf Yönetimi	2	2	X
Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2	2	2	✓
Eğitim Sosyolojisi	2	2	X
Türk Eğitim Tarih	2	2	X
Eğitim Felsefesi	2	2	X
Eğitimde Ahlak ve Etik	2	2	X
Eğitim Sosyolojisi	2	2	X
Öğretim Teknolojileri	2	2	X

Çalışmanın sonuçlarından oluşturulan bir diğer tema ise *Programda zorunlu MB derslerinin uygulamasına yönelik çıkarımlar* temasıdır. Bu tema kapsamında bakıldığında yeni programda bütün alanlarda zorunlu olarak okutulacak olan meslek bilgisi derslerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri olumlu ve olumsuz çıkarımlar olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Olumlu çıkarımlar; öğretmenlerin MB becerilerinin geliştirilmesi, akademisyenlere farklı alanlar yaratması, öğretmenlerin bireysel ve sosyal gelişiminin desteklenmesi ve öğretmenlere farkındalık yaratması olmak üzere dört farklı kod altında toplanmıştır. Olumsuz çıkarımlar ise teorikten uygulamaya geçilememesi, materyal eksikliği, artışların sadece niceliksel olması, ders saatleri ve kredilerinin az olması, ders içeriklerinin sığ kalması ve ilköğretim programları ile uyumsuzluğu şeklinde altı kod altında toplanmıştır. Tablo 6’te bu kodlar frekansları ile birlikte verilmiştir. Olumlu çıkarım bağlamında bir öğretim görevlisi “...çünkü bir öğretmenin temelde felsefesi yoksa ya da bir öğretmen toplumu anlamıyorsa ya da bir öğretmen sorgulamayı bilmiyorsa sorgulama kapasitesine sahip olamıyorsa ondan gerçek bir öğretmen olacağını düşünmüyorum” şeklinde olumlu düşüncelerini belirtirken bir diğeri ise olumsuz çıkarımlarını ‘Yeni ve olumlu bazı çalışmalar yapıldı ancak bu çalışmalar teorikti, pratikte bu çalışmaların yansımalarına baktığımız zaman eskisinden çokta farklı bir uygulama var diyemeyiz.’ şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 6. Programda zorunlu MB derslerinin uygulamasına yönelik çıkarımlar

<i>Tema</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Programda zorunlu MB derslerinin uygulamasına yönelik çıkarımlar	Olumlu çıkarımlar	12	Öğretmen adaylarının MB becerilerinin geliştirilmesi	4
			Akademisyenlere farklı alanlar yaratması	3
			Öğretmen adaylarının bireysel ve sosyal gelişiminin desteklenmesi	3
			Öğretmen adaylarına farkındalık yaratması	2
	Olumsuz çıkarımlar	24	Teoriden uygulamaya geçilememesi	7
			Materyal eksikliği (kitap vb.)	5
			Artışların sadece niceliksel olması	4
			Ders saatleri ve kredilerinin az olması	4
			Ders içeriklerinin sığ kalması	2
		İlköğretim programları ile uymaması	2	

Araştırma sonuçlarından çıkarılan bir diğer tema ise *Programın uygulanmasında karşılaşılan durumlardır*. Bu temada öğretim elemanları bir yıldır uygulanan programın uygulanması hakkında kolaylıklar, sorunlar ve kararsızlar olmak üzere üç kategoride çıkarımlarda bulunmuşlardır. Bu çıkarımlar ilk olarak programın uygulanmasında öğretim elemanlarının karşılaştığı kolaylıklar kategorisinde güncellenen programdaki bazı derslerin önceki programda da yer alması, programın uygulanmasının açık ve anlaşılır olması ile içerik ve materyallerin yeterli bulunması şeklinde üç koddan oluşmaktadır. Programda yer alan sorunlar kategorisi ise kitap ve materyalin eksik olması, ders saat ve kredilerinin azaltılmış olması, uygulama gerektiren derslerin az olması, derslerin teoride kalması, iş yükünü artırması, içerik ve kazanımların uygun olmaması ve değişikliklerin isimle sınırlı kalması şeklinde yedi koddan oluşmuştur. Son olarak programın uygulanmasında herhangi bir sorunla karşılaşp karşılaşmayacağı konusunda kararsız olan öğretim elemanları fikirlerini belirtmişlerdir. Programın uygulamasının kolay olduğunu düşünen bir öğretim elemanı düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir; “*Bizler daha öncede seçmeli olarak bu derslere girdiğimiz için sadece içerik yönünde bir güncellemeye gittik o yüzden uygulamada bir sorun olmaz benim açımdan...*”. Ancak, programın uygulanmasında sorunlar ortaya çıktığını düşünen öğretim elemanları fikirlerini “*Ne kadar program değişse de önemli olan uygulamaların değişmesi*” veya “*Ders saatlerinin azaltılması ve derslerin fazlalaşması bazı üniversitelerde hocalara çok fazla iş düşecek demektir.*” şeklinde belirtmişlerdir. Tablo 7’da bu tema, kod ve kategoriler özetlenmiştir.

Tablo 7. Programın Uygulanmasında Karşılaşılan Durumlar

<i>Tema</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Programın uygulanmasında karşılaşılan durumlar	Kolaylıklar	11	Programdaki derslerin önceki programda da yer alması	5
			Programın uygulanmasının açık ve anlaşılır olması	4
			İçerik ve materyallerin yeterli bulunması	2
	Sorunlar	26	Kitap ve materyalin eksik olması	6
			Ders saat ve kredilerinin azaltılmış olması	5
			Derslerin teorikte kalması	5
			Uygulama gerektiren derslerin az olması	4
			İş yükünü artırması	3
			İçerik ve kazanımların uygun olmaması	2
			Değişikliklerin isimle sınırlı kalması	1
Kararsızlar	2	Uygulamada sorunlar olmayabilir	2	

Bir diğer oluşturulan tema is *Programın ve MB derslerinin yapılandırılmasına yönelik görüşler ve önerilerdir*. Bu tema kapsamında elde edilen görüşler ve öneriler Tablo 8’de açıklanmıştır. Öğretim elemanlarının görüşleri derslerin uygulamaya dönük tasarlanması, öğrenci kazanımlarının dikkate alınması, öğrencilere derslerde öğrendikleri bilgileri uygulama ortamı sunulması, MB derslerinin son yıllarda yoğunlaşması, okul gözlem derslerinin devam etmesi, ders veren öğretim elemanlarının dikkate alınması, içerik ve kazanımların uygun biçimde düzenlenmesi ve pilot uygulamalar yapılması şeklinde kodlanmıştır. Öğretim elemanlarının bu derslere yönelik önerileri ise teorik olarak tasarlanan konuların uygulamaları eklenmesi, öğretmenlik uygulamasının daha etkin tasarlanması, öğrenci sayılarının düşürülmesi, programları alanda, uygulamalı ve esnek bir biçimde hazırlanması, hocaların havuz oluşturması, MB derslerinin ağırlıkta olması ve öğretmen programlarının 5 yıl olarak tasarlanması olmak üzere yedi koddan oluşturulmuştur. Bu tema kapsamında öğretim görevlileri görüş ve önerilerini şu şekilde belirtmişlerdir.

“Elbette öğrencilerin daha fazla okullarda vakit geçirmesi ve tanınması öğrenciler açısından da daha etkili olacaktır ki bu yüzden dersler uygulamalı hale dönüştürülmelidir.”

“... program nasıl yapılırsa yapılsın öğrenci sayısı 40’ı geçiyorsa diğer derslerden hiçbir farkı olmaz neden çünkü sadece sunum dersi yaparsın anlatarak ders işlersin yani seksen kişilik sınıflarda öğrencilerin aktif katılımını sağlayamıyoruz.”

“Hazırlanmış olan bu programları elimizden geldiğince uygulamaya dönüştürmemiz gerekiyor niye çünkü eğitim uygulamalı bir bilim dalıdır. Ve öğrencilerin günlük hayatlarıyla bağ kurarak dersin işlenmesi gerekiyor.”

“Ben hazırlasaydım eğer dediğim gibi öğrenci kazanımları yönünden belirlerdim. Hedefler yönünden, içerik yönünden belirlerdim. Temel özellikleri önemserdim.”

Tablo 8. Programın ve MB Derslerinin Yapılandırılmasına Yönelik Görüş ve Öneriler

<i>Tema</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Programın ve MB derslerinin yapılandırılmasına yönelik görüş ve öneriler	Görüşler	24	Derslerin uygulamaya dönük tasarlanması	5
			Öğrenci kazanımlarının dikkate alınması Öğrencilere	4
			uygulama ortamı sunulması	4
			MB derslerinin son yıllarda yoğunlaşması	3
			Okul gözlem derslerinin devam etmesi	3
			Ders veren öğretim elemanlarının dikkate alınması	2
			İçerik ve kazanımların uygun biçimde düzenlenmesi	3
			Pilot uygulamalar yapılması şeklinde kodlanmıştır	1
	Öneriler	18	Teorik olarak tasarlanan konuların uygulamaları	4
			eklenmesi	4
			Öğretmenlik uygulamasının daha etkin tasarlanması	3
			Öğrenci sayılarının düşürülmesi	3
			Programların alanda, uygulamalı ve esnek hazırlanması	2
			Hocaların ders havuzu oluşturması	1
			MB derslerinin ağırlıkta olması gerekliliği	1
			Öğretmen yetiştirme programının 5 yıl olarak tasarlanması	

Çalışmanın sonucunda elde edilen veriler özetlenecek olursa doküman analizi ve görüşmelerden elde edilen sonuçlardan “programdaki MB dersleri hakkında genel çıkarımlar”, “programda zorunlu MB derslerinin uygulamasına yönelik çıkarımlar”, “programın uygulanmasında karşılaşılan durumlar” ve “programdaki MB derslerinin yapılandırılmasına yönelik görüş ve öneriler” olmak üzere dört temel tema ve bu temaları oluşturan dokuz kategori ve 149 kod elde edilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkılarak aşağıda çalışmanın sonuç ve öneriler kısmı sunulmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bulgularda belirtildiği üzere doküman analizi ile görüşme sonuçlarından temalar ve kodlar elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar bağlamında, yenilenen öğretmen yetiştirme programlarının programda belirtildiği ve öğretim elemanlarından toplanan çıkarımlar doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilerek bu sonuçlara ulaşılmıştır.

İlk olarak programda yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri hakkında genel çıkarımlara baktığımızda yeni programda meslek bilgisi derslerinde bazı isim, içerik, ders saati ve kredisi bağlamlarında güncellemelere gidilmiştir. Bu güncellemelere karşı öğretim görevlileri olumlu ve olumsuz olmak üzere görüşlerini ifade etmişlerdir. Açık ki öğretim elemanları meslek bilgisi derslerine yönelik olumlu ve olumsuz yönde neredeyse eşit çıkarımlarda bulunmaktadır. Çünkü derslerin çeşitlendirilmesi ve meslek bilgisine ağırlık verilmesi önemli bir durum olarak görülürken bu derslerin uygulama kısımlarının olmayışı ve teorikte kalması olumsuz yönü olarak nitelendirilmiştir. Çapri ve

Çelikkaleli (2008) yaptıkları çalışmada yetiştirilen öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde kendilerini mesleki olarak yeterli görmelerinin ve öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu bir bakış sergilemelerinin önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Bu bağlamdan bakıldığında meslek bilgisi derslerinin sadece teorik olarak verilmesinin yanı sıra aynı zamanda bu derslerin uygulamalarının eklenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öyle ki daha önceki programlarda yer alan ‘Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı’ gibi uygulamaları olan bazı dersler kaldırılarak bu programda ‘Öğretim Teknolojileri’ şeklinde yer almıştır. Aynı şekilde önceki programda üç saatlik bir ders olarak yer alan ‘Öğretim İlke ve Yöntemleri’ dersi yeni programda iki saat olarak değiştirilmiştir. Bu çıkarımlara bakıldığında nicelik olarak öğretmenlik meslek bilgisi derslerin artırılması nitelik bakımından sorgulanmasını ortaya çıkarmaktadır.

Diğer bir sonuç ise programda zorunlu öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin uygulamasına yönelik çıkarımlardır. Doküman incelemesi sonucunda birçok dersin isim ve içeriğinin değiştirilmesinin yanı sıra eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi, Türk eğitim tarihi ve eğitimde ahlak ve etik gibi bazı derslerin tüm öğretmen yetiştirme programlarında diğer derslere ek olarak temel dersler kapsamına alındığı görülmüştür. Öğretim elemanları zorunlu olarak yer alan bu dersler hakkında ise yine olumlu ve olumsuz olmak üzere çıkarımlarda bulunmuşlardır. Olumlu olarak belirttikleri görüşler bazı dersler için iki saat ve kredinin yeterli olması ve öğretmen adaylarında farkındalık yaratması bakımından önemli olduğu yönündedir. Olumsuz olarak belirttikleri görüşler ise derslerin gereksiz yere bölünerek öğretim elemanlarının iş yükünü artırması ve içeriklerinin yeterli düzeyde güncellenmemiş olması yorumlarına dayanmaktadır. Çünkü öğretmen yetiştirmede nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde en önemli etkenlerden biri öğretmenleri yetiştiren üniversite ve öğretim elemanlarının niceliksel ve niteliksel yeterliği olduğu vurgulanmıştır (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010). Bu sebeple öğretim elemanlarının iş yükünün artması bu derslerin de verimliliğini ve etkililiğini azaltacaktır. Aynı bağlamda ders içeriklerinin ve programın sabit bir biçimde sunulması öğretim elemanlarının esnekliğini kısıtlamaktadır. Erdem (2013) akademik özerkliğin sağlanabilmesi için öğretim elemanlarının kendi programlarını ve içeriklerini hazırlamalarının önemli olduğunu savunmuştur. Bu açıdan bakıldığında merkezi olarak hazırlanan programlar her ne kadar ortak bir eğitim programı oluşturma çabası taşısa da bir bakımdan üniversitenin ve öğretim elemanlarının serbestliğini sınırlandırmaktadır.

Programda yer alan zorunlu derslere bakıldığında özellikle eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi ve Türk eğitim tarihi derslerinin öğretim elemanları tarafından programda bulunması olumlu karşılanmıştır. İlk olarak eğitim felsefesinin öğretmen adaylarına verilmesi bireylerin yaşantısına bir bakış açısı kazandırması bakımından önemlidir (Sönmez, 2008). Aynı şekilde eğitim sosyolojisi öğretmen adaylarına toplumsal olguların ve toplumların yapılarının öğrenilmesi bakımından önem arz etmektedir (Tezcan, 2017). Bu durumlar dikkate alındığında açıktır ki eğitim felsefesi ve eğitim sosyolojisi gibi derslerin programda zorunlu olarak yer alması olumlu bir durum olarak görülmektedir. Aynı bağlamda Türk eğitim tarihi dersinin programa eklenmesi olumlu bir durum olarak görülürken eğitimde ahlak ve etik dersinin bu dersler içerisinde bir ünite veya konu olarak verilmesi gerektiği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Çünkü bir ulusun eğitim tarihi sadece geçmişte yaşanan olay ve olguları ortaya çıkarmak için değil aynı zamanda eğitimine bu bilgiler ışığında yön vermek açısından öne çıkan bir kavram olarak düşünülmelidir (Demirel ve Kaya, 2007). Bir toplumun tarihi o toplumun eğitim tarihinden ayrı

düşünülmemelidir. Bu açıdan bakıldığında farklı derslerin programda yer alması öğretmen adaylarının vizyonu ve meslek bilgisini olumlu bir biçimde etkileyecektir. Ancak Küçükahmet'in (2007) belirttiği üzere bölümlerde bulunan öğretim elemanlarının sayısı ve alan uzmanlıkları dikkate alındığında bu dersler çok çeşitlendirilemeyebilir. Bu anlamda verilen dersler zorunlu veya zorunlu seçmeli derslerde olmaktan öteye geçemez ve sınırlı bir biçimde öğrencilere aktarılması muhtemeldir. Öğretim elemanları bu konuda özellikle küçük ve öğretim elemanı sayısının az olduğu üniversitelerde bu derslerin niteliğinin önemli bir sorun oluşturacağı konusunda çıkarımlarda bulunmuşlardır. Öğretmen adaylarının nitelikli ve etkili bir biçimde öğretmenlik meslek bilgisi derslerini almaları için bu konular üzerinde tartışılması ve çözüm bulunması gerekmektedir.

Programın uygulanmasında karşılaşılan durumlara bakıldığında ise öğretim elemanlarından bazıları programda yer alan meslek bilgisi derslerini uygulamaya geçirmenin kolay olduğunu, bazıları ise dersleri işlerken sorunlar yaşadığını belirtirken bazı akademisyenler ise bu konu hakkında bir fikir belirtmeyeceğini söylemişlerdir. Bazı öğretim elemanları programların işleyişinin farklılaşmasını savunurken bazıları ise programda yer alan derslerin etkin biçimde verilebilmesi için yeterli materyallerin bulunmadığını, içerik ve kazanımların öğrencilere uygun tasarlanmadığını belirtmişlerdir. Bu konuda Yıldırım (2011) öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin alan dersleri ile bütünleşerek öğrenilen kuramsal bilgilerin uygulama çalışmaları ile anlamlı bir bütün oluşturacağını vurgulamıştır. Aynı zamanda öğretim elemanları, bu programda yer alan meslek bilgisi derslerinin öğrencilerin öğretmenlik mesleğindeki bireysel ve sosyal becerilerini geliştireceğini savunmuştur. Bu durumlar düşünüldüğünde alan yazında yapılan bazı çalışmalarda da öğretmenlerin başarılı öğretmen olabilmeleri için iyi bir mesleki bilgi ve beceriye sahip olması ve bu becerileri etkin bir biçimde kullanabilmesi gerektiği belirtilmiştir (Semerci, 2004). Özetle öğretmen adaylarının mezun olmadan önce meslek bilgisi derslerini teorik olarak öğrenmelerinin yanı sıra uygulamalı olarak sınıflarda bu bilgileri kullanmaları gerekmektedir. Ayrıca meslek bilgisi derslerinin tek başına kuramsal olarak verilmesi yerine öğrencilere alan bilgisi ile birlikte uygulamaya nasıl koyacaklarının öğretilmesi daha etkili olacaktır.

Programdaki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yapılandırılmasına yönelik görüşler ve öneriler öğretim elemanlarından elde edilen veriler çerçevesinde oluşturulmuştur. Öğretim elemanları güncellenen meslek bilgisi dersleri hakkında görüş ve önerilerini belirtmişlerdir. Buna göre öğrenci sayılarının düşürülmesi, tasarlanan programların öğretmen adaylarının gelişimine uygulamalı olarak katkı sağlaması, bu programların esnek ve etkin olmasının yanı sıra derslerin çok çeşitli ve standartlaştırılmış olması önem taşımaktadır. Çelikten, Şanal ve Yeni'nin (2005) vurguladığı üzere öğretmenlik mesleğinin birçok boyutu vardır ve sadece bilgi edinmek nitelikli bir öğretmen için yeterli değildir. Bu sebeple nitelikli öğretmenler yetiştirebilmek için öğretmen yetiştirme programlarının öğretim elemanlarının ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanması gerekmektedir. Becker, Kennedy ve Hundersmarck (2003) öğretmenlerin meslekte uzman olmaları için alan bilgisinin yanı sıra öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerinin de geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Çünkü öğretmenlik tek başına alan bilgisi ile yapılabilecek bir meslek türünden ziyade meslek bilgi ve becerisinin alan bilgisi ile harmanlanması sonucunda mesleki anlamda yeterli olunabilecek özelliktedir.

Öğretmen adaylarının mesleki becerilerin gelişebilmesi içinse öğretmenlik uygulama dersleri kapsamında kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlik uygulama dersleri öğretmen

adaylarını okul ortamlarına ve meslek hayatlarına hazırlamada önemli bir etkidir (Eraslan, 2009; Parker, 2008; YÖK, 1998). Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adayları öğrendikleri alan ve mesleki bilgileri öğrencilere nasıl aktaracaklarını ve öğretim sürecini nasıl yürüteceklerini öğrenme ve uygulama imkânı bulurlar. 2018 Öğretmen Yetiştirme Programı'nda daha önce programda yer alan "Okul Deneyimi" dersi kaldırılarak "Öğretmenlik Uygulaması 1" ve "Öğretmenlik Uygulaması 2" olmak üzere yeniden yapılandırılmıştır (YÖK, 2018). Çalışmaya katılan öğretim elemanları bu derslerin isim değişikliğinden öteye taşınarak uygulamaya dönük bir biçimde yapılandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Alan yazında da belirtildiği üzere öğretmenlik uygulaması dersleri öğretmen adaylarının mesleki gelişimini olumlu yönde desteklemekte ve mesleğe karşı bir tutum oluşturmalarını sağlamaktadır (Aslan ve Sağlam, 2018; Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008; Şişman ve Acat, 2003). Bu açıdan bakıldığında meslek bilgisi dersleri öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirmesi ve onlara bu becerileri uygulama ortamı sunması açısından öğrenmelerini destekleyici bir biçimde yapılandırılmalıdır.

Çalışmanın sonuçları göz önüne alındığında birtakım öneriler sunmak önemlidir. Çünkü bu çalışma kapsamında güncellenen öğretmen yetiştirme programındaki meslek bilgisi dersleri hem doküman incelemesi hem öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Bu sonuçlara göre meslek bilgisi derslerinin nicelik bakımından artırılması olumlu bir gelişme olarak görülmüş olmasına karşın ders kredi ve saatlerinin azaltılması öğretim elemanları tarafından olumsuz karşılanmıştır. Bunlar göz önüne alındığında sonraki çalışmalarda bu derslerin etkin olarak uygulanma durumlarının incelenmesi gerekmektedir. Aynı şekilde meslek bilgisi derslerinin artırılmasıyla beraber uygulama sürecinde ortaya çıkması olası materyal eksikliği, alan uzmanı öğretim elemanı eksikliği ve derslere uygulama veya etkinlik süresi tanınmaması gibi konular derinlemesine araştırılmalı ve sonuçları ortaya çıkarılmalıdır. Ayrıca okul deneyimi gibi öğrencilerin okulla iletişimi sağlayan bir ders kaldırılarak öğretmenlik uygulaması dersinin iki döneme yayılmasının uygulamada hangi olumlu veya olumsuz sonuçlar doğuracağı ileriki zamanda önem verilmesi gereken konular olarak düşünülmelidir. Bunların yanı sıra, daha sonraki çalışmalarda öğretmen yetiştirme programının tüm öğeleri ile birlikte daha geniş kapsamlı inceleme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Sonraki çalışmalarda özellikle öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının ve bu programı hazırlayan yetkili kişilerin görüşleri doğrultusunda çok daha ayrıntılı sonuçlar elde edilebilecektir. Dahası öğretmen yetiştirme programı tüm boyutlarıyla incelenerek ve değerlendirilerek öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yanı sıra alan bilgisi ve genel kültür derslerinin de bu bağlamda programda yer alan tüm paydaşları içeren bir çalışma ile daha açık bir şekilde ifade edilmesi önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 143-160.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 15-28.
- Archambault, L. & Crippen, K. (2009). Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 71-88.
- Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Evaluation of teaching practice course according to opinions of student teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162.
- Atkinson, P. A. & Coffey, A. (2004). *Analysing documentary realities*. D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (s. 56-75) içinde, London: Sage Publications.

- Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 275-286.
- Aydın, R., & Sağlam, G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 257-294.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Becker, B. J., Kennedy, M. M., & Hundersmarck, S. (2003, Nisan). *Communities of scholars, research, and debates about teacher quality*. American Educational Research Association (AERA) Konferansı'nda sunulan bildiri, Michigan State University, Chicago.
- Beşoluk, Ş., & Horzum, M. B. (2011). Öğretmen adaylarının meslek bilgisi, alan bilgisi dersleri ve öğretmen olma isteğine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 17-50.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education*. Boston, MA: Allyn & Bacon Publications.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Can, S., Can, Ş., & Durukan, E. (2010). Cumhuriyetten günümüze öğretmen ve öğretmenin yetiştirilmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 61-70.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative enquiry and research design: Choosing among five approaches*. US: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications, Inc.
- Çapri, B. & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlilik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çiçek Sağlam, A. (2015). Pedagojik formasyon sertifikası programının etkililiğinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), 63-73.
- Çocuk, H., Yokuş, G., & Tanrıseven, I. (2015). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin öz-yeterlik ve metaforik algıları: Mersin Üniversitesi örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 373-387.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dilekmen, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.
- Dursunoğlu, H. (2003). Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirme tarihi gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 64-74.
- Ekici, G. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları ile öğrenme biçimlerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 111-132.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının "öğretmenlik uygulaması" üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.
- Erdem, A. R. (2013). Üniversite özerkliği: Mali, akademik ve yönetsel açıdan yaklaşım. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 97-107.
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 99-104.
- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Koehler, M.J. ve Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim Yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 5(2), 203-219.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Özkan, H. H., Albayrak, M. ve Berber, K. (2005). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında yaptıkları öğretmenlik uygulamasının yetişmelerindeki rolü, *Milli Eğitim Dergisi*, 33 (168). Erişim adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/168/index3-berber.htm

- Özkılıç, R., Bilgin, A., & Kartal, H. (2008). Evaluation of teaching practice course according to opinions of teacher candidates. *Elementary Education Online*, 7(3), 726-737.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları Sorunlar1. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 132-139.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. US: SAGE Publications, Inc.
- Semerci, N. (2004, Temmuz). Öğrenci Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenliği Derslerinin İşleyişi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sivakumar, R. (2018). Teachers attitude towards teaching profession in relation to their self. *Journal of Contemporary Educational Research and Innovations*, 8(3), 283-288.
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim felsefesi* (8. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Süngü, H., & Bayrakçı, M. (2010). Bolonya süreci sonrası yükseköğretimde akreditasyon çalışmaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 895-912.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. US: Sage publications, Inc.
- Şişman, M., & Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Tezcan, M. (2017). *Eğitim sosyolojisi* (17. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-15.
- Variş, F. (1973). *Öğretmen yetiştirme üzerine. 50. yıla armağan*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kurumsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yıldırım, O., & Arhan, S. (2013). Öğretmen yetiştirme programlarındaki ders ağırlıklarının karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 197-218.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research and applications: Design and methods*. US: Sage publications, Inc.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. *Erişim adresi:*
<https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf>
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2007). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. *Erişim adresi:*
<https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf>
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2018). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları: Öğretmen yetiştirme programların güncelleme gerekçeleri, getirdiği yenilikler ve uygulama esasları. *Erişim adresi:*
<https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>

Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Su Tüketim Davranışları ile Su Ayak İzlerinin İncelenmesi

Sait BULUT¹

Gizem ŞAHİN²

Özet

Bu araştırmada, pedagojik formasyon öğrencilerinin su tüketim davranışları belirlenmiş ve su ayak izleri hesaplanmıştır. Tarama deseninin kullanıldığı bu çalışmaya Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde eğitim alan pedagojik formasyon öğrencilerinin tümünden uygun örnekleme yöntemiyle 424 kişi dahil edilmiştir. Öğrencilerin su tüketim davranışlarını belirlemek amacıyla "Su Tüketim Davranışları Ölçeği" kullanılmış ve Cronbach Alfa değeri 0.85 bulunmuştur. Su tüketim davranışları çeşitli değişkenler (bölüm/grup, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitimi düzeyi, baba eğitim düzeyi, gelir türü, gelir düzeyi, su ayak izi kavramını duyma durumu, su ayak izini hesaplama durumu) açısından incelenmiştir. Su ayak izinin hesaplanmasında "Genişletilmiş Su Ayak İzi Hesaplayıcısı" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimleyici istatistikler, bağımsız örneklemler t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; Öğrencilerin su tüketimleri ile cinsiyet, su ayak izi kavramını duyma durumu, su ayak izini hesaplama durumu değişkenlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin su ayak izi ortalaması ise küresel ayak izi ortalamasından yüksek çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin suyun yakın bir gelecekte ne durumda olacağına dair görüşlerini almak için yöneltilen sorulara; 31 kişinin yakın bir zamanda suyun elmas kadar değerli olacağı fikrine inanmadıkları, 90 kişinin ise kullanılabilir su kaynaklarının su döngüsü sayesinde tükenmeyeceğine inandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Su Tüketim Davranışları, Su Ayak İzi, Sürdürülebilir Su Kullanımı, Su Eğitimi, Pedagojik Formasyon Öğrencileri*

Investigation of Pedagogical Formation Students' Water Consumption Behavior and Water Footprints

Abstract

The object of this study was to identify the water consumption behaviors of pedagogical formation students and to calculate water footprints and descriptive method was made. 424 students of Akdeniz University Faculty of Education were included in this study. In order to determine students's the water consumption behaviors, The data of this research was obtained the scale named "Water Consumption Behaviour Scale" Cronbach Alpha value was found to be 0.85. Water consumption behaviors were examined in terms of various variables (department / group, gender, grade level, mother education level, father education level, income type, income level, hearing status of water footprint, status of calculating water footprint). "Extended Water Footprint Calculator" was used in water footprint's calculation. The analyzing of the data was conducted descriptive statistics, independent sample t-test and one-way analysis of variance (ANOVA). As a result of this research; it was found that there was a significant difference between the water consumption and gender, the status of hearing the concept of water footprint and the status of calculating the water footprint. The average water footprint of the students was higher than the global footprint average. Also, the students were asked to get their opinions about the situation

¹ Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. saitbulut@akdeniz.edu.tr

² Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. gizemsahin242@gmail.com

of water in the near future; 31 students do not believe that water will be as valuable as diamonds in the near future, while 90 students believe that the water supply will not be exhausted thanks to the water cycle.

Key Words: *Water Consumption Behaviors, Water Footprint, Sustainable Water Use, Water Education, Pedagogical Formation Students.*

Giriş

Doğada canlılar için bir yaşam alanı oluşturan su, canlılık faaliyetlerinin vazgeçilmez bir unsurudur (Akın ve Akın, 2007; DSİ, 2018). Canlıların yaşamsal faaliyetlerinin devamlılığı için tüketilen suyun temiz ve sağlıklı olması şarttır (Aydın, Atakav ve Ceylan, 2016). Suda meydana gelen herhangi bir bozulma ve kirlilik tüm ekosistemi etkilemektedir (World Water Council, 2018). Nüfusun hızla artması, endüstrileşme ve çeşitli kimyasal maddelerin kullanımı gibi sebepler sulara aşırı kirliliğe yol açmakta olup (Akın ve Akın, 2007; Alaş, Tunç, Kışoğlu ve Gürbüz, 2009; Muratoğlu, 2020) kirlilik ve nüfusun hızlı artışına bağlı olarak artan su ihtiyacı giderek kendini hissettirmektedir (Çiner, 2017; Tutar, Kılıç ve Aytakin, 2012). Dünyanın dörtte üçünün denizlerle kaplı olması, kullanılabilir su miktarının çok olduğu anlamına gelmemelidir. Dünyada suların % 97.5'i deniz ve okyanuslarda tuzlu su formundayken sadece % 2.5'lik gibi bir kısmı ise içilebilir su olarak bulunmaktadır. İçilebilir suyun büyük bir bölümü buzullar ve donmuş toprak tabakasıdır (DPT, 2014). Mevcut suyun % 1'den daha az bir miktarı kullanıma uygun olan tatlı su kaynaklarıdır (Muluk vd., 2013). Buna rağmen insanlar, temiz tatlı su kaynaklarını hiç tükenmeyecekmiş gibi bilinçsizce kullanmaktadırlar (İlhan, 2011). İnsanlık tarihine bakıldığında kurulan uygarlıkların neredeyse tamamının su bulunan bölgelerde rastlanması bilinçli bir tercih yaptıklarını gösterir (DPT, 2014). Suyun, hayatları için önemli olduğunu fark etmelerine rağmen sergiledikleri su tüketim davranışları bilinçli tüketim boyutuna ulaşmamaktadır.

İnsanlar suyu biyolojik ihtiyaçlarını karşılamak için kullanırken toplumların gelişmesiyle birlikte tarım, sanayi ve teknoloji gibi çeşitli alanlarda da su tüketimi artmaktadır (Turan ve Eren, 2008). İnsanların su kullanımında özensiz davranması ve gerektiğinden fazla su kullanımı arz-talep dengesini bozarak su kıtlığına sebebiyet vermektedir. Su kıtlığı genellikle doğal su kaynaklarının yetersiz olması ve yağış azlığından kaynaklanmakta olup doğal su kaynaklarının kötü bir şekilde kullanılması sonucu da birçok kaynak yetersiz hale gelmekte ve zarar görmektedir (Hakyemez, 2019). Geçmişten günümüze su miktarı aynı olsa da su kaynaklarının hızlı bir şekilde kirlenmesi insanlar için kullanılabilir su miktarının azaldığı anlamına gelmektedir (İlhan, 2011). Azalmanın boyutunu gözlemlemek, su kıtlığının derecesini ortaya koymak ve kıtlığa çareler aramak için hem kamusal olarak hem de özel sektörde çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalardan biri olan ve su kıtlığı hakkında bilgi elde etmek için yaygın bir şekilde kullanılan Falkenmark Göstergesi, kişi başına düşen kullanılabilir su miktarının ölçüsüdür. Falkenmark Göstergesi (1989)'ne göre (Hakyemez, 2019);

Şekil 1. Falkenmark göstergesi düzeyleri

m ³ /kişi/yıl	Düzye
>1700	Stressiz
1000-1700	Su Stresi
500-1000	Kıtlık
500	Kesin Kıtlık

WWDR (2018)'e göre; yüksek su stresi yaşayan ülkelerde 2 milyardan fazla insan yaşamaktadır. Küresel ortalama su stresi verilere göre % 11 olmasına rağmen, 31 ülke minimum su stresi eşiği olan % 25 seviyesinde, 22 ülke ise % 70 oranında ciddi su stresi ile karşı karşıyadır (UN-WWAP, 2019). Örneğin; Güney Afrika'da bulunan Cape Town şehrinde şiddetli su kıtlığı yaşanmakta olup 2018 yılında her bir birey başına kullanabilecek yalnızca 25 litre su verilebilmiştir. Türkiye'de de benzer bir durum yaşanabilir (Yarının Suyu, t.y.). Falkenmark Göstergesi'ne göre; ülkemiz de su stresi yaşayan bölgeler arasında yer almaktadır (Köle, 2017). Türkiye'deki durum değerlendirildiğinde; 2015 yılında birey başına düşen su miktarı 1422 m³ olarak hesaplanırken, 2017 yılında bu miktar 1386 m³ olarak hesaplanmıştır (Hakyemez, 2019). Türkiye su zengini bir ülke olmayıp, 2030 yılında su sıkıntısı yaşayan bir ülke konumuna gireceği tahmin edilmektedir (WWF-Türkiye, 2014). Su kıtlığına yönelik yapılan çalışmaların bulgularına göre Türkiye'yi yakın bir zamanda su kıtlığı tehdit edecektir (Altınbilek ve Hatipoğlu, 2020). Su stresinin artması, su kaynaklarının büyük bir ölçüde kullanıldığının bir göstergesi olup suyun sürdürülebilirliğinin olumsuz etkilenmesine neden olacaktır (UN-WWAP, 2019). Bu yüzden su kaynaklarının sürdürülebilir kullanımı önem arz etmektedir (WWF-Türkiye, 2014).

İnsanların su kaynaklarını ne ölçüde kullandıkları konusunda yapılan araştırmalarla birlikte bu ölçünün "su ayak izi" kavramı ile gösterilebileceği kabul görmüştür. Su ayak izi kavramı 2002 yılında Arjen Hoekstra adındaki araştırmacı tarafından ortaya atılmıştır (Su Tema, t.y.). Su ayak izi, bir bireyin tükettiği su miktarını temsil ederken ülke bazında bakıldığında ise ülke vatandaşlarının tükettiği mal ve aldığı hizmetlerin üretimi/oluşturulması için gereken su hacmi olarak ifade edilebilir (Hoekstra ve Chapagain, 2006). Bireylerin su tüketim alışkanlıklarına bağlı olarak su içme, temizlik ve hijyen ihtiyacından dolayı su harcanırken ayrıca ihtiyaç duydukları yiyecek, giyecek, kullandıkları, satın aldıkları, sattıkları her bir araç-gereç için tarımsal ve endüstriyel boyutta çok daha büyük miktarlarda su harcanmaktadır (Ayboğa, 2010; Water Footprint Network, t.y.). Dünya çapında her bir bireyin gereksinimleri için harcanan tonlarca su miktarı düşünüldüğünde; suyun verimli bir şekilde nasıl kullanılacağı, sürdürülebilirliği ve adil bir şekilde nasıl paylaşılacağı üzerinde durulması gereken konulardır (UNEP, 2018).

Şimdiye kadar verilen bilgilerden yola çıkıldığında, bireylerin su kaynakları konusunda gereken duyarlılığı göstermesi gerektiği anlaşılmaktadır (Koca ve Çatak, 2011). Su hakkında yeterince bilgi sahibi olmak, birey ve toplum boyutunda alınan kararlara yön vereceği için suyun geleceğini etkiler (Covitt, Gunckel ve Anderson, 2009). Sadece bugünü değil, geleceği de kurtarmak için koruma faaliyetlerinin sürdürülebilirliğinin sağlanması ve toplumun tüm fertlerinin de bu fikri özümsemesi gerekmektedir. Bunun için de bireyler sorunun farkına varmalı, farkında olan bireyler de yeterince önem vermelidir (Akpınar vd., 2011; Türkman, 2000). Yaşanan bu çevre sorunu uluslararası, ulusal, bölgesel ve yerel düzeyde herkesi ilgilendiren bir konu olduğu için ilgili tüm kurum ve kuruluşların suyun sürdürülebilirliğini sağlamak adına birlik olarak çalışmasını gerektirir (UNEP, 2018). Çevre ile ilgili olumlu tutum ve davranışlara sahip, duyarlı, gelecek nesillerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak yaşamını sürdüren bireylerin yetişmesiyle çevre ve kaynaklarının sürdürülebilirliği sağlanabilir (Teksöz, Şahin ve Ertepinar, 2010). Bu da bireylerin düşünce ve davranışlarında değişimler meydana getirebileceği düşünülen eğitim faktörü ile gerçekleştirilebilecek olup (Özdemir, 2007) bireylere verilecek olan su ile ilgili eğitimlerin ne kadar önemli olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Dervişoğlu ve

Kılıç, 2013; Çakmak, Çakmak ve Topal, 2018). Çevreye yönelik istenilen özelliklere sahip bireylerin yetişmesinde eğitim sisteminin önemli bir parçası olan öğretmenlerin görevi çok büyüktür (Güven ve Aydoğdu, 2012). Aynı şekilde mesleklerini icra etmeye başladıkları zaman alacakları bu sorumluluk göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının da üzerinde çalışılması gereken bir kitle olduğu anlaşılmaktadır. Çevre, çevre sorunları, çevre eğitimi ile ilgili olan literatürlere bakıldığında çeşitli eğitim kademelerindeki öğrencilerin dışında genellikle öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada ise eğitimi kimliğine sahip olacak pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin hem dünyanın bir ferdi olarak hem de öğretmen adayı kimliğiyle su tüketim davranışları ve dünyaya bıraktıkları su ayak izleri sorgulanmıştır. Bu sebeple araştırmanın amacı pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin su tüketim davranışları ve su ayak izlerini belirlemek olup araştırmanın problemi “Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin çeşitli değişkenlere (bölüm/grup, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, gelir türü, gelir düzeyi, su ayak izi kavramını duyma durumu, su ayak izini hesaplama durumu) göre su tüketim davranışları ve su ayak izleri ne düzeydedir?” şeklindedir. Alt problemler ise şöyledir:

1. Pedagojik Formasyon öğrencilerinin su tüketim davranışları puanları ile bölüm/grup değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
2. Pedagojik Formasyon öğrencilerinin su tüketim davranışları puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
3. Pedagojik Formasyon öğrencilerinin su tüketim davranışları puanları ile sınıf düzeyleri değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
4. Pedagojik Formasyon öğrencilerinin su tüketim davranışları puanları ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
5. Pedagojik Formasyon öğrencilerinin su tüketim davranışları puanları ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
6. Pedagojik Formasyon öğrencilerinin su tüketim davranışları puanları ile gelir türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
7. Pedagojik Formasyon öğrencilerinin su tüketim davranışları puanları ile gelir düzeyi değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
8. Pedagojik Formasyon öğrencilerinin su tüketim davranışları puanları ile su ayak izi kavramını duyma durumu arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
9. Pedagojik Formasyon öğrencilerinin su tüketim davranışları puanları ile su ayak izini hesaplama durumu arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
10. Pedagojik Formasyon öğrencilerinin su tüketim davranışları ölçeğindeki maddelere vermiş olduğu yanıtlar ne şekildedir?
11. Pedagojik Formasyon öğrencilerinin suyun yakın bir gelecekte ne durumda olacağına dair yöneltilen sorulara verdiği yanıtlar ne şekildedir?
12. Pedagojik Formasyon öğrencilerinin su ayak izleri ne düzeydedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Pedagojik formasyon öğrencilerinin su tüketim davranışlarını belirlemeyi ve su ayak izlerini ölçmeyi amaçlayan bu çalışmada tarama (betimsel) modeli kullanılmıştır. Tarama modeli ile özellikleri araştırılan ve oldukça çok bireyden oluşan örneklemden bilgi elde edilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s. 15).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılı Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde çeşitli bölüm ve sayıdan oluşan pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler, örnekleme ise uygun örnekleme yöntemiyle seçilen pedagojik formasyon öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya dâhil olan bölümler fakültenin yapmış olduğu gruplandırmalar dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Her bir bölümün gruplara dağılımları 1. grupta Fizik, Kimya, Biyoloji; 2. grupta İngiliz, Alman, Türk Dili ve Edebiyatı; 3. grupta Matematik, Muhasebe ve Finansman, Bilişim Teknolojileri; 4. grupta Tarih, Coğrafya, Felsefe, Sosyoloji; 5. grupta Beden Eğitimi; 6. grupta Güzel Sanatlar bölümü olarak belirlenmiştir. Örneklemin demografik değişken bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Gruplara Ait Betimsel İstatistik Tablosu

	Değişkenler	f	%
Grup	1. Grup	22	5.19
	2. Grup	147	34.67
	3. Grup	65	15.33
	4. Grup	102	24.06
	5. Grup	44	10.38
	6. Grup	28	6.60
	Belirtilmemiş	16	3.77
Cinsiyet	Kız	298	70.28
	Erkek	126	29.72
Sınıf Düzeyi	2. Sınıf	33	7.78
	3. Sınıf	104	24.53
	4. Sınıf	118	27.83
	Mezun	169	39.86
Anne Eğitimi Düzeyi	Okuryazar Değil	20	4.72
	Okuryazar	23	5.42
	İlkokul Mezunu	140	33.02
	Ortaokul Mezunu	84	19.81
	Lise Mezunu	102	24.06
	Üniversite Mezunu	49	11.56
Belirtilmemiş	6	1.42	
Baba Eğitimi Düzeyi	Okuryazar Değil	3	0.71
	Okuryazar	16	3.77
	İlkokul Mezunu	114	26.89
	Ortaokul Mezunu	79	18.63
	Lise Mezunu	123	29.01
	Üniversite Mezunu	86	20.28
Belirtilmemiş	3	0.71	
Gelir Türü	Kendime Ait	111	26.18
	Aileme Ait	297	70.05
	Belirtilmemiş	16	3.77
Gelir Düzeyi	1000-2000 TL	99	23.35
	2001-3000 TL	103	24.29
	3001-4000 TL	56	13.21
	4001-5000 TL	44	10.38
	Daha Fazla	43	10.14
	Belirtilmemiş	79	18.63
Toplam		424	100.00

Tablo 1'e bakıldığında pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin 6 gruba ayrıldığı görülmektedir. Bu gruplar çeşitli bölümleri kapsamakta olup örnekleme ait demografik değişkenler cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, gelir türü ve gelir düzeyidir. Bölüm/grup değişkenine göz atıldığında % 5.1 (N=22) ile en az mevcuda sahip 1. grup iken % 34.67 (N=147) ile en az mevcuda 2. grubun sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca % 3.77 (N=16) kişi ise bölümlerini belirtmemişlerdir. Örneklemin % 70.28'ini (N=298) kız öğrenciler, % 29.72'sini (N=126) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. % 7.78 (N=33) ile en az 2. sınıf, % 39.86 (N=169) ile en fazla mezun öğrenci bulunmaktadır. Anne eğitim düzeyi değişkeninde % 4.72 (N=20) ile en az "okuryazar değil" seçeneği, % 33.02 (N=140) ile en fazla "ilkokul mezunu" seçeneği işaretlenmiştir. Ayrıca % 1.42 (N=6) kişi anne eğitim düzeyini belirtmemişlerdir. Baba eğitim düzeyi değişkeninde % 0.7 (N=3) ile en az "okuryazar değil" seçeneği, % 29.01 (N=123) ile en fazla "lise mezunu" seçeneği işaretlenmiştir. Ayrıca % 0.71 (N=3) kişi baba eğitim düzeyini belirtmemişlerdir. Gelir türü değişkene bakıldığında % 26.18 ile (N=111) kişi "kendime ait", % 70.05 ile (N=297) kişi "aileme ait" seçeneklerini işaretlenmiş olup % 3.77 (N=16) kişi gelir türünü belirtmemişlerdir. Gelir düzeyi değişkeninde % 24.29 (N=103) ile en fazla "2001-3000 TL" seçeneği, % 10.14 (N=43) ile en az "daha fazla" seçeneği işaretlenmiştir. Ayrıca % 18.63 (N=79) kişi gelir miktarlarını belirtmek istememişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, Çankaya ve Filik-İşçen (2014) tarafından geliştirilen "Su Tüketim Davranışları Ölçeği" 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; su tüketim, su bilinci, su kirliliği, evde su yönetimi, kişisel ve toplumsal sorumluluk taşıma olmak üzere 5 alt boyuta sahiptir. Bu ölçeğin puanlaması ise; "5=Her Zaman, 4=Sıkça, 3=Ara Sıra," 2=Nadiren, 1=Hiçbir Zaman" şeklinde derecelendirilerek yapılmıştır. Bu çalışmanın Cronbach Alfa değeri 0.85 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca veri toplama aracı olarak, UNESCO-IHE araştırmacıları tarafından geliştirilen ve su ayak izi kavramını dünyaya ilk kez tanıtan Hoekstra (2002) ile Chapagain ve Mekonnen'in telif hakkına sahip (2005) "Water Footprint Network" un sunduğu "Genişletilmiş Su Ayak İzi Hesaplayıcısı" kullanılmıştır. Gıda tüketimi, evsel su kullanımı (iç-dış mekanlarda) ve endüstriyel ürünlerin tüketimi olmak üzere üç ana boyutta su ayak izinin hesaplandığı ankette 29 madde bulunmaktadır. Anketin dili İngilizce olup Türkçe'ye araştırmacılar tarafından çevrilmiş ve yapılan çevirinin literatürde var olan Türkçe'ye çevrilmiş hallerine bakılarak maddeler kıyaslanmıştır (Çelikbaş 2016; Dursun, 2019).

Verilerin Analizi

Araştırmada değişkenler ile su tüketim davranışları puanlarının arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına karar vermek için nicel verilerinin analizlerinde bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmadan önce ölçek maddeleri arasında kayıp veri analizi yapılmıştır. Daha sonra normallik testi yapılarak gruplardaki mevcuda göre normallik testlerine (Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilks), skewness, kurtosis değerleri ve Q-Q plots grafiklerine bakılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA analizinde sonuçlar p manidarlık düzeyi 0.05 olacak şekilde yorumlanmıştır. Yapılan betimsel analizlerle de öğrencilerin görüşleri frekansla değerlendirilmiştir. Öğrencilerden elde edilen verilerle Water Footprint Network'un sağladığı genişletilmiş su ayak izi hesaplayıcısı ile her bir öğrencinin su ayak izleri hesaplanmıştır. 392 kişinin verileri hesaplayıcıya girilerek ülke bazındaki toplam su ayak izleri yıl başına m³ cinsinden hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde su tüketim davranışları ölçeği ve su ayak izi hesaplayıcısı veri toplama araçlarından elde edilen verilere değinilmiştir.

Tablo 2. *Gruplara Ait Su Tüketim Davranışları Ölçeği Toplam Puanı Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Sonuçları*

Varyans Kaynağı	SS	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	207.419	5	41.484	0.362	0.875
Gruplar İçi	46110.559	402	114.703		
Toplam	46317.978	407			

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde grup değişkenine ait olan su tüketim davranışları puanlarının karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna bakıldığında; gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p=0.875; p>0.05).

Tablo 3. *Gruplara Ait Su Tüketim Davranışları Ölçeği Toplam Puanı Betimsel İstatistik Tablosu*

Gruplar	n	\bar{X}	SS
1. Grup	22	61.09	11.11
2. Grup	147	58.51	11.07
3. Grup	65	58.42	10.86
4. Grup	102	57.79	9.63
5. Grup	44	58.68	12.16
6. Grup	28	59.00	9.34

Tablo 3 incelendiğinde (\bar{X} :61.09) puanla 1. grubun en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülürken (\bar{X} :57.79) puanla 4. grubun en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4. *Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Su Tüketim Davranışları Ölçeği Toplam Puanı – Cinsiyet Değişkeni Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları*

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	F	P	t	p
Kız	298	59.38	10.33	1.811	0.179	2.389	0.017*
Erkek	126	56.68	11.33				

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde cinsiyet değişkenine ait olan su tüketim davranışları puanlarını karşılaştırmak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna bakıldığında; kız öğrenciler lehine (\bar{X} :59.38) anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (p=0.017; p<0.05).

Tablo 5. Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Su Tüketim Davranışları Ölçeği Toplam Puanı – Sınıf Düzeyi Değişkeni Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	SS	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	706.938	3	235.646	2.076	0.103
Gruplar İçi	47684.335	420	113.534		
Toplam	48391.274	423			

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde sınıf düzeyine ait su tüketim davranışları puanlarının karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna bakıldığında; sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p=0.103; p>0.05).

Tablo 6: Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Su Tüketim Davranışları Ölçeği Toplam Puanı – Sınıf Düzeyi Değişkeni Betimsel İstatistik Tablosu

Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	SS
2. Sınıf	33	58.21	9.28
3. Sınıf	104	56.40	11.72
4. Sınıf	118	59.17	10.63
Mezun	169	59.58	10.22

Tablo 6'ya bakıldığında (\bar{X} :59.58) puanla mezun öğrencilerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülürken (\bar{X} :56.40) puanla 3. sınıf öğrencilerinin en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Su Tüketim Davranışları Ölçeği Toplam Puanı – Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	SS	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	1081.425	5	216.285	1.910	0.092
Gruplar İçi	46658.211	412	113.248		
Toplam	47739.636	417			

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde anne eğitim düzeyine ait su tüketim davranışları puanlarını karşılaştırmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna bakıldığında; anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p=0.092; p>0.05).

Tablo 8. Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Su Tüketim Davranışları Ölçeği Toplam Puanı – Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Betimsel İstatistik Tablosu

Anne Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	SS
Okuryazar Değil	20	61.55	9.59
Okuryazar	23	60.09	12.07
İlkokul Mezunu	140	58.34	10.53
Ortaokul Mezunu	84	56.37	9.72
Lise Mezunu	102	60.37	10.84
Üniversite Mezunu	49	57.10	11.70

Tablo 8 incelendiğinde “okuryazar değil” seçeneğine ait puanın (\bar{X} :61.55) en yüksek olduğu görülürken “ortaokul mezunu” seçeneğine ait puanın (\bar{X} :56.37) en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 9: Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Su Tüketim Davranışları Ölçeği Toplam Puanı – Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	SS	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	105.522	5	21.104	0.182	0.969
Gruplar İçi	48091.467	415	115.883		
Toplam	48196.988	420			

*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde baba eğitim düzeyine ait su tüketim davranışları puanlarını karşılaştırmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna bakıldığında; baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p=0.969; p>0.05).

Tablo 10. Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Su Tüketim Davranışları Ölçeği Toplam Puanı – Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Betimsel İstatistik Tablosu

Baba Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	SS
Okuryazar Değil	3	54.33	12.06
Okuryazar	16	58.81	11.69
İlkokul Mezunu	114	58.61	11.04
Ortaokul Mezunu	79	57.87	10.26
Lise Mezunu	123	58.63	10.47
Üniversite Mezunu	86	58.95	11.06

Tablo 10 incelendiğinde “üniversite mezunu” seçeneğine ait puanın (\bar{X} :58.95) en yüksek olduğu görülürken “okuryazar değil” seçeneğine ait puanın (\bar{X} :54.33) en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Su Tüketim Davranışları Ölçeği Toplam Puanı – Gelir Türü Değişkeni Bağımsız Örneklem T-Testi

Gelir Türü	n	\bar{X}	SS	F	P	t	p
Kendime ait	111	59.26	10.76	.251	.617	.962	.337
Aileme ait	297	58.11	10.69				

*p<.05

Tablo 11 incelendiğinde gelir türüne ait su tüketim davranışları puanlarını karşılaştırmak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna bakıldığında; gelir türleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p=0.337; p>0.05).

Tablo 12. Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Su Tüketim Davranışları Ölçeği Toplam Puanı – Gelir Düzeyi Değişkeni Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	SS	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	891.873	4	222.968	1.950	0.102
Gruplar İçi	38879.101	340	114.350		
Toplam	39770.974	344			

*p<.05

Tablo 12 incelendiğinde gelir düzeyine ait su tüketim davranışları puanlarını karşılaştırmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna bakıldığında; gelir düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p=0.102; p>0.05).

Tablo 13. Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Su Tüketim Davranışları Ölçeği Toplam Puanı – Gelir Düzeyi Değişkeni Betimsel İstatistik Tablosu

Gelir Düzeyi	n	\bar{X}	SS
1000-2000 TL	99	57.69	10.49
2001-3000 TL	103	59.59	10.57
3001-4000 TL	56	61.73	11.49
4001-5000 TL	44	57.32	12.17
Daha Fazla	43	57.07	8.53

Tablo 13 incelendiğinde “3001-4000 TL” seçeneğine ait puanın (\bar{X} :61.73) en yüksek olduğu görülürken “daha fazla” seçeneğine ait puanın (\bar{X} :57.07) en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 14. Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Su Tüketim Davranışları Ölçeği Toplam Puanı – Su Ayak İzi Kavramını Duyma Durumu Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Su ayak izi kavramını daha önceden duymuş muydunuz?	n	\bar{X}	SS	F	P	t	p
Evet	99	60.59	9.49	8.198	0.004	-2.323	0.021*
Hayır	325	57.97	10.98				

*p<.05

Tablo 14 incelendiğinde su ayak izi kavramını duyma durumlarına ait olan su tüketim davranışları puanlarını kıyaslamak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna bakıldığında; su ayak izi kavramını daha önceden duyanların lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (p=0.021; p<0.05).

Tablo 15. Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Su Tüketim Davranışları Ölçeği Toplam Puanı – Su Ayak İzi Hesaplama Durumu Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Su ayak izinizi daha önceden hesapladınız mı?	n	\bar{X}	SS	F	P	t	p
Evet	17	65.06	9.02	0.866	0.353	-2.566	0.011*
Hayır	407	58.31	10.68				

*p<.05

Tablo 15 incelendiğinde su ayak izini hesaplama durumlarına ait olan su tüketim davranışları puanlarını kıyaslamak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna bakıldığında; su ayak izini daha önceden hesaplayanların lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (p=0.011; p<0.05).

Tablo 16. Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Su Tüketim Davranışları Ölçeğine Vermiş Olduğu Yanıtların Betimsel İstatistik Tablosu

Su Tüketim Davranışları Ölçeği	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Sıkça	Her Zaman
1. Dışlerimi fırçalararken musluğu kapatırım.	11 (% 2.55)	20 (% 4.62)	44 (% 10.19)	76 (% 17.59)	281 (% 65.05)
2. Etrafımdaki diğer insanları su tasarrufu yapmaları konusunda teşvik ederim.	18 (% 4.17)	51 (% 11.81)	116 (% 26.85)	96 (% 22.22)	151 (% 34.95)
3. Banyoda suyun ısınmasını veya soğumasını beklerken akan suyu değerlendiririm.	54 (% 12.50)	83 (% 19.21)	110 (% 25.46)	58 (% 13.43)	127 (% 29.40)
4. Çamaşır makinesini tam olarak dolmadan çalıştırmam.	12 (% 2.78)	43 (% 9.95)	80 (% 18.52)	102 (% 23.61)	195 (% 45.14)
5. Fosfat içermeyen deterjanlar kullanmaya özen gösteririm.	119 (% 27.55)	98 (% 22.69)	101 (% 23.38)	48 (% 11.10)	66 (% 15.28)
6. Az kirletilmiş suları balkon, teras, tuvalet temizlemek için kullanırım.	79 (% 18.29)	63 (% 14.58)	95 (% 21.99)	79 (% 18.29)	116 (% 26.85)
7. Evimdeki su sızıntılarını ve kaçakları kontrol ederim.	23 (% 5.32)	44 (% 10.19)	76 (% 17.59)	82 (% 18.98)	207 (% 47.92)
8. Lavaboya bilinmeyen kimyasallar veya zehirli maddeler dökmekten kaçınırım.	24 (% 5.56)	49 (% 11.34)	72 (% 16.67)	93 (% 21.53)	194 (% 44.90)
9. Suyun kullanımı ve su kaynakları ile ilgili yazılı basını takip ederim.	52 (% 12.04)	86 (% 19.91)	147 (% 34.03)	62 (% 14.35)	85 (% 19.67)
10. Açık kalmış bir musluk gördüğümde kapatırım.	4 (% 0.93)	5 (% 1.16)	27 (% 6.25)	55 (% 12.73)	341 (% 78.94)
11. Çevremde gördüğüm kaçak su kullanımlarını yetkililere bildiririm.	69 (% 15.97)	68 (% 15.74)	92 (% 21.29)	64 (% 14.82)	139 (% 32.18)
12. Çevremde su israf eden birini gördüğümde uyarırım.	9 (% 2.10)	24 (% 5.55)	77 (% 17.82)	104 (% 24.07)	218 (% 50.46)
13. Damlayan muslukları hemen tamir ederim/ettiririm.	11 (% 2.55)	35 (% 8.10)	60 (% 13.89)	104 (% 24.07)	222 (% 51.39)
14. Suyun bilinçli kullanımı ve korunmasına yönelik düzenlenen etkinliklere katılırım (konferans, kongre).	120 (% 27.79)	121 (% 28.01)	91 (% 21.06)	37 (% 8.56)	63 (% 14.58)
15. Televizyonda su ile ilgili programları izlerim.	59 (% 13.66)	107 (% 24.77)	116 (% 26.85)	63 (% 14.58)	87 (% 20.14)
16. Evsel kullanımla oluşan katı ve sıvı atıkları lavaboya dökmekten kaçınırım.	20 (% 4.63)	36 (% 8.33)	74 (% 17.13)	96 (% 22.22)	206 (% 47.69)

Tablo 16 incelendiğinde ölçek maddelerinin her birine öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar gözlemlenmektedir. Bu ölçeğin puanlaması; “5=Her Zaman, 4=Sıkça, 3=Ara Sıra,” 2=Nadiren, 1=Hiçbir Zaman” şeklinde derecelendirilerek yapılmış olup her bir seçenekteki en fazla frekansa sahip olan maddelere göz atıldığında; “Suyun bilinçli kullanımı ve korunmasına yönelik düzenlenen etkinliklere katılıyorum (konferans, kongre).” maddesini 120 kişinin (% 27.79) “Hiçbir Zaman”, 121 kişinin (% 28.01) “Nadiren” seçeneğini işaretlediği, “Suyun kullanımı ve su kaynakları ile ilgili yazılı basını takip ederim.” maddesini 147 kişinin (% 34.03) “Ara Sıra” seçeneğini işaretlediği, “Çevremde su israf eden birini gördüğümde uyarırım.” ve “Damlayan muslukları hemen tamir ederim/ettiririm.” maddelerini 104 kişinin (% 24.07) “Sıkça” olarak işaretlediği, “Açık kalmış bir musluk gördüğümde kapatırım.” maddesini ise 341 kişinin (% 78.94) “Her Zaman” seçeneğini işaretlediği görülmektedir.

Tablo 17 ve 18’de formasyon öğrencilerinin suyun yakın bir gelecekte ne durumda olacağına dair görüşlerini almak için yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar görülmektedir.

Tablo 17. *Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin “Suyun yakın bir zamanda elmas kadar değerli olacağına.....” Sorusuna Yönelik Görüşleri*

Suyun yakın bir zamanda elmas kadar değerli olacağına.....	f	%
İnanıyorum	391	92.22
İnanmıyorum	31	7.31
Belirtilmemiş	2	0.47

Tablo 17 incelendiğinde “Suyun yakın bir zamanda elmas kadar değerli olacağına.....” sorusuna yönelik cevapların frekansına bakıldığında öğrencilerin % 92.22’si (N=391) “inanıyorum” yanıtı verirken, % 7.31’i (N=31) “inanmıyorum” yanıtı vermiştir. Geriye kalan % 0.47’si (N=2) yanıtı kalmıştır.

Tablo 18. *Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin “Kullanabileceğimiz su kaynaklarının dünyada var olan su döngüsü sayesinde tükenmeyeceğine.....” Sorusuna Yönelik Görüşleri*

Kullanabileceğimiz su kaynaklarının dünyada var olan su döngüsü sayesinde tükenmeyeceğine.....	f	%
İnanıyorum	90	21.23
İnanmıyorum	330	77.83
Belirtilmemiş	4	0.94

Tablo 18 incelendiğinde “Kullanabileceğimiz su kaynaklarının dünyada var olan su döngüsü sayesinde tükenmeyeceğine.....” sorusuna yönelik cevapların frekansına bakıldığında öğrencilerin % 21.23’ü (N=90) “inanıyorum” yanıtı verirken, % 77.83’ü (N=330) “inanmıyorum” yanıtı vermiştir. Geriye kalan % 0.94’ü (N=4) yanıtı kalmıştır.

Tablo 19: Su Ayak İzi Betimsel İstatistik Tablosu

Seçili Değer	f	\bar{X}	%
Su ayak izi < 1243	148	938.73	37.76
Su ayak izi >= 1243	244	2107.93	62.24
Toplam	392	1666.49	100.00

Tablo 19 incelendiğinde hesaplanan su ayak izi verileri küresel ortalamanın (1243 m³/yıl) altında-üstünde olacak şekilde filtrelenmiştir. Öğrencilerin % 37.76'sının (N=148) su ayak izi küresel ortalama değerin altında iken % 62.24'ünün (N=244) su ayak izi küresel ortalamanın üstünde olarak hesaplanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin çeşitli değişkenlere (bölüm/grup, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, gelir türü, gelir düzeyi, su ayak izi kavramını duyma durumu, su ayak izini hesaplama durumu) göre su tüketim davranışları araştırılmış ve çalışmada bölüm/grup değişkenine ait olan su tüketim davranışları puanları karşılaştırıldığında gruplar arası anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumdan da görüldüğü üzere bölüm değişkeni su tüketim davranışlarını açıklamada yetersiz kalmıştır. Benzer olarak; Alaş, Tunç, Kışoğlu ve Gürbüz (2009)'un öğretmen adaylarının su tüketim davranışlarını inceledikleri çalışmalarında Fizik, Kimya, Biyoloji öğretmenliği bölümleri karşılaştırılmış olup bölüm değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Cinsiyet değişkeni ile su tüketim davranışları puanları karşılaştırıldığında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Dolayısıyla kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre su tüketiminde daha temkinli oldukları sonucuna ulaşılabilir. Benzer olarak; Gezer ve Erdem (2018)'in su stresi, su kıtlığı ve su tasarrufu hakkında halkın farkındalığını belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında cinsiyet değişkeni bakımından kadınların erkeklere kıyasla daha duyarlı olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda Ülger (2011)'in ilköğretim öğrencilerinin suya yönelik tutumlarını incelediği tez çalışmasında cinsiyet değişkeni bakımından kızlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Aksine Alaş vd. (2009)'un çalışmalarındaki gibi Pınaroğlu (2009)'un ailelerde su tüketimine yönelik tutum ve davranışları incelediği tez çalışmasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Aynı zamanda Dervişoğlu ve Kılıç (2013)'ün sosyodemografik değişkenlere göre ortaöğretim öğrencilerinin su tasarrufu davranışlarını inceledikleri çalışmalarında da cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Sınıf düzeyleri, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, gelir türü, gelir düzeyi değişkenleri ile su tüketim davranışları puanları karşılaştırıldığında hiçbir değişkende puanlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Dolayısıyla bireylerin bulunduğu sınıf düzeylerinin, anne-baba eğitim düzeylerinin, gelir türleri ve düzeylerinin bireylerin su tüketimini açıklamada üzerinde çalışılan örneklemin yetersiz kaldığı görülmektedir. Eğitim düzeyi değişkeni ile benzer olarak; Pınaroğlu (2009)'un çalışmasında ailelerin eğitim düzeyi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Aynı zamanda Dervişoğlu ve Kılıç (2013)'ün çalışmalarında da anne-baba eğitim düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Aksine Ülger (2011)'in çalışmasında anne-baba eğitim düzeyi bakımından annesi lise, önlisans ve lisans mezunu lehine, babası lise ve lisans mezunu lehine anlamlı farklılıklar

tespit edilmiştir. Anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerinde elde edilen bulgularla dikkat çekilecek bir hususa değinildiğinde; Baba eğitim düzeyinde “üniversite mezunu” seçeneğine ait ortalamanın beklendiği üzere “okuryazar değil” seçeneğine ait ortalamadan daha yüksek olduğu görülmekte olup anne eğitim düzeyinde bu durum tam tersidir. Dolayısıyla anne eğitim düzeyinde eğitim faktörünün öğrencinin su tüketiminde beklenenin tam tersi çıkması istendik yönde davranış değişikliği oluşturduğu çeşitli araştırmalarla (Atasoy ve Ertürk, 2008; Güven ve Aydoğdu, 2012; Özdemir, 2007; Uzun ve Sağlam, 2006; Yeşilyurt, Gül ve Demir, 2013) desteklenen eğitim unsurunun etkisini zayıflatmaktadır. Elde edilen bu sonuçla bireylerdeki su tüketim davranışlarının örgün eğitim dışında başka değişkenlerden de etkilenebileceği fikrini de akla getirmektedir. Gelir düzeyi değişkeni ile benzer olarak; Pınaroğlu (2009)’un çalışmasında ailelerin gelir düzeyi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Aksine Gezer ve Erdem (2018)’in çalışmalarında gelir düzeyi değişkeni bakımından gelir düzeyi arttıkça su kullanımına yönelik duyarlılığın arttığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda Ülger (2011)’in çalışmasında 0-800 TL ile karşılaştırıldığında ailesinin aylık geliri 800-1500 TL ile 1500 TL ve üstü olanların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf düzeyi bakımından Ülger (2011)’in çalışmasında 6. sınıflarla karşılaştırıldığında 7. ve 8. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Su ayak izi kavramını duyma durumları ile su tüketim davranışları puanları karşılaştırıldığında su ayak izi kavramını daha önceden duyanların lehine anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir. Su ayak izini hesaplama durumları ile su tüketim davranışları puanları karşılaştırıldığında su ayak izini daha önceden hesaplayanların lehine anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir. Dolayısıyla su ayak izi kavramını önceden duyanların lehine bir sonuç elde edilmesi, ortalamaları yüksek olan bireylerin bu kavramı daha önceden duyup da farkında olduğu ve buna bağlı olarak da tüketim davranışına yansıtığı, benzer şekilde; su ayak izini önceden hesaplayanların lehine bir sonuç elde edilmesi ile ortalamaları yüksek olan bireylerin su ayak izini ölçtükten sonra ortaya çıkan izi azaltmak adına tüketim davranışlarını olumlu yönde etkilediği yorumu yapılabilir. Çünkü bireylerin çevreye yönelik davranışlarında değişikliklerin meydana gelebilmesi için var olan durumun kavranması ve sorunun farkına varılması gerekir (Ünal, Mançuhan ve Sayar, 2001, s. 5-6).

Ayrıca su tüketim davranışları ölçeğinde “hiçbir zaman” seçeneğini işaretleyen öğrencilere odaklanırsa bazı öğrencilerin suyu gereksiz yere harcadıkları, su tasarrufuna yanaşmadıkları, çeşitli kimyasal ve atık maddelerin suya dökülmesine aldırış etmedikleri, konuyla ilgili program veya bilimsel çalışmaları takip etmedikleri görülmekte olup bu davranışları sergileyen bireylerin de başka insanları doğru olan davranışlara teşvik etmesi ve davranışlarının insanlara iyi bir örnek olması beklenemez.

Öğrencilerin suyun yakın bir gelecekte ne durumda olacağına dair görüşleri yorumlandığında; 424 öğrenciden 31’i suyun yakın bir zamanda elmas kadar değerli olacağına inanmadığını belirtirken, 90’ı kullanabileceğimiz su kaynaklarının dünyada var olan su döngüsü sayesinde tükenmeyeceğine inandığını belirtmiştir. Öğrencilerin genelinin insanların gözünde suyun değerinin artacağına ve kullanılabilir su kaynaklarının tükenmeyeceğine dair fikre sahip oldukları görülmekte iken suyun değerinin artmayacağı ve kullanılabilir su kaynaklarının tükenmeyeceğine dair inanışların olması su kaynaklarının durumunu araştıran ve anlatan çalışmalara (Altınbilek ve Hatipoğlu, 2020; WWF-Türkiye, 2014) ters düşmektedir.

Öğrencilerin su ayak izleri yorumlandığında; 148 öğrencinin su ayak izi küresel ortalama değer (1243 m³/yıl) altında iken 244 öğrencinin su ayak izi küresel ortalamanın üstünde olarak hesaplanmıştır. Tüm öğrencilerin su ayak izi ortalaması 1666.49 m³/yıl olarak hesaplanıp küresel ortalama değer

üzerinde çıkmıştır. 1996-2005 yılları arası verilerine bakıldığında, Türkiye’de birey başına düşen su ayak izi 1642 m³/yıl iken küresel ortalama 1385 m³/yıl olarak; 2006-2011 yılları verilerine bakıldığında Türkiye’de birey başına düşen su ayak izi ortalaması 1977 m³/yıl olarak hesaplanmıştır. Görüldüğü üzere elde edilen verilerin yıldan yıla değişkenlik gösterdiği, bu durumun bireysel ve küresel boyuttaki tüketim alışkanlıkları ve artış gösteren üretim faaliyetleri ile meydana geldiği ortaya çıkmaktadır (WWF-Türkiye, 2014). Su ayak izi hesaplama ile ilgili Çankaya (2014)’ün Fen Bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kullanıma dair farkındalıklarının geliştirilmesine yönelik yaptığı tez çalışmasının 4. haftasında öğrencilere su ayak izleri hesaplatılmış (www.waterfootprint.org) olup öğrencilerin kavramı daha iyi kavramalarını ve günlük hayattaki su kullanım alışkanlıklarını değiştirebileceklerinin farkına varmalarını amaçlamıştır. Çelikbaş (2016)’nın sürdürülebilirliği konu alan çevre eğitiminin ortaokul kademesindeki öğrencilerin çevresel davranışları ve sürdürülebilir çevre tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçladığı tez çalışmasında 7. sınıf öğrencilerinin su ayak izleri eğitim öncesi ve eğitim sonrasında hesaplatılmış (www.waterfootprint.org) olup sırasıyla elde edilen sonuçlar 2299.00 m³/yıl ve 1420.13 m³/yıl olarak belirtilmiştir. Dursun (2019)’un Ardahan Üniversitesi Yenisey Kampüsü’nde görev yapan personel ve öğrenim gören öğrencilerin su ayak izini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, 320 kişinin ayak izi (www.waterfootprint.org) hesaplanmıştır. Personelin ayak izi ortalaması 1420.4 m³/yıl olarak öğrencilerin ayak izi ortalaması 1490.1 m³/yıl, toplam ayak izi ortalaması ise 1455.2 m³/yıl olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu çalışmada elde edilen, tüm öğrencilerin su ayak izi ortalaması (1666.49 m³/yıl) Çelikbaş (2016)’nın üzerinde çalıştığı 7. sınıf öğrencilerinin eğitim öncesinde ortaya çıkan su ayak izleri ile karşılaştırıldığında daha az çıkarken Dursun (2019)’un elde ettiği toplam ayak izi ortalamasının da üzerinde çıktığı görülmektedir.

Araştırmada çeşitli değişkenlere göre su tüketim davranışı ele alınmış ve etkileri araştırılmış olup bireylerin dünyaya bıraktıkları su ayak izleri ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgularda su ayak izi kavramını duyanların ve daha önce su ayak izini hesaplayanların yüksek puan almaları daha önceden bireyin o konu hakkında belli bir bilgi ve farkındalığa sahip olmasının tutum ve davranışlarına olumlu yönde etki edebildiğini fikrini ortaya koymaktadır. Bu durum, bireylerin çevre konularıyla ilgili olarak bilinçlendirilmesinde ve olumlu davranış boyutuna ulaşılabilmesinde ön koşul olma niteliğindedir. Anlaşılan şu ki; bireylerde su ayak izi farkındalığının oluşturması ve bireylerin dünyaya bıraktıkları su ayak izlerinin büyüklüğünü bilip etkilerini görebilmesi için teşvik edilmesi çevre sürdürülebilirliğinin sağlanmasında etkili bir yol olabileceği düşünülebilir. Bu çalışma da dâhil olmak üzere literatürde çevreye yönelik yapılan tüm çalışmaların, bireylerdeki özellikler-nitelikler ne olursa olsun çevreci davranışların gerçekleştirilmesi ve devamlılığının sağlanması konusunda teşvik etmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmanın ana unsuru olan suyun önlem alınmazsa karşılaşılabilecek tehlike boyutunu ele aldığımızda ise insanlara olumlu tüketim alışkanlıklarının kazandırılması kaçınılmaz zorunluluktur. Ulusal ve uluslararası alanda yapılan çeşitli araştırmalar göstermektedir ki eğer olumsuz tüketim alışkanlıklarına bir çözüm bulunamazsa büyük su kıtlıkları yaşanacak ve suya olan talep arttıkça su için yakın bir gelecekte savaşılacaktır. Yapmamız gereken; yol yakinken tüketim alışkanlıklarımızı olumlu yönde düzenlemek ve bunun eğitimini topyekûn olarak üstlenip tüm toplumlara ulaşabilmektir.

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Her bir bölüm daha büyük örneklerle ayrı ayrı ya da gruplandırılmış bilim dallarıyla kıyaslanabilir.

- Su tüketim davranışlarına ne gibi faktörlerin etki ettiği yönünde yapılacak çalışmalar farklı örneklemeler üzerinde aynı değişkenleri de dâhil ederek çeşitlendirilebilir.
- Ölçek maddelerinde belirtilen her bir davranışın üzerinde daha ayrıntılı çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Bireyler su ayak izlerinin hesaplanması konusunda teşvik edilebilir.
- Çevreye yönelik kamu spotları artırılabilir.
- Her ilde toplumun tüm fertlerinin imkânları doğrultusunda, ulaşabileceği çevreye yönelik çeşitli bilimsel faaliyetler düzenlenebilir.

Kaynakça

- Akın, M. ve Akın, G. (2007). Suyun önemi, Türkiye’de su potansiyeli, su havzaları ve su kirliliği. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 47(2), 105-118.
- Akpınar, E., Küçükankurtaran, E., Ünal-Çoban G., Yıldız, E., Öztürk C., Yılmaz, Y., Karadeniz, A. ve Ergin, Ö. (2011). Su okulu: Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinde su farkındalığı oluşturmaya yönelik bir uygulama. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 174-192.
- Alaş, A., Tunç, T., Kışoğlu, M. ve Gürbüz, H. (2009). Öğretmen adaylarının bilinçli su tüketimi davranışları üzerine bir araştırma: Atatürk Üniversitesi örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* 11(2), 37-49.
- Altınbilek D. ve Hatipoğlu M.A. (2020). *Water Resources Development*. In: Harmancıoğlu N., Altınbilek D. (eds) *Water Resources of Turkey*. World Water Resources, vol 2. Springer, Cham.
- Atasoy, E. ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-122.
- Ayboğa, E. (2010). *Yaşam hakkı olarak su*. Sosyal Değişim Derneği, İstanbul. <http://www.suhakki.org/wp-content/uploads/2010/11/EA-suyasamdir.pdf> [Erişim 9 Ocak 2020].
- Aydın, R., Atakav, Y. ve Ceylan, S. (2016). Temiz suya ulaşmada bina içi su yapıları üzerine halktaki farkındalık ve bilincin ölçülmesi. *Çukurova Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 31(ÖS2), 251-258.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Covitt, B. A., Gunckel, K. L. ve Anderson, C. W. (2009). Students' developing understanding of water in environmental systems. *The Journal of Environmental Education*, 40(3), 37-51.
- Çakmak, M., Çakmak, R. ve Topal, G. (2018). Öğretmen adaylarının su hakkındaki bilgi düzeyleri ve kavram yanılgıları. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 385-404.
- Çankaya, C. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir su kullanımına yönelik farkındalıklarının geliştirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çankaya, C. ve Filik-İşcen, C. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik su davranış ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Education Sciences*, 9(3), 341-352.
- Çelikbaş, A. (2016). *Sürdürülebilirliği temel alan çevre eğitiminin ortaokul öğrencilerinin çevresel davranışlarına ve sürdürülebilir çevre tutumlarına etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Çiner, F. (2017). Su kullanımında tüketici davranışları ve farkındalık-Niğde örneğinde bir alan araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 23(9), 1019-1026.
- Dervişoğlu, S. ve Kılıç, D. S. (2013). Sosyodemografik değişkenlere göre öğrencilerin su tasarrufu davranışları ve bunları etkileyen faktörler. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1), 1-12.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (2014). *Su kaynakları yönetimi ve güvenliği*. Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018, Ankara.
- DSİ (Devlet Su İşleri). (2018). *Biyolojik AVM'ler: Sulak alanlar*. Su Dünyası, (171), 38-52.
- Dursun, N. (2019). Ardahan Üniversitesi Yenisey Kampüsü'nde görev yapan personel ve öğrenim gören öğrencilerin su ayak izinin belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 12(3), 1526-1536.
- Gezer, A. ve Erdem, A. (2018). Su stresi, su kıtlığı ve su tasarrufu hakkında halkın farkındalığının belirlenmesi: Akdeniz Üniversitesi örnek çalışması. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 4(2), 113-122.

- Güven, E. ve Aydoğdu, M. (2012). Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının davranış düzeylerinin belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 573-589.
- Hakyemez, C. (2019). *Su: yeni elmas*. TSKB Ekonomik Araştırmalar. http://www.tskb.com.tr/i/assets/document/pdf/TSKBBAkis_SUYeniElmas_Subat2019.pdf [Erişim 22 Kasım 2019].
- Hoekstra, A. Y. and Chapagain, A. K. (2007). Water footprints of nations: water use by people as a function of their consumption pattern. *Water Resour Manage*, 21, 35-38.
- İlhan, A. (2011). *Yeni bir su politikasına doğru*. Sosyal Değişim Derneği, İstanbul. <https://www.suhakki.org/wp-content/uploads/2012/02/yenibirsupolitikasi.pdf> [Erişim 9 Ocak 2020].
- Koca, N. ve Çatak, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminde su kaynaklarının görsel materyal olarak kullanımı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 167-181.
- Köle, M. M. (2017). 1954–2016 dönemi Türkiye sınıraşan sular politikası. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (35), 122-133.
- Muluk, Ç.B., Kurt, B., Turak, A., Türker, A., Çalışkan M.A., Balkız, Ö., Gümrükçü, S., Sarıgül, G. ve Zeydanlı, U. (2013). Türkiye’de Suyun Durumu ve Su Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar: Çevresel Perspektif. İş Dünyası ve Sürdürülebilir Kalkınma Derneği - Doğa Koruma Merkezi. http://www.dkm.org.tr/dosyalar/yayindosya_rnf27jq.pdf [Erişim 9 Ocak 2020].
- Muratoğlu, A. (2020). Üretim su ayak izinin incelenmesi: Diyarbakır ili için bir vaka çalışması. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 35(2), 845-858.
- Özdemir, O. (2007). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: “Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim”. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 23-38.
- Pınaroğlu, Z. (2009). *Ailelerin su tüketimine yönelik tutum ve davranışları ve bunları etkileyen faktörler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Su Tema. (t.y.). Su Ayak İzi. (2020, 9 Şubat). Erişim adresi: <https://sutema.org/>
- Teksöz, G., Şahin, E. ve Ertepinar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 307-320.
- Turan, T. ve Eren, Z. (2008). *Türkiye’de su kaynakları ve su politikası*. TMMOB 2. Su Politikaları Kongresi 20-22 Mart, Ankara.
- Tutar, F., Kılıç, N. ve AYTEKİN, S. (2012). Türkiye’de Suyun Ekonomik Analizi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 231-246.
- Türkman, A. (2000). *Yaşanabilir bir çevre için*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- UNEP (United Nations Environment Programme). (2018). *Sustainable Development Goal 6: Synthesis Report 2018 on Water and Sanitation*, United Nations.
- UN-WWAP (UNESCO World Water Assessment Programme). (2019). *Leaving No One Behind. The United Nations World Water Development Report 2019: Paris*, UNESCO. <https://www.unwater.org/publications/world-water-development-report-2019/> [Erişim 10 Ocak 2020].
- Uzun, N. ve Sağlam, N. (2006). Orta öğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 240-250.
- Ülger, A. Ö. (2011). *Günümüzde su eğitimi ve ilköğretim öğrencilerinin su ile ilgili tutumlarının araştırılması (Muğla ili örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Muğla.
- Ünal, S., Mançuhan E. ve Sayar A. A. (2001). *Çevre bilinci, bilgisi ve eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Water Footprint Network (t.y.). Water Footprint. (2019, 22 Kasım). Erişim adresi: <https://waterfootprint.org/en/>
- World Water Council. (2018). *8th world water forum*, 18-23 March, Brazil. https://www.worldwatercouncil.org/sites/default/files/2018-11/Outcomes-of-8th-WWForum_WEB.pdf [Erişim 11 Ocak 2020].
- WWF-Türkiye (2014). Türkiye’nin su ayak izi raporu: Su, üretim ve uluslararası ticaret ilişkisi.
- Yarının Suyu (t.y.). Su Ayak İzi. (2020, 10 Şubat). Erişim adresi: <https://yarininsuyu.com/>
- Yeşilyurt, S., Gül, Ş. ve Demir, Y. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılığı: Ölçek geliştirme çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 38-54.

Türkiye'ye Göç ile Gelen İlkokul Öğrencilerinin Okulda Arkadaşlarıyla Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Serap ÇİMŞİR¹

Zeliha Nurdan BAYSAL²

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilkokulda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında arkadaşları ile ilgili yaşadıkları sorunları ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşlerini kendi bakış açılarıyla ortaya koymaktır. Temel yorumlamacı nitel araştırma desenine göre temellendirilen çalışmanın verileri İstanbul ili Ataşehir ilçesinde yer alan bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 15 yabancı uyruklu öğrenci (Suriyeli, Kırgız, Filistinli, Türkmen, Özbek, Azeri, Ukraynalı ve Rus) ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilmiştir. Veriler içerik analizi ve betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda katılımcı öğrencilerin arkadaşları ile en çok “şiddet/itme/vurma”, sonra “dalga geçmek/kötü davranmak”, “rahatsız edilmek” ve en az “bağırma/kızma” davranışları ile karşılaştıkları belirlenmiştir. Öğrenciler bu sosyal sorunların çözümünü en çok öğretmenin en az da ailesinin çözebileceğini düşünmektedir. Öğrencilerin çoğu çözümü “öğretmen ile konuşarak” en azı “o arkadaştan uzak durarak” gerçekleştirebileceğini ifade etmiştir. Katılımcı öğrencilerin çoğu “arkadaşlarının kendilerine iyi davranmasını/dışlamamasını”, “saygı” ve “sevgi” göstermesini istemektedir. Bu sonuçlara göre göç ile gelen ilkokul öğrencilerine arkadaşları ile sorunlarını çözebilmeleri için sosyal destek ve dil öğretimi programları uygulanması önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Yabancı uyruklu öğrenciler, ilkokul, arkadaş sorunları, sorun çözme.

Turkey Migration of incoming Elementary School Students Problems with Their Friends at School and Suggested Solutions

Abstract

The purpose of this study is to reveal the problems experienced by foreign students studying in primary school with their friends in the school environment and their views on the solution of these problems from their own perspective. The data of the study, which was based on the basic interpretive qualitative research pattern, were obtained from semi-structured interview forms with 15 foreign students (Syrian, Kyrgyz, Palestinian, Turkmen, Uzbek, Azeri, Ukrainian and Russian) studying in a public primary school located in Ataşehir district of Istanbul. The data were analyzed by content analysis and descriptive analysis technique. As a result of the evaluation of the obtained data, it was determined that the participant students encountered the most “violence/push/hit”, then “mock/behave”, “be disturbed” and “least shout/angry” behaviors with their friends. The students think that the solution of these social problems can be solved most by the teacher and at least by the family. Most of the students stated that they could perform the solution by “talking to the teacher” and at least “by staying away from that friend”. Most of the participant students want their friends to “treat/ not to exclude”, “respect” and “love”. According to these results, it is recommended to apply social support and language teaching programs to primary school students who come with migration to solve their problems with their friends.

Key words: Foreign students, primary school, friend problems, problem solving.

¹ MEB. Ali Nihat Tarlan İlkokulu. serapkr@gmail.com

² Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi. znbaysal@marmara.edu.tr

Giriş

Günümüzde teknoloji, internet, iletişim ve ulaşım ağlarındaki gelişmeler dünyanın küreselleşme olgusunu beraberinde getirmiştir. Bunların yanı sıra eğitim, sağlık, savaşlar ve kültürel nedenler insanların göç etmesine sebep olmuştur. Hiç şüphesiz bu göç hareketi sosyal, ekonomik, kültürel ve eğitsel sorunları da beraberinde getirmiştir. Özellikle savaşlar nedeniyle göç eden ailelerin, bilhassa çocukların, bu olgudan yaşamları boyunca her boyutta olumsuz etkilendiği söylenebilir. Birleşmiş Milletler verileri (UNHCR, 2020)'ne göre dünyada 2018 yılı sonu itibarıyla 79,5 milyon zorla yerinden edilmiş insan; 26 milyon mülteci; 45,7 milyon kendi ülkeleri içinde yerinden edilmiş kişi; 4,2 milyon ise sığınmacı tespit edilmiştir. Bu rakamlar küresel bir göç hareketi istatistiklerinden sadece bir kısmıdır.

Dünya genelinde neredeyse her ülke göç almaktadır. Özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısında toplu nüfus hareketleri olmuş, göçmen nüfusu son 50 yılda hızlı bir artış göstermiştir. Nitekim Birleşmiş Milletler verilerine göre göç hareketi, son 20 yıldaki hızıyla artmaya devam ederse, dünyadaki uluslararası göçmenlerin sayısının 2050'de 405 milyona ulaşması beklenmektedir. Türkiye de, coğrafi konumu itibarıyla göçmenlere kapılarını açan, ihtiyaç duyanları koruma altına alan ve dünya kamuoyu tarafından da saygı duyulan köklü bir göç geleneğine sahiplik etmiş bir ülkedir (Türkiye Göç Raporu, 2016, s. 23). 2017 yılı sonunda Türkiye, mülteci nüfusunda %21'lik bir artışla yılın başında 2,9 milyondan sonunda 3,5 milyona kadar dünyanın en fazla mültecisine ev sahipliği yapan ülke olmaya devam etmiştir. Türkiye'de barındırılan toplam mülteci nüfusu Suriyelileri (3.424.200), Iraklıları (37.300), İranlıları (8.300) ve Afganları (5.600) içermektedir (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği [UNHCR], 2017, s.17). Dolayısıyla Türkiye'de çok fazla yabancı uyruklu insan yaşamakta ve okul çağındaki birçok yabancı uyruklu öğrenci de okullarda eğitim görmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin içerisinde sayıca en fazla Suriyeli öğrenciler bulunmaktadır. Geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin en yoğun olarak yaşadığı iller arasında İstanbul, Gaziantep, Hatay, Şanlıurfa, Adana, Mersin ve Kilis yer almaktadır. Geçici koruma kapsamındaki bu grubun içinde 5-14 yaş arası çocukların sayısı 484.508'i erkek ve 441.232'si kız olmak üzere 925.740'tır (İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2020). Bu öğrencilerin okullaşma oranları ise illere göre farklılık göstermekte; Malatya %72 ile ilk sırada yer alırken; Sakarya, Gaziantep, Kahramanmaraş ve Adıyaman %50 ve üzeri; İstanbul, Hatay, Kilis, Şanlıurfa ve Ankara'da %50'nin altındadır. Okula kazandırılmış öğrencilerin %18'i İstanbul'da, %12'si Gaziantep'te, %8'i Şanlıurfa ve Bursa'da ve %7'si Hatay'dadır (Taştan ve Çelik, 2017, s.14). Dolayısıyla Suriye'den göçün ve okullaşma oranının en fazla İstanbul'da olduğu söylenebilir. Göç ile gelen ailelerin çocuklarını bu şehirlerdeki okullara kaydettirebilmeleri için bazı resmi işlemleri de gerçekleştirmeleri gerekmektedir.

Aileler, çocuklarını Türk okullarına kaydettirebilmek için öncelikle İl Milli Eğitim Müdürlüklerine başvurmaktadır. Sonrasında ise çocukların geçmişteki eğitim durumları ve mevcut becerileri dikkate alınarak hangi sınıfa ve hangi okula kaydedileceği belirlenmektedir. Türk okullarına ya da Geçici Eğitim Merkezleri (GEM)'ne kayıt olabilmek için Türk makamlarında kayıtlı olunması ve geçerli bir ikamet izin belgesine, Geçici Koruma kimlik belgesine ya da Yabancı Tanıtma Kartına sahip olunması gerekmektedir. Öğrenciler kimlik belgesinin henüz hazırlanamadığı durumlarda, eğitim kurumlarına "misafir öğrenci" olarak kabul edilmektedir. Çocuğun yerleştirileceği sınıfa ilişkin karar genel olarak "Tanıtma ve Denklik Komisyonu" tarafından alınmaktadır. Öğrenciye ait veriler aynı zamanda e-okul ya

da “Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi” (YÖBİS) bilgi yönetim sistemlerine de kaydedilmektedir. Tüm bu işlemleri aileler, çocukları için yapmak durumundadır. Çocuğun okula kayıt olmadan önce Türkçe konuşabiliyor olması gerekli değildir. Çocukların okula erişim hakkı Türkçe konuşamadıkları gerekçesiyle reddedilemez (Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü Küresel Eğilimler Raporu, 2017, s. 15-16). Türkçe bilme şartı aranmadan eğitim sürecine dâhil olan bu çocukların bir kısmı anaokulu eğitiminden faydalanmakta, daha sonra da ilkokula devam etmektedir.

Hayatları bu şekilde bozulan, değişen 7.4 milyon mülteci çocuk için, okul genellikle normalliklerini yeniden kazanmaya başladıkları ilk yerdir. Okul çocuklar için düzen, güvenlik, barış ve arkadaşlık anlamı taşımaktadır. Uyrukları veya yasal durumları veya ebeveynlerinin durumları ne olursa olsun, çocuklar kendilerini geliştirmelerini sağlayacak akademik ve müfredat faaliyetlerine okul aracılığıyla hak kazanırlar (Birleşmiş Milletler Kriz Ortamında Mülteci Eğitimi, 2018, s. 5). Temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı ilkokul, yabancı uyruklu öğrencilerin yaşama tekrar tutunabilmeleri, yaşadıkları olumsuzluklardan kurtulabilmeleri için güzel ve eğlenceli bir fırsattır. Ancak özellikle savaş gibi olumsuz nedenlerden dolayı göç etmiş bu çocuklar için okula, sınıfa, öğretmenlerine ve arkadaşlarına uyum sağlayabilmek oldukça güçtür. Üstelik kendilerinden derslerle ilgili akademik bir beklentinin olması özellikle de ülkenin dilini bilmeyen bir öğrenci için, baş edilmesi güç bir hale dönüşebilir.

Göç eden birey eski kültüründe sahip olduğu kimlik, öz benlik, psikolojik eğilim, memnuniyet durumu ve iyilik halini yeni kültürel sisteme de taşımak istemektedir. Ancak bunu gerçekleştirememek, bununla birlikte ihtiyaç duyduğu sosyal destek unsurlarından mahrum kalmak bireyde patolojik olarak birtakım duyuşsal ve bilişsel sorunlara neden olabilmektedir (Rhinesmith, 1985; akt. Karataş, 2019, s. 970). Öte yandan yeni bir ülkeye adaptasyon sürecindeki mülteci öğrencilerin eğitimden verimli şekilde faydalanabilmeleri, yaşadıkları olumsuz deneyimleri kenara bırakıp yaşama tutunabilmeleri, yeni geldikleri ülkeye ilişkin olumlu duygular hissedebilmeleri, olumlu öğretmen tutumuyla kolaylaşmaktadır. Özellikle ilk deneyimlerin, öğrenmelerin, tutumların olduğu ilkokulda sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yaklaşımları büyük önem arz etmektedir (Köse, Bülbül ve Uluman, 2019). Öğretmenlerinin yanı sıra arkadaş grupları da bu öğrencilerin çevrelerine uyumları ve eğitimlerinden verim alınması açısından çok önemlidir.

Özelde Suriyeli genelde ise yabancı uyruklu öğrenciler farklı etnik ve kültürel yapılarından dolayı okula uyum sorunu yaşamaktadır. Eğitim ortamında ve sosyal ortamlarda çocuklar, çoğu zaman dil ve iletişim problemleri yaşamaktadır. Savaş ve göç sürecinde anksiyete, travma, güvensizlik, kötü sağlık koşulları, depresyon, aşırı uyarılmışlık gibi olumsuz yaşantılar bilişsel süreçlerini olumsuz etkilemekte ve akademik başarılarını düşürmektedir. Ayrıca aileler de zor yaşam koşulları sebebiyle çocukların eğitimlerine yeterli destek olamamaktadır (Röxas, 2011; Oikonomidoy, 2010; Şeker ve Aslan, 2014; akt. Şimşir ve Dilmaç, 2018). Böylece farklı ülkelerden farklı kültürlerden öğrencilerin zorunlu eğitim kapsamında ilkokullarda eşit eğitim sağlanması isteği çok kültürlü eğitim yaklaşımını da gündeme getirmektedir.

Çok kültürlü eğitim; farklı ırk, sosyal grup ve etnik yapılardan gelen öğrenciler için eşit eğitim fırsatı sağlama, okul ortamını değiştirme ve yeniden yapılandırmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır. (Banks ve arkadaşları, 2001; akt. Demir, 2012). Hidalgo ve arkadaşlarına (1996; akt. Demir, 2012) göre, çok kültürlü eğitim, çoğulculuk ve farklılık esaslı üzerine kurulu olarak demokrasi, eşitlik ve adalet ilkelerine

dayanmaktadır. Dolayısıyla çeşitli uluslardan öğrencilerin okulun sosyal ve eğitsel olanakları ile eğitim sürecine dâhil olması kültürel anlamda bir etkileşimi de doğurmaktadır.

Uluslararası öğrencilerin içinde bulunduğu çok kültürlü eğitim yaklaşımında, farklı kültürlerden gelen ve yabancı bir ülkede kalan bireylerin yaşadıkları güçlükleri açıklayan kültür şoku kavramından da bahsetmek gerekir. Kültür şoku kavramı, yeni bir kültür içinde ne yapılacağını bilememekten kaynaklanan kaygılı hali ve yaşanan sıkıntıyı tanımlamak için kullanılmaktadır (Pederson, 1995; akt. Aksoy, 2012, s. 299). Farklı bir ülkede ve farklı bir kültürün içinde bulunmanın neden olabileceği rahatsızlıkların kişide duygusal ve sosyal sorunlara neden olması kaçınılmaz bir durumdur.

Kültürel şoka neden olan durumlar ve belirtileri; bireyin yeni kültürde olma motivasyonu ve nedeni ile psikolojik sağlamlık düzeyi ve manevi dayanak noktalarına bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Bu duruma bağlı olarak zorunlu göç yapan ve göç öncesi, süreci ve sonrasında travmatik yaşantılara maruz kalan üstüne kültürel şok yaşayan bireylerin yeni kültüre uyum sağlama sürecinde psikolojik ve sosyo-kültürel kaynaklı birçok problem yaşayacağı öngörülmektedir (Karataş, 2019, s. 971). İki kültür arasındaki benzerlik ne kadar fazla ise bireyin yaşayacağı kültür şoku o oranda az olabilir. Ancak burada kişinin ülkesinden ayrılma nedenini yaşadığı olumsuz olayları da göz önünde bulundurmak gerekir. Geldikleri ülkenin yabancılara karşı tutumu, hoşgörüsü, misafirperverliği ve kültürel unsurların benzerliği yaşanan zorlukları azaltabilir.

Mültecilik olgusu açısından hoşgörü ve barış kültürü ile yakından ilgili bir husus da toplumsal bütünleşmedir. Hangi topluma göç edilirse edilsin, o toplumun temel hedeflerinden biri, göçmenlerin uyumu, toplumsal bütünleşmeye dâhil olmaları ve böylece toplum hayatının huzurlu ve sağlıklı bir şekilde devam ettirilmesidir. Böylece göçmen, bir yandan göç ettiği toplumun değerlerini özümserken, diğer yandan kendi değerlerini kaybetmeden yeni bir kimlik inşa edebilir (Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız, 2018). Tüm bunları gerçekleşmesi hem zaman alıcı hem de zorlu bir süreci gerektirmektedir.

Uluslararası göç hareketinin neden olduğu çok kültürlü ortamlarda kişilerin birbirleriyle iletişimini sağlıklı yürütebilmek, etkili ve verimli bir işbirliği oluşturmak, kültürel uyumu sağlamak ve çatışmaları önlemek bir gerekliliktir (Aksoy, 2012, s.298). Gezi (1981; akt. Demir, 2012), çok kültürlü eğitime ilişkin beş ana yaklaşımdan bahsetmiştir: Kültürel olarak farklı öğrencilerin eğitim olanaklarının eşitlenmesine odaklanan, kültürel farklılıkları anlamayı, kültürel çoğulculuğu korumayı amaçlayan, öğrencilerin farklı kültürlerde iş görmeleri için yardım eden ve çoklu sistemlerde yeterliliği geliştirmek için eğitimidir. Dolayısıyla çok kültürlü eğitimle ön yargıların azalması ve uluslararası öğrencilerin eğitiminde fırsat eşitliği sunan bir eğitimle okulda sosyal uyum ve iletişim ile ilgili sorunların azalacağı düşünülebilir.

Karşılıklı uyum yaklaşımının, mültecilere yönelik ırkçılık, ayrımcılık ve yabancı düşmanlığı ile mücadele ve kapsayıcı uygulamalar vasıtasıyla desteklenmeye ihtiyacı vardır. Eğitim ortamları ve okul ikliminin hem öğrenciler hem aileler için samimi, pozitif ve destekleyici olması gerekmektedir (Tüzün, 2017). Uluslararası ölçekte göç eden ve yerleştikleri ülkede azınlık durumunda olan bireylerin baskın olan yerel kültüre, kendi kültürlerine, her ikisine birden ağırlık vermeleri ya da hiçbirine ağırlık vermemeleri söz konusu olmaktadır. Bu seçenekler açısından değerlendirildiğinde, kültürel uyum, göçmen durumundaki bireylerin baskın kültürel normlara sosyokültürel anlamda uyum ve edinim

kazanmaları olarak tanımlanmaktadır (Gül ve Kolb, 2009, s. 139; akt. Aslan, 2012, s. 300). Öte yandan öğrencilerin sosyal/duyuşsal becerileri de içinde buldukları ortama uyum sürecinde etkili faktörlerdendir.

Bireyin içinde yaşadığı toplumla ilintili olan sosyalleşme toplumsal bir kavramdır. Her toplum bireylerden farklı durumlar için belli davranışlar geliştirmesini bekler. Birey bu davranışları öğrenirken de kendini gerçekleştirir. Bu süreçte bazı bireyler dışa dönükken, bazı bireyler kendilerini ifade etmekte güçlük çekebilir. Sosyal/duygusal beceri, öncelikle bireyin kendini tanıması ve doğru ifade edebilmesi daha sonra da çevresindekilerle bağlarını güçlendirmesiyle ilgilidir (Baysal, 2015, s. 218-219). İlkokul dönemi arkadaş ilişkilerinin oyun gruplarında öğrencinin kendini bulduğu ve sosyal becerilerin geliştiği önemli bir dönemdir. Bu nedenle bu süreçte akranlar ile sağlıklı iletişim çocuğun hem sosyal/duygusal becerisinin gelişmesini hem de sağlıklı kişilik gelişimini etkileyebilir.

Çeşitli nedenlerle ülkelerinden göç etmek zorunda kalan ailelerin -özellikle temel eğitim düzeyindeki- çocukları, arkadaşlarına ve öğretmenlerine uyum, dil ve iletişim, dersleri anlayamama ve başarılı olamama gibi çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Gerek yurt dışında gerekse yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin çeşitli sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Ancak genel olarak yurt içi araştırmaların daha çok Suriyelilere yönelik olduğu ve sorunların öğretmen veya yöneticilerin bakış açılarıyla belirlendiği; yurt dışı araştırmaların ise eğitim-öğretim ve uyum sorunlarıyla ilgili olduğu görülmektedir (Amaç ve Yaşar, 2018; Bulut, Kanat-Soysal ve Gülçiçek, 2018; Güngör ve Şenel, 2018; Meloni, 1986; Sıcat, 2011; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız, 2018).

Bu çerçevede Türkiye'ye göç ile gelen ilkokul öğrencilerinin arkadaşları ile yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümünün, öğrencilerin kendi perspektiflerinden nitel bir çalışmayla derinlemesine incelendiğine rastlanmamıştır. Böyle bir araştırmadan elde edilecek sonuçlar, göç ile gelen öğrenciler için yapılabilecekleri daha temelden geliştirecek ilkokul öğretmenlerinin yetiştirilmesinde ve konu ile ilgili yeni araştırmaların yapılmasında rol oynayan üniversitelere, hizmet içi eğitimleri organize eden Milli Eğitim Bakanlığı'na ve öğretmen uygulamalarına yol gösterecektir. Buradan hareketle çalışmanın problem cümlesi; Türkiye'ye göç ile gelen ilkokul öğrencilerinin okulda arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir? şeklinde ifade edilebilir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; Türkiye'ye gelen ilkokul öğrencilerinin okulda arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini kendi bakış açılarından ortaya koymaya çalışmaktır. Çalışmanın alt amaçları ise şunlardır:

- Göç ile gelen ilkokul öğrencilerinin arkadaşları ile yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- Göç ile gelen ilkokul öğrencileri arkadaşları ile yaşadıkları sorunları kimin çözebileceğini düşünmektedir?
- Göç ile gelen ilkokul öğrencileri arkadaşları ile yaşadıkları sorunları nasıl çözebileceğini düşünmektedir?
- Göç ile gelen ilkokul öğrencilerinin arkadaşları ile yaşadıkları sorunları karşısında arkadaşlarından beklentileri nelerdir? Bu öğrenciler çözümün ne olduğunu düşünmektedir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma; temel yorumlamacı nitel araştırma desenine göre kurgulanmıştır. Bu desende araştırmacılar; insanların yaşamlarını nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl inşa ettikleri ve deneyimlerine ne anlam kattıkları ile ilgilenirler. Eğitim alanında da yaygın kullanılan bu desen, tüm disiplinlerde ve uygulamalı alanlarda kullanılabilir (Merriam, 2013). Bu çalışmada göç ile gelen ilköğrencilerinin arkadaşları ile yaşadıkları sosyal problemler ve çözümlerine yönelik deneyimleri anlaşılmasına ve yorumlanmasına çalışılmış, öğrencilerin verdiği örneklerdeki anlamı betimlemek ve görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılının güz döneminde elverişli örneklem olarak İstanbul ili Ataşehir ilçesinde bir devlet okulunda yapılmıştır. Kazara ya da elverişli örnekleme ismi ile de anılan uygun örnekleme yönteminde (convenience/accidental/incidental sampling) zaman, para ve işgücü kaybını önleme temel amaç edinilir. Burada araştırmacı en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlayacak bir durum örnek üzerinde çalışır (Cohen ve Mannion, 1989; Ravid, 1994; akt. Büyüköztürk vd., 2017). Bu okula devam eden yabancı uyruklu 19 öğrenciden veli izni alınabilen 15 öğrencinin tümü araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1 Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Öğrenci	Cinsiyeti	Yaşı	Sınıfı	Uyruğu	Kardeş sayısı	Türkiye bulunma süresi
Ö1	E	8	2. sınıfa kayıtlı fiilen 1. sınıf	Türkmenistan	3	1
Ö2	K	8	2. sınıfa kayıtlı fiilen 1. sınıf	Filistin	3	1
Ö3	E	9	3	Kırgızistan	3	2
Ö4	E	9	2	Suriye	4	4
Ö5	K	11	4	Suriye	3	5
Ö6	E	9	2	Suriye	3	4
Ö7	K	10	4	Filistin	2	1
Ö8	K	10	4	Suriye	4	4
Ö9	K	9	3	Türkmenistan	2	3
Ö10	E	8	2	Özbekistan	2	4
Ö11	E	8	2	Arabistan	4	2
Ö12	E	7	1	Kırgızistan	3	2
Ö13	E	8	2	Ukrayna	1	2
Ö14	K	8	2	Azerbaycan	1	1
Ö15	K	9	3	Rusya	2	2

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 7'sinin erkek 8'inin kız olduğu; öğrencilerin 4'ünün Suriyeli, 2'sinin Kırgız, 2'sinin Filistinli, 1'er öğrencinin ise Türkmen, Özbek, Azeri, Ukraynalı ve Rus olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaşları 8 ile 11 arasındadır. Öğrencilerin 4'ü 1 yıl, 5'i 2 yıl, 1'i 3 yıl, 4'ü 4 yıl ve 1'i 5 yıldır Türkiye'de yaşamaktadır.

Verilerin Toplanması

Öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanmış 6 sorudan oluşan Kişisel Bilgiler Formu doldurtulmuştur. Araştırmada, öğrencilerin sorunlarını ve çözüm için düşüncelerini belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen “Görüşme Formu” uygulanmıştır. Bu form hazırlanırken alan yazın taranmış ve göç ile gelen öğrencilerin arkadaşları ile yaşayabilecekleri sosyal sorunları değerlendirilerek taslak sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak sorular biri sınıf öğretmenliği diğeri psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı olan iki uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Bu görüşler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Uygulama öncesi bir ön uygulama yapılmış ve soruların anlaşıldığı görülmüştür.

Öğrencilerle görüşme yapılmadan önce araştırma ve veli izinleri alınarak görüşme takvimi oluşturulmuş ve görüşme gerçekleştirilmiştir. Formda yer alan sorular şu şekildedir: 1) Arkadaşlarıyla hiç sorun yaşadın mı? Hangi sorunlarla karşılaştın? 2) Arkadaşlarıyla ilgili sorunlarını kimin çözebileceğini düşünüyorsun? 3) Arkadaşların ile yaşadığın sorunları nasıl çözersin? 4) Sorun yaşadığın arkadaşından beklentin nedir? Çözümün ne olduğunu düşünüyorsun?

Verilerin toplanması öğrencilerin okullarında gerçekleştirilmiştir. Veli izinleri de alınan öğrencilerle ön görüşme yapılmış ve araştırma ile ilgili kısa bir bilgi verilmiştir. Daha sonra okul idaresi ile birlikte görüşme takvimi ve yeri belirlenmiştir. 3-13 Aralık 2019 tarihleri arasında form ikinci araştırmacı tarafından öğrencilere birebir görüşme yapılarak uygulanmıştır. Formların her birinin doldurulması 20-25 dakika sürmüştür. Okuma yazma bilen öğrenciler formu kendileri okuyup cevaplarını yazmıştır. Türkçeyi tam anlayamayan iki Filistinli öğrenciye Türkçeyi ve Arapçayı iyi bilen bir Suriyeli öğrenci tercümanlık yapmıştır. Tercümanlık yapan öğrencinin ilettiği cevapları araştırmacı aynen forma yazmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi ve betimsel analizden yararlanılmıştır. İçerik analizi yöntemi ile ilişkiler ve kavramlar belirlenmeye çalışılmıştır. Betimsel analiz elde edilen verilerin oluşturulan temalar altında yorumlanması, açıklanması, neden-sonuç ilişkilerinin incelenmesi ve sonuca ulaşılmasını sağlayan bir yaklaşımdır. Ayrıca bu analiz tekniği verilerin araştırma soruları dikkate alınarak sunulmasına imkân vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğrencilerden toplanan formlar numaralandırılmış, her bir soruya verilen cevaplar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı okunmuştur. Formlardan elde edilen betimlemeler kodlanarak kategoriler belirlenmiştir. Kodlama ve kategorileştirmede araştırmacılarından ikisi önce ayrı ayrı kategorileri belirlemiş ve tutarlılığı sağlamıştır. Daha sonra bir araya gelmiş kategorilere isim vermede anlaşmazlıkları gidererek eşleşmeleri sağlamış ve ortak bir karara varmıştır.

Araştırmada katılımcıların gerçek isimleri yerine Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde verilen kod isimler kullanılmıştır. Öğrencilerin aileleri ile iletişime geçilmiş, araştırma ile ilgili bilgi verilmiş ve öğrenciler gönüllülük esasına göre araştırmaya dâhil edilmişlerdir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmacılar arasında “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular belirlenmiştir. Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konan Görüş Birliği / (Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği) x 100 formülü ile kodlayıcı güvenirligi % 98 olarak bulunmuş ve belirlenen kategorilerin tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlaşılabilirliği sağlamak amacıyla öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada ulaşılan öğrenci sayısı sınırlı olmakla birlikte göç ile gelen öğrencilerin Türkçeyi anlama ve konuşma sorunu bulunmaktadır. Bu öğrencilerle tercüman eşliğinde görüşme yapılmıştır. Genel olarak öğrenciler Türkçeyi anlama ve kendilerini ifade etmekte zorlandıkları için, verdikleri cevaplar kısa cümleler şeklindedir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları temel alınarak oluşturulan bulgulara yer verilmiştir. Her bir tema tablo olarak sunulmuş, tablolarda kategorilere tablo altlarında da kategorilere ilişkin betimlemelere yer verilmiştir.

Öğrencilerin Arkadaşları ile Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Araştırmanın birinci sorusu olan “Arkadaşlarıyla hiç sorun yaşadın mı? Hangi sorunlarla karşılaştın?” sorusuna alınan cevaplar Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. “Arkadaşlarıyla hiç sorun yaşadın mı? Hangi sorunlarla karşılaştın?” sorusuna alınan cevaplar

Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Evet	Şiddet/itme/vurma	6
	Dalga geçmek/kötü davranmak	5
	Rahatsız edilmek	4
	Küfür/hakaret	3
	El hareketi/taciz	2
	Dışlanma	2
	Bağırma/Kızma	1
Hayır		3
Toplam		26

Tablo 2 incelendiğinde katılımcı öğrencilerin arkadaşları ile en çok “şiddet/itme/vurma”, sonra “dalga geçmek/kötü davranmak”, “rahatsız edilmek” ve “küfür/hakaret”, “el hareketi/taciz”, “dışlanma” ve en az “bağırma/kızma” davranışları ile karşılaştıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcı üç öğrenci ise arkadaşları ile hiçbir sorun yaşamadığını belirtmiştir.

Arkadaşları tarafından şiddete maruz kaldığını belirten bazı öğrenci ifadeleri şöyledir:

“Her gün her teneffüs arkadaşlarımla sorun yaşıyorum. Mal deyip küfür ediyorlar ve vuruyorlar. İsmimle dalga geçiyorlar. (Ö7)”, “ El hareketi yapıyorlar.(Ö9)”, “Kafama vuruyor, karışıyor, rahatsız ediyorlar, itip, bağıyorlar. (Ö14)”, “Bazıları sataşılıyor.(Ö10)” ve “Arkadaşlarım bana kötü davranıyor, kızıyorlar.(Ö2)” şeklinde arkadaşları ile yaşadıkları sosyal sorunlarını ve maruz kaldıkları davranışları belirtmişlerdir.

Katılımcı çoğu öğrenci, arkadaşlarının dalga geçtiğini ve kötü davrandığını farklı şekillerde ifade etmiştir: “Derste rahatsız ediyorlar, dayak yiyorum, benimle dalga geçiyorlar.(Ö1)”, “Benimle dalga geçip, rahatsız ediyorlar. (Ö13)”.

Bir öğrenci küfür ve hakarete maruz kaldığını “Arkadaşlarım, küfür ediyorlar, itiyorlar, vuruyorlar. (Ö3)” ifadesiyle, başka bir öğrenci dışlandığını “Arkadaşlarım beni oyunlarına almıyorlar, hep dışlıyorlar.(Ö4)” ifadesi ile belirtmiştir.

Öğrencilerin Arkadaşları ile Yaşadıkları Sorunlarını Kimin Çözebileceğine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Arkadaşlarıyla ilgili sorunlarını kimin çözebileceğini düşünüyorsun?” sorusuna alınan cevaplar Tablo 3’de belirtilmiştir.

Tablo 3. “Arkadaşlarıyla ilgili sorunlarını kimin çözebileceğini düşünüyorsun?” sorusuna alınan cevaplar

Kategoriler	f
Öğretmenim	6
Kendim	4
Müdür	4
Hiç Kimse	2
Ailem	1
Toplam	17

Tablo 3 incelendiğinde katılımcı öğrencilerin arkadaşları ile karşılaştıkları sorunların çözümünü en çok *öğretmenin*in gerçekleştirebileceğini ikinci sırada ise *kendinin*, *müdürün* çözebileceğini düşündükleri görülmektedir. Katılımcıların daha azı ise arkadaşları ile yaşadığı sorunu *hiç kimsenin* çözemeyeceğini en azı ise *ailenin* çözebileceğini düşünmektedir.

Öğrencilerin Arkadaşları ile Yaşadıkları Sorunlarını Nasıl Çözebileceklerine İlişkin Görüşleri

Aşağıda öğrencilerin arkadaşları ile yaşadıkları sorunun çözümü için neler yapabileceklerine dair verdikleri cevaplar Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 4. “Arkadaşların ile yaşadığın sorunları nasıl çözersin?” sorusuna alınan cevaplar

Kategoriler	f
Öğretmenim ile konuşurum	6
Hiçbir şey yapmam	4
Kendim konuşurum/uyarırım	3
Vururum	1
Aileme söylerim	1
Uzak dururum	1
Toplam	16

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğu “öğretmen ile konuşarak”, daha azı “hiçbir şey yapmayarak”, “kendi konuşup/uyararak”, en azı ise problemin çözümünü “vurarak”, “ailesine söyleyerek” ya da o arkadaştan “uzak durarak” gerçekleştirebileceğini ifade etmiştir.

Katılımcı öğrencilerden birinin “Anneme söylüyorum, eğer annem müdahale etmezse o zaman ben öğretmenle konuşuyorum. (Ö3)” ifadesine benzer şekilde “Öğretmene söylüyorum.(Ö11)”ve “Öğretmenin onlarla konuşmasını sağlamaya çalışıyorum.(Ö7)” açıklamaları çözüm için yardım arayışlarını ifade etmektedir. Ö14 kodlu öğrenci ise: “Arkadaşımla sorun yaşadığımda öğretmenime söyledim, ben bir şey yapamam deyince sorunun öylece kaldı.” ifadesiyle sorunu çözemediğini belirtmiştir.

Bu öğrencilerin çoğu arkadaşlarıyla sorun yaşadıklarında hiçbir şey yapmadıklarını doğrudan ifade etmişlerdir: “Hiçbir şey yapmıyorum (Ö9)”, “Sessiz kalıyorum (Ö8)”. Öncelikle doğrudan iletişime geçip sorunu çözmeye çalışan öğrencilerden bazı ifadeler ise şöyledir: “Kendim uyardım (Ö13)”, “Kendim konuştum, öğretmene söyledim (Ö4)”, benzer şekilde başka bir öğrenci “Uyardım, öğretmene söyledim (Ö1)” demiştir. Sorunu “Herkesten kaçıp uzak durmaya çalışıyorum, beni rahatsız edenleri dövüyorum. (Ö15)” ifadeleriyle çözmeye çalıştığını belirten bir öğrencinin cevabı ise oldukça düşündürücüdür.

Öğrencilerin Arkadaşları ile Yaşadıkları Sorunlarda Arkadaşlarından Beklentileri ve Düşündükleri Çözümlere İlişkin Görüşleri

Tablo 5’te arkadaşıyla sorun yaşayan öğrencilerin arkadaştan beklentileri ve çözümün ne olduğunu düşündükleri yönünde verdikleri cevaplar görülmektedir.

Tablo 5. “Sorun yaşadığın arkadaşından beklentin nedir? Çözümün ne olduğunu düşünüyorsun?” sorusuna alınan cevaplar

Kategoriler	f
İyi davranmak/dışlamamak/arkadaş olmak	8
Saygı	2
Sevgi	2
Dalga geçmemek/vurmamak	2
Sınıf/Okul değiştirmek	2
Uzak durmak	1
Vurmak	1
Toplam	18

Tablo 5'te katılımcı öğrencilerin çoğunun "arkadaşlarının kendilerine iyi davranma/dışlamama/arkadaşça davranma"nın, daha azı "saygı" ve "sevgi" göstermenin "dalga geçmemek/vurmama"nın ve "okul/sınıf değiştirme"nin çözüm olduğunu düşündüğü görülmektedir. Öğrencilerin en azı ise "uzak durma" ve "vurma" davranışını çözüm olarak görmektedir. Aşağıda katılımcı öğrencilerin arkadaşlarından çözüm olarak beklentilerine kendi ifadelerinden örnekler verilmiştir.

Bu öğrencilerin çoğu kendilerine iyi davranılmasının özlemi içinde olduklarını hissettirir şekilde; "Arkadaşlarımın bana iyi davranmasını istiyorum. (Ö10)", "Arkadaşlarımın bana iyi, saygılı davranmasını ve beni sevmelerini istiyorum. (Ö3)", "Arkadaşlarımın da bana benim onlara davrandığım gibi güzel davranmalarını istiyorum.(Ö14)" demişlerdir. Arkadaşları kendisiyle dalga geçmeyi bırakırsa sorunun çözüleceğini düşünen öğrenciler "Benimle dalga geçmesinler ve saygılı olsunlar (Ö13)" ve "Dalga geçilmemesi ve vurulmaması sorunu çözebilir(Ö7)" ifadeleri ile düşüncelerini belirtmiştir.

Katılımcı iki öğrenci okuldan ya da sınıftan ayrılmayı çözüm olarak gördüğünü; "Müdürün çocuklara iyi davranın dediği başka okula gitmek istiyorum, arkadaşlarım bana iyi davransınlar, arkadaşım olsunlar istiyorum. (Ö8)" ve "Başka sınıfa gönderilmek istiyorum, bana iyi davranılmasını istiyorum. (Ö9)" diyerek bu düşüncelerini ifade etmişlerdir. Başka bir öğrenci ise "Oyunlara alınmak, dışlanmamak, düşman olarak görülmemek istiyorum. (Ö4)" diyerek çözümden ziyade hayallerini ifade eder gibi cevap vermiştir.

Başka bir öğrenci ise sorunun çözümünün onlardan uzak durmak olduğunu, eğer bu da olmazsa şiddete başvurduğunu "Onlardan uzak durmak sorunu çözebilir. Hiç olmazsa ben de beni rahatsız edenleri dövüyorum. (Ö15)" şeklinde ifade etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde katılımcı öğrencilerin arkadaşları ile yaşadıkları sorunlara ve çözüme ilişkin görüşleri ile ilgili sonuçlara, tartışmaya ve önerilere yer verilmektedir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak;

- Katılımcı öğrencilerin arkadaşları ile en çok "şiddet/itme/vurma", sonra "dalga geçmek/kötü davranmak", "rahatsız edilmek" ve "küfür/hakaret", "el hareketi/taciz", "dışlanma" ve en az da "bağırma/kızma" sorunları ile karşılaştıkları,
- Katılımcı öğrencilerin arkadaşları ile karşılaştıkları sorunları en çok öğretmenin ikinci sırada kendinin, müdürün çözebileceğini düşündükleri; daha azı arkadaşları ile yaşadığı sorunu hiç kimsenin çözemeyeceğini en azı ise ailesinin çözebileceğini düşündükleri,
- Katılımcı öğrencilerin çoğunluğunun "öğretmen ile konuşarak", "hiçbir şey yapmayarak", "kendi konuşup/uyararak", daha azının ise problemin çözümünü "vurarak", "ailesine söyleyerek" ya da o arkadaştan "uzak durarak" gerçekleştirebileceğini düşündüğü ve
- Katılımcı öğrencilerin çoğunun "arkadaşlarının kendilerine iyi davranmasını/dışlamaması", "saygı" ve "sevgi" göstermenin çözüm olduğunu düşündüğü tespit edilmiştir. Öğrencilerin daha azı ise "uzak durma" ve "vurma" davranışını çözüm olarak düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Başar, Akan ve Çiftçi (2018) öğretmen görüşlerine göre, mülteci öğrencilerin iletişim sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. İletişim sorunları başlığı altında ise bu öğrencilerin öğrenme öğretme ortamından soyutlanma, kavramları anlayamama/algılayamamanın yanı sıra yaşamsal dışlama, sosyal dışlama ve sözel iletişim yetersizliği yaşadıklarını tespit etmiştir. Dil sorunu yaşadıkları için verilen mesajlar mülteci öğrenciler tarafından anlaşılammakta; yanlış yargı ve olumsuz söylemler sonucunda mülteci öğrenciler dışlanmaya maruz kalmakta; ayrıca araştırmada öğrencinin kendini sınıftan soyutlamasının uyum ve tutum sorunlarını ortaya çıkarmakta olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar eldeki araştırmadaki dışlanma ve iletişim kaynaklı sorunlar ile örtüşmektedir.

Meloni (1986), yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı sosyal sorunları, sosyal gelenekler, arkadaş edinme, karşı cinsle ilişkiler ve sosyal gruplar tarafından kabul sorunları şeklinde tespit etmiştir. Sicat (2011) yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyumda sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. İmamoğlu ve Çalışkan (2017) ise farklı olarak yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaşları ile başta sorun yaşasalar bile oyun aracılığıyla ortak bir dil oluşturduklarını ve arkadaşlarıyla iletişim kurabildiklerini tespit etmiştir. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016, s. 209) öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde dil ve davranış sorunu ile karşılaştıklarını belirlemişlerdir.

Şimşir ve Dilmaç (2018) da araştırmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin farklı etnik ve kültürel yapılarından dolayı okula uyum problemi yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yine bu araştırmaya katılan öğretmenler Türk öğrencilerin kavga ve şiddet sorunundan bahsetmiştir. Yani Türk öğrenciler zaman zaman yabancı öğrencilere şiddet uygulamaktadır. Eldeki çalışmada da öğrencilerin verdikleri cevaplarda şiddet, kötü muamele ve hakaret gördüklerini belirtmeleri bu çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Alan yazında uluslararası öğrencilerin dil sorunu yaşadıkları pek çok araştırmanın bulgularında yer almaktadır. Ren (2015; akt. Çekiç, 2019) Çinli mülteci çocuklarla yaptığı araştırmasında çocukların İngilizce düzeyleri ile sosyal becerileri arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Dolayısıyla Türkçeyi iyi düzeyde kullanamayan katılımcıların bu durumun onların sosyal becerilerine, iletişimlerine ve arkadaş ilişkilerine yansıdığı yorumunu yapmak mümkündür.

Erdem (2017) mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunların başında öğretmenlere göre; öğrencilerin dil bilmemesini olduğunu ve eğitim süresince mülteci öğrencilerin ders içeriğinden ziyade dili öğrenmelerinin amaçlamakta olduğunu tespit etmiştir. Avcı (2019) da benzer şekilde mülteci okul öncesi öğrencilerinin okulda yaşadıkları temel sorunun dil sorunu ve kültür farklılığından dolayı oluşan uyum sorunu olduğunu; öğrencinin yaşadığı dil sorunu ve beraberinde akranlarıyla iletişim kuramıyor olması zamanla davranış sorunlarına da yol açmakta olduğunu tespit etmiştir. Şeker ve Akman (2016) yaptıkları çalışmada algılanan ayrımcılığın sosyokültürel uyumda yaşanan zorlukla pozitif ilişkili olduğunu; öğrencilerin algılanan ayrımcılık düzeyi arttıkça daha fazla sosyokültürel uyum zorluğu yaşadıkları belirlemişlerdir. Eldeki çalışmada da uluslararası öğrencilerin dışlanma davranışı ile karşılaşılıyor olmaları ayrımcılık sorunuyla karşılaştıklarını düşündürmektedir.

Aksakal (2017), okula devam eden Suriyeli mülteci çocukların okul ortamında yaşadıkları sorunları güven, yardım ve iletişim olarak üç grupta toplamıştır. Öğrencilerin yaşadıkları travmatik olaylardan

dolayı çevresindekilere güven duymadıkları, dil ve iletişim sorunları yaşadıkları ve ekonomik olarak zor durumda oldukları için bunların eğitimlerine olumsuz etki ettiğini tespit etmiştir. Bu bulgular eldeki çalışmada öğrencilerin arkadaşlarıyla yaşadıkları şiddet, dışlanma sorunları ile dil ve iletişim kaynaklı sorunlar ile örtüşmektedir.

Levent ve Çayak (2017) okul yöneticileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada katılımcıların tamamına yakınının, Suriyeli öğrencilerle ilgili olarak en fazla iletişim problemleri yaşadıklarını belirtmişlerdir. Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız (2018) sığınmacı öğrencilerin dil bilmemelerinin, sosyal hayatlarında ve okul süreçlerinde en temel uyum problemi olduğunu, bunun farklı sorunlara neden olabildiğini tespit etmiştir. Bulut, Kanat-Soysal ve Gülçiçek (2018) Suriyeli öğrencilerin örgün eğitime katılmasında en önemli sorunların öğrencilerin okula uyum süreçlerinde yaşadığını belirtmişlerdir.

Palaz, Çepni ve Kılcan (2019) ortaokul örneğinde mülteci öğrencilere yönelik düşünce ve tutumları belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında öğrencilerin çoğunluğunun Suriyeli mültecilerin Türkiye'ye geldiği konusunda olumlu algılara sahipken, katılımcıların bazılarının bundan memnun olmadıklarını ifade ettiklerini tespit etmişlerdir. Eldeki araştırmanın katılımcı öğrencilerin arkadaşları ile yaşadıklarını belirttikleri tüm ifadeler Türk ilkökul öğrencilerinin de mülteci öğrencilerden memnun olmadıklarını ve iyi ilişkiler kurmak istemediklerini göstermesi açısından benzerlik göstermektedir. Türk öğrencilerin bu olumsuz yaklaşımları ise, göç ile gelen öğrencilerin doğal olarak yaşadıkları kültürel şoku daha da etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin okula ve arkadaşlarına uyumu, eğitim sürecine etkin katılımında öğretmenin bakış açısı oldukça önemlidir. Öğretmenin iletişime açık olması, sorun çözme stratejilerini bilmesi ve diğer öğrencilere de uygulaması, olumlu ve barışçıl tavır sergilemesi sınıf içinde yaşanan birçok sorunun çözümüne katkı sağlayacaktır. Nitekim eldeki çalışmada katılımcı öğrencilerin çözümde en çok öğretmenden destek bekliyor olmaları öğretmenin süreçteki önemini öğrencilerin perspektifinden de ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın katılımcılarından birinin “*Arkadaşımla sorun yaşadığımda öğretmenime söyledim, ben bir şey yapamam deyince sorunum öylece kaldı sorunu çözemedim. (Ö14)*” ifadesi bu öğrencinin öğretmen tarafından desteklenmediğini düşündürmektedir. Bu öğrencilere öğretmenlerin tutum ve desteği dikkat çekilmesi gereken önemli bir konudur. Amaç ve Yaşar (2018), yaptıkları meta analiz çalışmalarında ortak araştırma bulgularından birisi bu çocuklara yaklaşımda öğretmenlerin pedagojik eksiklikleri olduğudur. Yabancı uyruklu öğrencilerin özellikle de savaş mağduru sığınmacıların eğitimi özel bir alandır ve onların eğitimi öğretmenlerin özel çabasını gerektirmektedir.

Taşar (2019), Suriyeli üniversite öğrencilerinin kendilerini, arkadaşlarına, görevlilere ve ders hocalarına tam olarak ifade edemediklerini bulgulamıştır. Eldeki çalışmada çoğunlukla öğrencilerin arkadaşları ile yaşadıkları sorunlarının çözümünde “*hiçbir şey yapmayarak*” cevabı kendilerini ifade edemedikleri/etmedikleri açısından benzerlik göstermektedir.

Avcı (2019)'nın okul öncesi mülteci çocukların sınıfta etkinliklere katılmadan bir köşede sessizce izlemeyi, etkinlikler ne kadar eğlenceli olsa da uzak kalmayı tercih ettikleri bulgusu bu çocukların sosyal sorunlarına da sosyal etkinliklere de katılımsız kaldıklarını düşündürmesi açısından benzerdir. Şimşir ve Dilmaç (2018)'in araştırmasına katılan dört öğretmen Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilerle

iletişim kurmada isteksiz olduğundan bahsetmiştir. Eldeki çalışma da katılımcı öğrencilerin arkadaşlarından iyi davranışlar beklemesi, saygı ve sevgi istemesi bu ilgiyi görmediklerini düşündürmesi açısından önemlidir. Öğrencilerin maruz kaldığı hakaretlerin de saygı ve sevgiyi, ayrıca sağlıklı bir iletişimi zedelediği belirtilebilir. Yine aynı çalışmada öğretmenlerin biri “*daha çok Suriyeli çocukların birbirleri ile konuştuğunu*” belirtmiştir. Sezgin ve Yolcu (2016) ise, toplumsal kabul sürecinde Suriyeli üniversite öğrencisi gençlerin toplumda pasif olarak onay bulmaya yönelik davranışları tercih ettiklerini gözlemlediklerini kaydetmişlerdir. Buna ek olarak da zor yaşam koşullarında olmalarına rağmen kabul edilme ve uyum sağlama konusunda çaba sarf ettiklerini, bunun yanı sıra kendilerini zorlayacak şartlardan kaçındıklarını ve sessiz kalmayı tercih ettiklerini ifade etmenin doğru olacağını belirtmişlerdir. Her iki çalışmada da ifade edilenler eldeki çalışmayla benzer şekilde bu çocukların sorun yaşadıkları Türk çocuklardan uzak durdukları, sessiz kaldıkları ve hiçbir şey yapmadıkları bulguları ile örtüşmektedir.

Sicat (2011) üniversiteye kayıtlı yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları sorunlarla başa çıkmak için koşullara uyum sağlama, uzlaşma, dua etme, aile ve arkadaşlarla sürekli iletişim ve spor aktiviteleri ile öğrencilerle iç içe geçme stratejilerini benimsediklerini tespit etmiştir. Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız (2018) öğrencilere Türkiye’de mülteci olmanın getirdiği zorluklarla nasıl baş ettikleri ile ilgili sorular sorulduğunda; dini, ailevi ve sosyal birtakım çözümler ile ilgili örnekler verdikleri görülmektedir. Kendilerine destek olan manevi bir unsur olarak dinden bahseden öğrenciler namaz kılmak, Kur’an okumak, dua etmek gibi ibadetleri sorunlarını çözmek için öne çıkarmaktadır. Ayrıca ailelerinden destek almanın da iyi geldiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bazı ahlaki ya da kişisel değerleri de zorluklarla baş etmede çözüm olarak gördükleri tespit edilmiştir. Örneğin sakin olmak, cesaretli olmak, sabırlı olmak, öğrencilerin sıkça dile getirdiği çözümler arasında yer almaktadır. Bu çalışmada bazı öğrenciler ise çevrelerindeki kişilerin yardımseverliğini ve arkadaş edinmeyi ve onlarla dertleşmeyi sorunlarla baş etme konusunda yardımcı sosyal etmenler olarak dile getirmişlerdir.

Amaç ve Yaşar (2018) ilk ve ortaokullardaki Suriyeli öğrencilerle ilgili çalışmasında öğrencilerin dil problemini, öğretmenlerin pedagojik eksikliklerini ve iletişim eksikliği sorunlarını tespit etmiştir.

Agcadağ-Çelik (2019), sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmasında Suriyeli öğrencilerin şiddete eğilimli olduklarını, oyunlarının bile şiddet içerdiğini ve birbirlerine fiziksel olarak zarar veren davranışlar sergilediğini tespit etmiştir. Şimşir ve Dilmaç (2018)’in çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin kavga ve şiddet sorunlarından bahsetmiştir. Bu sonuçlar eldeki çalışmada da az da olsa sorunu vurarak çözebileceğini ifade eden öğrenci ifadeleri ile örtüşmektedir. Suriyeli çocuklardaki saldırganlık eğilimini, savaşa ve olumsuzluklara şahit olmaları üstüne, kendilerinin de okul ortamında şiddet, hakaret, dışlanma, kötü muamele sorunları yaşamaları ile ilişkilendirilebilir. Şöyle ki bu çalışmalara benzer olarak eldeki çalışmada da belirlenen iletişimde, sosyal ilişkilerdeki sorunların, dışlanma ve şiddet sorununun çözülmemesi, uzun vadede daha büyük sorunlara neden olabileceği de düşünülebilir.

Bu çalışmadan ortaya çıkan sonuçlar ışığında öğrencilerin arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri; *şiddet, hakaret, alay, dışlanma* şeklinde sıralanmaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları sorunlara kendilerinin uyguladığı çözüm önerileri ile ilgili görüşleri ise; arkadaşlarla ilgili sorunların çözümünde

öğretmenin arkadaşını uyarmasını isteme, arkadaş ile konuşma, uzak durma ve şiddete başvurma şeklindedir. Bu sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler sunulabilir.

İlgili Kurumlara Yönelik Öneriler

- Göç ile gelen ilkökul öğrencilerine sosyal destek ve dil öğretimi programları uygulanabilir.
- Yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında yaşanabilecek çeşitli sorunlara karşı sorun çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik rehberlik faaliyetleri sağlanabilir.
- Yabancı uyruklu öğrencileri yaşadıkları/yaşayabilecekleri sorunlara yönelik aileleri de içine alan eğitici faaliyetler planlanabilir.
- Mülteci öğrenciler arkadaşları tarafından dışlanmaması için öğretmen, müdür, veli ve yöneticilerin duruma hâkim olmaları ve gerekli önlemleri alması sağlanabilir.
- Mülteci öğrenciler arkadaşları tarafından akran zorbalığına maruz kalmaması/dışlanmaması için rehberlik kapsamında tüm öğrencilere farklı kültürlerden öğrencilerle iletişim seminerleri verilebilir.
- Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ve sosyal uyumu ile ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Sosyal uyum ve çok kültürlü eğitim ile ilgili okullarda psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetleri düzenlenip ve belli bir program dâhilinde öğrencilere eğitimler verilebilir.
- Öğretmen yetiştiren kurumlarda çok kültürlü eğitim ile ilgili dersler okutulabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar ve çözümlerine ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- Branş öğretmenleri, üniversite öğretim elemanları ve öğretmen adayları ile yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları üzerine araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Agcadağ Çelik, İ. (2019). Sınıf öğretmenleri gözünden suriyeli mülteci çocuklar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 662-680. DOI: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3615>
- Aksakal, İ. (2017). Suriyeli mülteci öğrencilerin türk eğitim sistemine ve sınıf ortamına uyum sorunları (Kars ili örneği). *Turan-sam: Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi, Turan-sam Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 9(36), s.669-676. issn: 1308-8041, e-issn: 1309-4033; DOI: <http://dx.doi.org/10.15189/1308-8041>
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 292-303. ISSN: 1307-9581, 292-303. www.sosyalarastirmalar.com adresinden 27.04.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Amaç, Z. ve Yaşar, M. R. (2018). İlk ve ortaokullardaki suriyeli öğrencilerin eğitimi: türkiye’de yapılan akademik çalışmalar üzerine sistematik bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(85), 417-434.
- Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research*, 2(1), 57-80. DOI: 10.35207/ater.537817
- Başar, M., Akan, D. ve Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1571-1578. DOI: 10.24106/kefdergi.427432
- Baysal, Z. N. (2015). Hayat bilgisi dersinde beceri öğretimi. M.Gültekin (Ed.) *Hayat Bilgisi Öğretimi* içinde, (ss. 215-248). Ankara: Nobel Yayınları.

- Bulut, S., Kanat-Soysal, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin türkçe öğretmeni olmak: suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği [UNHCR]. (2017). *Syrian refugee response plan*. <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php> adresinden 22.04.2020 tarihinde indirilmiştir.
- Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü Küresel Eğilimler Raporu- Unhcr-Forced Displacement in 2017. <https://www.unhcr.org/5b27be547> adresinden 26.04.2020 tarihinde indirilmiştir.
- Birleşmiş Milletler Kriz Ortamında Mülteci Eğitimi (2018). <https://www.unhcr.org/5b852f8e4.pdf> adresinden 20.04.2020 tarihinde indirilmiştir.
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (2020). <https://www.unhcr.org/tr/> adresinden 28.04.2020 tarihinde indirilmiştir.
- Çekiç, A. (2019). Türk ve mülteci (suriye vatandaşları) öğrencilerin sosyal becerilerinin karşılaştırılması. 6. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi (26-27 Nisan, Gaziantep, Türkiye) *Eğitim Bilimleri Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde (ss. 173-177). Elazığ: Asos Yayınları.
- Demir, S. (2012). Çok kültürlü eğitimin erciyes üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *Turkish Studies* 7(4), 1453-1475.
- Erdem, C. (2017). Sınıfta mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Güngör, F ve Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim – öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173 DOI: 10.18039/ajesi.454575
- İmamoğlu, H. V. ve Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkokul eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529-546.
- Karataş, K. (2019). Göç travması bağlamında kültürel şok kavramına kuramsal bir bakış. V Human & Civilization Congress from Past to Future-INES Full Text Book, Antalya-Turkey, 967-973. Çizgi Kitabevi.
- Köse, N., Bülbül, Ö., ve Uluman, M . (2019). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 2(1), 16-29.
- Levent ve Çayak (2017). Türkiye’deki suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-1(27), 21-46.
- Meloni, C. F. (1986). Adjustment problems of foreign students in U. S. colleges and universities. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel [Orijinal baskı 2009].
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Palaz, T., Çepni, O. ve Kılcan, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin mülteci öğrencilere yönelik düşüncelerinin ve tutumlarının belirlenmesi. *Elektronik Türkçe Çalışmaları*, 14(3), 1661-1684.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Sezgin, A. A. ve Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas*, 4(7), 417-436.
- Şeker, B. ve Akman, E. (2016). Uluslararası süreç psikolojik ve sosyokültürel süreçleri. *Çukurova Tıp Dergisi*, 41, 504-514 <http://dergipark.org.tr/en/pub/cumj/issue/18992/237504>
- Sicat, R. M. (2011). Foreign students’ cultural adjustment and coping strategies. *International Conference on Social Science and Humanity IPEDR*, 5, 338-341.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1719-1737. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> DOI: 10.17051/ilkonline.2018.466425
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü İstatistikleri (2020). <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden 02.06.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Taşar, H. H. (2019). Türkiye’deki suriyeli mültecilerin yükseköğretim sorunları: adyaman üniversitesi örneği. *Adyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(31), 160-187 DOI: <https://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.491012>
- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). Türkiye’de suriyeli çocukların eğitimi: güçlükler ve öneriler. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. ve Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir Örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133.
- Türkiye Göç Raporu, 2016 (2017). T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları. Yayın no: 40, Ankara.
- Tüzün, I. (2017). Türkiye’de mülteci çocukların eğitim hakkını ve karşılıklı uyumu destekleyen yaklaşımlar, politikalar ve uygulamalar. European Liberal Forum 2017. <http://panel.stgm.org.tr/vera/app/var/files/t/u/turkiyede-multeci-cocuklarin-egitim-hakkini-destekleyen-yaklasimlar-politikalar-ve-uygulamalar-fnf-turkiye.pdf> adresinden 02.04.2020 tarihinde indirilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öğretmen GÜdüsel Desteği, Öz-yeterlik Algısı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler: Lise Matematik Desi Örneği

Neşe ÖZKAL¹

Özet

Bu araştırma da lise öğrencilerinin Matematik derslerinde Matematik öğretmenlerinden aldıkları güdüsel destekleri, Matematik dersine karşı öz-yeterlik algıları ve Matematik başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma da yordayıcı korelasyonel araştırma tasarımlarından tek faktörlü yordayıcı korelasyonel desen ve çok faktörlü yordayıcı korelasyonel desen kullanılmıştır. Araştırma Türkiye’de güneyde bir ilçe merkezinde yer alan kamuya bağlı liselerde öğrenim gören 435 öğrencinin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri “Matematik dersi yazılı notları” ile “Matematiğe karşı öz-yeterlik algıları” ve “Öğretmen güdüsel desteği” ölçekleri ile toplanmıştır. Araştırma verileri basit ve çoklu doğrusal regresyon analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda Lise öğrencilerinin Matematik öğretmenlerinden aldıkları güdüsel destek algılarının ve Matematiğe karşı öz-yeterlik algılarının Matematik dersi başarılarını pozitif yönlü anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Araştırma da öğrencilerin Matematik öğretmenlerinden aldıkları güdüsel destek algılarının öğrencilerin Matematiğe karşı öz-yeterlik algılarını da pozitif yönlü anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik karşı öz-yeterlik algısı, Öğretmen Güdüsel Desteği, Lise

Relationships between Teachers’ Motivational Support, Self-Efficacy Perception and Academic Achievement: High School Mathematics Course Sample

Abstract

This study investigated the relationships among the motivational support that high school students received from Mathematics teachers in Mathematics courses, their self-efficacy perceptions towards Mathematics courses and their achievements in Mathematics. The study which utilized simple predictive correlational design and complex predictive correlational design, was conducted with the voluntary participation of 435 public high school students in a district located in the south of Turkey. The research data were collected with “Mathematics course grades” and “Self-Efficacy towards Mathematics Scale” and “Teachers’ Motivational Support Scale” and analyzed with the help of simple and multiple linear regression analysis. According to research results, it was determined that high school students’ perceptions regarding the motivational support received from Mathematics teachers in Mathematics courses and their their self-efficacy towards Mathematics courses predicted Mathematics achievement in a positive and significant manner. The research also concluded that students’ motivational support perceptions in regards to mathematics teachers positively and significantly predicted their self-efficacy perceptions towards mathematics courses.

Keywords: Mathematics self-efficacy Perception, Teachers’ Motivational Support, High School

¹ Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi. nese.ozkal@alanya.edu.tr

Giriş

Ulusal düzeyde yapılan sınav sonuçları ve uluslararası değerlendirme raporları Türkiye’de Matematik başarısının düşük olduğunu göstermektedir. Örneğin; Türkiye’de 2018 yılında yapılan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavda ortaokul öğrencileri en düşük başarıyı Matematik alt testinde (5,09) göstermişlerdir (MEB, 2019a). Türkiye’de yükseköğretime giriş sınavlarından 2019- Temel Yeterlikler Testi (TYT) oturumuna katılan 2.390.491 adayın temel Matematik testinde 39 soru içinde doğru yanıt ortalamaları 6,88 olarak hesaplanmıştır. Matematik adayların en düşük başarıya sahip oldukları iki dersten birisidir. 2019 Alan Yerleştirme Testinde (AYT) ise Matematik testi ortalaması 7,13 ile en düşük ortalamanın alındığı derstir (ÖSYM, 2019). Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırmasının Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (TIMSS) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programının (PISA) raporlarına göre Türkiye Matematik başarısı açısından ortalamalarının altında kalmıştır (OECD, 2016; TIMSS, 2016). 2018 PISA raporunda ise 2015 yılına göre iyileşme göstereceği ortalamasının altında kalarak, 79 ülke içerisinde 42. sırada yer almıştır (MEB, 2019b). Alanyazın incelendiğinde Matematik başarısını etkileyen birçok değişkenin olduğu görülmektedir. Bu çalışmada matematik başarısı öğrencilerin matematik öğretmenlerinden aldıkları güdüsel destekleri ve matematiğe karşı öz-yeterlikleri bağlamında ele alınmıştır.

Öz Belirleme Teorisi Bağlamında Öğretmen Güdüsel Desteği

Motivasyon öğrencilerin okuldaki başarısı ve başarısızlığında önemli bir rol oynamaktadır. Çevresel ve genetik faktörler insan davranışını şekillendirir, motivasyon ise davranış ve sonuçlara katkıda bulunur. Motivasyon doğrudan gözlemlenemez, ancak biliş, duygu ve/veya davranışta ortaya çıkabilir (Wæge & Pantziara, 2013). Bu nedenle motivasyon teorik bir bakış açısıyla ele alınır. Motivasyon, bir bireyin bir hedefe ulaşma çabalarının yoğunluğunu, yönünü ve ısrarını açıklayan süreçlerdir (Judge ve Robbins, 2013). Motivasyon teorileri ise, insanları neyin motive ettiğini ve bir bireyin eylemlerinin yönünü ve yoğunluğunu seçmeye iten şeyleri anlamakla ilgilidir (Haase, Guimarães, & Wood, 2019). En etkili motivasyon teorilerinden biri de, öz belirleme teorisidir (SDT). Öz belirleme teorisi, insanların temel ve doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçları olduğunu savunur. Öz belirleme teorisine göre motivasyon her birey için bu doğuştan gelen ve evrensel olan üç temel psikolojik ihtiyacın karşılanması ile elde edilebilir. Bu temel ihtiyaçlar; özerklik, yeterlik ve ilişki olarak belirtilmektedir (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2000). *Özerklik*, kişinin kendi iradesi ve seçim duygusu ile hareket etmesini, *Yetkinlik*, bireyin belirli bir görevde başarılı ve etkili olduğuna ilişkin algısını ifade eder. İlişki ise bireyin başkalarıyla etkileşimlerde verebileceği ve alabileceği destek ve şefkat duygusu olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000).

Öz belirleme teorisine göre, temel ihtiyaçların karşılanmasını kolaylaştıran, fırsat sağlayan öğrenme ortamları ve sosyal bağlamlar öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir (Ryan ve Deci, 2000, 2002). Algılanan sosyal destek akademik başarıyı etkiler. Yapılan çalışmalar öğrencilerin ailelerinden, akranlarından ve öğretmenlerinden aldıkları destekleyici sosyal ilişkilerin motivasyonel ve duyuşsal yollarla başarıyı etkilediğini göstermektedir (Sun, Liu, Oei, Zhen, Ding, & Jiang, 2020). Çoğu sosyal-bilişsel motivasyon modeli, öğrencilerin motivasyonunun sınıf etkileşimleri, aktiviteleri, uygulamaları ve kültüründen etkilendiğini varsaymaktadır. Bu nedenle, öğretmenin öğretim pratiğinde öğrencilerin motivasyonunu sağlamada önemli bir rolü vardır (Wæge & Pantziara, 2013).

Öğrenci tarafından algılanan öğretmen desteği, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasını artırır (Filak ve Sheldon, 2008). Öz belirleme kuramına göre bazı çalışmalarda öğretmen desteği öğrencilerin sınıftaki özerklik, yeterlik ve sosyal ilişki duygularını arttırmayı amaçlayan öğretim davranışlarının kapsayıcı bir boyutu olarak kavramsallaştırılmıştır (Lazaridesa & Buchholzb, 2019). Filak ve Sheldon'a (2003) göre, “öğrencilere başarılı olma (yetkinlik) fırsatları sunarak ve otoriter engelleri (ilgili olma) ortadan kaldırarak kendi yollarıyla (özerklik) öğrenmelerine izin veren eğitimci öğrencilerine ilginç, zorlu bir eğitim verebilir ve özünde motive edici bir eğitim deneyimi sunabilirler”(Filak ve Sheldon, 2003, s. 245).

Öz-yeterlik

Öz-yeterlik inancı bir hedefe ulaşmak için kişinin kendi kapasitesine ve yeteneklerine olan inancı şeklinde tanımlanabilir (Bandura, 1997). Sosyal Bilişsel kuramcılar öz-yeterliliğin insanların motivasyonunu, sebatını, çabalarını, eylemini, davranışını, başarısını ve yaşadığı kaygı derecesini etkilediğini göstermiştir (Bandura, 2000). Akademik öz-yeterlik ise alana ve içeriğe özgüdür ve geleceğe yöneliktir (Bong, 2001). Akademik alanda öz-yeterlik, öğrencilerin akademik görevleri başarıyla yerine getirme ve tamamlama yetenekleri hakkında sahip oldukları inançlar olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997). Bu bağlamda Matematik öz-yeterlik inancının, verilen matematik görevlerini başarıyla yerine getirme kabiliyeti hakkındaki güven veya inançlardan oluştuğu söylenebilir (Haase, Guimarães, & Wood, 2019). Bu nedenle öz-yeterlik, bir kişinin matematik görevlerine katılıp katılmayacağını ve ne kadar çaba ve ısrar (azim) harcanacağını önemli bir belirleyicisidir (Akin ve Kurbanoglu, 2011).

Öğretmen GÜdüsel Desteği, Öz-yeterlik ve Matematik Başarısı

Örgün eğitim süreçlerine çocuklar matematik hakkında olumlu bir bakış açısı ve kendi yetenekleri hakkında iyi duygularla başlarlar. Ancak sınıf düzeyi ilerledikçe motivasyonlarında (Baten, Pixner,& Desoete. 2019), öz-yeterliklerinde (Yaman & Dede, 2006) azalma görülür. Matematiğe karşı düşük öz-yeterlik (Awofala, 2019; Kahramanoğlu ve Deniz, 2017, Yıldırım, 2011) ise matematik başarısını düşürmektedir. Ryan ve Deci'nin (2000) öz belirleme teorisi, sosyal bağlamlarda özerklik teşvik edildiğinde bireylerin olumlu öğrenme deneyimlerinin artacağına vurgu yapmaktadır. Öğrenciler özerk hissettiklerinde, dış faktörler tarafından ikna edilmeden daha yüksek bir aspirasyon ve seçim duygusu ile görevleri yerine getirmeleri için motive olurlar (Ryan ve Deci, 2000).

Öz belirleme teorisine göre, sınıfta özerklik, yeterlilik ve sosyal ilişki için temel psikolojik ihtiyaçların karşılandığını deneyimleyerek öğretmenleri tarafından güdüsel olarak desteklendiğini hisseden öğrenciler öğrenme konusunda yüksek derecede özerklik algılar, öğretmenle yetkin ve sosyal olarak ilgili hissederler (Vlachopoulos ve Michailidou, 2006). Alanyazında matematik dersi bağlamında yapılan araştırma sonuçları bu öğrencilerin daha az kaygı yaşadıklarını (Ahmed, Minnaert, van der Werf ve Kuyper, 2010), öz-yeterlikleri (Martin ve Rimm-Kaufman, 2015; Mıh ve Mıh, 2013) ve akademik başarılarının (Kocaoğlu ve Kanadlı, 2019; Yıldırım, 2000) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler özerk olduklarında, kendi yeterliliklerine ilişkin daha güçlü bir inanç duyarlar. Sosyal bilişsel kuramda belirtildiği gibi öz-yeterliliği yüksek öğrenciler davranışlarında proaktif ve özerk olmaya eğilimlidirler ve sürekli olarak kendi yaşamlarının kontrolünü kazanmaya çalışırlar (Schunk ve DiBenedetto, 2016). Bu durum akademik başarıyı olumlu olarak etkiler. Matematik öğrenimi alanında yapılan çalışmalar,

Matematik öz-yeterliğinin matematik başarısı (Awofala, 2019; Kahramanoğlu ve Deniz, 2017, Özkal, 2019; Yıldırım, 2011) ile pozitif yönlü ilişkilerini göstermektedir.

Yapılan açıklamalardan genel olarak öz-yeterlik inançlarının ve öğretmen güdüsel desteğinin matematik başarısını etkileyen faktörler olduğu sonucu çıkarılabilmektedir. Alanyazında Matematik öz-yeterlik algısı, Matematik başarısı ve öğretmen güdüsel desteği konusundaki çalışmalarda daha çok ikili ilişkilerin incelendiği görülmektedir. Tüm bu değişkenlerin arasındaki ilişkilerin birlikte incelenmesinin Matematik başarısı açısından bütünsel bir bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu kapsamda bu çalışmada; Lise öğrencilerinin Matematik öğretmenlerinden aldıkları güdüsel destekleri, Matematiğe karşı öz-yeterlik algıları ve Matematik başarıları arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen güdüsel desteği ve Matematiğe karşı öz-yeterlik algıları Matematik Başarısını yordamakta mıdır?
2. Öğretmen güdüsel desteği Matematiğe karşı öz-yeterlik algılarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada yordayıcı korelasyon araştırma tasarımı kullanılmıştır. Yordayıcı korelasyonel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkiler incelenerek değişkenlerin birinden yola çıkarak diğeri yordanmaya çalışılır. Araştırmada tek bir yordayıcı değişken varsa tek faktörlü yordayıcı korelasyonel desen; iki ya da daha çok yordayıcı varsa çok faktörlü yordayıcı korelasyonel desen söz konusudur. Doğrudan ve dolaylı ilişkileri test etmeye yönelik yapılan çalışmalar çok faktörlü karmaşık yordayıcı korelasyonel desen olarak adlandırılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu çalışma da her ikiside kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma Türkiye’de güneyde bir ilçe merkezinde yer alan liselerden kamuya bağlı 3 lisede öğrenim gören 435 öğrencinin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada uygulama yapılacak olan sınıflar, her bir sınıf düzeyinden bir tane olmak üzere seçkisiz olarak seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %27,6’sı (n= 120) meslek lisesi, %27,4’ü (n=119) Anadolu lisesi ve % 45,5’i (n=196) Fen lisesinde yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %39,1’i (n=170) kadın, % 60,9’u (n=265) erkek olup, %23,9’u (n= 104) 9. sınıf, %25,3 si (n=110) 10., %20,5 (n=89) 11. ve % 132 (n=30,3) 12. sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri “Matematik dersi yazılı notları”, “Matematiğe karşı öz-yeterlik algısı ölçeği” ve “Öğretmen güdüsel desteği ölçeği” ile toplanmıştır.

Matematiğe Karşı Öz-yeterlik Algısı Ölçeği

Bu ölçek öğretmen adaylarının matematik öz-yeterlik algılarını ölçmek amacıyla Umay (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 3 alt boyuttan ve 14 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları matematik benlik algısı alt boyutunda .80, matematik

davranışlarında farkındalık alt boyutunda .75, matematiği yaşam becerilerine dönüştürebilme alt boyutunda .69 ve ölçeğin tümünde .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Ki Kare ($\chi^2=103.79$), serbestlik derecesi ($df=71$, $p=0.00$) oranının $\chi^2/df=1.46$; RMSEA= 0,059; CFI=.94; GFI=.90 'dır. Lise öğrencilerinde kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek için öncelikle ölçeğe değerlendirme ($n=1$) ve eğitim programları ve öğretim alanından ($n=1$) öğretim üyesi uzmanların görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması bu çalışmada lise öğrencileri için yeniden yapılmıştır. Ölçeğin tamamının Cronbach Alpha katsayısı .88, alt boyutlar ise benlik için .73 ve farklılık için yaşam için .77'dir. Ölçeğin DFA sonucunda Ki Kare ($\chi^2=201.04$), serbestlik derecesi ($df=74$ $p=0.00$) oranının $\chi^2/df=2.71$; RMSEA= 0,059; CFI=.94; GFI=.90 olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen Güdüsel Desteği Ölçeği

Öğretmen güdüsel desteği ölçeği Güvenç (2015) tarafından öğrencilerin öğretmenlerinin güdüsel desteklerine ilişkin özbelirleme temelli algılarını belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçek 4'lü likert tipi 3 alt ölçek ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin hem lise hem de ortaokul öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Bu çalışmada lise öğrencilerinin Matematik öğretmenlerinin güdüsel desteklerine ilişkin algıları ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayıları Yetkinlik için .87, Özerklik için .85, İlişki için .80 olarak belirlenmiştir. Ölçeğinin tamamının Cronbacha alpha katsayısı ise .94'tür. Ölçeğin DFA sonucunda Ki Kare ($\chi^2=385.07$), serbestlik derecesi ($df=249$, $p=0.00$) oranının $\chi^2/df=1.55$; RMSEA= 0,071; CFI=.93; GFI=.91 olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma için ölçeğin güvenirlik katsayıları yeterlilik desteği için .89, özerklik desteği için .90, ilişki desteği için .83 ve tüm ölçek için .94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin DFA sonucunda Ki Kare ($\chi^2=420.30$), serbestlik derecesi ($df=249$, $p=0.00$) oranının $\chi^2/df=1.69$; RMSEA= 0,079; CFI=.91; GFI=.91 olduğu belirlenmiştir.

Veri Analizi

Çalışmada 435 lise öğrencisinin verileri değerlendirmeye alınmıştır. Matematik dersi akademik başarısı, Matematiğe karşı öz-yeterlik algısı ve öğretmen güdüsel desteği algısı arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı analizi ile incelenmiştir. Çalışma da Öğretmen güdüsel desteği ve Matematiğe karşı öz-yeterlik algısının Matematik başarısı üzerindeki yordayıcılığının belirlenebilmesi için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Öğretmen güdüsel desteği ve Matematik öz-yeterlik inancı yordayıcı ve Matematik başarısı yordanan değişken olarak atanmıştır. Analizler yapılmadan önce çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımları incelenmiştir. Bu amaçla yordayıcı değişkenler arası ilişki düzeyi, Durbin-Watson, Tolerans ve VIF değerleri incelenmiştir. Yordayıcı değişkenler arasında $r > .90$ üzerindeki ilişki, VIF değerinin 10'a eşit yada 10'un üzerinde olması ve tolerans değerinin .10'dan büyük olması çoklu doğrusal bağlantı olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu araştırma kapsamında yapılan inceleme sonucunda yordayıcı değişkenler arası ilişki düzeyinin 0,35 ile 0,78, Durbin Watson katsayısının 1,94 olduğu belirlenmiştir. Tolerans değerlerinin ise ,81 ile ,63 arasında değiştiği ve VIF değerlerinin ise 1,22 ile 1,43 arasında değiştiği görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımlarını karşılamakta olduğunu göstermektedir.

Araştırmada Öğretmen güdüsel desteğinin Matematiğe karşı öz-yeterlik algısı üzerindeki yordayıcılığının belirlenebilmesi basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Öğretmen güdüsel desteği yordayıcı ve Matematiğe karşı öz-yeterlik algısı ise yordanan değişken olarak atanmıştır. Analiz

öncesinde öncelikle analize girecek değişkenlere ait verilerin normallik varsayımını karşılama durumları incelenmiştir. Bu kapsamda aritmetik ortalama, mod ve medyanın birbirine yakın olduğu, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde 0'a yakın olduğu, standart sapma ile ortalamanın oranını yüzde olarak ifade eden bağıl değişim katsayısının 20 ile 25 aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar verilerin basit doğrusal regresyon analizinin varsayımlarını karşılamakta olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015).

Bulgular

Öğretmen güdüsel desteği, Matematiğe karşı öz-yeterlik algısı ve Matematik başarısı alt boyutları için ortalama, standart sapma değerleri ve Pearson korelasyon katsayıları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Değişkenlerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Basit Korelasyon Analizi Sonuçları

	X	SS	ÖGD	MÖA	MB
1.ÖGD	65,2	12,2	1		
3.MÖA	45,4	10,9	,39*	1	
4.MB	69,1	21,9	,35*	,50*	1

*p<,01

(ÖGD: Öğretmen güdüsel desteği, MÖA: Matematiğe karşı öz-yeterlik algısı, MB: Matematik başarısı)

Tablo 1'de yer alan korelasyon katsayıları incelendiğinde Öğretmen güdüsel desteği ile Matematiğe karşı öz-yeterlik algısı arasında ($r=,39$; $p<,01$), Öğretmen güdüsel desteği ile Matematik başarısı arasında ($r=,35$; $p<,01$) ve Matematik öz-yeterlik inancı ile Matematik başarısı arasında ($r=,50$; $p<,01$) pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğretmen güdüsel desteğinin ve Matematiğe karşı öz-yeterlik algısının Matematik başarısı üzerindeki yordayıcılığının belirlenebilmesi için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	B	SS	R	R ²	F	β	t değeri	p
ÖGD	7,72	1,9	,54	,27	81,54	,18	4,03	,00*
MÖA	11,87	1,2				,43	9,58	,00*

Tablo 2'de sunulan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde bağımsız değişkenlerin birlikte Matematik başarısını anlamlı olarak yordayabildiği görülmektedir [$F(2, 432)= 81,54$ $p<,01$]. Bağımsız değişkenler birlikte, Matematik başarısının %27'sini açıklayabilmektedirler. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-Testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin matematik öğretmenlerinden aldıkları güdüsel desteğin ($\beta=,18$, $t= 4,03$, $p<,01$) ve Matematiğe karşı öz-yeterlik algılarının ($\beta=,43$, $t= 9,58$, $p<,05$) Matematik başarısının önemli yordayıcıları olduğu görülmektedir. Tablo 2'deki sonuçlara göre öğretmen güdüsel desteği ve Matematiğe karşı öz-yeterlik algılarının Matematik başarısını pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı söylenebilir.

Lise öğrencilerinin Matematik öğretmenlerinden aldıkları güdüsel desteğin Matematiğe karşı öz-yeterlik algıları üzerindeki yordayıcılığının belirlenebilmesi için basit doğrusal regresyon analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	B	SS	R	R ²	F	β	t değeri	p
ÖGD	,35	,03	,39	,15	77,86	,39	8,82	.00*

*P<.01

Tablo 3'te sunulan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde Öğretmen güdüsel desteği'nin öğrencilerin Matematiğe karşı öz-yeterlik algılarını pozitif yönlü anlamlı olarak yordayabildiği görülmektedir [F(1, 433) =77,86 p<.01]. Öğretmen güdüsel desteği Matematik karşı öz-yeterlik algılarının % 15'ini açıklayabilmektedirler. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-Testi sonuçları incelendiğinde, Öğretmen güdüsel desteğinin ($\beta=39$ t=8,82, p<.01) öğrencilerin Matematiğe karşı öz-yeterlik algılarının önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada lise öğrencilerinin Matematik öğretmenlerinden algıladıkları Öğretmen güdüsel desteği'nin Matematik başarısını pozitif yönlü anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Alanyazın da yer alan araştırmalar incelendiğinde bu sonuçların desteklendiği görülmektedir. Yıldırım (2000) Matematik, Türkçe, Fizik, Kimya ve Biyoloji derslerinde 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik başarısını öğretmenlerinden ve ailelerinde algıladıkları desteklerin olumlu yönde ve anlamlı olarak yordadığını belirlemiştir. Ahmed, Minnaert, Werf ve Kuyper (2010) ise matematik derslerinde ortaokul 7. Sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada öğretmen desteğinin başarıyı olumlu olarak etkilediğini belirlemiştir. Çalışma da başarı üzerindeki varyansın yaklaşık % 51'i öğretmen desteği ve aracı değişkenlerle açıklanmıştır. Kaya (2018) matematik başarısı yüksek öğrencilerin; özerklik, aidiyet ve yeterlik ihtiyacı puanlarının, matematik başarısı orta ve düşük düzeyde bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer bir biçimde Özkal ve Erdik (2015) matematik başarı notları yüksek olan öğrencilerin Matematik öğretmenlerinden algıladıkları güdüsel desteğin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Koçoğlu ve Kanadlı (2019) ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri ve matematik derslerinde algıladıkları özerklik desteğinin, eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri ile anlamlı bir ilişkisinin olduğu; özerklik desteğinin eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerisini anlamlı bir şekilde yordadığı saptamışlardır.

Araştırmada lise öğrencilerinin Matematiğe karşı öz-yeterlik algılarının Matematik başarısını pozitif yönlü anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu sonuçların desteklendiği görülmektedir. Yıldırım (2011) PISA 2003 verilerini kullanarak yaptığı çalışmasında içsel motivasyon, öz-yeterlik ve matematik başarısı arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğunu belirlemiştir. PISA 2012 uygulamasında ise Matematik öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin, matematik alanına yönelik daha fazla çaba sarf ettikleri için, akademik başarılarının yüksek olduğu görülmüştür (MEB, 2016a). Kahramanoğlu ve Deniz (2017), matematik öz-yeterliği ile matematik başarısı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Awofala (2019) matematik başarısını matematik içsel ve dışsal güdü, matematik benlik kavramı, matematik kaygısı ve matematik özyeterliğin yordadığını belirlemiştir. Matematik öz-yeterlik, benlik kavramı ve güdünün matematik başarısı ile olumlu matematik kaygısı ile olumsuz ilişkileri olduğunu belirlenmiştir. Matematik öz-yeterlik, matematik başarısının en iyi yordayıcısıdır ve ortaöğretim öğrencilerinin matematik başarısındaki varyansın% 26,57'sini oluşturmuştur. Bu araştırmada ulaşılan ve alanyazında yer alan destekleyici araştırma

sonuçlarına göre Matematik dersinde öğretmenlerinden yüksek güdüsel destek algılayan, Matematiğe karşı öz-yeterlik algıları yüksek olan öğrencilerin Matematik başarılarının yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada lise öğrencilerinin Matematik öğretmenlerinden algıladıkları güdüsel destek algılarının Matematiğe karşı öz-yeterlik algılarını pozitif yönlü anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Alanyazında yer alan araştırma sonuçları öğretmen güdüsel desteğinin öz-yeterlikle pozitif ilişkilerinin olduğunu göstermektedir. Özkal ve Erdik (2015) ortaokul öğrencilerinin matematik derslerinde algıladıkları özerklik desteğinin Matematik öğrenmeye ve performansa yönelik özyeterliliğin önemli bir yordayıcısı olduğunu belirlemişlerdir. Mıh & Mıh (2013) öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları özerklik desteklerinin akademik özyeterliliği yordadığını belirlemişlerdir. Sun, Liu, Oei, Zhen, Ding, & Jiang (2020) öğretmen özerklik desteğinin öğrencilerin okula devama (school engagement) olumlu bir etkisi olduğunu ve öğrencilerin öz-yeterliliğinin öğretmen özerklik desteği ve school engagement arasında aracılık etkisi yarattığını belirlemişlerdir. Kulakow (2020) yaptığı çalışmada özerkliğin öz-yeterlik ve sadece öğretmen odaklı bir öğrenme ortamının aksine, özellikle erken dönem için, yeterlilik matrislerine dayanan öğrenci merkezli bir öğrenme ortamına sahip okullardan öğrenciler için öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkide bir aracı olarak işlev gördüğünü ortaya koymuştur. Ergenlerin öğrenme yaklaşımları, öz-yeterliklerinden bağımsız olarak özerklik destekleyici öğrenme yoluyla geliştirilebileceğini belirlemiştir. Martin ve Rimm-Kaufman (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise ortaokul düzeyinde öğrencilerin öz-yeterlik inancı ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin kalitesi, matematik dersindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada gerçekleştirilen çok seviyeli modellerin sonuçlarına göre matematik öz-yeterlikleri düşük düzeyli öğrencilerin, öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilere göre matematik derslerinde daha düşük duygusal ve sosyal katılım gösterdikleri görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmenlerin duygusal desteğinin yüksek olduğu sınıflarda öğrencilerin, öz-yeterliklerine bakılmaksızın, hem duygusal hem de sosyal katılımında benzer seviyelerde bulunduğu gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, öğrencilerin öz-yeterlik inançlarına sağladıkları desteklerin onların matematik derslerindeki katılım ve aktivitelerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu araştırmada ulaşılan ve alanyazında yer alan destekleyici araştırma sonuçlarına göre genel olarak Öğretmen güdüsel desteği ve Matematik öz-yeterlik inancı arasında pozitif yönlü karşılıklı ilişkilerin olduğu söylenebilir. Öğretmen güdüsel desteği yüksek olarak algılanması Matematik öz-yeterlik inancının yüksek olmasını ve bu durumun Matematik başarısını artmasına aracılık edebileceği söylenebilir.

Araştırma da ulaşılan sonuçlara göre Matematik öğretmenlerinden güdüsel destek gören özerklik, ilişki ve yeterlik gereksinimleri karşılanmış öğrencilerin öz-yeterliklerinin artacağı ve bu durumun Matematik başarısına pozitif yönlü olarak katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlere ve öğretmen adaylarına hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim programlarında öz-yeterlik inançları ve öğretmen güdüsel desteğinin başta akademik başarı olmak üzere olumlu etkilerine ilişkin bilgilendirmelerin yapılması önerilebilir. Yanısıra konu alanı bağlamında uygulamalı özerklik destekleyici öğretmen eğitim programlarının düzenlenmesi yararlı olacaktır. Matematik öğretmenleri sınıflarında öğrencilerin aktif olma ve seçim yapma fırsatları sunulduğu öğrenci merkezli yöntemleri kullanarak, özerklik destekleyici sınıf ortamları yaratmaları önerilebilir. Matematik öğretmenleri Matematik derslerinde öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının olumlu olarak gelişmelerini destekleyecek, çabalayarak ulaşabilecekleri orta güçlükte amaçlar koyarak, sonucun değil sürecin değerlendirildiği,

rekabetin değil işbirliğinin sağlandığı bir sınıf ortamı yaratmaları önerilebilir. Bu çalışmada ulaşılan bulgular sınırlı sayıda öğrenciyle yapılan bir çalışma sonucudur. Çalışmanın daha geniş gruplar üzerinde boylamsal benzer çalışmalar yapılması Matematik başarısı, öğretmen güdüsel desteği ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkilerini belirlemek açısından daha geniş bir bakış açısı sağlayabilir. Bu çalışmada öğretmen güdüsel desteği, başarı, öz-yeterlik ilişkisi Matematik dersi kapsamında incelenmiştir. Başka konu alanları ile ilişkilerini belirlemek amacıyla çalışma tekrarlanabilir.

Kaynakça

- Ahmed, W., Minnaert, A., Werf, G., & Kuyper, H. (2010). Perceived social support and early adolescents' achievement: The mediational roles of motivational beliefs and emotions. *Youth Adolescence*, 39, 36-46. Doi: 10.1007/s10964-008-9367-7
- Akın, A. & Kurbanoğlu, İ. A. (2011). The relationships between math anxiety, math attitudes, and self-efficacy: a structural equation model. *Studia Psychologica*, 53(3), 263-273.
- Awofala, A.O. (2019). Correlates of senior secondary school students' mathematics achievement. *Educatia* 21(17), 15-25. Doi: 10.24193/ed21.2019.17.02
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78. Doi:10.1111/1467-8721.00064.
- Bong, M. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 23-34. Doi:10.1037/0022-0663.93.1.23
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, O., Sekercioglu, G. & Buyukozturk, S. (2010). *Sosyal bilimler için çok degiskenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. Doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- Filak, V., & Sheldon, K. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher-course evaluation. *Educational Psychology*, 23, 235-247. Doi:10.1080/0144341032000060084
- Filak, V. F., & Sheldon, K. M. (2008). Teacher support, student motivation, student need satisfaction, and college teacher course evaluations: Testing as equential path model. *Educational Psychology*, 28(6), 711-724. Doi:10.1080/01443410802337794.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. bs.). New York: McGraw-Hill.
- Güvenç, H. (2015a). Öğretmen güdüsel desteği ölçeği geliştirme ve uyarlama çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 129-145.
- Haase, V. G., Guimarães, A. P. L. & Wood, G. (2019). Motivational and math anxiety perspective for mathematical learning and learning difficulties (469-505). Annemarie Fritz, Vitor Geraldi Haase Pekka Räsänen *Editors International Handbook of Mathematical Learning Difficulties From the Laboratory to the Classroom* Foreword by Brian Butterworth. Switzerland: Springer.
- Judge, T., & Robbins, S. (2013). Motivation concepts. In *Organizational behavior* (pp. 201-238). Boston: Pearson.
- Kahramanoğlu, R., Deniz, T. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Üstbiliş Becerileri, Matematik Öz-yeterlikleri ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3), 189-200. Doi: 10.17679/inuefd.334285
- Kaya, D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik temel psikolojik ihtiyaçlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 15-30. Doi: 10.17679/inuefd.297790
- Koçoğlu, A., & Kanadlı, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin algıladığı özerklik desteği, eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 61-77.
- Kulakow, S. (2020) How autonomy support mediates the relationship between self-efficacy and approaches to learning, *The Journal of Educational Research*, 113:1, 13-25, Doi: 10.1080/00220671.2019.1709402
- Lazaridesa, R. & Buchholz, J. (2019). Student-perceived teaching quality:How is it related to different achievement emotions in mathematics classrooms? *Learning and Instruction*, 61, 45-59. Doi:10.1016/j.learninstruc.2019.01.001

- Martin, D. P, Rimm-Kaufman, S. E. (2015). Do student self-efficacy and teacher-student interaction quality contribute to emotional and social engagement in fifth grade math? *Journal of School Psychology*, 53(5), 359-73.
- MEB (2019a). Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/24094730_2019_Ortaogretim_Kurumlarina_Ili_skin_Merkezi_Sinav.pdf
- MEB (2019b). PISA 2018 Türkiye ön raporu. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden edinilmiştir.
- Mih V. & Mih C. (2013). Perceived autonomy-supportive teaching, academic self-perceptions and engagement in learning: toward a process model of academic achievement. *Cognition, Brain, Behavior An Interdisciplinary Journal* 17(4), 289-313.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2016). PISA 2015 Assessment and Analytical Framework. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264281820-en.pdf?expires=1592401770&id=id&accname=guest&checksum=AF3745EE3AC13375D0C1483812BAE823> adresinden edinilmiştir.
- ÖSYM (2019). YKS değerlendirme raporu. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/GENEL/yksDegRaporweb03092019.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Özkal, N. & Erdik, C. (2015). Ortaokul öğrencilerinin matematik öğretmenlerinin güdül desteklerine ilişkin algıları ile güdül inançları arasındaki ilişkiler. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 5(1), 327-342. Doi: 10.13114/MJH.2015111387
- Özkal, N. (2019). Relationships between self-efficacy beliefs, engagement and academic performance in math lessons. *Cypriot Journal of Educational Science*, 14(2), 190–200.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). Social cognitive theory. In D. H. Schunk, J. L. Meece, & P. R. Pintrich (Eds.), *Motivation in education: Theory, research and applications* (pp. 139–194). Essex, UK: Pearson.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed., pp. 34–54). New York, NY: Routledge.
- Sun, Y., Liu, R., Oei, T., Zhen, R., Ding, Y., & Jiang, R. (2020). Perceived parental warmth and adolescents' math engagement in China: The mediating roles of need satisfaction and math self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 78, 1-9.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. Doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3-33). New York: The University of Rochester Press.
- Tabannick, B.G. & Fidell, L.S. (2015). *Cok degiskenli istatistiklerin kullanımı. [Using multivariate statistics]*. (6. Basım) M. Baloglu (cev. ed.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) (2016). Highlights from TIMSS and TIMSS advanced 2015. <https://nces.ed.gov/pubs2017/2017002.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği programının matematiğe karşı öz-yeterlik algısına etkisi. *Journal of Qafqaz University*, 8. journal.qu.edu.az/article_pdf/1027_328.pdf.
- Wæge, K. & Pantziara, P. (2013). Students' motivation and teachers' practices in the mathematics classroom. [file:///C:/Users/ALKU/Downloads/14.CERME8-WG8-WaageandPantziara%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ALKU/Downloads/14.CERME8-WG8-WaageandPantziara%20(1).pdf) adresinden edinilmiştir.
- Yaman S. & Dede Y. (2006). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-yeterlik inanç düzeyleri üzerine bir çalışma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 10(1-2), 109-119.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167–176.
- Yıldırım, S. (2011). Öz-yeterlik, içe yönelik motivasyon, kaygı ve matematik başarısı: Türkiye, Japonya ve Fillandiya'dan bulgular. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 277-291.
- Vlachopoulos, S.P., & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: the basic psychological needs in exercise scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(3), 179–201. doi: 10.1207/s15327841mpee1003_4