



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education



CİLT/ VOLUME: 3 SAYI/ ISSUE: 1
OCAK, 2021/ JANUARY, 2021

MUALLİM RIFAT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (MREFD)
JOURNAL OF MUALLİM RIFAT FACULTY OF EDUCATION

Yayın Kurulu/ Editorial Board

Sahibi/Owner

Prof. Dr. M. Ruhat YAŞAR

Editör/ Editor

Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ

Editör Yardımcıları/ Associate Editors

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin AKAR

Doç. Dr. Yakup DOĞAN

Doç. Dr. Mehmet Akif KARAMAN

Dil Editörleri/ Language Editors

Doç. Dr. Halil İbrahim SARI

Arş. Gör. Dr. Selvi DEMİR

Sekreteryaya/ Editorial Assistants

Arş. Gör. İlknur AKYILDIZ SARIBAŞ

Arş. Gör. Mehmet MARANGOZ

Yayın Danışma Kurulu/ Review Board

Doç.Dr. Bülent ALAGÖZ, Gaziantep Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Türkan ÇELİK, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Alper YETKİNER, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Aykar TEKİN BOZKURT, Gaziantep Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Osman Tayyar ÇELİK, İnönü Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Figen YILDIRIM, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep YILMAZ ÖZTÜRK, Gaziantep Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gökçe ÖZDEMİR, Gaziantep Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Esra SARAÇ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Durmuş BURAK, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Ender ÖZEREN, Dicle Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Sezgin ELBAY

*Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretiminde Empatinin
Öğrencilerin Başarılarına Yansımalarının Değerlendirilmesi: Bir Durum
Çalışması*

Sayfa 1-23

Nesip DEMİRBİLEK- Metin KIRBAÇ

*Lise Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Temel Demokratik Değer
Düzeyleri Arasındaki İlişki*

Sayfa 24-43

Emrah GEZEROĞLU- Ebru KÜLEKÇİ AKYAVUZ

Öğretmenlerin Örgütsel Politika ve Örgütsel Sinizm Algularının İncelenmesi

Sayfa 44-59

Yusuf GEZER

Okul Müdürlerinin Yöneticilikte Profesyonelleşmeye İlişkin Görüşleri

Sayfa 60-73

Aykar TEKİN BOZKURT- Esmâ Nur DENİZ

*Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kavramına İlişkin Algularının Metaforlar
Yoluyla İncelenmesi*

Sayfa 74-91

Gamze MUT- Yücel GELİŞLİ

*Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Etkili Olan
Faktörlere İlişkin Görüşleri*

Sayfa 92-113

Editörden,

Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi'nin çok değerli yazarları, hakemleri ve okuyucuları,

Dergimizin üçüncü cildinin birinci sayısını sizlere sunmaktan mutluluk duyuyoruz. Dergimizin ulusal ve uluslararası saygın dizinlerde taranmasına yönelik çabalarımızın büyük bir özveri ile devam ettiğini siz değerli yazar ve okurlarımıza bildirmek isteriz. Dergimizin yayın hayatına başlamasından itibaren desteğini bizden esirgemeyen Kilis 7 Aralık Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Mustafa Doğan KARACOŞKUN'a ve Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. M. Ruhat YAŞAR'a teşekkürü bir borç biliriz. Dergimizin bu sayısının yayınlamasında emeği geçen editör yardımcıları Doç. Dr. Mehmet Akif KARAMAN'a, Doç. Dr. Yakup DOĞAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin AKAR'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca dergimizin bu sayısında dizgi ve düzenleme aşamasında emekleri oldukça fazla olan Arş. Gör. İlknur AKYILDIZ SARIBAŞ'a ve Arş. Gör. Mehmet MARANGOZ'a teşekkür ederim.

Dergimizin bu sayısında huzurlarınıza altı farklı çalışma ile çıkmaktayız. Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretiminde Empatinin Öğrencilerin Başarılarına Yansımalarının Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması, Lise Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Temel Demokratik Değer Düzeyleri Arasındaki İlişki, Öğretmenlerin Örgütsel Politika ve Örgütsel Sinizm Algılarının İncelenmesi, Okul Müdürlerinin Yöneticilikte Profesyonelleşmeye İlişkin Görüşleri, Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Yoluyla İncelenmesi, Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Etkili Olan Faktörlere İlişkin Görüşleri adlı çalışmaları ile bu sayımızda yer alan tüm yazarlara saygı ve şükranlarımı sunarım.

Akademik hayatta yer alan tüm meslektaşlarımızı, öğretmenlerimizi, araştırma yapmaya gönüllü tüm öğrencilerimizi, yazarlarımızı dergimizin yeni sayısında çalışmalarını bizimle paylaşmaya ve bizlere hakem olarak katkı sunmaya davet ediyor, sizleri aramızda görmekten ötürü onur ve mutluluk duyacağımızı bilmenizi istiyorum.

Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretiminde Empatinin Öğrencilerin Başarılarına Yansımalarının Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması

Sezgin ELBAY*

Makale Bilgisi

ÖZET

Geliş Tarihi:
27.08.2020

Düzeltilme Tarihi:
24.09.2020

Kabul Tarihi:
25.09.2020

Basım Tarihi:
30.01.2021

Araştırmanın amacı, MEB'in ortaokullar için hazırladığı 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabındaki empati sorularına öğrencilerin verdiği yanıtları onların tarihi başarıları açısından değerlendirmektir. Araştırma, nitel yöntemin durum çalışma yaklaşımına uygun olarak desenlenmiştir. Veriler, 2018/2019 eğitim-öğretim yılı süresince toplanmıştır. Çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenen 14, 8. sınıf öğrencisinden oluşturulmuştur. Veri toplama araçları olarak; alan notları, video kamera, grup tartışmalarını değerlendirme ve tarihsel anlatı formları kullanılmıştır. Toplanan veriler, tümevarımsal ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Verilerin analizi sonucunda; empati sorularının psikososyal açıdan ve tarihsel düşünme açısından çeşitli yansımalarının olduğu; buna ek olarak öğrencilerin empati sorularına tarihsel anlatı şeklinde verdiği yanıtların, 2. seviye tutarlı tarihsel anlatılara işaret ettiği saptanmıştır.

© 2021MREFD. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Sözcükler: Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük öğretimi, empati, tarihsel anlatılar, öğrenci başarıları

Evaluation of the Reflections of Empathy on Students' Achievements in the Middle School T.R. Revolution History and Kemalism Teaching: A Case Study

Article Info

ABSTRACT

Received:
27.08.2020

Revised:
24.09.2020

Accepted:
25.09.2020

Published:
30.01.2021

The aim of the research is to evaluate them in terms of their historical achievements of students' answers to empathy questions in the T.R. Revolution History and Kemalism textbook prepared by the Ministry of National Education for 8th grades middle schools. The study was designed in accordance with the case study approach of the qualitative method. Data were collected during the 2018/2019 academic year. The study group were consisted of 14, 8th grade students determined according to criterion sampling method. Field notes, video camera, group discussion evaluation and historical narrative forms were used as data collection tools. The data were subjected to inductive and descriptive analysis. As a result of the analysis of the data, it was determined that empathy questions had various reflections in terms of psychosocial and historical thinking, in addition students' answers to given in historical narrative style empathy questions point to 2. level historical narratives consistent.

© 2021JMRFE. All rights reserved

Keywords: Middle school T.R. Revolution History and Kemalism teaching, empathy, historical narrative, students' achievements

* Dr., T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Sakarya-TÜRKİYE. e-mail: sezgin_elbay@hotmail.com.tr

1. GİRİŞ

Tarih, geçmişte meydana gelen olayları yer, zaman ve kişi unsurlarına uygun olarak incelemeyi gerektirebilir. Bu bağlamda birey bu incelemeyi yaparken, hem kendi hayatını hem de milletinin yaşadıklarını göz önünde bulundurarak geçmişteki olayları anlamaya çalışabilir. Böylece geçmişte meydana gelen olayları yaşanan ana bağlayarak analiz edebilir. Başka bir anlatımla birey, tarihi analiz ederek, geçmiş ve yaşanan anı, belli perspektifler açısından irdeleyebilir. Bu bağlamda geçmiş ve yaşanan an arasında bağlantı kurmak amacıyla empatiden yararlanılabilir.

Empati, bir bireyin kendisini başkasının yerine koyarak, olaylara onun perspektifinden bakabilme becerisi olarak tanımlanabilir (Rogers, 1983). Yani empati, bireyin kendisini paranteze alarak, başka biri veya bir nesnede var olabilme becerisidir. Tanımdan da anlaşılacağı gibi, empatinin özünde bir iletişim süreci ve bakış açısı alma etkinliği olduğu söylenebilir. Bu bağlamda empatinin, tarihsel konuların öğretiminde bir araç olarak işe koşulduğu görülmektedir. Dolayısıyla tarihsel konuların işlendiği derslerde empatiden öğrencilerin tarihi başarılarını arttırmak için yararlanıldığı söylenebilir. Bu dersler çeşitli sınıf seviyelerinde farklı adlarla okutulmaktadır.

Ortaokullarda tarihsel konuların öğretimi, Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleriyle yapılmaktadır. Ancak Sosyal Bilgiler dersinin içerik yapısının toplu öğretim sistemine (Kaya, 2018); onun 8. sınıflar için devamı niteliğindeki T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin (Kurnaz ve Yılmaz, 2006) ise ayrık disipline daha uygun olduğu söylenebilir. Bu bağlamda tarihsel konuların öğretiminin, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde daha yoğun olarak yapıldığı ileri sürülebilir. Derse yönelik geliştirilen (1981, 2005) veya güncellenen (2018) öğretim programları incelendiğinde de tarihsel konuların, programın merkezini oluşturduğu görülmektedir.

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı (2018) incelendiğinde, 8. sınıf öğrencilerinden tarihsel düşünme becerilerine dayalı olarak, psikososyal bağlamda empati yapmalarının beklendiği söylenebilir. Bu durum öğretim programının özel amaçlar kısmının, 10. maddesinde, “öğrencilerin bu programda ifade edilen kişisel ve sosyal yeterlik ve becerilerin yanı sıra, tarihe özgü beceri ve yeterlikleri de kazanarak geçmiş, günümüz ve gelecek arasında bağlantılar kurmaya dayalı bir tarih bilinci geliştirmeleri.” (s. 6) şeklindeki ifadeyle belirtilmiştir. Ayrıca programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar kısmının 4. maddesinde, öğrencilerin tarihsel duyarlılıkları ile Türk milleti, devleti, vatani ve bayrağına sevgi, saygı ve takdir duyguları geliştirmeleri gerektiği ifade edilerek, belli değerlerin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersiyle 8. sınıf öğrencilerine kazandırılmasının amaçlandığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla değerlerin kazandırılması ve tarihsel duyarlığın geliştirilmesinde, empatiden yararlanılabilir. Çünkü Demircioğlu'na (2007) göre, tarih öğretiminde değerlerin kazandırılması ve tarihsel duyarlığın geliştirilmesinde empati bir araç olarak kullanılabilir. Yine aynı öğretim programının özel amaçlar kısmının 2. maddesinde öğrencilerden, “Millî Mücadele örneğinden hareketle Türk milletinin millî birlik ve beraberlik anlayışı içerisinde özgürlük, bağımsızlık ve vatanseverlik ile her türlü zorluğun üstesinden gelebileceğini anlamaları” beklenmektedir. Bu çerçevede öğrenciler, Millî Mücadeledeki zorlukları empati yaparak anlayabilirler. Çünkü empati en nihayetinde toplum veya bireyin içinde bulunduğu durumları hissetme ve bu durumları temsili olarak yaşama (Budak, 2005) anlamına gelmektedir. Bu da öğrencilerin tarihi başarılarını

arttırabilir. Bunlarla birlikte empatinin tarih öğretiminin daha genel amaçlarıyla da ilişkisinin olduğu söylenebilir.

Dilek'e (2002) göre tarih öğretiminin amaçları, disiplin içi ve sosyal olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Bunlardan disiplin içi amaçlar, tarihsel düşünme; sosyal amaçlar ise empatik tepkileri içeren demokratik-eleştirel bakış açısını kazandırmaya yöneliktir. Benzer şekilde Demircioğlu (2007) da ilgili alanyazına dayalı olarak, tarih öğretiminin bazı amaçlarını, toplumu ve milleti daha iyi tanıyarak milli kimlik gelişimini sağlamak; hoşgörü ile empati anlayışını geliştirmek; günümüzü anlamak ve geçmişle güncel arasında bağlantılar kurarak geleceği yönlendirmek şeklinde belirtmiştir. Bu durum bireysel kimliğin yanı sıra milli kimliğin de tarih öğretimi bağlamında kazandırılmaya çalışıldığını göstermektedir. Yukarıdaki amaçlar incelendiğinde, bu amaçların tarihsel düşünme ile empati becerisi arasındaki bir ilişkiye dayandığı ve bu becerilerin belli değerlerin aktarılması ile öğrencilerin tarihi başarılarını arttırmada işe koşulması gerektiği söylenebilir. Sonuç olarak tarihsel düşünme becerilerine ek olarak tarihsel olayların psikososyal temeli ve geçmişte yaşamış kişilerin sahip oldukları değerler, empati yapılarak anlaşılabilir (Bryant ve Clark, 2006).

Birey çeşitli evrelerden geçerek psikososyal anlamda gelişmektedir (Erikson, 2014). Bu evrelerden geçen bireylerin güven-güvensizlik, girişimcilik-suçluluk, mutluluk-mutsuzluk, barışçıl veya düşmanca duygular gibi kimi psikososyal özellikleri, sosyal ortamlardan edindikleriyle oluşabilir (Kağıtçıbaşı, 2004). Bu bağlamda ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin de bilgi ve değer temelinde okul öğrenmelerinden yoğun bir şekilde etkilendikleri söylenebilir. Özellikle kimlik krizlerinin yaşandığı bu dönemde, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin kendi kimliğiyle beraber milli bir kimliğe de sahip olmaları beklenmektedir (MEB, 2018). Özellikle bu dönemde inanılan insanlar ve ilişkiler bulma ile onlara bağlanma, değer verilen amaçlardandır. Çünkü bir ilişki tarzına ya da bir düşünceye bağlanmak, insanın doğruluğuna inandığı amaç, sonuna dek inandığı değer ve suçluluk duymadan yerine getirdiği yükümlülüklerin olması anlamına gelebilir (Dereboy, 1993). O halde öğrencilerin kendi kimliğini oluştururken milli kimliğini de inşa etmesi hedeflenebilir. Bu bağlamda milli kimlik nasıl inşa edilebilir sorusu akla gelebilir.

Milli kimlik, çeşitli sembollerle inşa edilebilir. Bunlardan biri bağımsızlık sembolleridir. Bu bağlamda öğrencilerin milli kimliği oluşturan bağımsızlık sembollerine bağlanması, tarihsel kişiliklere (geçmişte önemli işler yapmış kişiler) saygı duyması ve onlara sevgi beslemesi gerekebilir. Bunların kazandırılmasında empati faydalı bir araç olarak kullanılabilir. Öte yandan öğrenciler, tarihsel olay ve kişiliklere yönelik empati yaparken, bazı devletlere karşı önyargılı olabilirler (Endacott, 2014). Bu durum düşmanlık tarzı psikososyal duyguları ortaya çıkarabilir.

Tarihsel konular bağlamında empatiyle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların genellikle farklı yöntemlerle empati becerisini kazandırmaya yönelik olduğu saptanmıştır (Akyol, 2011; Kabapınar, 2004; Keskin, 2007; Ural, 2010). Bunun yanı sıra bazı araştırmalarda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin empatik eğilimleri (Elikesik, 2013), bazılarında tarihsel anlatılar sonucunda oluşan empatik tepkiler (Rivera, 2017) incelenmiştir. Sonuç olarak araştırmaların, tarihsel konular bağlamında empati sorularının kullanılması ve bunların öğrencilerin tarihi başarılarına yansımaya yönelik olmadığı saptanmıştır. Hâlbuki tarihsel konularla ilgili her tip soru ve sorgulama, tarihsel düşünmeyi etkileyebilecek bir potansiyele sahiptir (VanSledright, 2001). Bu nedenle empati sorularına öğrencilerin verdikleri yanıtların potansiyel etkilerinin araştırmalarla ortaya çıkarılması gerekebilir. Özellikle tarihsel konuların yoğun olarak işlendiği

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, empatinin öğrencilerin başarıları açısından nasıl bir yansımaya sahip olduğu, farklı türde öğretim araçlarıyla ortaya çıkarılabilir. Bu araçlardan biri de tarihsel anlatılar olabilir. Öğrencilerin yazması istendiğinde ise, hangi türde yazmaları gerektiğini (Coffin, 2006) düşünmek, yararlı olmaktadır. Tarih yazmanın öncelikli bir türü, ne olduğunu anlatmak amacına sahip olan yeniden aktarma türüdür (De Leur, Boxtel ve Wilschut, 2017). Bu tür, Derewianka (2003) tarafından kişisel ve olgusal anlatımlar olmak üzere iki alt türe ayrılmaktadır. Cunningham (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin, öğrencilerin derse ilişkin ilgilerini tarihsel anlatılar aracılığıyla arttırdıkları saptanmıştır. Bununla birlikte, başka bir çalışmada, bazı öğrencilerin, kendilerini geçmişte hayal etmeye davet eden tarihsel bir anlatı inşa ettiklerinde, olgusal bilgiyi de kazanabileceklerine inandıkları (De Leur vd., 2015) belirlenmiştir. Anlatıların öğretimi ve değerlendirilmesinde ise Shemilt (2000), kuramsal bir çerçeve ortaya koymuştur. Bu bağlamda Shemilt (2000), tarihsel anlatılar için dört seviye belirlemiştir. Her bir seviye, kendisinden önceki seviyeye dayalı, kendisinden sonraki seviyeye de hazırlayıcıdır. Seviyeler tablo 1’de özet olarak sunulmuştur.

Tablo 1. Shemilt’in (2000) Tarihsel Anlatı Seviyeleri

Anlatı Seviyesi	Tanım	Örnek anlatı seviyesi
1. Kronolojik Anlatı	Tarih, zaman çizelgesine uygun olarak olayların öncelik-sonralık sırasına göre yazılır.	BMM, 23 Nisan 1920’de açıldığında ilk iş olarak ekonomi ve politika içerikli kanunlar yürürlüğe koymuştur. Bu doğrultuda, 24 Nisan 1920’de Ağnam Resmi Kanunu ile 29 Nisan 1920’de Hiyanet-i Vatanîye Kanunu’nu çıkarmıştır.
2. Tutarlı Tarihsel Anlatılar	Geçmişin haritası, bir bütün olarak, olaylardaki mantık örüntüsü göz önünde bulundurularak sunulur. Böylelikle tarihsel olaylardaki yeni katman ve boyutlar görülmeye başlanır.	Köleliğin, Şer’i Hukuk’a dayanan uzun bir geçmişi bulunmaktadır. Osmanlı İmparatorluğu, dini esaslara dayanan bir devlet olduğu için, bu devlette Şer’i Hukuk öncelikli olmuştur. Bu yüzden Osmanlı İmparatorluğu’nda kölelik, hiçbir dönemde tam olarak kaldırılmamıştır.
3. Çok Boyutlu Anlatılar	Tarihsel olaylardaki çok boyutluluk, sosyal hayatın karmaşık ilişkileri (ekonomi ve teknoloji gibi) göz önünde bulundurularak sunulmaya çalışılır. Tarihsel bir anlatıda, sosyal organizasyon biçimleri (sosyal yapı, kurum ve politikalar) ve kültürel ve entelektüel tarih (sağduyu, din ve kurumsallaşmış bilgi) göz önünde bulundurulur.	Osmanlı İmparatorluğu’nda kölelik olgusu, birkaç bakımdan Şer’i Hukuktan ayrı olarak değerlendirilebilir. Bir kere Osmanlılarda kölelik, gelir getiren bir kurumdur. Bu sayede mülkiyet ve meşruyet ilişkileri kurumsallaşmıştır. Öyle ki İngiltere’nin baskıları karşısında bile, köleliğe yönelik siyasetin pek değişmediği anlaşılmaktadır.

4. Politeknik Anlatı Çerçeveleri	Çok çeşitli sanat ve bilim konularını içeren, örgütlenmiş ve sentezlenmiş bilgi sunulur. Bu tür anlatılar, geçmiş hakkında en olası açıklayıcı cevap olarak, bütünü yorumlamak için bir girişimdir. Bu çerçevede kabul edilen anlatılar, politeknik açıklamaları temsil eder; karşılaştırmalı anlatılar sunar ve tarihsel rölativizmi destekler.	Hitler, gençliğinde sanatla uğraşan bir kişiydi. Resim ve diğer alanlarda kendisini ifade etme yolları kapanınca, bu kez askerlik sanatına yöneldi. O, Almanları ikinci sınıf bir Avrupa yurttaş olmaktan kurtarıp, Almanların modern dünyaya biçim vermesinden yanaydı. Almanya'yı ezmeye çalışanlara karşı, aynı sertlikle karşılık vermesi ve bastırılmış duygularını saldırganlıkla ifade etmesinin nedeni bunlar olabilir.
----------------------------------	--	---

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Empati sorularının yanıtlarını tarihsel anlatılar şeklinde almak öğrencilerin tarihsel düşüncelerine yönelik sahip oldukları kavrama ve kavram yanılgılarının sistematik bir şekilde anlaşılmasını olanaklı kılabilir. Bu durum öğrencilerin tarihi başarılarını değerlendirmek için bir gösterge olabilir. Ayrıca tüm bu süreçte, nitel yaklaşımlar kullanılarak, onların düşünce bağlamı da ortaya çıkarılabilir. Aynı zamanda program geliştirme uzmanları, tarihsel konuların öğrenilmesi ve öğretilmesinde, empati sorularının işgörüsünü yeniden düşünebilirler. Bu bağlamda araştırmanın amacı, MEB'in ortaokullar için hazırladığı 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan empati sorularına öğrencilerin verdiği yanıtları, onların tarihi başarıya yansıyan halleriyle değerlendirmektir. Araştırmanın alt soruları ise şu şekildedir:

- 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabındaki empati sorularına öğrencilerin verdiği yanıtlar nasıldır?
- Empati sorularını tarihsel anlatı yazarak yanıtlayan öğrencilerin tarihsel anlatı seviyeleri nasıldır?

2. YÖNTEM

Araştırma durum çalışmasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Stake'e (1995) göre durum, bütüncül bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Bir öğretmen, öğrenci (Stake, 1995), etkinlik ve süreç (Creswell, 2016) bir durum olabilir. Bu bağlamda araştırmada durum olarak empati sorularını yanıtlayan 8. sınıf öğrencileri belirlenmiştir. Empati soruları, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu (TTK) tarafından, ortaokul 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde okutulması için kabul edilen ders kitabı (Baydar ve Öztürk, 2018) incelenerek belirlenmiştir. Empati soruları iki aşamada saptanmıştır. Öncelikle araştırmacı tarafından ders kitabındaki -ölçme ve değerlendirme kısmındaki sorular dışında- tüm sorular word dosyasına yazılmış; ardından bu sorulardan hangilerinin empati sorularını içerdiği, 2 psikolog tarafından birbirlerinden bağımsız bir şekilde belirlenmiştir. Empati soruları bu şekilde belirlendikten sonra, analiz birimlerinin tespitine geçilmiştir. Araştırmanın amaçlarıyla bağlantılı olarak, öğrencilerin empati sorularını yanıtlarken ki tepki ve görüşleri analiz birimini oluşturmuştur. Araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin empati sorularını yanıtlarken ki tepki ve görüşlerini tespit etmek için, bir ortaokulun 8. sınıfına devam eden öğrencilerin dersleri gözlemlenmiş ve gözlem süresince öğrencilerin görüşleri grup tartışma değerlendirme ile

tarihsel anlatı formları aracılığıyla belirlenmiştir. Böylece empati sorularının uygulamada meydana getirdiği durum/lar, çok boyutlu ve derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır.

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmanın deseni, durum çalışması desen türlerinden biri olan program yürütme durum çalışmasıdır (program implementation case studies). Bu tür özel durum çalışmaları, bir durumun uygulamadaki yansımaları hakkında belirsizlikler var olduğunda daha yararlı olmaktadır. Buna ek olarak bir programın veya etkinliğin amacına ulaşip ulaşamadığı hakkında da bilgi verebilmektedir. Ayrıca zamana bağlı olarak bir durumdaki değişikliklerin/durağanlığın neler olduğunun kapsamlı ve boylamsal olarak bildirilmesi, uygulamadaki duruma ilişkin bulguları yorumlamada bir ilişki kurulmasını sağlamaktadır (Davey, 2009). Bu nedenlerle, program yürütme durum çalışmasıyla, empati sorularına verilen yanıtlar çok yönlü olarak anlaşılmalı çalışılmıştır. Çünkü T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında (Baydar ve Öztürk, 2018) yer alan empati soruları, derslerde kullanılmasına rağmen, bunun uygulamadaki yansımalarının ne olduğu belirsizliğini korumaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş bazı önemli ölçütleri karşılayan olguların amaçlı olarak seçilmesi esasına dayanmaktadır (Patton, 2001). Bu çalışmada ölçüt örnekleme iki aşamada işe koşulmuştur. Öncelikle ortaokul 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında yer alan empati sorularının saptanması için, ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitapları incelenmiştir. Bu kitaplar arasından örneklem yalnızca MEB tarafından onaylanan ve her tür ortaokulda (imam hatip, genel, özel ve resmi) bir ders kitabı olarak okutulan kitaptan (Baydar ve Öztürk, 2018) oluşturulmuştur. Bu ders kitabının, MEB tarafından onaylanması, resmi ve özel her tür ortaokulda bir ders kitabı olarak okutulması, çalışmada temel alınan bir ölçüttür.

Araştırmada, MEB, TTK'nin 28.05.2018 gün ve 78 sayılı kararıyla, ortaokul 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde okutulması için kabul edilen ders kitabı (Baydar ve Öztürk, 2018), ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programı'nda (2018) yer alan kazanımları kapsayan ünite ve konuları içerdiği için seçilmiştir. Ayrıca MEB'in her türden ortaokullar (resmi, özel, imam hatip ve genel) için okutulmasını zorunlu tuttuğu 8. sınıflar T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının (Baydar ve Öztürk, 2018), Türkiye'deki ortaokullarda resmi olarak okutulması istenmekte ve öğretmenlere bu yönde bir tercih hakkı bırakılmamaktadır. Tüm kazanımlar bu kitaba bağlı olarak verilmekte ve denetimlerde bu doğrultuda yapılmaktadır. 15 Temmuz 2016'dan sonra tüm ders kitapları yenilenmiştir. Buna uygun olarak MEB tarafından hazırlanan kitaplar okullara dağıtılmakta ve bu kitaplar öğrenci ile öğretmenlere ücretsiz verilerek, derslerde kullanılmaktadır. İncelenen kitap bu bağlamda resmi bir ortaokul kitabıdır ve içerisindeki sorular derslerde kullanılmaktadır. Bu soruların ünite ve konulara dağılımı tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabındaki (Baydar ve Öztürk, 2018) Empati Sorularının Kazanım ve Ünitelere Göre Dağılımları

Ünite	Kazanım	Konu	Alt konu	Empati sorusu	f	
2. Ünite, Millî Uyanış	İTA.8.2.2. Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı Devleti'nin durumu hakkında çıkarımlarda bulunur.	Osmanlı Devleti'nin son savaşı: 1.Dünya Savaşı	Osmanlı Devleti'nin Savaşığı Cepheler	Kafkas Cephesi Çanak kale Cephesi	Siz yetkili olsaydınız, askerlerimize erzak ve cephane ulaştırabilmek için hangi çalışmaları yapardınız? (s. 41) Kendinizi 1915 yılında hayal ediniz. Çanakkale'de düşmanla mücadele eden Mehmetçiklere desteğinizi ifade eden bir mektup yazınız ve sınıfta paylaşınız. (s. 44)	1 1
	İTA.8.2.5. Millî Mücadele'nin hazırlık döneminde Mustafa Kemal'in yaptığı çalışmaları analiz eder.	İstiklal Yolu	İstiklal Erzurum (23 Temmuz - 7 Ağustos 1919)	Meşalesi: Erzurum Kongresi	Erzurum Kongresi'nde bir masanın etrafında toplanarak yaşadıkları toprakların kaderini omuzlarına yüklenen vatansever insanların o hâlini hiç düşündünüz mü? (s. 58)	1
3. Ünite, Millî Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölümlü	İTA.8.3.2. Millî Mücadele Dönemi'nde Batı Cephesi'nde meydana gelen gelişmeleri kavrar.	Batı Cephesi	İ.önü Muharebesi'nden sonra yaşanan gelişmeler	Londra Konferansı (21 Şubat - 12 Mart 1921)	Kendinizi Londra Konferansı'nda İtilaf Devletleri üyelerine bir konuşma yapacak TBMM temsilcisi olarak hayal edin. Konuşma metninizi aşağıdaki boşluğa yazın. (s. 85)	1
5. Ünite: Demokratikleşme Çabaları	İTA.8.5.2. Mustafa Kemal'e suikast girişimini analiz eder.	Mustafa Kemal'e suikast girişimi (15 Haziran 1926)		1926 yılında yaşadığımızı ve Gazi Mustafa Kemal'e suikast girişiminde bulunduğunu gazetelerden öğrendiğinizi hayal ediniz. Gazi Mustafa Kemal'e desteğinizi ifade eden bir mektup yazınız ve mektubunuzu sınıfta paylaşınız. (s.125)	1	

Tablo 2 incelendiğinde, ders kitabında yer alan empati sorularının 5 tane olduğu ve bunların en fazla 2. üniteye toplandığı (f=3) görülmektedir. Buna ek olarak araştırma katılımcıları da ölçüt

örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda empati sorularına farklı bakış açılarından yanıtlar alabilmek için, ailesinin yöresel kökeni birbirinden farklı olan katılımcılar araştırmaya dahil edilmiştir. E-okul üzerindeki resmi kayıtlarda, Bulgar göçmeni, Karadenizli, Doğu ve Güneydoğulu bir aileden gelme durumu, araştırmanın katılımcılarını belirlemede temel alınan ölçüt olmuştur. Araştırmanın katılımcılarının demografik özelliklerine ilişkin bazı veriler, tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Çalışma Grubuna Ait Bazı Demografik Özellikler

Değişken		n
Cinsiyet	Erkek	6 (%45)
	Kız	8 (%55)
Yaş	13	1 (%6)
	14	11 (%80)
	15	2 (%14)
Ailenin yöresel kökeni	Batı Karadeniz Bölümü	2 (%14)
	Doğu Karadeniz Bölümü	2 (%14)
	Orta Karadeniz Bölümü	2 (%14)
	Deliorman (Bulgaristan)	6 (%45)
	Dicle Bölümü	1 (%6)
	Erzurum-Kars Bölümü	1 (%6)

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları arasında alan notları, video kamera, grup tartışmalarını değerlendirme ve tarihsel anlatı formları yer almaktadır.

2.3.1. Alan notları

Ortaokul 8. sınıf öğrencileri hakkında derinlemesine durum çalışması yapabilmek amacıyla onların empati sorularını yanıtlarken ki informal katılımlarını kaydetmek gerekmiştir. Bu bağlamda araştırmacı, onların doğal ortamını bozmadan, katılımcı bir gözlemci olarak alan notları almıştır. Alan notları öğrenci yanıtlarının farklı durumlarına yönelik olarak, 2 ay boyunca, toplamda 400 dakika olmak üzere alınmıştır. Alan notlarını kaydetmek için, Creswell'in (2003) betimsel not alma rehberi uygulanarak, her gözlemden elde edilen veriler gözden geçirilmiş, her gözleme açıklayıcı not ve ayrıntılar eklenmiştir. Buna ek olarak betimsel notlar, Merriam'ın (1998) gözlem için önerdiği altı unsur hesaba katılarak alınmıştır. Bunlar fiziksel ortam, katılımcılar, etkinlik ve etkileşimler, konuşmalar, küçük ama önemli durumlar ve araştırmacı/öğretmen davranışlarıdır. Bu altı unsur, öğrenci tepkilerini tanımlama, öğrencilerle araştırmacı/öğretmen arasındaki sohbet ve etkileşimlerin küçük ama önemli ayrıntılarını yakalama ve öğrencilerin sözsüz iletişim biçimlerini (ses tonundaki alçalma ve yükselme, kaşların çatılması gibi) anlama bakımından faydalı olmuştur. Böylece her gözlem verisi, öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin anlık bir görüntüsünü verebilmiştir. Araştırmacı/öğretmen tarafından alınan notların kısa bir dökümü tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırmacının Alan Notlarını Aldığı Gözlem Rehberinin Kısa Bir Dökümü

<i>Tarih ve empati sorusu</i>	<i>Betimsel notlar</i>	<i>Analitik notlar</i>	<i>Eleştirel yansıtma notları</i>
24 Ekim 2018 "Siz yetkili olsaydınız, askerlerimize erzak ve cephane ulaştırabilmek için hangi çalışmaları yapardınız?"	<i>Dersin 50. dakikası=</i> Öğretmen sınıfta dolaşırken, 2 öğrencinin kaşlarını çattıkları görüldü. Diğer öğrenciler birbirlerine bakıyorlardı. Kaşlarını çatan öğrencilerden biri yere eğilerek kalemını yanındaki arkadaşına batırdı. Daha sonra öğretmen bu öğrenciye "kitaptaki soru hakkındaki düşüncen nedir?" diye sordu... <i>65. dakika=</i> ... Nuray kod adlı öğrenci işaret parmağını kaldırarak konuşuyordu... <i>70. dakika=</i> ... Öğrencilerden ikisi yüksek sesle konuşmaya başladı. Diğer öğrencilerin bu sırada göz bebeklerinin büyüdüğü görüldü...	Öğrencilerin çoğunun gülmemesi ve çoğu zaman da kaşlarını çatmaları, kendi milletlerine yöneltilen bir saldırı karşısında verilen öfke tepkisini akla getirmektedir. Empatinin onların duygu ve düşüncelerine bu kadar şiddetli yansıtacağını düşünmemiştim.

2.3.2. Video kamera

Alan notlarını desteklemek/doğrulamak amacıyla empati sorularının yer aldığı konular işlenirken, dersler video kameraya kaydedilmiştir. Araştırmada bir tane 64 GB'lık hafıza kartı ve 1080p çözünürlüğü olan video kamera işe koşulmuştur. Kamera, genel olarak öğrencilerin duygu ve düşüncelerini en geniş açıyla kaydedebilmek için sınıfta bulunan akıllı tahtanın üstüne sabit bir şekilde yerleştirilmiştir. Hafıza kartında olan video kayıtları, her çekimin ardından düzenli bir şekilde bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra bu kayıtlar, empati soruları yanıtlanırken sınıfta hangi dakikalarda neler yaşandığını ortaya çıkarmak için word dosyasına dökülmüştür. Video kayıtlarına ilişkin çekim süreleri tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Video Kayıtlarının Yapıldığı Tarih ve Kayıt Süresi

Tarih	Kayıt süresi
24.10.2018	40'
31.10.2018	40'
16.11.2018	40'
26.11.2018	40'
25.04.2019	40'
Toplam kayıt süresi	200'

2.3.3. Tarihsel anlatı ve grup tartışma değerlendirme formları

Empati sorularına yönelik çeşitli veri toplama araçlarıyla elde edilen bilgilere derinlik katmak için öğrencilere tarihsel anlatılar yazdırılmış ve onların grup tartışmaları yapmaları sağlanmıştır. Bu sayede diğer veri toplama araçlarından elde edilen verileri bulgulara dönüştürmede hata yapma olasılığı azaltılmaya ve öğrencilerin tarihsel anlatı seviyeleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaptıklarıyla söyledikleri arasında tutarsızlık olabileceği (Gibbs, 2007) için tarihsel anlatı ve grup tartışmalarını birlikte incelemek gerekmiştir. Öğrencilerin tarihsel anlatı ve grup tartışmaları değerlendirme formları, alanyazın destekli olarak 14 adet hazırlanmış ve 2 sosyal bilgiler eğitimcisi tarafından incelenmiştir. Ardından bu formların dil ve anlatım bakımından uygunluğunu tespit etmek için 8. sınıf öğrencileri arasından seçilen 5 öğrenciye önpilot olarak uygulanmıştır. Bu işlemde sonra formlarda gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılmış ve formlar uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Formda, öğrencilerin empati soruları kapsamındaki tarihsel olaylara yönelik yorumlarının yer aldığı, duygu ve düşüncelerini ayrı ayrı ve kendilerini o dönemde nasıl hissettiklerine dair açıklamalarını yazabilecekleri çeşitli bölümler bulunmaktadır.

Grup tartışma değerlendirme formlarında, öğrencilerin gruptaki arkadaşlarının düşüncelerini hangi açılardan beğendikleri ve beğenmediklerine yönelik görüşlerinin yazılı olduğu, fikir ve duygularının grup tartışmalarından sonra ne yönde değiştiği veya değişmediğine yönelik ayrı ayrı bölümler yer almaktadır. Bu formların her biri 5 empati sorusunun yanıtlarının alındığı derslerde yazdırılmış, bu formları doldurmak istemeyen öğrenci olmamıştır. Öğrencilerden ikisi, son empati sorusunu yarım sayfa yazarak yanıtlamış ve daha çok yazmak için akıllarına bir şey gelmediğini belirtmişlerdir. Bu formlar, “tarihsel karakterin rolleri, kullanılan dil, bakış açısı, önyargı” (Yeager ve diğ., 1998, s. 20) şeklinde belirlenen ölçütler açısından değerlendirilmiştir. En son aşamada bu formların hepsi toplanmış ve 2 sosyal bilgiler eğitimcisi tarafından birbirlerinden bağımsız bir şekilde değerlendirilmiştir. Bu kapsamda Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya koyulan güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}}$) formları kodlamada kullanılmıştır. Kodlamanın sonucunda kodlayıcılar arası uyum %89 olarak hesaplanmış ve bu uyum oranı yeterli kabul edilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veriler, beş hafta boyunca, alan notları, tarihsel anlatılar ve grup tartışmaları olmak üzere üç ana formda elde edilmiştir. “Bulguların doğruluğu, geçerliği ve tutarlılığını güçlendirmek” (Miles ve Huberman, 1994, s. 29) amacıyla her bir veri formu üç ayrı durumda toplanmıştır. Öncelikle ders kitabındaki empati sorularının yer aldığı konular, program gereği işlendikten sonra, empati soruları öğrenciler tarafından tarihsel anlatılar yazılarak ve grup tartışmaları yapılarak yanıtlanmıştır. Konular işlendikten sonra, öğrencilerden, ders kitabında (Baydar ve Öztürk, 2018) yer alan, “Siz yetkili olsaydınız, askerlerimize erzak ve cephane ulaştırabilmek için hangi çalışmaları yapardınız?” (s. 41) şeklindeki empati sorularını göz önünde bulundurarak, tarihsel bir anlatı yazmaları istenmiştir. Bu anlatılar, öğrencilere ders öncesi dağıtılan “tarihsel anlatı formları”na yazdırılmıştır. Bu anlatılar toplandıktan sonra öğrencilerin 1900’lerin başında Osmanlı topraklarında yaşayan yetkililerin deneyimleri hakkında konuşmaları istenmiştir. Bu sırada öğrenciler düşüncelerini açıklarken, araştırmacı tarafından dil, bakış açısı, önyargı gibi unsurlar, alan notlarına kaydedilmiştir. Çünkü bunların öğrencilerin tepki ve görüşlerini anlamak için faydaları olduğu (Yeager ve diğ., 1998) düşünülmüştür. Bir sonraki oturumda,

konuyla ilgili belli eğilimleri paylaşan öğrencilerin, dörder ve üçer kişilik olmak üzere dört gruba ayrılması istenilmiştir. Bu aşamaya kadar empati sorularına verilen yanıtlar bireysel olarak alınmış, bu aşamadan sonra grup olarak verilen yanıtlar kaydedilmiştir. Böylece hem bireysel hem grupsal eğilimler ortaya çıkarılmaya ve öğrencilerin bireysel yanıtlarının etkilenmemesine çalışılmıştır. Her grup kendi içlerinde görüşlerini açıkladıktan sonra, gruplar arasında tartışma başlatılmıştır. Böylece öğrenciler empati soruları hakkında farklı şekillerde tartışma yoluyla düşünebilme fırsatına sahip olabilmişlerdir. Bu etkinliklerin ardından, bu çalışmaya katılan gruptan, kısa bir süre önce Kafkas Cephesi'ne atanan bir komutan veya vali olarak askerlerinize yiyecek ve askeri malzeme ulaştırmak için neler yapabileceklerini düşünmeleri istenmiştir. Ardından öğrencilerden neden bu kararı verdiklerini açıklayan bir, iki sayfalık tarihsel anlatı yazmaları istenmiş ve bu anlatılar analiz edilmek için toplanmıştır. Empati sorularını içeren her bir konu bu yaklaşımla işlenmiş ve öğrenci yanıtları alınmıştır.

2.5. Veri Analizi

Birinci araştırma sorusuna yönelik, tümevarımsal analiz yapılmıştır. Öncelikle araştırma tamamlandıktan sonra, tüm veri seti baştan sona okunmuştur. Öğrenci anlatıları incelenirken, anlatılardaki sıra dışı unsurlar not edilmiş, belirli kelime ve cümlelerin altı çizilmiştir. Ayrıca kişisel alıntılar (in vivo) kaydedilmiştir. Bu ön analiz, anlatıları satır satır kodlamak için gerekli bir hazırlık olmuştur. Anlatıların ön analizi için yapılan kodlamalar, grup tartışması ve alan notlarından elde edilen notlarla karşılaştırılarak; veriler, belirli kategorilere yerleştirilmiştir. İlk kodlama turunda ulaşılan 16 kategori ve 55 in vivo kodu, bir tablo yapılarak görselleştirilmiştir. Bu, Merriam'ın (2009), ilk analizler tamamlandığında ortaya çıkan temaların ön hazırlık niteliği taşıdığına ve henüz kodların hangi kategoriler altında sınıflandırılabilirliğinin farkında olunamayacağına dair görüşlerini yansıtmaktadır. Buna ek olarak ön kodlamanın, veri setini daha yakından görmeye izin veren bir yapısı bulunmaktadır. Bu durum, çoklu veri setinin içselleştirilmesine izin vermiş ve kodlardaki benzerlik ve farklılıkları aramak için, kategorileri objektif olarak gözden geçirmeyi sağlamıştır (Bogdan ve Biklen, 2007). İkinci analiz aşamasında, daha büyük yapıları ortaya çıkarmak için, betimsel kodlar oluşturularak, bunlar kategorilere indirgenmiştir. Bu bağlamda başlangıçta beliren 16 kategori, kodların sınıfsal ayrımına uygun olarak, 5 kategoriye düşürülmüştür. Sonuç olarak, kodlama daha rafine hale getirilmiştir. Üçüncü aşamada kategoriler 2 temaya indirgenmiş ve bu temalar için veri tabanından kanıt parçaları aranmıştır. Daha sonra temaların tümü incelenerek ve incelenerek, araştırmacının önyargısından kaçınılmaya çalışılmıştır. Son olarak bu temaları destekleyecek doğrudan alıntılar not edilmiştir.

İkinci araştırma sorusuna yönelik betimsel analiz yapılmıştır. Bu bağlamda verileri kodlamak için, önceden var olan ana temalar kullanılarak, tipolojik veri analizi (Hatch, 2002) işe koşulmuştur. İlk aşamada Shemilt'in (2000) anlatı seviyelerine uygun olarak kodlanan veriler, empati soruları ile tarihsel anlatı seviyeleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmıştır. İlk kodlamadan sonra, tüm veri seti, tipolojik bir kategori içerisine dâhil edilmiş ve daha sonra tutarlılık açısından kontrol edilmiştir. Ayrıca alan notlarında, süreçte yaşanan ana fikir ve duygular kaydedilmiştir. Daha sonra verilerin içerisindeki bağlantılar incelenmiştir. Bu çerçevede verilerin içinde, ana tema ya da kategorilerle ilgili söz ve söz öbekleri aranmıştır. Tarihsel anlatı seviyelerine uygun olarak, veri öğeleri arasındaki ilişkiler ortaya çıkarıldıktan sonra, verileri tarihsel anlatı seviyelerinden ortaya çıkan kategorilere bağlayan ana temalar için, veri kalıpları veya desenler oluşturulmuştur. Bazı veri parçalarının birden fazla kategori ve ana temaya

uyduğu görülmüş ve bu durumda anlatı, yoğun olarak hangi seviyeye işaret etmişse, buna uygun olarak kodlanmıştır. En son aşamada verilerden bu gruptandırılmalarla çelişebilecek örnekler aranmıştır (Endacott, 2014; Glesne, 2015). İlk bulgular kodlamadaki kalıp, bağlantı ve ana temalar arasındaki ilişkilerden oluşturulmuş ve bunlar öğrenci alıntılarıyla desteklenmiştir (Endacott, 2014). Son veri analizi adımı gözlemler, tartışma dökümleri, araştırmacı günlük kayıtları ve tarihsel anlatılarından oluşan verileri çeşitlendirerek, ana tema kategori ve kodlardaki tutarlılık için bir kontrol olmuştur.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik (İnandırıcılık)

Geçerlik ve güvenirlik (inandırıcılık) çalışmaları için, araştırma yapılan alanda uzun süre geçirilmiş (yaklaşık 1 yıl), bu süre içerisinde katılımlı gözlem yapılmış, tarihsel anlatılar katılımcılara okutulmuş, bu anlatılara yönelik katılımcı teyitleri alınmış ve meslektaş değerlendirmesi yaptırılmıştır. Ayrıca dış denetim ve kodlama için, sosyal bilgiler alanından bir uzmana danışılmıştır. Tüm bunlara ek olarak, kuram ve veri toplama araçları bağlamında çeşitlemeye (Creswell ve Miller, 2000) gidilmiştir. Aynı zamanda, ders kitabındaki empati sorularını tespit etmek için, psikoloji alanından 2 uzmana danışılmıştır. Bunların yanı sıra, araştırma etiğini güvence altına almak için, katılımcılara kod adı verilmiş, araştırmanın öğretim programına dayalı olarak yapılması sağlanmış ve katılımcıların bağlı oldukları eğitim kurumu gizlenmiştir.

3. BULGULAR

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabındaki Empati Sorularına Öğrencilerin Verdikleri Yanıtlar

Verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Empati Sorularının Öğrenci Yanıtlarına Yansımaları

Tema	Kategori	Kod	n
Psikososyal yansıma	Onlara karşı biz duygusu	Onlara ulusun gücünü gösterme	3
		Onların mandasını reddetme	6
		Onların entrika çevirmesi	3
	Şimdiki zamana odaklanma	Türk Halkını gururlandırma	2
		Demokratik yaşamı benimseme	3
		Herkesin özgür olduğunu savunma	1
		Antlaşmanın kamuoyuna duyurulması	1
		Antlaşmanın uygun bulunmaması	3
	Bağımsız yaşama isteği	Manda rejiminin reddedilmesi	5
		Toprak bütünlüğünün savunulması	7
Yiyecek ve giyecek bulunmaması		3	
Savaş farkındalığı		Savaşlarda gazi ve şehitlerin olması	1
		Savaşta yararlılık gösterenleri kutlama	1
		Hiçbir devlete bağlı olmama	2
Tarihsel düşünmeye yansıma		T.C'nin bağımsız olması	1
	Kronolojiyi hesaba katmama	Avrupa'nın tek bir kişiye bağlı olması	1
		Demokrasinin kullanılması	2
	Halk ile karar verilmesi	1	

Tablo 6'ya göre, empati sorularının öğrenci yanıtlarına yansımaları; psikososyal ve tarihsel düşünmeye yansımaları şeklinde olmuştur.

Psikososyal yansımaları

Empati sorularının, öğrencilerin onlara karşı biz duygusuna sahip olmalarına (Banu, Basri, Dağhan, Emre, Esra, Eylül, Mahmut, Nuray ve Züleyha), şimdiki zamana odaklanmalarına (Banu, Esra, Eylül, Mahmut, Mert ve Nuray) neden olduğu ve öğrencilerde, bağımsız yaşama isteği (Banu, Basri, Dağhan, Emre, Esra, Mahmut, Mert ve Nuray) uyandırdığı için, psikososyal bir yansımaya neden olduğu söylenebilir.

Empati sorularının öğrencilerde, onlara karşı biz duygusunu oluşturduğu tespit edilmiştir. Örneğin Eylül kod adlı katılımcı onlara karşı biz duygusunu, "Bizim karşımızda asla kimsenin duramayacağını Türkçülüğümüzle gösterdik" ifadesiyle açıklamaktadır. Benzer ifadeler, Mahmut kod adlı öğrencinin anlatısına da yansımıştır. Mahmut, "Kendimizi bütün dünyaya tanıttık, milliyetçi gücümüzü herkese gösterdik" yazarak, kimi "biz" kapsamına dâhil ettiğini ve kimi bu kapsamdan dışladığını farklı bir yoldan ifade etmiştir. Buna paralel olarak Züleyha: "...Mustafa [Kemal], üstünlük kurardı, düşman korkudan dillerini yuttu, her çıktığımız savaşı kazandık..." ifadeleriyle, tarihsel bir kurgudan yola çıkarak, bir öteki taraf algısını yansıtmıştır. Bunlara ek olarak, kodlanan anlatıların çoğunda (14 anlatının 10'u) "ezdik, yendik, biz en iyisiz, sabrımızı taşırmayınlar, onları yok ederiz" şeklinde ifadelerin yer aldığı görülmüştür. Bu bağlamda Eylül kod adlı öğrenci, "Biz onlara Türk'ün yani ulusumuzun gücünü gösterdik." şeklindeki yorumuyla, belli bir ulusun üstünlüğünü anlatısına taşımıştır. Bazı anlatılarda da, biz ve onlar duygusu amaçların farklılığı şeklinde yer almıştır. Örneğin Mahmut kod adlı öğrenci, "Size boyun eğmeyeceğimizi gösterdiğimiz düşünüyorum." ifadesiyle, iki tarafın amaç farklılığını belirtmiştir. Yine öğrenci anlatılarından, tarihsel olaylarda iki tarafın olduğu, öğrencilerin bu iki taraftan birini benimsediği ve diğer tarafın entrika çevirdiği ortaya çıkmıştır. Bu durumu Nuray kod adlı öğrenci, "Sizler bizlere bunu bir oyun olarak yaptınız." şeklindeki ifadeyle anlatısına taşımıştır.

Empati sorularının öğrencileri, şimdiki zamana odakladıkları saptanmıştır. Anlatılarda; Türk halkını gururlandırma (Eylül ve Mahmut), demokratik yaşam (Banu, Esra ve Nuray), herkesin özgürlüğü (Nuray) ve kamuoyu (Mert) ifadeleri geçmektedir. Öğrenciler, demokratik bir yaşam tarzının o dönemlerde (1920-1922) mevcut olduğunu vurgulamışlardır. Bu konudaki düşüncesini Esra kod adlı öğrenci, "Ülke hakkında bir gelişme olacak ise, halk ile karar veririz. Demokrasi kullanırız." şeklindeki cümlesiyle ifade etmiştir. Esra kod adlı öğrenciye ek olarak, Nuray kod adlı öğrenci de güncel bir bakış açısını tarihsel bir döneme yansıtmıştır. O, anlatısında özetle, kimsenin kimseye karışamayacağını, herkesin özgür olduğunu ve kimsenin başka birinin emri altında hareket etmek istemeyeceğini, bildirmiştir. Basri kod adlı öğrenci ise, o dönemlerde Osmanlı İmparatorluğu'nun bağımsız olduğunu anlatısına taşımıştır. Alıntılarının da işaret ettiği gibi, öğrencilerin tarihsel bir döneme yönelik algısı, güncel bir mercekle tarafından yönlendirilmiştir. Bunların dışında Mahmut kod adlı öğrenci "gurur" sözünün günlük kullanımını tarihsel dönemdeki bir olaya transfer etmiştir. O, bu konudaki düşüncesini "Türk Halkına, boyun eğmeyeceğimizi onları gururlandıracığımızı düşünüyorum." şeklindeki cümlesiyle ifade etmiştir. Nuray kod adlı öğrenci de, "Bizler milletçe hareket ederiz." diyerek, aynı düşüncüyü farklı bir cümleyle ifade etmiştir. Buna benzer olarak günümüzde hesaba katılan kamuoyu kavramı da

anlatılarda yerini almıştır. Bu bağlamda Mert kod adlı öğrenci, “Bekir Sami Bey'in amacı, Sevr Antlaşması'nı kamuoyuna duyurmakmış.” şeklindeki düşüncesiyle, kamuoyunun hesaba katılabilecek bir güç olduğuna işaret etmiştir.

Empati sorularına yanıt veren öğrenciler, bağımsız yaşama isteğini anlatılarına yansıtmışlardır. Bu bağlamda Esra kod adlı öğrenci, “Biz kimsenin emri altında kalmayız.” yazarken, kendi bireysel kimliğini paranteze alarak, milli kimliğiyle bir çeşit özdeşleşme içerisinde olduğunu göstermiş ve millet olarak bağımlı olamayacaklarını anlatmaya çalışmıştır. Bu durumu Nuray kod adlı öğrenci de “... Fakat T.C. kendi milleti ile bir birlik kurarak hareket etmektedir, sizler gibi sadece bir kişinin dediklerini uygulamayız.” şeklindeki cümleleriyle belirtmiştir. Bunlara paralel olarak Emre kod adlı öğrenci düşüncesini, “Buna karşılık yıllardır savaşıyor aldığımız toprakları sizlere vermeyiz.” sözleriyle yansıtmıştır. Anlatılardaki bağımsız yaşama isteği Esra kod adlı öğrenci tarafından, “Ülkemizi bozamazsınız. Ülkemizi parçalayamazsınız.” şeklinde belirtilmiştir. Emre kod adlı öğrenci, empati sorularının kendisinde uyandırdığı bağımsız yaşama isteğini “Bizim tek kararımız var, o da Misak-ı Milli kararlarıdır. Biz sadece bu kararlara uyarız ve bu kararları tüm dünyaya duyuracağız. Biz kimsenin hizmetkârı değiliz, biz baskı altında yaşamayız.” görüşleriyle açıklamıştır. Esra kod adlı öğrenci başlangıçta belirttiği düşüncesini daha net olarak, “Bağımsız bir ülke olarak yaşarız. Bizim İstiklal Marşımız, Mustafa Kemalimiz var.” şeklinde belirtmiştir.

Belli bir ülke ile özdeşleşmenin, bağımsızlık algısına yönelik etkisini Nuray kod adlı öğrenci, “Bizler kendi ayaklarımız üzerinde durabileceğimize inanıyoruz. Biz hiçbir ülkeye bağımlı olarak yaşamak istemiyoruz.” şeklindeki cümlesiyle ortaya koymuştur. Devamında da, “Biz hiçbir millete bağlı olmadık, bu saatten sonra da olmayız.” diye yazmıştır. Basri kod adlı öğrencinin de aynı fikirde olduğu anlatılarından çıkarılmaktadır. Basri kod adlı öğrenci, “Biz bağımsız bir devletiz, kimsenin baskısı altında yaşamayız. Eğer bizlerin bu antlaşmayı imzalamamızı istiyorsanız, ilk önce işgal ettiğiniz yerlerden çıkın.” diye yazmıştır.

Kendisini TBMM üyesi olarak algılayıp, buna uygun olarak anlatısını yazan öğrencilerde bulunmaktadır. Bu durumu Banu kod adlı öğrenci, “Bizler TBMM olarak sizin fikirlerinize katılmıyoruz. Bağımsız, kayıtsız, şartsız, özgür bir milletiz. Bağımsız, özgür ve hür yaşamak istiyoruz.” şeklindeki cümleleriyle belirtmiştir. Öte yandan bağımsız yaşama isteğine yönelik farklı ayrıntıları paylaşan öğrenciler de bulunmaktadır. Bu duruma Dağhan kod adlı öğrencinin, “Biz hiçbir kimsenin tesiri altında kalmak istemiyoruz. Biz hiç kimsenin mandasını istemeyen, kendi özgürlüğü, bağımsızlığı için yaşayan bir ülkeyiz...Türk Halkı'nın normal şartlarda ve bağımsız yaşaması için belirlediğimiz kararlar vardır. Bu kararların dışında Türk Milletinin aleyhine belirlenmiş kötü amaçlı kararlar kabul edilmeyecektir. Bizlerin duruşu ve tavrı budur. Bunun dışında herhangi bir amacımız yoktur.” şeklindeki cümleleri örnek olarak verilebilir.

Tarihsel düşünmeye yansımaya

Tarihsel düşünme teması altında empati sorularının yansımaları, savaş farkındalığı (Emre, Eylül ve Mert) ve kronolojinin hesaba katılmaması (Dağhan, Esra ve Nuray) kategorilerinde gruplandırılmıştır. Öğrencilerin, yiyecek ve giyecek bulunamaması (Emre, Eylül ve Mert), askerlerin lastik ayakkabı giymesi (Mert) ve savaşlarda gazi ve şehitlerin olmasını (Eylül) anlatılarına taşımaları, savaş farkındalığına yönelik görüşlerini ifade etmektedir. Örneğin Mert kod adlı öğrencinin bu konuyla ilgili görüşleri anlatısına şu şekilde yansımıştır: “O dönemde

savaş koşulları çok zormuş. Yiyecek, ekin ve ekmek yokmuş. Askerler ayaklarına lastik ayakkabı giyerlermiş.” Buna paralel olarak Eylül kod adlı öğrenci düşüncesini “Siz bu ulus için savaştınız. Birçok can verdiniz. Soğuklarda, kış günlerinde...” şeklindeki cümlesi ile açıklamıştır. Savaş koşullarına yönelik başka ayrıntılar da paylaşılmıştır. Bu durumu Emre kod adlı öğrencinin, “Uzun senelerden beri savaşıyoruz. İnsanlarımız yiyecek ve yiyecek bir şey bulamıyorlar. Bir sürü gazimiz var.” şeklindeki cümleleri örnek olarak verilebilir. Bunlara ek olarak Eylül kod adlı öğrenci, “Öncelikle hepinize geldiğiniz için teşekkür ederim.... Sizi bunun için çok tebrik ederim.” diye yazarak, savaşta yararlılık gösterenleri kutlamıştır.

Öğrenci anlatılarında, hiçbir devlete bağlı olmama (Dağhan ve Nuray), T.C.’nin kendi kararlarını vermesi (Nuray), Avrupa’nın tek bir kişiye bağlı olması (Nuray), demokrasinin kullanılması (Esra ve Nuray) ve halk ile karar verme (Esra) gibi ifadelerin bulunması, kronolojinin hesaba katılmamasına yönelik yansımalarındandır. Örneğin Nuray kod adlı öğrenci 1920-1922 dönemi Osmanlısı için, “Fakat T.C. kendi kararını verebilen, kendi devletine sahip çıkabilecek bir millettir. T.C. kendi milletiyle bir birlik kurarak hareket etmektedir.” şeklinde saptamalarda bulunmuştur. Ardından Avrupa ve Osmanlı’daki politik hayatları karşılaştırmış ve “Sizler gibi sadece bir kişinin dediklerini uygulamayız.” yorumunu yapmıştır.

Öğrencilerin tarihsel anlatı seviyeleri

Öğrencilerin tarihsel anlatıları Shemilt’in (2000), tarihsel anlatıların öğretimi ve değerlendirilmesi için öne sürdüğü kuramsal çerçeveye göre analiz edilmiştir. Bu bağlamda anlatılar, betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz sonuçları şu şekildedir:

Shemilt’in (2000) ortaya koyduğu kuramsal çerçevede, 1. seviye kronolojik sıralı anlatılardır. Kodlanan öğrenci anlatılarının bazılarında, 1. seviyeye işaret eden ifadeler rastlanılmıştır. Öte yandan bu anlatılar, toplam veri setinin yaklaşık % 25’ine (14 anlatıdan 4’ü) karşılık gelmektedir.

2. seviye, tutarlı tarihsel anlatılardır. Kodlanan anlatıların yarısı (14 anlatının 7’si), bu seviyeye işaret eden ifadeleri içermektedir. Bu duruma tipik bir örnek, Basri kod adlı öğrencinin anlatısında bulunabilir: “... Eğer bizlerin bu antlaşmayı imzalamamızı istiyorsanız, öncelikle Misak-ı Milli’yi kabul ederek, işgal ettiğiniz topraklardan geri çekilmeniz gerekiyor. Biz bağımsız bir devletiz.” Basri kod adlı öğrenciden alınan bu pasaj, sıralı ve mantıklı bir tarihsel anlatıya işaret etmektedir. Buna koşut olarak Basri kod adlı öğrenci anlatısını, kendi yargılarıyla tutarlı bir gelişim örgüsünde sunmaya çalışmıştır. Bu bağlamda Basri kod adlı öğrenci, Misak-ı Milli ile Anadolu topraklarının işgal edilmesi arasında bir çelişki görmekte ve İtilaf Devletleriyle bir antlaşma yapmadan önce, İtilaf Devletlerinin Misak-ı Milli’yi kabul etmelerini ön şart olarak ileri sürmektedir. Son olarak da, bağımsız devlet vurgusu yaparak, başlangıçta belirttiği görüşleri destekleyen bir cümle kurmuştur.

3. seviye, çok boyutlu anlatılardır. Öğrenci anlatılarının hiçbirinde, tarihsel bir olayın sosyal, ekonomik ve siyasal arka planını ortaya çıkaracak bilgilerin verilmediği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, tarihteki dönüm noktalarına dikkat çekilmeden, tarihsel anlatıların inşa edildiği saptanmıştır.

4. seviye, politeknik anlatı çerçevesidir. Öğrenci anlatılarının, genel olarak kişisel görüş ve düşüncelerin ışığında yazıldığı söylenebilir. Bunun bir sonucu olarak, kanıt ve kaynakların titiz bir incelemesinden geçirilerek oluşturulan anlatılara rastlanmamıştır. Başka bir anlatımla öğrenci anlatılarının 4. seviyeden tarihsel anlatılardan inşa edilmediği düşünülmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmayla, empatinin tarihsel anlatılar aracılığıyla öğrencilerin başarılarına yansımalarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin başarıları “temalar ve tarihsel anlatı seviyeleri”ne dayalı olarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, empatinin öğrenci yanıtlarına psikososyal ve tarihsel düşünme açılarından çeşitli yansımalarının olduğu ortaya çıkmıştır. Psikososyal yansıma teması altında onlara karşı biz duygusu gruplandırılmıştır. Onlara karşı biz duygusunun, tarihsel olayların taraflarına yönelik yanlı bir bakış açısını içerebileceği düşünülmektedir. Buna paralel olarak Endacott’ın (2014) yapmış olduğu çalışmada da, çoklu bakış açısı sunmayan tarihsel arka plan bilgisinin öğrencilerde biz duygusu ve yanlı bir bakış açısını oluşturduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Rivera’nın (2017) yapmış olduğu çalışmada, çoklu perspektifler hakkında bilgi vermenin tarihsel yanlılıkları azalttığı ve öğrencilerin tarihin arka planını doğru bir şekilde yansıttığı bulunmuştur. Yine aynı bağlamda Genç (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, yanlı bir bakış açısını önlemeye yönelik verilen eğitimin, öğrencilerin karşı tarafla barışçıl yollardan ilişki kurmayı sağladığı saptanmıştır. Yapılan diğer çalışmalarda da, grup aidiyetleri ile empati kurma arasında bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Alkaya, 2004; Ekinci, 2009). Araştırmada ortaya çıkan onlara karşı biz duygusu yanlı bir bakış açısı, bununla bağlantılı olarak bir düşman algısına sahip olma ve öfke duygusundan ileri gelmiş olabilir. Öğrenci söylemlerinin “sinirlerimizi çıkarmasınlar, milliyetçik duygusuyla ezdik, onları yendik, gücümüzü gösterdik” şeklinde olması, karşı tarafa yönelik bastırılmış bir öfkenin ifadesi olarak değerlendirilebilir.

Psikososyal yansıma teması altında gruplandırılan başka bir kategori, şimdiki zamana odaklanmadır. Bu durumun ortaya çıkması, geçmişin gözlemlenemeyen olaylarına karşı, şimdiki zamanın değerlerine eğilim nedeniyle olabilir. Yani öğrenciler, şimdiki zamana dair bilgilerini, geçmişteki bir olayı anlamak için kullanmayı düşünmüş olabilirler. Buna kanıt olarak, öğrencilerin anlatılarında tarihi karakterlerin inanç, değer ve eylemlerini bağlamdan kopuk bir şekilde yazmaları gösterilebilir. Hâlbuki öğrencilerden, kendi konumsallıklarının ve geçmiş ile şimdiki zaman arasındaki farkın ayırdına varmaları beklenmektedir (Huijgen, Holthuis, van Boxtel ve van de Grift, 2016; Seixas ve Morton 2012). Benzer şekilde empati kapsamında yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin şimdiki zamana odaklanarak empati yaptıkları tespit edilmiştir (Çetin, 2008; Genç ve Kalafat, 2008; Uğur, 2007).

Psikososyal yansıma teması altında gruplandırılan son kategori, bağımsız yaşama isteğidir. Öğrencilerin empatiye yönelik soru şekli nedeniyle, belli bir tarafın bakış açısını almaya güdülendikleri söylenebilir. Başka bir ifadeyle empati soruları, öğrencileri ulusal aidiyetlerini korumaya teşvik etmiş olabilir. Aynı zamanda tarih öğretiminin disiplin içi amaçlarıyla doğrudan bağlantılı olan bu durum, öğrencilerin bağımsızlık değerini takdir duygularını geliştirebilir. Çünkü “Bizim Mustafa Kemalimiz var, İstiklal Marşımız var” anlatıları ve aynı zamanda “Bağımsızlığımızı bozamazsınız”, “Boyunduruk altına girmeyiz”, “Kim bizim bağımsızlığımızı alabilir”, “Atatürkler ölmez” söylemleri, belli bir ulusun merceğini yansıtan görüşleri ifade etmektedir. Bununla beraber bu merceğin, bağımsızlığı ve bağımsızlık sembollerini koruma

noktasında da faydalarının olabileceği söylenebilir. Buna benzer olarak, özdeşim kurmaya teşvik edilen ortaokul öğrencilerinin, duygusal empatiye çekildikleri ve bunun yararlı olduğu ortaya konmuştur (Bryant ve Clark, 2006). Bunların dışında T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda (2018) öğrencilerin tarihsel duyarlılıkları ile Türk milleti, devleti, vatanı ve bayrağına sevgi, saygı ve takdir duyguları geliştirmeleri gerektiği belirtilerek, belli değerlerin tarih öğretimi ile 8. sınıf öğrencilerine kazandırılması beklenmektedir. Bu bağlamda araştırmada, belli değerlerin kazandırılması ve tarihsel duyarlılığın geliştirilmesinde, empatinin yararlarının da olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna koşut olarak Demircioğlu (2007) da, tarih öğretiminde değerlerin kazandırılması ve tarihsel duyarlılığın geliştirilmesinde empatinin olumlu özelliklerinden bahsetmiştir.

Tarihsel düşünmeye yansıma teması altında, savaş farkındalığı kategorisi gruplandırılmıştır. Öğrenciler duygusal öğeler başta olmak üzere, savaş koşullarına yönelik artan bir bilinç durumu ve ilgiyle tarihsel olaylara yaklaşmışlardır. Bu durum, tarihteki dönüm noktalarıyla ilgili duyguların da algılanmaya başladığını göstermektedir. Öğrencilerin geçmişin koşullarını ayrıntılandırma biçimi, yeni bilgi oluşturmada somut örneklerin düşünülmesini sağlayabilir (Beishuizen, Asscher, Prinsen ve Elshout-Mohr, 2003). Ki öğrenciler geçmişe yönelik somut örnekler vermişlerdir (giyecek ayakkabı yok ve lastik ayakkabı bile zor bulunuyordu gibi). Tarihsel olaylara yönelik bu betimlemelerin yapılması, imgelemin de işe koşulduğunu ve ilginin arttığını; böylelikle de üst düzey düşüncenin sağlanabileceğini düşündürmektedir. Cunningham (2009) da yaptığı araştırmada, empati içerikli tarihsel anlatı görevleriyle, öğretmenlerin öğrencilerin derse yönelik ilgilerini arttırdığını bulmuştur.

Tarihsel düşünmeye yansıma teması altında gruplandırılan son kategori, kronolojinin hesaba katılmamasına ilişkindir. Kronolojik düşüncenin reddi şeklinde beliren bu bulgu, tarihsel dönem algısının uyarılmasında, empati sorularının etkili bir araç olmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, kronolojiyi algılama becerisini olumsuz bir şekilde etkileyebilir. Kronoloji becerisini kazanmanın çeşitli aşamaları olduğunu belirten Dawson (2007), 14 yaşına kadar öğrencilerin, kavramsal ifadelerle (değişim ve süreklilik, dönüm noktaları, anakronizm vb.) sahip olması gerektiğini savunmaktadır. Bu araştırmadaki öğrencilerin 14 yaşında olduğu bilindiğine göre, kavramsal ifadeleri yansıtmada sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Ancak Elikesik (2013) tarafından yapılan çalışmada, empatinin özellikle sosyal bilgilerdeki tarih konularının işlenmesinde çok faydalı olabileceği belirtilmektedir.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin olarak, öğrencilerin hiçbir anlatısında, geçmişin karmaşık sosyo-politik ilişkilerine değinme, kanıt ve kaynaklara başvurarak anlatılarını çoklu perspektiflerden inşa etme, tarihsel bağlama uygun olarak bir yazı kaleme alma gibi niteliklere rastlanmamıştır. Oysaki tüm bu nitelikler, Shemilt'in (2000) 3. ve 4. seviye olarak tanımladığı tarihsel anlatılara karşılık gelmektedir. Tüm bunlara rağmen, kodlanan anlatılardan yarısı (14 anlatıdan 7'si), 2. seviye tutarlı tarihsel anlatılara işaret etmektedir. Bu seviyenin empati sorularıyla nasıl bir ilişkisinin olduğu başka bir çalışmanın konusu olsa da, tek bir bakış açısından ve buna yönelik olarak da, kişisel görüş ve tarihsel bilgilerden kaynaklanan tarihsel anlatıların inşa edilmesinin, bunda etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrenciler, kendi argümanlarını destekleyen görüşleri, anlatı boyunca sürdürmüşlerdir. Diğer yandan bu görüşlerin tarihsel bilgilerle tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin tarihsel anlatıyı artan bir duygusal yükü inşa ettikleri ve gerçek ile kurguyu ayırmada sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Buna zıt olarak Elbay (2019) tarafından yapılan çalışmada, kanıt ve

kaynak kullanan 8. sınıf öğrencilerinin, 3. seviye olan çok boyutlu tarihsel anlatılar inşa edebildikleri saptanmıştır.

Araştırma, 14 öğrenci ve yalnızca MEB tarafından onaylanan ve her tür ortaokulda (imam hatip, genel, özel ve resmi) bir ders kitabı olarak okutulan kitapla (Baydar ve Öztürk, 2018); ayrıca öğrencilerin tarihi başarıları, grup tartışma ve tarihsel anlatı formlarına verilen yanıtlarla sınırlıdır. Bu bağlamda sonuç ve sınırlıklar göz önünde bulundurularak, araştırmanın bulgularından birkaç öncelikli çıkarım yapılabilir. Bunlardan birincisi, tarihsel gerçeklere uygun olarak tarihsel bir anlatının inşa edilebilmesinde, empati sorularının kabul edilebilecek olumlu bir etkisine pek rastlanmamasıdır. Bunun aksine, empati sorularının, tarihsel düşünmenin arka plana itilmesinde bir etkisinin olduğu söylenebilir. İkincisi tarihsel anlatılarda kavram yanlışlarına doğru bir yönelişin tespit edilmiş olmasıdır. Bunun sebebinin kısmen empati sorularından kaynaklandığı düşünülmektedir. Üçüncüsü tarih öğretiminden beklenen yarar, empati soruları sorulduğu sürece tam olarak gerçekleşmeyebilir. Öyle ki araştırma sırasında dersin 1/3'lik kısmı, empati sorularının yanıtlanması, okunması ve tartışılmasına harcanmıştır. Bu bağlamda empatinin öğrencilerin tarihi başarılarını arttırmada hem yararlı hem de yararsız sonuçlar doğurduğu söylenebilir. Bunlarla birlikte araştırmanın bulgularına dayanarak;

- Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlarda empatinin kullanımına ilişkin açıklamalara yer verilmesi,
- Empati sorularının hangi amaçlarla kullanılması gerektiğinin Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda açıklanması,
- MEB'in resmi internet sitesinde oluşturulan bir blog aracılığıyla, empati sorularının tarihsel düşünmeye katkı açısından kullanımına yönelik örneklerin yer alması,
- Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarındaki empati sorularının öğrencilerde barışçıl duyguları uyandırabilecek bir şekilde yer almasının sağlanması,
- Öğrencilerin tarihsel olay ve kişilerle özdeşleşmelerinin hangi kazanımları gerçekleştirmeye katkı sağladığı açıkça anlaşıldıktan sonra, Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında empati sorularının yer almasının sağlanması,
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında yer alan empati sorularının tarih öğretimi ve Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı açısından uygunluğunu değerlendirmeleri,
- Empati soruları tarih öğretimi açısından olumlu ve olumsuz etkiler doğurabileceği için, sosyal bilgiler öğretmenlerinin bunun çift değerli etkilerinin olabileceğinin farkında olmaları ve buna göre etkinlik düzenleyip ders kitabındaki empati sorularını sormaları,
- Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, empati sorularının öğrenci başarılarına yansımalarının nicel ve/veya karma yöntemlerle araştırılması önerilmektedir.

5. KAYNAKÇA

Akyol, Y. (2011). *İlköğretim 7.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde "Türk Tarihinde Yolculuk" ünitesinin çocuk edebiyatı ile ilişkilendirilmesinin empati becerilerine (eğilimlerine) etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Alkaya, Y. (2004). *Lise öğrencilerinin iletişim ve empati becerilerinin sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Baydar, S. ve Öztürk, F. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. sınıfders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Beishuizen, J., Asscher, J., Prinsen, F., & Elshout-Mohr, M. (2003). Presence and place of main ideas and examples in study texts. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 291-316. Doi:10.1348/000709903322275849.

Bryant, D., & Clark P. (2006). Historical empathy and Canada: A people's history. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1039-1064.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü* (ss. 258). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Coffin, C. (2006). *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. London, UK: Continuum.

Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Creswell, J., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39, 124-130.

Cunningham, D. (2009). An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students. *Journal of Curriculum Studies*, 41(5), 679-709.

Çetin, C. N. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin ana baba tutumları ve özsaygı ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Davey, L. (2009). The application of case study evaluations. (Çev. T. Gökçek). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3. (Orijinal yayın tarihi, 1991).

Dawson, C. (2007). *A practical guide to research methods, a user friendly manual for mastering research techniques and projects* (3nd ed.). Oxfordshire: How to Books Ltd.

Demircioğlu, İ. H. (2007). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

De Leur, T., Boxtel, C. V., & Wilschut, A. (2015). 'Just imagine. . .' Students' perspectives on empathy tasks in secondary history education. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 13(1), 69-84.

- De Leur, T., Boxtel, C. V., & Wilschut, A. (2017). 'I Saw Angry People and Broken Statues': Historical empathy in secondary history education. *British Journal of Educational Studies*, 65(3), 331-352.
- Dereboy, I. F. (1993). *Kimlik bocalaması, anlamak, tanımak, ele almak*. Malatya: Özmert Ofset.
- Derewianka, B. (2003). Trends and issues in genre-based approaches. *RELC Journal*, 34(2), 133-154.
- Dilek, D. (2002). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: PegemA.
- Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen adaylarını empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Elbay, S. (2019). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük öğretiminde kanıt ve kaynak kullanımının tarihsel anlatılara yansımalarının incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(6), 3063-3087.
- Elikesik, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde empati ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Endacott, J. (2014). Negotiating the process of historical empathy. *Theory & Research in Social Education*, 42(1), 4-34.
- Erikson, E. H. (2014). *İnsanın 8 evresi* (Çev. G. Akkaya). İstanbul: Okyanus Yayınları.
- Genç, G. O. (2006). *Evaluating peacebuilding initiatives using multiple methodologies: Lessons learned from a Greek - Turkish peace education* (Unpublished Master's Thesis). Sabancı University, Faculty of Arts and Social Sciences.
- Genç, S., Z. ve Kalafat, T. (2008). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 211-222.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ed. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Huijgen, T., Holthuis, P., van Boxtel, C., & van de Grift, W. (2016). *Testing a pedagogy for promoting historical contextualization in classrooms*. Murcia, Spain: Paper presented at HEIRNET.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches* (2nd ed.). Boston: Pearson Education Inc.
- Kabapınar, Y. (2004). İlköğretimdeki Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılacak bir öğretim etkinliği olarak resim çizimi yoluyla empati. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20, 85-100.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.
- Kaya, E. (2018). *Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinin temeli: Toplu öğretim sistemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Keskin, S. C. (2007). *Sosyal Bilgiler derslerinde empati becerilerine dayalı öğretim tekniklerinin kullanılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kurnaz, Ş. ve Yılmaz, D. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Atatürk İlke ve İnkılâplarını kavrama düzeyleri. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 181-205.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Rivera, Y. (2017). *Analyzing Young Readers' empathetic responses to a Mexican American historical narrative* (Unpublished Master Thesis). Brigham Young University, Utah.
- Rogers, R. C. (1983). Empathic: an unappreciated way of being (Çev. F. Akkoyun). *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 103-124.
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- Shemilt, D. (2000). *The caliph's coin: The currency of narrative frameworks in history teaching*. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (pp. 83-101). New York: New York University Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Uğur, A. (2007). *Oluşturmacı sosyal bilgiler öğretiminde örnek olay incelemesi tekniği kullanımının öğrencilerin empatik düşünme becerilerine etkisi: Bir Eylem araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ural, S. N. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin demokratik tutum ve empatik eğilim düzeylerinin Sosyal Bilgiler dersine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- VanSledright, B. A. (2001). *From empathetic regard to self-understanding: Im/positioning, empathy, and historical contextualization*. In O. L. Davis, E. A. Yeagar, & S. J. Foster (Eds.), *historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 51- 68). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

Yeager, E. A., Foster, S. J., Maley, S. D., Anderson, T., & Morris, J. W., III. (1998). Why people in the past acted as they did: An exploratory study in historical empathy. *International Journal of Social Education*, 13(1), 8-24.

6. EXTENDED ABSTRACT

Empathy can be defined as the process of perceiving one's feelings and thoughts by putting oneself in the place of another (Rogers, 1983). Research on empathy was found to be mostly in the field of psychology. However, it was expected to reveal the potential impact of empathy also in the context of historical issues. Whether narratives follow a chronological sequence, have a coherent narrative, contain multiple sources and evidence, and cover a wide range of disciplines and sciences, are indicative for determining levels of historical narrative (Shemilt, 2000). Based on this, the questions of empathy can be answered in the form of historical narratives (Coffin, 2006) and indicators pointing to the levels of these narratives can be marked. As a result, how the questions of empathy are reflected in historical narratives can be revealed and a gap in the literature may be partially filled. Furthermore, by determining how the questions of empathy are reflected in historical narratives, a general view of the service may emerge. In this context the aim of the research is to evaluate them in terms of their historical achievements of students' answers to empathy questions in the T.R. Revolution History and Kemalism textbook prepared by the Ministry of National Education for 8th grades middle schools.

The study showed typical characteristics of the case study. In this context, the context of the situation is described; categorical aggregation and inferences were made for the situation. In addition, data were collected during the 2018/2019 academic year. First of all, empathy questions in the textbook were determined; these questions were then answered by the students in the form of a historical narrative. During the process, apart from empathy questions, there was no activity related to empathy. This has led to a detailed examination of a particular and identified situation. The study group consisted of 14 students studying in a rural area of Sakarya. As the study aimed to reflect different perspectives, the participants were selected in accordance with the maximum diversity sampling. For this purpose, participants with different academic backgrounds and regional affiliations were included in the research. Field notes, video camera, group discussion evaluation and historical narrative forms were used as data collection tools. Field notes and video camera was included to identify students' paralinguistic behavior in the process. Group discussions were needed to reveal the affective aspect of empathy and to note the students' feelings and thoughts with gestures and facial expressions. After the historical narratives for empathy questions were built, group discussions were held. Lastly, the breakdown of written expression was performed. These expressions have been integrated with the information coming from other data collection tools and diversified. For reliability and validity studies, a long time (about 1 year) has been spent in the research area, observations have been made during this time, historical narratives have been read to the participants, participant confirmations have been taken for these narratives and peer assessment has been made (Creswell & Miller, 2000). In addition, a social studies specialist was consulted for external audit. For ethical measures, the participants were given a code name, the research was conducted based on the curriculum and anonymity was ensured by hiding the educational institution of the participants. Data were subjected to inductive and descriptive analysis. In order to answer the first research question, inductive analysis was performed. In this context, first of all data set was saved to computer, after recording, all data were read and lastly data was

coded line by line, the words repeated in the data, the expression following the pattern and personal quotations were examined (Bogdan & Biklen, 2007).

As a result of the data analysis, the themes of reflection on psychosocial and historical thinking were obtained. Psycho-social reflections; a sense of us against them, a focus on the present and a desire to live independently; the theme of reflection on historical thinking; grouped into categories of war awareness and non-accountability of chronology. However, most of the narratives encoded (10 of the 14 narratives) were found to contain statements such as we have crushed, we have defeated, we are the best, let them not run out of patience, we destroy them. As a result, students' perception of a historical period was guided by a current lens. Again in this context, only 2 of the 14 students interviewed referred to the topics covered one or two months ago. Others either pointed to their imagination as a source of information or said they commented on the basis of their predictions. In connection with this, all 14 students reflected an emotional affinity for the subject, while only 2 of them expressed views and emotions reflecting the historical context. In addition, it was found that the narratives point to second level coherent historical narratives. Based on the findings, it can be said that students cannot distinguish between time and context differences between past and present and are in misconceptions.

The aim of the study was to reveal the reflection of empathy questions on student responses. It is thought that the themes of reflection on psychosocial and historical thinking may include a biased perspective on the sides of historical events. In parallel, Endacott's (2013) study found that historical background information, which does not offer multiple perspectives, constitutes a 'we' sense and biased perspective in students. Similarly, Rivera's (2017) study found that providing information on multiple perspectives reduces historical biases and accurately reflects the background of history. On the other hand, various studies have shown that students give more importance to some historical events as in this study. In this regard, theorists such as Barton (1999), Levstik and Barton (1998) and Walzer (2006) frequently pointed out that people assumed the possibility that traditional moral reasoning and judgment would be reduced in the face of events such as war. In order to reach a more complete value judgment about the historical impact of empathy on historical narratives and therefore historical thinking, research with different contexts and participants, including statistical studies, may be needed.



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Lise Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Temel Demokratik Değer Düzeyleri Arasındaki İlişki

Nesip DEMİRBILEK*, Metin KIRBAÇ**

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 19.01.2020	<p>Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile temel demokratik değer düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nicel yöntemli nedensel karşılaştırma ve ilişki modeli olan araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Malatya ili Yeşilyurt ve Battalgazi Merkez ilçelerinde bulunan liselerde eğitimine devam eden toplam 36116 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise kolay ulaşılabilir olduğundan random yöntem esas alınmış ve bu kapsamda 317 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde, betimsel istatistik analizleri, T Testi, Tek Yönlü ANOVA ve Basit Doğrusal Korelasyon testleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı, sınıf düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu, kitap okuma alışkanlığı değişkenine göre ise kitap okuyanların lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin temel demokratik değer düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık taşıdığı, sınıf düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma olduğu, kitap okuma alışkanlığı değişkenine göre ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile temel demokratik değer düzeyleri arasında, pozitif yönde, yüksek düzeye yakın ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Eleştiri ve demokratik değerlerin varlık olarak birbirlerine kaynaklık etmelerinden dolayı okul paydaşlarının bu iki olguya da gerekli özeni göstermeleri önerilmektedir.</p>
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 26.12.2020	
<i>Kabul Tarihi:</i> 28.12.2020	
<i>Basım Tarihi:</i> 30.01.2021	
	<p>© 2021MREFD. Tüm hakları saklıdır</p> <p>Anahtar Sözcükler: Eleştiri, eleştirel düşünme, demokrasi, temel demokratik değerler</p>

The Relationship between Critical Thinking Tendencies and Basic Democratic Value Levels of High School Students

Article Info	ABSTRACT
<i>Received:</i> 19.01.2020	<p>This study aims to examine the relationship between high school students' critical thinking dispositions and their basic democratic value levels. The universe of the study, which has a quantitative method of causal comparison and a relational model, consists of a total of 36116 students who continue their education in high schools in Yeşilyurt and Battalgazi Central districts of Malatya in the 2017-2018 academic year. Since the sample of the study is easily accessible, the random method was used and 317 students were reached within this scope. Descriptive statistical analysis, T-Test, One Way ANOVA and Simple Linear Correlation tests were used to analyze the data obtained from the research. According to the results of the research, it was determined that there was no statistically significant difference between the students' critical thinking disposition levels and their gender, that there was a statistically significant difference between their grade</p>
<i>Revised:</i> 26.12.2020	
<i>Accepted:</i> 28.12.2020	
<i>Published:</i> 30.01.2021	

*Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi, Genç MYO, Bingöl-,TÜRKİYE, e-posta: ndemirbilek@bingol.edu.tr

** Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya-TÜRKİYE, e-posta: metin.kirbac@inonu.edu.tr

levels, and there was a significant difference in favor of the readers according to the variable of reading habits. It was revealed that the basic democratic value levels of the students had a statistically significant difference according to their gender, that there was a statistically significant difference between their grade levels, and that there was a statistically significant difference according to the variable of reading habits. A positive, near-high and significant relationship was found between students' critical thinking disposition levels and their basic democratic value levels. Since criticism and democratic values are the sources of each other as assets, it is recommended that the school stakeholders pay attention to these two phenomena.

© 2021JMRFE. All rights reserved

Keywords: Criticism, critical thinking, democracy, basic democratic values.

1. GİRİŞ

Okullardaki eğitimin birinci amacı, diğer nesillerin yaptıklarını tekrarlamak yerine yeni şeyler yapabilme kapasitesine sahip olan kadınlar ve erkekler yaratmaktır. Eğitimin ikinci hedefi eleştirel ve doğrulayıcı olan, ona sunulan her şeyi sorgusuz kabul etmeyen, yaratıcı, icat eden ve keşfeden insanlar yetiştirmektir (Piaget, 1954). Bilgi toplumu, kaynağın sunduğu bilgileri doğrudan kabul eden bireyler değil, bu bilgileri analiz eden, eleştiren, itiraz eden, öğrenme sürecine aktif olarak katılan, sentezleyen ve doğru değerlendirmelerde bulunarak yeni bilgiler üretebilen bireyler istemektedir. Eleştirel düşünme, bilgi üretimini eyleme geçiren en önemli üreteçlerden biridir (Hotaman, 2008). Ülkemizin rekabet gücünün artırılması ve kalkındırılması için temel ihtiyaçlardan biri, eğitim kurumlarında yetiştirilen öğrencilerin bu üreteçlere sahip olmalarına ve kullanmayı bilmelerine bağlı olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple günümüzde yaşayan birçok bilim adamı ve düşünür eleştirel düşünmenin, bireyler tarafından sahip olunması gereken temel becerilerden biri olduğu ifade edilmektedir (Fung, 2005).

Ayrıca 21. yüzyılın bilgi toplumunun dinamik ve değişken dünyasında yaşamak, esnekliği ve değişimlere adapte olabilmeyi zorunlu kıldığından eleştirel düşünmeyi mecburi kılmaktadır. Sosyal medya kullanımının artmasıyla birlikte dünyada ve ülkemizde her çeşit bilgi yayılımı ve paylaşımı çok yoğun olarak yaşanmaktadır. Bu yoğunluk neredeyse tüm insanları bilgi bombardımanına maruz bırakmaktadır. Maruz kalınan bilgi bombardımanı esnasında doğru bilgilerin ayıklanması gerekmekte ve hangilerinin doğru, yanlış, yalan, iyi, kötü veya güvenilir olduğunu anlamak gittikçe zorlaşmaktadır (Akar, 2017). Günümüz dünyasında insanlar korona salgını ile mücadelesinde de benzer zorlukları yaşamaktadırlar. Salgından korunmak ve mücadele etmek için ne yapmalıyız? Duyduğumuz veya okuduklarımızın doğruluğuna nasıl inanabiliriz? İnsanoğlu bu salgından da kurtulabilecek mi? Bilgi yoğunluğu ve eleştirel düşünmenin önemine bizi yöneltmektedir. Yaşamakta olan bilgi kirliliği ortamında bireylerden bilgilerin doğruluğunu sınaması beklenmektedir (Ennis, 1996). Bilgilerin doğruluğunu sınayabilmek ise bireylerin eleştirel düşünebilme becerisine sahip olma düzeylerine bağlıdır. Ayrıca eleştirel düşünme, tek doğrunun olmadığı; kişilerin yorumlarına ve bakış açılarına bağlı olduğunu ve tek doğru yerine doğruların olabileceği gerçeğini ortaya koymasındadır. Bireyler, verilen bilgiler hakkında değişmez tek bir doğruya ulaşmak yerine, farklı toplumların ve grupların farklı sonuçlarının olabileceğini önceden kabul etmelidir (Şentürk, 2009, s. 19; Aslan, 2012). Bu sebeple bireylerin görevi, belki de toplumdaki herkesin yeni nesilden birine, kabul edilen tek doğruyu dayatmak değil alternatifleri göstermek olmalıdır (Paul, 1990).

Kuşkusuz bireylere özellikle sosyal medya aracılığıyla yaşanan bilgi kirliliğiyle mücadele etmelerin de, alternatifleri sunma ya da rehberlik sorumluluğu eğitim kurumlarına düşmektedir.

Bu bağlamda okulların temel görevi maruz kalınan bilgileri doğrulayabilen ya da doğru olup olmadığının sağlamasını yapan, bugün içinde yaşadığı güçlüklerle mücadele eden, kendisini sürekli geliştiren, yaşam kalitesini arttırabilen ve içsel denetimi olan özerk bireyler yetiştirmek olmalıdır. Başka bir deyişle eğitim, hem küreselleşmenin fırsatlarından azami ölçüde faydalanmasını bilen, hem de küreselleşen dünyanın negatif etkilerini asgari düzeye indirebilen bireyler yetiştirmelidir (Karip, 2006). Eleştirel düşünme küreselleşen dünyada ülkelerin güçlü olmaları ve bu gücü geleceğe taşıyabilmeleri için sahip olunması gereken en temel becerilerden biri olarak onay görmektedir. Eğitim düşünürlerinin aktardıklarına göre eleştirel düşünme eğitim-öğretim sürecinde kullanılması gereken alternatiflerden biri değil, eğitimin vazgeçilmezi ve eğitimli olmanın elzem bir sonucudur (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006; Tay ve Baş, 2015). O halde eğitimdeki amaç, eleştirel düşünmeyi öğrenmiş bireyler yetiştirmek olmalıdır.

Bu amaç doğrultusunda ülkemizde, 2004-2005 yıllarından itibaren MEB eğitimde öğretmen merkezli ve ezberci olan öğretim programlarını terk etmiş yerine öğrencinin merkezde olduğu, ezberci olmayan, bilgi üreten, edinilen bilgiyi eleştiren, bir yaklaşım olan yapılandırmacılık kuramına dayanan bir düzene geçmiştir (Coşkun, 2013, s. 144). Yapılandırmacılık kuramı ile “öğretmen merkezli” tutumdan vazgeçilmesi, demokratik olması, programın yürütülmesinde öğrencinin aktif hale getirilmesi ve sınıf hâkimiyetini paylaşmasını zorunlu kılmaktadır.

Eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları demokratik bir toplumlar da bireylerin, vatandaş olarak yeterli olgunluk düzeyinin gerekliliklerinden biri olarak düşünülmektedir. Eleştirel düşünme eğitiminin üst biliş becerilerine sahip bireyler yetiştirdiğine (Güven ve Kürüm, 2006) ve genellikle üst düzeyde düşünenlerin iyi birey olduklarına inanılmaktadır (Fung, 2005). Eleştirel düşünme, demokrasiyi benimsemiş toplumlar için iyi birey yetiştirdiğinden dolayı insanlara kazandırılması gereken önemli bir düşünme becerisi olarak ifade edilmektedir (Doğanay, Taş ve Erden, 2007, s. 512). Bu sebeple demokratik toplum ile eleştirel düşünme arasında sebep-sonuç ilişkisi bağlamında pozitif bir ilişki olduğu ve birbirilerini tetiklediği ya da birbirlerine kaynaklık ettiği söylenebilir. Başka bir ifade ile eleştirel düşünmenin yapılabilmesi için ifade özgürlüğünün gerektiği ve düşüncelerin özgür bir şekilde söylenebildiği demokratik bir zemine ihtiyaç duyulmaktadır (Celep, 1995; Yeşil, 2003). Bu bağlamda, eleştirel düşünme olmadan demokrasi, demokrasi olmadan da eleştirel düşünme olamayacağı düşünülmektedir.

Çağdaş demokrasilerde ihtiyaç duyulan; toplumsal sorumluluk sahibi, dogmatik düşüncelerin her türünden uzak, aktif katılımcı, fikir üreten, başka fikirleri sorgulayabilen, empati yapabilen, farklı kültürlerin farklı doğrularının olacağını bilen bireyleri yetiştirebilmek ancak eleştirel düşünmeyi becerebilen bireylerle mümkündür (Dinçer Göbel, 2013, s. 28-29).

1.1. Eleştirel Düşünme

Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre düşünme: Akıl süzgecinden geçirmek, bilgileri irdelemek, muhakeme etmek, kıyas etmek, fikir üretmek, bilişsel beceriler oluşturmak, yargıda bulunmak, olarak ifade edilir. TDK' ya göre eleştiri: “Bir insanı, bir eseri, bir durumu olumlu ve olumsuz taraflarını bulup göstermek amacıyla incelemek, tenkit” olarak; TDK'nin Felsefi Sözlüğüne göre ise eleştiri: “Özellikle bilginin temellerini ve doğruluk durumunu irdeleme, sına, yargılama” şeklinde ifade edilmektedir (<http://www.tdk.gov.tr>).

Genel anlamıyla doğruyu araştırma süreci olarak kabul edilen eleştirel kavramının İngilizce karşılığı critical kavramıdır ve Yunanca olan kritikos teriminden oluşturulmuştur. Ayrıca her şeyi pozitif veya negatif yönleriyle ölçümlendirme anlamına gelmektedir (Karadüz, 2010; Doğan, 2014, s. 31). Eleştirel düşünme; tenkitçi, değerlendirmeci, şüpheli, analitik, açık, dikkatli, mantıksal ve bağımsız düşünme anlamlarında kullanılmaktadır. Kısacası eleştirel düşünme; değerlendirme, problem çözme süreci ve entelektüel gelişme süreci olarak tanımlanmaktadır (Berber, Akbulut, Maden, Gezer ve Keser, 2002).

Ennis (1996) eleştirel düşünmeyi, kişinin neye inandığıyla veya ne yaptığıyla ilgili derinlemesine biçimde düşünmesi ve akla uygun karar vermesi biçiminde tanımlamaktadır. Eleştirel düşünme konusunda önemli araştırmalarıyla bilinen Richard Paul (1991,125), eleştirel düşünmeyi, gözlem ve bilgiye dayanan yargılar olarak ifade etmektedir. Eleştirel düşünme (kritik düşünme) çözümlenme, akıl yürütme, ölçümlenme gibi bilişsel süreçlerden oluşan ve bağımsızlık, açıklık, mantık, güvenilirlik taşıyan bir düşünme biçimidir (Yahşi Cevher, 2008, s. 26; Ay, 2005, s. 22). Kasımoğlu (2013)'na göre, aileden alınan özgüvenle başlayan yaşam boyu ilerleme kaydeden bir zihinsel yetenektir. Eleştirel düşünme, bilgiyi aktif bir biçimde üretme, ölçümlenme ve kullanma becerisine dayanan bir kavram olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2004, s. 242).

Haskins (2006), eleştirel düşünmeyi, bireyin herhangi bir problem karşısındaki mücadelesinde veya üstesinden gelme konusunda bilişsel faaliyetleri en etkili şekilde kullanma süreci olarak tanımlamaktadır. Eleştirel Düşünme kendi düşünsel süreçlerimizin farkında olarak, başka kişilerin düşünsel süreçlerini göz önünde bulundurarak, öğrenilenleri uygulamaya koyarak, kendimizi ve çevremizdeki olayları anlamlandırabilmeyi amaçlayan etkili ve sistemli bilişsel bir süreçtir (Cüceloğlu 1993). Taşçı (2005)'ya göre eleştirel düşünme; herhangi bir konuda araştırma, sezgi, mantık ve tecrübeye dayanan evrensel değeri olan bir süreci ve temelinde kendi fikirlerimizi gözleyebilme ve anlayabilme yeteneğidir. Ayrıca eleştirel düşünme, şüpheye dayanan sorgulayıcı bir tavırla konulara yaklaşma, muhakeme etme ve karar verme becerisi (Güneş, 2007) ve bu doğrultuda bilgi edinmeyi gerektiren bir süreçtir (Üstündağ, 2002, s. 79). Eleştirel düşünme bireylerin bilgiyi üretme, kullanma ve değerlendirme süreçlerinin ön koşuludur.

Alan yazında eleştirel düşünme ile ilgili yapılan tanımlar irdelendiğinde; sorgulama, alternatifler, karar verme, gözlem, bilgi üretme, güven, özgürlük, tarafsızlık, şüphe, analiz, sentez, muhakeme (yargılama), akılcı, problem çözme, mantık, farkındalık yorumlama, yetenek, dikkatli düşünme, tartışma, çözümlenme, doğru çıkarsama yapma, ölçümlenme, farklı açılardan bakabilme ve sistematiklik gibi ortak vurgular olduğu görülmektedir (İşlekeller, 2008, s. 48; Akar, 2017; Kökdemir, 2000; Özer, 2002; Taşçı, 2005). Kısacası eleştirel düşünme, karşılaşılan bilgilerin doğruluğunun sınanması sürecinde objektif yöntemleri kullanabilme yeteneğidir.

Araştırmacılar, eleştirel düşünebilen bir bireyin objektif yöntemleri kullanabilmesinde bazı beceri ve yeteneklerinin olması yönünde görüş beyan etmişlerdir. Kökdemir (2000)'e göre bireyde bulunması gereken bu becerileri: Gerçekler ve iddialar arasındaki farkı bulma, bilgi kaynağının güvenilirliğini test etme, yanlış bilgileri doğru bilgilerden ayırt etme, ön kabul ve zihinsel hataların farkında olma, mantıksız kararları görme, aktif soru sorma, sözlü ve yazılı iletişimi aktif kullanma ve bireyin kendisini bilmesi şeklindedir. Ennis (1996)'e göre eleştirel düşünme sürecinin içerdiği beceriler; ortaya çıkarma, sübvans etme, çıkarsamada bulunma, açıklama ve stratejidir. Demirel (2004: 243)'e göre ise eleştirel düşünmenin mantıklı,

birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme gibi beş temel becerisi vardır. Bu beceriler, eleştirel düşünme eğitiminin de altyapısını oluşturmaktadır.

Braman (1999) eleştirel düşünme becerisinin sadece akademik ortamlarda değil çözüme muhtaç sorunların olduğu her platformda önemli olduğunu belirtmektedir. Özellikle siyasi problemlerin barışçı çözümlerinde işe yaramaktadır. Ona göre, esas olan öteki tarafa bir üstünlük sağlamak, çatışmalardan yüksek karla çıkmak veya ötekileştirmek değil karşı tarafı anlamlandırmasıdır. Karşı tarafı anlamlandırmanın en önemli şartlarından biri de eleştirel düşünmektir. Ayrıca eleştirel düşünmenin vurguladığı, sonucun ne olduğu değil, bu sonuca ulaşılırken kullanılan yöntemlerin meşruluğudur (Lundquist, 1999).

1.2. Temel Demokratik Değerler

Değerler; genellikle inançlar ve istendik davranışlar için ölçüt olarak kullanılan olgulardır (Elbir ve Bağcı, 2013). Değerler bireyi istenmeyen davranışlardan uzaklaştıran, zihin inanışları ve içerikleridir. Değerler insanın önem verdiği, varmak için ardından koştuğu, elde etmek için şiddetle arzuladığı şeylerdir. Bunlar ev, araba, servet, sağlık gibi maddi değerler olabileceği gibi saadet, iç huzur, din sevgisi, ülke sevgisi ve özgürlük gibi manevi değerler de olabilir (Bolay, 2007). Kısacası değer, ikilemde kaldığımız durumlarda, birini diğerine tercih etme durumu olarak ifade edilebilir.

Değerler, değerler eğitimi adı altında okullarda öğretim programlarında yer almaktadır. Günümüzde değerler eğitimi dünya da yaygın olarak uygulanan ve çoğunlukla duyuşsal alana dönük olan eğitimi vurgulamaktadır. Literatürde değerler eğitimi; etik eğitimi, ahlak eğitimi, dini eğitim, karakter eğitimi, kamu eğitimi, bireysel ve toplumsal eğitim, vatandaşlık eğitimi, moraloji ve demokratik eğitim gibi çeşitli isimler altında yürütülmekte ve çok çeşitli alanları kapsamaktadır (Meydan, 2014).

Öte yandan değerler eğitimi uygulamalarındaki başlıca sınıflandırmalar: Teorik değerler, ekonomik değerler, dini değerler, estetik değerler, politik değerler, demokratik değerler, eğitimsel değerler, amaçsal değerler, araçsal değerler, evrensel değerler, toplumsal değerler ve bireysel değerler şeklindedir (Yılmaz, 2011). Görüldüğü gibi değerler eğitimi adı altında birçok değer karşımıza çıkmaktadır. Okullarda öğrencilere öğretilen ve sahip olunması gereken değerler arasında bu çalışmanın konusu olan demokratik değerler önemli bir yer tutmaktadır. Demokratik değerlerin alışkanlığa dönüşmesi ve yaşam biçimi haline gelmesi ihtiyacının, demokrasinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi açısından oldukça elzem olduğu düşünülmektedir. Halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimi olan demokrasi (TDK, 2020), demokratik değerlerin toplumda kök salmasıyla sağlıklı ve istikrarlı bir yapıya kavuşabilir.

Okulların ve eğitim programlarının temel görevlerinden birisi demokratik yaşam kültürünü ve demokratik değerleri kazandırmaktır (Davis, 2003; Blair, 2003). Ayrıca çağdaş demokrasilerde okulun en önemli işlevi, bireyin zihninde demokrasi fikrini geliştirmesi, demokrasiyi bireyin doğal bir davranış ve yaşam biçimi haline dönüştürmesi olduğu aktarılmaktadır (Gökçe, 2005). Alan yazın incelendiğinde, temel demokratik değerlerin eşitlik, bağımsızlık, hürriyet, öz saygı, insan onuruna saygı, işbirliği, arkadaşlık, yardımseverlik, gizlilik, dürüstlük, doğruluk, sorumluluk, adil olma, hakkaniyet, hoşgörü, farklılıklara saygı, çevreye saygı, hukukun üstünlüğü, çatışmalara barışçı çözümler arama ve uluslararası insan hakları gibi değerler olduğu

görülmektedir (Kinnier, Kernes ve Dautheribes, 2000). Bu çalışma da ise özgüven, işbirliği, adil olma ve farklılıklara saygı gibi temel demokratik değerler üzerinde durulacaktır.

21. yüzyılın bilgi toplumunun dinamik ve değişken dünyasında yaşamak, esnekliği ve değişimlere adapte olabilmeyi zorunlu kıldığından eleştirel düşünmeyi gerekli kılmaktadır. Bilgiyi aktif bir şekilde elde etme, muhakeme etme ve kullanma yeteneğine dayanan eleştirel düşünmenin yapılabilmesi için demokratik ortamlara ihtiyaç duyulduğu aktarılmaktadır. İki kavramında yoğun olarak yaşanması gereken ve yaşandığı kurumlardan biri de okullardır. Okulların, eğitim ve öğretim programlarının temel görevlerinden birisi demokratik yaşam kültürünü ve demokratik değerlerden biri olan eleştirel düşünmeyi kazandırabilmektir. Bu sebeple okullarda eleştirel düşünme ile temel demokratik değerler arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek oldukça önemlidir. Bu sebepten hareketle araştırmada, lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile temel demokratik değer düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek hedeflenmiştir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile temel demokratik değerleri arasındaki ilişkiyi irdelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri, cinsiyet, sınıf ve kitap okuma alışkanlığı değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin temel demokratik değerleri ne düzeydedir?
4. Öğrencilerin temel demokratik değerler düzeyi, cinsiyet, sınıf ve kitap okuma alışkanlığı değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile temel demokratik değerler düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile temel demokratik değer düzeyleri arasındaki ilişkiyi irdelemeyi hedefleyen bu araştırma nicel yöntemli nedensel karşılaştırma ve ilişkiyel (korelasyonel) modellerin kullanıldığı bir araştırmadır. İlişkiyel modelli çalışmalar, değişkenler arasındaki ilişkileri ve birlikte olan değişimleri ilişkileri tespit etmek ve incelemek amacıyla yapılan araştırmalardır (Karasar, 2006). Nedensel karşılaştırma araştırmaları ise mevcut ve müdahale edilmeden ortaya çıkmış bir durum ya da olayın sebeplerini ve bu sebepleri etkileyen değişkenleri ya da etkenin sonuçlarını tespit etmeye dönük araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s. 15-16).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Malatya ili Yeşilyurt ve Battalgazi Merkez ilçelerinde mevcut liselerde eğitimine devam eden toplam 36116 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise kolay ulaşılabilir olduğundan basit seçkisiz yöntem

esas alınmış ve bu kapsamda 317 öğrenciye ulaşılmıştır. Basit seçkisiz yöntem, her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntem olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Örnekleme bulunacak katılımcı sayısının belirlenmesi amacıyla güç analizi yapılmıştır. GPower programı kullanılarak yapılan güç analizi kapsamında, uygulanacak istatistiki yöntemlere uygun sayının en az “159” olması gerektiği belirlenmiştir. Bu bağlamda Yeşilyurt ve Battalgazi merkez ilçelerinde bulunan toplamda üç adet lise araştırma kapsamına alınmışlardır. Özel liseler bu kapsama alınmamışlardır. Örnekleme ilişkin betimsel istatistikler tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1.Örnekleme İlişkin Betimsel İstatistiki Sonuçlar

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	173	54.6
	Erkek	144	45.4
Sınıf	9.Sınıf	87	27.4
	10.Sınıf	110	34.7
	11.Sınıf	120	37.9
Kitap Okuma Alışkanlığı	Evet	233	73.5
	Hayır	84	26.5

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmada yer alan lise öğrencilerinin %54.6’sı kız öğrencilerden oluşurken, %45.4’ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır. %37.9 ile 11.sınıfta okumakta olan öğrenciler en büyük grubu oluştururken, en küçük grubun ise %27.4 ile 9.sınıfta okumakta olan öğrenciler olduğu görülmektedir. Ayrıca örneklemin %73.5’i kitap okuduklarını söyleyen, %26.5’i kitap okumadıklarını söyleyen öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü okullarda 12. sınıflarda okumakta olan öğrencilerin çok azının okula devam etmesinden kaynaklı olarak 12. sınıflarda okuyan öğrencilerden veri alınamamıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, araştırmacı tarafından geliştirilen katılımcıların kişisel bilgi formundan oluşmaktadır. İkinci bölümde Uygun ve Engin (2014) tarafından geliştirilen “Temel Demokratik Değerler Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın üçüncü bölümünde ise Ricketts ve Ruds tarafından geliştirilen, Demircioğlu (2012) tarafından Türkçe ’ye uyarlanan “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” (Critical Thinking Disposition) kullanılmıştır.

Temel Demokratik Değerler Ölçeği: 34 maddeden oluşan ölçek, “işbirliği” (10 madde), “Özgüven” (9 madde), “Farklılıklara Saygı” (8 madde) ve “Adil Olma” (7 madde) olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Toplam ölçek güvenilirlik katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında ise .89 hesaplanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde yapılan DFA ve AFA analizleri kapsamında ölçeğin tüm alt boyutlarının birlikte bir üst yapı oluşturduğu ölçek geliştiriciler tarafından doğrulanmıştır. Ölçeğin orijinal puanlaması kapsamında tersten puanlanması gereken 8 madde tersten puanlanmıştır. Ölçek ile ilgili puan ve düzeylere ilişkin bilgiler; 1-1.8=Hiç katılmıyorum, 1.9-2.6=Az katılıyorum, 2.7-3.4=Orta düzeyde katılıyorum, 3.5-4.2=Çoğunlukla katılıyorum, 4.3-5.0=Tamamen katılıyorum şeklinde belirtilmiştir.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (Critical Thinking Disposition): Ölçeğin orijinali 26 maddeden oluşmaktadır. Ancak Demircioğlu (2012) Türkçe 'ye uyarlarlarken madde ayırt edicilik değerinin düşük olmasından kaynaklı olarak 11. Maddeyi ölçekten çıkarmış ve ölçek 25 maddeye düşürülmüştür. Ölçek "Öngörüsellik" (11 madde), "Yenilikçilik" (7 madde) ve "Bilişsel Olgunluk" (7 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin tamamının güvenilirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında ise .86 hesaplanmıştır. Ölçekten alınan puanın yükselmesi eleştirel düşünme eğilim gücünün olumlu yönde arttığı anlamına gelmektedir. Ölçek ile ilgili puan ve düzeylere ilişkin bilgiler; 1-1.8= Hiç katılmıyorum, 1.9-2.6= Az katılıyorum, 2.7-3.4= Orta düzeyde katılıyorum, 3.5-4.2= Çoğunlukla katılıyorum, 4.3-5.0= Tamamen katılıyorum şeklinde belirtilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların "cinsiyet, sınıf, kitap okuma alışkanlığı" değişkeni verilerinin elde edilmesi için kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, üç bölümden oluşan veri toplama aracı ile araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Belirlenen örneklem kapsamındaki liselerde öğrenim görmekte olan 336 öğrenciden, veri toplama aracı formunun doldurulması istenmiştir. Yaklaşık üç haftalık bir süre içerisinde araştırmanın verileri elde edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde normallik dağılımına bakıldıktan sonra (temel demokratik değerler ölçeğinden alınan puan için çarpıklık: .112; basıklık: .223; eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden alınan puan için çarpıklık: .316 basıklık: .301) eksik ya da yanlış doldurulan 19 ölçek elenmiş, geriye kalan 317 ölçek üzerinden analizler yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde, betimsel istatistik analizleri, T Testi, Tek Yönlü ANOVA ve Basit Doğrusal Korelasyon testleri kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın her bir alt problemine ilişkin analizlere ve bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Birinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 2. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikî Sonuçları

Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Düzye
Eleştirel Düşünme Eğilimi	317	3.71	.625	Çoğunlukla Katılıyorum

Tablo 2'ye bakıldığında, katılımcıların ortalama puanları 3.71 olduğu, bu puanında ölçekte "Çoğunlukla Katılıyorum" düzeyine denk geldiği görülmektedir.

İkinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 3. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Kız	173	91.64	16.75	315	-1.368	.172
	Erkek	144	94.05	14.62			

Tablo 3.'deki değerler irdelendiğinde; öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (t=-1.368, p<.05).

Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Sınıf	n	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark (Sidak)	Eta kare (η^2)
Eleştirel Düşünme Eğilimi	9. Sınıf	87	92.04	16.8	Gruplararası	2098.78	2	1049.4	4.378	.013	11>10	.027
	10. Sınıf	110	90.22	14.8	Gruplarıçi	72261.9	314	239.6				
	11. Sınıf	120	96.12	14.9	Toplam	77360.7	316					
Toplam		317	92.95	15.6								

Tablo 4.'deki değerler irdelendiğinde; öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile sınıf değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (F=4.378 ve p<.05). Ortalama puanlar göz önünde bulundurulduğunda, en yüksek düzeyin 11. sınıflarda (\bar{X} =96.12 puan), ikinci sırada 9. sınıfların (\bar{X} = 92.04 puan), en düşük düzeyin ise 10. sınıf öğrencilerinde (\bar{X} =90.22 puan) olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır. Yapılan Sidak testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılığın 11. sınıflar ile 10. sınıflar arasında, 11. sınıf öğrencilerinin lehine olduğu görülmüştür. Test sonucundaki etki büyüklüğü (η^2 =.027) değerine bakıldığında ise düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Kitap Okuma Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerinin Kitap Okuma Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

	Kitap Okuma	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	Cohen's d
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Evet	233	94.90	14.92	315	3.772	.000	.48
	Hayır	84	87.54	16.41				

Tablo 5'deki değerler irdelendiğinde; öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile kitap okuma değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (t=3.772, p<.05). Ortalama puanlar göz önünde bulundurulduğunda, kitap okuyan katılımcıların ortalama puanları (\bar{X}

=94.90), okumayanların ortalama puanlarından ($\bar{X} = 87.54$) yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Test sonucundaki etki büyüklüğü ($d = .48$) değerine bakıldığında ise orta düzeyde olduğu söylenebilir.

3.2. Üçüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Öğrencilerin Temel Demokratik Değerler Düzeylerinin Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Düzyer
Temel Demokratik Değerler	317	3.83	.451	Çoğunlukla katılıyorum

Tablo 6'ya bakıldığında, katılımcıların ortalama puanları 3.83 olduğu, bu puanında ölçekte "Çoğunlukla katılıyorum" düzeyine denk geldiği görülmektedir.

Dördüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 7. Öğrencilerin Temel Demokratik Değer Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	Cohen's d
Temel Demokratik Değerler	Kız	173	132.4	16.10	315	-2.437	.015	.27
	Erkek	144	128.2	14.43				

Tablo 7.'deki değerler irdelendiğinde; öğrencilerin temel demokratik değer düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir ($t = -2.437$, $p < .05$). Ortalama puanlar göz önünde bulundurulduğunda, kızların ortalama puanları ($\bar{X} = 132.2$), erkeklerin ortalama puanlarından ($\bar{X} = 128.2$) yüksek olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır. Test sonucundaki etki büyüklüğü ($d = .27$) değerine bakıldığında ise düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 8. Öğrencilerin Temel Demokratik Değer Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Sınıf	n	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark (Sidak)	Eta kare (η^2)
Temel Demokratik Değerler	9. Sınıf	87	131.8	15.6	Gruplararası	1734.78	2	867.3	3.752	.025	11 > 10	.023
	10. Sınıf	110	127.3	14.7	Gruplarıçi	72587.2	314	231.1				
	11. Sınıf	120	132.5	15.3	Toplam	74322.1	316					
Toplam		317	130.5	15.3								

Tablo 8.'deki değerler irdelendiğinde; öğrencilerin temel demokratik değer düzeyleri ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir ($F=4.378$ ve $p<.05$). Ortalama puanlar göz önünde bulundurulduğunda, en yüksek düzeyin 11.sınıflarda ($\bar{X}=132.5$ puan), ikinci sırada 9. sınıflar ($\bar{X}=131.8$ puan), en düşük düzeyin ise 10.sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=127.3$ puan) olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır. Yapılan Sidak testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılığın 11. sınıflar ile 10. sınıflar arasında, 11. sınıf öğrencilerinin lehine olduğu görülmüştür. Test sonucundaki etki büyüklüğü ($\eta^2=.023$) değerine bakıldığında ise düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Kitap Okuma Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 9. Öğrencilerin Temel Demokratik Değer Düzeylerinin Kitap Okuma Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

	Kitap Okuma	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	Cohen's d
Temel Demokratik Değerler	Evet	233	132.2	14.77	315	3.421	.001	.44
	Hayır	84	125.7	15.90				

Tablo 9'daki değerlere bakıldığında; öğrencilerin temel demokratik değer düzeylerinin kitap okuma değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($t=3.421$, $p<.05$). Ortalama puanlar göz önünde bulundurulduğunda, kitap okuyan katılımcıların ortalama puanlarının ($\bar{X}=132.2$), okumayanların ortalama puanlarından ($\bar{X}=125.7$) yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne ($d=.44$) bakıldığında ise bu farkın orta düzeyde olduğu söylenebilir.

3.3. Beşinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 10. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri ile Temel Demokratik Değer Düzeyleri Arasında İlişki Olup Olmadığına İlişkin Basit Doğrusal Korelasyon Testi Sonuçları

		Eleştirel Düşünme Eğilimi	Temel Demokratik Değerler
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Pearson Correlation	1	.691
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	317	317
Temel Demokratik Değerler	Pearson Correlation	.691	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	317	317

Tablo 10'daki değerler irdelendiğinde; yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile temel demokratik değer düzeyleri arasında, pozitif yönde, yüksek düzeye yakın ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r=0.691$, $p<.05$).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin “Çoğunlukla Katılıyorum” düzeyine denk geldiği ve **orta düzeyin hemen üstünde (3.71)** olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle lise öğrencilerinin eleştirel düşünmeyi istenilen düzey olan “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde benimseyemedikleri ve kullanamadıklarını söyleyebiliriz. Araştırmanın sonuçları Sarıgöz (2014) ve Coşkun (2013) tarafından üniversite öğrencileri üzerine yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Öğretmen adayları ile yapılan araştırmalarda bazı araştırmacılar orta düzeyde (Kürüm, 2002; Türnüklü ve Yeşildere, 2005; Saçlı ve Demirhan, 2008; Şen, 2009; Korkmaz, 2009; Uluçınar, 2012; Küçük ve Uzun, 2013; Kezer, Ogurlu ve Akfırat, 2016), bazı araştırmacıların ise düşük düzeyde (Beşoluk ve Önder, 2010; Argon ve Selvi, 2011; Gülveren, 2007; Zayıf, 2008; Tümkiye, 2011; Can ve Kaymakçı, 2015) sonuçlar elde ettiği de görülmektedir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sebeple kız ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri bakımından benzer davrandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Demirkaya ve Çakar (2012) ve Coşar (2013), ilköğretim 7. sınıf öğrencileri ile Korkmaz (2009) ve Şen (2009) üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bu bulgudan hareketle eleştirel düşünme eğiliminin, cinsiyet değişkeninden olumlu ya da olumsuz etkilenmediğini ifade edebiliriz. Fakat Gelen (1999), Kürüm (2002), Kaya (1997), Akar (2017), Gülveren (2007) ve Ay (2005)’ın üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları araştırmalar da ise kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Ortalama puanlara bakıldığında en yüksek 11.sınıflarda, ikinci sırada 9. sınıflar, en düşük olarak da 10.sınıf öğrencilerinde görülmektedir. Yapılan Sidak testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılığın 11. sınıflar ile 10. sınıflar arasında ve 11. sınıf öğrencilerinin lehine çıkmıştır. Test sonucundaki etki büyüklüğü değerine bakıldığında ise düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre 11. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf öğrencilerine göre daha araştırmacı ve daha kuşkucu oldukları belirlenmiştir. Alan yazındaki araştırmalara bakıldığında (Ennis, 1996; Evcen, 2002) yaş ilerledikçe eleştirel düşünme düzeyinin artması gerektiği aktarılmakta ve araştırmanın sonucu ile kısmen örtüşmemektedir. Ancak Ay (2005), Sarıgöz (2014), Korkmaz (2009) ve Kürüm (2002) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin kitap okuma alışkanlığı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında, kitap okuyan katılımcıların ortalama puanları, okumayanların ortalama puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Test sonucundaki etki büyüklüğü değerine bakıldığında ise orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre kitap okuyanların doğru bilgiyi arama becerisi okumayanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin temel demokratik değer düzeylerinin “Katılıyorum” düzeyine denk geldiği bulunmuştur. Çağdaş demokrasilerde bu sonucun düşük düzey olduğunu ve lise öğrencilerinin henüz demokrasiyi yaşam biçimi haline getirememiş olduklarını ifade edebiliriz. Literatürde öğretmen adayları (Yazıcı 2011; Polat 2009; Anıl ve Yavuz, 2010; Akın ve Özdemir, 2009), okul

müdürleri (Polat, 2012) ve öğretmenler (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009; Toprak, 2008) üzerinde yapılan çalışmalar da ise demokratik değerlerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşıldığı ve araştırmanın sonucu ile örtüşmediği görülmüştür.

Öğrencilerin temel demokratik değer düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Ortalama puanlara bakıldığında, kızların ortalama puanları, erkeklerin ortalama puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Test sonucundaki etki büyüklüğü değerine bakıldığında ise düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Kız öğrencilerin temel demokratik değer düzeyleri erkek öğrencilere oranla daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuca göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran demokrasi kültürü açısından daha bilinçli ve daha duyarlı olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde pek çok çalışmanın, mevcut araştırmanın sonucunu desteklediği (Aycan ve Çalık, 2003; Saracaloğlu, Evin ve Varol, 2004; Serin, 2006; Nalçacı ve Ercoşkun, 2006; Erdem ve Sarıtaş, 2006; Yanardağ, 2000; Genç ve Kalafat, 2007; Ulusoy, 2007; Gömleksiz ve Kan, 2008; Tekin, Yıldız, Lök ve Taşgın, 2009), çok az araştırmanın ise desteklemediği (Biçer, 2007) görülmüştür.

Öğrencilerin temel demokratik değer düzeyleri ile sınıf değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortalama puanlara bakıldığında en yüksek 11.sınıflarda, ikinci sırada 9. sınıflar, en düşük olarak da 10.sınıf öğrencilerinde görülmüştür. Yapılan Sidak testi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılığın 11. sınıflar ile 10. sınıflar arasında, 11. sınıf öğrencilerinin lehine olduğu görülmüştür. Test sonucundaki etki büyüklüğü değerine bakıldığında ise düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre 11. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf öğrencilerine göre daha demokratik oldukları, 10. sınıf öğrencilerinin ise nispeten demokrat olmadıkları söylenebilir.

Öğrencilerin temel demokratik değer düzeylerinin kitap okuma değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında, kitap okuyan katılımcıların ortalama puanları, okumayanların ortalama puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Test sonucundaki etki büyüklüğü değerine bakıldığında ise orta düzeyde olduğu söylenebilir. Buna göre kitap okuyanların demokrasi duyarlılığı okumayanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile temel demokratik değer düzeyleri arasında, pozitif yönde, yüksek düzeye yakın ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre eleştirel düşünme eğilimi arttıkça temel demokratik değer düzeylerinin de arttığını ve alan yazındaki kuramlarda ifade edildiği gibi birbirlerini tetiklediği ve birbirlerine kaynaklık ettiğini söyleyebiliriz. Başka bir ifade ile eleştirel düşünmenin olabilmesi için ifade özgürlüğünün gerektiği ve düşüncelerin özgür bir şekilde söylenebildiği demokratik bir ortam gereklidir (Celep, 1995; Yeşil, 2003). Bu bağlamda eleştirel düşünme olmadan demokrasi, demokrasi olmadan eleştirel düşünme olamaz. Alan yazında yapılan pek çok araştırmanın sonuçları ile mevcut araştırmanın sonuçları birbirini destekler niteliktedir (Acun, Demir, Akar ve Leman Goz, 2010; Turabik ve Gün, 2016; Uluçınar, 2012).

Bu sonuçlardan hareketle, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yeterli düzeyde olmamasından dolayı okul yönetimi ve öğretmenler tarafından daha özgür bir ortam sunulmalı ve öğrencilerin düşündüklerini daha rahat söyleyebilecekleri sınıf ve okul ortamları oluşturulmalıdır. Eleştiri ve demokratik değerlerin varlık olarak birbirlerine kaynaklık

etmelerinden dolayı okul paydaşları bu iki olguya da gerekli özeni göstermeleri gerekmektedir. Özellikle alt sınıflarda çok fazla baskı kurulmamalı ve yine özellikle erkek öğrenciler arasında kitap okuma motivasyonuna dönük etkinlikler düzenlenmelidir. Demokrasinin bir alışkanlık seti olmasından kaynaklı bu alışkanlık setinin nasıl kazandırılacağına ilişkin öğretim programında bulunan duyuşsal alan becerilerine daha fazla ağırlık verilmesi önerilmektedir. Ayrıca okullarda kitap okumayı özendirerek etkinlikler düzenlenmesi önerilmektedir.

5. KAYNAKÇA

Acun, I., Demir, M., Akar, C., & Leman Goz, N. (2010). *The relationship between critical thinking skills and citizenship behaviors*, in P. Cunningham and N. Fretwell (eds.) *Lifelong learning and active citizenship*. London: CiCe, pp.495 – 500.

Akar, C. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çok kültürlülük değerlerini yordama düzeyi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 741-762.

Akın, U., & Özdemir, M. (2009). Öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Eğitim Bilimleri Fakültesi örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 183-198.

Anıl, D., & Yavuz, G. (2010). *Öğretmen adayları için çok kültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 1056-1062.

Argon, T., & Selvi, Ç. (2011). *Teacher candidates' inclinations for critical thinking and their conflict management styles*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 27-29 April, Antalya-Turkey.

Aslan, H. (2012). *Gelecekçi sanat eğitimi modellerine temel oluşturması bakımından görsel okuryazarlık ve eleştirel pedagoji ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.

Ay, Ş. (2005). *Ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme güçleri ve öğrencileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri (Düzce ili örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Aycan, N., & Çalık, D. (2003). İlköğretim okullarında demokrasi eğitimi: Manisa ili örneği. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 19-29.

Berber, F., Akbulut, F., Maden, H., Gezer, M., & Keser, Ş. (2002). *Düşünme ve eleştirel düşünme*. Özel Öğretim Yöntemleri Dersi Araştırma Projesi Raporu. Süleyman Demirel Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi.

Beşoluk, Ş., & Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (2), 679-693,

Biçer, B. (2007). *Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi ile öğrencilerde demokrasi kültürü kazanımlarının ortaöğretim öğretmenlerince değerlendirilmesine yönelik bir analiz (Kütahya örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya. .

- Blair, H. (2003). Jump-Starting democracy: Adult civic education and democratic participation in three countries. *Democratization*, 10(1), 53-76.
- Bolay, S. H. (2007). Değerlerimiz ve günlük hayat. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 1(1), 12-19.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, Ş., & Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *NWSA-Education Sciences*, 10(2), 66-83.
- Celep, C. (1995). Demokratik bir eğitim sistemi için. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 38, 20-24.
- Coşar, M. (2013). *Problem temelli öğrenme ortamında bilgisayar programlama çalışmalarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimi ve bilgisayara yönelik tutuma etkileri. (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, M. K. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri (ilahiyat-eğitim DKAB karşılaştırılması). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 143-162.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Davis, J. O. (2003). Does democracy in education still live? *Journal of Curriculum and Supervision*, 19(1), 1-4.
- Demircioğlu, E. (2012). *Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin uyarlama çalışması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirkaya, H., & Çakar, E. (2012). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(2), 33-49.
- Dinçer Göbel, Ş. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ve uygulamaları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Doğan, H. (2014). *İlkokul programında yer alan ortak temel becerilerin öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alma düzeyleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğanay, A., Taş, M. A., & Erden, Ş. (2007). *Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 13, 511-546.
- Elbir, B., & Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1321-1333.
- Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. . NJ. USA. : Prentice Hall, Upper Saddle River,
- Erdem, A. R., & Sarıtaş, E. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretim elemanlarının davranışlarının demokratikliğine ilişkin algıları (PAÜ Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 525-538.

Evcen, D. (2002). *Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme gücü testinin (form S) Türkçe 'ye uyarlama çalışması.*"(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) . Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. .

Fung, I. (2005). *Critical thinking as an educational goal: a fulfilled or unfulfilled promise, 06.08.2010 from http://www.pesa.org.au/papers/2005-papers/Paper-14_Irene_Fung.doc.*

Gelen, İ. (1999). *İlköğretim okulları 4. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. .

Genç, S., & Kalafat, T. (2008). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi, 19*, 211-222.

Gökçe, F. (2005). *Devlet ve eğitim.* (3. Baskı). Ankara: Tek Ağaç Yayıncılık.

Gömlüksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2008). Eğitim fakültesi ve tezsiz yüksek lisans programlarına kayıtlı öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). *Milli Eğitim Dergisi, 178*, 44-64.

Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri. (Yayımlanmamış doktora tezi) .* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Güven, M. ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi, 1*, 75-90.

Haskins, G. R. (2006). A Practical guide to critical thinking. 10. 03. 2020 tarihinde <http://www.skepdc.com> adresinden erişilmiştir.

Hotaman, D. (2008). *Yeni ilköğretim programının kazandırmayı öngördüğü temel becerilerin öğretmen, veli ve öğrenci algıları doğrultusunda değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi).* Marmara Üniversitesi, İstanbul.

<http://www.tdk.gov.tr>. (2020). */index.php?option=com_btsvearama=kelimeveguid=TDK*.

İşlekeller, A. (2008). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretiminin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin eriştiği, eleştirel düşünme düzeylerine ve tutumlarına etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).* İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul .

Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 5*(3),1566-1593.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi. .* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karip, E. (2006). *Yurttaşlık eğitimi ve Avrupa birliği boyutu. Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu Bildirileri.* Ankara.

Kasımoğlu, T. (2013). *Öğretmen adaylarında eleştirel düşünme, mantıksal düşünme ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) .* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara .

Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü. (Yayımlanmamış doktora tezi).* İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kezer, F., Ogurlu, Ü., & Akfırat, F. N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi, genel öz yeterlik ve umutsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 202-218.
- Kinnier, R. T., Kernes, J. L., & Dautheribes, T. M. (2000). A short list of universal moral values. *Counseling and Values*, 45(1), 4-16.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 1-13.
- Kökdemir, D. (2000). *Denizyıldızlarını kurtarmaya çalışanların öyküsü: Eleştirel ve yaratıcı düşünme*. XI. Ulusal Psikoloji Kongresi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)* . Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Lundquist, R. (1999). Critical thinking and the art of making good mistakes. *Teaching in Higher Education*, 4(4), 523-530.
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme . *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.
- Nalçacı, A., & Ercoşkun, M. H. (2006). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 241 - 257.
- Özer, N. (2002). Kritik düşünme. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 5(2), 1-5.
- Paul, R. W. (1990). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. USA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. W. (1991). Staff development for critical thinking: lesson plan remodeling as the strategy, *Developing Minds (A Resource Book for Teaching Thinking)*. Revised Education, Vol. 1, Alexandria, Virginia: ASCD.
- Paul, R., & Elder, L. (2004). *The miniature guide to critical thinking, concepts and tools*. Dillon Beach, CA: The Foundation for Critical Thinking.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Trans. M. Cook, Basic Books, New York.
- Piji-Küçük, D., & Uzun, Y. B. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (1), 327-345.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.
- Saçlı, F., & Demirhan, G. (2008). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin saptanması ve karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19(2), 92-110.
- Saracaloğlu, A. S., Evin, İ., & Varol, S. R. (2004). İzmir ilinde çeşitli kurumlarda görev yapan öğretmenlerle öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 335-364.

- Sarıgöz, O. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 41.
- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *H.O. Eğitim Fakültesi Dergisi*(30), 193-200.
- Serin, N. B. (2006). Buca eğitim fakültesi, psikolojik danışma ve rehberlik bölümü öğrencilerinin (okul psikolojik danışman adayları) demokratik tutumları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 1(2), 69-89.
- Şentürk, M. (2009). *İlköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.
- Taşçı, S. (2005). Hemşirelikte problem çözme süreci. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14, 73-78.
- Tay, B., & Baş, M. (2015). Çok kültürlü eğitim anlayışı temelli öğrenme-öğretme yaklaşımı. G. Ekici içinde, *Etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme-öğretme yaklaşımları-III* (s. 61-95). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tekin, M., Yıldız M, Lök, S., & Taşgın, Ö. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre demokratik tutum düzeylerinin incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3, 204-212.
- Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin çok kültürlü tutum ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Tokat.
- Turabik, T.,& Gün, F. (2016). The relationship between teachers' democratic classroom management attitudes and students' critical thinking dispositions. *Journal of Education and Training Studies*, 4, 45-57.
- Tümkaya, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 215-234.
- Türnüklü, E. B.,& Yeşildere, S. (2005). Türkiye'den bir profil: 11-13 yaş grubu matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 167-185.
- Uluçınar, U. (2012). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik değerlerini yordama düzeyi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uygun, S.,& Engin, G. (2014). Temel demokratik değerler ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yahşi Cevher, Ö. (2008). *Türkçe programının ilköğretim 6. sınıf düzeyinde eleştirel düşünme becerisine etkililiği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yanardağ, A. (2000). *Üniversite gençliğinin demokratik tutum ve davranışları üzerine bir araştırma (Selçuk Üniversitesi örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.

Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları: bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.

Yeşil, R. (2003). Demokratik eğitim ortamının insan hakları temeli. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 42, 45-54.

Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 147-170.

Zayıf, K. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

6. EXTENDED ABSTRACT

The primary goal of education in schools is to create men and women who have the capacity to do new things instead of repeating what other generations have done. The second goal of education is to raise people who are critical and confirming, who do not take everything presented to it without question, who are creative, who invent and discover (Piaget, 1954). The information society does not want individuals who directly accept the information provided by the resource, but individuals, who analyze, criticize, object, actively participate in the learning process, synthesize and produce new information by making accurate evaluations. Critical thinking is one of the most important generators that put knowledge production into action (Hotaman, 2008). It is thought that one of the basic needs for increasing and improving the competitiveness of our country depends on the students educated in educational institutions having these generators and knowing how to use them.

The main purpose of the study is to examine the relationship between high school students' critical thinking dispositions and their basic democratic values. In this context, answers to the following questions are sought:

1. What are the students' critical thinking dispositions?
2. Do students' critical thinking dispositions differ significantly according to gender, class and reading variables?
3. What are the basic democratic values of the students?
4. Do students' level of basic democratic values differ significantly according to gender, class and reading variables?
5. Is there a significant relationship between students' critical thinking disposition levels and basic democratic values?

This study, which aims to examine the relationship between high school students' critical thinking dispositions and their basic democratic value levels, is a study using quantitative method causal comparison and relational (correlational) models. Relational model studies are

studies conducted in order to identify and examine the relationships between variables and the changes that occur together (Karasar, 2006). Causal comparison studies, on the other hand, are studies aimed at determining the causes of a situation or event that has emerged without intervention and the variables that affect these reasons or the results of the factor (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2013, p.15-16).

The universe of the research consists of 36116 students who continue their education in existing high schools in Yeşilyurt and Battalgazi Central districts of Malatya province in the 2017-2018 academic years. Since the sample of the study is easily accessible, the random method was used and 317 students were reached within this scope. A total of three high schools in Yeşilyurt and Battalgazi central districts were included in the study. Private high schools are not included in this scope.

The data collection tool of the research consists of three parts. The first part consists of the personal information form of the participants. In the second part, the "Basic Democratic Values Scale" developed by Uygun and Engin (2014) was used. In the third part of the study, "Critical Thinking Disposition" developed by Ricketts and Ruds and adapted to Turkish by Demircioğlu (2012) was used.

After examining the distribution of normality in the analysis of the research data, 19 scales that were filled incompletely or incorrectly were eliminated, and analyzes were made on the remaining 317 scales. Descriptive statistical analysis, T-Test, One Way ANOVA, and Simple Linear Correlation tests were used to analyze the data obtained from the research.

As a result of the research, it was concluded that the critical thinking disposition levels of the students corresponded to the level of "Mostly Agree" and just above the middle level. Based on this result, we can say that high school students cannot adopt and use critical thinking at the desired level. Also, we can add that they accept the encountered information without questioning enough. The results of the study coincide with the results of the research conducted by Sarıgöz (2014) and Coşkun (2013) on university students. In researches conducted with teacher candidates, some researchers were at intermediate level (Kürüm, 2002; Türnüklü & Yeşildere, 2005; Saçlı & Demirhan, 2008; Şen, 2009; Korkmaz, 2009; Uluçınar, 2012; Küçük and Uzun, 2013; Kezer, Ogurlu, and Akfırat, 2016), and some researchers have obtained low-level results (Beşoluk & Önder, 2010; Argon & Selvi, 2011; Gülveren, 2007; Zayıf, 2008; Tümkaya, 2011; Can & Kaymakçı, 2015).

It was observed that there was a statistically significant difference between students' critical thinking disposition levels and their grade levels. Looking at the average scores, the highest is seen in the 11th grade, the second in the 9th grade, and the lowest in the 10th grade. According to the results of the Sidak test, the difference between the 11th and 10th grades was in favor of the 11th-grade students. When looking at the effect size value in the test result, it can be said that it is low. According to this result, it was determined that 11th-grade students were more investigative and more skeptical than other grade students. Considering the studies in the literature (Ennis, 1996; Evcen, 2002), it is stated that the level of critical thinking should increase as the age gets older and it does not partially coincide with the result of the research. However, the results of the studies conducted by Ay (2005), Sarıgöz (2014), Korkmaz (2009) and Kürüm (2002) support the results of this study.



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Öğretmenlerin Örgütsel Politika ve Örgütsel Sinizm Algılarının İncelenmesi*

Emrah GEZEROĞLU, Ebru KÜLEKÇİ AKYAVUZ*****

Makale Bilgisi

ÖZET

Geliş Tarihi:
04.11.2020

Düzeltilme Tarihi:
30.11.2020

Kabul Tarihi:
01.12.2020

Basım Tarihi:
30.01.2021

Bu araştırmanın amacı; ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel politika ve örgütsel sinizm algılarını belirlemek, bu iki algı arasındaki ilişkinin düzeyini ve yönünü tespit etmektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim yılında Kilis ilinde yer alan ilkokullarda görev yapan 896 öğretmen, örneklemini ise evrenden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 436 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, "Örgütsel Politika Algısı Ölçeği" ve "Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel politika ve örgütsel sinizm algılarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel politika algıları ile örgütsel sinizm algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel politika algılarının örgütsel sinizm algısındaki toplam varyansın yaklaşık %32'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

© 2021MREFD. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Sözcükler: Örgütsel Politika, Örgütsel Sinizm, İlkokul, Öğretmen.

An Analysis on Teachers' Perceptions of Organizational Policy and Organizational Cynicism

Article Info

ABSTRACT

Received:
04.11.2020

Revised:
30.11.2020

Accepted:
01.12.2020

Published:
30.01.2021

The aim of this research is to identify the perceptions of organizational politics and organizational cynicism of teachers working in primary schools and to determine the level and direction of this relationship between these two perceptions. As one of the quantitative research methods, the relational survey model was used in the study. The population of this study consisted of 896 teachers working in primary schools during the 2019-2020 academic year in the province of Kilis and its sample group was comprised of 436 teachers selected from the population using a simple random sampling method. Both "Perception Scale of Organizational Policy" and "Organizational Cynicism Scale for Teachers" have been used as data collection tools. The results of the study have indicated that teachers working in primary schools have a low perception of organizational politics and organizational cynicism. It was found that there was a significant positive relationship at a moderate level between primary school teachers' perception of organizational policy and their perception of organizational cynicism. It has been concluded that teachers' perceptions of organizational policy represent about 32% of the total variance in their perception of organizational cynicism. Some recommendations

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Yüksek Lisans Öğrencisi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis-TÜRKİYE. ORCID: 0000-0002-5022-9474, e-posta: egezeroglu79@gmail.com

*** Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kilis-TÜRKİYE. ORCID: 0000-0002-2436-8761, e-posta: ebrukulekci@kilis.edu.tr

were made for researchers and implementers according to the results obtained in the research.

© 2021JMRFE. All rights reserved

Keywords:Organizational Policy, Organizational Cynicism, Primary school, Teacher.

1. GİRİŞ

Globalleşmenin etkisiyle günümüz iş dünyasında rekabet ortamının giderek arttığı gözlenmektedir (Şahin, 2010). Örgütteki her bireyin veya grubun kendi hedef ve çıkarlarına ulaşabilmek için oluşturdukları birtakım politik davranışlar, örgüt içerisinde rekabetin meydana gelmesinde önemli bir etkidir (Doğan, Bozkurt ve Demirbaş, 2014). Diğer örgütlerde olduğu gibi iletişim ve sosyal etkileşimin yoğun olarak yaşandığı okullar da insanlar arasındaki örgüt içerisinde yer edinme ve öne çıkma çabalarının sıklıkla sergilendiği kurumlardır. Okul yöneticilerinin bu ortamda sergilediği tavır ve politik davranışlar çalışanların işyerlerine karşı tutumlarında önemli bir etkiye sahiptir.

Okullar, girdilerinin ve çıktılarının insan olması nedeniyle ekonomik gelir kaygısı taşımaksızın içerisinde yer aldığı toplumu uzun yıllar etkileyecek sonuçların ortaya çıkmasına etki edebilecek potansiyele sahip örgütlerdir. Türkiye’de 2018-2019 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) resmi istatistik verilerine göre okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde 9 milyon 394 bin 125'i erkek, 8 milyon 714 bin 735'i kız olmak üzere toplam 18 milyon 108 bin 860 öğrencinin eğitim aldığı 66.849 okulda, 51 bin 143'ü okul öncesi eğitimde, 300 bin 732'si ilkokulda, 354 bin 198'i ortaokulda, 371 bin 234'ü ortaöğretimde olmak üzere 1 milyon 77 bin 307 öğretmen görev yapmaktadır (MEB 2019). İçerisinde bu kadar farklı grup ve yapıları barındıran MEB örgütünde öğretmen ve yöneticiler çalışma ortamındaki pozisyonlarını korumak veya güçlendirebilmek, kurumdaki etkinliklerini öğrenci, veli ve çalışma arkadaşlarına daha fazla hissettirebilmek adına birtakım yazılı kuralların dışındaki davranışlara yönelebilmektedir.

Okullar toplumda yer alacak yarının bireylerini geleceğe hazırlamak adına önemli bir misyonu üstlenmektedir. Bireylerin topluma adapte olmasını, kişisel gelişimini tamamlamasını, ülkenin üretkenliği noktasında etkin rol almasını, kendi yaşamsal ihtiyaçlarını karşılayacak mesleki donanıma sahip olmasını hedefleyen okullar, bu sonuçlara öğretmenler ve okul yöneticilerinin çalışmaları sonucu ulaşabilmektedir (Bursalıoğlu, 1997; Akt: Acar, 2019). Bu amaçlar Milli Eğitim Bakanlığının planlamalarının ve politikalarının çıktıları olarak taşra yönetimlerine oradan da okul yönetimlerine ulaştırılarak gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Genel olarak uygulamalar her ne kadar yönetmeliklerle belirlenmiş olsa da yorumlayıcısının ve uygulayıcısının insan olması nedeniyle, okul yöneticileri ile öğretmenler arasında ya da öğretmenlerin kendi aralarında bazı anlaşmazlıklar ortaya çıkabilmektedir. Bu bakımdan eğitim örgütlerinde istenilen hedeflere ulaşmada en etkili unsur olan öğretmenlerin performansına etki eden faktörlerden; diğer bireylerle olan ilişkisinin niteliği, kuruma karşı tutumları ve kurum içerisinde sergilediği davranışlar araştırılması gereken konuların başında gelmektedir (Çelik, 2017).

Birçok örgütte olduğu gibi okullar da bireysel farklılıkların ön plana çıktığı örgütlerdir. Her ne kadar müfredat, ders kitapları, ders planları ve okulun işleyiş yapısı eğitimde benzer ve ortak bir uygulamanın olduğunu gösterse de insan ağırlıklı bir yapı olan okullarda duygu, düşünce ve

davranış yönünden farklılıklar görülebilmektedir. Farklı değer yargılarına, değişik bireysel özelliklere, öznel hedeflere ve tutumlara sahip bireyleri barındıran okullarda; güç mücadelelerinin ve bazı değişkenleri etkilemeye yönelik politik davranışların görülmesi doğaldır (Bogler ve Somech, 2004; Akt: Çelik 2017). Fakat her okulun ve her öğretmenin aynı düzeyde politik olacağı düşünülmemelidir. Örgüt bireyleri bazen daha fazla politik davranış sergileyerek örgütleri daha politik hale getirirken bazen de örgütlerde olması gerekenler yapıldığından politikaya daha az başvurulmaktadır. Örgütlerin politika kavramına yaklaşımları da farklılık göstermektedir. Bazılarında politika sürecin doğal bir gereği olarak görülüp çekinmeden uygulanırken, bazen de gizli saklı yürütülmektedir (Bursalı, 2008). Örgütsel politika kavramının, sürekli değişim gösteren ve rekabetin giderek arttığı kurumlarda çalışanların haklarını ve kurumun verimini gözeten bir oluşumun gerekliliğinden ortaya çıktığı düşünülebilir. Fakat süreç içerisinde bu çizgiden sapmalar olabilmektedir. Örgütlerde alınan kararlar örgütün yararının dışında, insan ilişkilerinin ortaya çıkardığı sonuçlar doğrultusunda alınabilmektedir.

Örgütlerde etkili olan politik olgunun kurumlara olumsuz etkilerinin olduğu yönündeki görüşler yaygın olsa da politikanın kurumlara olumlu etkilerinin olduğu yönünde görüşler de vardır. Bu görüşlere göre politika sayesinde örgüt ortamı çalışanlar açısından daha özgür algılanacak ve aynı zamanda vasıfsız yöneticiler konumlarında tutunamazken liderlik vasfı yüksek yöneticiler ortaya çıkacaktır (Mintzberg, 1985; Akt: Akbaş, 2016).

Örgütlerdeki politik algılamaların rekabet ortamının oluşmasında, otoritenin güçlenmesinde, bireylerin konumlarını geliştirmesinde ve verimin artmasında etkili olduğu (Kumar ve Ghadially 1989; Vigoda ve Drory, 2006; Akt: Eryılmaz ve Gülova, 2017) aynı zamanda bireylerin davranışlarında olumlu etkiler yaptığı, performanslarını yükselttiği (Vigoda ve Talmud, 2010) yönünde görüşler vardır. Ferris ve Kacmar (1992), çalışanlar arasında politikayı en iyi şekilde uygulayanların kariyerlerinde daha iyi yerlere geleceklerini ve örgütsel politika algısının örgüt çalışanları arasındaki ilişkiye olumlu yönde etki edeceğini ilk belirtenlerdendir. Fakat Cropanzano, Howes ve Grandey (1997) ise örgütsel politika algısının çalışanlara olumlu yansımadığını, çalışanlar arasındaki ilişkileri zayıflattığını belirtmişlerdir. Bazı araştırmacılar da örgüt çalışanlarının örgütsel politika algısı ile örgütsel güven, örgütsel bağlılık, örgütsel sorumluluk ve iş tatmini arasında negatif yönlü ilişki; iş bırakma, işten ayrılma, işi ihmal etme, tükenmişlik, ayrımcılık ve adam kayırma düşüncesi ile de pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirterek örgütsel politika algısının örgütlere ciddi zararlar veren ve örgüt ortamlarında birçok olumsuz sonuçların oluşmasına neden olan bir faktör olduğunu belirtmişlerdir (Ayhan, 2013; Başar, Alan, Topçu ve Aksoy, 2015; Çelik ve Üstüner, 2020; Landells ve Albrecht, 2013; Miller, Rutherford ve Kolodinsky, 2008; Rong ve Cao, 2015; Vigoda ve Talmud, 2010).

Araştırma sonuçlarına dayanarak örgütsel politikanın genellikle olumsuz bir durum olarak algılanmakta olduğu, örgüte ve yönetime karşı çalışanlarda olumsuz tutumlar oluşturduğu söylenebilir. İnceoğlu'na (2010) göre tutum, bireyin kendisiyle ilgili ya da etrafında gerçekleşen olaylarla, durumlarla alakalı edindiği tecrübeler sonucunda algılarında üç boyut olarak şekillenen bilişsel, duyuşsal ve davranışsal oluşumlardır. Yöneticilerin örgüt yönetiminde sergilediği politikalar (karar alma yöntemleri, keyfi uygulamalar, iletişim şekilleri, kaynakların dağıtımı, ödüllendirme adaleti vb.) çalışanların örgütün güvenilmez olduğuna dair inançlar edinmesinde; küskünlük, nefret ve kin gibi olumsuz duygular beslemesinde; örgüte karşı alaycı, hor görücü, eleştirici ve saldırgan davranışlar göstermesinde etkili olmaktadır. Bu tarz duygu, düşünce ve davranışlar alanyazında sinizm olarak ifade edilmektedir.

Sinizm örgüt boyutunda tanımlandığında, örgütlerde istihdam edilen çalışanların bütünlüğün sağlanamadığına dair inancından, örgüte yönelik olumsuz duygularından, bu inanç ve duygularla paralellik gösteren küçümseyici ve eleştirel davranışlarından oluştuğu ifade edilmiştir (Dean, Brandes ve Dharwadkar, 1998). Tüm örgütlerde olduğu gibi okullarda görev yapan öğretmenlerin de okul yönetimi ve çalışma arkadaşlarına karşı birtakım olumsuz tutumlarının olabileceği düşüncesinden hareketle sinizm kavramı araştırmacıların eğitim alanında yöneldiği bir konu haline gelmiştir (Arabacı, 2010; Aslan ve Yılmaz, 2013; Çalışkan ve Ekici, 2017; Gün ve Baskan, 2017; Kılıç, 2013; Mete ve Serin, 2015; Özer, Songur, Kar, Top ve Erigüç, 2014; Özgan, Külekçi ve Özkan, 2012; Uzun, 2018; Yaşar ve Özdemir, 2016; Yıldız, Akgün ve Yıldız, 2013; Yıldız, 2013; Akt: Akar, 2018). Politika ile ilgilenen araştırmacılar sinizmi gerçekleştirmemiş vaatlerin, politikaların sonucu olarak görmektedir (Cappella ve Jamieson, 1997; Akt: Erbaşı ve Zaganjori, 2017). Bu sebeple örgütsel politika ve örgütsel sinizm algılarının günümüzde örgüt yapılarında önemli etkilerinin olduğu düşünülmektedir.

Ülkelerin geleceğe yönelik politikalarının, insana yönelik yaptıkları yatırımların karşılığını alabilmesinde en önemli öge öğretmenlerdir. Kurumlarına yönelik olumsuz tutumları olan öğretmenlerin, kurumlarının belirlediği hedeflere ulaşabilmesinde istenilen katkıyı vermeleri beklenemez. Okullarda özgür bir çalışma ortamı sunma, söz hakkı tanıyarak karar alma, doğru iletişim kanallarını kullanma, ödüllendirmede adaleti gözetme gibi yönetsel davranışlar, öğretmenlerin örgütlerine yönelik olumlu tutumlar geliştirmesi noktasında önemli olacaktır. Araştırmanın konusu olarak seçilen öğretmenlerin örgütsel politika ve örgütsel sinizm algılarının eğitim örgütlerini etkilediği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışma, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel politika algılarının örgütsel sinizm algıları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak tasarlanmıştır.

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel politika ve örgütsel sinizm algılarını belirlemek ve bu iki algı arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda “İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile örgütsel sinizm algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu ana problem olarak belirlenmiştir.

Ana problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel politika algıları ve alt boyutlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm ve alt boyutlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
3. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile örgütsel sinizm algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel politika algıları örgütsel sinizm algılarının önemli bir yordayıcısı mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modeli araştırılacak birey, konu ya da durumu koşulları değiştirmeden olduğu gibi tanımlamayı amaçlarken (Karasar, 2005), ilişkisel tarama modeli ise genellikle birden çok değişken arasında herhangi bir etkileşimin olup olmadığını, varsa derecesini müdahale edilmeden belirlemeye yönelik bir yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

2.2. Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kilis ilinde devlet ilkokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evren üzerinden örneklem seçilmiştir. Örneklem seçiminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekler Kilis il merkezi, ilçe merkezleri ve köylerindeki devlet ilkokullarında görev yapan 472 öğretmene ulaştırılmış olup 447 öğretmen uygulamaya katılmak istemiştir. Kilis ilindeki devlet ilkokullarında görev yapan 636 sınıf öğretmeninden 338'ine, 141 okul öncesi öğretmeninden 38'ine, 44 rehber öğretmeninden 24'üne, 31 İngilizce öğretmeninden 14'üne, 9 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeninden 7'sine, 35 özel eğitim öğretmeninden 15'ine uygulanmış olan toplam 436 ölçek geçerli kabul edilerek değerlendirilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, örgütsel politika algısı ölçeği ve öğretmenlere yönelik örgütsel sinizm ölçeği kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu katılımcılara ait cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, branş, eğitim durumu, kadro durumu, görev yapılan okulun konumu, okuldaki idareci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı, okuldaki öğrenci sayısı bilgilerini içermekte olup araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

2.3.2. Örgütsel politika algısı ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel politika algısını belirlemeye yönelik Ferris ve Kacmar (1992) tarafından geliştirilen Çelik ve Üstüner (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan "Örgütsel Politika Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek örgüt odaklı politika algısını belirlemeye yönelik (9 madde) ve birey odaklı politika algısını belirlemeye yönelik (7 madde) toplam 16 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten tam puan alınabilmektedir. Likert tipi ölçeğin maddeleri ; (1) "Hiç Katılmıyorum", (2) "Az Katılıyorum", (3) "Orta Düzeyde Katılıyorum", (4) "Çok Katılıyorum", (5) "Tamamen Katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Çelik ve Üstüner (2019) tarafından ölçeğin güvenilirliği kapsamında yapılan analizlerde Örgüt Odaklı Politika Algısı alt boyutu için Cronbach Alpha: .93, Yapı Güvenirliği: .92, Ortalama Açıklanan Varyans Değeri (AVE): .53; Birey Odaklı Politika Algısı alt boyutu için ise Cronbach Alpha: .89, Yapı Güvenirliği: .87, Ortalama Açıklanan Varyans Değeri (AVE): .51; ölçeğin geneli için ise Cronbach Alpha katsayısı: .94 olarak bulunmuştur. Örgütsel politika algısı ölçeğinin bu araştırmadaki güvenilirliği kapsamında Cronbach Alpha değerleri; Birey Odaklı Politika Algısı alt boyutu için: .91, Örgüt Odaklı Politika Algısı alt boyutu için: .92 ve ölçeğin geneli için: .94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneli ve alt boyutları için incelenen Cronbach Alpha değerlerinin kabul edilebilir alt sınır olan .70'in oldukça

üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bakımdan ölçekten güvenilir sonuçlar elde edilebileceği söylenebilir (Büyüköztürk, 2019; Seçer, 2017).

2.3.2. Öğretmenlere yönelik örgütsel sinizm ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarını belirlemeye yönelik Sağır ve Oğuz (2012) tarafından geliştirilen “Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek Çalıştığı Kurumdan (Duyuşsal, Davranışsal) Uzaklaşma (7 madde), Performansı Düşüren Etkenler (9 madde), Okula Karşı Olumsuz Tutum (5 madde) ve Çalışanların Kararların Uygulanmasına Katılımı (4 madde) olmak üzere toplam 25 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Likert tipi ölçeğin maddeleri; (1) “Kesinlikle Katılmıyorum”, (2) “Katılmıyorum”, (3) “Kararsızım”, (4) “Katılıyorum”, (5) “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Sağır ve Oğuz (2012) tarafından ölçeğin güvenilirliği kapsamında yapılan analizlerde Çalıştığı Kurumdan (Duyuşsal, Davranışsal) Uzaklaşma alt boyutu için Cronbach Alpha: .86, Faktör Yük değeri: .50, Ortak Faktör Varyansı: .35-.69; Performansı Düşüren Etkenler alt boyutu için Cronbach Alpha: .88, Faktör Yük değeri: .50, Ortak Faktör Varyansı: .43-.63; Okula Karşı Olumsuz Tutum alt boyutu için Cronbach Alpha: .85, Faktör Yük değeri: .60, Ortak Faktör Varyansı: .35-.79; Çalışanların Kararların Uygulanmasına Katılımı alt boyutu için ise Cronbach Alpha: .68, Faktör Yük değeri: .60, Ortak Faktör Varyansı: .32-.74, ölçeğin geneli için ise Cronbach Alpha katsayısı: .89 olarak bulunmuştur. Örgütsel sinizm algısı ölçeğinin bu araştırmadaki güvenilirliği kapsamında Cronbach Alpha değerleri; Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma Algısı alt boyutu için: .80, Performansı Düşüren Etkenler Algısı alt boyutu için: .88, Okula Karşı Olumsuz Tutum Algısı alt boyutu için: .85, Çalışanların Kararların Uygulanmasına Katılımı Algısı alt boyutu için: .82 ve ölçeğin geneli için: .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneli ve alt boyutları için incelenen Cronbach Alpha değerlerinin genel kabul gören alt sınır .70’in üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bakımdan uygulanan ölçekten güvenilir sonuçlar elde edilebileceği söylenebilir (Büyüköztürk, 2019; Seçer, 2017).

2.3. Verilerin Toplanması

Verilerin analizinde SPSS-23 programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel politika algıları ve örgütsel sinizm algılarını belirlemek amacıyla aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Beşli likert derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ağırlıklı ortalama puanlarının derecelendirilmesi ve yorumlanmasında (1.00-1.79) “Çok düşük”, (1.80-2.59) “Düşük”, (2.60-3.39) “Orta”, (3.40-4.19) “Yüksek”, (4.20-5.00) “Çok yüksek” puan aralıkları düzey olarak belirlenmiştir. Araştırmada grupların normal dağılım gösterip göstermediği belirlemek için “Skewness ve Kurtosis” değerlerine bakılmıştır. Skewness değeri: (.344) – (.117), Kurtosis değeri: (-.91) – (.233) olduğu belirlenmiştir. Normal dağılım için “Skewness” değerlerinin +1 ile -1 arasında ve “Kurtosis” değerlerinin +2 ile -1 arasında olması yeterli kabul edilmektedir (Seçer, 2017). Buna göre araştırmada normal dağılım sağlandığından parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel politika düzeyleri ve örgütsel sinizm algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel politika düzeyleri ve örgütsel sinizm algılarının yaş, hizmet yılı, kadro durumu ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla da tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon hesaplaması yapılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel politika algısının örgütsel sinizm

algısına etkisini belirlemek amacıyla da çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda “İlkokul öğretmenlerinin örgütsel politika algıları ve alt boyutlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel politika ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Politika ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	N	\bar{X}	ss	Düzye
Örgütsel Politika	436	1.84	.83	Düşük
Birey odaklı	436	1.99	.97	Düşük
Örgüt odaklı	436	1.72	.85	Çok düşük

Tablo 1’de öğretmenlerin örgütsel politika ve örgütsel politika alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel politika algılarının ($\bar{X}=1.84$) “Düşük” düzeyde olduğu, birey odaklı politika alt boyutlarının ($\bar{X}=1.99$) “Düşük” ve örgüt odaklı politika alt boyutlarının ($\bar{X}=1.72$) “Çok düşük” düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Buna göre ilkökul öğretmenlerinin örgütsel politika algılarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda “İlkokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm ve alt boyutlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm ve alt boyutlarına yönelik algı düzeyleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Sinizm ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	N	\bar{X}	ss	Düzye
Örgütsel Sinizm	436	2.55	.54	Düşük
Kurumdan Uzaklaşma	436	2.27	.75	Düşük
Performansı Düşüren Etkenler	436	2.52	.92	Düşük
Okula Karşı Olumsuz Tutum	436	1.75	.74	Çok düşük
Çalışanların Kararların Uygulanmasına Katılımı	436	4.07	.80	Yüksek

Tablo 2’de öğretmenlerin örgütsel sinizm ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının ($\bar{X}=2.55$) “Düşük” düzeyde olduğu, çalıştığı kurumdan uzaklaşma ($\bar{X}=2.27$) ve performansı düşüren etkenler ($\bar{X}=2.52$) alt boyutlarının “Düşük”, okula karşı olumsuz tutum ($\bar{X}=1.75$) alt boyutunun “Çok düşük” ve çalışanların kararların uygulanmasına katılımı ($\bar{X}=4.07$) alt boyutunun “Yüksek” düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda “İlkokul öğretmenlerinin örgütsel politika ile örgütsel sinizm algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. İlkokul

öğretmenlerinin örgütsel politika ve örgütsel sinizm algıları arasındaki ikili korelasyonun hesaplanmasına ilişkin sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Politika ve Örgütsel Sinizm Algıları Arasındaki İkili Korelasyonun Analizi

Değişken	Örgütsel Politika	Örgütsel Sinizm
Örgütsel Politika	1	.561**
Örgütsel Sinizm		1

*p<0.01

İlkokul öğretmenlerinin örgütsel politika ve örgütsel sinizm algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını anlamak için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda aralarında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (r=.561, p<.01). Buna göre ilkökul öğretmenlerinin örgütsel politika algılarının artması durumunda örgütsel sinizm algılarının da artacağı söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda “İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel politika algıları örgütsel sinizm algılarının önemli bir yordayıcısı mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel politika algıları ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Sinizm Algılarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	B	Std. Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	1.877	.053		35.740	.000		
Birey Odaklı	.152	.031	.270	4.836	.000	.507	.226
Örgüt Odaklı	.216	.036	.338	6.041	.000	.527	.279
R=.561	R ² =.315						
F _(2,433) =99.591	P=.000						

Tablo 4'e göre ilkökul öğretmenlerinin birey ve örgüt odaklı politika algılarının örgütsel sinizm algılarını anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir (R²=.315; F_(2,433)=99.591; p<.05). Öğretmenlerin birey ve örgüt odaklı politika algıları birlikte, örgütsel sinizm algılarındaki toplam varyansın yaklaşık %32'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel sinizm üzerindeki görece önem sırası; örgüt odaklı politika ve birey odaklı politikadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, örgüt odaklı politika ve birey odaklı politikanın örgütsel sinizm algısı üzerinde düşük düzeyde (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre ilkökul öğretmenlerinin örgütsel sinizm algılarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\text{Örgütsel sinizm} = 1.877 + 0.151 \text{ birey odaklı politika} + 0.216 \text{ örgüt odaklı politika}$$

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışma ilkökul öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde elde edilen sonuçlar ile alanyazındaki diğer çalışma sonuçları karşılaştırılmıştır.

Araştırmada ilkökul öğretmenlerinin örgütsel politika algılarının “Düşük” düzeyde olduğu, bununla birlikte birey odaklı politika alt boyutunun “Düşük” ve örgüt odaklı politika alt boyutunun da “Çok düşük” düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan araştırmada örneklem olarak seçilen öğretmen grubunun çalıştıkları okuldaki yöneticilerin ve diğer meslektaşlarının çıkarıcı olmadığını düşündükleri, okulda sergilenen davranışları politik olarak algılamadıkları sonucuna ulaşılabilir. Farklı bir açıdan düşünüldüğünde okullarda sergilenen politik davranışların, öğretmenler tarafından sürecin doğal bir parçası olarak görüldüğü söylenebilir. Politik davranışlar kişilere olumlu kazanımlar sağlayabildiği gibi okuldaki diğer öğretmenler tarafından olumsuz algılanabileceğinden olumsuz okul ortamının oluşmasına da neden olabilecektir. Bu bakımdan herhangi bir okulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel politika algılarının düşük düzeyde olmasından yola çıkarak, bu okuldaki etkileşimin sağlıklı yürütüldüğü, kişilerin birbirlerine saygı duyduğu ve okulda olumlu bir iklimin yakalandığı sonuçları çıkarılabilir. Yapılan alanyazın incelemesinde benzer sonuçların elde edildiği araştırmaların olduğu görülmüştür (Aydın, 2015 ve Çelik, 2017). Fakat Akbaş (2016), öğretmenlerin örgütsel politika algılarının “orta” düzeyde olduğunu; Erol (2014), eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının örgütsel politika algılarının “sıklıkla” düzeyinde olduğunu yaptıkları çalışmalarda belirlemişlerdir.

Araştırmada ilkökul öğretmenlerinin örgütsel sinizm algılarının “Düşük” düzeyde olduğu, bununla birlikte çalıştığı kurumdan uzaklaşma, performansı düşüren etkenler alt boyutlarının da “Düşük” düzeyde olduğu, okula karşı olumsuz tutum alt boyutunun “Çok düşük” düzeyde olduğu fakat çalışanların kararların uygulanmasına katılımı alt boyutunun “Yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçtan öğretmenlerin genel olarak çalıştıkları kurumlara karşı sinik düşüncelerinin kendilerinin kararlara ve uygulamalara katılımı noktasında yoğunlaştığı söylenebilir. Bu durumdan yola çıkarak sinizmin kaynağı olarak okul yöneticilerinin tutum ve davranışları gösterilebilir. Öğretmenlerin okullarında gerçekleşen etkinliklere ve okulda alınacak kararlara katılmayı önemsedikleri ve bu konuda istenilen düzeyde olanak bulamadıkları sonucu çıkarılabilir. Okul yönetiminin gerçekleştirdiği toplantılarda öğretmenlere yeteri kadar söz hakkı tanımamasından veya onların görüşlerini önemsememesinden kaynaklı, öğretmenlerde kendilerine karşı adaletten ve samimiyetten yoksun oldukları yönünde duygu ve düşüncelerin oluştuğu düşünülebilir. Sinizm olumsuzluk içeren bir durum olması bakımından örgütsel sinizm ve diğer alt boyutlara yönelik algıların düşük olması şüphesiz tüm kurumlar için istenilen bir durumdur. Okullarda görev yapan öğretmenlerin de örgütsel sinizm algılarının düşük olması, onların okullarına karşı olumsuzluk içeren duygu, düşünce ve inançlarının istenilen seviyeye yakın olduğunu gösteriyor denilebilir. Araştırmada elde edilen örgütsel sinizm düzeyi alanyazındaki bazı araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Arabacı, 2010; Argon ve Ekinci, 2016; Erdoğan ve Bedük, 2012; Helvacı ve Çetin, 2012; Kalağan ve Güzeller, 2010; Kılıç, 2011; Öztürk, 2019; Şamdan, 2019; Şirin, 2011; Yazıcıoğlu, 2019; Yıldız, 2013). Bu çalışmalardan farklı olarak Sur (2010) büro çalışanlarının, Özgan vd. (2012) öğretim elemanlarının, Ergen ve İnce (2017) öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

İlkokul öğretmenlerinin örgütsel politika algıları ile örgütsel sinizm algıları arasında orta düzey pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Buna göre ilkokul öğretmenlerinin örgütsel politika algılarının artması durumunda örgütsel sinizm algılarının da artacağı söylenebilir. Öğretmenlerin okullarındaki yöneticilerin ve diğer öğretmenlerin davranışlarını nasıl algıladığının, okulları hakkındaki duygu, düşünce ve tutumları üzerinde belirleyici etkiye sahip olacağı düşünülebilir. Öğretmenlerin okullarındaki diğer personellerin davranışlarını çıkarıcı ve politik değerlendirmeleri onlarda sinik özelliklerin ortaya çıkmasına neden olacaktır. Çalışma arkadaşlarının okul içerisinde sergilediği davranışları olağan ve sürecin gereği olarak kabul eden öğretmenlerin okullarındaki uygulamaların adil ve samimi olduğu yönünde inanca sahip olacakları söylenebilir. Yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde Şengül (2018), yaptığı çalışmada örgütsel politika algısının alt boyutları ile örgütsel sinizm algısının alt boyutları arasında anlamlı ilişkinin olduğu, Emre (2018) yaptığı çalışmada da örgütsel politika algısı ile örgütsel sinizm ve bilişsel alt boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Araştırmada “İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel politika algıları örgütsel sinizm algılarının önemli bir yordayıcısı mıdır?” sorusuna cevap bulmak için yapılan analiz sonucunda ilkokul öğretmenlerinin örgütsel politika algıları; birey odaklı politika ve örgüt odaklı politika alt boyutlarıyla birlikte, ilkokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm algıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkisinin olduğu elde edilmiştir. Öğretmenlerin birey ve örgüt odaklı politika algıları birlikte, örgütsel sinizm algılarındaki toplam varyansın yaklaşık %32'ini açıkladığı bulunmuştur. Bu duruma göre öğretmenlerin örgütlerinin faaliyetlerini, okullarındaki yöneticilerin ve meslektaşlarının söz ve davranışlarını nasıl algıladıklarının, onların okullarına karşı gelişen duygu, düşünce ve davranışları üzerinde etkisinin olduğu, fakat bu tutum ve davranışları tamamen bu algılarla açıklamanın yeterli ve doğru olmayacağı söylenebilir.

5. ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmada ilkokul öğretmenlerinin örgütsel politika algıları ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve uygulamacılara şu öneriler sunulmuştur:

1. Çalışmada ilkokul öğretmenlerinin örgütsel politika algıları ile örgütsel sinizm algıları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkisinin olduğu elde edilmiştir. Buna göre okullarda sıcak ve samimi ortamın oluşturulması öğretmenlerde oluşacak olumsuz tutum ve davranışların önüne geçmekte etkili olacaktır.
2. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel politika ve örgütsel sinizm algılarının azaltılmasına yönelik mesleki eğitim programları düzenlenebilir.

6. KAYNAKÇA

Acar, A. (2019). *Okullardaki Örgütsel Politika Algısı ile Herzberg'in Çift Faktör Hijyen-Motivasyon Kuramı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Akar, H. (2018). Türkiye'de eğitim örgütlerinde yapılan örgütsel sinizm çalışmalarının içerik analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16):2097-2127.

Akbaş, A. (2016). *Öğretmenlerin Örgütsel Politika Algıları ile Duygusal Emek Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Arabacı, I. B. (2010). The effects of depersonalization and organizational cynicism levels on the job satisfaction of educational inspectors. *African Journal of Business Management*, 4(13):2802-2811.

Argon, T. ve Ekinci, S. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1):1-19.

Aydın, M. A. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Muhalefet, Örgütsel Politika ve Politik Davranış Algıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Ayhan, Ö. (2013). *Algılanan Örgütsel Politikanın Örgütsel Adalet ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü, Kocaeli.

Başar, U., Alan, H., Topçu, M. K. ve Aksoy, S. (2015). Örgütsel Politika Algısının Ardılları Üzerine Görgül Bir Araştırma. 3. *Örgütsel Davranış Kongresi Bildiriler Kitabı*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Tokat, ss.650-655.

Bursalı, Y. M. (2008). *Örgütsel Politikanın İşleyişi: Örgütsel Politika Algısı ve Politik Davranış Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Veri Analizi El Kitabı*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınevi, Ankara.

Cropanzano, R., Howes, J. C., Grandey, A. A. ve Toth, P. (1997). The relationship of organizational politics and support to work behaviors, attitudes and stress. *Journal of Organizational Behavior*, 18:159-180.

Çelik, O. T. (2017). *Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Politika Algılarıyla Örgütsel Bağlılıkları ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin Analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Çelik, O. T. ve Üstüner, M. (2019). Örgütsel politika algısı ölçeğinin okul örgütleri için Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 12(1):77-96.

Çelik, O. T. ve Üstüner, M. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel politika algıları ile örgütsel bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 120-135. doi: 10.16986/HUJE.2018044109

Dean, J. W., Brandes, P. ve Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *The Academy of Management Review*, 23(2):341-352.

Doğan, A., Bozkurt, S. ve Demirbaş, H. T. (2014). Kamu örgütlerinde örgütsel politika: Çalışanların politik davranışlara yönelik algıları. *Akademik Bakış Dergisi*, 44:1-25.

Emre, R. (2018). *Araştırma Görevlilerinin Örgütsel Politika ve Örgütsel Destek Algıları ile Örgütsel Sinizm Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Erbaşı, A. ve Zaganjori, O. (2017). Sosyal izolasyonun örgütsel sinizm üzerindeki etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 24(1):39-52.

Erdoğan, P. ve Bedük, A. (2013). Örgütsel sinizm ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Sağlık sektöründe bir araştırma. *Sosyoteknik Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 3(6):17-36.

Ergen, H. ve İnce, Ş. (2017). İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizme ilişkin görüşleri: Mersin örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1):37-57.

Erol, E. (2014) *Eğitim Fakültelerinde Örgütsel İklim ile Örgütsel Politika Algısı Arasındaki İlişki*, Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Eryılmaz, İ. ve Gülova, A. A. (2017). Örgüt ikliminin, algılanan örgütsel politika üzerine etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(4):55-176.

Ferris, G. R. ve Kacmar, K. M. (1992). Perceptions of organizational politics. *Journal of Management*, 18(1):93-116.

Helvacı, M. A. ve Çetin, A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesi (Uşak ili örneği). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish*, 7(3):1475-1497.

İnceoğlu, M. (2010). Tutum Algı İletişim. Beykent Üniversitesi Yayınları, İstanbul, ss.13.

Kalağan, G. ve Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27:83-97.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kılıç, Ş. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki:Keçiören İlçesi Örneği*.Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversite Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Landells, E. ve Albrecht, S. L. (2013). Organizational political climate: Shared perceptions about the building and use of power bases. *Human Resource Management Review*, 23(4):357-365.

MEB, (2019). Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2018/'19,54, <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden 20.02.2020 tarihinde edinilmiştir.

Miller, B. K., Rutherford, M.A. ve Kolodinsky, R.W. (2008). Perceptions of organizational politics: A meta-analysis of outcomes. *Journal of Business and Psychology*, 22(3):209-222.

Özgan, H., Külekçi, E. ve Özkan, M. (2012). Öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1):196-205.

Öztürk, M. N. (2019). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Kararlara Katılım Düzeyleri ile Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Rong, Z. ve Cao, G. (2015). A framework for research and practice: Relationship among perception of organizational politics, perceived organization support, organizational commitment and work engagements. *Open Journal of Business and Management*, 3(04):433-440.

Sağır, T. ve Oğuz, E. (2012). Öğretmenlere yönelik örgütsel sinizm ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 9(2):1094-1106.

Sahin, A. (2010). Örgüt kültürü-Yönetim ilişkisi ve yönetsel etkinlik. *Maliye Dergisi*, 159:21-35.

Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi*. Anı Yayıncılık, Ankara.

Sur, Ö. (2010). *Örgütsel Sinizm: Eskişehir İli Büro Çalışanları Üzerine Bir Alan Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şamdan, T. (2019). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Adalet ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şengül, Y. S. (2018). *Örgütsel Politika Algısının Örgütsel Sinizme Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şirin, E. (2011). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları ile Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Vigoda, E. ve Talmud I. (2010). Organizational politics and job outcomes: The moderating effect of trust and social support. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(11):2829-2861.

Yazıcıoğlu, N. (2019). *Kurum İçi Etkin İletişim Ortamı Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldız, K. (2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6):853-879.

7. EXTENDED ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the perceptions of organizational policy and organizational cynicism of teachers working in primary schools and to determine the direction and level of the relationship between these two perceptions. When the literature review was conducted, although researches on “organizational cynicism” and “organizational policy” were conducted, it was seen that Emre (2018) conducted research studies on these two concepts, which are becoming more and more important in educational organizations today. It is thought that this study is important for the elimination of this deficiency in the literature. In this respect, this study, which aims to examine the perceptions of organizational policy and organizational cynicism of teachers working in primary schools and the relationship between them, will make significant contributions to practitioners and literature.

In line with the purpose, the research focused on the following main problem:

Is there a significant relationship between the perceptions of organizational policy and organizational cynicism among teachers working in primary schools?

In line with the main problem, the following sub-problems are identified:

1. At what level are primary school teachers' perceptions of organizational policy perceptions and sub-dimensions?
2. What are the perceptions of primary school teachers about organizational cynicism and its sub-dimensions?
3. Is there a significant relationship between the perceptions of organizational policy and organizational cynicism among teachers working in primary schools?
4. Are the organizational policy perceptions of teachers working in primary schools an important predictor of organizational cynicism?

In the research, relational screening method, which is one of the quantitative research methods to determine whether there is any interaction between the two variables and if any, is used. The universe of the research consists of teachers working in public primary schools in Kilis in the 2019-2020 academic year. The sample group consists of 436 teachers working in the primary school selected by simple random sampling method over the Universe. Personal information form, organizational policy perception scale and organizational cynicism scale for teachers were used as data collection tool. Primary schools in Kilis city center, district centers and villages were visited by the researcher, information was given by showing permission documents to the school administrations, and the scales were applied to the teachers after the necessary explanations were made on the scale and research subject. The teachers answered the scale in about 15 minutes. While the teachers answered the scales, the scales were waited in the school and the scales were taken from the teachers themselves. Thus, the researcher was provided to

keep the application under control and it is thought that the teachers gave more objective answers.

In the research, the organizational policy perceptions of teachers ($\bar{X}=1.84$) were at the "Low" level, the individual-oriented policy sub-dimensions ($\bar{X}=1.99$) were "Low" and the organization-oriented policy sub-dimensions ($\bar{X}=1.72$) were "Very low"; teachers' perceptions of organizational cynicism ($\bar{X}=2.55$) are "Low", they are less likely to move away from the institution they work at ($\bar{X}=2.27$) and factors that decrease performance ($\bar{X}=2.52$) "Low", negative attitude towards school ($\bar{X}=1.75$) sub-dimension was found to be "Very low" and employees' participation in the implementation of decisions ($\bar{X}=4.07$) was found to be at the "High" level. As a result of Pearson correlation analysis conducted to understand whether there is a significant relationship between primary school teachers' organizational policy and organizational cynic perceptions, it was found that there was a moderately positive significant relationship between them. In addition, the individual and organization-oriented policy perceptions of teachers explain about 32% of the total variance in organizational cynicism perceptions.

In the study, it was observed that the perceptions of the primary school teachers' organizational policy were at the "Low" level, however, the individual-oriented policy sub-dimension was "Low" and the organization-oriented policy sub-dimension was "Very low". From this result, it can be concluded that the group of teachers chosen as a sample in the study did not perceive the administrators and other colleagues at the school they work in as not self-interested and politically perceived the behaviors exhibited in the school. Considering from a different perspective, it can be said that the political behaviors exhibited in schools are seen as a natural part of the process by teachers.

In the research, the perceptions of organizational cynicism of primary school teachers are "Low", and the sub-dimensions of dismissal from the institution they work, the factors that decrease performance are "Low", the negative attitude towards school sub-dimension is "Very low", but the participation of employees in the implementation of decisions It was found to be at a high level. From this result, it can be said that the cynical thoughts of the teachers against the institutions they work in are concentrated on their participation in the decisions and practices. Based on this situation, attitudes and behaviors of school administrators can be shown as the source of cynicism. It can be concluded that teachers care about participating in the activities and decisions taken at the school and cannot find the desired level of opportunity in this regard. It may be thought that in the meetings held by the school administration, teachers feel that they do not have the right to speak or ignore their views, and that they have feelings and thoughts about teachers that they lack justice and sincerity.

It was found that there is a moderate positive positive relationship between primary school teachers' perceptions of organizational policy and organizational cynicism. Accordingly, it can be said that the perceptions of organizational cynicism will increase if the primary school teachers' perception of organizational policy increases. It can be thought that how teachers perceive the behavior of administrators and other teachers in their schools will have a determining effect on their feelings, thoughts and attitudes about their school. Teachers' interest in the behavior of other staff in their schools and their political evaluations will lead to the emergence of cynic

features. It can be said that the teachers, who accept the behaviors of their colleagues in the school as a requirement of the process, will have the belief that the practices in their schools are fair and sincere. Organizational policy perceptions of primary school teachers; Along with the individual-oriented policy and organization-oriented policy sub-dimensions, it has been found that primary school teachers have a moderate and significant relationship with the perceptions of organizational cynicism. It was found that teachers' individual and organization-oriented policy perceptions explained approximately 32% of the total variance in organizational cynicism perceptions. According to this situation, it can be said that how teachers perceive the activities of their organizations, how their perceptions and behaviors of their school administrators and colleagues have an impact on their feelings, thoughts and behaviors developing against their schools, but it will not be sufficient and correct to explain these attitudes and behaviors completely with these perceptions.



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Okul Müdürlerinin Yöneticilikte Profesyonelleşmeye İlişkin Görüşleri

Yusuf GEZER*

Makale Bilgisi

ÖZET

Geliş Tarihi:
23.12.2020

Düzeltilme Tarihi:
21.01.2021

Kabul Tarihi:
22.01.2021

Basım Tarihi:
30.01.2021

Bu çalışmada kamu okullarında yöneticilik yapan okul müdürlerinin profesyonelleşmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda “Okul müdürlerinin görüşlerine göre okul yöneticiliğinde profesyonelleşme nasıl sağlanır?” sorusu araştırmanın temel problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Malatya İli Yeşilyurt İlçesi’nde görev yapan okul müdürleri arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan 18 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanan veriler betimsel analiz yolu ile çözümlenmiştir. Araştırmada profesyonel bir okul yöneticisinin iletişim becerisi, teknolojik bilgi ve liderlik özelliklerine sahip bireyler arasından seçilmesi gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada profesyonel bir okul yöneticisinin vizyon sahibi olması gerektiği ve profesyonel bir okul yöneticisi olmak için okul yöneticiliği konusunda tecrübeli ve başarılı bir yöneticinin koordinesinde staj eğitimi alması gerektiği de katılımcılar tarafından önerilmiştir.

© 2021MREFD. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Sözcükler: Okul Müdürü, Profesyonelleşme, Yöneticilik.

Opinions of School Principals on Professionalization in Management

Article Info

ABSTRACT

Received:
23.12.2020

Revised:
21.01.2021

Accepted:
22.01.2021

Published:
30.01.2021

The purpose of the study is to determine the views of public school principals on professionalism. The study was a qualitative study and in terms of research design phenomenology design was used. The participants of the study were 18 Turkish school principals who were selected among the principals working in Yeşilyurt District of Malatya Province in the academic year 2020-2021. These participants were determined by the way of Criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. In the study, semi-structured interview form prepared by the researcher was conducted to determine the views of public school principals on professionalism. Data obtained from the semi-structured interviews were analyzed through descriptive analysis. As a conclusion, the ultimate results indicated that a professional school principal should be chosen among individuals with communication skills, technological knowledge and leadership qualities. In addition, in the study, it was suggested by the participants that a professional school administrator should have a vision and in order to become a professional school administrator, he / she should receive internship training under the coordination of an experienced and successful administrator.

© 2021JMRFE. All rights reserved

Keywords: School Principal, Professionalization, Management.

*Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Elazığ-TÜRKİYE. e-posta: yusufgezer5@hotmail.com

1. GİRİŞ

Profesyonellik, en geniş anlamıyla kişinin kendi profesyonel gelişimi ve ilerleyişi ile ilgili sorumluluk almayı kabul etmesi olarak tanımlanabilir. Özellikle profesyonellik, kişinin örnek uygulamalar ve alanındaki yeni uygulamaları bilmesi ve bunları denemesini kastetmektedir (Dooren ve Prieur, 1996). Profesyonel ortak amaçları karşılayan, her yerde olabilen, her seviyedeki öğrencilerini iyi bir şekilde yöneten, başarılarını belgeleyen ve toplumun amaçlarına hizmet edecek problemleri belgeleyen kişilerdir. Bu bağlamda profesyonel etkili ve yetkili çalışandır (Brennan, 1996; akt. Day, 2002).

Pellegrino (2002) ve Seçer (2009) günümüzde profesyonelliğin, profesyonel mesleklere özgü nitelikleri ve davranış biçimlerini işaret eden bir slogan olarak da kabul görmektedir. Profesyonellik, birçok farklı yönüne işaret eden bir fikirdir. Bunlardan biri, mesleki sınıflandırmanın bir kategorisi olan “meslek” yönüne işaret eder. Bir diğeri ise “mesleki nitelikler” yönündedir ki bu mesleki rollerin yarısının iddia ettiği etik ve teknik sınıflandırmalardır (Gewirtz vd., 2009). Yapılan araştırmada profesyonelliğin meslek ve mesleki nitelikler yönü okul yöneticiliğinde profesyonellik ve profesyonel okul yöneticilerinin özellikleri bağlamında incelenmiştir.

Profesyonelleşme, doğrusal olmasa da genel olarak her işin uğraşlaştığı, her uğraşın da mesleklaştığı, süreklilik gösteren bir süreçtir (Wilensky, 1964; ak. Karasu, 2001). Profesyonelleşmenin bir mesleğe atfedilen kriterleri zaman içerisinde artarak karşılama süreci (Hoyle, 1982), mesleğe uygulamak için gerekli olan yeterliliklerin bir grup kişi tarafından geliştirilmesi ve pekiştirilmesi (Martinet vd., 2001) gibi nitelikleri bulunmaktadır. Yapılan araştırma ile birlikte okul yöneticiliğinde profesyonelleşme okul müdürlüğüne atfedilen kriterler, zaman içerisinde bu kriterlerin nasıl sağlanacağı, okul yöneticiliğinin profesyonel olarak yapılmasında bireylerde olması gereken yeterlilik bağlamında değerlendirilmiştir.

Profesyonelleşme sürecinde mesleklerin yerine getirdikleri işler hayati öneme sahiptir ve bunun için çok fazla beceri gerektirmekle birlikte bu beceriler yeni problem ve durumlarla başa çıkmada kullanılmaktadır (Hoyle, 1975). İfade edilen bağlamda okul yöneticilerinin profesyonelleşmesi okulda karşılaşılan problemlerin üstesinden gelmede önemli bir yere sahip olabileceği söylenebilir. Ayrıca profesyonelleşmenin yöneticilerin buldukları ortamlarda sorun çözme kabiliyetlerine etki etmesi, profesyonelleşmenin okul ortamında yöneticilik kabiliyetleri içerisinde nasıl yer alması gerektiği araştırmanın problem durumları içerisinde yer almıştır.

Karar verme ve problem çözmede tek bir en iyi yaklaşımın olmayacağından hareketle en iyi yaklaşım olarak duruma en iyi uyan stratejinin benimsenmesi vurgulanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010). Bu bağlamda yöneticinin sahip olduğu bilgi düzeyi ve yönetim tecrübesi ile olayları ve bireyleri analiz becerisi önem taşımaktadır (Çelikten vd., 2019). Okul yönetiminde bu becerilerin profesyonelleşme ile ilişkili olduğu düşünüldüğünden, okul yönetimlerinin profesyonel anlamda nasıl yapılacağına ve profesyonel okul yöneticisinin hangi becerilere sahip olacağını belirlemesi alanyazında bir sınırlılık olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sınırlılığı aşmak adına yapılan araştırmanın gerekliliği alanyazın açısından önemli olduğu söylenebilir.

Okul yöneticiliğinde profesyonelleşmeye ilişkin olarak alanyazında Çelikten ve arkadaşları (2019), Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul yöneticisini seçme ve yetiştirme uygulamaları üzerine Aktepe (2014), okul yöneticiliğinde meslekleşme üzerine Akbaşlı ve Balıkcı (2013), okul yöneticilerinin yetiştirilmesi üzerine Korkmaz (2005), okul yöneticilerinin standartları üzerine Turan ve Şişman (2000), okul yöneticilerinin profili üzerine Taşdan ve arkadaşları (2013), okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atama süreçleri üzerine Arabacı, Şanlı ve Altun (2015), okul yöneticilerinin seçilme ve atanma kriterleri üzerine Ozan, Gavcar, Saçaklı ve Şahin (2014) çalışmalar yapmışlardır. Yapılan araştırmalar genel itibari ile okul yöneticileri seçme ve atama kriterleri üzerine yoğunlaşmıştır. Okul yöneticiliğinde profesyonelleşmeye ilişkin olarak çalışmaların yapımında sınırlılıkların olduğu görülmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde okul yöneticiliğinde profesyonelleşmenin çalışılması, alanyazın açısından bir ihtiyaç olarak görülmüştür.

1.1. Araştırmanın Amacı

Malatya İli Yeşilyurt İlçesi'nde görev yapan okul müdürleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formunda elde edilen veriler ile sınırlı olan araştırmada, kamu okullarında yöneticilik yapan okul müdürlerinin profesyonelleşmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda "Okul müdürlerinin görüşlerine göre okul yöneticiliğinde profesyonelleşme nasıl sağlanır?" sorusu araştırmanın temel problem cümlesi olarak belirlenmiştir.

Yapılan araştırma, okul yöneticilerinin profesyonelleşmesinin nasıl sağlanabileceği ve profesyonel okul yöneticisinin niteliklerinin neler olabileceğine ilişkin araştırmacılara ve uygulayıcılara önemli bir veri sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Yapılan araştırma ile okul yöneticiliğinde profesyonelleşmeye ilişkin okul müdürlerinin tecrübe ve görüşleri alınarak konu hakkında düşünme ve tartışma olanağı sağlayacağı, var olan etkinlikler ya da planlar üzerinde daha geniş kapsamlı değerlendirme fırsatı sağlayacağı ve okul yöneticiliğinde profesyonelleşme ile ilgili uygulamaları iyileştirmesi beklenmektedir. Ayrıca yapılan araştırma okul yöneticiliği, profesyonelleşme ve konu ile ilgili alanyazına kaynaklık yapması beklenmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul müdürlerinin yöneticilikte profesyonelleşmeye ilişkin görüşlerini kapsamlı ve derinlemesine belirlemek için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır. Yapılan araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 69). Fenomenolojik araştırma, iki farklı biçimde ele alınmaktadır. Bunlar betimleyici ve yorumlamacı fenomenoloji yaklaşımlarıdır. Araştırmada temel amaç araştırmaya katılan okul müdürlerinin yöneticilikte profesyonelleşmeye ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini betimlemek

olduğundan betimleyici fenomenoloji tercih edilmiştir (Ersoy, 2017: 88). Fenomenolojik araştırmaların doğası gereği yapılan araştırmada okul müdürlerinin okul yöneticiliğinde profesyonelleşmeye yönelik görüşlerine derinlemesine ve ayrıntılı olarak odaklanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Malatya İli Yeşilyurt İlçesi'nde görev yapan okul müdürleri oluşturmaktadır. Araştırma da amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan 18 okul müdürü araştırmaya dâhil edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi gereği araştırmaya dâhil edilen okul müdürleri için en az 8 yıl (iki dönem=4+4) okul müdürlüğü yapmış olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Belirlenen ölçüt kamu okullarında yöneticilik yapan okul müdürlerinin profesyonelleşmeye ilişkin kapsamlı bir biçimde görüşlerini bildirmelerini sağlamak için tercih edilmiştir. Bunun yanında ölçüt örnekleme için belirlenen kriterler, okul müdürlüğü deneyimi olan katılımcıların, yöneticilikte profesyonelleşmeye ilişkin görüşlerinin yöneticilik süreçlerinin içerisinde olmalarından dolayı daha derinlemesine görüş alınabileceği beklentisi ile belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda okul müdürlerinin okul yöneticiliğinde profesyonelleşmeye yönelik görüşlerini tespit etmek için 3 soru bulunmaktadır. Okul müdürlerine görüşme sürecinde sorulan sorular şu şekildedir:

Soru-1: Kimler profesyonel okul yöneticisi olabilir?

Soru-2: Profesyonel bir okul yöneticisi nasıl belirlenmelidir?

Soru-3: Profesyonel bir okul yöneticisi hangi niteliklere sahip olmalıdır?

2.4. Verilerin Toplanması

Çalışmada, okul müdürlerinin profesyonelleşmeye ilişkin görüşlerini belirlemek üzere yarı-yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasından sonra Malatya İli Yeşilyurt İlçesi'nde görev yapan 18 okul müdürü gönüllük esasına göre belirlenip araştırmaya dâhil edilmiştir. 18 okul müdürü belirlendikten sonra okul müdürleri ile Covid-19 salgını nedeni ile online platformlar aracılığı ile her katılımcı ile 45-55dk. aralığında değişen ve toplamda yaklaşık 15 saat süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında araştırmacı tarafından görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Gerekli yerlerde sonda sorular sorularak kapsamlı ve ayrıntılı bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada üç sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanan nitel veriler, betimsel analizi ile raporlaştırılmıştır. Betimsel analizde araştırma sürecinde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre düzenlenebilir. Ayrıca betimsel analizde, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239). Analiz sürecinde okul müdürlerine OM1, OM2.....OM18 gibi takma isimler verilmiştir. Ayrıca analiz sürecinde yarı yapılandırılmış

görüşme formunda yer alan 3 soru tema olarak değerlendirilmiş ve bu değerlendirmeye göre kodlamalar yapılmıştır.

Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik için, “inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık, doğrulanabilirlik” terimlerinin olduğunu belirtmiştir. Lincoln ve Guba (1985) araştırmalarda inandırıcılığın sağlanabilmesi için araştırmacıların “uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi” stratejilerini kullanmalarını tavsiye etmişlerdir. Merriam’ın (2013: 221) uzman incelemesi ya da değerlendirmesi olarak adlandırdığı süreç, araştırmada ham veriler ile ortaya çıkmaya başlayan bulguların birbirleriyle örtüşme ve uyumu ile kesin olmayan yorumlarla ilgili olarak meslektaşlarla görüşme ve tartışmalar yapılmasıdır. Bu anlamda araştırmada alan uzmanlarıyla süreç içerisinde yapılan faaliyetler hususunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın inandırıcılığını artırmak için araştırmacı veri kaynakları üzerinde kendi varlığından ve öznel algılarından kaynaklanabilecek etkiyi anlamak için veri kaynakları ile uzun süreli etkileşim içinde bulunması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 278). Araştırmanın inandırıcılığını arttırmak için araştırmacı birden fazla (18) katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmada aktarılabirliği yükseltmek için detaylı betimleme ve amaçlı örnekleme yapılması gerekliliği (Erlandson vd., 1993) koşulu çerçevesinde, amaçlı örnekleme yolu ile belirlenen katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucu ulaşılan bulgular detaylı olarak betimlenmiştir. Araştırma geçerlik ve güvenilirlik için son aşamada doğrulanabilirlik ölçütlerine bakılmıştır. Doğrulanabilirlik, güvenilirlik denetimi yapılırken izlenen yolun ve sürecin ayrıntılı bir biçimde belirtilmesini gerektirmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmanın doğrulanabilirliği için araştırmacı, görüşme yoluyla elde ettiği bulguları *alan uzmanlarına* incelemiştir.

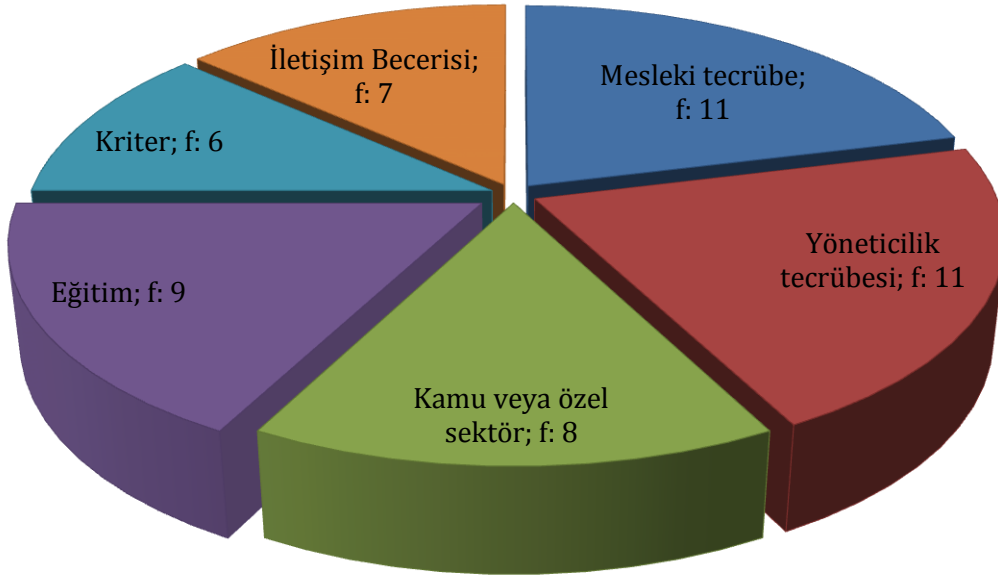
3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmada on sekiz okul müdürü ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılan görüşme verilerinin analizlerinden elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

3.1. Kimler Profesyonel Okul Yöneticisi Olabilir Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Kimler profesyonel okul yöneticisi olabilir?” sorusuna yönelik olarak okul müdürlerinin bir kısmının profesyonel okul yöneticisinin kimler olabileceğine ilişkin benzer (n=11) görüşleri belirlenirken, bir kısmının ise profesyonel okul yöneticisinin kimler olabileceğine ilişkin farklı (n=7) görüşler ifade ettikleri belirlenmiştir.

Kodlar



Şekil 1. Kimler profesyonel okul yöneticisi olabilir temasına ilişkin kodlar

Araştırmada “Kimler profesyonel okul yöneticisi olabilir?” sorusuna yönelik olarak okul müdürleri ile yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin içerik analizi yolu ile çözümlenmesi ile “İletişim Becerisi”, “Mesleki Tecrübe”, “Yöneticilik Tecrübesi”, “Kamu veya Özel Sektör”, “Eğitim” ve “Kriter” kodları ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin kimlerin profesyonel okul yöneticisine olabileceğine ilişkin görüşlerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

OM2: “...Profesyonel okul yöneticisi olmak için eğitimci olmaya gerek yok. Bence kamu veya özel sektörde yöneticilik tecrübesi olan kişiler de profesyonel okul yöneticiliği görevini yapabilirler...”

OM3: “...Profesyonel okul yöneticisi olmak için kişilerin daha önceden okul yöneticiliği yapmış olması gereklidir. Profesyonel anlamda bir okul yöneticisinin yöneticilik tecrübesinden yoksun olması görevi süresince zor durumda kalmasına neden olabilir...”

OM4: “...Profesyonel okul yöneticisi olmak için kamu sektöründe yöneticilik yapmanın yanında özel sektörde yöneticilik yapmanın da profesyonel okul yöneticisi pozisyonu için yeterli olduğunu düşünüyorum. Çünkü özel sektörde yöneticilik yapmak daha fazla beceri gerektiren özellikle okulları eğitim bileşenleri yanında ekonomik bileşenler açısından da yönetme becerisi gerektirmektedir. Bundan dolayı kimler profesyonel okul yöneticisi olabileceği sorusunun yanıtının kişilerin kamu ve özel sektör yönetim tecrübesinin birlikte düşünülerek verilmesi gerektiğini söyleyebilirim...”

OM8: “...Profesyonel okul yöneticisi yapılacak kişinin, yöneticilik ile alakalı bir eğitimden geçen kişiler arasından seçilmesi gereklidir. Yöneticilik ile alakalı bir eğitim almayan profesyonel okul yöneticisi olamaz diye düşünmüyorum. Eğer olursa istenilen düzeyde başarılı veya verimli olacağını söylemem...”

OM11: “...Profesyonel okul yöneticisi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenecek olan kriterleri sağlayan kişilerden olmalı. Burada Bakanlığın belirlediği kriterlerin ciddi nitelikler gerektirmesine dikkat edilmelidir. Basit kriterlerle profesyonel okul yöneticisi olunmamalı...”

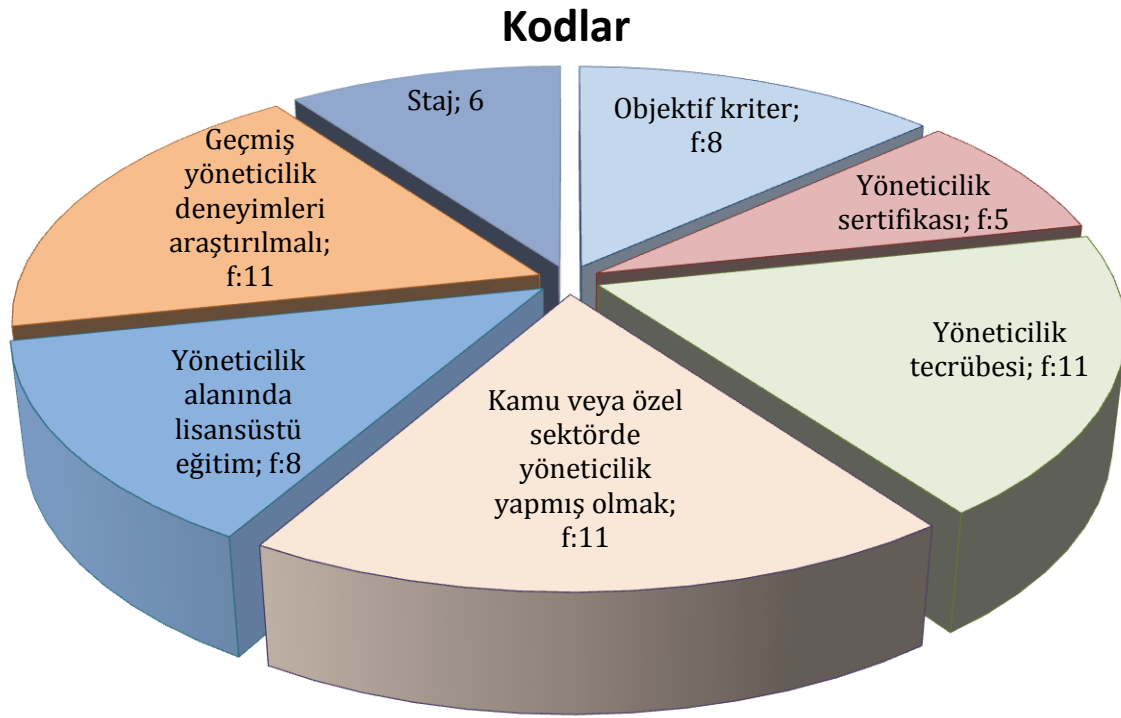
OM15: “...Profesyonel okul yöneticisi mesleki tecrübesi en az 10 yıl olan, belli kriterleri sağlayan öğretmenler arasından ve belli bir yöneticilik eğitimi verilenler arasından seçilmelidir...”

OM18 “...İletişim becerileri yüksek eğitim çalışanları arasından seçilecek yöneticilik tecrübesi olan kişiler, profesyonel okul yöneticisi olabilir...”

Araştırmaya katılım gösteren okul müdürleri daha çok, profesyonel okul yöneticisinin kinle olabileceği sorusuna mesleki ve yöneticilik tecrübesi olan kişilerin olması gerektiği cevabını vermişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan okul müdürleri profesyonel bir okul yöneticisinin kamuda çalışmasının gerekmediği, özel sektörde faaliyet gösteren eğitim kurumlarında başarılı olmuş ve yöneticilik tecrübesi olan eğitimciler arasından da seçilebileceğine ilişkin görüş bildirmişlerdir.

3.2. Profesyonel Okul Yöneticisi Nasıl Belirlenmelidir Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Profesyonel bir okul yöneticisi nasıl belirlenmelidir?” sorusuna yönelik olarak okul müdürlerinin bir kısmının profesyonel okul yöneticisinin nasıl belirlenmesi gerektiğine ilişkin benzer (n=10) görüşleri ifade ettikleri belirlenirken, bir kısmının ise profesyonel okul yöneticisinin nasıl belirlenmesi gerektiğine ilişkin farklı (n=8) görüşler ifade ettikleri belirlenmiştir.



Şekil 2. Profesyonel okul yöneticisi nasıl belirlenmelidir temasına ilişkin kodlar

Araştırmada “Profesyonel bir okul yöneticisi nasıl belirlenmelidir” sorusuna yönelik olarak okul müdürleri ile yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin içerik analizi yolu ile çözümlenmesi ile “Staj”, “Objektif Kriterleri Sağlayanlar Arasından”, “Yöneticilik Sertifikasına Sahip Olmalı”, “Yöneticilik Tecrübesi Olan Kişiler Arasından”, “Kamu veya Özel Sektörde Yöneticilik Yapmış Olmak”, “Yöneticilik Alanında Yüksek Lisans Eğitimi Alanlar Arasından” ve “Geçmiş Yöneticilik Deneyimleri Araştırılmalı” kodları ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin

profesyonel okul yöneticisinin nasıl belirlenebileceğine ilişkin görüşlerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

OM1: "...Profesyonel okul yöneticileri yüksek lisans eğitimini tamamlamış olmalıdır..."

OM2: "...Profesyonel okul yöneticisi olmak için eğitimci/eğitim fakültesi çıkışlı olmaya gerek yok. Yöneticilik deneyimi olan bireyler, okul yöneticiliği alanında bir sertifika programıyla gayet iyi şekilde görevlerini yapabilirler..."

OM3: "...Profesyonel bir okul yöneticisi yöneticilik yapabilme sertifikası olanlar arasından seçilmeli. Bunun için MEB ile ilişkili olarak üniversitelerin yöneticilik sertifikası vermesi gereklidir..."

OM6: "...Profesyonel okul yöneticisi müdür yardımcılığı ve müdürlük deneyimi olanlar arasından belirlenmeli..."

OM9: "...Profesyonel okul yöneticisi olmak için belli bir süre avukatlıkta olduğu gibi staj yaptırılmalı. Staj eğitimini başarılı ile tamamlayanlar arasından okul yöneticisi seçilmeli..."

OM14: "...Okul yöneticilerinin nasıl belirleneceğine ilişkin atama ve yerleştirme sistemlerinin daha açık ve objektif kriterler içermesi gereklidir..."

OM15: "...Profesyonel bir okul yöneticisi, yüksek lisans eğitimini tamamlamış olan eğitim sektörü çalışanları arasından seçilmelidir..."

OM16: "...Profesyonel okul yöneticisinin düzenlenecek olarak yöneticilik sertifikasyon programlarına katılması yeterli..."

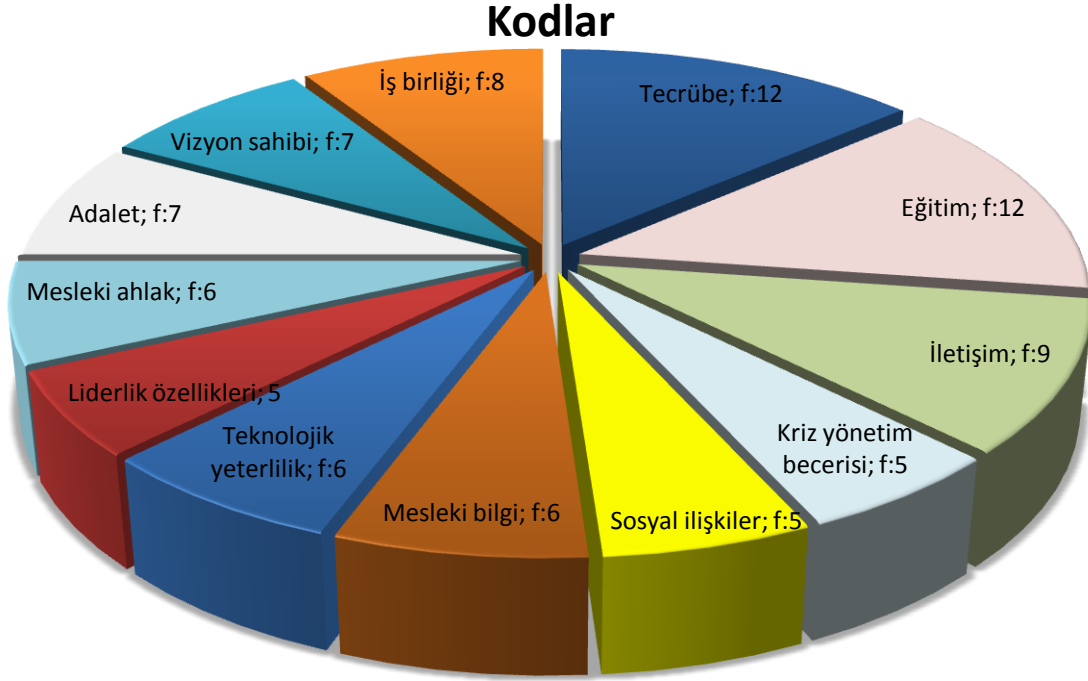
OM18: "...Profesyonel okul yöneticisinin geçmiş yöneticilik deneyimleri bağımsız kişi ve kuruluşlarca araştırılmalı ve raporlaştırılmalı. Böylelikle yeni verilecek görevleri yapabilme veya sürdürülebilir kabiliyeti belirlenebilir..."

Araştırmaya katılım gösteren okul müdürleri daha çok, profesyonel okul yöneticisinin nasıl belirleneceğine ilişkin olarak yönetim alanında lisansüstü eğitim alınmasını, bazı mesleklerde olduğu gibi staj uygulamalarından geçirilerek okul yöneticisi olunması gerektiğini belirtmişlerdir.

Staj uygulamasının yöneticilik alanında tecrübeli ve yöneticilik uygulamalarında başarı göstermiş okul yöneticilerinin eşgüdümünde yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

3.3. Profesyonel Okul Yöneticisi Hangi Nitelikle Sahip Olmalıdır Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Profesyonel bir okul yöneticisi hangi niteliklere sahip olmalıdır?" sorusuna yönelik olarak okul müdürlerinin bir kısmının profesyonel okul yöneticisinin niteliklerine ilişkin benzer (n=8) görüşleri ifade ettikleri belirlenirken, bir kısmının ise profesyonel okul yöneticisinin niteliklerine ilişkin farklı (n=10) görüşler ifade ettikleri belirlenmiştir.



Şekil 3. Profesyonel okul yöneticisi hangi niteliklere sahip olmalıdır temasına ilişkin kodlar

Araştırmada “Profesyonel bir okul yöneticisi hangi niteliklere sahip olmalıdır?” sorusuna yönelik olarak okul müdürleri ile yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin içerik analizi yolu ile çözümlenmesi ile “Tecrübe”, “Eğitim”, “İletişim”, “Kriz Yönetim Becerisi”, “Sosyal İlişkiler”, “Mesleki Bilgi”, “Teknolojik Yeterlilik”, “Liderlik Özellikleri”, “Mesleki Ahlak”, “Adalet”, “Vizyon Sahibi” ve “İşbirliği” kodları ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin profesyonel bir okul yöneticisinin hangi niteliklere sahip olması gerektiğine ilişkin görüşlerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

OM1: “...Profesyonel bir okul yöneticisi; adil, iletişime açık, tecrübeli ve liderlik özelliklerine sahip olmalıdır...”

OM3: “...Profesyonel bir okul yöneticisi adil, liderlik yapabilen, iletişimi güçlü ve yöneticilik deneyimi niteliklerine sahip olması gerekmektedir...”

OM4: “...Profesyonel okul yöneticisi vizyon sahibi ve meslek bilgisi yüksek olmalı...”

OM5: “...Profesyonel okul yöneticisi liderlik özelliklerine sahip olmalı... Teknolojik açıdan yeterli bilgi ve donanıma sahip olmalı...”

OM6: “...Profesyonel bir okul yöneticisi tarafsız, lider olabilen, iletişim ve sosyal ilişkileri gelişmiş gibi özelliklere sahip olmalıdır...”

OM7: “...Profesyonel bir okul yöneticisinin özellikleri; tarafsızlık, liderlik, sosyal ve iletişim yetkinliği güçlü, yöneticilik tecrübesine sahip olma olarak sıralayabilirim...”

OM8: “...Profesyonel okul yöneticisi kesinlikle adil, tarafsız ve güler yüzlü olmalı...”

OM9: “...Profesyonel okul yöneticisinin iletişim kabiliyeti gelişmiş ve mesleki ahlak kurallarına sahip olmalıdır. Profesyonel bir okul yöneticisi, hangi niteliklere sahip olursa olsun mesleki ahlak yoksa diğer bütün nitelikleri benim için bir hiçtir...”

OM10: "...Profesyonel bir okul yöneticisinin geçmişte yöneticilik deneyimi olması şarttır... Bir de profesyonel bir okul yöneticisi okulda yaşanan bir kriz anında ne yapacağını bilmeli. Yani kriz yönetim becerisi olmalıdır..."

OM13: "...Okul yöneticisi görevinde profesyonelliği yakalamak için tarafsız, lider, adil ve güçlü iletişim niteliklerine sahip olmalıdır..."

OM16: "...Bir okul yöneticisi profesyonel olabilmesi için her daim adalet ve adil olma kaygısını ön planda tutmalıdır. Ayrıca profesyonel bir okul yöneticisi işbirliğine açık olmalıdır..."

OM17: "...Profesyonel bir okul yöneticisi, profesyonelliğe ulaşmak için güçlü iletişime sahip olmalı. Bunun yanında eşit bir yönetim sergileme kabiliyeti olmalıdır..."

Araştırmaya katılım gösteren okul müdürleri daha çok, profesyonel okul yöneticisinin liderlik özelliklerine sahip olması gerektiği cevabını vermişlerdir. Profesyonel bir okul yöneticisinin liderlik özelliklerine sahip olması ile birlikte iletişim, işbirliği ve mesleki ahlak özelliklerine sahip olması okul içerisinde pozitif bir ortamın sağlanması adına olumlu bir nitelik olarak değerlendirilebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre; profesyonel okul yöneticilerinin kamu ya da özel sektörde yöneticilik tecrübesi olan yöneticiler arasından seçilmesi gerektiği belirlenmiştir. Kamu ve özel sektör eğitim kurumlarında çalışmış, başarılı olan yöneticilerin kamu okullarında profesyonel yönetici olarak istihdam edilmesinin eğitim kurumlarının başarıya ulaşmasında ve verimliliğinin artmasına katkısı olacağı belirlenmiştir. Ayrıca kamu veya özel sektörde yöneticilik tecrübesinin yanında mesleki tecrübe olarak nitelendirilen öğretmenlikte geçen sürenin de profesyonel okul yöneticisinin kimler olabileceği sorusuna yanıt olarak verildiği araştırmada tespit edilmiştir. Özetle tecrübe üst şemsiyesi altında kamuda, özel sektörde, meslekte geçen sürelerin profesyonel okul yöneticisi olmada önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Araştırmada profesyonel okul yöneticisi olmak için eğitim kurumu yöneticiliğinde kendisine katkısı olan alanların birinde lisansüstü eğitim almanın profesyonel okul yöneticisi olma konusunda gerekli olan ölçütlerden biri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada profesyonel bir okul yöneticisi olunabilmesi için yönetici olacak kişilerin hangi kriterlere göre değerlendirileceği açık ve net olması gerektiği belirlenmiştir.

Gelişmiş ülkelerde, okul yöneticisi olmak için lisansüstü eğitim alınması gerektiği genel olarak yerine getirilen bir koşuldur (Bush ve Jackson, 2002). Alanyazında okul yöneticiliğine aday olanların atanmasında öncelik, belli bir süre öğretmenlik deneyimi ardından bitirilmiş tezli yüksek lisans ve doktora derecesine sahip olanlara tanınması gerektiği; okul yöneticiliklerine atanacak olanların sınavla seçilmeleri ilk koşul olmasına rağmen, bunun yanında yönetim bilgi ve becerisi ile mesleki deneyiminin de dikkate alınmasının faydalı olacağı görüşü hâkimdir (Altın ve Vatanartıran, 2014; Arabacı, Şanlı ve Altun, 2015; Aydın, 1997; Aytakin, 2009; Günay, 2004; Özmen ve Kömürlü, 2010). Benzer şekilde Aktepe (2014) de yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmaları gerektiğini, devletin bu yetiştirme eğitimine teşvik etmesi gerektiği ve mevcut okul yöneticilerinin tamamının hizmet içi eğitime alınması gerektiğini ve eğitim yönetimi alanıyla ilgili olarak bilgi ve becerileri kazanmalarının sağlanmasının gerektiği ifade edilmiştir. Mili Eğitim Bakanlığı yönetici atama ve yerleştirme yönetmeliğinde yaptığı değişiklik ile alanyazındaki çalışmalarda elde edilen

lisansüstü eğitim yapılması gerektiği şartının büyük oranda sağladığı söylenebilir. Çünkü Bakanlık yaptığı yönetmelik değişikliği ile yönetim alanında yüksek lisans ve doktora yapan kişilere ek puan vererek yönetici adaylarının lisansüstü eğitim almasını teşvik etmiştir.

Araştırmada profesyonel bir okul yöneticisinin iletişim becerisi, teknolojik bilgi ve liderlik özelliklerine sahip bireyler arasından seçilmesi gerektiği belirlenmiştir. Açıklın (1995), çağdaş okul yöneticilerinin özellikleri arasında etkili iletişim becerisine sahip, liderlik özellikleri baskın, iletişim teknolojilerine hâkim, bilgiyi yöneten, eğitime inanmışlığı göstermiştir. McEwan (2018) da çalışmasında okul yöneticilerinin özellikleri arasında iletişim uzmanlığını ön plana çıkarmıştır.

Araştırmada profesyonel bir okul yöneticisinin vizyon sahibi olması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada profesyonel bir okul yöneticisi olmak için staj eğitimi alınması gerektiği belirtilmiştir. Benzer şekilde Mulkeen ve Cooper (1992) okulların pratisyen yöneticilere ihtiyacı olduğunu, öğretmenlerin tutumlarını değiştirebilen, aktif katılımı sağlayan, vizyon yaratabilen, problem çözebilen okul yöneticilerin yetiştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmada profesyonel okul yöneticisinin tecrübeli olmak, adaletli olmak, mesleki ahlaka sahip olmak, objektif olmak, mesleki bilgiye sahip olmak ve sosyal ilişkilerinin iyi olması gerektiği belirtilmiştir. Benzer şekilde Ozan vd. (2014), profesyonel okul yöneticilerinin sahip olması gereken nitelikler arasında sabırlı, anlayışlı, kültürlü, deneyimli, yapıcı, adaletli, mütevazı olma, dürüst, çalışkan, objektif, mevzuatı iyi bilme, iletişim becerisi yüksek ve atandığı yörenin kültürel öğelerini iyi tanınması gerektiğini belirtmişlerdir (Ozan vd., 2014). Kurt (2009) yaptığı çalışmada, yönetici olunabilmesi için yöneicilik temelinde lisans veya lisansüstü programları açılarak burada iletişim ve liderlik gibi derslerin verilmesinin yararlı olacağını belirtmiştir.

MEB (2018) tarafından yayımlanan “2023 Eğitim Vizyon Belgesi”nde “okul yöneticiliği profesyonel bir uzmanlık alanı olarak düzenlenerek bir kariyer basamağı olarak yapılandırılacaktır” ve “okul yöneticiliği yüksek lisans düzeyinde mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılacaktır” maddeleri yer almaktadır. Bakanlığın bu hedefleri profesyonel okul yöneticisi yetiştirilme hedefi kapsamında olumlu değerlendirilecek hedeflerdendir. 2023 vizyonu çerçevesinde okul yöneticiliğine atanmada değerlendirme kriterleri arasına yöneticilik alanında lisansüstü eğitim alma ve yöneticilik tecrübesi, atanmada önemli kriterler arasında yer almıştır.

Yapılan araştırma devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinin yöneticilikte profesyonelleşmeye ilişkin görüşlerini değerlendirmeye yönelik verilerden elde edilen sonuçlarla sınırlıdır. İleride yapılacak olan araştırmalarda özel okullarda görev yapan okul müdürleri de araştırmaya dâhil edilerek kamu ve özel okullarda çalışan okul müdürlerinin profesyonelleşmeye ilişkin görüşleri karşılaştırılabilir.

Eğitim bilimlerinde okul müdürlerinin profesyonelleşmeye ilişkin görüşlerini değerlendirmeye yönelik olarak gerek ulusal gerekse de uluslararası alan yazında sınırlı sayıda çalışmanın yapılmış olması bu araştırmanın yapılmasında önemli bir rol oynamıştır. Okul müdürlerinin profesyonelleşmeye ilişkin görüşlerinin eğitim sistemi üzerindeki etkisi ve sonuçları temel dayanak olarak belirlenerek, farklı değişkenlerle alan yazına önemli katkılar sağlayacak çalışmalar yapılabilir.

5. KAYNAKÇA

Açıkalin, A. (1995). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları.

Akbaşlı, S. ve Balıkçı, A. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticiliğinin mesleklaşmesinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 366-377.

Aktepe, V. (2014). Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 89-105.

Altın, F.,& Vatanartıran, S. (2014). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme model önerisi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 15(2), 17-35.

Arabacı, İ., Şanlı, Ö. ve Altun, M. (2015). Okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atama yöntemlerine ilişkin sendika temsilcilerinin, maarif müfettişlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 166-186.

Aydın, A. (1997). *Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde yetki devri sorunu*. Ankara: Gelişim Dizgi ve Yayıncılık.

Aytekin, Z. (2009). *Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanması konusunda öğretmenlerin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bush, T.,& Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Management & Administration*, 30(4), 417-429.

Çelikten, Y., Yıldırım, A., Çelikten, M. ve Ayyıldız, K. (2019). Profesyonel okul yöneticiliği ve kadın faktörü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 123-143.

Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692.

Doreen, S.,& Prieur, D. (1996). *Teacher professionalism and school leadership: An Antithesis?* *Education*, 116(3), 393-396.

Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. London: Sage.

Ersoy, A. F. (2017). *Fenomenoloji*. (Editörler, A.Saban ve A.Ersoy), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (81-138). Ankara: Anı Yayıncılık.

Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Oxford: Polity Press.

Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I., & Cribb, A. (2009). *Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward*. Oxon: Routledge.

Günay, E. (2004). *Eğitim kurumlarına yönetici seçme, yetiştirme ve atamaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (Çeviri Editörü Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.

Hoyle, E. (1975). Professionalism, professionalism and control in teaching. in V. Houghton, R. McHugh, & C. Morgan (Eds), *Management in Education: the Management of Organisations and Individuals*, 314-320. London: Open University Press.

Hoyle, E. (1982). The professionalization of teacher: A paradox. *British Journal of Educational Studies*, 30(2), 161-171.

Karasu, K. (2001). Profesyonelleşme olgusu ve kamu yönetimi. *Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları Tezler Dizisi*, 11, Ankara.

Korkmaz, M. (2005). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Sorunlar, Çözümler ve Öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.

Kul, M. ve Güçlü, M. (2010). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1021-1038.

Kurt, T. (2009). *İlköğretim yöneticilerinin problem çözme yeterliliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications.

Martinet, M. A., Raymond, D. ve Gauthie, C. (2001). *Teacher training – orientations-professional competencies, gouvernement du québec ministère de l'éducation*. http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens_a.pdf adresinden 21.09.2020 tarihinde edinilmiştir.

McEwan, E. K. (2018). *Etkili okul yöneticilerinin 10 özelliği*. (Çev ed. Necati Cemaloğlu). Ankara: Pegem yayınları.

MEB. (2018). 2023 Eğitim vizyonu. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden 10.11.2020 tarihinde edinilmiştir.

Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research a guide to design and implementation* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Mulkeen, T.A., & Cooper, B. S. (1992) Implications of preparing school administrators for knowledge work organizations: A case study, *Journal of Educational Administration*, 30(1), 12-17.

Ozan, M., Gavcar, M., Saçaklı, F. ve Şahin, N. (2014). Okul yöneticilerinin seçilme ve atanma kriterlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 103-134.

Özdaşlı, K. (2010). İşletmelerde yenilikçi örgüt yapısı oluşturmak: çok unsurlu bir model önerisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1),93-110.

Özmen, F. ve Kömürlü, F. (2010). Eğitim örgütlerine yönetici seçme ve atamada yaşanan sorunlar ve yönetici görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 25-33.

Pellegrino E. (2002). Professionalism, profession and the virtues of the good physician. *The Mt Sinai Journal of Medicine*. 69, 378-384.

Seçer, H. Ş. (2009). Profesyonel Mesleklere ve Profesyonel Bireylere Güven. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 10(4), 247-277.

Taşdan, M., Tösten, R., Bulut, K. ve Karakaya, V. (2013). Okul yöneticilerinin profili araştırması Kars ili örneği. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 41-64

Turan, S. ve Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Yoluyla İncelenmesi*

Aykar TEKİN BOZKURT, Esmâ Nur DENİZ*****

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 04.01.2021	<p>Eğitim yönetimi alanında yönetim ve yöneticilik konuları önemli yer tutmaktadır. Bu çalışmada, kamu okullarında görev yapan okul yöneticilerinin 'yöneticilik' konusundaki düşüncelerinin ve zihinsel algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda; (1) Okul yöneticilerinin yöneticilik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar (ya da zihinsel imgeler) nelerdir, (2) Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir, sorularına cevap aranmıştır. Araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ve Şanlıurfa ili kamu okullarında görev yapan 77 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış form vasıtasıyla veriler toplanmıştır. Bu formda, katılımcılardan "Yöneticilik gibidir/benzerdir, çünkü " cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Toplanan veriler "içerik analizi yöntemi" ile analiz edilmiştir. Katılımcıların yöneticilik kavramına ilişkin birbirinden farklı 54 metafor ürettiği tespit edilmiştir ve bu metaforlar; Mintzberg (1973)'in yöneticilik rolleri gruplamasından esinlenerek başlıca üç kategori (kişiler arası roller, bilgisel roller ve kararsal roller) altında toplanarak analiz edilmiştir. Bu kategorilerden en yüksek frekansa sahip olanı 'kişiler arası roller kategorisi' olarak belirlenmiştir. Bu kategori altında en yüksek frekansa sahip olan yöneticilik rolleri ise 'Liderlik' ve 'Başkanlık' şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda ise bulgulara dayalı öneriler sunulmuştur.</p>
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 18.01.2021	
<i>Kabul Tarihi:</i> 18.01.2021	
<i>Basım Tarihi:</i> 30.01.2021	
© 2021MREFD. Tüm hakları saklıdır	
Anahtar Sözcükler: Okul yöneticisi, yöneticilik, yöneticilik rolleri, metafor	

An Analysis of School Administrators' Metaphorical Perceptions Regarding the Concept of Management

Article Info	ABSTRACT
<i>Received:</i> 04.01.2021	<p>Administration and administrative issues have an important place in the field of educational administration. In this study, it is aimed to determine the thoughts and mental perceptions of school administrators working in public schools on 'management' through metaphors. In line with the purpose of the research; answers were sought of questions like "(1) What are the metaphors (or mental images) school principals have regarding the concept of management?" and (2) Under what conceptual categories can these metaphors be grouped in terms of their common features?" The research is a qualitative research. The study group of the research</p>
<i>Revised:</i> 18.01.2021	
<i>Accepted:</i> 18.01.2021	
<i>Published:</i>	

*Bu çalışma 22-25 Kasım 2018 tarihlerinde Gaziantep'te düzenlenen İKSAD 2.Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep – TÜRKİYE, e-posta: aykarbozkurt@gmail.com

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep –TÜRKİYE, e-posta: esmanurdeniz.deniz@gmail.com

30.01.2021 consists of 77 school administrators working in Gaziantep and Şanlıurfa provinces in the academic year of 2017-2018. In this study, data were collected through a semi-structured form developed by the researchers. In this form, the participants were asked to complete the sentence "Management is like / similar to because". The collected data were analyzed using the "content analysis method". In this form, the participants were asked to complete the sentence "Management is like / similar to because". The collected data were analyzed using the "content analysis method". It has been determined that the participants produced 54 different metaphors regarding the concept of management and these metaphors; Inspired by Mintzberg's (1973) management roles grouping, it has been analyzed under three main categories (interpersonal roles, informational roles and decision roles). The highest frequency among these categories has been determined as "interpersonal roles category". Managerial roles with the highest frequency under this category are determined as "Leadership" and "Chairmanship". At the end of the study, presentations based on the findings were presented.

© 2021JMRFE. All rights reserved

Keywords: School administrator, management, management roles, metaphor

1. GİRİŞ

Eğitim yönetimi alanında yönetim ve yöneticilik konuları önemi büyük, kapsamı geniş ve pek çok açıdan araştırma yapılan konular arasında yer almaktadır. Yönetim, Parlak (2016, s.2)'a göre *belli bir amaca ulaşmak isteyen birden fazla insanın gerçekleştirdiği işbirliğine dayanan faaliyetler* biçiminde tanımlanabilir. Yönetim, Henri Fayol'un öne sürmüştüğü gibi, süreç özelliği göstermektedir ve bu süreç; planlama, örgütlenme, yöneltme (yöneltme), koordinasyon (eşgüdümleme) ve denetim (kontrol) gibi alt faaliyetlerden oluşmaktadır (Genç, 2007 s.143). Yönetim, örgütün iyi bir şekilde çalışması için gerekli becerilere sahip yöneticilere ihtiyaç duymaktadır, bunun yanı sıra yönetim süreci hem genel insani faaliyetleri içerir hem de ayrı bir meslek alanı olarak nitelendirilebilir (Boddy, 2002). Deliveli (2010, s.45)'ye göre yönetici ya da yöneticiler örgüt adına amaç, politika ve ilkeler belirleyerek; yönetsel kararlar alır ve örgüt içinde birimler ve çalışanlar arasında uyum ve işbirliğini temin etmeye çalışırlar. Böylece örgütsel bir düzen kurulur. Bu nedenle yönetim örgütlerinde örgütün, amaç, politika ve ilkelerine uygun davranışlara sahip yönetici ve liderlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Yönetici; önceden belirlenmiş örgütsel amaçları yerine getirmek ve örgüt içerisinde daha önceden belirlenmiş rolleri oynamak üzere yapılandırılmış ve örgüt üyelerini etkilemek üzere otorite kullanma yetkisi ve hakkıyla donatılmış hiyerarşik sistem içerisinde yer alan her kademedeki örgüt üyesi ya da üyelerinden biridir (Bayat, 2005). Yönetici, grup halinde bir araya gelen ve belli bir amaç için örgütlenmiş olan insanları hedefe ulaşmak için ahenkli bir şekilde ve işbirliği içinde etkili ve verimli olarak yönetmek sorumluluğunda ve zorunda olan kişilerdir (Erdoğan, 2006). Yönetici, emrinde çalışan personeli verimli bir çalışmaya yöneltmenin yanı sıra usulleri zamana en uygun biçimde uygulamak ve ayrıca para, zaman, malzeme ve yer unsurlarından en iyi biçimde yararlanmak olanaklarını aramak zorundadır (Tortop, İsbir, Aykaç, Yayman ve Özer, 2016, s.85). Yöneticiler, organizasyon amaçlarına ulaşmak, başarılı olmak için, personelle iyi ilişkiler kurarak ilgili oldukları konularda bilgi verir ve görüşlerini alırlar (Parlak, 2016, s.211).

Yönetim ve yöneticilik uygulamaları toplumsal yaşam içinde var olan en eski olgulardandır. Ilgar (2005, s.35)'a göre yönetim, asırlarca sezgi ve tecrübeye dayalı olarak gelişen sanatsal bir dal iken, 20.yüzyıldan itibaren yönetim ve yöneticilik, örgütlerle ilgili sistematik bilgi birikiminin

gerçekleşmeye başlaması ile birlikte bilime dayanan bir sanat haline gelmiştir. Yöneticilikte uzun zamandır üzerinde fikir üretilen ve analitik değerlendirmeler yapılan önemli bir kavram olarak literatürde yer almaktadır (Genç ve Alayoğlu, 2016). Yöneticilikle ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

- Yöneticilik, planlama, organize etme, liderlik ve kurumsal kaynakları kontrol etme aracılığı ile etkin ve verimli bir biçimde kurumsal amaçlara ulaşmaktır (Bridge, 2003, s.3).
- Örgütlerde yöneticilik, daha çok, örgütü temsil etme, grup çalışmasının koordinasyonu ve örgütsel amaçlar doğrultusunda personeli yöneltme faaliyetidir (Deliveli, 2010, s.50).
- Yöneticilik tanımlanmış hedeflere ulaştıracak işlerin en etkin şekilde yaptırılması ile ilgilidir (Atıgan, 2013).

Yönetim süreçlerinin başarısında önemli yer tutan yöneticilerin bu süreçte pek çok örgütsel rolleri de karşımıza çıkmaktadır. Mintzberg (1973)'e göre yönetici üç tür örgütsel rolü yerine getirmekle görevlidir. Bu roller; kişiler arası roller, bilgi rolü ve karar verme rolüdür. Yöneticinin kişiler arası rolü; direkt olarak onun formel otoritesinden kaynaklanan ve örgüt üyeleri ile diğer kurumlar arasındaki ilişkileri düzenlemeyi içeren rollerdir. Bilgi rolü; iş etkinliği sağlayacak bilgileri toplama ve bu bilgilerin, sonuç üretecek bir biçimde işlenmesini sağlamaktır. Yöneticinin asıl işi karar vermektir. Yönetici örgütte karar verme rolünü yerine getiren kişidir (Genç, 2007, s.29). Mintzberg 1973 yılında "Yönetimsel Çalışmanın Doğası" adlı eserini yayınlamıştır ve bu çalışmada yöneticilerin günlük çalışmalarını gözlemleyerek kategorileştirmeler yapmıştır. Mintzberg, 5 farklı alandaki yöneticiler (danışma işletmesi, teknoloji işletmesi, tüketici ürünleri işletmesi, hastane ve okul) üzerinde çalışmalar yapmıştır ve beş gün süresince bu yöneticilerin meşgul oldukları görevleri gözlemlemiş ve bu gözlemler sonucunda rol teorisini oluşturmuştur (Değirmenci ve Okur, 2015). Mintzberg tarafından geliştirilen rol teorisine dayalı olarak üç ana kategori altında açıklanan yönetici rolleri ile ilgili detay aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Yöneticilerin Yerine Getirmesi Gereken Roller

Sınıf	Rol	Örnek faaliyetler
Kişiler Arası Roller	Başkanlık	Yeni fabrikalar için kurdele kesme törenine katılma, Ziyaretçileri karşılama gibi törensel ve sembolik görevleri yerine getirme, Resmi evrakları imzalama.
	Liderlik	Astları yönetme ve motive etme, geliştirme, danışmanlık, Astlarla iletişim kurma, Çalışanları cesaretlendirme (verimliliği artırmak için).
	Arabuluculuk (İrtibat sağlayıcılık)	Hem organizasyon içinde ve hem de organizasyon dışındaki bilgi bağlantılarını kurma, Mail atma, Telefonla görüşme, Toplantılar, İki proje grubu faaliyetleri koordine etme.
Bilgisel Roller	İzleyicilik	Bilgi araştırma ve elde etme, Dergileri tarama, Kısa not ve rapor gönderme, Personel bağlantılarını koruma, Geliştirmeler
	Bilgi Dağıtıcılık	Diğer organizasyon üyelerine bilgiyi sevk etmek, Kısa not ve rapor gönderme, Telefon görüşmeleri yapma.

	Sözcülük	Konuşmalar, raporlar ve kısa notlarla bilgiyi dışarıdakilere nakletme, Gelişen/genişleyen planları tartışmak için konuşma yapma.
Kararsal Roller	Girişimcilik	Yenilik için yeni fikirler geliştirme, Projeleri başlatma
	Bozucu öğeleri gidermek	Tartışmalar ya da krizler süresince doğru eylemi yapma ya da doğru adımı atma, Astlar arasındaki yatışmayı çözümlenme, Çevresel krizlere uyum.
	Kaynak dağıtıcılık	Kaynakları kimin kullanacağına karar verme, Program bütçe ve öncelikleri belirleme, Bütçe taleplerini gözden geçirme ve düzeltme, İşçi birlikleri (sendikaları) ile anlaşmaya varma, Sendika anlaşmalarının görüşmesi süresince bölümü temsil etme, Satışlar, satın alma ve bütçelerle ilgili görüşmelerde bölümü temsil etme, Bölümsel kararları, ilgilileri açıklama.
	Anlaşmacı (Müzakerecilik)	Organizasyonun bir temsilcisi olarak diğer gruplarla ya da organizasyonlarla anlaşmaya girişme.

Kaynak: Henry Mintzberg, 1973, s.92-93'den aktarma (Gökçe ve Şahin, 2003)

Tablo 1'e bakıldığında, yöneticilerin yönetim sürecinde sahip olması gereken pek çok rolleri vardır. Gökçe ve Şahin (2003)'in belirttiği gibi, geleceğe güvenle bakmak ve başarılı olmak zorunda olan tüm kurum ve kuruluşların var olan yapı, teknoloji, strateji ve insan kaynaklarını hızla değiştiği bu süreçte tüm yönetim kademelerindeki yöneticilere özellikle yeni koşullara uyarlamalar yapmada büyük sorumluluklar düşmektedir. Zaman içinde değişen yönetici imajlarına ve yöneticilere yüklenen yeni rollere bağlı olarak okul yöneticilerinin sahip olması öngörülen yeterlik, güç ve özelliklerle ilgili sürekli yeni tartışmalar yapılmaktadır (Şişman, 2012, s.207).

1.1. Problem Durumu

Eğitim sisteminde yer alan çalışan her birey belli rollere göre davranırlar. Örgütsel yapıyı oluşturan en önemli unsurlardan biri rollerdir. Rol, belirli statülere sahip bireylerden istenen ve beklenen davranış bütünü (Güney, 2018, s. 16) olarak tanımlanabilir. Bireyin gerçekleştirdiği roller içerisinde merkezi özelliğe sahip olanların bazıları zaman içerisinde bireyin kişiliği üzerine etkili olacak ya da daha açık bir deyişle, gerçekleştirilen bazı roller süreklilikleri içerisinde bireyin duygu ve düşüncelerini etkileyerek dünya görüşlerinin oluşmasında etkili bir faktör olma niteliği kazanacaktır. Bunun sonucu olarak bireyin gerçekleştirdiği diğer bazı roller, bu merkezi roller tarafından belirlenen dünya görüşünün oluşturduğu sınırlar içerisinde gerçekleşecektir (Bayat, 2005). Bu sebeple, kişilerin gösterdikleri roller kişinin duygu ve düşüncelerini yansıtan davranışlar olmasından ötürü, yöneticilerin gösterdikleri rolleri tanıma ve anlama ile ilgili yapılacak çalışmaların alanda önemli bir konu olduğu söylenebilir. Rüzgar ve Kurt (2013) yöneticilerin rol algısı ve bu rollerden hangisini ya da hangilerini sergilediklerinin tespitinin önemini vurgulayarak, başarılı örgütlerin temelinde yatan insan faktörünün derinlemesine incelenmesi bakımından konunun önem teşkil ettiğini belirtmiştir.

Alanyazına baktığımızda, eğitim sistemine ilişkin pek çok kavrama dönük metafor çalışmalarına rastlanmaktadır. Kavramları algılamak çoğu zaman başka bir kavramla olan ortak yönleri akıllara getirilir. Bir kavramın yeni öğrenilen başka bir özelliği çoğu zaman çok iyi bilinen başka

durumların özellikleriyle eşleştirilir ya da zihinlerde benzetmeler oluşturulur. Bu sebeptendir ki; metaforlar anlaşılması zor kavramların benzetme yoluyla bilinen kavramlarla anlatılması olarak formal ve informal öğrenmelerde karşımıza çıkmaktadır (Geçit ve Gencer, 2011). Türk Dil Kurumu (2018) tarafından “metafor” mecaz; bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz şeklinde tanımlanmaktadır. Metafor kullanımı, bireyin genel olarak dünyayı algılayışını yapılandıran bir düşünme biçimi ve bir görme biçimi anlamına gelir. Metaforlar, okuyucuda ya da dinleyicide bilişsel bir sürecin başlamasını sağlar. Gelişen bilişsel süreç bireyde duyuşsal etkiler yaratır. Bilişsel ve duyuşsal süreçler karşılıklı olarak birbirini etkiler ve besler. Bu da metaforların birey üzerindeki etkisinin gücüne işaret etmektedir (Aladağ ve Kuzgun, 2015). Bir düşünce, nesne veya eylemi ifade etme yolu olarak daha çok edebiyat alanında kullanıldığı varsayılan metafor terimi, aslında bireylerin günlük yaşamında da sıklıkla kullandıkları dilsel bir benzetme olgusudur (Güveli, İpek, Atasoy ve Güveli, 2011). Miller (1987)’e göre metaforlar (benzetmeler, eğretilmeler, istiareler, mecazlar) olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir. Metaforlar, bireylerin kişisel tecrübelerine anlam vermeleri bakımından, aynı zamanda, “tecrübelerin dili” (Saban, 2004) olarak da tanımlanmaktadır. Bu çalışmada katılımcı okul yöneticilerinin yöneticilik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar irdelenecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Eğitim yönetimi, okul yönetimini de kapsayan geniş bir disiplin alanıdır. Şişman (2012, s.196)’a göre eğitim ve okul yönetimiyle ilgili problemlerin tanımlanması ve çözümlenmesi sürecinde araştırmacılar ‘Teori Hareketi’ diye adlandırılan bir yaklaşımla, farklı teorik temellere bağlı olarak farklı sonuçlara ulaşabilmektedir; böylece problemlerin çözümüne yönelik farklı öneriler geliştirilebilmektedir. Bu çalışmada metaforlar vasıtasıyla okul yönetiminde görev alan okul yöneticilerinin “yöneticilik” kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin yöneticilik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar (ya da zihinsel imgeler) nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin yöneticilik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma bir nitel araştırmadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkan olguları araştırmayı amaçlayan fenomenoloji, derinlemesine ve ayrıntılı bir kavrayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Fenomenolojik araştırma, fenomene ilişkin deneyimleri sorgulayarak deneyimin özüne ulaşmaya çalışır (Ersoy, 2017, s.85).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ve Şanlıurfa ili resmi okullarında görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Çalışma sürecinde çalışma grubuna dahil olan toplam 80 okul yöneticisinden (n=80) yöneticilik kavramına ilişkin metafor yazmaları istenmiştir. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Buradaki amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma grubuna dahil olan katılımcıların verdikleri cevaplara göre yüzde ve frekans hesabına dayalı olarak çalışma grubuna ait kişisel bilgiler aşağıdaki Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubuna İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişkenler	Frekans	Yüzde	
Cinsiyet	Bay	67	%83.8
	Bayan	13	%16.2
Yöneticilik Türü	Okul Müdürü	27	%33.75
	Okul Müdür Yardımcısı	53	%66.25
Yöneticilik Yaptığınız Kademe	İlkokul	18	%22.5
	Ortaokul	42	%52.5
	Lise	20	%25
Yöneticilikteki Kıdem	0 İle 5 Yıl	44	%55
	6 İle 11 Yıl	15	%18.75
	12 İle 17 Yıl	9	%11.25
	18 İle 24 Yıl	4	%5
	25 Ve Üzeri Yıl	8	%10
Yaşınız	25- 30 yaş	14	%17.5
	31- 40 yaş	31	%38.75
	41- 50 yaş	24	%30
	51 ve üzeri yaş	11	%13.75
Toplam:		80	%100,0

Tablo 2’ye göre araştırmaya katılan katılımcıların %84’ü bay, %16’sı ise bayandır. Katılımcıların %66’sı okul müdür yardımcısı, %34’ü ise okul müdürü olarak görev yapmaktadır. Yöneticilik yapılan kademe bakımından katılımcıların %53’ü ortaokul, %25’i lise ve %23’ü ise ilköğretim kademesinde çalışmaktadır. Yöneticilik kıdemi açısından; 0 ile 5 yıl arası %55, 6 ile 10 yıl arası %19, 25 yıl ve üzeri yıl %10 ve 18 ile 24 yıl arası %5 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların yaş özellikleri ise 31- 40 yaş arası %39, 41-50 yaş arası %30, 25-30 yaş arası %17, 51 ve üzeri yaş aralığında %14’tür. Ayrıca Tablo 2’den, çalışma grubuna dâhil olan katılımcı okul yöneticilerinin cinsiyet, yöneticilik türü, yöneticilik yaptığı kademe, yöneticilikteki kıdem, ve yaş değişkenleri bakımından çeşitlilik gösterdiği söylenebilir.

1.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada okul yöneticilerinin yöneticilik kavramına yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış form katılımcı okul yöneticilerine uygulanmıştır. Form iki ana bölümden oluşmaktadır. Formun ilk bölümde yer alan kişisel bilgiler bölümünde yer alan pek çok değişken üzerinden (cinsiyet, yöneticilik türü,

yöneticilik yapılan kademe, yöneticilikteki kıdem ve yaş) katılımcı profili oluşturulmuştur. İkinci bölümde “yöneticilik gibidir, çünkü” yazılı olan ifadelerde yer alan boşlukları doldurmaları istenmiştir. Toplanan formlarda katılımcı okul yöneticilerine birer kod numarası verilerek (K1,K2,...) kodlama yapılarak formlar sıralı şekilde düzenlenmiştir. Katılımcılardan toplanan formlarda yazılanlar, araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur.

1.4. Veri Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde ‘içerik analizi’ yöntemi yoluyla (Yıldırım ve Şimşek, 2006); veriler tanımlanmayan, birbiri ile benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek ve bunlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleme yapılarak yorumlanmaya çalışılmıştır. Dinçer (2018) içerik analizinin; nicel ya da nitel toplanan verilerin belirli temalar, sınıflamalar çerçevesinde sistematik olarak kodlanması olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir ve ayrıca uygulamalı, teorik pek çok çalışma türlerinde içerik analizinin kullanılabilirliğini vurgulamıştır.

Bu çalışmada, toplanan metafor verilerinin analizi sürecinde Saban (2004)’ın önerdiği aşağıdaki adımlar izlenmiştir. Bu adımlar doğrultusunda; katılımcıların geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi süreci dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar: (1) belli bir metaforun belirgin bir şekilde dile getirilip getirilmediğine bakmak, (2) konuyu anlamaya yardımcı olup olmadığına bakmak ve amaca hizmet ettiği düşünülen metaforların veri analizi için araştırma kapsamına dahil edilmesi, (3) geliştirilen metaforların “mantıksal dayanak” ya da “niçin öyle olduğuna ilişkin ileri sürülen sebeplerin” analiz edilmesi, (4) kapsam araştırması çerçevesinde Her bir metaforun nedeni tek tek okunarak kategorilerin oluşturulması (5) belli ortak özelliklere sahip olan metaforların belli kategoriler altında toplanması ve değerlendirilmesidir.

Veri analizi sürecinde çalışma grubunda yer alan okul yöneticilerinin (n=80) geliştirdiği metaforlar ön incelenmeye alınmıştır. Okul yöneticileri tarafından geliştirilen her bir metaforun “yöneticilik” olgusunu daha iyi anlamaya yardımcı olup olmadığına bakılmıştır ve bu amaca hizmet ettiği düşünülen metaforlar veri analizi için araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Katılımcıların belirttiği *zayıf yapıli metafor imgeleri* (Saban, 2009) ayıklanarak kapsam dışı tutulmuştur. İlk üç adımı kapsayan bu süreçte; yapılan ilk inceleme sonucunda 77 okul yöneticisinin geliştirdiği metafor bu araştırma için değerlendirmeye alınmıştır. 3 metafor ise çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Örneğin, yöneticilik “Herkesin yapamayacağı bir şeydir” gibidir, şeklindeki metafor ifadesi yöneticilik olgusunu daha iyi kavramamıza herhangi bir katkı sağlamadığı düşünülerek kapsam dışı tutulmuştur. Ayrıca yöneticilik “merkezi yönetim” gibidir, “Örgüt yapısının olmasına gerektiğine inanılan yaklaşım sergilenmeli, iletişim yukarıdan aşağı olmalı esnek ve yalın iletişim mesaj olmalı”; “Hamallık” gibidir, çünkü “Tüm yükü yöneticiler çeker”, şeklindeki gerekçeler metaforların belli bir kategoriye dahil edilmesini güçleştirmesi sebebiyle ilgili metaforlar çalışma kapsamı dışında tutulmuştur.

Araştırma kapsamına dahil edilen metaforların alfabetik sıraya göre bir listesi yapılmış ve her bir metaforu temsil eden okul yöneticisi frekans (f) ve yüzde değeri (%) hesaplanmıştır. Ayrıca, belli ortak özelliklere sahip olan metaforlar belli kategorilerin altında toplanmıştır. Kategori oluşturma sürecinde ise literatür yazımı göz önünde bulundurularak kategorileştirme gerçekleştirilmiştir. Baltacı (2019)’nın belirttiği gibi, nitel araştırmalarda kategori ve temaların belirlenmesi sürecinde tematik kodlama ile analiz yapılabilir, bu kodlama da farklı özellikleri

olan kodların benzerlik ve farklılıklarının tespit edilmesi ve böylece birbiriyle ilişkili olan kodların gruplanması söz konusu olmaktadır. Bilgin (2006)'in aktardığı üzere kullanılan kategoriler, araştırmacının teorik formasyonuna göre değişebilir (akt. Ghiglione ve Matalon, 1978), bunun yanı sıra kategorilendirme sürecinde ya başkaları tarafından daha önceden geliştirilmiş kategoriler alınabilir, bu yapılmadığında veya uygun olmadığında ise yeni bir kategori sistemi geliştirilebilir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak için araştırma sürecinde izlenen adımlar (araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizi) detaylı biçimde açıklanmıştır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı ile toplanan veriler ayrıntılı şekilde incelemeye alınmıştır. Katılımcılara toplanacak verilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı bildirilmiş, analiz sürecinde alandan bir uzmanın görüşüne başvurulmuş ve elde edilen verilerin iyi bir şekilde saklanmasına özen gösterilmiştir. Bu çalışmada katılımcıların görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin “yöneticilik” olgusu hakkında geliştirdikleri metaforlara ilişkin elde edilen bulgular tablolaştırılarak araştırma sorularına göre alt başlıklar halinde sunulmuştur.

3.1. Okul yöneticilerinin *yöneticilik* kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar (ya da zihinsel imgeler) nelerdir?

Araştırmanın ilk sorusu kapsamında, okul yöneticileri tarafından yöneticilik kavramına ilişkin geliştirilen metaforlar analiz edildiğinde, elde edilen bulgular listelenerek, her bir metaforu ve temsil eden katılımcı sayısı ve yüzdesi aşağıdaki Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin “Yöneticilik” Kavramına İlişkin Geliştirdiği Metaforlar ve Onları Temsil Eden Katılımcı Sayısı ve Yüzdesi

Kod	Oluşturulan Metafor	Frekans	Yüzde	Kod	Oluşturulan Metafor	Frekans	Yüzde
1.	Babalık	6	%7.8	28.	Heykeltıraş	1	%1.3
2.	Orkestra şefi	6	%7.8	29.	Irmak	1	%1.3
3.	Ev (aile) reisliği	3	%3.9	30.	İlaç hazırlama	1	%1.3
4.	Kaptanlık	3	%3.9	31.	İş	1	%1.3
5.	Ana kart	2	%2.6	32.	İşletmeci	1	%1.3
6.	Beyin	2	%2.6	33.	Kalpdeki aort damarı	1	%1.3
7.	Ebeveynlik	2	%2.6	34.	Kartopu	1	%1.3
8.	İdare etmek	2	%2.6	35.	Komutanlık	1	%1.3
9.	Öğretmenlik	2	%2.6	36.	Koordinatörlük	1	%1.3
10.	Sanat	2	%2.6	37.	Liderlik	1	%1.3
11.	İletişim sistemi	2	%2.6	38.	Mentör	1	%1.3
12.	Teknik direktör	2	%2.6	39.	Mezियet	1	%1.3
13.	Terazi	2	%2.6	40.	Mühendislik	1	%1.3

14.	Araba motoru	1	%1.3	41.	Navigasyon	1	%1.3
15.	Aslan	1	%1.3	42.	Nöronlar	1	%1.3
16.	Ata binmek	1	%1.3	43.	Okey oynamak	1	%1.3
17.	Bağımlık	1	%1.3	44.	Patron	1	%1.3
18.	Bahçıvanlık	1	%1.3	45.	Psikologluk	1	%1.3
19.	Çiftçilik	1	%1.3	46.	Savaş	1	%1.3
20.	Çobanlık	1	%1.3	47.	Şarkı söylemek	1	%1.3
21.	Danışmanlık	1	%1.3	48.	Şoförlük	1	%1.3
22.	Devlet yönetimi	1	%1.3	49.	Uçak pilotluğu	1	%1.3
23.	Eşitlik	1	%1.3	50.	Üretim	1	%1.3
24.	Gemi	1	%1.3	51.	Vücuttaki organlar	1	%1.3
25.	Hâkimlik	1	%1.3	52.	Yazarlık	1	%1.3
26.	Hastalık	1	%1.3	53.	Yemek yapmak	1	%1.3
27.	Hava durumu	1	%1.3	54.	Yönetmen	1	%1.3
Toplam :						77	%100

Tablo 3'ten okul yöneticilerinin "yöneticilik" kavramına ilişkin geliştirdiği ve araştırmaya dahil edilen metaforlar frekans ve yüzde değerleri ile birlikte görülmektedir. Geçerli kabul edilen katılımcı okul yöneticilerinin (n=77) yöneticiliğe ilişkin geliştirdikleri metafor sayısının toplamda elli dört tane olduğu belirlenmiştir. Tablo 3'e göre okul yöneticilerinin yöneticiliğe ilişkin en yüksek frekansta belirttiği metaforlar; *Babalık* (f=6), *Orkestra şefi* (f=6), *Ev (aile) reisliği* (f=3) ve *Kaptanlık* (f=3) olarak tespit edilmiştir.

3.2. Okul yöneticilerinin yöneticilik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında, okul yöneticilerinin geliştirdiği metaforlar, alan yazıda yer alan yöneticilik rolleri Mintzberg (1973)'den esinlenerek başlıca üç ana kategori altında toplanarak analiz edilmiştir. Bunlar; Kişiler Arası Roller, Bilgisel Roller ve Kararsal Roller şeklinde sıralanmaktadır. Bu kategorilere ait tablolar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kavramı İçin Geliştirdikleri Metaforların Kişiler Arası Roller Kategorisi Kapsamında Frekans Değerleri

Kategori	Temalar	Metafor Adları	Geliştirilen Metafor Sayısı	Metafor Frekansı (f)
Kişiler Arası Roller (f=49)	Başkanlık	Gemi(1), Mentör (1), İş (1), Komutanlık(1), Uçak Pilotluğu(1), Devlet Yönetimi(1), Mühendislik(1), Patron(1), Şoförlük(1), İdare Etmek(2), Eşitlik (1), İşletmeci (1), Yönetme(1),	13	14
	Liderlik	Danışmanlık(1), Liderlik(1), Navigasyon(1), Ev Reisliği(2), Teknik Direktör(2), Şarkı Söylemek(1), Ebeveynlik(1), Aslan(1), Savaş(1), Irmak(1), Meziyet(1), Babalık(2),	19	29

	Orkestra Şefliği(5), Kaptanlık (3), Ata Binmek(1), İletişim Sistemi (2), Araba Motoru (1), Çobanlık (1), Vücuttaki Organlar (1),		
Arabuluculuk	Orkestra Şefi(1), Koordinatörlük(1), Yazarlık(1), Öğretmenlik(1), Babalık(1), Psikologluk (1)	6	6
Toplam :		38	49

Tablo 4 incelendiğinde, elde edilen verilerin tematik analizi sonucunda Kişiler Arası Roller kategorisini oluşturan temalar, bu temalara ilişkin katılımcıların geliştirdiği metaforlar, metafor sayısı ve her bir metaforun frekansı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Tablo 4'e göre, katılımcı okul yöneticilerinin kişiler arası rollere yönelik metaforları, çalışma geneli geliştirilen metafor sayısına oranla, yüksek sıklıkla (f=49) belirttiği görülmektedir. Bu kategori içerisinde yöneticinin liderlik rolüne (f=29) ilişkin metaforun ise en yüksek frekansa sahip olduğu belirlenmiştir.

Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kavramı İçin Geliştirdikleri Metaforların Kişiler Arası Roller Kategorisi Kapsamında üretilen metaforların katılımcılar tarafından açıklanan mantıksal gerekçesine ilişkin örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

Yöneticilik komutanlık gibidir, çünkü idareniz altındaki insanları belli amaçlara göre yönetirsiniz (K 23).

Yöneticilik babalık gibidir, çünkü bazen en çok çalışan, bazen şefkat gösteren, bazen motive eden, bazen anlayışla karşılayan bazen otoritesini kullanan kişidir (K 39).

Yöneticilik orkestra şefi gibidir, çünkü farklı müzik aletlerinin çıkardığı sesleri bir arada birleştirerek konser vermektir (K 53).

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kavramı İçin Geliştirdikleri Metaforların Bilgisel Roller Kategorisi Kapsamında Frekans Değerleri

Kategoriler	Temalar	Metafor Adları	Geliştirilen Metafor Sayısı	Metafor Frekansı (f)
Bilgisel Roller (f=13)	İzleyicilik	Çiftçilik(1), İlaç Hazırlama(1), Babalık(1), Ebeveynlik(1), Hakimlik(1), Terazi (1)	6	6
	Bilgi	Beyin(2), Kartopu(1), Ana Kart(2),	5	7
	Dağıtıcılık	Öğretmenlik(1), Nöronlar (1)		
	Sözcülük	-		
Toplam :			11	13

Tablo 5 incelendiğinde, elde edilen verilerin tematik analizi sonucunda Bilgisel Roller kategorisini oluşturan temalar, bu temalara ilişkin katılımcıların geliştirdiği metaforlar, metafor sayısı ve her bir metaforun frekansı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Tablo 5'e göre, katılımcı okul yöneticilerinin bilgisel rollere yönelik metaforları, çalışma geneli geliştirilen metafor sayısına oranla, en az sıklıkla (f=13) belirttiği görülmektedir. Bu kategori içerisinde

yöneticilikte Bilgi Dağıtıcılık (f=7) ve İzleyicilik (f=6) rolüne ilişkin metaforların yüksek frekans değeri aldığı belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin yöneticilik kavramı için geliştirdikleri metaforların bilgisel roller kategorisi kapsamında üretilen metaforların katılımcılar tarafından açıklanan mantıksal gerekçesine ilişkin örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

Yöneticilik beyin gibidir, çünkü yöneticilik yaptığınız kurumda her şey en ince detayına kadar düşünmek, koordine etmek aynı zamanda beklentilerinizin karşılanmasını sağlayarak sizden beklenenlere de cevap vermek zorundasınız (K 7).

Yöneticilik kartopu gibidir, çünkü yöneticilikte de yıldan yıla insanın birikimi artar (K 15).

Yöneticilik öğretmenlik gibidir, çünkü hem öğrenirsiniz hem de öğretirsiniz (K 24)

Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kavramı İçin Geliştirdikleri Metaforların Kararsal Roller Kategorisi Kapsamında Frekans Değerleri

Kategoriler	Temalar	Metafor Adları	Geliştirilen Metafor Sayısı	Metafor Frekansı (f)
Kararsal Roller (f=15)	Girişimcilik	Okey Oynamak(1), Yemek Yapmak(1), Sanat(2), Heykeltraş(1)	4	5
	Bozucu Öğeleri Gidermek	Bağımlılık(1), Hava Durumu(1), Hastalık(1), Babalık(1)	4	4
	Kaynak Dağıtıcılık	Aort Damarı(1), Aile Reisliği(1), Bahçıvan(1), Üretim (1)	4	4
	Anlaşmacı (Müzakerecilik)	Terazi(1), Babalık(1)	2	2
	Toplam :			14

Tablo 6 incelendiğinde, elde edilen verilerin tematik analizi sonucunda Kararsal Roller kategorisini oluşturan temalar, bu temalara ilişkin katılımcıların geliştirdiği metaforlar, metafor sayısı ve her bir metaforun frekansı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Tablo 6'ya göre, katılımcı okul yöneticilerinin kararsal rollere yönelik metaforları, çalışma geneli geliştirilen metafor sayısına oranla, orta sıklıkla (f=15) belirttiği görülmektedir. Bu kategori içerisinde yöneticinin Girişimcilik rolüne (f=5) ilişkin metaforun ise en yüksek frekansa sahip olduğu, bunun yanı sıra Bozucu Öğeleri Gidermek ve Kaynak Dağıtıcılık (f=4) rollerine ilişkin de bu kategoride yüksek frekanslar belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin yöneticilik kavramı için geliştirdikleri metaforların kararsal rollerkategorisi kapsamında üretilen metaforların katılımcılar tarafından açıklanan mantıksal gerekçesine ilişkin örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

Yöneticilik hava durumu gibidir, çünkü değişen durumlar karşısında farklı tepkiler vermek gerekir (K 8).

Yöneticilik terazi gibidir, çünkü yönetici adaletli olmalıdır, adalet bir yöneticinin olmazsa olmazıdır (K 46).

Yöneticilik bahçivanlık gibidir, çünkü bahçivan elindeki imkânlarla en iyi işi çıkarıp günün sonunda eserini görüp mutlu olmasıdır (K 56)

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma sonunda okul yöneticilerinin 'yöneticilik' olgusuna yönelik düşünceleri metafor yardımıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Okul yöneticilerinden geliştirilen formda yer alan "yöneticilik gibidir, çünkü....." şeklindeki soruyu cevaplamaları istenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular kapsamında, katılımcı okul yöneticilerinin (n=80) geliştirdiği geçerli olarak kabul edilen yetmiş yedi tane (n=77) metafor çalışmaya dahil edilmiştir ve yapılan inceleme sonucunda yöneticilik kavramına dair elli dört adet metaforun geliştirildiği tespit edilmiştir. Bu metaforlar öncelikle çalışmanın ilk sorusu olan "okul yöneticilerinin *yöneticilik* kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar (ya da zihinsel imgeler) nelerdir" bakımından incelenmiştir. Yapılan frekans ve yüzde analizi sonucunda, yöneticilik *Babalık*, *Orkestra şefi*, *Ev (aile) reisliği*, *Kaptanlık*, gibi benzetimlerinin yüksek frekans değeri aldığı görülmüştür. Yalçın ve Erginer (2012)'in öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticilerinin 'okul müdürü' kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmalarında benzer şekilde "baba", "aile reisi", "orkestra şefi" metaforlarının ortalama ve üzerinde üretilen metaforlar olduğu tespit edilmiştir. Çobanoğlu ve Gökalp (2015)'te yine benzer olarak çalışmalarında öğretmen adaylarının okul müdürüne ilişkin ürettiği metaforlardan frekansı en fazla olanı "Baba" metaforu olarak bulgulamıştır. Bu bulgular çalışma bulgularımızı destekler niteliktedir.

Çalışmanın bir diğer sorusu olan "Okul yöneticilerinin *yöneticilik* kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir" bakımından incelendiğinde, toplanan geçerli metaforların ortak özellikleri bakımından üç farklı kavramsal kategori altında toplandığı görülmüştür. Bu kategorilendirme sürecinde, alan yazıda yer alan yöneticilik rolleri Mintzberg (1973)'den esinlenerek başlıca üç ana kategori altında toplanarak analiz edilmiştir. Bunlar; Kişiler Arası Roller, Bilgisel Roller ve Kararsal Roller şeklinde sıralanmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin 'yöneticilik' olgusuna yönelik algılarının sıklık bakımından kişiler arası roller (f=49) kategorisi üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu kategori içerisinde ise *liderlik rolüne* (f=29) ilişkin metaforun en yüksek frekansa sahip olduğu belirlenmiştir. Yıldız ve Ertürk (2019)'te "Yönetici" kavramına ilişkin öğretmen görüşleri kapsamında elde ettiği bulgularda katılımcıların büyük bir çoğunluğu tarafından üretilen ilk beş metaforu sırasıyla; Takım Kaptanı (n=15), Pusula (n=14), Orkestra Şefi (n=12), Gemi Kaptanı (n=11) ve Komutan (n=10) olarak tespit etmiştir. Bu bulgularda yöneticilikte liderlik rollerini yansıtmakta ve çalışma bulgularımızla benzerlik göstermektedir. Akan, Yalçın, Yıldırım (2014)'in öğretmenlerin "Müdür" kavramına ilişkin sahip oldukları algıları adlı çalışmasında, önemli bir liderlik davranışı olarak kabul edilebilecek, *Komutan* metaforunu en yüksek frekansa sahip olduğu bulgulamıştır. Cerit (2008)'in "Müdür" kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin yapmış olduğu çalışmada ise *lider*, *orkestra şefi* ve *yönetmen* metaforlarının katılımcı yöneticilerinden yüksek ortalama puan aldığı saptanmıştır. Özdemir, Şahin ve Öztürk (2019)'te çalışmalarında okul müdürlerinin liderliğine yönelik, katılımcıların "teknik direktör, antrenör, lider ve kaptan" metaforlarını sıklıkla türettiğini tespit etmiştir. Bu tespitler çalışma bulgumuzu destekler niteliktedir, bu bakımdan okul yöneticilerinin yöneticilik süreçlerinde liderlik yönünü ön planda tuttıkları söylenebilir.

Araştırma kapsamında katılımcı okul yöneticilerinin yöneticilik kavramına ilişkin bilgilere yönelik metaforları, çalışma geneli geliştirilen metafor sayısına oranla, en az sıklıkla (f=13) belirttiği görülmüştür. Bu kategori içerisinde yöneticilikte Bilgi Dağıtıcılık (f=7) ve İzleyicilik (f=6) rolüne ilişkin metaforların yüksek frekans aldığı belirlenmiştir. Yalçın ve Erginer (2012)'in çalışmalarında benzer şekilde katılımcıların "okul müdürü" kavramına ilişkin ürettikleri metaforların oluşturduğu kavramsal kategoriler altında 'Bilginin Kaynağı ve Aktarıcısı Olma' kategorisi alt sıralarda yer almıştır. Bu bulgular, bilgi çağı olarak nitelendirilen, bilginin elde edilmesi ve paylaşılmasının giderek önem kazandığı günümüzde okul yöneticilerinin bu rollerini geliştirici çalışmalara daha çok yer verilmesi ihtiyacını gösterdiği, şeklinde yorum yapılabilir. Bu sebeple, pek çok yeni yönetim anlayışının (TKY, öğrenen örgütler, vb.) geliştiği günümüzde bu yönde okul yöneticilerinin bilgi edinmesi ve roller göstermesi beklenmektedir. Helvacı (2010, s.263-264)'nın belirttiği gibi okul yöneticileri okul kültürünü oluşturmada ve değiştirmede etkilidir, onların eğitimle ilgili yeniden yapılanmalarda temel değişim uzmanları olarak rolleri giderek yoğunlaşmaktadır. Bu yüzden bu yönde yeterli bilgiye sahip olarak, okulu geleceğe taşıyan liderler olmaları gereklidir. Uzun ve Erdem (2017) de çalışmalarında "İyi Bir Yönetici" Kavramına ilişkin Kavramsal Kategorilerinin altında 'Aydınlatıcı, Yönlendirici ve Yol Gösterici Olarak İyi Yönetici Kategorisi' belirlenmiş ve bu kategoride katılımcıların *güneş, fener* gibi metaforlar geliştirerek iyi bir yöneticilik sürecinde yöneticinin kurumunda aydınlatıcı ve yol gösterici olarak roller göstermesinin önemi tespit etmiştir.

Araştırma sonucunda, Kararsal Roller kategorisinde katılımcı okul yöneticilerinin kararsal rollere yönelik metaforları, çalışma geneli geliştirilen metafor sayısına oranla, orta sıklıkla belirttiği görülmektedir. Bu kategori içerisinde yöneticinin girişimcilik rolüne (f=5) ilişkin metaforun en yüksek frekansa sahip olduğu belirlenmiştir. Köybaşı ve Dönmez (2017) çalışmalarında Okul yöneticilerinin girişimcilik algılarını yüksek düzeyde bulgulamışlar ve bu bulguyu eğitim kurumlarının yeniliğe ve değişime açıklığı açısından olumlu bir durum olarak değerlendirebileceğini belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin girişimcilikleri konusunda, Bayrak ve Terzi (2004) de çalışmalarında 21. yüzyılın gerekleri doğrultusunda okullarının yönetiminde yeni anlayışların benimsenmesinin önemini vurgulamakta ve bilgi toplumunun gereksinimlerini karşılayacak okul yapısının girişimcilik anlayışının egemen olduğu yöneticilik temeline dayandırılabilirliğini belirtmiştir. Mestry ve Blake (2009) çalışmalarında okul müdürlerinin girişimcilik kapasitelerinin gelişiminde bir dizi zorluklar olabileceğine işaret etmelerine karşın girişimcilikte başarı için liderlik ve yönetim becerilerinin kritik faktörler olduğunu tespit etmiştir ve girişimcilik süreçlerinin okul yöneticilerinin düşüncelerinde paradigmatik bir değişimi gerektirdiğini vurgulamışlardır.

Araştırma sonucunda, ayrıca Kararsal Roller kategorisinde katılımcı okul yöneticilerinin kararsal rollerine yönelik bozucu öğeleri gidermek ve kaynak dağıtıcılık (f=4) rollerine ilişkin de metaforların yüksek frekansları belirlenmiştir. Yalçın ve Erginer (2012) de çalışmalarında "okul müdürü" kavramına ilişkin katılımcıların ürettikleri metaforların analizine göre 'Sorun Çözücü Olma' kategorisini belirlemiştir ancak bu kategori bu çalışmada olduğu gibi, metaforların Kategorilere Göre Dağılımını yapıldıktan sonra ortalamanın altında frekans gösteren bir kategori olarak tespit edilmiştir. Çobanoğlu ve Gökbalp (2015) çalışmasında benzer şekilde okul müdürlerine yönelik geliştirilen metaforlara ilişkin 'Düzenlilik Teması' oluşturularak bazı katılımcıların okul müdürünün bir düzenleyici olduğunu ve okulunu düzenleme işini yaptığını belirtmişlerdir.

Metafor çalışmaları eğitim bilimleri alanında önemli yer tutmaktadır. Saban (2004)'ın belirttiği gibi, eğitimde metafor araştırmalarının bulguları, metaforların pek çok olguya ilişkin kişilerin sahip oldukları kişisel algıları ortaya çıkarmada güçlü birer araç olarak kullanılabilmesine dair önemli bilgiler sunmaktadır. Eğitimle ilgili metafor çalışmaları, eğitimle ilgili bir çok kavrama ilişkin düşünüşü daha açık hale getirmeye yardımcı olmaktadır. Mahlios (2002, s. 9)'a göre metaforlar zihinsel haritalar sunmakta ve eğitimle ilgili bireylerin düşüncelerini yansıtan bilişsel yapılardır. Bu bilişsel yapılar öğrenci katılımını destekleyen çok yönlü bir öğrenme ortamının oluşmasına etki etmektedir. Metaforlar, eğitimcilerin öğretme yaklaşımı, program ve mesleki anlayışlarını daha detaylı değerlendirmemize yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda, yönetim alan literatüründe önemli yer tutan yöneticilik kavramına yönelik okul yöneticilerinin metaforlar yoluyla görüşlerinin incelendiği bu çalışma sonucunda, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak; uygulayıcılara, araştırmacılara ve politika yapıcılara aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Bu çalışma sonucunda okul yöneticilerinin 'yöneticilik' algısında kişiler arası rollerinin ön plana çıktığı belirlenmiştir, bunun yanı sıra okul yöneticilerinin bilgisel ve kararsal rollerini geliştirici çalışmaların yapılması ve desteklenmesi önerilmektedir.
- Bu çalışmanın farklı örneklerde, farklı nicel ya da nitel tekniklerle yapılması önerilebilir.
- Bu konuda yapılacak araştırmalarda okul yöneticilerinin dışında okullarda görev yapan farklı kademelerdeki öğretmenlerin ve hatta akademisyenlerin katılımcı olduğu yeni çalışmaların yapılması önerilmektedir.

5. KAYNAKÇA

Aladağ, S., & Kuzgun, M. P. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının 'değer' kavramına ilişkin metaforik algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (29), 163-193.

Atıgan, F. (2013). Büro yönetimi ve yönetici asistanlığı programında okuyan öğrencilerin liderlik tarzlarına ilişkin eğilimlerinin analizi Muğla Üniversitesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, Büro Yönetimi Özel Sayısı.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, (2), 368-388.

Bayat, B. (2005). Örgüt içerisindeki rol ve işlevleri bakımından "orta kademe" yöneticileri. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(3), 1-13.

Bayrak, Ç., & Terzi, Ç. (2004). *Okul yöneticilerinin girişimcilik özelliklerinin okullara yansımaları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi, teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Boddy, D. (2002). *Management an introduction*. England: Pearson Education Limited. ISBN 0273 657577.

Bridge, B. (2003). *Eğitimde vizyoner liderlik ve etkin yöneticilik*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 3(12).

Çobanoğlu, N., & Gökalp, S. (2015). Öğretmen adaylarının okul müdürüne ilişkin metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (31), 279-295.

Değirmenci, B., & Okur, S. (2015). A research about evaluation of vocational skills of office management and personel assistants students: Besni vocational schools of higher education sample. *International Journal of Sport Culture and Science*, 3, 205-226. DOI: 10.14486/IJSCS279

Deliveli, Ö. (2010). *Yönetimde yeni yönelimler bağlamında lider yöneticilik*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, Isparta.

Dinçer, S. (2018). Content analysis in for educational science research: Meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190.

Erdoğan, İ. (2006). Okul yöneticilerinin genel özellikleri ve yöneticilik tutumlarıyla ilgili bir araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 103-118.

Ersoy, F. (2017). Fenomenoloji. (Bölüm 3). Saban, A. ve Ersoy, A. Editör, Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri içinde. Ankara :Anı yayıncılık.

Geçit, Y., & Gencer, G. (2011). Sınıf öğretmenliği 1. Sınıf öğrencilerinin coğrafya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Rize Üniversitesi örneği). *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 1-19.

Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon. çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Genç, N.F., & Alayoğlu, N. (2016). Yöneticilerin liderlik tarzları ile astlarına güvenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul Belediyeleri üzerinde bir araştırma, *İşletme ve Sosyal Bilim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), ISSN: 2147-4478.

Gökçe, O., & Şahin, A. (2003). Yönetimde rol kavramı ve yönetsel roller. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 3 (6), 133-156.

Güney, S. (2018). *Davranış Bilimleri*. Ankara: Nobel yayıncılık.

Güveli, E., İpek, A., Atasoy, E., & Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 140-159.

Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Köybaşı, F., & Dönmez, B. (2017). Okul yöneticilerinin girişimcilik, öz-yeterlik ve örgütsel bağlılık algılarının analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 23 (2), 249-280.

- Mahlis, M. C. (2002). Teacher role formation. *Action in Teacher Education*, 24(1), 9-21.
- Mestry, R., & Blake, B. (2009). *The principal as entrepreneur in the management of schools*. ICERI 2009 Proceedings, pp. 4037-4048.
- Miller, S. (1987). Some comments on the utility of metaphors for educational theory and practice. *Educational Theory*. 37, 219-227.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York: Harper & Row.
- Özdemir, G., Şahin, S., & Öztürk, N. (2019). Okul müdürlerinin liderlik becerilerine yönelik öğretmenlerin metaforik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 198-226.
- Parlak, B. (2016). *Yönetim Bilimi ve Çağdaş Yönetim Teknikleri*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Rüzgar, N., & Kurt, M. (2013). Yöneticiler aslında ne yapar? Yönetici rolleri hakkında bursa merkezli işletmelerde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*. 5 (4), 35-49.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326 .
- Şişman, M. (2012). *Eğitime Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tortop, N., İsbir, E. G., Aykaç, B., Yayman, H., & Özer, M. A. (2016). *Yönetim Bilimi*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (2018). www.tdk.gov.tr , Erişim: 01 Mart 2018.
- Uzun, Z., & Erdem, S. (2017). Çalışanların iyi yönetici ve kötü yöneticiye dair metaforik algılarının incelenmesi: kamu kurumunda bir araştırma. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (61), 274-294.
- Yalçın, M. & Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*. 1(2), 229-256.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, K., & Ertürk, R . (2019). Yönetici ve lider kavramlarına ilişkin öğretmen görüşleri: bir metafor çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19 (4), 1190-1216. DOI: 10.17240/aibuefd.2019.19.47159-574232.

6. EXTENDED ABSTRACT

Management has long been included in the literature as an important concept on which ideas are produced and analytical evaluations are made. Management can be defined as a process that involves getting the work done in the most effective way that will achieve defined goals. Managers who have important position in the success of management processes, have a lot of organizational roles on this process. According to Mintzberg, the manager is tasked with performing three types of organizational roles. These roles are; interpersonal roles, information role and decision making role.

Metaphors, are also defined as "the language of experiences" in terms of giving meaning to individuals' personal experiences. In this study, it is aimed to reveal the mental images that school administrators have regarding the concept of "management" by conducting metaphor analysis. For this purpose, the following questions were sought.

1. What are the metaphors (or mental images) that school administrators have regarding the concept of management?
2. Under which conceptual categories can the metaphors that school administrators have regarding the concept of management be collected in terms of their common characteristics?

Research is a qualitative research. In the research, pattern of phenomenology was used. Phenomenological research attempts to reach the essence of experience by questioning experiences related to phenomena. The working group of the research consists of school administrators working in Gaziantep and Şanlıurfa provinces in the academic year of 2017-2018. During the study process, 80 school administrators (n = 80) included in the study group were asked to write metaphors about the concept of management. As a result of the first examination, the metaphor developed by 77 school administrators (n = 77) was evaluated for this study and 3 metaphors were excluded from the study. In this study, a semi-structured form developed by the researchers was used for the participating school administrators to determine the school administrators' opinions on the concept of management. The main data source of the study was written in the forms collected from the participants. In the analysis of the collected data, it was analyzed through the "content analysis" method. A list of the metaphors included in the scope of the study was made in alphabetical order, and the school administrator (f) and percentage value (%) representing each metaphor were calculated. Later, metaphors with certain common features were grouped under certain categories and presented in tables.

Within the scope of the first question of the study, when the metaphors developed by school administrators regarding the concept of management were analyzed, it was determined that the number of metaphors that participating school administrators (n=77) developed about administratorship was fifty-four in total. The metaphors stated by school administrators at the highest frequency regarding administratorship; Fatherhood (f = 6), conductor (f = 6), head of the house (f = 3) and captain (f = 3). In the study, within the scope of the second question, the metaphors developed by school administrators and the managerial roles in the field article were analyzed under three main categories, inspired by Mintzberg. In the context of these three categories, it was determined that participant school administrators stated metaphors for interpersonal roles with a high frequency (f = 49) compared to the number of metaphors developed throughout the study. In this category, it was determined that the metaphor about the

leadership role of the manager (f = 29) had the highest frequency. In addition, the metaphors of the participant school administrators for the Decisive Roles (f = 15) and Informational Roles (f = 13) categories were determined.

In this study, it has been tried to reveal the thoughts of school administrators on the phenomenon of "management" with the help of metaphor. The metaphors developed by school administrators regarding administratorship were first examined in terms of the first question of the study, "What are the metaphors (or mental images) school administrators have about the concept of management?" As a result of the content analysis and percentage, frequency analysis, it was seen that simulations such as being a father, orchestra conductor, head of the house (family), captain, received the highest frequency value. Similarly, metaphors such as "father", "head of the family", "orchestra conductor" have been identified in studies that examine the perceptions of teachers and students regarding the concept of 'school principal' through metaphors. Metaphor studies have an important place in the field of educational sciences. As Saban (2004) pointed out, the findings of metaphor research in education provide important information that metaphors can be used as a powerful tool to reveal the personal perceptions of people regarding many phenomena. Metaphor studies about education help to clarify the thinking about many concepts related to education. Metaphors provide mental maps and are cognitive structures that reflect the thoughts of individuals about education. These cognitive structures affect the creation of a versatile learning environment that supports student participation. Metaphors help us to evaluate the teaching approach, program and professional understanding of educators in more detail. In this context, based on the findings obtained from the research, as a result of this study, which examines the views of school administrators through metaphors on the concept of management, which has an important place in the field of management literature. The following recommendations are offered to practitioners, researchers and policy makers;

- As a result of this study, it was determined that the interpersonal roles of the administrators in the perception of management came to the fore, and it is recommended to carry out and support the informational and decisive roles of school administrators.
- It may be suggested that this study be conducted with different samples, using different quantitative or qualitative techniques.
- In researches to be conducted on this subject, it is suggested to carry out new studies in which teachers from different levels and even academicians, apart from school administrators, are the participants.



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Etkili Olan Faktörlere İlişkin Görüşleri*

Gamze MUT, Yücel GELİŞLİ******

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 11.01.2021	<p>Okuma alışkanlığına sahip bireylerin yetiştirilmesinin bir gereklilik olduğu günümüz dünyasında, bu alışkanlığın oluşması sürecinde etkisi olan çeşitli faktörlerin ne şekilde etkili olduğunun belirlenmesi ve bu doğrultuda yapılacak çalışmalar önem arz etmektedir. Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olan faktörlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma, nitel araştırma modellerinden olgubilim deseni ile yapılmış, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kilis ili Merkez ilçesinde yer alan 4 farklı devlet ortaokulundan toplamda 40 8. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Öğrencilerin görüşleri birey, aile, arkadaş, öğretmen, Türkçe dersi ve medya temaları altında tablolştırılmıştır. Araştırmayla okuma alışkanlığının oluşmasında öğrencilerin okumaya ilgi ve merak duymalarının, okumayı sevmelerinin; arkadaşların okuma konusunda örnek olmalarının, kitap değişiminde bulunarak kitaplar hakkında yorumlar yapmalarının; ailelerin çocuklarıyla birlikte kitap okumalarının; öğretmenlerin kitap önerilerinde bulunarak öğrencilere model olmalarının; Türkçe dersindeki metinlerin öğrencilerde merak ve ilgi uyandıracak unsurlardan oluşmasının ve derslerde okuma etkinlikleri yapılmasının; medyada okumaya istek ve merak uyandırıcı materyallere yer verilmesinin etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.</p> <p>© 2021MREFD. Tüm hakları saklıdır</p> <p>Anahtar Sözcükler: Okuma alışkanlığı, okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olan faktörler, öğrenci görüşleri</p>
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 19.01.2021	
<i>Kabul Tarihi:</i> 19.01.2021	
<i>Basım Tarihi:</i> 30.01.2021	

Opinions of 8th Grades About the Factors Being Influence on Gaining of the Reading Habit

Article Info	ABSTRACT
<i>Received:</i> 11.01.2021	<p>It is a necessity to raise individuals who have reading habits in today's world , it is important to determine how the various factors that affect the formation of this habit and the studies to be done in this direction. This study, which aims to determine the opinions of 8th grade students on the factors that affect the formation of reading habits, was carried out with a phenomenological design, one of the qualitative research models, was carried out with a total of 40 8th grade students from 4 different secondary schools in the Central district of Kilis in the 2018-2019 academic year. The data were collected with a semi-structured</p>
<i>Revised:</i> 19.01.2021	
<i>Accepted:</i> 19.01.2021	
<i>Published:</i>	

* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında hazırlanan "Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Etkili Olan Faktörlere İlişkin Görüşleri " adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Öğretmen, Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Abdurrahman İyigün Ortaokulu, Kilis-TÜRKİYE. e-mail:gamzeekurucu@gmail.com

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara-TÜRKİYE .e-mail: gelisli@gazi.edu.tr

30.01.2021 interview form and analyzed using descriptive analysis technique. Students' views were tabularized under the themes of individual, family, friend, teacher, Turkish lesson and media. Students' interest and curiosity in reading and love to read in the formation of the habit of reading through research; friends set an example for each other, make comments about the books by exchanging books; families reading books with their children; teachers being models for students by suggesting books; The texts in the Turkish course should be composed of elements that arouse curiosity and interest in students and reading activities in the lessons; It has been concluded that the media, including reading and intriguing materials, is effective.

© 2021JMRFE. All rights reserved

Keywords: Reading habit, factors affecting the formation of reading habits, student opinions

1. GİRİŞ

Okuma becerisi ve bu becerinin süreklilik kazanmasıyla ortaya çıkan okuma alışkanlığı; günümüzde bireysel, sosyal ve ekonomik yaşam için vazgeçilmez bir önem kazanmıştır. Bireysel olarak bakıldığında bireyin gündelik yaşamı ve akademik hayatı için, sosyal olarak bakıldığında ise toplumsal rollerin yerine gereğiyle getirebilmesi için okumak bir gereklilik haline gelmiştir. Birçok araştırmaya konu olan, etki eden faktörleri belirlenmeye çalışılarak geliştirilmesi için her geçen gün çalışmalar yapılan okuma alışkanlığının üzerinde bu kadar durulmasının sebebi, hiç şüphesiz bu alışkanlığın bireysel ve toplumsal öneminden kaynaklanmaktadır. Her alanda başarılı olmanın temelinde okumanın ve okuduğunu anlamamanın reddedilemez öneminin yanında, akademik başarının temelinde de okuma becerilerine sahip olmanın payı vardır. Özellikle ülkeler bu konuya ayrı önem vermekte, eğitim sistemleri buna göre oluşturulup yenilenmektedir. Çünkü okuma, bir gelişmişlik ölçütü olarak kabul edilmektedir. Aynı şekilde ülkelerin gelişmişlik seviyelerine bakıldığında da gelişmiş ülkelerde okuma oranlarının yüksek, okuma alışkanlığının genelde yerleşmiş olduğu görülür. Okuryazar oranlarını arttırarak bireylerde okuma alışkanlığını yerleştirmek ve dünya çapında okuma oranlarını yükseltmek, gelişmiş ülkeler içerisinde yer almayı hedefleyen çoğu ülkenin odağında yer almış, bu sebeple de okuma, birçok araştırmamanın konusu olmuştur.

Okumanın, insan hayatındaki bu yeri düşünülduğünde ülkemizdeki okuma oranlarının yeterli seviyede olmaması tartışılması gereken bir konudur. Gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılmış çalışmalar okuma becerilerinin geliştirilmesi konusunda ülke olarak daha fazla çalışmamız gerektiğini ortaya koymaktadır. Ulusal düzeyde yapılan çalışmalar arasında yer alan ve Çocuk Vakfı (2006) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda oluşturulan "Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi Raporu"nda çok çarpıcı sonuçlar yer almıştır. Gençlerin %70'inin kitap okumadığı, gazete ve çocuk dergisi okuma alışkanlığının olmadığı, Türkiye'de düzenli kitap okuma alışkanlığının binde bir olduğu, nüfusun %40'ının hayatı boyunca hiç kütüphaneye gitmediği, okuma ilgilerinin kentlere ve bölgelere göre farklılıklar gösterdiği, kızların erkeklerden daha çok kitap okuduğu, öğretmenlerin yüzde 63' ünün bazen kitap okuduğu, fuar alışkanlığının olmadığı, sınıf kitaplıkları ve okul kütüphanelerinin yetersiz olduğu bu sonuçlardan bazılarıdır. Yine, ülkemizde okuma alışkanlığının tespiti amacıyla yapılan bir başka çalışma olan Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü (KYGM, 2011)'nün "Türkiye Okuma Kültürü Haritası Projesi" ile de Türkiye'deki okuma profiliyle ilgili önemli sonuçlar elde edilmiştir. Bu proje sonuçlarına göre seçici ve düzenli okuyanların yılda ortalama 14.5 kitap, 7-14 yaş grubu bireylerin yılda ortalama 12 kitap, kadınların 7.3, erkeklerin 7.1, öğrencilerin ise yılda ortalama 11.1 kitap okudukları belirlenmiştir (KYGM,2011). Kütüphaneye kayıtlı ve

kütüphanelerden yararlanan kişi sayılarına ülkemiz açısından bakıldığında da durumun pek parlak olmadığını söylemek mümkündür. 2019 itibarıyla Türkiye nüfusu 83.154.997' dir (TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu), 2019). Yine 2019 itibarıyla ülkemizdeki kütüphane sayısı 1.182, halk kütüphaneleri kullanıcı (okuyucu) sayısı 31.451.920, kütüphaneye kayıtlı üye sayısı 3.955.908'dir (KYGM,2019). Bu sonuçlara bakıldığında özellikle kütüphanelerden yararlanma oranlarının nüfusa göre oldukça düşük olduğu söylenilebilir. Ülkemizde okuma oranlarının istenilen seviyede olmadığı bu sonuçlardan anlaşılmaktadır. Bu nedenle okuma alışkanlığının aşılması için MEB tarafından 2004 yılında liselere, 2005 yılında ise ilköğretim öğrencilerine yönelik "100 Temel Eser Okuma" ve 2008 yılında ise Cumhurbaşkanlığı tarafından "Türkiye Okuyor" gibi kampanyalar düzenlenmiştir (Arıcı, 2015;Ungan, 2008). Ancak Arıcı (2015)'nın, "100 Temel Eser Okuma" kampanyasının etkilerini değerlendirmeye yönelik yaptığı çalışmasıyla bu kitaplar içerisinde 20'den fazla kitap okuyan öğrenci oranının % 5.1 olması, tüm kitapları okuyan hiçbir öğrencinin bulunmaması gibi sonuçlara ulaşması, öğrencilerin okuma konusunda beklentilerin altında kaldığını göstermiştir.

Uluslararası geçerliliği olan sınavlardan elde edilen sonuçlara bakıldığında da okuma alışkanlığı konusu üzerinde ne kadar titizlikle durulması gerektiği anlaşılmaktadır. Örneğin; Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (The Organisation For Economic Co-Operation And Development, OECD) ve diğer katılımcı ülkelerdeki zorunlu eğitimi bitiren öğrencilerin temel bilgi ve becerilere ne oranda sahip olduklarını ortaya çıkarmayı amaçlayan ve üç yılda bir gerçekleştirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment, PISA) bu sınavlardan biridir. Hedef kitlelerini 7. sınıf ve üzeri düzeylerde örgün eğitimde yer alan 15 yaş grubu öğrencilerinin oluşturduğu PISA; öğrenci becerilerini fen, matematik ve okuma becerileri alanlarında ölçmektedir. Değerlendirmesini ise "okuryazarlık" üzerinden yapmaktadır. PISA 2018 uygulamasında Türkiye okuma becerileri sıralamasında 79 ülke arasında 40. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 31. sırada yer edinmiştir (MEB,2019). Aynı şekilde uluslararası standart test ve anketlerle ilköğretim 4. sınıf (9 yaş grubu) öğrencilerinin okuma becerileri, okuma alışkanlıkları, öğrencilere okuma becerisini kazandırmak amacıyla öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemlerini, kullanılan materyallerin yeterlilik durumunu, ailelerin öğrencilerin okuma becerilerini kazanmalarında sağladıkları katkıları belirlemeye çalışan bir diğer uluslararası uygulama "Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi(Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS)"dir. PIRLS, ortalaması 500 standart sapması 100 olan standart puan formatında rapor edilen bir araştırmadır. 2001 yılında gerçekleştirilen PIRLS uygulamasında Türkiye'nin standart puanı 449 olarak çıkmış ve ülkemiz 35 ülke arasından 28. sırada yer almıştır (MEB, EARGED(Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı), 2003).

Yapılan tüm bu çalışmaların amaçları ve sonuçları değerlendirildiğinde okumanın ve okuma alışkanlığına sahip olmanın gerekliliğini ve önemini bir kez daha görmek mümkündür. Ülke olarak okuma alışkanlığı konusunda ne düzeyde olduğumuzun tespit edilmesinin yanı sıra okuma alışkanlığının nasıl kazandırılabilceği, okumanın alışkanlık haline gelmesinde nelerin nasıl etkili olduğu, okuma alışkanlığının önündeki engellerin belirlenmesi gibi durumların önem taşıdığı görülmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, çalışmaların öğretmen adaylarının kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi konusunda (Gömleksiz, 2004), öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları konusunda (Kurulgan ve Çekerol, 2008), ilköğretim ikinci kademe

öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumları konusunda (Demir, 2009), öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumları konusunda (Bozpolat, 2010), öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları konusunda (Batur, Gülveren ve Bek, 2010), ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki konusunda (Akyol ve Yıldız, 2011), ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli görüşleri (Öztürk ve Aksoy, 2016) konusunda, ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları (Yücebaş, 2017) konusunda, Türkçe kullanımına karşı duyarlılıkları ile kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının incelenmesi (Ballı, 2019) konusunda yapıldığı görülmektedir. İncelenen araştırmalarda genellikle okuma alışkanlığının düzeyi, okuma tutumları belirlenmeye çalışılmış veya okuma alışkanlığına etki eden tek bir durum üzerinde çalışıldığı görülmüştür. Yine incelenen araştırmaların genellikle nicel araştırmalar olduğu, nitel araştırma olan çalışmaların da genellikle durum çalışmasıyla desenlendiği belirlenmiştir. Bu araştırmanın nitel araştırma modellerinden olgubilim deseniyle yapılması, verilerin yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak açık uçlu sorular aracılığıyla toplanması ve betimsel analizle çözümlenmesi gibi durumlardan dolayı alana katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.

Buradan hareketle bu araştırmanın amacı; ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olan faktörlere ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmanın alt amaçlarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında kendilerinin rolüne yönelik görüşleri nelerdir?
2. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında arkadaşların rolüne yönelik görüşleri nelerdir?
3. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında ailelerin rolüne yönelik görüşleri nelerdir?
4. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında öğretmenlerin rolüne yönelik görüşleri nelerdir?
5. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında Türkçe dersinin rolüne yönelik görüşleri nelerdir?
6. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşumunda medyanın rolüne yönelik görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

Bu araştırmada model olarak nitel araştırma modeli seçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016)'e göre nitel araştırma: "Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda bütüncül ve gerçekçi bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir." Nitel araştırmanın araştırmacıların üzerinde görüş birliğine vardığı bazı temel özellikleri vardır. Bu özellikler; konusu olan problem veya sorunla ilgili veriyi katılımcıların yaşadığı fiziksel ortamda toplamalarıyla alakalı olan doğal ortam, bilgiyi toplayan konumunda olduğu için temel veri toplama aracı olarak araştırmacının kendisi ve bir tek veri kaynağından ziyade verinin çoklu biçimlerinin kullanıldığı çoklu veri kaynağı şeklinde sıralanabilir (Creswell, 2017). Araştırmada

desen olarak olgubilim (fenomonoloji) deseni seçilmiştir. Olgubilim deseni nitel modelin seçildiği araştırmalarda kullanılan bir modeldir ve farkında olduğumuz fakat ayrıntılı ve derin bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Olgular; yaşanan dünyada olaylar, tecrübeler, algılar, yönelimler, durumlar ve kavramlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Olgusal araştırmalarda araştırılan kişi veya grubun davranışları o üyelerin kendi bakış açılarından değerlendirilir; kendilerine ve olaylara nasıl baktıkları belirlenir. Olgubilim araştırmalarında “En iyi yaşayan bilir, o halde ondan öğrenelim.” felsefesiyle hareket edilir. Bu tür araştırmalarda araştırmacı gerçeklik hakkında herhangi bir yorumda bulunmaz (Şencan, 2005).

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kilis ili Merkez ilçesinde yer alan 4 devlet ortaokulunda öğrenim gören her okuldan onar öğrenci olmak üzere toplamda 40 8.sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma grubundaki okulların seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu yansıtabilecek düzeydeki birey ya da gruplardan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle öğrencilerin seçiminde amaçsal örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme çeşidi, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi verme açısından zengin durumların seçilmesine ve bunlar üzerinde derinlemesine araştırmalar yapılmasına imkan tanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirli olan bazı ölçütleri karşılayan durumları çalışma olanağı bulunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olan faktörlere ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlandığından göz önünde bulundurulmuş ölçüt, öğrencilerin 8. sınıf öğrencileri olmasıdır. 8. sınıf öğrencilerinin tercih edilmesinin sebebi ise 2019 Türkçe Öğretim Programı’nda okuma becerilerinin en üst seviyesi olan eleştirel okuma becerisine bu sınıf seviyesinde yer verilmesidir.

2.3.Veri Toplama Aracı

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olan faktörlere ilişkin görüşlerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada veriler, araştırmanın amacına yönelik olarak uzun bir alan yazın taramasının ardından araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla ve öğrencilerle yüz yüze yapılan görüşmeler neticesinde elde edilmiştir. Görüşme, olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı durumundadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmada kullanılan görüşme formu oluşturulurken öncelikle alan yazın taraması yapılmış ve görüşme formundaki sorular, çalışmanın amacına ve alt amaçlarına uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Taslak halindeki sorular için eğitim bilimleri ve Türkçe eğitimi alanında iki alan uzmanının görüşleri alınmış ve bu görüşler çerçevesinde sorular yapılandırılarak sorulara son şekli verilmiştir. Çeşitli aşamalardan sonra son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aşağıda yer alan açık uçlu 6 sorudan oluşmuştur:

1. Okuma alışkanlığının oluşmasında, kendi rolünüze ilişkin görüşleriniz nelerdir?

2. Okuma alışkanlığının oluşmasında, arkadaşların rolüne ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. Okuma alışkanlığının oluşmasında, ailenin rolüne ilişkin görüşleriniz nelerdir?
4. Okuma alışkanlığının oluşmasında, öğretmenlerin rolüne ilişkin görüşleriniz nelerdir?
5. Okuma alışkanlığının oluşmasında, Türkçe dersinin rolüne ilişkin görüşleriniz nelerdir?
6. Okuma alışkanlığının oluşmasında, medyanın rolüne ilişkin görüşleriniz nelerdir?

2.4.Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak 15/02/2019 ile 01/03/2019 tarihleri arasında görüşme tekniği ile araştırmacı tarafından toplanmıştır. Görüşmeler için alınan izinlerden sonra okullardan randevu alınmış, görüşmelerin yapılacağı yer ve zaman planlamaları yapılmıştır. Görüşmeler ses kaydı alınarak toplanmıştır. Görüşme formundaki sorular öğrencilere sırayla ve tek tek sorularak öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtların kaydı tutulmuştur. Görüşmeler sonucunda elde edilen ses verisi yazıya aktarılmıştır.

2.5.Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada toplanan veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Bu araştırmada kuramsal çerçevenin temel boyutları oluşturulduğu için betimsel analiz tercih edilmiştir. Betimsel analizde temalar önceden belirlenir, elde edilen veriler bu temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analizde görüşülen veya gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılar yapılır. Betimsel analizin amacı elde edilen bulguları düzenleyip yorumlayarak okuyucuya sunmaktır. Betimsel analizde elde edilen veriler sistematik ve açık bir şekilde betimlenir, yapılan bu betimlemeler açıklanarak yorumlanır, sebep-sonuç ilişkileri irdelenerek sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmanın analiz sürecinde betimsel analiz yapılırken izlenmesi gereken aşamalar takip edilmiştir. İlk aşamada, alan yazın taraması sonucunda ortaya çıkan araştırma sonuçları göz önünde bulundurulmuş ve veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeve, araştırmanın hangi temalar altında düzenleneceğini ve sunulacağını belirlemiştir. İkinci aşamada, elde edilen veriler daha önce oluşturulan çerçeveye göre organize edilmiştir. Yapılan görüşmeler neticesinde aynı soruya cevap veren tüm öğrencilerin cevabı tek tek okunarak bu esnada katılımcıların cümlelerinde yer alan anlamlar özetlenmiş ve kodlanmıştır. Üçüncü aşamada düzenlenen veriler tanımlanarak doğrudan alıntılar aracılığıyla desteklenmiştir. Katılımcıların görüşleriyle araştırmacı tarafından oluşturulan tüm kodlar bir uzman tarafından yapılan kodlamalarla karşılaştırılarak kodlara son şekli verilmiştir. Yapılan bu kodlamalar tablolaştırılarak yüzde ve frekans değerleri de eklenmiştir. Temalara ait güvenilirlik çalışmaları tamamlanmış ve elde edilen sonuçlar, bulgular ve yorum başlığı altında ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Son aşamada ise bulgulara anlam kazandırılmaya, bulgular arasında neden-sonuç ilişkileri kurularak elde edilen sonuçlar açıklanmaya çalışılmıştır.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Bir araştırmadaki geçerliğin önemli kriterleri arasında, toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılması ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını belirtmesi yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kabul edilebilir yani geçerli bir nitel araştırma için araştırmacının veri

toplama, veri analizi ve verilerin yorumlanması süreçlerinde tutarlı davranarak bu tutarlılığı nasıl sağladığını açıklaması gerekir (Baltacı, 2019; Miles ve Huberman, 2019). Bu araştırmada da geçerliliği sağlamak adına araştırmanın amacı, yöntemi, çalışma grubu ve bu grubun nasıl belirlendiği, veri toplama, analiz süreci, bulguları yorumlama ve sonuçlara ulaşma aşamaları detaylıca açıklanmış, araştırma sonuçlarını en iyi yansıtacağı düşünülen öğrenci görüşlerinden örnekler bulgular bölümünde sunulmuştur.

Araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgili olan güvenilirlik, bilimsel çalışmalarda sağlanması gereken ilk koşul olma özelliğine sahiptir. Bu araştırmada güvenilirliği sağlamak için bazı uygulamalar yapılmıştır. Öncelikle araştırmacının soru soruş biçimi görüşme yapılan kişiyi doğrudan etkilediğinden (Silverman, 1993) araştırma sorularının her katılımcıya aynı şekilde aynı kelimelerle ve aynı sırayla sorulması güvenilirliği sağlama koşullarından biridir (Türnüklü, 2000). Bundan dolayı bu araştırmada araştırma soruları katılımcı öğrencilere aynı kelimeler kullanılarak ve aynı sırada sorularak güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğine yönelik yapılan bir diğer uygulama Miles ve Huberman (2019) tarafından önerilen kodlayıcılar arası uyum yüzdesi hesaplamasıdır. Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100 şeklinde hesaplanan güvenilirlik yüzdesinin % 80 ve üzeri olması durumunda araştırma güvenilir kabul edilmektedir. Bu araştırmanın güvenilirlik çalışması için araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların alan uzmanı tarafından da yapılması istenmiş, araştırmacı ve alan uzmanının aynı kodu kullandığı durumlar görüş birliği, farklı kodu kullandığı durumlar görüş ayrılığı kabul edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin bildirdiği görüşlerden elde edilen kodlamaların yer aldığı temalara ait güvenilirlik hesaplamalarının ortalaması % 89,69 olarak hesaplandığı ve bu oran % 80'nin üzerinde olduğu için araştırmanın güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri çalışmanın alt amaçlarına uygun olarak "birey, aile, arkadaş, öğretmen, Türkçe dersi ve medya" temaları altında toplanarak her temaya ait kodlamalar tablolaştırılmış ve öğrenci görüşlerinden örnekler verilerek sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında kendilerinin rolüne yönelik görüşleri "birey" teması altında toplanarak Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Kendilerinin Rolüne Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Frekans(f)*	%
Birey	Merak/ilgi duyma	24	60,00
	Okumayı sevmeye	23	57,50
	Okumaya istek duyma	4	10,00
	Beğeni duyma, hoşlanma	3	7,50
	Can sıkıntısını giderme isteği	3	7,50
	Hâyâl dünyasına gitme isteği	2	5,00
	Kelime hazinesini geliştirme isteği	1	2,50

Mut & Gelişli

Başarma isteği	1	2,50
Rolüm yok	2	5,00
Toplam	63	

*Açık uçlu sorular birden fazla görüş bildirebildiğinden toplam frekans sayısı katılımcı öğrenci sayısından fazla çıkmıştır.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında kendilerinin rolüne yönelik görüşleri neticesinde elde edilen kodlamalar Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1'e göre öğrenciler okuma alışkanlığının oluşmasında kendilerinin rolüyle ilgili, en fazla okumaya merak ve ilgi duymanın etkili olduğunu düşünmektedirler (f=24). Bu temada okumaya merak ve ilgi duymanın ardından öğrenciler tarafından en çok yapılan kodlama okumayı sevmedir (f=23). Ayrıca okumaya istek duyma (f=4), beğeni duyma, hoşlanma ve can sıkıntısını giderme isteği (f=3), hâyâl dünyasına gitme isteği (f=2), kelime hazinesini geliştirme isteği ve başarma isteği (f=1) de öğrenciler tarafından belirtilen görüşler arasında yer almaktadır. Aşağıda bu kodlamalara ilişkin öğrenci görüşlerinden örnekler verilmiştir:

Ö4: "Merakımla başladı. Bir kitap gördüm eğer resmi güzelse öyle ilgimi çeke çeke devam ettim ve alışkanlık oldu." (merak/ilgi duyma)

Ö23: "Merak sardım, nasıl bir şey dedim, merak ettim. Kitap almıştım, okudum." (merak/ilgi duyma)

Ö9: "Ben hocam yani ilgimi çeken kitapları okurum." (merak/ilgi duyma)

Ö30: "Ya bazı kitaplar var ilgimi çekiyor. Çok güzel kitaplar var mesela. Onlar ilgimi çekiyor..." (merak/ilgi duyma)

Ö27: "Yani insan okumaktan nasıl desem okumayı sevmeli okumayı sevmezse zaten kitabı açtığına sıkılır, okuyamaz. Ben okumaya ilk başladığımda resimsiz kitaplar okuyamazdım. Yani renkli olmalıydı. Sonra alıştım. Şimdi roman okumaya başladım." (okumayı sevme)

Ö8: "...Sevdikçe daha çok okunur, çünkü sıkılınca insan okuyası gelmiyor. Bir yerde sıkılıyor. Sevince insan daha iyi okuyor." (okumayı sevme)

Ö28: "Beğendiğim bir kitap olursa, ismini bile beğensem o kitabı okumadan bırakmıyorum..." (beğeni duyma/huşlanma)

Ö39: "Ben aslında can sıkıntısından okumaya başladım. Evde canım çok sıkılıyordu. Fazla arkadaş ortamım da yoktu. Televizyon izlemeyi de sevmiyordum o yüzden farklı bir şekilde kitaplar almaya başladım ve kitap okumaya başladım." (can sıkıntısını giderme isteği)

Ö34: "Kendim başka dünyaya gitmeyi sevdiğim için kitap okuyorum. Bu hayattan soyutlanmak istediğimde genellikle kitap okurum. (hâyâl dünyasına gitme isteği)

Ö27: "Bende olan kelime hazinemizin gelişmesini istiyordum o yüzden okumak istedim. Okuyorum da." (kelime hazinesini geliştirme isteği)

Okuma alışkanlığının oluşmasında kendisinin herhangi bir rolü olmadığı yönünde görüş bildiren öğrenciler de olmuştur. Örneğin Ö32: "Kendimden çok arkadaşlarımla rolü olduğunu düşünüyorum." (rolüm yok) şeklinde görüş belirtmiştir.

3.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında arkadaşların rolüne yönelik bildirdiği görüşler "arkadaş" teması altında toplanarak Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Arkadaşların Rolüne Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Frekans(f)*	%
Arkadaş	Örnek olma	20	50,00
	Kitap önerisinde bulunma	10	25,00
	Okunan kitapları birbirine anlatma	9	22,50
	Kitap değişiminde bulunma	7	17,50
	Merak uyandırma, ilgi çekme	5	12,50
	Okumaya teşvik etme	2	5,00
	Hem olumlu hem olumsuz etkili	1	2,50
	Rolü yok	2	5,00
Toplam		56	

*Açık uçlu sorular birden fazla görüş bildirebildiğinden toplam frekans sayısı katılımcı öğrenci sayısından fazla çıkmıştır.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında arkadaşların rolüne yönelik görüşleri neticesinde elde edilen kodlamalar Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2'ye göre öğrenciler, okuma alışkanlığının oluşmasında arkadaşların rolüyle ilgili olarak arkadaşların birbirlerine okuma konusunda örnek olmalarının en fazla etkili olduğunu belirtmişlerdir (f=20). Bu görüşü, kitap önerisinde bulunma (f=10) şeklindeki görüş izlemektedir. Okunan kitapları birbirine anlatma (f=9), kitap değişiminde bulunma (f=7), merak uyandırma, ilgi çekme (f=5), okumaya teşvik etme (f=2) de öğrenciler tarafından belirtilen görüşler arasında yer almaktadır. Aşağıda, bu kodlamalarla ilgili öğrenci görüşlerinden örnekler sunulmuştur:

Ö7: "Arkadaşlarımın rolü yani şey vardır hani görüp de yapmak. Görüp de yapmak gibi olabiliyor bazen yani o okuyor benim de okumam lazım, benim de bunu yapmam lazım gibi durumlar oluyor." (örnek olma)

Ö27: "Nasıl desem, mesela teneffüste biri kitap okuyor. O, onun yanına gidiyor o da beraber okuyor. O okurken o da alıyor kitap okumaya." (örnek olma)

Ö30: "Mesela ben kitap okuyorum. Elimde arkadaşlarım kitapları görünce isimleri dikkatlerini çekiyor. Alıyorlar elimden mesela okuyorlar. Onların da dikkatini çekiyor." (örnek olma)

Ö3: "Arkadaşlarımın şöyle bir rolü var. Onlar da bana kitap tavsiyesinde bulunuyorlar. Mesela güzel kitaplar söylüyorlar, tarihi kitaplardan, maceralı kitaplardan. Çünkü benim ne tarz kitap sevdiğimi biliyorlar. Aldığım bazı kitapların çoğu onların sayesinde. Onların söylediği kitaplardan." (kitap önerisinde bulunma)

Ö16: "Kitapları öneriyorlar, ben de beğendiğim için ara sıra birbirimize öneriyoruz." (kitap önerisinde bulunma)

Ö9: "Arkadaşlarım okumuş gelip bana heyecanlı heyecanlı anlatıyor ben onu okumak isterim." (okunan kitapları birbirine anlatma)

Ö4: "Arkadaşlarımla birlikte genellikle kitaplarımızı paylaşıyoruz. Onların ilgi alanları ile benim ilgi alanlarım farklı olduğu için biraz farklılık olabiliyor ama yine de birbirimizin ilgi alanlarıyla da ilgili birkaç düşüncede fikirde bulunuyoruz kitaplar sayesinde." (kitap değişiminde bulunma)

Ö10: "Arkadaşlarım da öyle hocam mesela. Birbirimize kitap alıyoruz, onun beğendiği kitabı değiştirip tekrar beraber okuyoruz, okuduğumuz kitabı birbirimize anlatıyoruz." (kitap değişiminde bulunma)

Ö17: "Birbirimize kitapları veriyoruz, kendimizde olan kitapları." (kitap değişiminde bulunma)

Ö2:“Arkadaşlar kitap okuyunca ilgimizi çekiyor. Biz de onlara uymak için kitap okuyoruz. Orda da alışkanlığımız olabiliyor.”(merak uyandırma/ilgi çekme)

Ö34:“Çevremde kitap okuyan insanlar olduğu için sıkılmadan, daha da teşvik edici oluyor.”(okumaya teşvik etme)

1 öğrenci (Ö38):“Arkadaşların iyi yandan da kötü yandan da etkisi var. Arkadaşın kitap okuyan biriyse seni de etkiler illa, kitap okumuyorsa da sen okusan bile sana der inek misin falan çok çalışıyorsun okumanı engeller.” (hem olumlu hem olumsuz etkili) şeklindeki görüşüyle arkadaşların hem olumlu hem olumsuz etkili olduğunu belirtirken 2 öğrenci de arkadaşların rolü olmadığını düşündüklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö37:“Hiç. Hiç yok.”(rolü yok)

Ö39:“...Yani arkadaşlarım fazla kitap okumadığı için okuyorlar ama benim tarzımda fazla bir kitap okumadıkları için etkisi olmuyor.” (rolü yok)

3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında ailenin rolüne yönelik bildirdiği görüşler “aile” teması altında toplanarak Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Ailenin Rolüne Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Frekans(f)*	%
Aile	Örnek olma	26	65,00
	Birlikte okuma	10	25,00
	Kitap alma	9	22,50
	Okumaya destek olma	5	12,50
	“Kitap oku” söyleminde bulunma	4	10,00
	Kütüphaneye götürme	2	5,00
	Okuma konusunda baskı yapmama	1	2,50
	Sessiz ortam sağlama	1	2,50
	Evde kitaplık oluşturma	1	2,50
	Kitap önerisinde bulunma	1	2,50
	Rolü yok	6	15,00
	Toplam		66

*Açık uçlu sorular birden fazla görüş bildirebildiğinden toplam frekans sayısı katılımcı öğrenci sayısından fazla çıkmıştır.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında ailenin rolüne yönelik görüşleri neticesinde elde edilen kodlamalar Tablo 3'te verilmiştir. Tablo 3'e göre öğrenciler okuma alışkanlığının oluşmasında ailenin en çok örnek olarak rol üstlendiğini belirtmişlerdir (f=26). Birlikte okuma (f=10) ise, öğrenciler tarafından en çok belirtilen ikinci görüş olmuştur. Okuma alışkanlığının oluşmasında ailenin kitap alma (f=9), okumaya destek olma (f=5), kitap oku söyleminde bulunma (f=4) ve kütüphaneye götürme (f=2) gibi rollerinin olduğu da öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Bu temada yer alan okuma konusunda baskı yapmama, sessiz ortam sağlama, evde kitaplık oluşturma ve kitap önerisinde bulunma kodlamaları birer öğrenci tarafından yapılmıştır (f=1). Aşağıda bu kodlamalarla ilgili örnek öğrenci görüşlerine yer verilmiştir:

Ö3: "Ailem benim kitap okumama olumlu hatta bana örnek olan ablam abim mesela onlar şiirleri çok sever. Mesela ben de onlardan etkilenerek şiirler falan okurum. Şiir kitapları falan. Mesela Cahit Sıtkı TARANCI. Güzel oluyor şiirleri. Onlara bakarak benim de okuma zevkim artıyor." (örnek olma)

Ö12: "Aile, eğer gel biraz kitap okuyalım derse okuyoruz. Mesela hep beraber geçip okursak oluyor yoksa mesela babam annem bana hadi geç oku, artık kitap oku deyip kendi geçip içeride oturuyorsa benim hiç kitap okuyasım gelmez." (birlikte okuma)

Ö37: "...Kitap almasalardı böyle bir şey olmayabilirdi." (kitap alma)

Ö4: "Destekliyor olması... En büyük şeylerden birisi de bu zaten." (okumaya destek olma)

Ö22: "Yani mesela tabii ders çalışıyorum ama diyorlar ki kitap oku, genel kültürün zenginleşsin..." ('kitap oku' söyleminde bulunma)

Ö9: "Kütüphaneye götürse mesela çocuğunu çocuk kitap okumaya alışır." (kütüphaneye götürme)

Ö8: "Yani baskısız bir şekilde olursa daha iyi olur..." (okuma konusunda baskı yapmama)

Ö7: "...Mesela sessiz bir ortamda okuyacaksam sessiz bir ortam kuruyorlar yani." (sessiz ortam sağlama)

Ö15: "Kitaplarımı seçerken genellikle ailemden yardım alıyorum..." (kitap önerisinde bulunma)

6 öğrenci ise ailenin okuma alışkanlığı oluşturma konusunda bir rolü olmadığını düşünmektedir. Bu görüşlere ait örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö5: "Ailenin fazla bir etkisi olmuyor." (rolü yok)

Ö23: "Ailemin hiçbir rolü yok benim kitap okumamda." (rolü yok)

3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında öğretmenlerin rolüne yönelik bildirdiği görüşler "öğretmen" teması altında toplanarak Tablo 4 'te sunulmuştur:

Tablo 4. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Öğretmenlerin Rolüne Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Frekans(f)*	%
Öğretmen	Kitap önerisinde bulunma	17	42,50
	Örnek olma	12	30,00
	Kitap okuyun söyleminde bulunma	8	20,00
	Okumaya yönlendirme/teşvik	7	17,50
	Okuma saatleri düzenleme	4	10,00
	Öğrencileri yarıştırmaya	1	2,50
	Okumayı zorunlu tutma	1	2,50
	Kitapla tanıştırma	1	2,50
	Rolü yok	3	7,50
Toplam		54	

*Açık uçlu sorular birden fazla görüş bildirebildiğinden toplam frekans sayısı katılımcı öğrenci sayısından fazla çıkmıştır.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında öğretmenlerin rolüne yönelik görüşleri neticesinde elde edilen kodlamalar Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4'e göre okuma alışkanlığının oluşmasında öğretmenlerin rolüne yönelik olarak öğrenciler tarafından en fazla belirtilen görüş kitap önerisinde bulunmadır (f=17). Örnek olma görüşü de öğrenciler tarafından

en çok belirtilen ikinci görüştür(f=12). Bunun yanında öğrenciler tarafından; kitap okuyun söyleminde bulunma (f=8), okumaya yönlendirme/teşvik (f=7), okuma saatleri düzenleme (f=4), öğrencileri yarıştırmaya (f=1), okumayı zorunlu tutma (f=1), kitapla tanıştırmaya (f=1) kodlamaları da yapılmıştır. 3 öğrenci de öğretmenlerin bir rolü olmadığını düşündüğünü belirtmiştir. Bu kodlamalara ait öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö2:“Onlar da kitap falan öneriyorlar, ilgimizi çekecek, yaşımıza uygun... ”(kitap önerisinde bulunma)

Ö34:“...Hatta kitap tavsiyeleri paylaşıyorlar bizle. O çok iyi oluyor. ”(kitap önerisinde bulunma)

Ö4:“Öğretmenlerin kitap okuması hatta bazen öğretmenlerin okuduğu kitapları merak ediyorum. Hatta okuma alışkanlığım bu yüzden başlamıştı. İlkokulda bir öğretmenimin kitabını çok merak etmişim, o kitabı okudum ve ondan sonra okumayı daha çok sevdim.”(örnek olma)

Ö30:“Öğretmenlerimin güzel bir rolü var. İşte sürekli kitap okuyun falan diyorlar. Bence çok güzel rolleri var. ”(kitap okuyun söyleminde bulunma)

Ö11:“Teşvik ettikleri için daha çok okumamızı sağlıyorlar.”(okumaya yönlendirme/teşvik)

Ö23:“...Kitap okuma saati falan yapıyorlar.”(okuma saatleri düzenleme)

Ö21:“Öğretmenler, zorunlu yapabilirler. ” (okumayı zorunlu tutma)

Ö1:“...Kitaplarla beni öğretmenim tanıştırdı.”(kitapla tanıştırma)

Ö39:“Hiç yok. Çünkü kendileri de fazla kitap okumuyor çoğu hocamız.” (rolü yok)

3.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında Türkçe dersinin rolüne yönelik bildirdiği görüşler “Türkçe dersi” teması altında toplanarak Tablo 5 'te sunulmuştur.:

Tablo 5. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Türkçe Dersinin Rolüne Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Frekans(f)*	%
Türkçe dersi	Okumaya ilgi, istek ve merak uyandırma	15	45,45
	Okuma saatlerinin olması	8	24,24
	Okumaya teşvik etme	6	18,18
	Başarı isteği	5	15,15
	Rolü yok	1	3,03
Toplam		35	

*Açık uçlu sorular birden fazla görüş bildirebildiğinden toplam frekans sayısı katılımcı öğrenci sayısından fazla çıkmıştır.

**4 öğrencinin görüşü uygun olmadığı için analiz dışı bırakılmış, 3 öğrenci soruyu cevapsız bıraktığı için analiz 33 öğrenci üzerinden yapılmıştır.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında Türkçe dersinin rolüne yönelik görüşleri neticesinde elde edilen kodlamalar Tablo 5'te verilmiştir. Tablo 5'e göre okuma alışkanlığının oluşmasında Türkçe dersinin rolüne yönelik olarak öğrenciler tarafından en fazla belirtilen görüş okumaya ilgi, istek ve merak uyandırmadır(f=15). Bu kodlamayı sırasıyla okuma saatlerinin olması (f=8), okumaya teşvik etme (f=6) ve başarı isteği (f=5) kodlamaları izlemektedir. 1 öğrenci de Türkçe dersinin herhangi bir rolü olmadığını ifade etmiştir. Okuma

alışkanlığının oluşmasında Türkçe dersinin rolüne ilişkin öğrenciler tarafından belirtilen görüşlere ait örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö2: "Türkçe dersi kitap okumayı alışkanlık edindiriyor sevdiriyor, metinler ilgi uyandırıyor." (okumaya ilgi, istek ve merak uyandırma)

Ö13: "...Çünkü paragraflarda bir sürü şeyler söylüyorlar ben de o kitapları merak edip alıyorum." (okumaya ilgi, istek ve merak uyandırma)

Ö22: "Haftada bir gün bir ders okuma yapıyoruz. Okuduk mesela yarım kaldı, ben gidiyorum evde yarım kaldığı için açıp okumak istiyorum. Evde devam ediyorum." (okuma saatlerinin olması)

Ö19: "Sorular paragraf oldukça sonunu okumadan öğrenemeyeceğinizi bildiğiniz için kitaba da o şekilde başlatır belki." (okumaya teşvik etme)

Ö32: "En çok bence onun (Türkçe dersinin) rolü var. Çünkü nasıl diyeyim hep ona yönelik çalışmalar yapıyoruz. Ona yönelik sloganlarmış, ödevlerimiz öyle. Mesela şimdiki soru tarzları da paragrafa yönelik. O yüzden de daha çok kitap okuyoruz." (başarı isteği)

Ö18: "Benim için sadece İnkılap tarihi etkili.. Paragraflar çok fazla bir etki uyandırmıyor." (rolü yok)

3.6. Araştırmanın Altıncı Alt Amacına İlişkin Bulgular

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında medyanın rolüne yönelik bildirdiği görüşler "medya /olumlu" ve "medya/olumsuz" temaları altında toplanarak Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Medyanın Rolüne Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Frekans(f)*	%
Medya/ Olumlu	Okumaya ilgi çekme, merak ve istek uyandırma	19	47,50
	Kitap önerisinde bulunma	8	20,00
	Okumaya yönlendirme/teşvik	4	10,00
	Okuma konusunda başarılı örneklerle yer verme	1	2,50
Medya/Olumsuz	Kitapla tanıştırma	1	2,50
	Zaman kaybına yol açma	6	15,00
	Hem olumlu hem olumsuz etkili	3	7,50
	Rolü yok	3	7,50
Toplam		45	

*Açık uçlu sorular birden fazla görüş bildirebildiğinden toplam frekans sayısı katılımcı öğrenci sayısından fazla çıkmıştır.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında medyanın rolüne yönelik görüşleri neticesinde elde edilen kodlamalar Tablo 6'da verilmiştir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde okuma alışkanlığının oluşmasında medyanın olumlu, olumsuz ve hem olumlu hem olumsuz rolü olduğunu düşünen öğrencilerin olduğu görülmektedir. Medyanın okuma alışkanlığının oluşmasında olumlu rolleri arasında yer alan okumaya ilgi çekme, merak ve istek uyandırma, öğrenciler tarafından en fazla yapılan kodlamadır (f=19). Bu kodlamayı kitap

önerisinde bulunma (f=8), okumaya yönlendirme/teşvik (f=4), okuma konusunda başarılı örneklerle yer verme (f=1) ve kitapla tanıştırma (f=1) gibi kodlamalar izlemektedir. Aşağıda bu kodlamalara ait öğrenci görüşlerinden örnekler sunulmuştur:

Ö3:“Sosyal medyada kitapları gördüğümde merakım artıyor. Daha çok maceralı kitaplar görüyorum, onları araştırıyorum. Sitelerine bakıyorum. Aileme haber verip kargo falan vermeye çalışıyorum. Zaten onlar da alıyorlar anlayış sağlıyorlar. Medyanın da etkisi var.” (okumaya ilgi çekme, merak ve istek uyandırma)

Ö18:“Bilgisayar ve telefon olarak söylersek yani bazı ne bileyim kitap uygulamaları var Webpad gibi. Fakat içinde bazen çok kötü kitaplar olabiliyor, çok iyi kitaplar da olabiliyor. Yani iyi kullanılırsa kitap okuma alışkanlığını iyi yönde etkiler. ” (okumaya yönlendirme/teşvik)

Ö33:“Mesela geçen televizyonda bir haber görmüştüm. Türkiye'deki okuma oranıyla alakalıydı. Mesela onlara bakılınca haberdan habere değişiyor gerçi. Bazen Türkiye'nin okuma oranı çok düşük deniyor bazen yüksek deniyor. İnsanı hırslandırabilir diye de düşünüyorum mesela medyada çok kitap okuyan bir çocuğun kazandığı başarılarla yer verirlirse eğer o zaman insanlar da onu örnek alarak kitap okuyabilirler.” (okuma konusunda başarılı örneklerle yer verme)

Ö4:“Hiç bilmediğim yazarların kitaplarını medyada gördüm hatta hiç adını bile duymadığım yazarlar, kitaplar. Hiç okumadığım, merak edebileceğim aslında tam benlik olan kitapları medyada gördüm. Bunun da böyle bir etkisi var. ”(kitapla tanıştırma)

Okuma alışkanlığının oluşmasında medyanın olumsuz bir rol oynadığını ifade eden öğrenciler bu durumu medyanın zaman kaybına yol açması şeklinde ifade etmişlerdir (f=6). Bu öğrenci görüşlerden örnekler şöyledir:

Ö5:“Negatif yönler var. Başımızı koyduktan sonra kaldıramıyorsunuz.” (zaman kaybına yol açma)

Ö17:“Sosyal medyada ulaştığımız her şey daha çok kitap okuma yok. Ben bildiğim kadarıyla sosyal medyaya bağımlı olan kişiler kitap okurlarsa daha iyi olur. Vakit kaybediyorlar. En azından okurlarsa bir şeyler çözebilirler, keşfedebilirler.” (zaman kaybına yol açma)

Medyanın, okuma alışkanlığının oluşmasında hem olumlu hem olumsuz role sahip olduğunu ve hiç rolü olmadığını düşünen öğrenci sayısı eşit olup 3'tür. Bu öğrencilerin görüşlerinden örnekler ise şu şekildedir:

Ö2:“Sosyal medya kötü yönde kullanırsan ilgisini dağıtabilir kitap okumayla ilgili. Ama güzel yöne kullanırsan güzel yönü çok var. İnternet üzerinden kitap okuma durumu oluyor, istediğin kitabı almadan zorlanmadan okuyabiliyorsun.”(hem olumlu hem olumsuz etkili)

Ö6:“Faydaları da var kötü yönleri de var. Ben iyi yönleriyle yola çıkıyorum. Mesela bir kitabı görüyorum mesela orda okuyabiliyorum, özetine bakabiliyorum, onu beğenirsem sipariş edebiliyorum. Yani iyi yönleri de var kötü yönleri de var.” (hem olumlu hem olumsuz etkili)

Ö16:“Bence yok.” (rolü yok)

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olan faktörlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak sonuç ve tartışmaya yer verilmiş, bu doğrultuda bazı önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın ilk alt amacı olan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında kendilerinin rolüne yönelik görüşleri değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası okuma alışkanlığının oluşmasında kendilerinin en çok okumaya merak ve ilgi duymalarının, okumayı sevmelerinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Alan (2020) da üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmasıyla kitap okuma alışkanlığı kazanmada etkili olan unsurlar arasında kişinin kendisinin etkili olduğunu belirten katılımcıların merak ve ilgi sebebiyle bu alışkanlığı kazandıkları sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Arıcı (2008)'nin yaptığı bir çalışmayla elde edilen iyi okuyucu olmak için gereken hususlar arasında yer alan istekli olmak, kitapları sevmek, okuma işini severek yapmak, bu işe meraklı olmak vb. sonuçlar, araştırmanın bu sonucuyla örtüşmektedir. Okumaktan haz alan bir bireyin onu alışkanlık haline getirmesinin kolay olacağını söylemek mümkündür. Okumanın alışkanlık haline gelmesi için bu eylemin istenerek yapılması, sevilmesi gereklidir. Çünkü genellikle herhangi bir zorlama olmadan, kişinin kendi isteğiyle gerçekleştirdiği okuma, alışkanlığa dönüşmektedir. Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun (2013) tarafından yapılmış bir çalışma sonucunda da okumayı sevmek okumaya teşvik edici bir etmen olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, bu araştırmadan elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Aynı şekilde Clark ve Foster (2005) da çalışmalarında okumaktan keyif aldıkları durumlarda öğrencilerin daha fazla okudukları sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmayla ortaya çıkan can sıkıntısını giderme isteğiyle okumanın, okuma alışkanlığı oluşturmada etkisi olduğunu düşünen az sayıda da olsa öğrencilerin bulunması dikkat çekici bir sonuç olmuştur. Bu sonuç Aksoy (2014)'ün çalışmasında ortaya koyduğu öğrencilerin boş zamanlarında veya canı sıkıldığında kitap okuduğu sonucuyla paralellik göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle kitap okumanın, öğrenciler tarafından kişinin boş zamanlarını değerlendirebileceği, can sıkıntılarını giderici bir etkinlik olarak görüldüğü söylenebilir. Ayrıca bu araştırma ile ulaşılan başarı elde etmek amacıyla okuma yapılabilmesi sonucu Priajana (2013)'nin öğrencilerin sınavda başarı elde etmek amacıyla okumaya yönelebildikleri sonucuna ulaştığı araştırması ile paralellik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında arkadaşların rolüne yönelik görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin yarısı tarafından belirtilen görüş arkadaşların kitap okuma konusunda birbirlerine örnek olduğudur. Araştırmada elde edilen bu sonuç, Sevmez (2009)'in Türkçe öğretmeni adaylarının çevrelerinde en çok kitap okuyan kişilerin arkadaşlarının olduğunun belirlendiği çalışması ve Batur, Gülveren ve Bek (2010)'in arkadaşlardan hareketle okuma alışkanlığının kazanılabileceğini belirlediği araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin arkadaşlarının kitap okuduğunu görüp onlardan örnek aldıklarını, bu durumun da bireyde okuma alışkanlığı oluşturan bir etken olduğu söylenebilir. Bu araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, ortaokul 8. öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında arkadaşların birbirlerine kitap önerisinde bulunmalarının etkili olduğunu sonucudur. Bu sonuç, Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk (2010)'ün araştırmalarıyla ulaştığı, öğrencilerin ders dışında okudukları kitapları öncelikle arkadaşlarından ve üniversite kütüphanesinden temin ettikleri görüşleriyle de örtüşmektedir. Ayrıca Balcı (2009)'nin 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırma sonucuyla ulaştığı, öğrencilerin son okudukları kitabı seçerken en çok arkadaş tavsiyesine dikkat ettiği sonucu da araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç öğrencilerin okudukları kitapları arkadaşlarıyla değiştirmelerinin okuma alışkanlığı oluşturmada etkili olabileceği sonucudur. Okuyan bir arkadaş çevresinde bulunan bireyin okuduğu kitapları arkadaşlarıyla değiştirerek kitaplara kolayca ulaşabilmesinin mümkün olacağı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında ailenin rolüne yönelik görüşleri değerlendirildiğinde, araştırmada ortaya çıkan sonuca göre öğrencilerin yarısından fazlası, ailenin okuma alışkanlığı oluşturma konusunda onlara örnek olma gibi bir role sahip olduğunu düşünmektedir. Bu sonuca göre, öğrencilerin ailelerini okuma konusunda model aldığını söylemek mümkündür. Bu araştırma sonucu, Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun (2013)'ün araştırma bulgusu olan anne-babanın çocuğuna "Oku!" deme yerine kendilerinin okuyarak örnek olması gerektiği, aile büyüklerinin kitap okuduğu ev ortamındaki çocukların onları model alarak ilerleyen yaşlarda gerçekten taklit ederek okudukları sonucuyla örtüşmektedir. Aynı şekilde ailenin çocuklarına okuma konusunda örnek oluşturduğu sonucu Öztürk ve Aksoy (2016)'un araştırmasıyla da ortaya konmuştur. Clark ve Foster (2005) da araştırmalarıyla öğrencilerin en çok annelerinden kitap okumayı öğrendiklerini belirlemişlerdir. Bu araştırmada öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde öğrencilerin aileyle birlikte kitap okumanın önemine vurgu yaptıkları görülmektedir. Öğrenciler aileleriyle birlikte kitap okumanın, onlarla kitap hakkında konuşmanın okuma alışkanlığı oluşturacağını düşünmektedir. Nitekim Bamberger (1990), ebeveynlerin çocukların okumalarına dahil olmalarını yani onlarla okudukları şeylerle ilgili konuşmaları gerektiğini söyler. Bu bağlamda bu sonuç, Arıcı (2008)'nin çalışmasıyla ulaştığı okumayı yeterince sevmeyen üniversite öğrencilerinin genellikle kitaplar hakkında aile bireyleri veya arkadaşları ile sohbet etmediklerini ifade etmesi sonucuyla örtüşmektedir. Clark ve Foster (2005) da araştırmaları ile öğrencilerin okuduklarını paylaştığı kişiler arasında anne ve babanın ilk üç içerisinde yer aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler ailelerin onlara kitap alarak, kitap okumalarını söyleyerek, okuma konusunda baskı yapmayarak, sessiz ortam sağlayarak, evde kitaplık bulundurarak ve onları kütüphaneye götürerek de okuma alışkanlığı oluşturabileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar Öztürk ve Aksoy (2016)'un araştırma sonucunda çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırma konusunda velilerin yaptıkları çalışmalar arasında yer alan, velilerin önemli bir bölümünün okumanın öneminden bahsettiği ve yarısından fazlasının çocuğuna okuma konusunda uyarılar yaptığı; Yılmaz (2004)'in araştırmasıyla elde ettiği öğrencilerin evlerinde bir kitaplık bulunmamasının öğrenciler için ruhsal ve davranışsal açıdan olumsuz bir durum yarattığı ve Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun (2013)'ün öğrencilerin okumayı sevmesi ve alışkanlık hâline dönüştürmesinin kütüphaneye gitmeleri ve kütüphaneden yararlanmalarıyla mümkün olabileceği sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında öğretmenlerin rolüne yönelik görüşleri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin, öğrencilerde okuma alışkanlığı oluşturmadaki en etkili rollerinin onlara kitap önerisinde bulunmak olduğu öğrencilerin yarıya yakını tarafından ifade edilen bir sonuçtur. Bu sonuç, Yıldız, Ceran ve Sevmez (2015)'in eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma profilini ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları araştırmalarının öğretmen adaylarının okumalarında etkili olan unsurların başında öğretmen tavsiyesinin geldiği sonucuyla örtüşmektedir. Araştırmanın bir diğer sonucu, öğretmenlerin öğrencileri okumaya yönlendirme/teşvik etme rollerinin bulunduğudır. Bu sonuç Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun (2013) 'un öğretmenin kitap okuyup okuduğu kitapları öğrencileriyle paylaşmasının onları okumaya teşvik etmede etkili olduğu sonucuyla paralellik göstermektedir. Aynı şekilde Clark ve Foster (2005) da araştırmalarıyla öğrencilerin hem aile hem de öğretmenler tarafından okumaya teşvik edilmesinin gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin okuma saatleri düzenlemesinin okuma alışkanlığı oluşturmada etkili olabileceği de bu araştırmanın bir diğer sonucudur. Bu sonuca göre öğretmenlerin zaman zaman derslerinin bir bölümünü okuma için ayırması ya da sadece

okumaya yönelik dersler yapması öğrencilerde okuma alışkanlığı oluşturmada etkili olmaktadır. Deniz (2017) ve Karakullukcu (2019)'nun araştırmalarıyla ulaştıkları öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırmak için okuma saati yaptıkları sonucu bu araştırma sonucuyla örtüşmektedir ve yine öğretmenlerin bu konudaki çalışmalarının önemi Aksoy (2014) 'un çalışmasıyla da ortaya konmuştur. Ayrıca okuma saatlerinin bu konudaki etkililiği Gürsoy (2018) tarafından yapılan bir araştırmayla da belirlenmiştir. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda okuma saatleri düzenlenerek öğrencilerin hem öğretmenlerini okurken gözleme hem de arkadaşlarıyla bir arada okuma yapma imkânı buldukları ortamlar sağlanmasının okuma alışkanlığı oluşturmada etkili olabilecek uygulamalar arasında yer alabileceği söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt amacı olan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında Türkçe dersinin rolüne yönelik görüşleri değerlendirildiğinde öğrencilerin yarısından fazlası Türkçe dersinin onlarda, ilgi istek ve merak uyandırarak onları okumaya yönlendirdiği görüşündedir. Okullarda Türkçe dersi, Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılmaktadır ve bu ders dört temel dil becerilerine yönelik bir derstir. Dersin içeriğini öğrencilere dört temel dil becerisi kazandırmaya yönelik etkinlikler oluşturmaktadır. Bu bağlamda dersin içeriğinde yer alan okuma becerisinin kazanımıyla ilgili metin ve etkinliklerin öğrencilerde okumaya karşı ilgi, istek ve merak uyandırarak onlarda bu alışkanlığın oluşmasına katkı sağladığı söylenebilir. Araştırmada elde edilen sonuca göre Türkçe dersi ile bağlantılı olarak yapılan okuma saatleri öğrencilerde okuma alışkanlığı oluşturmada etkili olmaktadır. Türkçe dersinin beceri alanlarına yönelik faaliyetleri kapsamı, bu faaliyetlere yönelik olarak derslerin zaman zaman okumaya ayrılması öğrencilerin sınıf içerisinde hem öğretmeni hem de arkadaşlarıyla birlikte okuma yapması okuma alışkanlığı kazandırabilecek bir uygulama olarak görülmektedir. Nitekim okuma saatlerinin okuma alışkanlığı oluşturmada etkili olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Aksoy, 2014; Gürsoy, 2018; Karakullukcu, 2019).

Araştırmanın altıncı alt amacı olan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında medyanın rolüne yönelik görüşleri değerlendirildiğinde öğrencilerin medyanın okuma alışkanlığı oluşturma konusunda olumlu ve olumsuz rollerinin olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yarısından fazlası, medyanın okuma alışkanlığı oluşturmada okumaya istek ve merak uyandırma gibi olumlu bir rol üstlendiğini ifade etmiştir. Öğrenciler televizyon ya da internet üzerinden gördükleri kitapları merak ettiklerini, onları alıp okumaya karşı istek duyduklarını belirtmişlerdir. Yine medya aracılığıyla yapılan kitap tanıtımı ve reklamlar öğrencilerin kitaplara ilgisini çekmekte ve onları okumaya yönlendirmektedir. Bu bağlamda medya araçlarında öğrencilerin dikkatini çekecek biçimde okumaya yönelik etkinliklere yer verilmesinin öğrenciler açısından olumlu faydalar sağlayacağı sonucuna ulaşılabilir. Öğrenciler medya araçları sayesinde kitaplara tanışarak onlara kolayca erişebildiklerini de belirtmişlerdir. Çevrim içi uygulamalar ile kitapları araştırıp bulmakta, bazen onların özetlerine ulaşmakta, içeriği hakkında bilgi edinerek istedikleri kitapları okumaktadırlar. Medyanın öğrencilerin farklı seçenekler arasından tercih ettikleri bir kitabı yer ve zamandan bağımsız olarak okuyabilmelerine olanak sağladığı söylenebilir. Araştırmayla medyanın okuma alışkanlığı oluşturmada bir engel olduğunu düşünen öğrencilerin de olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler bu olumsuzluğu medyanın zaman kaybına yol açması şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrenciler, kitap okumak yerine televizyon izleyerek ya da ve sosyal medya ortamlarında zaman geçirerek vakit kaybettiklerini düşünmektedirler. Bu sonuç, Davarcı (2013)'nin araştırmasıyla paralellik gösteren bir sonuçtur. Aksaçoğlu ve Yılmaz (2007)

tarafından gerçekleştirilen bir araştırmayla da öğrencilerin boş zamanlarında yapmayı tercih ettikleri ilk üç etkinlik sırasıyla: bilgisayar kullanmak, televizyon izlemek ve kitap okumak şeklinde belirlenmiştir. Bu sonuç, bu araştırmadaki televizyon izlemenin ve bilgisayar kullanmanın okumanın önünde bir engel oluşturduğu sonucuyla örtüşmektedir. Acıyan (2008)'in araştırmasıyla ulaştığı kitap okumayı sevmeyen öğrencilerin büyük bir bölümünün okumayı sevmemelerinin nedeni olarak televizyon izlemeyi ve internette dolaşmayı tercih ettikleri, Öztürk ve Aksoy (2016)'un araştırmasıyla düzenli olarak okumaya zaman ayırmayan çocukların velilerinin, bunun nedeni olarak çocuklarının genellikle televizyon izlemelerini ve bilgisayar oyunları oynamalarını gösterdikleri sonucu da araştırmanın bu sonucuyla paralellik göstermektedir. Mokhtari, Reichard ve Gardner (2009) da çalışmalarında, öğrencilerin zevk aldıkları televizyon izleme veya internet kullanımı gibi aktiviteleri okumaya ayırdıkları zamana tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

1. Bir davranışın alışkanlığa dönüşmesi onun belli bir süre tekrar edilmesine bağlı olduğundan, okumaya düzenli olarak zaman ayrılmalıdır.
2. Öğrenciler, öğretmenleriyle okudukları kitaplar hakkında görüş alışverişinde bulunmalı, öğretmenler tarafından gerçekleştirilen kitap okuma saatlerine katılmalıdır.
3. Çocukların arkadaş çevresi oluşturulurken okuma alışkanlığına sahip bireylerden oluşmasına dikkat edilmeli; onlarla birlikte kitap okunmalı, kitap değişimleri yapılmalı ve kitaplar hakkında görüş alışverişinde bulunulmalıdır.
4. Evde, çocukların ilgi alanlarına yönelik kitapların da olduğu ve çocuklarla birlikte oluşturulan bir kitaplık bulundurulmalıdır.
5. Çocukların seviyelerine ve ilgi alanlarına yönelik kitaplar hakkında çocuklar bilgilendirilmeli, çocuklar okumaya yönlendirilmelidir.
6. Kitaplara ulaşma ve kitap okuma konusunda öğrencilere rehber olunmalıdır.
7. Öğretmenler öğrencilere sürekli kitap okuy demek, kitap okumanın başarıya olan etkisinden bahsetmek yerine onlarla birlikte kitap okumalıdır. Özellikle Türkçe öğretmenleri derslerinin bir bölümünü okumaya ayırmalı, bu ders saatleri içerisinde kendileri de öğrencilerle birlikte kitap okumalıdır. Ancak bu sorumluluk yalnızca Türkçe öğretmenlerinin sorumluluğu olarak görülmemeli, tüm öğretmenler öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında işbirliği yaparak gereken özeni göstermelidir.
8. Öğrenciler arasında okul ya da sınıf bazında küçük çaplı okuma yarışmaları düzenlenerek öğrencilerin konuya ilgi çekmeleri sağlanmalıdır.
9. Ders kitaplarına metin seçilirken öğrencilerin seviyelerine uygun, ilgi çekici, öğrencide merak uyandırıcı metinler tercih edilmelidir.
10. Türkçe dersinin içeriği okuma alışkanlığı kazandırıcı etkinlikler yönünden zenginleştirilmeli, derslerde okuma uygulamalarına sıkça yer verilmelidir.
11. Medya aracılığıyla öğrencilerin ulaşabileceği yazar-eser tanıtımları yapılmalıdır.
12. Dijital okuma platformları oluşturularak okunan kitaplara ilişkin yorumların, tartışmaların yapıldığı çeşitli etkinlikler oluşturulmalıdır.
13. Bu araştırmada okuma alışkanlığının oluşmasında birey, aile, arkadaş, öğretmen, Türkçe dersi ve medya gibi faktörlerin etkisi araştırılmıştır. Bu etkenlerin dışında kütüphane, okuma materyali vb. gibi farklı faktörlerin ne şekilde etkili olduğu araştırılabilir.
14. Bu araştırma ortaokul 8. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Farklı çalışma gruplarıyla yeni sonuçlar ortaya konulabilir.

5. KAYNAKÇA

Acıyan, A. A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyi arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aksaçlıoğlu, A. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi, *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.

Aksoy, E. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Akyol, H. ve Yıldız, M. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 793-815.

Alan, Y. (2020). Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin kitap okuma profilleri. *Söylem Filoloji Dergisi*, 5(1), 278-303.

Arıcı, A. F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19559/208513> sayfasından 21.07.2020 tarihinde erişilmiştir.

Arıcı, A. F. (2015). Türkiye'de milli bir okuma kampanyası: 100 temel eser. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 230-241. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/271098> adresinden 21.07.2020 tarihinde erişilmiştir.

Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ballı, A. (2019). *Öğretmen adaylarının Türkçe kullanımına karşı duyarlılıkları ile kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.

Bamberger, R. (1990). Okuma alışkanlığını geliştirme (B. Çapar, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı.

Batur, Z., Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının alışkanlıkları üzerine bir araştırma (Uşak eğitim fakültesi örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 32-49. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/132672-20120428103913-batur-3.pdf> sayfasından 24.11.2018 tarihinde erişilmiştir.

Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *Journal of World of Turks*,

2(1), 411-428. <http://dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewArticle/116> adresinden 24.11.2018 tarihinde erişilmiştir.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: PegemA.

Clark, C. ve Foster, A. (2005). Children's and Young People's Reading Habits and Preferences: The Who, What, Why, Where and When. *National Literacy Trust, 2-94*. <https://eric.ed.gov/?id=ED541603> adresinden 02.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni (S. B. Demir, Çev. Editörü). Ankara: Eğiten Kitap.

Çocuk Vakfı (2006). Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi. http://cocukvakfi.org.tr/wp-content/dosya/raporlar/13_okuma_aliskanligi_karnesi2006.pdf adresinden 25.05.2019 tarihinde erişilmiştir.

Davarcı, N. (2013). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile bilgisayar - internet kullanımı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Demir, T. (2009). İlköğretim 2. kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: (Gazi Üniversitesi örneği). *Turkish Studies, 4(3)*, 717-745.

Deniz, A. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığının geliştirilmesi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.

Gömlüksiz, M. N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1)*, 1-21. http://efdergi.yyu.edu.tr/eskiefdergi/makaleler/cilt_I/ozetler/nuri_ozet.htm sayfasından 03.06.2018 tarihinde erişilmiştir.

Gürsoy, H. C. (2018). *Kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında yardımcı bir araç olarak çizgi romanların kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Kurulgan, M. ve Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8 (2)*, 237-258.

Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü (2011). Türkiye Okuma Kültürü Haritası. <http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/55,yoneticisi-ozetipdf.pdf?0> adresinden erişilmiştir.

Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü (2019). 2019 yılı istatistik bilgileri tablosu. <https://kygm.ktb.gov.tr/TR-255535/2019-yili--istatistik-bilgileri.html> sayfasından 06.04.2018 erişilmiştir.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2019). Nitel veri analizi (S. A. Altun ve Ersoy, A. Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, (2003). PIRLS 2001 (Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) ulusal raporu. http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls_2001_ulusal_raporu.pdf adresinden 06.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi NO:10 Aralık 2019. http://meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden 07.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

Moktahari, K., Reiachard, C. A. ve Gardner, A. (2009). The impact of internet and television use on the reading habits and practices of college students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52 (7), 609-619. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1598/JAAL.52.7.6> adresinden 02.01.2020 tarihinde erişilmiştir.

Öztürk, D. S. ve Aksoy, E. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 562-591. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/226831> adresinden 24.11.2018 tarihinde erişilmiştir.

Priajana, N. (2013). Student teachers' reading habits and preferences. *Journal on English as a Foreign Language*, 3(2), 71-76.

Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. ve Aslantürk, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması (Adnan Menderes ve Uludağ Üniversiteleri örneği). *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 457-480.

Sevmez, H. (2009). *Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme (SÜ eğitim fakültesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Silverman, D. (1993). *Interprting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage Publications.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.

Temizyürek, F., Çolakoğlu, B. K. ve Coşkun, S. (2013). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 114-150.

Türkiye İstatistik Kurumu (2019). Yıllara göre il nüfusları, 2000-2019. <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> adresinden 07.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(24), 543-559. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/578> adresinden 18.11.2020 tarihinde erişilmiştir.

Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 218-228.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Yıldız, D., Ceran, D. ve Sevmez, H. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 141-166. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/usaksosbil/article/view/5000092972/5000111804> adresinden 24.11.2018 tarihinde erişilmiştir.

Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136. <http://eprints.rclis.org/7362/> adresinden 13.07.2020 tarihinde erişilmiştir.

Yücebaş, A. (2017). *Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.