

Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Dergisi

Aralık 2021

Cilt: 12 Sayı: 2

EFED

EJES

December 2021

Volume: 12 Issue: 2

Adnan Menderes University
Faculty of Education
Journal of Education Sciences

e-ISSN 2146-7862

Cilt 12, Sayı 2, Aralık 2021

Dergi Sahibi

ADÜ Eğitim Fakültesi Adına
Dr. Nuri KARASAKALOĞLU
Eğitim Fakültesi Dekan

Genel Yayın Editörü

Dr. Yaşar KUZUCU

Editör Yardımcısı

Dr. Erkan KIRAL

Türkçe Dil Editörü

Dr. Nuri KARASAKALOĞLU

İngilizce Dil Editörü

Dr. Burcu AYDIN

Redaksiyon

Dr. Nilgün KİRİŞÇİ
Dr. Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

Dizgi

Dr. Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ
Dr. Nilgün KİRİŞÇİ

Grafik Tasarımı

Dr. İbrahim GÖKDAŞ
Dr. Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ
Dr. Nilgün KİRİŞÇİ

Web Tasarımı

Dr. Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ
Dr. Nilgün KİRİŞÇİ

Sekreteryaya

Dr. Nilgün KİRİŞÇİ
Dr. Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

İletişim

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
efed@adu.edu.tr
Telefon: +90 (256) 2182000/3174

Volume 12, Issue 2, December 2021

Owner

On Behalf of ADU Faculty of Education
Nuri KARASAKALOĞLU Ph.D.
Dean of Faculty

General Publishing Editor

Yaşar KUZUCU, Ph.D.

Co-Editors

Erkan KIRAL, Ph.D.

Turkish Language Editor

Nuri KARASAKALOĞLU, Ph.D.

English Language Editor

Burcu AYDIN, Ph.D.

Proof Reading

Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ, Ph.D.

Typesetting

Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ, Ph.D.
Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.

Graphic Design

İbrahim GÖKDAŞ, Ph.D.
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ, Ph.D.
Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.

Web Design

Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ, Ph.D.
Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.

Secretary

Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ, Ph.D.

Editorial Office

Aydın Adnan Menderes University
Faculty of Education
efed@adu.edu.tr
Telephone: +90 (256) 2182000/3174

Editör

Dr. Yaşar KUZUCU

Editör Yardımcısı

Dr. Erkan KIRAL

Türkçe Dil Editörü

Dr. Nuri KARASAKALOĞLU

İngilizce Dil Editörü

Dr. Burcu AYDIN

Yayın Kurulu*

Dr. Şerife AK (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Gökhan AKSU (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Vesile ALKAN (Pamukkale Üniversitesi)
Dr. Burcu AYDIN (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Sultan BAYSAN (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Ahmet BİLDİREN (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Fulya CENKSEVEN (Çukurova Üniversitesi)
Dr. Deniz DERYAKULU (Ankara Üniversitesi)
Dr. Nuri DOĞAN (Hacettepe Üniversitesi)
Dr. Zeynep EREN UĞURLU (Sinop Üniversitesi)
Dr. Özkan ERGENE (Sakarya Üniversitesi)
Dr. Cevriye ERGÜL (Ankara Üniversitesi)
Dr. Burak FEYZİOĞLU (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

Dr. Cem Oktay GÜZELLER (Akdeniz Üniversitesi)
Dr. Nuri KARASAKALOĞLU (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Sezai KOÇYİĞİT (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Başak KOŞAR KIRCA (Sinop Üniversitesi)
Dr. Kadriye Funda NAYIR EKİZ (Pamukkale Üniversitesi)
Dr. Cumali ÖKSÜZ (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Mediha SARI (Çukurova Üniversitesi)
Dr. Sadullah Serkan ŞEKER (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Nurcan UZEL (Gazi Üniversitesi)
Dr. Ersen YAZICI (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

**Soyadına göre alfabetik olarak sıralanmıştır*

AMAÇ VE KAPSAM

Eğitim Fakültemiz; eğitim-öğretim etkinliklerinin yanında, bilimsel çalışmaları kamuoyunun bilgisine ve eleştirisine sunma işlevini yerine getirmeyi amaçlamaktadır. Bu yüzden hakemli ve bilimsel bir dergi çıkarma görevi önemli bir hal almaktadır. Çünkü bilimsel dergiler, yapılan bilimsel çalışmaları, kamuoyuna açık hale getirerek, bilimin denetlenebilirlik ve tekrarlanabilirlik ilkesini yerine getirmede önemli bir işlev üstlenmektedir. Bu süreçte temel vizyonumuz, ilkelimizden ve niteliğimizden ödün vermeden eğitim araştırmaları kapsamındaki akademik çalışmaları desteklemek, gelişiminde öncülük etmektir. Ayrıca eğitim alanında ve disiplinler arası çalışmalarda yüksek akademik standartlarda bilime katkı sağlamak, evrensel bir bakış açısı ile dünyada olan gelişmeleri takip etmek, ülkemizde eğitim alanında değişimleri ve ihtiyaçları tespit etmek ve özgün çözümler üretmek, eğitim kuruluşları, meslek kuruluşları ve toplumun ulusal ve uluslararası gelişmelerine destek olmak ve bu alanlarda Türkçe ve İngilizce dillerinde hazırlanmış çalışmalara yer vererek kaynak oluşumuna destek olmayı amaçlamaktadır.

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makaleleri

Nurgül BODUR & Erdal TOPRAKCI

Basının Gözüyle Eğitimcilerle Yönelik Şiddet/ *The Violence to Educators through the Eyes of the Media*

1

Soner POLAT & Nurşel DERELİ DEMİR

Ortaokul Öğretmenleri Arasında Yaşanan Kuşaklararası Çatışma: Nedenleri, Öğretmenlere Etkileri ve Çözüm Yöntemleri/ *Intergenerational Conflict Among Teachers in Secondary Schools: Reasons, Its Effects on Teachers and Solution Methods*

20

Ramazan ERYILMAZ

Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Dersi Öğretim Programının Özel Yetenekli Öğrencilerin Türkçe Dersi Yetkinliklerine göre İncelenmesi/ *Examination of the Science and Art Centers Turkish Course Curriculum According to the Turkish Competencies Framework of Gifted Students*

34

Kardelen ON HALLUMOGLU, H.Gulhan ORHAN KARSAK & Ayse Fulya MANER

The Effect of Montessori Materials Supported Mathematics Instruction on Early Mathematical Reasoning Skills/ *Montessori Materyalleri Destekli Matematik Öğretiminin Erken Matematiksel Akıl Yürütme Becerilerine Etkisi*

49

Kadir YILMAZ & Ruhi SARP KAYA

Öğretmenlerin Örgütsel Farkındalık ve Güven ile Örgütsel Etkililik Algıları/ *Teachers' Perceptions of Organizational Mindfulness, Trust and Organizational Effectiveness Levels*

60

Basının Gözüyle Eğitimcilere Yönelik Şiddet

Nurgül BODUR¹

Erdal TOPRAKCI²

Öz: Bu araştırmanın amacı yazılı basına yansıyan eğitimcilere yönelik şiddet haberlerinin incelenmesidir. Araştırmanın yöntemi tarama modeline dayalı betimsel analizdir ve çalışma dokümanını 01 Ocak 2017- 31 Aralık 2019 yılları arasında 'Hürriyet, Sabah, Sözcü' gazetelerinde çıkan eğitimcilere yönelik şiddet haberleri oluşturmaktadır. Gazetelerden toplanan haberler, veri toplama formuna göre uygun temaya atanarak veri tablosu hazırlanmış ve bu veriler, "betimsel analiz" yöntemiyle analiz edilmiştir. Alt problemlere göre frekans ve yüzdeler tabloları oluşturulmuş, verilerin dağılımına ait özelliklerin betimlenebilmesi amacıyla sınıflama ve sıralama ölçekleri kullanılarak ulaşılan sonuçlar, toplam sayılar ve yüzdeler hesaplanarak yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre gazetelerde yayımlanan haberler kapsamında eğitimcilere yönelik şiddet yıllara göre artış eğilimi göstermektedir. En fazla uygulanan şiddet türünün fiziksel şiddet, en çok şiddet uygulayanların okulla ilişkisi olmayan kişiler, veli ve öğrenciler olduğu; okuldaki görevleri bakımından eğitimcilere daha fazla şiddet uygulandığı, cinsiyet bakımından en çok şiddet uygulayan ve şiddete maruz kalanların erkekler olduğu belirlenmiştir. Eğitimcilere yönelik şiddet haberlerinde tarafsızlıktan uzaklaşıldığı; başlıklarda şiddeti çağrıştıran ifadeler yer verildiği ve şiddet içeren görüntüler kullanıldığı tespit edilmiştir. Eğitimcilere yönelik şiddet için gösterilen gerekçeler; beklentiyi karşılamama ve eğitimcinin öğrenciye yaklaşımı öne çıkmaktadır. Şiddet uygulanırken en fazla oranda fiziksel güç kullanıldığı, gazete haberlerinde şiddet uygulayanların ve şiddet görenlerin isim bilgisine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları temelinde şiddeti önlemek için veli ve öğrencilere seminerler, eğitim çalışanlarına problem çözme ve çatışma yönetimi, öfke kontrolü, empati, iletişim, geri bildirim gibi konularda hizmet içi eğitimler verilebilir.

Anahtar kelimeler:

Eğitimciye şiddet,
Öğretmene şiddet, Okul yöneticisine şiddet,
Okulda şiddet, Basında şiddet.

The Violence to Educators through the Eyes of the Media

Abstract: The aim of this research is to examine the news of violence to educators reflected in the press. The method of the research is descriptive analysis and the study documents consist of the news of violence against the teacher published in 'Hürriyet, Sabah, Sözcü' newspapers between January 01, 2017 and December 31, 2019. A data table was prepared by assigning the news collected from newspapers to the appropriate theme according to the data collection form. Frequency and percentage tables were created according to the sub-problems, and the results obtained by using classification and ranking scales were interpreted by calculating the total numbers and percentages in order to describe the characteristics of the distribution of the data. According to the research findings, violence to educators tends to increase over the years within the scope of the news published in newspapers. The fact that there is no neutrality in news of violence to educators: It has been determined that expressions reminiscent of violence were used in news headlines and violent images were used. In the reasons given for violence to educators; Failure to meet the expectations and educator's attitude to the student stand out. It was concluded that physical force was used the most and the names of those who perpetrated violence and those who were subjected to violence were included in the news of the newspaper. Based on the results of the research, parents, students, and educators can be trained on issues such as problem solving and conflict management, anger control, empathy, communication, and feedback in order to prevent violence.

Key Words:

Violence to educator,
Violence to teacher,
Violence to school manager, Violence in school, Violence in media

Geliş Tarihi : 15.04.2021

Kabul Tarihi : 17.09.2021

Yayın Tarihi : 27.12.2021

¹ Bilim Uzmanı-Öğretmen, İzmir Bayraklı Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi, nurgulbodur95@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6309-8776

² Prof. Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, erdaltoprakci@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9552-9094

GİRİŞ

Şiddet, mücadele edilmesi zor ve neredeyse bütün ülkeleri etkisi altına alan ve yaşamın her alanında kendisini hissettiren toplumsal sorunlardan biridir. İnsanlık tarihi boyunca hükmetmek, güçlü olmak vb. sebeplerle insanların ve toplumların başvurduğu şiddetin karmaşık ve çok yönlü yapısı nedeniyle pek çok tanımı yapılabilir. Bu tanımların bileşenleri: “tehdit, yıldırma, yaralama, öldürme, sindirme, korkutma, baskı, saldırı, tecavüz, fiziksel zarar, psikolojik zarar ve aşırılık” olarak sıralanabilir. Dilimize Arapçadan geçen şiddet sözcüğü Kamus-ı Türkî’de ‘sertlik, sert ve katı davranış, kaba kuvvet kullanma, kaba ve sert muamele, mükâfat ve ceza vermede mübalağa, peklilik, müsaadesizlik, sıkı ve ziyadelik’ olarak tanımlanmıştır (Sami, 1987). Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2002) ise şiddeti: “Bir insanın fiziksel gücünü veya kudretini doğrudan veya tehditle, kendisine, başka bir kişiye, bir gruba veya bir topluma karşı psikolojik zarar, gelişmede bozukluk, gerileme, yaralanma ya da ölüme yol açacak şekilde uygulaması.” biçiminde tanımlar. Şiddet, ‘toplumsal durumlara bağlı olarak suret değiştiren, kılıktan kılığa giren bir oyuncu gibidir. Şiddetin alenilikten mahremiyete, cephesel karşılaşmadan viral bulaşmaya, kaba güçten medyatiğe, fiziksellikten ruhsallığa kayan bir yapısı vardır. Öte yandan nasıl, hangi şartlarda, ne zaman ortaya çıktığının ve ne kadar zarar verdiğinin tespiti de zordur (Chul Han, 2016). Şiddetin en yoğun haliyle içe yöneldiğinde intihar, dışa yöneldiğinde katliamla sonuçlanabileceği belirtilmektedir (Toprakçı, 2013). Kişi ya da toplulukların hak ve özgürlüklerine zarar veren, psikolojik veya fiziksel açıdan geçici ya da kalıcı izlere sebep olan, insanlık onurunu ve kamu vicdanını zedeleyen her türlü davranışa şiddet denilebilir.

Şiddetin sınıflandırılmasında farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlardan biri Insel’in (1992), şiddeti eylemin uygulayıcısı açısından ele alan ‘bilinçli ve bilinçsiz’ yaklaşımıdır. Diğer bir yaklaşım ise Toprakçı’nın (2013), şiddeti insanın özellikleri temelinde yapılandırarak ortaya koyduğu ‘fiziksel, duygusal, cinsel, bilişsel ve toplumsal’ yaklaşımıdır. Fromm (2000), şiddeti ‘oyunda ortaya çıkan, tepkisel, dengeleyici ve arkaik kana susamışlık’ olarak sınıflandırmıştır. Nortoff’un (2006) yaklaşımına bakıldığında şiddet, ‘bireysel ve yapısal olarak ikiye ayrıldıktan sonra bireysel şiddet de kendi içinde fiziki ve psikişik şiddet olarak ayrılmıştır (akt., Gümüş, 2006). Tüm bu sınıflandırmaların temelinde inildiğinde insandan kaynaklanan şiddetin sağlıkta, siyasette, sporda, basında, ailede, eğitimde; kısaca insanın yer aldığı her alanda görülebileceği söylenebilir.

Eğitimde şiddetin tarihine ve alanyazına bakıldığında şiddetin nesnesinin öğrenci olduğu (Toprakçı, 2009) ancak eğitimcilere yönelik şiddetin özellikle basın ilgisini çekmesiyle görünür hale geldiği bilinmektedir (Gündüz, 2018). Amerika Birleşik Devletleri (ABD) başta olmak üzere bazı Avrupa ülkelerindeki eğitim kurumlarında okul baskınları ve benzeri sebeplerle ağır toplumsal sonuçları olan şiddet olaylarının daha sık meydana geldiği ve eğitimcilere yönelik saldırıların 1960’tan beri dünya genelinde %7100 oranında arttığı tespit edilmiştir (Greene, 2005’ten akt., Çankaya, 2009). Özellikle 2000’li yılların başlarından itibaren yapılan çalışmalar ve basına yansıyan haberler eğitimcilere yönelik şiddetin kişisel eylemler ve sıradan adli vakalar olmaktan çıkarak toplumu tehdit eden yaygın bir sorun haline geldiğini göstermektedir (Espelage ve ark., 2013; Lamya ve Chouari, 2016; Lokmic ve ark., 2013; Soares ve Machado, 2014). Türkiye’de yapılan araştırmalar da eğitimcilere yönelik şiddetin arttığına dikkat çekmektedir (Atmaca ve Öntaş, 2014; Eğitim-Bir-Sen, 2019; Özdere ve Terzi, 2018; Sungu, 2015). Bu sorunun toplumsal alandaki baskısı nedeniyle öğretmen sendikaları ortak bir tavırla protesto yürüyüşleri ve gösteriler düzenlemiştir (Özer, 2018). Bunun yanı sıra, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Kırmızı Tebeşir mobil uygulaması başlatılmıştır. MEB Bakanı Selçuk (2019), sosyal medya hesabından “Şiddete maruz kalan eğitim çalışanlarına bakanlığımızca hukuki destek sağlanacağı gibi şikâyete gerek duyulmaksızın yasal sürecin bakanlığımızın ilgili birimlerince takip edileceği bir yapı kurduk.” açıklamasını yapmıştır.

Öğretmenlerin şiddete maruz kalması veya meslektaşlarına uygulanan şiddete tanık olması; kurumlar ve eğitim sistemlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Arslan ve Toprakçı, 2021; Lokmic ve ark., 2013; Martinez ve ark., 2016; Özdere, 2017; Sungu, 2015). Şiddetten arındırılmış güvenli yerler olmak, toplumun aynası kabul edilen okulların var olma sebepleri açısından önemlidir. Türk Eğitim-Sen’in (2019) 6 bin 728 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada katılanların %56,9’u okulda kendini güvende hissetmediğini belirtmiştir. Güvenlik ihtiyacı tam olarak karşılanamadığında eğitim-öğretim etkinlikleri sağlıklı ve etkin bir şekilde yürütülemez (Özdere, 2017; Pişkin ve ark., 2011). Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde ‘güvenlik ihtiyacı’ karşılanmadan ‘ait olma ve sevgi, değer ve kendini gerçekleştirme’ ihtiyaçlarının karşılanamayacağı dolayısıyla varlığı hissedilemeyen üst seviyedeki ihtiyaçlar için bir güdü geliştirilemeyeceği belirtilmektedir (Önen ve Tüzün, 2005). Güvenlik ihtiyacının karşılanamamasının toplumsal ve kurumsal olumsuz sonuçlarıyla birlikte bireysel etkilerinin de olabileceği kaçınılmazdır.

Öğretmenleri hedef alan saldırıların bireysel açıdan fiziksel hasarlarının yanı sıra psikolojik etkilerinin de uzun süreli veya kalıcı olabileceği bilinmektedir. Şiddet sonucu oluşan psikolojik tükenmişliği araştıran çalışmaların

sonuçları, şiddete uğrayan öğretmenlerin mesleki performanslarının azaldığını, güdü kaybı nedeniyle mesleki bağlılığı kaybedebildiklerini göstermektedir (Atmaca ve Öntaş, 2014; Brouwers ve Tomic, 1999; Özdere, 2017). Yaşanan süreç; bireyin işine ve çalışma ortamına yabancılaşmasıyla farklı sorunları da beraberinde getirmektedir (Duğan, 2015; Keser, 2009; Linsley, 2006). Fiziksel ve ruhsal sorunlar yaşayan öğretmenlerin tedavi süreçlerinde derslerin boş geçmesi veya eğitim uygulamalarının sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilememesi; öğrenci eğitiminde telafisi zor açılıklara, kurumda boşluklar oluşmasına, eğitim sisteminden istenilen başarıya ulaşamamasına neden olabilmektedir (Arslan ve Toprakçı, 2021). Eğitimcilere yönelik şiddetin bireye ve topluma yüklediği mali kayıplar da göz ardı edilemeyecek ağırlıktadır. Eğitimcilere yönelik şiddetten kaynaklanan tedavi masrafları, iş gücü ve eğitim zamanının kaybı gibi nedenlerle Amerika’da yıllık iki milyar dolarlık maddi kayıp olduğu belirlenmiştir (American Psychology Association, 2016). Tekil çözümlerle ele alınamayacak kadar karmaşık bir yapısı olan böylesi bir soruna kaynaklık eden faktörlerin bilinmesi çözüm üretilebilmesi açısından gereklidir.

Şiddetin oluşmasında psikolojik mirasın yanı sıra öğretilerle davranış şekillerinin büyük önemi vardır (Fromm, 2000; User ve ark., 2002). Yapılan araştırmalar, bireyin biyolojik ve psikolojik yapısının şiddetin ortaya çıkmasında etkili olabileceğini ortaya koymaktadır (Fromm, 2000; Kızmaz, 2006; Koç, 2014; Tezcan, 2009). Bireysel etmenler; ‘anti-sosyal yapı, dikkat bozukluğu, öğrenme güçlüğü, hiperaktiflik, motor beceri gelişimi yetersizliği, doğum öncesi ve sonrası istenmeyen gelişmeler’ olarak sınıflandırılmıştır (Kızmaz, 2006; Tezcan, 2009; Ulu, 2016). Ailesel faktörlerin şiddete etkisini araştıran çalışmalarda şiddet davranışı sergileyen kişilerin şiddete eğilimli olmayanlara göre aile içi şiddete daha çok maruz kaldıkları, okulda ve toplumda yaşanan şiddetin temelini ailede atıldığı belirtilmektedir (Avcı, 2010; Kızmaz, 2006; Kocacık, 2004; MEB, 2008a; Tezcan, 2009). Taşar (2019) araştırmasında her on öğrenciden yedisinin ailesinden şiddet gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Toplumsal yapı, sosyal çevre ve sosyo-ekonomik düzeyin şiddete etkisini araştıran çalışmalarda; ‘nüfus değişimleri, etnik köken, fakirlik ve benzeri etkenlerle şiddet arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir (Smith ve Smith, 2006’dan akt., Teyfur, 2014). Sosyo-kültürel dinamikler; bireyler arası ilişkilerin biçimini ve karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm arayışlarını belirlemede önemli bir etkidir (Gözütok ve ark., 2007). Toplumumuzda, sorunların çözümünde kaba kuvvet kullanmaya dönük bir eğilimin varlığı ve bu eğilimin kültürel bir temelini olduğu bilinmektedir (Kızmaz, 2006). Kan davaları, namus cinayetleri, adak ve kurban teşhiri gibi kökeni toplumun anelerinde yatan şiddet biçimleri toplumsal kaynaklıdır (Kocacık, 2001). Suça eğilimli bir gruba dâhil olmak, suça karışma ihtimallerini artırmaktadır (Koca, 2013). Toplumsal düzensizlik, travmatik yaşantılar, ateşli silahlara ve uyuşturuculara ulaşımın kolaylığı da şiddeti tetikleyen toplumsal faktörlerdendir (Aküzüm ve Oral, 2015). Şiddetin belirtilen bu genel kaynaklarının yanı sıra eğitim ortamlarındaki risk faktörlerinin şiddete etkisini araştıran çalışmalarda eğitimcilere yönelik şiddetin yaşanmasında okul kültürünün, ikliminin ve okulun fiziksel yapısının etkili olduğu belirtilmektedir (Bucher ve Manning, 2005; Teyfur, 2014). Öğrenci ve veliye yönelik olumsuz yaklaşım, yönetme yetkinliğindeki yetersizlik, iletişim becerilerinin sınırlılığı, sen dilini kullanan liderlik tutumları, krizi öngörememek ve oluşan krizleri iyi yönetememek gibi yönetici ve öğretmen kaynaklı etkenler şiddete zemin hazırlayan unsurlardandır (Taşar, 2019; Yavuzer, 2011). Ayrıca sınıflardaki öğrenci sayılarının fazlalığı, programların öğrenci gelişimine yeterince katkı sunmaması, okulun fiziksel yetersizlikleri, öğrenci ve eğitimcilere yönelik aktivitelerin desteklenmemesi gibi faktörler de şiddetin oluşmasına neden olmaktadır (Özdere ve Terzi, 2018; Dönmez ve Özer, 2009).

Yapılan araştırmalarda eğitimcilere yönelik şiddette en çok sorumlu tutulan etkenlerden biri de yazılı ve görsel basındır. Medyada şiddetin kullanılmasının ve ele alınış biçiminin 1950’li yıllardan beri toplumun şekillenmesinde önemli bir rol üstlendiği düşünülmektedir (Özer, 2017; Palabıyıköğlü 1997; Sağlık, 2019; Toprakçı, 2013; Yavuz, 2014; Yavuzer ve ark., 2009; Zorlu, 2016). Kitle iletişim araçları, bilgi sağlayan, kamuoyu oluşturan, sisteme dönüt veren yapıları nedeniyle okulları etkileyen güç merkezleri arasındadır (Toprakçı, 2001). Bu nedenle basına yansıyan eğitimcilere yönelik şiddeti ve okullardaki şiddet haberlerini inceleyen çalışmalar yapılmıştır (Çubukçu ve Dönmez, 2014; Turan ve ark., 2010; Erdemli, 2018; Koca, 2013; Soares ve Machado, 2014; Sungu, 2015; Teyfur, 2014; Yüce ve Çoban, 2019). Eğitimde yaşanan şiddetin basında verilmiş biçimi eleştiri konusu olabilmektedir. Toplumun önemli bir bilgi kaynağı olması ve bilgiyi çok hızlı yayabilmesi açısından büyük bir güce sahip olan kitle iletişim araçları, bilgilendirirken kendi istediği dünyayı ve bu dünyaya ait imgeler ve görüntüleri, nasıl algılayacaklarının çerçevesini çizerek alıcılara sunar. Bireyleri ve toplumları yönlendirir, bazen tek başına bazı tutum ve davranışların yerleşmesinde belirleyici olarak gücünü kullanabilir (Palabıyıköğlü, 1997). Şiddeti tetikleyen faktörlerin başında kitle iletişim araçlarının geldiğini ve bu araçların şiddeti çok doğal bir olguymuş gibi sunduğunu belirten Teyfur’a (2014) göre bu sunuş biçiminden en çok çocuklar etkilenmektedir. Kitle iletişim araçlarındaki şiddet uyarılarına maruz kalan bireylerde “öğrenilen şiddetin” meydana geldiği düşünülmektedir. Bandura’nın belirttiği gibi şiddet davranışları; gözlem, taklit ve çevresel uyarıların etkisiyle öğrenilebilme dolayısıyla basın aracılığıyla hem öğrenilmekte hem de öğretilerek diğer kuşaklara aktarılmaktadır (Ulu, 2016). Kitle iletişim araçları ve onun önemli yapı taşlarından biri olan gazetelerde görünür kılınan şiddetin üç temel

etkisinden söz edilmektedir: Bunlardan ilki şiddet görüntülerine maruz kalan çocukların izledikleri yönünde tutum ve davranış geliştirerek bunları uygulayacaklardır. İkincisi, uzun süreli ve kontrolsüz olarak şiddet görüntülerine maruz kalanların duyarsızlaştıklarıdır. Üçüncüsü ise, bireylerin kendilerinin de şiddet mağduru olacakları endişesine kapılarak psikolojik rahatsızlıklar yaşayabilecekleridir (Flannery, 1997'den akt., Kızmaz, 2006). Dolayısıyla şiddetin önlenmesi açısından basının aksatılmaz bir sosyal sorumluluğu olduğu söylenebilir.

Basının toplumu bilgilendirme, eğitme, tartışma ve diyalog ortamı sağlama, kamuoyu oluşturma, bütünleştirme işlevleri dikkate alındığında 1980'li yıllardan beri şiddetin yaygınlaşmasındaki etkilerinin yanı sıra şiddetin önlenmesindeki katkıları da tartışılmaya başlanmıştır (Palabıyıköğlü, 1997; Tuncel, 2012). Gazeteler, eğitimcilere yönelik şiddeti yansıtarak sorunun fotoğrafını geniş bir açıdan görmemizi sağlayan kaynaklar olmakla birlikte sorunun ele alınış ve yansıtılış biçimi ayrıca önem arz etmektedir. Şiddet riski olan meslekler araştırmasında eğitim en riskli meslek alanları arasındadır. Öğretmen ve okul yöneticilerine sıklıkla şiddet uygulanmakta ve bunun sonucu olarak da bu haberler basında yer almaktadır. Öğretmen ve okul yöneticilerine ilişkin olumsuz haberler; itibar ve imaj zedelenmesine, güven kaybına, öğretmenlerin moral ve güdülenmelerinin olumsuz yönde etkilenmesine neden olmaktadır. Görünür kılınan bir şiddet olayına maruz kalması öğrencilerine rol-model olan öğretmenlerin sosyal konumunu sarsmakta; toplumda algılanış biçimi, öncelikle öğrenci ve velilerin sonra da diğer bireylerin onlara yaklaşımlarını etkilemektedir. Bu bağlamda basında çıkan eğitimcilere yönelik şiddet haberlerinin öğretmenleri nasıl yansıttığı, öğretmen ve okul yöneticileri hakkında oluşturulan algı önem taşımaktadır. Eğitim, birey ve toplum açısından hayati bir öneme sahip olduğundan eğitimin uygulayıcıları olan öğretmenler, önemli bir görev üstlenmektedir. Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşabilmesinin önünde büyük bir engel olarak duran eğitimcilere yönelik şiddetin her yönüyle araştırılması gereken bir sorun olduğu yapılan çalışmalara ve basına yansımaktadır (Atmaca ve Öntaş, 2014; Çubukçu ve Dönmez, 2014; Eğitim-Bir-Sen, 2019; Erdemli, 2018; Espelage ve ark., 2013; Gündüz, 2018; Lamya ve Chouari, 2016; MEB, 2008a; Özdere, 2017; Özdere ve Terzi, 2018; Özer, 2018; Soares ve Machado, 2014; Sungu, 2015; Turan ve ark., 2010; Türk Eğitim-Sen, 2019; Yüce ve Çoban, 2019). Eğitimcilere yönelik şiddetin araştırılması, bütün yönleriyle ele alınıp incelenmesi; soruna dair çözümler geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Amaç

Bu çalışmada, 01 Ocak 2017 - 31 Aralık 2019 yılları arasında gazete haberlerine yansıyan eğitimcilere yönelik şiddetin özelliklerine ve yazılı basında nasıl sunulduğuna dair verilere ulaşılarak söz konusu algıyı basına yansıtıldığı kadarıyla ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitimcilere yönelik şiddet; kim/kimler tarafından uygulanmakta; şiddeti uygulayanın okul ile ilişkisine (veli, öğrenci vb.), şiddet uygulayan ile görenin cinsiyetine, şiddet uygulanırken kullanılan materyal ya da güç türüne, şiddet uygulayanların sayısına ve eğitimcinin okuldaki görevine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Eğitimcilere yönelik şiddet haberleri; yıllara, içeriklerinde şiddet için gösterilen gerekçelere, şiddet türlerine, sunumlarına, başlıklarında kullanılan ifadelere ve fotoğraf seçimleri ile isim bilgisi sunumuna göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

YÖNTEM

Araştırma, tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modelinde araştırmaların konusu, durum, olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bilinmek istenen uygun bir şekilde gözlemlenip belirtilir (Karasar, 2010). Bu çalışmada da basına yansıyan haberler kendi koşulları içinde ve olduğu gibi ele alınıp betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir.

Çalışma Dokümanı

Eğitimcilere yönelik şiddet haberlerini inceleyen bu çalışmanın çalışma dokümanlarını ulusal basında yer alan gazeteler oluşturmaktadır. Ulusal basındaki gazete sayısının çok olması nedeniyle araştırma 01 Ocak 2017- 31 Aralık 2019 yılları arasında 'Hürriyet, Sabah, Sözcü' gazeteleri sınırlığında gerçekleştirilmiştir. Verilerin alınacağı gazetelerin belirlenmesinde çalışmanın yapılmaya başlandığı tarihte 'tirajı en yüksek üç ulusal gazete olması ve internet ortamında arşivlerinin bulunması' ölçütleri dikkate alınmıştır. Haberin seçilmesinde haber başlığında 'eğitimcilere, öğretmenlere ve okul yöneticilerine şiddet/saldırı, okulda dehşet, okulu bastı, saldırgan veli vb.' ifadelerin olması dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, eğitimcilere yönelik şiddet haberlerini incelemek için oluşturulan veri toplama formu kullanılmıştır. Veri toplama formunda; 'haber yayımlandığı gazetenin adı ve tarihi; şiddet uygulayanın sayısı, cinsiyeti; şiddet görenin cinsiyeti, unvanı; şiddetin türü, kim tarafından uygulandığı, gerekçesi; haberin sunum şekli, fotoğraf ve görsel kullanımı, başlıklarda kullanılan ifade biçimleri, isim bilgisine yer verilme durumu; şiddet uygulanırken kullanılan materyal veya güç türü' dikkate alınmıştır. Araştırmacının problem ve alt problemleri veri toplanmasının temel kılavuzu olmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması için gazetelerin internet sitelerinde (<https://www.hurriyet.com.tr>; <https://www.sabah.com.tr>; <https://www.sozcu.com.tr>) "Eğitimci/ler/e, Öğretmen/ler/e yönelik şiddet, Okulda şiddet, Öğretmen, Okul müdürü, Okul yöneticisi, Basında şiddet" anahtar kelimeleriyle taramalar yapılmıştır. İnceleme sonucunda 177 habere ulaşılmış, farklı zamanlarda tekrarlananlar çıkartılarak 156 haber araştırma kapsamına alınmıştır. Değişen ve gelişen duruma göre aynı gazetede tekrarlanan haberler, yayımlandığı ilk haliyle analize dâhil edilmiştir. Şiddet olayları içermeyen, protesto veya açıklama amaçlı şiddet haberleri kapsam dışı bırakılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Toplanan veriler, Microsoft Excel programında grafikler, özet tablolar ve tanımlayıcı istatistik kullanılarak "betimsel analiz" yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz yaklaşımında temalar önceden belirlenir ve elde edilen veriler bu temalara göre özetlenerek yorumlanırken sık sık doğrudan alıntılara yer verilebilir. Elde edilen bulgular, okuyucuya sunulurken sistematik ve açık olmak amaçlanır. Bu analiz biçimi; 'betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, verilerin tematik çerçeveye uygun işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması' aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada da problem ve alt problemler önceden belirlenmiş kod, kategori, temalarla açıklanmış ve sunulmuştur. Çalışmanın geçerliğini sağlamak amacıyla kategorilerin sınırları belirlenmeye çalışılmış, hataların önlenmesi için kategoriler kapsamına 'diğer' ve 'belirtilmemiş' değişkenleri de eklenmiştir. Gazetelerden toplanan haberler, veri toplama formuna göre uygun temaya atanarak veri tablosu hazırlanmıştır. Daha sonra alt problemlere göre frekans ve yüzdelik tabloları oluşturulmuş, verilerin dağılımına ait özelliklerin betimlenebilmesi amacıyla sınıflama ve sıralama ölçekleri kullanılarak toplam sayılar ve yüzdelikler hesaplanmış, alan yazında yapılan araştırmalardan atıflara da yer verilerek sonuçlar yorumlanmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bilimsel bir araştırmadan bilgilerinin doğru şekilde toplanmış olması, verilerinin tutarlı, istikrarlı olması ve tüm bunları olduğu gibi aktarması beklenmektedir. Bu özellikler çalışmanın güvenirliliğiyle ilgilidir ve buna göre farklı araştırmacılar aynı süreçleri izleyerek aynı sonuçlara ulaşabilmeli (iç güvenirlilik), araştırma aynı şartlarda yinlendiğinde önceki sonuçlar elde edilebilmelidir (dış tutarlık) (Büyüköztürk ve ark., 2008). Bu bağlamda betimsel analiz yapılan bu araştırmada veri toplama formu, analiz vb. bölümler için geçerlik ve güvenirlilik açısından uzman görüşüne başvurulmuş; gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca farklı zamanlarda araştırmacı tarafından iki kez analiz yapılarak bulguların %93 oranında uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın güvenilir kabul edilebilmesi için %90 tutarlılığın sağlanmasının yeterli olduğu belirtilmektedir (Geray, 2004'ten akt., Duğan, 2015). Bilimsel bir araştırmanın geçerli kabul edilebilmesi için kullanılan ölçme aracının ölçülmesi isteneni ölçmesi gerekmektedir. İç geçerlik için araştırmacıdan veri toplama, verilerin analiz ve yorumlanması süreçlerinde tutarlı olması beklenmektedir. Bir araştırmanın sonuçlarının benzer ortamlara veya durumlara genellenebilmesi ise dış geçerlikle ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada geçerliğin sağlanabilmesi için veri toplama yöntemi ve süreci verilerin analizi bölümünde açıklanmış, analiz edilen haberlerden alıntılara yer verilmiştir. Seçilen gazetelerde benzer haberlere yer verilmesi ve toplum tarafından en çok okunan ve güvenilir kabul edilen gazetelerin örnekleme oluşturması güvenirlilik ve geçerliğe katkı sağlayabilir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu çalışma etik kurul iznine gerekli olmayan makaleler kategorisinde yer almaktadır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma bulguları tablolar halinde sunularak incelenen haberlerden örneklere yer verilmiştir. Eğitimcilere yönelik şiddetin kim/kimler tarafından uygulandığı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Eğitimcilere Yönelik Şiddet, Kim/Kimler Tarafından Uygulandığı (2017-2019)

YIL	Okul Dışından		Veli		Öğrenci		Okul Yöneticisi		Öğretmen		Belirtilmemiş		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2017	13	37,1	5	14,3	9	25,7	5	14,3	2	5,7	1	2,9	35	100
2018	9	20,0	27	60,0	6	13,3	2	4,4	1	2,2	0	0,0	45	100
2019	34	44,7	22	28,9	10	13,2	7	9,2	3	3,9	0	0,0	76	100
Genel Toplam	56	35,9	54	34,6	25	16,0	14	9,0	6	3,8	1	0,6	156	100

Tablo 1’de eğitimciye yönelik şiddetin kimden geldiği incelenmiş ve şiddeti uygulayanlar; haberlerin 56’sında (%35,9) Okul dışından, 54’ünde (%34,6) veli, 25’inde (%16) öğrenci, 14’ünde (%9) okul yöneticisi, 6’sında (%3,8) öğretmen, 1’inde (%0,6) ise belirtilmemiş biçiminde verilere yansımıştır. ‘Okul dışından’ kategorisinde okula gelen okulla ilişkisi olmayan kişiler, terör, okul polisi, kantin görevlisi, şiddet gören eğitimcinin yakını, savcı, vali vb. bulunmaktadır. Haberlerden birer örnek, kaynak gazetesinin internet sayfasından ekran görüntüsüyle alınarak ve araştırmanın uzamasına neden olan kısımlar kesilerek aşağıda sunulmuştur. Şiddet uygulayanların kimler olduğu sorusuna cevap olarak ‘diğer’ başlığı altında bulunan haberlere örnek:



Görsel 1. Eğitimcilere okul dışından şiddet uygulayanlar

Örnek haberde eğitimle ilgisi olmayan ve aralarında milli güreşçinin de yer aldığı 5 genç tarafından öğretmene şiddet uygulanmakta ve olay pansiyonda, öğrencilerin gözü önünde gerçekleşmektedir. Haber kaynağında olayın videosunu tüm ayrıntılarıyla izlemek mümkündür. İnternetteki diğer haber kaynakları tarandığında faillerin ve mağdurların isimlerine rastlanmaktadır. Merkeze uzak bir lisenin pansiyonunda gerçekleşen bu olayda dışarıdan gelen tehdide karşı öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini korumak zorunda kaldıkları anlaşılmaktadır. Şiddet uygulayanların kimler olduğu sorusuna cevap olarak ‘veli şiddeti’ içeriğine örnek:



Görsel 2. Veli şiddeti

Örnek haberde saldırıdan sonra okul önünde hatıra fotoğrafı çektirilmesine dikkat çekilmiştir. Kullanılan dört kare fotoğrafta şiddet uygulayanın açık görüntüsüne, olayın gerçekleştiği okulun görüntülerine yer verilmiş ve fotoğrafların altına 'haberle ilgili daha fazla fotoğraf için galeriyi ziyaret edin' notu büyük puntolarla düşülmüştür. Şiddet uygulayanların kimler olduğu sorusuna cevap olarak 'öğrenci şiddeti' içeriğine örnek:

**Adana'da lise öğrencisi, devamsızlığını silmeyen müdür yardımcısını 5 yerinden bıçakladı.**

Edinilen bilgiye göre, olay, Yüreğir ilçesine bağlı Atakent Mahallesi'nde meydana geldi. Medine Müdafî Fahrettin Paşa İmam Hatip Lisesi 12. sınıf öğrencisi M.A., 80 gün devamsızlığı olduğu için müdür yardımcısı İhsan Ağca'nın yanına geldi.

Öğrenci, müdür yardımcısından devamsızlığının bir kısmını silmesini istedi. Ancak müdür yardımcısı devamsızlık sisteme girildiği için silinemeyeceğini söyledi. Bunun üzerine sinirlenen öğrenci, müdür yardımcısını 5 yerinden bıçakladı. Bu sırada öğretmenler polise ve sağlık ekiplerine haber verdi. Olay yerine gelen polis, M.A.'yi yakaladı.

"CANIM İSTEDİ BİÇAKLADIM"

Ağır yaralanan müdür yardımcısı ise Adana Numune Eğitim ve Araştırma Hastanesine kaldırıldı. Parmagında kesik olan zanlı ise Akıncılar Polis Merkezinden Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Balçalı Hastanesine getirildi. M.A., basın mensuplarına "Canım istedi bıçakladım" dedi. Olayla ilgili soruşturma başlatıldı.

Kaynak: <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/devamsizligini-silmeyen-mudur-yardimcisini-bicakladi-40478090>

Görsel 3. Öğrenci şiddeti

Yukarıdaki haberde; öğrencinin okula bıçakla gelmesi, müdür yardımcısını defalarca bıçaklaması ve basın mensuplarına 'canım istedi bıçakladım' biçiminde açıklama yapması vurgulanmıştır. Şiddet uygulayanların kimler olduğu sorusuna cevap olarak 'öğretmen ve okul yöneticisi' içeriğine örnek:

Gündem Umut KARAKOYUN/İZMİR, (DHA) | Haber Giriş: 03.04.2018 - 13:14 | Son Güncelleme: 03.04.2018 - 14:36

İzmir Kız Lisesi'ni karıştıran tokat! Öğretmen ve müdür yardımcısı birbirine girdi

İZMİR'deki lisede, deneme sınavı yapıldığı sırada, müdür yardımcısı N.S. ile öğretmen F.S. arasında, 'sınıfın dışında durma' yüzünden tartışma çıktı. Öğretmene tokat attığı iddia edilen N.S. ile müdür yardımcısını tırnakladığı öne sürülen F.S., haklarında başlatılan soruşturma kapsamında açığa alındı. Türk Eğitim-Sen İzmir 3 No'lu Şube Başkanı Adnan Sarısayın, idareci atamalarında liyakat gözetilmediği için bu tür sorunların yaşandığını savundu.

Kaynak: <https://www.hurriyet.com.tr/gunden/izmir-kiz-lisesini-karistiran-tokat-ogretmen-ve-mudur-yardimcisi-birbirine-girdi-40793092>

Görsel 4. Öğretmen ve okul yöneticisi şiddeti

Yukarıdaki haber, Türkiye'nin sosyo-ekonomik ve eğitim seviyesi yüksek illerinden biri olan İzmir'in merkezi ve en köklü okullarından birinde gerçekleşmiştir. Haberde olayın geçtiği kurumun adı ve fotoğrafı kullanılmıştır. Olayın öğretmen ve bir okul yöneticisi arasında, sınav esnasında öğrencilerin gözü önünde gerçekleşmesine dikkat çekilmiştir.

Eğitimcilerle yönelik şiddetin 'şiddet uygulayanın ve şiddet görenin cinsiyetine göre dağılımı Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2.

Eğitimcilere Yönelik Şiddetin Şiddet Uygulayanın ve Şiddet Görenin Cinsiyetine Göre Dağılımı

YIL	Erkek		Belirtilmemiş		Kadın		Erkek/Kadın		Genel Toplam	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
2017	16	45,7	15	42,9	3	8,6	1	2,9	35	100
2018	30	66,7	12	26,7	3	6,7		0,0	45	100
2019	57	75,0	9	11,8	10	13,2		0,0	76	100
Genel Toplam	103	66,0	36	23,1	16	10,3	1	0,6	156	100

Tablo 2’de şiddet uygulayanların cinsiyeti; haberlerin 103’ünde (%66) erkek, 36’sında (%23,1) belirtilmemiş; 16’sında (%10,3) kadın, 1’inde (%0,6) ise kadın ve erkek olarak görülmektedir.

Tablo 3.

Eğitimcilere Yönelik Şiddetin Şiddet Görenin Cinsiyetine Göre Dağılımı

YIL	Erkek		Kadın		Belirtilmemiş		Erkek/Kadın		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2017	23	65,7	11	31,4		0,0	1	2,9	35	100
2018	22	48,9	13	28,9	6	13,3	4	8,9	45	100
2019	39	51,3	33	43,4	3	3,9	1	1,3	76	100
Genel Toplam	84	53,8	57	36,5	9	5,8	6	3,8	156	100

Tablo 3’te şiddet gören öğretmenlerin cinsiyeti; haberlerin 84’ünde (%53,8) erkek, 57’sinde (%36,5) kadın olarak görülmektedir; 9’unda (%5,8) belirtilmemiş; 6’sında (%3,8) ise kadın ve erkek olarak verilere yansımıştır.

Eğitimcilere yönelik şiddet uygulanırken ‘kullanılan materyal veya güç türü Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Eğitimcilere Yönelik Şiddetin Şiddet Uygulanırken Kullanılan Materyal veya Güç Türüne Göre Dağılımı

YIL	2017		2018		2019		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Fiziksel Güç	13	37,1	24	53,3	35	46,1	72	46,2
Ateşli Silah	11	31,4	8	17,8	11	14,5	30	19,2
Bıçak	6	17,1	5	11,1	14	18,4	25	16,0
Psikolojik baskı	1	2,9	2	4,4	6	7,9	9	5,8
Sözlü saldırı		0,0	5	11,1	1	1,3	6	3,8
Cinsel Saldırı	2	5,7		0,0	4	5,3	6	3,8
Makam Gücü		0,0		0,0	5	6,6	5	3,2
Sopa vb.	2	5,7	1	2,2		0,0	3	1,9
Genel Toplam	35	100	45	100	76	100	156	100

Tablo 4 incelendiğinde haberlerin 72’sinde (%46,2) fiziksel güç, 30’unda (%19,2) ateşli silah, 25’inde (%16) bıçak, 9’unda (%5,8) psikolojik baskı, 6’sında (%3,8) cinsel saldırı, 6’sında (%3,8) sözlü saldırı, 5’inde (%3,2) makam gücü, 3’ünde (%1,9) sopa vb. materyal veya güç türü kullanıldığı tespit edilmiştir. Psikolojik baskı, makam gücü, sözlü saldırı ve sopayla saldırı (korkutmak amaçlı) kategorileri birbirinden kesin çizgilerle ayrılmadığı için ağırlıklı olan kategoriye dâhil edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre en fazla fiziksel güç kullanılmakla birlikte ateşli silah bıçak vb. aletlerin eğitimciye yönelik şiddette kullanıldığı ve bunlarla okullara girilebildiği görülmektedir. Makam gücü diğer çalışmalarda ayrı bir kategori olarak görülmediği için aşağıda bu alandaki habere örnek verilmiştir:

10:24, 25/11/2019

Vali’nin ‘öğretmen diye’ azarladığı muhabir çıktı!

“SEN ÖĞRETMEN MİSİN?”

Vali Toprak ismi açıklanmayan kişiye “Sen öğretmen misin birader? O zaman öğretmen gibi otur da görelim. Bu kadar güzel bir günde güzel duygularla karşınıza geliyorum. Güzel bir hareketle karşılaşmıyorum. Valinin karşısında ayak dikip oturmak bana değil eğitim camiasına saygısızlıktır” diyerek konuşmasını diğer öğretmenlere dönerek, “Arkadaşlar haksızsam haksız olduğumu söyleyin” diyerek sürdürmüştü.

Kaynak: <https://www.sozcu.com.tr/2019/gundem/valinin-ogretmen-diye-azarladigi-muhabir-cikti-5470689/>

Görsel 5. Makam gücü şiddeti

Eğitimcilere yönelik şiddetin 'şiddet uygulayan/uygulayanların sayısına göre dağılımı' Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Eğitimcilere Yönelik Şiddetin Şiddet Uygulayan/Uygulayanların Sayısına Göre Dağılımı

YIL	1 Kişi		Birden fazla		Belirtilmemiş		2 Kişi		3 Kişi		4 Kişi		5 Kişi		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2017	17	48,6	11	31,4	4	11,4	1	2,9	0,0	1	2,9	1	2,9	35	100	
2018	33	73,3	8	17,8	1	2,2	2	4,4	0,0	1	2,2	0,0	0,0	45	100	
2019	62	81,6	6	7,9	0,0	0,0	1	1,3	4	5,3	2	2,6	1	1,3	76	100
Genel Toplam	112	71,8	25	16,0	5	3,2	4	2,6	4	2,6	4	2,6	2	1,3	156	100

Tablo 5'te eğitimcilere yönelik şiddet haberlerinin 112'sinde (%71,8) kişilerin yalnız başına, 25'inde (%16) ise sayısı tam olarak belirtilmeyen birden fazla kişinin birlikte şiddet uyguladığı görülmektedir. Haberlerin 5'inde (%3,2) sayı belirtilmezken, 4'ünde (%2,6) 2; 4'ünde (%2,6) 3; 4'ünde (%2,6) 4; 2'sinde (%1,3) ise 5 kişinin eğitimcilere yönelik şiddeti birlikte uyguladığı sonucuna ulaşılmıştır. Aşağıda birden fazla kişinin eğitimci veya eğitimcilere birlikte saldırdıklarına dair haberlerin başlıklarından örnekler verilmiştir:

Avcılar'da "öğretmeni dövmek için okulu bastılar" (Hürriyet, 30.11.2018)

Okulda şoke eden anlar! İki oğlu ile birlikte öğretmene saldırdılar...(Hürriyet, 24.10.2019)

Öğretmeni öğrencilerinin gözü önünde bıçakladılar! (Sözcü, 20.09.2019)

İstanbul'da okul basan veliler eğitimcilere saldırdı! (Sabah, 30.11.2018)

Öğretmene sokak ortasında taşlı-sopalı dayak! (Hürriyet, 20.11.2017)

Öğrenci velisi ve yakınlarının dövdüğü öğretmenin boyun kemiği kırıldı! (Sözcü, 24.11.2017)

Eğitimcilere yönelik şiddetin 'görevlerine göre dağılımı' Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6.

Eğitimcilere Yönelik Şiddetin Görevlerine Göre Dağılımı

YIL	Öğretmen		Okul Yöneticisi		Okul Yönet./Öğretmen		Öğretmen zannedilen		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2017	23	65,7	9	25,7	3	8,6	0,0	0,0	7	100
2018	30	66,7	11	24,4	4	8,9	0,0	0,0	12	100
2019	69	90,8	5	6,6	1	1,3	1	1,3	23	100
Genel Toplam	122	78,2	25	16,0	8	5,1	1	0,6	156	100

Tablo 6 incelendiğinde eğitimcilere yönelik şiddetin 'görevlerine göre' dağılımı: 122 (%78,2) öğretmen, 25 (%16) okul yöneticisi, 8 (%5,1) okul yöneticisi ve öğretmen, 1 (%0,6) haberde de öğretmen zannedildiği için şiddet gören kişi, biçiminde sıralanmıştır.

Eğitimcilere yönelik şiddet haberlerinin sayısının yıllara göre dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Eğitimcilere Yönelik Şiddet Haberlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	f	%
2017	35	22,4
2018	45	28,8
2019	76	48,7
Genel Toplam	156	100,0

Tablo 7'de eğitimcilere yönelik şiddetle ilgili olarak; 2017 yılında 35 (%22,4), 2018 yılında 45 (%28,8), 2019 yılında 76 (%48,7); genel toplamda ise 156 haberin frekans ve yüzdeliklerine yer verilmiştir. Bu dağılıma göre eğitimcilere yönelik şiddet yıllara göre artış eğilimi göstermektedir.

Eğitimcilere yönelik 'şiddet için gösterilen gerekçeler' Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.*Eğitimcilere Yönelik Şiddetin Gösterilen Gerekçeye Göre Dağılımı*

YIL	2017		2018		2019		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Beklentiye Karşılama	3	8,6	8	17,8	15	19,7	26	16,7
Öğretmenin öğrenciye yaklaşımı	2	5,7	10	22,2	13	17,1	25	16,0
Belirtilmemiş	6	17,1	4	8,9	14	18,4	24	15,4
Öğretmenin Göreviyle ilgili Uygulama	7	20,0	7	15,6	8	10,5	22	14,1
Tartışma	3	8,6	9	20,0	7	9,2	19	12,2
Diğer	9	25,7	2	4,4	7	9,2	18	11,5
Psikolojik sorunlar	2	5,7	3	6,7	5	6,6	10	6,4
Öğretmen-yönetici çatışması	3	8,6	0,0	0,0	7	9,2	10	6,4
Öğrenciyi taciz iddiası	0,0	0,0	2	4,4	0,0	0,0	2	1,3
Genel Toplam	35	100	45	100	76	100	156	100

Tablo 8’de eğitimcilere yönelik şiddete için gazete haberlerinde gösterilen gerekçelerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Gösterilen gerekçelerin 26’sı (%16,7) beklentiye karşılama, 25’i (%16) eğitimcinin öğrenciye yaklaşımıdır. Haberlerin 24’ünde (%15,4) gerekçe belirtilmemiştir; 22’si (%14,1) eğitimcinin göreviyle ilgili yaptığı uygulamaları, 19’u (%12,2) tartışmayı, 18’i (%11,5) diğer nedenleri, 10’u (%6,4) psikolojik sorunları, 10’u (%6,4) öğretmen/yönetici çatışmasını, 2’si (%1,3) ise öğrenciyi taciz iddiasını” eğitimcilere yönelik şiddet için gerekçe olarak göstermiştir.

Eğitimcilere yönelik şiddetin şiddet türlerine göre dağılımı Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9.*Eğitimcilere Yönelik Şiddetin Şiddet Türlerine Göre Dağılımı*

YIL	Yaralanmayla Sonuçlanan Fiziksel Şiddet		Ölümlle Sonuçlanan Fiziksel Şiddet		Psikolojik Şiddet		Sözlü Şiddet		Cinsel Şiddet		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2017	23	65,7	9	25,7	0,0	0,0	1	2,9	2	5,7	35	22
2018	34	75,6	4	8,9	2	4,4	5	11,1	0,0	0,0	45	29
2019	41	53,9	17	22,4	11	14,5	3	3,9	4	5,3	76	49
Genel Toplam	98	62,8	30	19,2	13	8,3	9	5,8	6	3,8	156	100

Tablo 9’da eğitimcilere yönelik şiddet haberleri, şiddet türlerine göre sınıflandırılarak analiz edilmiştir. Buna göre haberlerdeki şiddet türlerinin 128’i (%82) fiziksel, 13’ü (%8,3) psikolojik, 9’u (%5,8) sözlü, 6’sı (%3,8) cinsel şiddet olarak sonuçlara yansımıştır.

Eğitimcilere yönelik şiddetin gazete haberlerinin sunum biçimi göre dağılımı Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.*Eğitimcilere Yönelik Şiddetin Gazete Haberlerinde Sunum Biçimine Göre Dağılımı*

YIL	Yorumsuz		Yorumlanarak		Kınayıcı		İddia		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2017	20	57,1	13	37,1	2	5,7	0,0	0,0	35	100
2018	17	37,8	23	51,1	4	8,9	1	2,2	45	100
2019	39	51,3	23	30,3	8	10,5	6	7,9	76	100
Genel Toplam	76	48,7	59	37,8	14	9,0	7	4,5	156	100

Tablo 10 incelendiğinde eğitimcilere yönelik şiddet haberlerinin 76’sının (%48,7) yorumsuz, 59’unun (%37,8) yorumlanarak, 14’ünün (%9) kınayıcı, 7’sinin (%4,5) de iddiaya yönelik sunum biçimini tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Haberlerin %48,79’unda yorumsuz ve bilgi vermek amaçlı habercilik yapılırken, eğitimcilere yönelik şiddet haberlerinin neredeyse yarısında tarafsızlıktan uzaklaşıldığı belirlenmiştir.

Eğitimcilere yönelik şiddetin gazete haber başlıklarındaki ifadelerine göre dağılımı Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.*Eğitimcilere Yönelik Şiddetin Haber Başlıklarındaki İfadelere Göre Dağılımı*

YIL	2017		2018		2019		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Eğitimcilere şiddet /saldırı/tokat	16	45,7	23	51,1	23	30,3	62	39,7
Ölüm/cinayet	9	25,7	3	6,7	15	19,7	27	17,3
Bıçaklama	4	11,4	4	8,9	7	9,2	15	9,6
Diğer		0,0	2	4,4	11	14,5	13	8,3
Okul Bastı /okulda dehşet	1	2,9	3	6,7	7	9,2	11	7,1
Silahla yaralama /kurşun yağdırdı	2	5,7	4	8,9	3	3,9	9	5,8
Taciz	2	5,7		0,0	4	5,3	6	3,8
Mobing/tehdit	1	2,9	4	8,9	1	1,3	6	3,8
Kavga		0,0	2	4,4	3	3,9	5	3,2
Büyük Şok /kabusu yaşattı		0,0		0,0	2	2,6	2	1,3
Genel Toplam	35	100	45	100	76	100	156	100

Tablo 11 incelendiğinde eğitimcilere yönelik haber başlıklarının 62'sinde (%39,7) eğitimcilere şiddet /saldırı/tokat; 27'sinde (%17,3) ölüm/cinayet; 15'inde (%9,6) bıçaklama; 13'ünde (%8,3) diğer, 11'inde (%7,1) okul bastı /okulda dehşet; 9'unda (%5,8) silahla yaralama/kurşun yağdırdı; 6'sında (%3,8) mobing/tehdit; 6'sında (%3,8) taciz; 5'inde (%3,2) kavga; 2'sinde (%1,3) ise büyük şok/kâbusu yaşattı ifadelerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Haberlerde en fazla 'eğitimcilere şiddet /saldırı/tokat' ifadelerinin kullanıldığı görülmektedir. Aşağıda, haber başlıklarından örnekler yer verilmiştir:

- Okulda Kan Donduran Cinayet! (Sabah, 02.04.2019)
- Öğretmene, Ödevini Sorduğu Öğrenciden Yumruklu Saldırı! (Sabah, 12.11.2019)
- Tacizci Müdüre Hapis Cezası (Sabah, 19.12.2017)
- Öğretmenevinde Otopark Tartışması! Öğretmen Müdürü Bıçakladı (Sözcü, 22.11.2017)
- Gitar Kutusunda Okula Soktuğu Tabancayla Öğretmeni Bacağından Vurdu! (Sözcü, 08.01.2019)
- 14 Yaşındaki Öğrenci Müdür Yardımcısını bıçakladı. (Sabah, 14.04.2018)
- Kayseri'de Liseli Okulu Bastı, Eline Bıçağı Aldı, Yakaladığı Hocasını... (Sabah, 26.03.2018)
- Okul Bastı Müdürün Kapısını Kırdı! 'Dur Sıra Sana da Gelecek...' (Hürriyet, 12.11.2019)

Eğitimcilere yönelik şiddetin gazete haber sunumlarında kullanılan fotoğraf içeriklerine göre dağılımı Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.*Eğitimcilere Yönelik Şiddetin Haber Sunumlarında Kullanılan Fotoğraf İçeriklerine Göre Dağılımı*

YIL	2017		2018		2019		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Olay anı fotoğrafı	8	22,9	9	20,0	27	35,5	44	28,2
Şiddet görenin olay öncesi fotoğrafı	6	17,1	7	15,6	8	10,5	21	13,5
Yok	5	14,3		0,0	10	13,2	15	9,6
Tarafların fotoğrafları	2	5,7	4	8,9	8	10,5	14	9,0
Olay yeri fotoğrafı	2	5,7	11	24,4	1	1,3	14	9,0
Şiddet görenin olay sonrası fotoğrafı	5	14,3	3	6,7	3	3,9	11	7,1
Olay sonrası fotoğrafı	1	2,9		0,0	9	11,8	10	6,4
Şiddet uygulayanın olay sonrası fotoğrafı		0,0	6	13,3	3	3,9	9	5,8
Protesto Fotoğrafı	1	2,9	5	11,1		0,0	6	3,8
Şiddet uygulayanın karartılmış fotoğrafı	3	8,6		0,0	1	1,3	4	2,6
Şiddet görseli	2	5,7		0,0	2	2,6	4	2,6
Şiddet görenin karartılmış fotoğrafı		0,0		0,0	4	5,3	4	2,6
Genel Toplam	35	100	45	100	76	100	156	100

Tablo 12'de gazete haberlerinde kullanılan fotoğraflar sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre; haberlerin 44'ünde (%28,2) olay anı, 21'inde (%13,5) şiddet görenin olay öncesi fotoğrafı kullanılmış, 15'inde (%9,6) fotoğraf kullanılmamıştır; 14'ünde (%9) tarafların fotoğrafları, 14'ünde (%9) olay yeri, 11'inde (%7,1) şiddet görenin olay sonrası, 10'unda (%6,4) olay sonrası, 9'unda (%5,8) şiddet uygulayanın olay sonrası, 6'sında (%3,8) protesto, 4'ünde (%2,6) şiddet görenin karartılmış fotoğrafı, 4'ünde (%2,6) şiddet görseli, 4'ünde de (%2,6) şiddet uygulayanın karartılmış fotoğrafı/fotoğraflarının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Haberlerin bazılarında tek

fotoğraf kullanılmakla birlikte sıklıkla birden fazla fotoğraf kullanıldığı gözlenmiştir. Özellikle gazetelerin internet sayfalarına bakıldığında bazı haberlerin olay anı videoları hiçbir karartmaya yer verilmeden okurun ulaşımına sunulmuştur. İncelenen haberlerde sadece kavga görüntüleri değil; cinayet görüntüleri de açıkça gösterilmektedir. Örneğin bir öğrencinin okul müdürünün odasına koşarak girip tabancayla müdürü vurup kaçması, müdürün koltuğundan düşmesine kadar her ayrıntıya yer verilerek ve bunlar betimlenerek anlatılmıştır. Bazı haberlerde şiddet gören eğitimcilerin yüzleri kanlı, gözleri morarmış fotoğrafları alenen kullanılmıştır. Şiddet uygulayanların (öğrenciler dâhil) fotoğraflarının kullanıldığı haberlere de sıklıkla rastlanılmıştır. 4 haberde ise şiddet görseli (örneğin kan damlayan bıçak) kullanılmıştır. Sadece 4'er haberde tarafların karartılmış fotoğrafları kullanılmıştır. 15 haberde ise fotoğrafa yer verilmemiştir. Araştırmanın verileri arasında pek çok yüzü gözü kan içinde, şiddete maruz kalırken görüntülenen ya da kötü durumdayken çekilmiş fotoğrafları alenen sunulan eğitimci görseli olmakla birlikte hem mağdurların bir kez daha sergilenmemesi hem de çalışmayı okuyan araştırmacıların duygusal açıdan zarar görmemesi amacıyla bu verilere örnek olarak yer verilmeyecektir.

Eğitimcilere yönelik şiddetin şiddet uygulayanın haber içeriklerindeki isim bilgisi sunumuna göre dağılımı Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

Eğitimcilere Yönelik Şiddet Haberlerinin Şiddet Uygulayanın İsim Bilgisi Sunumuna Göre Dağılımı

YIL	Belirtilmemiş		Ad-Soyad Baş Harfi		Ad-Soyad		Adın Tümü Soyadının Baş Harfi		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2017	15	42,9	14	40,0	5	14,3	1	2,9	35	100
2018	16	35,6	9	20,0	6	13,3	14	31,1	45	100
2019	23	30,3	25	32,9	20	26,3	8	10,5	76	100
Genel Toplam	54	34,6	48	30,8	31	19,9	23	14,7	156	100

Tablo 13'te eğitimcilere yönelik şiddet haberlerinde şiddet uygulayanların isim bilgisi sunumu incelenmiş ve haberlerin 54'ünde (%34,6) isim bilgisi belirtilmediği, 48'inde (%30,8) ad-soyadın baş harfi, 31'inde (%19,9) ad-soyadın tamamı, 23'ünde (%14,7) adın tamamı-soyadın baş harfi kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitimcilere yönelik şiddetin şiddet görenin haber içeriklerindeki isim bilgisi sunumuna göre dağılımı Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14.

Eğitimcilere Yönelik Şiddet Haberlerinin Şiddet Görenin İsim Bilgisi Sunumuna Göre Dağılımı

YIL	Ad-Soyad		Belirtilmemiş		Ad-Soyad Baş Harfi		Adın Tamamı-Soyadın Baş Harfi		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2017	28	80,0	0,0	0,0	7	20,0	0,0	0,0	35	100
2018	28	62,2	4	8,9	7	15,6	6	13,	45	100
2019	37	48,7	23	30,3	12	15,8	4	5,3	76	100
Genel Toplam	93	59,6	27	17,3	26	16,7	10	6,4	156	100

Tablo 14'te eğitimcilere yönelik şiddet haberlerinde şiddet görenlerin isim bilgisi sunumu incelenmiş; 93 (%59,6) haberde ad-soyadın kullanıldığı, 27'sinde (%17,3) ad-soyadı bilgisi belirtilmediği; 26'sında (%16,7) ad-soyadın baş harfi, 10'unda (%6,4) ise adın tamamı-soyadın baş harfi kullanıldığı görülmüştür. Şiddet uygulayanların %19,9'unun isim bilgisi açıkça kullanılırken şiddet görenlerin %59,6'sının isim bilgisi alenen kullanılmıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç

Bu araştırmada gazete haberlerine yansıyan eğitimcilere yönelik şiddetin özelliklerine ve yazılı basında nasıl sunulduğuna dair verilere ulaşılarak söz konusu algıyı basına yansıtıldığı kadarıyla ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları şöyledir: En çok şiddet uygulayanlar sırasıyla okul dışından kategorisinde yer alan okulla ilişkisi olmayan kişiler, veli ve öğrencilerdir. Eğitimciye yönelik şiddet yüksek oranda erkekler tarafından uygulanmaktadır. Şiddette kullanılan materyal veya güç türü sırasıyla fiziksel güç, ateşli silah ve bıçaktır. Şiddet uygulayan kişiler çoğunlukla yalnız başına hareket etmektedirler. Eğitimciler içinde en fazla öğretmenler şiddet görmektedir. Şiddet yıllara göre artış eğilimi göstermektedir. Şiddet için; 'beklentiyi karşılamama, eğitimcinin

öğrenciye yaklaşımı, eğitimcinin göreviyle ilgili yaptığı uygulamalar' gerekçe olarak gösterilmiştir. Eğitimcilere yönelik en çok kullanılan şiddet türü fiziksel şiddet, en az kullanılan şiddet türü ise cinsel şiddettir.

Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre en çok şiddet uygulayanlar, okul dışından kategorisinde yer alan okulla ilişkisi olmayan kişiler, veli ve öğrencilerdir. 'Okul dışından' kategorisinde okula gelen ancak okulla ilişkisi olmayan kişiler, terör, okul polisi, kantin görevlisi, şiddet gören eğitimcinin yakını, savcı, vali vb. bulunmaktadır. Eğitimcilere yönelik şiddet; doğrudan öğrenciyle ilgisi olmayan terör saldırıları, eğitimciler arasındaki kişisel problemler veya eğitimcinin özel sorunları vb. nedenlerle uygulanabilmektedir (Sungu, 2015). Ancak veli ve öğrenci toplamına bakıldığında öğretmenler şiddeti en yüksek oranda veliler ve öğrencilerden (%50,6) görmektedirler. Eğitim-Sen'in yaptığı araştırmada da şiddete uğrayan öğretmenlerin %67'si öğrenci ve veli şiddetine maruz kaldığını belirtmiştir (Hürriyet, 2019). Atmaca ve Öntaş (2014); eğitimcilere veliler tarafından uygulanan şiddetin yeterince araştırılmadığını belirtmişlerdir. Yeterince araştırılmayan sorunlara çözüm üretmek mümkün olmayabilir. Nitekim Avcı (2006), Türkiye'deki araştırmaların okul şiddeti ile ilgili problemleri çözebilecek yeterlilikte olmadığını belirtmiştir. Kızmaz (2006), öğrenciler tarafından gerçekleştirilen şiddetin önlenmesi için 'öğrencilerle birlikte sosyal sorumluluk projelerinin yapılmasını, öğrencilerin okula bağlılıklarının geliştirilmesini, özellikle şiddet eğilimli öğrencilerin aileleriyle iş birliği yapılarak bu ailelere rehberlik yapılmasını ve medyanın şiddet içerikli yayınlar konusunda duyarlı bir yayıncılık anlayışına sahip olmasını' önermiştir. Gençlik, çocukluk ve yetişkinlik arasındaki bireylerin kendilerini kabul ettirme ve kanıtlama çabası içinde oldukları, şiddete eğilimi de kapsayan bir dönemdir. Bu süreçte gençler, biyolojik ve psikolojik değişimlerinden kaynaklanan etkilerle kolayca şiddete yönelebilmektedirler (Fromm, 2000). Öğrencilerin şiddete yönelmelerindeki en önemli ve temel sebeplerden biri olduğu düşünülen diğer bir faktör de ailenin çocuğa karşı tutumudur. Taşar (2019), liselerde okuyan her on öğrenciden yedisinin ailesinden şiddet gördüğünü; her iki öğrenciden en az birinin şiddet olayına karıştığını belirtmiştir. Thornberry'nin (1997) araştırmasında, ailelerinde şiddet davranışı ile karşılaşmayan bireylerin %38'i; şiddet davranışlarından birinin uygulandığı ailelerde yetişen gençlerin %60'ı; ailesinde birçok şiddet davranışı gören ergenlerin %78'i şiddete başvurmaktadır sonucuna ulaşılmıştır (Akt.: Kızmaz, 2006). Gençlerde şiddet eğiliminin giderek artan bir problem olması, değişen aile yapısına ve yaşam tarzlarına bağlanmakla birlikte medyanın olumsuz etkileri en çok üstünde durulan sebeplerden biri olarak görülmektedir (Taşar, 2019; Teyfur, 2014; Soares ve Machado, 2014). Çalışmalar, şiddet içeren medya ürünlerinin şiddeti öğretebileceğini, birey ve toplumlara şiddet karşısında duyarsız hale getirebileceğini aktarmaktadır (Palabıykoğlu, 1997; Taşar, 2019; Toprakçı, 2013; Zorlu, 2016). Araştırmadan çıkan diğer bir sonuç da öğretmen ve okul yöneticilerinin kendi meslektaşlarına şiddet uygulayabildikleridir. MEB (2008) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin şiddet konusunda hizmet içi eğitime alınmalarının gerekliliği, yine öğretmen görüşlerinden hareketle tespit edilmiştir. Koca'nın (2013) yapmış olduğu araştırmaya göre öğretmenlerin %20,1'i meslektaşlarının psikolojik, %20'si sözlü, %4,4'ü fiziksel, %1,3'ü de cinsel şiddetine maruz kalmaktadır. Eğitimcilerin mesleğe alınırken gereken yeterliklere sahip olmaması, mesleğin gereğini yapamayanların meslekten uzaklaştırılmaması, bilgi çağı olan günümüzde öğretmenlerin kendilerini yenileyememeleri ve değişime direnmeleri, mesleki etiğin oluşturulamaması, iletişim becerilerinin sınırlılığı, eğitimcilere gereken değer ve desteğin verilmemesi (Toprakçı, 2009; Toprakçı, Bozpolat ve Buldur, 2010) gibi sebeplerle öğretmenler ve okul yöneticileri; öğrenci, veli, meslektaş ve toplum nezdinde mesleğin saygınlığına zarar verebilecek davranışlar sergileyebilmekte, meslektaşına şiddet uygulayabilmektedir.

Araştırmanın sonuçları, eğitime yönelik şiddetin yüksek oranda erkekler tarafından uygulandığını göstermektedir. Özkılıç (2012) ve Sungu (2015) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları bu sonuçlarla örtüşmektedir. Kültürümüzde erkeğin şiddet içeren davranışlarını cesaret göstergesi hatta gereklilik olarak gören bir algının varlığından söz edilebilir ve bu algının çıkan sonuçla bir ilişkisi olabileceği düşünülebilir. Yine araştırmanın sonuçlarına göre eğitime yönelik şiddet en fazla erkek eğitimcilere uygulanmaktadır ve bu sonuç Lokmic ve ark., (2013); Martinez ve ark., (2016), Özkılıç (2012) ve Sungu (2015) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Şiddet görenlerin oranının erkeklerde daha yüksek çıkmasının kaynağı; kültürel faktörler, aile eğitimi ve okullarda verilen eğitimde aranabilir (Özdere, 2018). Türü ne olursa olsun şiddetin oluşmasında psikolojik mirasın yanı sıra öğretilerle davranış şekillerinin büyük önemi olduğu düşünülmektedir (Fromm, 2000; User ve ark., 2002). Haberlerde şiddet uygulayan ya da uygulanan kadınların cinsiyetinin vurgulanması 'liseli kız, kadın okul müdürü, başörtülü öğretmen, kadın öğretmen vb.' ifadelerin özellikle başlıklarda yer alması dikkat çekicidir. Bu ifadeler, sorunun cinsiyetçi bir yaklaşımla ele alındığını ve yansıtıldığını gösterebilir. Şiddetin eğitime yönelik boyutu, öğretmenlik mesleğinin toplumu etkileme ve topluma örnek olma misyonu göz önünde bulundurulmadan haberlere yansıtıldığında eğitimden etkilenen kesimler bu durumun olumsuz sonuçlarıyla karşı karşıya kalabilirler.

Eğitimcilere yönelik şiddette kullanılan materyaller veya güç türü bakımından en fazla oranda fiziksel güç kullanılmakla birlikte ateşli silah, bıçak vb. aletin kullanımının da yüksek bir orana sahip olduğu ve bu aletlerle okullara girilebildiği araştırmanın sonuçlarında görülmektedir. Sungu'nun (2015) araştırması, bu çalışmanın verilerini destekler niteliktedir. Okul toplumunun kendisini güvende hissetmemesi huzursuzluklara ve kaygılara neden olacağından şiddetin artışına zemin hazırlayabilir. Ayrıca güvenlik ihtiyacı tam olarak karşılanamadığında eğitim-öğretim etkinlikleri sağlıklı ve etkin bir şekilde yürütülemez (Özdere, 2017; Pişkin ve ark., 2011). Nitekim Türk Eğitim-Sen'in (2019) 6 bin 728 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada katılanların %56,9'unun okulda kendini güvende hissetmediğini belirtmesi, eğitimdeki sorunların temelinde yatan kısıtlardan birinin güvenlik ihtiyacı olduğunu gösterebilir. Taşar'ın (2019) devlet liselerindeki her dört öğrenciden ve özel liselerdeki her on öğrenciden en az birinin "kesici" ya da "yaralayıcı alet" taşıdıklarını saptaması Türk Eğitim-Sen'in araştırma sonucunu açıklar niteliktedir.

Araştırmada eğitime yönelik şiddet uygulayan kişilerin çoğunlukla yalnız başına hareket ettikleri görülmüştür. Haberler incelendiğinde eğitime yönelik şiddetin sadece anlık öfke patlamalarından kaynaklanmadığı, insanların birlikte hareket edebilmek için organize oldukları tespit edilmiştir. Buna rağmen Eğitim-Sen'in araştırmasında eğitimcilere şiddet uygulayanların %92'sinin ceza almadığı (Hürriyet, 2019), öğrenci kaynaklı şiddet olaylarından %71'inin idari soruşturma konusu edilmediği (Eğitim-Bir-Sen, 2019) saptanmıştır. Cezaların caydırıcı olmadığını düşünen pek çok öğretmen durumu ilgili mercilere iletmemektedir. Şiddetin sonuçlarının ihmal edilmesi, yıkıcı bir kodlama süreci oluşturmakta, sorunların çözümü olarak saldırganlık olası bir yöntem haline gelmektedir (Zorlu, 2016). Öğretmenlik mesleğinin misyonu ve geçmişte eğitimcilere atfedilen değer düşünülürken gelinen nokta gelecekte olunmak istenen noktayı işaret etmemektedir. Öğretmene yönelik şiddet haberleri, sıradan şiddet olayları olmanın ötesinde eğitim sistemindeki sorunlara da ışık tutmaktadır.

Öğretmenin okuldaki pozisyonu açısından en fazla oranda öğretmenler şiddet görmektedir. Bu durum, öğretmen sayısının okul yöneticisi sayısına oranla çok daha fazla olmasıyla ilgili olabilir. Erdemli'nin (2018) araştırmasında öğretmene yönelik şiddetin %64,7, okul yöneticilerine uygulanan şiddetin %14,1; Eğitim-Bir-Sen'in (2019) araştırmasında öğretmene yönelik şiddetin %88, okul yöneticilerine yönelik şiddetin %11 olarak bulunması, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçlarına göre eğitimcilere yönelik şiddet yıllara göre artış eğilimi göstermektedir. Son yıllarda yapılan araştırmaların sonuçları, bu sonucu destekler niteliktedir (Atmaca ve Öntaş, 2014; Erdemli, 2018; Turan ve ark., 2010). Eğitimcilere yönelik şiddet sadece Türkiye'nin sorunu değildir, dünyanın pek çok ülkesinde eğitimcilere yönelik şiddetin artış eğilimi gösterdiği yapılan çalışmalara yansımıştır (Espelage ve ark., 2013; Lamya ve Chouari, 2016; Soares ve Machado, 2014). 2000'li yılların başlarından itibaren dünyada ve Türkiye'de yapılan çalışmalar ve basına yansıyan haberlerin göstergeleri; öğretmene yönelik şiddetin acil önlemler alınması gereken toplumsal ve evrensel bir sorun olduğunu, etkili çözüm önerileri geliştirilebilmesi açısından soruna dair farkındalık yaratılması gerektiğini belirtmektedir (Atmaca ve Öntaş, 2014; Brouwers ve Tomic, 1999; Espelage ve ark., 2013; Lamya ve Chouari, 2016; Martinez ve ark., 2016; Özdere, 2017; Özdere ve Terzi, 2018; Soares ve Machado, 2014). Eğitimcilere yönelik şiddetin artmasının nedenleri olarak "basının şiddeti sunum biçimi, eğitimde aile desteğinin eksikliği, toplumsal düzensizlikler, ekonomik dengesizlikler, ailevi sorunlar, travmatik yaşantılar, ateşli silahlara ve uyuşturuculara ulaşımın kolaylığı, yanlış arkadaş seçimleri, kötü alışkanlıklar, amaçsızlık, başarısızlık, okul sonrası faaliyetlerin yetersizliği gösterilebilir. Eğitimcilere velilerden, toplumdan, bakanlıktan baskıların olması, okulların yapısal eksiklikleri ve hukuksal boşluklar da şiddetin artış nedenleri arasında yer alabilir. Öğretmene yönelik şiddet olaylarının yaşanmasında okul kültürünün ve ikliminin önemli olduğu düşünülmektedir (Bucher ve Manning, 2005). Öğrenci ve veliye yönelik olumsuz yaklaşım, yönetme yetkinliğinde yetersizlik, okul toplumunun gelişimi için ilgisizlik, iletişim becerilerinin sınırlılığı, sen dilini kullanan liderlik tutumları, krizi öngörememek ve oluşan krizleri iyi yönetememek gibi yönetici ve öğretmen kaynaklı etkenler de şiddetin tırmanmasına neden olabilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre eğitimcilere yönelik şiddet için; 'beklentiyi karşılamama, eğitimcinin öğrenciye yaklaşımı, eğitimcinin göreviyle ilgili yaptığı uygulamalar' gerekçe olarak gösterilmiştir. Gerekçe gösterilmesi, şiddetin gazetelerde sunum biçimine göre şiddeti makul hale getirebilir veya normalleştirebilir; daha da önemlisi aynı gerekçeye sahip olduğunu düşünen şiddete meyilli biri için bu haberler örnek teşkil edebilir. Basının şiddeti sunum biçimi pek çok çalışmaya konu olmuştur (Altıntaş, 2017; Duğan, 2015; Özer, 2017; Soares ve Machado, 2014; Yavuz, 2014; Zorlu, 2016). Teyfur (2014), günümüzde şiddeti büyük oranda tetikleyen faktörlerin başında kitle iletişim araçlarının geldiğini ve bu araçların şiddeti çok doğal bir olguymuş gibi sunduğunu belirtmiştir. Şiddetin basına yansıtılmasında dikkatli olunmazsa okur veya izleyicinin kurban yerine suçluyla özdeşleşebileceği, şiddetin görselleştirilmesiyle öğrenilerek taklit edilebileceği belirtilmektedir (Palabıyıköğlu, 1997; Toprakçı, 2013;

Ulu, 2016). Araştırmanın sonuçlarına göre gösterilen gerekçelerin en yüksek oranlılarına bakıldığında “beklentiyi karşılamama ve eğitimcinin öğrenciye yaklaşımının” ön plana çıkması iletişim engellerinden kaynaklı sorunların varlığına işaret edebilir. Öğretmenliğin statü kaybı, eğitimcilere duyulan güvenin azalması ve öğretmenliğe yüklenen anlamın daralması; herhangi bir gerekçeye sığınarak eğitime yönelik şiddet uygulanmasının temelinde yatan esas nedenler olabilir.

Araştırmada eğitimcilere yönelik en çok kullanılan şiddet türünün fiziksel şiddet, en az kullanılan şiddet türünün ise cinsel şiddet olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar, Erdemli (2018); Çubukçu ve Dönmez (2014); Sağlık (2019), Soares ve Machado'nun (2014) araştırma sonuçlarıyla tutarlık göstermektedir. Eğitimcilere ya da sağlıkçılara (Duğan, 2015; Linsley, 2006) uygulanan şiddet türlerine veya genel olarak toplumdaki şiddetin basındaki yansımalarına bakıldığında (Sağlık; 2019) fiziksel şiddetin diğer şiddet türlerine göre oran olarak oldukça yüksek olduğu ve bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte basına yansıdığı gözlenmiştir. Cinsel şiddetin %3,8'lik oranla alt sırada yer alması, bu konunun toplumumuzda gizlenen bir yapısı olduğu gerçeğiyle örtüşmektedir. Okullardaki şiddet veya eğitimcilere yönelik şiddet araştırılırken anket, görüşme formu gibi veri toplama araçları kullanılan çalışmalarda sözlü şiddet, diğer şiddet türlerine göre açık ara önde olduğu halde (Atmaca ve Öntaş, 2014; Koca 2013; Özdere 2017), bu sonuçların basındaki şiddet haberlerini inceleyen araştırmaların sonuçlarıyla önemli ölçüde farklılık göstermesi, içinde fiziksel şiddet olmayan şiddet haberlerinin basın organlarıncaya tercih edilmediğini düşündürmektedir. Palabıyıkoglu'nun (1997) medyanın şiddeti bir araç olarak kullandığını, içinde şiddet barındırmayan bir haberin haber olarak kabul görmediğini belirtmesi sonuç için yapılan yorumu destekler niteliktedir.

Çalışmada, eğitime yönelik şiddet haberlerinin neredeyse yarısında tarafsızlıktan uzaklaştığı belirlenmiştir. Türkiyeli Gazeteciler İçin Etik İlkelerinde: “Haberler hiçbir şekilde kışkırtıcı veya ayrımcı bir dil kullanmamalıdır. Doğrudan haberle ilgili olmadıkça gazeteciler bir kişiyi veya bir grubu dili, inancı, ırkı, toplumsal cinsiyeti, cinsel kimliği veya toplumsal sınıfı ile tanımlamamalıdır (Medya Derneği, 2018).” denilmektedir. MEB'in (2008b) 146 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada basının şiddet olaylarını kamuoyuna ne derecede doğru yansıttığına ilişkin katılımcı görüşleri; %29.3 tam, %45.6 oldukça, %17 orta düzeydedir. Ticaret lisesi öğretmenlerinin %51'i ile genel lise öğretmenlerinin %50.6'sı basının şiddet olaylarını oldukça abarttığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Gazetelerin şiddet uygulayanları nitelerken “gözü dönmüş veli, dayakçı veliler, tacizci müdür, kadın okul müdürü, saplantılı, liseli kız, okuldan kovulan liseli, 14 yaşındaki öğrenci vb.”; şiddet görenleri nitelerken “kadın öğretmen, başörtülü öğretmen, mağdur öğretmen, engelli öğretmen, vb.” sıfatlar kullandığı gözlenmiştir. Örneğin 15 haberde kadın öğretmen nitelendirilmesi kullanılarak cinsiyete vurgu yapılması; başörtülü öğretmen vurgusunun öne çıkartılması ve bu mesajların toplumda ayrışmalara yol açabilecek konular olması dikkate değerdir. Ayrıca haber başlıklarında ‘eğitimcilere şiddet/saldırı/tokat, ölüm/cinayet, bıçaklama, okulda dehşet’ gibi şiddeti çağrıştıran ifadeler yer verildiği gözlenmiştir. Haber başlığı okura ilk mesajı veren, haberin devamının okunmaya değer olup olmadığını gösteren bölümdür. Şiddeti tırmandırabilecek ya da şiddet uygulayan veya görenlerin bireysel, kurumsal ve toplumsal bazda daha fazla zarar görmesine neden olabilecek sansasyonel başlıklar tercih edilmesinin tiraj kaygısından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Haberlerin sunumunda şiddet içeren görüntüler sıklıkla kullanılmaktadır. Türkiyeli Gazeteciler İçin Etik İlkelerinde: “Fotoğraf çekimleri rahatsızlık vermeyen ve şiddet kurbanlarının veya hayatta kalanların acılarını deşmeyen bir mesafeden yapılmalıdır. Trajediden etkilenenlerin özel yas ve acı anılarında duyarlı davranılmalıdır (Medya Derneği, 2018).” denilmektedir. Özellikle gazetelerin internet sayfalarına bakıldığında bazı haberlerin olay anı videoları hiçbir karartmaya yer verilmeden okurun ulaşımına sunulmuştur. İncelenen haberlerde sadece kavga görüntüleri değil; cinayet görüntüleri de açıkça gösterilmektedir. Örneğin bir öğrencinin okul müdürünün odasına koşarak girip tabancayla müdürü vurup kaçması, müdürün koltuğundan düşmesine kadar her ayrıntıya yer verilerek ve bunlar betimlenerek anlatılmıştır. Bazı haberlerde şiddet gören öğretmenlerin yüzleri kanlı, gözleri morarmış fotoğrafları alenen kullanılmıştır. Şiddet uygulayanların (şiddet uygulayan öğrenciler dâhil) fotoğraflarının kullanıldığı haberlere de sıklıkla rastlanılmıştır. 4 haberde ise şiddet görseli (örneğin kan damlayan bıçak) kullanılmıştır. Sadece 4'er haberde tarafların karartılmış fotoğrafları kullanılmıştır. 15 haberde ise fotoğrafa yer verilmemiştir. İnsanların gördüklerinden duydukları ve okuduklarına kıyasla daha fazla etkilendikleri ve öğrendikleri gerçeğinden hareketle görsellerin seçimine dikkat edilmelidir. Uygun olmayan bir fotoğraf veya videonun gözler önüne serilmesinin şiddetin uygulanabilir normal bir durummuş gibi algılanmasına sebep olabileceği, öğretici bir yönü olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerine rol-model olan öğretmenlerin özellikle öğrencinin gözü önünde bir şiddet olayına maruz kalması, öğretmenin konumunu sarsmaktadır (Turan ve ark., 2010).

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında eğitimcilere yönelik şiddet haberlerinde şiddet uygulayanların ve şiddet görenlerin isim bilgisine yer verildiği gözlenmiştir. İncelenen haberlerde şiddet uygulayan öğrencilerin ad ve soyadlarının tamamının kullanıldığı haberlere rastlanmaması olumlu karşılanmakla birlikte sadece %34,6 haberde

şiddet uygulayanların ad-soyad bilgisine yer verilmemesi düşündürücüdür. Bu isimler internet ortamına girildiğinde doğrudan yaşanan olumsuz olayla eşleşen kişi bilgileri, olaydan yıllar sonra bile failin ve yakınlarının yaşanan olayın olumsuzluklarına maruz kalmasına sebep olabilmektedir. Şiddet uygulayanların isim bilgisinin kullanılması, daha sonraki süreçte kişinin topluma uyum ve toplum tarafından kabul sürecini olumsuz etkileyebilir. Ayrıca bir eğitimciye şiddet uygulayan bir kişinin ifşa edilmesi yaşadığı çevrede de rahatsızlıklara, huzursuzluklara sebep olabilir. Şiddet uygulayanların %19,9'unun isim bilgisi açıkça kullanılırken şiddet görenlerin %59,6'sının isim bilgisinin alenen kullanılması dikkat çekicidir. Şiddet uygulayanlar nasıl isim bilgilerinin internet ortamında bulunmasından zarar görüyorlarsa şiddet görenler de bu durumdan zarar görmektedirler. Pek çok eğitimcinin şiddet gördüğü halde şikâyetçi olmamasının sebeplerinden birinin bu olduğu düşünülebilir. Lamy ve Chouari (2016), Fas'taki öğretmene yönelik şiddeti farklı boyutlarıyla araştırdıkları çalışmalarında öğretmenlerin pek çoğunun kendilerini güvende hissetmedikleri halde maruz kaldıkları şiddeti veya karşılaştıkları tehditleri ilgili makamlara bildirmediklerini belirtmişlerdir. Nitekim Türk Eğitim-Sen'in yaptığı ve 6728 kişinin katıldığı ankete göre: 'Şiddet gören öğretmenlerin sadece %14,4'ü şikâyetçi olurken, %85,6'sı şikâyetçi olmamış; Eğitim Sen'in yaptığı bir ankete göre şiddete maruz kalan öğretmenlerin %84.7'si şikâyetinde bulunmazken %15.3'ü şikâyetçi olmuştur (Hürriyet, 2019). Öğretmene yönelik şiddet haberlerinde mağdurun kimliğinin gizli kalması (özellikle de cinsel şiddete maruz kalanların) hem şiddet gören öğretmen ve çevresi hem öğrencileri hem de çalıştığı kurum ve iş arkadaşları açısından önemli olabilir.

Öneriler

- Şiddeti önlemek için velilere, öğrencilere ve eğitim çalışanlarına problem çözme ve çatışma yönetimi, öfke kontrolü, empati, iletişim, geri bildirim gibi konularda eğitimler verilebilir. Okula bağlılığın artırılması, devamsızlığın engellenebilmesi; eğitimcilere yönelik şiddet olaylarının önlenmesinde etkili olabileceği için veli, öğrenci ve öğretmenlerin beraber yer aldıkları projeler yapılabilir. Şiddet uygulayan öğrencilerin problemleri davranışlarının sonlandırılmasına yönelik tüm süreç öğrencinin ebeveynleri ile yürütülmeli, sorunun kaynağına inilerek gerekirse velilere de rehberlik edilmelidir. Bu süreçte okul rehberlik servisinin yanı sıra Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinden yardım alınabilir. Okul liderleri şiddetin hiçbir türüne müsaade edilmeyen bir okul kültürü oluşturabilir ve öncelikle kendisi tutum ve davranışlarıyla buna örnek olabilir. Sevgi, saygı, hoşgörü ve güvene dayalı bir okul iklimi oluşturulması tüm okul toplumu ve okulun etki alanına giren kesimler için şiddetin önlenmesi bakımından etkili olabilir. Böyle bir ortamda şiddet davranışlarına rastlansa da bu tür davranışlar, büyük sonuçlar doğurmadan sönebilir. Bu konuda okul yönetimleri ve rehberlik servisleri; etkin olmalı, risk değerlendirmeleri yapmalı, şiddete eğilimli çalışanlar, veliler, öğrenciler şiddet olayları ortaya çıkmadan tanınmalı, olası şiddet eylemlerinin önlenmesi için her okulun kendi atmosferine uygun bir strateji belirlenmelidir.
- Okul yöneticileri olumlu bir okul iklimi oluşturma, başarıyı artırma, okul donanımının uygunluğunu sağlama ve çatışma yönetimi gibi konularda duyarlı ve donanımlı kişilerden seçilebilir. Eleştirel medya okuryazarlığı dersi eğitim kademelerinde müfredata dâhil edilebilir. Sosyal aktiviteler, eğitim programlarıyla desteklenebilir.
- Okulun giriş ve çıkış saatlerinde risk oluşturabilecek kişiler ve durumlar için okul yönetimi, nöbetçi öğretmenler ve gerekirse emniyet görevlileri iş birliği içinde hareket edebilir. Şikâyet veya duyumlar mutlaka değerlendirilmeli, olaylar olmadan önce tedbirler alınmalıdır. Okullara giriş çıkışlarda uzman görevliler çalıştırılmalı, giriş çıkışlar mutlaka kayıt altına alınarak okula bıçak vb. yaralayıcı aletlerin girmesine fırsat verilmemelidir.
- Basında eğitimcilere yönelik şiddet haberleri verilirken haberlerin içeriğinde tarafsız olunmaya, habere konu olanların rahatsız olacağı onur kırıcı yorumlardan kaçınmaya ve kamu vicdanını zedeleyecek magazin haberlerini hatırlatan ifadelerle yer verilmemeye özen gösterilmelidir. Toplumsal sorumluluğun aksatılmadığı bir habercilik anlayışının hem toplumsal hem de insani açıdan önemli olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Haberin başlığında şiddeti hatırlatan ifadelerle yer verilmemesine; haberlerin şiddet içeren unsurlar ve fotoğraflar kullanılarak ya da görsellerle şiddeti öğretici nitelikte hazırlanmamasına, isim bilgisi verilmemesine dikkat edilmelidir. Gerekçe göstermek şiddeti haklı gösterebilir veya makul hale getirebilir. Bu nedenle şiddet haberlerinde gerekçe gösterilmeyebilir. Basın mensupları eğitilirken ve mesleğe atıldıktan sonra özellikle Basın Meslek İlkeleri'nin 13. Maddesinde yer alan 'Şiddet ve zorbalığı özendirici, insani değerleri incitici yayın yapmaktan kaçınılır' ilkesine özenle riayet etmeleri için bu ilke, doktorların Hipokrat yemini gibi bir zemine yerleştirilebilir.
- Eğitimcilere yönelik şiddetin cezasız kaldığı algılarının ortadan kaldırılabilmesi amacıyla basından yardım alınabilir (Kamu spotu, şiddet haberlerinin sonuçlarının geciktirilmeden basına yansıtılması vb.). Eğitimcilere yönelik şiddeti önlemek maksatlı caydırıcı hukuki düzenlemeler yapılabilir.

- Eğitimcilerle yönelik şiddet haberlerinin ve bu haberlerde kullanılan görsellerin (fotoğraf, video) öğretmen, veli, öğrenci, kurum ve toplum üzerindeki etkilerinin yanı sıra mesleki itibara etkileri de araştırılabilir.

Yazar Katkısı (Authors' contributions): Yazarlar eşit katkı sağlamıştır.

Çıkar çatışması (Conflict of interest): Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKLAR

- Aküzüm, C., & Oral, B. (2015). Yönetici ve öğretmen görüşleri açısından okullarda görülen en yaygın şiddet olayları, nedenleri ve çözüm önerileri. *Ekev Akademi Dergisi*, 61, 1-30.
- Altıntaş, M. (2017). İnternet medyası ve şiddet: İnternette sunulan şiddet haberlerinin toplum üzerindeki etkisi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(1), 182-192.
- American Psychology Association (2016). *A silent national crisis: violence against teachers*. Erişim adresi: <http://www.apa.org/education/k12/teacher-victimization.pdf>.
- Arslan, F., & Toprakçı, E. (2021). Okul çalışanlarına yönelik saldırıların etkilerinin incelenmesi. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 1–21. Geliş tarihi gönderen <https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/article1>
- Atmaca, T., & Öntaş, T. (2014). Velilerin eğitimcilerle uyguladığı şiddete yönelik nitel bir araştırma. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 47-62.
- Avcı, A. (2010). Aile yapı ve atmosferinin okul şiddetine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8 (19), 7-52.
- Avcı, R. (2006). *Şiddet davranışı gösteren ve göstermeyen ergenlerin ailelerinin aile işlevleri öfke ve öfke ifade tarzları açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Erişim No. 205475).
- Brouwers, A., & Tomic, W. (1999). Teacher burnout, perceived self-efficacy in classroom management an student disruptive behaviour in secondary education. *Curriculum and Teaching*, 14(2) 6-7.
- Bucher, K. T., & Manning, M. L. (2005). Creating safe schools. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(1), 55-60.
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S.,& Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çankaya, İ. H. (2009). Okul güvenliği üzerine teorik bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 97-103.
- Çubukçu, Z., & Dönmez, A. (2014). Yazılı basına yansımaları ile okuldaki şiddet olaylarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7(1), 44-59.
- Chul Han, B. (2016). *Şiddetin Topolojisi*. (Çev. Dilek Zaptçioğlu), İstanbul: Metis Yayınları.
- Dönmez, B., & Özer, N. (2009). *Yöneticiler, Öğretmenler, Öğrenciler ve Veliler İçin Okul Güvenliği ve Güvenli Okul*. Ankara: Nobel.
- Duğan, Ö. (2015). *Sağlıkta şiddet haberlerinin basına yansımaları*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Erişim No. 393096).
- Eğitim-Bir-Sen. (2019). *Eğitim çalışanlarına yönelik şiddet eğilimi tespit ve öneriler*. Erişim adresi: https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/Egitim_Calisanlarina_Yonelik_Siddet_Egilimi.pdf.
- Erdemli, Ö. (2018). *Öğretmene yönelik şiddet: medyaya yansıyan olayların incelenmesi*. Erişim adresi: <https://www.academia.edu/36869621>
- Espelage, D., Anderman, E. M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. D.,& Reynolds, C. R. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers: Recommendations for a national research, practice, and policy agenda. *American Psychologist*, 68(2), 75.
- Fromm, E. (2000). *Sevgi ve Şiddetin Kaynağı*. (S. Budak, Çev.). Ankara: Öteki Yayıncılık.
- Gözütok, F. D., Karacaoğlu, Ö. C., & Er, K. O. (2007). *Çocuklar Evde de Okulda da Dövülüyor*. A. Solak (Ed.), Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu (133-149) içinde. Ankara: Hegem Yayınları.
- Gümüş, A. (2006). *Şiddet Türleri. Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Gündüz, M. (2018). Eğitimde şiddet olgusuna eğitim tarihinin tecrübesinden bakmak. *Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 42, 34-45.
- Han C., B. (2016). *Şiddetin Topolojisi*, (D. Zaptçioğlu, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

- Hürriyet. (2019). Öğretmenlerin yüzde 29'u şiddet görüyor. Erişim adresi: <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/ogretmenlerin-yuzde-29-3u-siddet-goruyor-41073526>.
- İnsel, A. (1992). Bilinçli şiddetin meşruiyeti, *Birikim*, 39, 38-42.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (21.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keser, A. (2009). *Çalışma Psikolojisi*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1) 47-70
- Koca, R. (2013). *Ortaöğretim öğretmenlerinin maruz kaldıkları şiddet ve şiddet sonucu ortaya çıkan stresle başa çıkma stratejilerinin değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ veri tabanından erişildi](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veri-tabanından-erişildi) (Erişim No. 340199).
- Kocacık, F. (2001). Şiddet olgusu üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(1), 1-7.
- Kocacık, F. (2004). *Aile İçi İlişkilerde Kadına Yönelik Şiddet: Türkiye'den Örnekler*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları.
- Koç, B. (2014). Kişilerarası ilişki tarzlarının saldırganlık ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3 (4), 160-182. DOI: 10.7884/teke. 355
- Lamya, A. E., & Chouari, M. A. (2016). Violence against teachers in Morocco: Elementary and secondary schools. *A Research Project*. Moulay Ismail University.
- Linsley, P. (2006). *Violence and Aggression in the Workplace*. Oxford: Radcliffe Publishing.
- Lokmic, M., Opic, S., & Bilic, V. (2013). Violence against teachers - rule or exception. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 1(2), 1-6.
- Martinez, A., McMahon, S. D., Espelage, D., Anderman, E. M., Reddy, L. A., & Sanchez, B. (2016). Teachers' experiences with multiple victimization: Identifying demographic, cognitive, and contextual correlates. *Journal of School Violence*, 15(4), 387-405.
- Medya Derneği (2018). Türkiyeli gazeteciler için etik ilkeler. Erişim adresi: <https://www.medyadernegi.com.tr>.
- MEB (2008a). Öğrencilerin şiddet algısı. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/earged/earged/siddet_algisi.pdf.
- MEB (2008b). Öğretmenlerin şiddet konusundaki bilgileri, gözlemleri, değerlendirmeleri ve çözüm önerileri. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Ogretmenlerin_siddet.pdf.
- Önen, L., & Tüzün, B. (2005) *Motivasyon*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özdere, M. (2017). *Eğitimcilerle yönelik şiddetin okul iklimi açısından değerlendirilmesi: Niğde ili örneği*. (Doktora tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ veri tabanından erişildi](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veri-tabanından-erişildi) (Erişim No. 458659).
- Özdere, M., & Terzi, Ç. (2018). Liselerde öğretmene yönelik şiddetin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Niğde ili örneği. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 68-88.
- Özer, N. (2018), Eğitimde şiddet 2.0: Eğitim çalışanlarına yönelik şiddet. *Eğitime Bakış*, 14(42), 17-25
- Özer, Ö. (2017). Medyada şiddet kullanımı: Şiddet ekonomisi, medyanın ideolojik şiddeti ve yetiştirme kuramı açısından bir değerlendirme. *Marmara İletişim Dergisi*, 27, 1-19.
- Özkılıç, R. (2012). Bullying towards teachers: An example from Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 47, 95-112.
- Palabıyıkoglu, R. (1997). Medya ve şiddet. *Kriz Dergisi*, 5(2), 123-126.
- Pişkin, M., S. Öğülmüş., & M. Boşan. (2011). Güvenli Okul Ortamı Oluşturma Öğretmen ve Yönetici El Kitabı. Liselerde Şiddetin Saptanması ve Okul Temelli Şiddeti Önleme Programının Geliştirilmesi. TÜBİTAK Projesi Raporu, 180K305 nolu proje, Ankara. Erişim adresi: https://ancmtal.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/41/02/761473/dosyalar/2016_09/15123827_guvenli_okul_ortami_olusturma_ogrt_ve_yontc_kitabi.pdf
- Sağlık, B. (2019). Yazılı basında şiddet haberlerinin sunumu: Habertürk, Hürriyet ve Sabah gazeteleri örneği, (Yüksek lisans tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ veri tabanından erişildi](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veri-tabanından-erişildi) (Erişim No. 549638).
- Sami, Ş. (1987). *Kamus-ı Türki*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Selçuk, Z. (2019). Erişim adresi: #şiddetsifiröğretmenlerpekiyi <https://t.co/CK6RzbRipj> <https://twitter.com/ziyaseselcuk/status/1197859736680566785?s=20>

- Sungu, H. (2015). Türkiye'de öğretmen mağduriyeti: Öğretmene yönelik şiddet haberleri üzerine bir inceleme. *Antropolog*, 20 (3), 694-706.
- Soares, M., & Machado, L. (2014). Violence against teachers: Speeches from Brazilian's digital media. *Problems of Education in the 21st Century*, 58, 144-151.
- Taşar, H. H. (2019). Eğitimde şiddet ve şiddeti azaltma. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6 (2), 899-912.
- Teyfur, M. (2014). Basında yer alan okullarda şiddet ile ilgili olayların değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 13(4), 1311-1330
- Tezcan, M. (2009). *Eğitimde şiddet olgusunun sosyolojik kaynakları*. 6. Ulusal Sosyoloji Kongresi Bildiri Kitabı. (s. 789-801). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Toprakçı, E. (2001). Güç merkezleri açısından okulun örgütsel farklılıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(26), 282-287.
- Toprakçı, E. (2009). "Öğretmenlerin Suç Karnesi- Yargı Kararlı Gazete Haberleri Ölçütünde Karşılaştırmalı Bir Analiz" Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, *IV.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Bildiri Kitabı*, 14-15 Mayıs 2009 (ss.475-487) Erisim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2020/05/suc-karnesi.pdf>
- Toprakçı, E., Bozpolat, E., & Buldur, S. (2010). Öğretmen davranışlarının kamu meslek etiği ilkelerine uygunluğu. *E-International Journal of Educational Research*, 1(2), 35-50. Erisim: <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/8012/105221>
- Toprakçı, E. (2013). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tuncel, M. (2012). *Toplum Sağlığı ve Şiddet: Medya Üzerine Bir Analiz*. Mine Tuncel (Ed). Sağlık Bakanlığı Sağlığın Geliştirilmesi Genel Müdürlüğü, Ankara: Semih Ofset.
- Turan, S., Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2010). Patterns and forms of violent behaviors encountered among pupils in Turkish public schools 1. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 1, 53-74.
- Türk Eğitim-Sen (2019). *Eğitimde S.O.S: şiddet artıyor*. Erişim adresi: https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?id=13406
- Ulu, M. (2016). Kişilik ve şiddet ilişkisi üzerine psikolojik bir araştırma. *Bilim Name*, 32(3), 57-82.
- User, İ., Kümbetoğlu, B., & Kolonkaya, T. (2002). *Şiddete İlişkin Bir Bilinç Yükseltme Çalışması*. Yasemin Özdek (Ed). Yoksulluk, Şiddet ve İnsan Hakları (s. 157-158) içinde. Ankara: TODAİE Yayını.
- WHO. (2002). *World Report on Violence and Health*. Erişim adresi: https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_en.pdf.
- Yavuz, S. (2014). *Şiddetin sosyo-kültürel kaynakları ve medya metinleri aracılığıyla sunumu: "Güneşi Beklerken" dizi filmdeki şiddet olgusunun içerik analizi yöntemi ile belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Yavuzer, Y., Gündoğdu, R., & Dikici, A. (2009). Teachers' perceptions about school violence in one Turkish city. *Journal of School Violence*, 8 (1): 29-41.
- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: Okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 43-61.
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüce, F., & Çoban, A. (2019). Eğitim ile ilgili yazılar açısından ulusal basının değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 8(15), 1-15.
- Zorlu, Y. (2016). Medyadaki şiddet ve etkileri. *Humanities Sciences*, 11(1), 13-32.

Ortaokul Öğretmenleri Arasında Yaşanan Kuşaklararası Çatışma: Nedenleri, Öğretmenlere Etkileri ve Çözüm Yöntemleri

Soner POLAT¹

Nurşen DERELİ DEMİR²

Öz: Bu çalışmada ortaokullarda öğretmenler arasında yaşanan kuşaklararası çatışmanın nedenlerinin, kişiler üzerindeki etkilerinin ve çatışma çözme yöntemlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırmanın durum çalışması yöntemiyle yürütülmüş olup veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, kamu ortaokullarında görev yapan 19 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda ortaokulda farklı kuşaktan öğretmenler arasında yaşanan çatışmaların nedenleri olarak kuşakların yeniliklere yönelik tutumlarında farklılıkların yaşanması, eğitim anlayışlarında farklılıkların olması ve disiplin anlayışı farklılıklarının yaşanması görülmektedir. Ortaokul öğretmenleri arasında yaşanan bu çatışmaların öğretmenler üzerinde olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu saptanmıştır. Olumlu etkilerinde farklı kuşaklardan öğrenme sağladığı, mesleki gelişimi sağladığı ve kuşaklararası motivasyon artışı sağladığı görülmektedir. Olumsuz etkilerinde ise öğretmenlerin daha çok üzüldükleri, okul ortamında huzursuzluğun olduğu, çalışma veriminin düştüğü ve motivasyon düşüklüğüne sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak öğretmenlerin kuşaklararası çatışma çözme yöntemlerinin kuşaklara göre farklılık gösterdiği; problem çözme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma yöntemlerinin tercih edildiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, ortaokullardaki kuşaklararası çatışmanın olumlu etkilerini çoğaltmak ve kuşaklararası iletişimi geliştirmek amacıyla farklı kuşakların birbirlerinden öğrenmelerini sağlayıcı sosyal etkinlikler düzenlenmesinin, çatışmaları doğru yönetebilmek ve fayda sağlamak adına problem çözme yönteminin tercih edilmesinin önemi üzerinde durulmuştur.

Intergenerational Conflict Among Teachers in Secondary Schools: Reasons, Its Effects on Teachers and Solution Methods

Abstract: In this study, it is aimed to reveal the causes of intergenerational conflict among teachers in secondary schools, their effects on individuals and conflict resolution methods. The research was carried out with the case study method of qualitative research and the data were collected by semi-structured interview technique. The participants of the research were 19 teachers working in public/state secondary schools. In line with the findings obtained as a result of the research, it is seen that there are differences in the attitudes of generations towards innovations, differences in educational understandings and differences in discipline understanding as the causes of conflicts among teachers from different generations in secondary school. It has been determined that these conflicts among secondary school teachers have positive and negative effects. As positive effects, it is seen that it provides learning from different generations, and improves professional development and increases motivation between generations. As negative effects, it is concluded that the teachers are more upset, the working efficiency decreased and it causes low motivation. Finally, it is stated that teachers' intergenerational conflict resolution methods differ according to generations; It has been determined that problem solving, domination, avoidance and compromise methods are preferred. As a result of the research, the importance of organizing social activities that will enable different generations to learn from each other in order to increase the positive effects of intergenerational conflict in secondary schools and to improve intergenerational communication, and to prefer problem solving method in order to manage conflicts and provide benefits have been emphasized.

Anahtar kelimeler:
Kuşaklararası çatışma,
Kuşaklararası çatışma
nedenleri, Kuşaklararası
çatışma etkileri,
Kuşaklararası çatışma
çözüm yöntemleri,
Ortaokul öğretmenleri

Key Words:
Intergenerational conflict,
Causes of
intergenerational
Conflict,
intergenerational conflict
effects, Intergenerational
conflict resolution
methods, Secondary
school teachers

Geliş Tarihi : 29.05.2021
Kabul Tarihi : 12.10.2021
Yayın Tarihi : 27.12.2021

¹ Prof Dr., Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, spolat@kocaeli.edu.tr, ORCID:000-0003-2407-6491

² Öğretmen, Yuvacık Ortaokulu, Türkiye, nursendereli@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9092-7990

GİRİŞ

Toplumun içerisinde birçok örgüt yapısı yer almaktadır. Bu farklı yapılar içerisindeki bireyler arasında çeşitli anlaşmazlıklar ve fikir ayrılıkları yaşanmaktadır. Bu örgüt yapılarından biri de eğitim örgütlerinden okul sistemidir. Farklı kuşaktan öğretmenlerin bir arada çalıştığı toplumsal bir sistem olan okullarda günümüzde Bebek Patlaması, X ve Y kuşağı olmak üzere üç farklı kuşaktan öğretmenler bir arada eğitim vermektedir. Farklı kuşaktan öğretmenlerin bir arada olması çatışmayı da beraberinde getirmektedir.

Çatışma, duygu ve düşüncelerde, kişilerin değerlerinde ve hayata bakış açılarında farklılıklar olduğunda ortaya çıkmaktadır (Folger ve ark., 1997). Çatışmaların yaşanmasında birçok neden etkili olabilmektedir. İletişimde yaşanan sıkıntılar, örgütün yapısından kaynaklı sorunlar, bireysel farklılıklardan kaynaklı sebepler, çıkarların ve değer sistemlerinin çatışması, sorumlulukların yetersiz tanımlanması, örgüt iklimi, kaynakların kullanımı gibi birçok sebep etkili olmaktadır (Kılınç, 1985). Öğretmenlerin farklı kültürlerden gelmesi, farklı eğitim sistemlerinden geçmeleri, eğitime yönelik amaçlarının değişikliği, teknolojik gelişmeleri ve değişimi kabul edip etmemeleri, aralarındaki iletişim eksiklikleri gibi sebepler okul içinde çatışma yaşanmasına neden olmaktadır. Kuşaklararası çıkan bu sorunlara, anlaşmazlıklara veya çatışmalara öğretmenler kendi kuşaklarından getirdikleri değerler ve kültür ölçüsünden yaklaşmakta ve çözümlenmektedir. Bunun sonucunda da çatışmalardan farklı şekillerde etkilenmektedirler. Bir kuşak için yıkıcı etkisi olan çatışmanın diğer kuşak için öğretici bir yönü olabilir. Bu da kuşaklararası yaşanan bu çatışmaların çok yönlü olduğunu göstermektedir. Kuşaklararası çatışma kavramıyla ilgili bazı çalışmaların olduğu ancak ortaokullarda yaşanan kuşaklararası çatışma ve öğretmenlerin bu çatışmalardan nasıl etkilendikleri üzerine bir çalışmaya rastlanmamıştır. Aynı zamanda farklı branşlardan öğretmenlerin olması bu kavramla ilgili farklı fikirlerinde çıkmasını sağlamıştır. Bu amaçla çalışmada, farklı branşlardan öğretmenlerin ortaokullarda yaşadıkları çatışma nedenlerini ortaya çıkarmak, çatışmaları nasıl çözdükleri ve çatışmaların öğretmenler üzerinde nasıl etki bıraktığını bulmaya yönelik bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır.

Kavramsal Çerçeve

Kuşak kavramını ve kuşak sınıflamaları

Kuşak belli dönemde doğmuş, o dönemde gerçekleşen yaşantıları, önemli sosyo-politik olayları yaşamış, içinde bulunduğu dönemin değerlerini, inanç sistemlerini almış, davranışları ve yaşam biçimleri buna göre şekillenmiş insan topluluğudur (Lamm ve Meeks, 2009). Her kuşağın psikolojik özellikleri, motivasyonları, kariyer modelleri, liderlik tarzları ve yaratıcılıkları, kariyer başarısı gibi özellikler kuşaklar arasında farklılıklar göstermektedir (Urlick ve ark., 2016). Araştırmacılara ve ülkelere göre kuşakların sınıflandırılması belli yaş aralıkları dikkate alınarak oluşturulmaktadır. Ancak alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde yaş aralıklarında farklılıklar olduğu görülmektedir. Kuşak sınıflandırmasında en çok tercih edilen ve kullanılan sınıflandırma ise şu şekildedir: Sessiz kuşak (Eski Kurtlar): 1925-1944, Baby Boomer (Bebek Patlaması) Kuşağı: 1945-1964, X Kuşağı: 1965-1980, Y Kuşağı: 1981-2000 (Hart, 2006; Yu ve Miller 2003). Bu kuşak sınıflandırmalarından günümüzde aktif olarak çalışan üç kuşak vardır. Bu kuşaklar, Bebek Patlaması kuşağı, X kuşağı ve Y kuşağıdır.

Bebek patlaması kuşağı 1945-1964 yılları arasında doğan kuşaktır. II. Dünya savaşının sona ermesinden başlayan ve 1966 yılı başına kadar olan dönemde doğan çocukların sayısı hızla artmıştır. Dünyada savaş sonrası gelişen ekonomiye bağlı olarak çok fazla çocuk doğmuş ve 1955 yılı doğum artışının en yüksek olduğu yıl olmuştur. Bu kuşak ülkemizin %19'unu oluşturmaktadır (Samur, 2017, s.15). Bu kuşak kendinden emin, sıkı çalışan, azimli, işverenlerine karşı sadakatle bağlı, ekip çalışmasını, işbirliğini seven, grupla birlikte karar veren kişilerden oluşmaktadır (Tolbize, 2008). Üretken, sorumluluk duygusu yüksek, uyumlu ve daha muhafazakâr bir kuşaktır (Altuntuğ, 2012). Aynı zamanda "çalışmak için yaşamak" felsefesini benimserler ve bu şekilde emeklilikleri gelse bile sonrasında çalışmaya devam ederler (Benlisoy, 2008). İş yaşamlarında en çok istedikleri şeyler, kariyerlerinde sürekli gelişmeleri ve büyümeleri, esnek çalışma saatleri, başarıya ulaşma çabaları ve paradır (Toruntay, 2011).

X kuşağı 1965-1980 yılları arasında doğan kuşaktır. Türkiye de bu kuşak, ara kuşak anlamına da gelen geçiş dönemi çocukları olarak da isimlendirilmiştir. Geçiş dönemi denmesinin sebebi bu dönemde sağlık, eğitim gibi alanlarda birçok değişim yaşanması ve hayat standartlarının artması ile ilgilidir (Ayhün, 2013). X kuşağı sadık, idealist, yetinmeyi bilen, toplumcu bir yapıya sahip kuşaktır. Başlıca özellikleri kötümser olmaları, teknolojiyi kullanabilmeleri, yaşam boyu öğrenmeye açık olmaları, bireyselliğe önem vermeleridir. Değişime açık olan bu kuşak örgüte olan bağlılık konusunda açık değildir. Özgür ruha sahip olan kuşak yeni iş olanaklarını bulduklarında işten çıkmaya daha isteklidirler. Özgür ve esnek çalışma X kuşağı için önemlidir. Fazladan çalışmayı sevmezler. Bağımsız kendin güvenen kişilerdir (Hays, 1999). Net hedefleri olsun ve kendilerine verilsin

isterler. Daha az kurumsal ve yaratıcılıklarını kullanabilecekleri örgüt yapılarında çalışmayı severler (Ashraf, 2018).

Y kuşağı 1981-2000 yılları arasında doğan kuşaktan oluşmaktadır. Kuşaklar arasında farklılığın en fazla fark edildiği kuşaktır. Türkiye'yi toplumsal açıdan etkileyen 1980 Darbesi ile bu dönem başlamaktadır. Bu dönemde yaşanan siyasal ayrılıklar, sağ-sol görüş ayrılıklarını oluşturmuştur. Bu da Y kuşağı üzerinde bireycilik anlayışının gelişmesine neden olmuştur (Taş ve Kaçar, 2019). Y kuşağının işe girmesindeki öncelikli amacı özgeçmişlerinde bir kariyer basamağı oluşturmak istemeleridir. Bu sebeple örgüte bağlılıktan yoksundurlar (Lamm ve Meeks, 2009). Kurallar koyulmasından, belirli saat aralıklarında çalışmaktan, otoriter tavırlardan hoşlanmazlar (Samur, 2017). Y kuşağı teknolojinin içine doğmuştur ve bu sebeple teknolojiyi hayatlarının her alanında kullanırlar. Teknolojiyle birlikte büyümeleri sebebi ile yeniliğe, değişime açıktırlar ve modern kültüre rahatlıkla ayak uydurabilirler (Şenturan ve ark., 2016). Gelişen teknolojiye, yeniliklere adapte olmakta sıkıntı yaşamazlar ve aynı anda birden fazla işi yönetebilirler. Fakat bunun yanında yaptıkları işlerden kolaylıkla sıkılıp vazgeçebilirler. İleri düzey düşünme becerilerine sahiptirler. Bilgiyi hızlıca edinebilirler. İyi eğitilmiş, iş hayatında kolay vazgeçen, özgürlüğüne daha çok önem veren, teknolojiye hayran, otoriteye karşı çıkan bir kuşak olarak tanımlanmaktadır (Adigüzel ve ark., 2014).

Çatışma kavramı ve kuşaklararası çatışma

Çatışma kavramı günümüz örgütlerinde sıklıkla yaşanan bir durumdur. Artan rekabet anlayışı, kültürler arasındaki farklılıklar, çalışma hayatında yaşanan durumlar nedeni ile örgütler çatışma ile karşılaşmaktadır. Çatışma kavramı ile ilgili birçok araştırma yapılmış ve farklı tanımlar ortaya çıkmıştır. Çatışma, taraflar arasında bir tarafın çıkarlarının diğer tarafın çıkarlarıyla uyuşmadığı, ters düştüğü veya olumsuz etkilendiği bir süreç şeklinde tanımlanmıştır (McShane ve VonGlinow, 2016). Rahim (2001) ise iki veya daha fazla kişinin amacına ulaşmak için aralarında yaşadıkları uyuşmazlıklar ve kaynak paylaşımı konusunda birbirlerine karşı dışlayıcı bir tavır takınmaları olarak tanımlamıştır (s.1).

Toplumsal değişimlerle birlikte yaşanan olaylar farklı kuşaktaki bireyler tarafından farklı şekillerde algılanmakta ve yorumlanmaktadır. Bu da davranışlara farklı şekillerde yansımaktadır. Yaşanan olaylara Y kuşağı daha çok tepkili bir yaklaşım sergilerken, Bebek Patlaması kuşağı sakin ve uyumlu yaklaşabilmektedir. Kuşaklararası çatışma, iki farklı kuşak arasında yaşanan anlaşmazlık, uyuşmazlık anlamına gelmektedir. Bireyler ayrı duygu ve düşüncelere, ayrı karakterlere sahiptirler. Bu sebeple uzlaşamadıkları noktalar, anlaşamadıkları konular olabilmektedir. Bu durumda da çatışma ortaya çıkabilmektedir.

Bireyler yaşanan kuşaklararası çatışmalara ilk olarak aile ortamında başlarlar. Anne ve baba çocuğun en yakın iletişimde bulunduğu ve uzun süreler bir arada bulunduğu kişilerdir. Çocuk öncelikle kültürel değerlerini, tutumlarını, alışkanlıklarını aile ortamında kazanır. Ebeveynlerinin veya aile içinde yaşayan diğer aile üyelerinin içinde büyürken çocuk kendi değerlerini oluşturmaya başlar (Gürsoy ve Coşkun, 2006). Hem kendi değerlerini oluşturması hem de gençlik çağına geçtikçe çevresiyle etkileşimi artarak farklı tutumlarının, beklentilerinin ve inanç sisteminin gelişmesi farklı davranış kalıplarını benimsemelerine sebep olur. Sahip olduğu yeni yaşam şekli ve ilgi duyduğu alanlar ile birlikte farklı şekilde davranışlarıyla aile içinde eleştirilmeye başlar. Bunun sonucunda ise gençlik çağında olan çocuk başkaldırmaya başlar ve bu şekilde ilk olarak aile içinde kuşaklararası çatışma yaşamaya başlar (Özgüven, 2001).

Bireyler belirli bir yaşa ve olgunluğa geldikten sonra iş hayatına atılarak burada da aynı aile içerisinde olduğu gibi kuşaklararası çatışma yaşamaya başlar. Çalışma hayatında farklı kuşaktan gelen bireyler, farklı inançlara, değerlere, normlara sahip olarak gelirler. Bunun sonucunda ise örgüt içerisinde veya gruplar arasında anlaşmazlık veya düşmanlık algılanabilir ve bu algı neticesinde ise örgütsel çatışmalar yaşanabilmektedir. Örgütsel çatışmayı genel olarak kişiler rekabet kavramıyla karıştırmaktadır. Bu çatışmaların çoğu rekabetten kaynaklanıyor olsa bile bir kısmı gerginlik, düşmanlık, huzursuzluk gibi kişisel nedenlerden de kaynaklanmaktadır (Kılınç, 1985). Kuşaklar arasında işe yönelik tutumlarındaki farklılıklar, yöneticilerine olan sadakatleri, otoriteye duydukları saygı ve otoriteye karşı tutumları farklılık göstermektedir (Tolbize, 2008). Bu da örgüt içerisinde kuşaklararası çatışmalara sebep olmaktadır. Farklı yaş gruplarının bir arada bulunması ve ihtiyaçlarının, tercihlerinin adil ve doğru bir şekilde karşılanması ile yaşanan örgütsel çatışmalar iyi bir şekilde yönetilebilmektedir (Dencker ve ark., 2007).

Kuşaklararası çatışma, farklı kuşaktan kişiler veya gruplar arasında çıkar, değer, tutum ve inançlarda yaşanan zıtlıklar, kaynakların kullanımında çıkan anlaşmazlıklar olarak tanımlanabilir (Platteau ve Hondegheem, 2010). Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, eğitim düzeyinin artması ve sürelerinin uzaması bilinç seviyesini artırmıştır. Yaşam süresinin artmasıyla birlikte de BBK'nın çalışma süresi uzamış, XK ve YK'nın kolay iş

bulamamasına ve rekabet ortamının oluşmasına sebep olmuştur (Erden, 2012). Bu da kuşaklar arasında yaşanan çatışmaların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Kuşaklar arasında farklı iletişim tarzları, çalışma //hayatlarında önem verdikleri değerlerdeki farklılıklar, grup içerisindeki etkileşimleri, kişilerin farklı normlara sahip olması gibi etkenler kuşaklararası çatışmalara sebep olmaktadır (Dencker ve ark., 2007). Kuşaklararası farklılıklar hesap edilerek kişilerin birbirlerini tamamlamaları gerekmektedir. Farklı kuşaktan gelen öğretmenlerin birbirlerini anlamaları ve saygılı bir şekilde iletişimde bulunmaları çıkacak olan çatışmaların önüne geçecektir. Y kuşağı birden fazla işi yapmaya alışkındır, tek bir konuya takılmayı sıkıcı bulmaktadır. X kuşağı ise disiplini sever, değişime adapte olmakta biraz daha zorluk yaşarlar. Bu konuda Y kuşağıyla aralarında bir uyumsuzluk yaşanır. Bebek Patlaması kuşağı ise teknolojiyle geç tanışmaları sebebiyle yeniliklere ayak uydurmakta direnç göstermektedirler. Teknolojiden uzak olan BBK, yeniliklere ayak uydurmaya çalışan XK ve YK'nın teknolojiyle iç içe olması kuşaklararası çatışmaların yaşanmasına sebep olmaktadır (Samur, 2017).

Okullar da yoğun insan ilişkilerinin olması sebebiyle çok çeşitli çatışmaların yaşandığı yapılardır. Eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirilirken bazı sorunların ortaya çıkması öğretmenler arasında yaşanan çatışmaları kaçınılmaz hale getirmektedir. Okul içindeki çatışmaların daha çok eğitim faaliyetlerinde, nöbet görevlerinde, ders programının hazırlanmasında, öğrencilerin disiplin işlemlerinde, okul aile birliği çalışmalarında, ders araç gereç gibi kaynakların sağlanmasında, öğretmenler arasında yapılan kurul toplantılarında, öğretimin denetlenmesinde yaşandığı ortaya çıkmıştır (Koçak, 2012).

Kuşaklararası farklı türde çatışmalar yaşanmaktadır. Yaşanan farklı türden çatışmalar örgüt üzerinde farklı etkilere sebep olmaktadır. Bu çatışma türlerinden biri ilişki çatışmalarıdır. Bu tür çatışmalarda, okullarda farklı yaş gruplarında olan öğretmenler arasındaki ilişkilerde kırgınlıklar, gerginlikler, huzursuzluklar yaşanmaktadır. Yaşanan bu ilişki çatışmaları daha çok verimsizlik oluşmasına, öğretmenler arasında işbirliğinde ve iletişimde problemlerin doğmasına, kırgınlık ve düşmanlıkların ortaya çıkmasına sebep olacaktır. Ayrıca yaşanan bu ilişki çatışmaları örgütlerde öğretmenler arasındaki anlayışı azaltacak, görevlerin tamamlanmasına engel olacaktır (Erden, 2012). Bir diğer çatışma türü görev çatışmalarıdır. Görev çatışmaları daha çok yapılan işin içeriği ile alakalıdır. X kuşağının teknolojiyi öğrenme çabası ve Y kuşağının teknolojiyle büyümesi sebebiyle bu kuşaktaki kişiler iş hayatında teknolojiyi uygulamada ve gelişmede fırsat sağlamışlardır. Bebek Patlaması kuşağı ise bilgisayar becerisi anlamında iş hayatında geride kalmıştır (Platteau ve Hondegham, 2010). Okul içerisinde yapılacak görev ile ilgili fikirlerde yaşanan anlaşmazlıklar, uyulması gereken kurallarda yaşanan sıkıntılar görev ile ilgili çatışmalardır. Son olarak kuşaklararası süreç çatışmaları yaşanmaktadır. Süreç çatışmaları işin nasıl yetkilendirildiği, kimlerin ne yapacağı, görevlerin doğru ve etkili şekilde nasıl yerine getirileceği hakkında yaşanan anlaşmazlıklardır (Erden, 2012). Yaşanan süreç çatışmalarının seviyesi yükseldiğinde kişiler arasındaki güven ve saygı yok olur. Bu çatışmalar yapılan düzenleme ve doğru yetkilendirme çalışmaları ile çözümlenmesi gereklidir (Jehn ve ark., 2008).

Çatışmaları etkili bir şekilde yönetmek için yaşanan anlaşmazlıkların zararlarını en az seviyeye indirmek, fayda sağlayan yönlerini ise artırmak gereklidir. Örgüt içerisinde yaşanan çatışmaları optimal düzeyde tutmak ve kazan-kazan yaklaşımını benimsemek çatışmaları yönetmek için etkili bir yöntemdir. Kuşaklararası yaşanan çatışmaları yönetmek için bazı stratejiler tercih edilebilir. Bunlardan bazıları; üst hedefler belirlenmesi, grup içinde farklılıkların üzerinde durulması, olumsuz anlamdaki kalıp yargıları kaldırmak, örgüt yapısında değişiklikler yapılması, karşılıklı iletişimin ve etkileşimin artırılması, ödüllendirme sisteminin getirilmesi, örgüt kültüründe değişiklik yapılması gibi yöntemler tercih edilmektedir (Akkirman, 1998). Bu sayede çatışmalar etkili şekilde yönetilecek ve örgüte olumlu anlamda katkı sağlayacaktır. Okullarda yaşanan çatışmaları çözme yöntemi de önem arz etmektedir. Farklı kuşaktan öğretmenler sorunlarla baş edebilmek ve aralarında çıkan anlaşmazlıkları çözebilmek için farklı yöntemleri tercih etmektedir. Bu yöntemler işbirliği, rekabet, kaçınma, uyma, uzlaşmadır (Thomas, 1992).

Eğitim kurumları da kuşaklararası çatışmaların yaşandığı örgüt yapılarıdır. Farklı kuşaktan öğretmenlerin bir araya gelmesiyle birlikte eğitim üzerine farklı düşünceler ortaya çıkmakta ve uygulamada da farklılıklar oluşmaktadır. Bu da öğretmenler arasında çatışmaların yaşanmasına sebep olmaktadır. Yaşanan bu çatışmaları da öğretmenler farklı şekilde çözümlenmektedir. Bazı öğretmenler oluşan çatışmalarda kaçınma yaklaşımını benimserken bazı öğretmenler problem çözme yaklaşımını benimseyebilmektedir. Okullarda yaşanan kuşaklararası çatışmalarda öğretmenlerin problem çözme yaklaşımına ne kadar yakın olduğu önem arz etmektedir. Bu yaklaşıma yakın olan öğretmen sayısı ne kadar fazla olursa gelişim de o kadar çok olacaktır. Bu sebeple bu çalışmada ortaokullarda öğretmenler arasında yaşanan kuşaklararası çatışma nedenlerinin, kişiler üzerindeki etkilerinin ve çatışma çözme yöntemlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenolojik) çalışması ile yürütülmüştür. Olgu bilim deseni, farkında olunan ancak derinlemesine ve daha ayrıntılı bir inceleme gerektiren durumlar üzerine odaklanmak için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırma, eğitim örgütlerinden ortaokullarda çalışan farklı kuşaktan öğretmenler arasında yaşanan çatışmaların nedenlerini, öğretmenler üzerindeki etkilerini ve çatışmaları çözme yöntemlerini derinlemesine incelenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarının seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda amaç en zengin bilgiye sahip bireylere, olaylara veya durumlara ulaşmak olduğundan ve genellemek gerekmediğinden daha çok amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilir (Yazar ve Keskin, 2020). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Bu örnekleme yönteminde çeşitlilik gösteren durumlar içerisinde ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırma da maksimum çeşitlilik ortaokullardaki farklı branşlardan kuşaktan öğretmenlerin seçilmiş olmasıdır. Aynı zamanda farklı branşlardan öğretmenler seçilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kocaeli’nde bulunan 6 farklı ilçeden Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı kamu ortaokulları ve bu okullarda görev yapan 19 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 2.

Ortaokul Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Kuşak	Cinsiyet	Doğum tarihi	Okul	Branş	Hizmet süresi
Ö1BP	BBK	E	1956	A	Sosyal Bilgiler	30
Ö2BP	BBK	E	1959	A	Fen Bilimleri	41
Ö3BP	BBK	E	1959	B	Müzik	40
Ö4BP	BBK	K	1964	C	İngilizce	26
Ö5BP	BBK	E	1959	D	Matematik	37
Ö6BP	BBK	E	1962	D	Türkçe	34
Ö1XK	XK	E	1969	D	Beden Eğitimi	23
Ö2XK	XK	E	1980	E	Din Kültürü	15
Ö3XK	XK	E	1974	E	İngilizce	21
Ö4XK	XK	K	1975	F	Din Kültürü	6
Ö5XK	XK	E	1972	G	Beden Eğitimi	20
Ö6XK	XK	K	1970	H	Görsel Sanatlar	28
Ö7XK	XK	K	1971	I	Müzik	27
Ö1YK	YK	K	1990	G	İngilizce	8
Ö2YK	YK	E	1981	E	Beden Eğitimi	16
Ö3YK	YK	K	1986	H	Matematik	11
Ö4YK	YK	E	1987	İ	Müzik	6
Ö5YK	YK	E	1989	J	Din Kültürü	6
Ö6YK	YK	E	1993	K	Türkçe	5

Katılımcılar belirlenirken farklı kuşağın temsilcileri olmalarına dikkat edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarının seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Bu örnekleme yönteminde çeşitlilik gösteren durumlar içerisinde ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırma da maksimum çeşitlilik ortaokullardaki farklı branşlardan ve kuşaktan öğretmenlerin seçilmiş olmasıdır. Araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin isimleri kullanılmamış ve kodlar oluşturularak ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri görüşme esnasında toplanmıştır. Öğretmenlere ait bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Bu araştırmada ortaokullarda çalışan BBK, XK ve YK kuşağından öğretmenlerle yapılan görüşmeler ile veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan BBK'dan 6, XK'dan 7 ve YK'dan 6 öğretmen ile görüşülerek toplamda 19 öğretmen ile görüşülmüştür. 19 öğretmenin 6'sı kadın 13'ü erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenler en az 5 yıl en çok 41 yıllık hizmet süresine sahiptir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler devlet okullarında görev yapmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Veriler pandemi olması sebebiyle öğretmenlerin isteği doğrultusunda yüz yüze ya da zoom programı üzerinden yapılan görüşmeler ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda görüşme soruları önceden hazırlanarak ve görüşme sırasında da araştırma yapılan kişilere esneklik sağlanarak soruların yeniden düzenlenmesine ve tartışılmasına imkân tanınır (Ekiz, 2020). Formdaki sorular hazırlanırken iç geçerliliği sağlamak için Eğitim yönetimi ve denetimi alanında uzman akademisyenlerden görüş alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılarak soruların son hali oluşturulmuştur. Yapı yapılandırılmış görüşme formunun ilk bölümü görüşme yapılacak öğretmene ilişkin cinsiyet, doğum yılı, hizmet süresi, branş, görev yaptığı ilçe gibi temel bilgilerinden oluşmaktadır. İkinci bölümünde ise son hali oluşturulan görüşme soruları katılımcı öğretmenlere yöneltilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda görüşme yapılan öğretmenlere yöneltilen sorular şu şekildedir:

1-Okulunuzdan farklı kuşaktan öğretmenlerle yaşadığınız çatışmaların/anlaşmazlıkların nedenleri nelerdir? Açıklar mısınız? (Farklı kuşaktan öğretmenler arasında çatışmalar neden çıkmaktadır?)

2-Okulunuzdan farklı kuşaktan öğretmenlerle yaşadığınız çatışmalar/anlaşmazlıklar sizin üzerinizde ne gibi etkiler yaratmaktadır? Açıklar mısınız? (Farklı kuşaktan öğretmenler arasında yaşanan çatışma sürecinden öğretmenler nasıl etkilenmektedir? Bu çatışmalar hangi sonuçlara neden olmaktadır?)

3-Okulunuzda farklı kuşaktan öğretmenlerle yaşadığınız çatışmaları/anlaşmazlıkları çözmek için neler yapıyorsunuz? Hangi yöntemleri kullanıyorsunuz? Açıklar mısınız? (Farklı kuşaktan öğretmenlerle yaşadığınız çatışmaları çözmek için öğretmenler neler yapmaktadır?)

Verilerin Analizi

Araştırma verileri nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Bu analiz tekniğinde temel amaç, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada verileri sağlıklı ve doğru bir şekilde toplamak ve kaybetmemek adına görüşmeler katılımcılardan izin alınarak kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler katılımcı öğretmenlerin istekleri doğrultusunda yüz yüze veya zoom programı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze yapılan görüşmelerde öğretmenlerin izin vermeleri halinde ses kaydı alınmıştır. Yapılan görüşmeler yaklaşık olarak 15-20 dakika sürmüştür ve görüşmeleri araştırmacı kendisi yürütmüştür. Araştırmada görüşmeler gerçekleştirildikten sonra veriler toplanmış, ses ve görüntü kayıtları dinlenerek çözümlenmesi yapılmıştır. Daha sonra Microsoft Excel programı aracılığıyla katılımcıların demografik bilgileri ve ses ve görüntü kayıtlarındaki ham veriler kayıt altına alınmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin emin olmadığı görüşler araştırmada dikkate alınmamıştır. Bu verilerden alt temalar ve göstergeler elde edilmiştir. Bulgular kısmında gerekli görülen yerlerde katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntı şeklinde yer verilmiştir. Doğrudan alıntılara yer verirken katılımcı öğretmenlerin isimleri ve okul bilgileri gizli tutulmuştur. Her bir katılımcıya kod verilmiştir. Örneğin; Ö6YK kodlu öğretmen, Y kuşağından altıncı sırada görüşülen öğretmen olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde Ö1BP katılımcı öğretmen Bebek Patlaması kuşağını, Ö2XK ise X kuşağından ikinci sırada görüşülen öğretmen olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin çoğu farklı okullardan olması sebebi ile okul isimleri bu kod içerisinde belirtilmemiştir. Analiz sonuçlarının güvenilirliğini artırmak için karara varılamayan alt temalar ve göstergeler için uzman görüşüne başvurulmuştur.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Kocaeli Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi= 02.02.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= E-10017888-044-14058

BULGULAR

Ortaokullarda farklı kuşaktan öğretmenler arasında kuşaklararası çatışma nedenleri olarak disiplin anlayışı farklılıkları, davranış farklılıkları, kendi kuşağını önceleme, kuşakların eğitim anlayışındaki farklılıklar, kuşakların yeniliklere yönelik tutumlarında farklılıkların yaşanması ve kuşaklararasıdaki iletişimsizlik olduğu görülmektedir (Tablo 3).

Tablo 3 incelendiğinde kuşaklararası çatışma nedenleri olarak disiplin anlayışlarında, davranışlarda, kuşakların yeniliklere yönelik tutumlarında farklılıkların yaşandığı, kuşakların eğitim anlayışlarındaki farklılıkların olduğu, kendi kuşağını önceleme ve disiplin anlayışı farklılıklarının yaşandığı bulgularına ulaşılmıştır. Kuşaklararası çatışma nedenleri olarak disiplin anlayışında farklılıkların olduğunu daha çok YK'nın dile getirdiği görülmektedir. BBK ve XK ise sadece bu alt temaya ait diğer kuşağı rahat görme göstergesini vurgulamışlardır. Bu konudaki bir katılımcı öğretmen (Ö3YK) görüşü şu şekildedir; "...Yaşı büyük öğretmenler sınıf rehberliği yaptığı sınıftaki öğrencileri mum gibi diyorlar. Susup dinleyeceksin, saygılı olacaksın gibi. Öğretmenler arasında yaşı büyük öğretmenlerden çekiniliyor...". Aynı şekilde bir başka katılımcı öğretmen (Ö5YK) ise "Yaşça büyük öğretmenler her konuda daha disiplinli ve kuralcılar ve bizleri disiplinsiz buluyorlar. Diğer öğretmenler arasında tecrübeli olan öğretmenler genç öğretmenlerin derse geç girmelerinden rahatsız olabiliyor. Bu konuda çatışma çıkıyor..." şeklinde diğer YK öğretmenlerinin görüşlerini destekler nitelikte görüşlerini belirtmiştir. Başka bir katılımcı öğretmen (Ö4YK) ise "... Disiplinli olmaları daha iyi. Disipline edebilme yöntemleri daha iyi. Genç öğretmenler ise hayal dünyasında bir sistemleri yok..." şeklinde görüşünü belirterek disiplinli olmalarının olumlu anlamdaki yönüne de dikkat çekmiştir.

Tablo 3.

Kuşaklararası Çatışmanın Nedenleri

Tema	Alt Tema	Gösterge
Kuşaklararası Çatışma Nedenleri	Disiplin anlayışı farklılıkları	Diğer kuşağı otoriter görme (Ö1YK, Ö3YK) Diğer kuşağı kuralcı görme (Ö3YK, Ö5YK, Ö6YK) Diğer kuşağı rahat görme (Ö4YK, Ö3XK, Ö7XK, Ö4BP, Ö6BP) Disiplin anlayışının farklı olması(Ö4YK, Ö5YK, Ö6YK)
	Davranış farklılıkları	Kuşakların birbirine önyargılı olması (Ö5XK) Tahammül düzeyinin farklı olması (Ö6YK) Hitap şekli farklılıkları (Ö6BP) Ortak kararlarda davranışta tutarlı olunmaması (Ö6XK, Ö2BP) Diğer kuşağın kılık kıyafete özen göstermesi (Ö5YK, Ö6YK)
	Kendi kuşağını önceleme	Kendi kuşağını övme alt kuşağı yerme (Ö1YK, Ö5XK, Ö7XK, Ö5BP, Ö6BP) Eleştirilme korkusu (Ö5BP) Diğer kuşağı yetersiz görme (Ö5XK)
	Kuşakların eğitim anlayışlarındaki farklılıklar	Sınıf yönetiminde farklılıkların yaşanması (Ö1YK, Ö6YK, Ö1XK, Ö4BP) Ders işleyişine teknolojiyi dâhil etme (Ö2XK, Ö3XK) Kuşakların öğrenciye yönelik tutumlarında farklılıkların olması (Ö4YK, Ö1XK, Ö7XK, Ö2BP, Ö4BP) Geleneğe bağlı kalınması (Ö4YK, Ö1XK, Ö2XK)
	Kuşakların yeniliklere yönelik tutumlarında farklılıkların yaşanması	Kuşakların teknolojik değişimlere uyumu (Ö1YK, Ö4YK, Ö5YK, Ö6YK, Ö1XK, Ö2XK, Ö1BP, Ö4BP, Ö5BP, Ö6BP) Öğrenmeye açık olma/olmama (Ö1YK, Ö2YK, Ö4XK, Ö6XK, Ö1BP, Ö2BP, Ö3BP, Ö5BP, Ö6BP) Diğer kuşağı mesleki gelişime yöneltme (Ö1BP, Ö4BP)
	Kuşaklararasıdaki iletişimsizlik	Kuşaklararasıda gruplaşmaların olması (Ö1XK, Ö5XK) Kuşaklararasıdaki iletişim sorunu(Ö5XK, Ö6XK, Ö7XK)

Kuşaklararası çatışma nedenlerinden bir diğeri kuşaklararası eğitim anlayışlarındaki farklılıklardır. Bu alt temada öğretmenler sınıf yönetimi, ders hâkimiyeti, öğrenci yaklaşımı gibi konularda yaşı büyük öğretmenlerin daha tecrübeli olduğunu, genç öğretmenlerin ise daha çok teknolojiyi derse katma anlamında, yeni teknik konularda daha başarılı olduğunu vurgulamışlardır. Yaşı büyük öğretmenlerin geleneğe bağlı kaldıklarını yani öğretmen odaklı bir eğitim anlayışının olduğunu genç öğretmenlerin ise öğrenci odaklı bir eğitim anlayışı olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciye yaklaşım, öğrenciyle iletişim konularında genç öğretmenlerin daha rahat ve esnek

davrandıkları, yaşı büyük öğretmenlerin ise öğrenciye karşı daha disiplinli ve kuralcı oldukları üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda bir katılımcı öğretmen (Ö4BP) "...Genç kuşak daha rahat. Sınıf yönetimi konusunda daha esnekler. Bizlerde derste farklı konularda konuşuyoruz ama gençler bu konuda çok daha esnekler..." diyerek genç öğretmenlerin sınıf içinde rahat ve esnek olmalarından rahatsızlık duyduğunu belirtmiştir. Başka bir katılımcı öğretmen (Ö3XK) ise "...Öğretim yöntem teknikleri anlamında, teknolojiyi derse katma anlamında x, y'ye göre daha çok zorlanıyor. Şu an uzaktan eğitimde ekranı açabildiğimizde mutlu oluyoruz. Yeni öğretmenler bu konuda daha bilgili. Eğitim alırken teknolojiyle aldı, biz daktiloyla aldık. Bir öğretmen derste sürekli teknolojiyi kullanırken, yetişkin öğretmen kullanmıyor..." şeklinde yorum yaparak teknik anlamda genç öğretmenlerin daha bilgili olduğuna vurgu yapmıştır. Bu görüşü destekleyen bir başka katılımcı öğretmen (Ö4YK) ise "...Örneğin, Beden eğitimi öğretmeni üst kuşaktan bir öğretmen topu verip hadi oynayın derken, yeni nesil öğretmenler farklı etkinlikler yapmaktadır. Yarışmalara katılım sağlamaktadır" şeklindedir.

Kuşaklararası çatışma nedenlerinden biri de kuşakların yeniliklere yönelik tutumlarında farklılıkların yaşanmasıdır. Bu başlık içerisinde Y kuşağı yaşı büyük öğretmenlerin teknolojik değişimlere uyum sağlayamadığını dile getirirken, XK ve BBK teknolojiyi kullanma anlamında YK'nın daha iyi olduğunu ancak kendilerinin de onlardan yardım alarak kendilerini geliştirme çabası içinde olduklarını söylemişlerdir. Öğrenmeye açık olma konusunda BBK kendilerinin YK'dan teknolojik anlamda faydalandıklarını aynı zamanda onlara da tecrübeleri hakkında yardımcı olduklarını vurgulamışlardır. Bazı katılımcı öğretmenler ise YK'nın öğrenmeye açık olmadığını, kendilerinin herşeyi bildiklerini düşündüklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca BBK öğretmenleri kendilerinin yeniliklere ayak uydurmak için ve YK'dan geri kalmamak için mesleki anlamda kendilerini geliştirdiklerini söylemişlerdir. Bu konuda bir öğretmen (Ö1YK) "...Teknoloji anlamında yaşlı kuşak öğrenmek istemiyor. Yeni bir şeyler öğrenmek zor geliyor. Genç kuşaktan yardım istiyorlar, sen yapar mısın diye. Örneğin, bir öğretmenimiz vardı, öğrenmeye tepkiliydi, yeni şeyler öğrenmeye kapalıydı..." diyerek öğrenme ve teknolojik anlamda üst kuşakların tepkili olduğunu ve çaba göstermediklerini dile getirmektedir.

Araştırmada ortaokullarda farklı kuşaktan öğretmenlerle yaşadığınız çatışmaların öğretmenler üzerindeki etkileri ve sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir. Tablo 4'te görüldüğü gibi ortaokullarda kuşaklararası çatışmanın öğretmenler üzerinde olumlu ve olumsuz anlamda etkileri olduğu görülmektedir. Olumlu anlamda etkilere bakıldığında katılımcı öğretmenler; farklı kuşaktan öğrenmelerin gerçekleştiği, mesleki gelişime yöneldikleri ve kuşaklararası motivasyon artışının olduğunu ifade etmişlerdir.

Olumlu etkilere bakıldığında katılımcı bir öğretmen (Ö2XK) "...Yaşı büyük öğretmenler genç arkadaşlardan teknolojik anlamda yardım alabiliyor. Gençlerde yetişkinlerden öğrenciye yaklaşım, veli iletişimi konusunda onların tecrübelerinden faydalıyor. Rehberlik yapıyorlar" demiştir. BBK'dan bir öğretmen ise (Ö5BP) "Ben özellikle kişisel gelişimimi artırdım. Mesela teknolojik anlamda geliştiriyorum ki gençlere daha fazla yük olmamak için..." diyerek kuşaklararası çatışmanın mesleki anlamda gelişim sağladığını ifade etmiştir. XK'dan bir öğretmen ise (Ö7XK) "... Ama küçük bir nezaket gördüğünüzde o sizi çok olumlu etkiliyor. Küçük bir hareketleri bile insanın çalışma şevkini artırıyor, iş yerine gitme hevesini artırıyor. Olumlu anlamdaki bir tutum karşılıklı etkileşimle gelişimi getiriyor. Vizyonumuz genişliyor, bakış açımızı sadeleştiriyor ve daha üretken şeyler ortaya çıkıyor. Huzur ve güven ortamı olunca sınıfa daha mutlu gidiyoruz" ifadesinde bulunarak hem motivasyon artışının olduğu hem de üretken, verimli durumların ortaya çıktığı söylemiştir. Bu ifadelerden elde ettiğimiz sonuçlara bakıldığında kuşaklararası çatışmanın yalnızca olumsuz etkilerinin olmadığı olumlu anlamda da birçok öğretmen için etkilerinin olduğu görülmektedir.

Olumsuz etkilere bakıldığında ise öğretmenlerin kuşaklararası çatışmalarda üzüldükleri, okul ortamında huzursuzluğun olduğu, çalışma veriminin düştüğü ve motivasyon düşüklüğü gibi etkilerinin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda XK'dan bir öğretmen (Ö5XK) "Okulumuzda genç öğretmen daha fazla. Bizi yaşı geçkin gördükleri için kendi yaş gruplarıyla sohbet ediyorlar. Bu da beni üzüyor" diyerek genç öğretmenlerle yaşadığı çatışmaların kendisini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Bir başka katılımcı ise (Ö5YK) "Olumsuz çatışmalar beni de olumsuz etkiliyor. İşe isteksiz gitmemize sebep oluyor. Huzursuzluk oluşuyor, olumsuz bir hava oluşuyor ve mecburiyetten duruyor hissi oluşuyor..." şeklinde ifade ederek yaşadıkları çatışmaların olumsuz etkisi üzerinde durmuştur. Verim düşüklüğü ile ilgili bir öğretmen (Ö4XK) "Çatışmalar verimi düşürüyor. Verim artsın diye yapılan etkinlikler tam tersi gerginliğe, verimsizliğe sebep oluyor..." şeklinde fikrini belirtmiştir. Bir başka katılımcı öğretmen ise (Ö2BP) "...Ama başka öğretmen öğrencinin dersten çıkmasına karışmadığında çocuk benden de bunu bekliyor. Olumsuz etkileniyorum. Sıkıntı çekmeme sebep olduğu için motivasyonumu düşürüyor" diyerek kuşaklararası çatışmalardan olumsuz etkilendiğini belirtmiştir.

Tablo 4.

Kuşaklararası Çatışmanın Öğretmenlere Etkisi

Tema	Alt Tema	Gösterge
Kuşaklararası Çatışmanın Öğretmenlere Etkisi	Olumlu etkileri	Mesleki gelişime yönelme (Ö5XK, Ö2BP, Ö5BP) Farklı kuşaklardan öğrenme (Ö1YK, Ö2YK, Ö6YK, Ö2XK, Ö4XK, Ö7XK, Ö1BP, Ö2BP, Ö3BP) Farklı kuşaklarla rekabet (Ö5XK) Çalışma şevki (Ö7XK) Üretkenlik (Ö5XK, Ö7XK) Mutlu olma (Ö7XK) Farklı kuşaktan mesleki yetkinlik sağlama(Ö7XK) Kuşaklararası motivasyon artışı (Ö1BP, Ö2BP, Ö5BP) Yeni kuşakla verimli ortamın sağlanması (Ö3BP) Kuşak eksikliklerinin hırs ve hız sağlanması(Ö5BP)
	Olumsuz etkileri	Okul ortamında huzursuzluğun oluşması (Ö2YK, Ö5YK, Ö1XK) Okul değiştirme (Ö3YK) İşe gitme de isteksizlik oluşması (Ö5YK, Ö3BP) Olumsuz havanın olması (Ö5YK) Mecburiyetten duruyor hissi yaratması(Ö5YK) Çalışma verimini düşürmesi (Ö1XK, Ö2XK, Ö4XK) Çalışma ortamında gerginliğe sebep olması (Ö1XK, Ö4XK) Kuşaklararası selam vermemeler (Ö1XK) Kuşaklararası suskunlukların oluşması (Ö1XK) İş haznında azalma (Ö2XK) Farklı kuşakların gruplaşmaları (Ö2XK, Ö5XK) Üzülme (Ö5XK,Ö7XK, Ö1BP, Ö3BP) Motivasyon düşüklüğü (Ö2BP, Ö3BP, Ö4BP) Moral bozukluğu (Ö4BP) Rahatsızlık (Ö6BP) Derse sinirli gitme (Ö4BP)

Araştırma da ortaokullarda öğretmenlere arasında yaşanan kuşaklararası çatışmayı çözme yöntemleri Tablo 5'te gösterilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde XK ve BBK'nın daha çok problem çözme yöntemini tercih ettikleri her kuşaktan öğretmenin çatışma çözme yöntemi olarak kaçınmayı tercih ettikleri, XK ve YK'nın daha çok uzlaşma yöntemini tercih ettikleri ve hükmetme yöntemini ise daha çok YK öğretmenlerinin ve XK öğretmenlerinin de diğer öğretmenler için bu yöntemi tercih ettiklerini ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda problem çözme yöntemini tercih eden XK'dan bir öğretmen (Ö7XK) "Sakin yapıda bir insan olduğum için sakin davranarak konuşuyorum. Olaylar üzerinden giderim. Tartışma olduğunda sakince yaklaşır olayı çözümlenmeye çalışırım. İşbirliğini tercih ediyorum ve olaylar üzerinden yardımlaşmayla yaklaşıyorum. Öğreten değil yanında olma yolunu tercih ederim" diyerek bu konuda daha sorun çözücü bir yapıda olduğunu belirtmiştir. BBK'dan bir öğretmen ise bu düşünceyi destekleyerek (Ö4BP) "Sorunu çözmek adına girişimde bulunurum. Doğru olanı her zaman savunurum ve sonuna kadar da giderim. Örneğin; genç bir öğretmen arkadaş vardı zümremde. Ortak sınav yapıyorduk. Hepimiz üstüne düşen soruları hazırladı, o öğretmen hazırlamamıştı, sıkıntı yaşadık. Böyle olduğunda diğer sınavlarda sıkıntı yaşamamak adına genç öğretmenle özel olarak görüştüm ve sorunu çözdüm" demiştir.

Kaçınma yöntemi ile ilgili katılımcı öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir;

"...Diğer öğretmenler muhattap olmuyorlar. İki kutup gibi düşünebilirsiniz. Yaşı büyük öğretmenlerin genç öğretmenlere babacan yaklaşımları genç öğretmenleri rahatsız ediyor", (Ö1YK)

"Genelde kaçınıyoruz. Yaş farklarından dolayı farklı düşüncelerin normal olduğunu konuşuyoruz. Ama tecrübeli öğretmenlerde çözüme gitme konusunda isteksiz. Diğer öğretmenler arasında da çözüme gittiğini görmedim. Daha kötüye gittiğini gördüm. Yani öğretmenler genel olarak kaçınmayı tercih ediyor" diyerek kaçınma yöntemi ile ilgili genel olarak öğretmenlerin kullandıklarını düşünmektedirler. (Ö6BP)

Tablo 5.**Kuşaklararası Çatışmayı Çözme Yöntemleri**

Tema	Alt Tema	Gösterge
Kuşaklararası Çatışmayı Çözme Yöntemleri	Problem çözme	Konuşarak sorunu çözme (Ö3XK, Ö4XK, Ö5XK, Ö1BP, Ö2BP, Ö3BP, Ö6BP) İşbirliği yolunu seçme (Ö6XK, Ö7XK, Ö1BP) Doğru olan için girişimde bulunma (Ö4BP)
	Kaçınma	Kaçınma (Ö1YK, Ö4YK, Ö5YK, Ö3XK, Ö7XK, Ö6BP) Sorunları umursamamak (Ö5XK, Ö2BP) Sorunu kendi haline bırakma (Ö2YK, Ö6XK) İçine kapanmayı seçme (Ö5XK)
	Uzlaşma	Farklı kuşaktakilerle empati kurma (Ö1YK) Ortak nokta da buluşma (Ö3YK, Ö6YK, Ö1XK, Ö2XK, Ö4XK, Ö6XK) Hakem kullanma (Ö2YK, Ö3YK, Ö1XK) Uzlaşmayı tercih etme (Ö2BP) Aracılık yapma (Ö3BP)
	Ödün Verme	Kendinden ödün verme (Ö2YK)
	Hükmetme	Baskı kurmaya çalışma (Ö4YK) Kendi fikirlerini dayatma (Ö2XK, Ö7XK) Düşündüğünü yapma (Ö6YK)

Uzlaşma yöntemini tercih eden öğretmenlerden (Ö1YK) “Daha çok empatik yaklaşırım. Kendimi karşı tarafın yerine koyarım. Kendimizi karşıımızdaki yerine koyarsak empatik yaklaşırsak çözülemeyecek sorun yok” diyerek ortayolu bulmanın önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Başka bir katılımcı öğretmen (Ö1XK) ise “Kendi fikirlerimi paylaşıyorum. Karşı tarafı da dinlerim. Karşı tarafın dediği doğruysa onaylar ve o kişinin dediğini yaparım. Ya da tam tersi olur. Hiç çözümlenemiyorsa idare ortak noktayı bulup konuyu sonuca bağlamaya çalışır” diyerek bu görüşü desteklemektedir. Aynı görüşte bir başka öğretmen ise (Ö2XK) ise “...Genellikle orta yolu bulmaya çalışırım. Eski kuşakların gönlünü yaparak, yeni kuşağı da kabul ettirecek ortak yolu buluruz. Örneğin, törenlerde sunum yapan kişiyi daha tecrübeli öğretmenlerden seçerken, arka planda teknolojiyi kullanan kişiyi genç öğretmenlerden ayarlayabiliyoruz” demiştir.

Hükmetme yöntemini tercih ettiklerini düşünen öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir;

“... Yaşça büyük olanlar dediğinde diretebiliyor. Yaştan dolayı dediklerinin dinlenmesini istiyorlar. Gençlerde pasif direnenlerde. Rahatım bozulmasın, fazla bir şey yapmayayım direnişi var” (Ö7XK)

“Sınıfın rehber öğretmeniysem, öğrenciyi veliyi daha iyi tanıyorsam düşündüğümü savunur ve anlatmaya çalışırım” şeklinde fikirleriyle bu yöntemi tercih ettiklerini ortaya koymuşlardır (Ö6YK).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında farklı kuşaktan ortaokul öğretmenleri arasında birçok çatışma yaşandığı görülmektedir. Ortaokullardaki kuşaklararası çatışma nedeni olarak kuşakların yeniliklere yönelik tutumlarında farklılıkların olduğu görülmektedir. Kuşakların yeniliklere yönelik tutumları içerisinde; kuşakların teknolojik değişimlere uyumu, öğrenmeye açık olup olmaması ve diğer kuşağı mesleki gelişime yöneltme gibi sebeplere vurgu yapılmıştır. Bir diğer kuşaklararası çatışma nedeni olarak disiplin anlayışlarındaki farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu başlık içerisinde öğretmenlerin üzerinde durduğu noktalar diğer kuşağı rahat ve kuralcı görme, disiplin anlayışlarının farklı olması ve diğer kuşağı otoriter görmedir. Elde edilen bu sonuçlar kuşakların görev ve süreç çatışması yaşadığını göstermektedir. Görev çatışmaları daha çok yapılan iş içeriği ile ilgilidir. X kuşağının teknolojiyi öğrenme çabası ve Y kuşağının teknolojiyle büyümesi sebebiyle bu kuşaktaki kişiler iş hayatında teknolojiyi uygulamada ve gelişmede fırsat sağlamışlardır. Bebek Patlaması kuşağı ise bilgisayar becerisi anlamında iş hayatında geride kalmıştır (Platteau ve ark., 2010). Okul içerisinde yapılacak görev ile ilgili fikirlerde yaşanan anlaşmazlıklar, uyulması gereken kurallarda yaşanan sıkıntılar görev ile ilgili çatışmalardır. Süreç çatışmaları ise işin nasıl yetkilendirildiği, kimlerin ne yapacağı, görevlerin doğru ve etkili şekilde nasıl yerine getirileceği hakkında yaşanan anlaşmazlıklardır (Erden, 2012). Yaşanan süreç çatışmalarının seviyesi yükseldiğinde kişiler arasındaki güven ve saygı yok olur. Bu çatışmalar yapılan düzenleme ve doğru yetkilendirme çalışmaları ile çözümlenmesi gereklidir (Jehn ve ark., 2008). Bu araştırmalara bakıldığında kuşakların görevle ilgili tanımlarının farklılığını ve bu süreci yönetme konusunda da ayrılıkların olduğu

görülmektedir. Arslan ve Polat'ın (2016) yapmış olduğu araştırmaya göre ise eğitim örgütlerinde kuşaklararası çatışma nedenleri; kuşakların değişime direnç gösterme/göstermeme, otoriter ve kuralcı olma/olmama, gelişime açık/kapalı olma, değişime uyum sağlama/sağlamama, kolaycı olma/olmama, ben merkezli olma/olmama noktalarında farklı özellikler göstermesi farklı kuşakların temsilcisi olan sınıf öğretmenleri arasında çatışma yaratmaktadır. Bu çatışma nedenlerinden otoriter ve kuralcı olma, gelişime açık olma/olmama, değişime uyum sağlama/sağlamama ifadeleriyle elde ettiğimiz sonuç örtüşmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında farklı eğitim kademelerinde kuşaklararası çatışma nedenlerinin benzer sebeplerden ortaya çıktığı görülmektedir.

Kuşaklararası çatışmanın nedenlerinde kuşakların eğitim anlayışlarındaki farklılıklar sınıf yönetiminde, ders işleyişine teknolojiyi dâhil etmede, öğrenciye yönelik tutumlarda ve Bebek patlaması kuşağı gibi geleneğe bağlı kalmak isteyen kuşakta işin işleyişinde farklılıklar olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu yapılan başka araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmaya göre Baby Boomers kuşağı, X ve Y kuşağı ile öncelikli olarak "yapılan işlere ilişkin çatışmalar" yaşadıklarını belirtmektedir (Erden, 2012). Örneğin, X kuşağı çalışma hayatında iş odaklı ve sorumluluktan hoşlanan bir yapıya sahiptir. Aynı zamanda iş ve yaşam dengesine de önem vermektedir. X kuşağı için iş, sosyal statülerini geliştiren bir araçtır. İstedikleri refaha ulaşmak için verilen görevleri yerine getirmek önemlidir (Evlek, 2019). Bebek patlaması kuşağına baktığımızda ise işverene sadık kalmak esastır. Çalışma hayatlarında disiplinli, hırslı, işyerine bağlı kalarak yaptıkları işin düzgün olmasını isterler. Bu şekilde refaha ulaşacaklarını düşünürler (Çelik, 2019). Bu sonuçlara bakıldığında kuşakların kendi eğitim yaşantılarından getirdikleri bilgiler ve değerler farklı deneyimlerin oluşmasına neden olmaktadır. Bu da yapılan iş ile ilgili farklı düşüncelerin ve uygulamaların oluşmasına sebep olmaktadır. Elde edilen bu bilgi sonucunda kuşakların farklı iş deneyimlerini ve bilgilerini bir araya getirmesi okul, öğrenci ve öğretmenler için güzel kazanımların oluşmasını sağlayacaktır.

Araştırma da kuşaklararası çatışma nedenlerinden bir diğeri de kendi kuşağını öncelemedir. Bu kavram çerçevesinde araştırmada Y kuşağının diğer kuşakları yetersiz gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Y kuşağı eski kuşaklardan yardım almak istememekte ve kendi işini kendi görme yolunu seçmektedir. Bunun sebebi ise kendi kuşaklarını her anlamda daha yeterli görmeleridir. Evlek'in (2019) araştırmasında Z kuşağının bireysellikten hoşlandığı ve toplu çalışmaya inanan ve toplu çalışmaktan hoşlanan X ve Y kuşağının önyargılar geliştirerek çatışmaya sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hernaus ve Vokic (2014)'e göre kuşakların çalışma değerleri ve tercihlerine bakıldığında Y kuşağının takım odaklı olduğu, eşitlikçi, eğitilmiş, çoklu görev yeteneğine sahip, sonuç ve başarı odaklı olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda Y kuşağının takım çalışmasını seven bir yapıya sahip olduğu görülmekle birlikte araştırma sonuçlarının genellenemeyeceğini söylemek gerekir. Bunun birçok farklı nedeni olabilir. Görüşme yapılan katılımcı öğretmenlerin görev yapmış olduğu okullar, okulun sosyal çevresi, okul içerisinde gelişen olaylar kuşaklararası böyle farklılıklara neden olabilmektedir.

Konuşma şekli ve içeriği, beğeniler, giysiler gibi davranış tarzlarından başlayıp, yaşam felsefesi, dünya görüşü, siyasal tutum, ideolojik inançlar gibi değer ve tutumlara kadar hemen hemen her alanda kuşaklar arası çatışmalar ortaya çıkabilir (Samur, 2017). Bu çatışmalara bakıldığında aslında aile yapılarıyla da ilgili olduğu görülmektedir. Geniş aile yapıları farklı kuşakları bir arada bulandıran, geleneksel bir yapıya sahip, söz sahibinin büyükbaba olduğu aynı zamanda büyükbabayı karar verici konumunda bulandıran bir yapıdır. Ancak çekirdek aile yapılarında karar almada, davranış tarzları ve kılık kıyafet konularında biraz daha rahat ve eşitlikçi bir tavır sergilenmektedir (Gürsoy ve Coşkun, 2006). Bu anlamda bakıldığında farklı kuşakların bir arada olduğu geleneksel aile yapılarında eski kuşak söz sahibi olmakta ve değerler, davranış şekilleri, hayat görüşü, inançlar gibi durumlar buna göre şekillenmektedir. Çekirdek aile yapılarında daha yeni kuşaklar bir arada olduğu için karar vermek ailenin tüm üyelerini içinde barındıran bir yapı olarak karşımıza çıkar. Bu da kişilerin değer ve tutumlarını etkilemekte ve buna göre şekillendirmektedir. Bu araştırmada da davranış farklılıkları başlığında geçen hitap şekli, kılık kıyafete özen gösterilmesi çıkarımları diğer araştırmalarla uyum sağlamaktadır. Aynı şekilde Anıl'ın (2011) araştırmasında ulaşılan benzer bir sonuç ise yaşlı kuşağın yarısı kılık kıyafet ve giyim tarzı konusunda genç kuşakla tartışma yaşadığı yönündedir. Yaşadıkları yerlere uygun giyinilmemesi konusunda tartışma yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan sonuçlara göre kuşaklararası çatışma nedenlerinden biri de kuşaklararası iletişimdir. Evlek'in (2019) yaptığı araştırma Z kuşağının iletişim farklılığı ve iletişim kanallarındaki yeni uygulamaları diğer kuşaklarla arasında çatışma yaşanmasına sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma Z kuşağını içermese de bu iletişim farklılığı diğer kuşaklarda da görülmektedir. Geleneksel toplumlarda kurulan ilişki biçimi daha çok yüz yüze ilişkilerden oluşmaktadır. Modernleşen toplumla birlikte bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak iletişimde çeşitlilik sağlanmıştır (Okur ve Özkul, 2015). Yapılan bu araştırma da BBK, XK ve YK arasında yaşanan iletişim sorununa vurgu yapmaktadır. Bebek patlaması kuşağının teknolojiden uzak bir hayat sürmesi ve yeni

gelen kuşaklarla birlikte teknolojinin hayata dâhil olması sonucunda iletişimde farklılıklar yaşanmaktadır. Bebek patlaması kuşağı yüz yüze iletişimi tercih ederken, teknolojiyle birlikte gelen görüntülü konuşmalar ve mesajlaşma yoluyla gerçekleştirilen iletişimi benimseyememişlerdir. X kuşağı ve Y kuşağı ise teknolojiyle birlikte hayata dâhil oldukları için teknolojiden uzak kalmayı tercih eden diğer kuşakla arasında iletişim problemleri yaşamaktadır. Bu da okullarda farklı kuşaklardan öğretmenlerin birbirleriyle kurdukları iletişimin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Yaşanan çatışmalarda sorunlara yaklaşım ve kişilerarası iletişim büyük önem taşımaktadır. Bu dengeyi sağlamak çatışmaların sağlıklı şekilde çözümü için gereklidir.

Araştırmada ortaokullarda farklı kuşaktan öğretmenler arasında yaşanan kuşaklararası çatışmanın öğretmenler üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenler kuşaklararası çatışmaların olumlu etkileri olarak; çatışmaların mesleki gelişime yönelttiğini, farklı kuşaklardan öğrenmelerin gerçekleştiğini, farklı kuşaklarla rekabet sağladığını, çalışma şevkini artırdığını, üretken olmayı sağladığını, mutlu ettiğini, mesleki anlamda yetkin olmalarını sağladıklarını, kuşaklararası motivasyonu artırdığını, yeni kuşakla birlikte verimli ortamın sağlandığını ve kuşakların eksikliklerinin hırs ve hız sağladığını ortaya koymuşlardır. Kuşaklararası çatışmanın olumlu etkileri içerisinde öğretmenler daha çok farklı kuşaktan öğrenme sağladığı, mesleki gelişime yönelttiği ve kuşaklararası motivasyon artışının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kazanımlara bakıldığında oluşan çatışmaların fonksiyonel çatışmalar olduğu görülmektedir. Fonksiyonel çatışmalar, örgütün amaçlarını gerçekleştirmesine katkı sağlar. Aynı zamanda fonksiyonel çatışmaların sonucunda yenilik ve değişimlerin gerçekleştiği görülmektedir (Erden, 2012). Bu anlamda okul içerisinde gerçekleşen kuşaklararası çatışmaların fonksiyonel olması önemlidir. Özellikle eğitim örgütleri için değişim ve yenilik getireceğinden katkısı büyük olacaktır.

Katılımcı öğretmenler kuşaklararası çatışmanın olumsuz etkileri olarak; okul içerisinde huzursuzluğun oluştuğunu, okul değiştirmeye neden olduğunu, işe giderken isteksizlik oluştuğunu, olumsuz hava oluşturduğunu, mecburiyetten duruyor hissi yarattığını, çalışma verimini düşürdüğünü, çalışma ortamında gerginliğe sebep olduğunu, kuşaklararası selam vermemeler ve suskunlukların oluştuğunu, iş hazzında azalmaya sebep olduğunu, farklı kuşaklar arasında gruplaşmaların ortaya çıktığını, üzüldüklerini, motivasyonlarını düşürdüklerini, moral bozukluğu yarattığını, rahatsız olduklarını ve derse sınırlı gittiklerini ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Kuşaklararası çatışmanın olumsuz etkileri içerisinde öğretmenler en çok üzüme, okul ortamında huzursuzluk yaratma, verimi düşürme, motivasyon düşüklüğü etkilerinin üzerinde durdukları sonucuna ulaşılmıştır. Örgütlerde ilişki çatışması yaşayan bireyler sıklıkla kırgınlık ve gerginlikler yaşadıklarını, kızgınlık ve gerilimlere neden olduğunu, duygusal yönden diğer yaş gruplarıyla çatışmalara girdiklerini açıklamaktadırlar (Erden, 2012). Aynı zamanda çatışmaların grup ve örgüt performansı üzerinde olumsuz ve yıkıcı etkileri olduğu bilinmektedir. Kontrol edilemeyen bu durumlar gruplardaki bağları zayıflatarak kişiler arasındaki ilişkileri ve çalışma verimi üzerindeki performanslarını etkilemektedir. İstenmeyen bu durumlar iletişimin zayıflamasına, grup içi uyumun azalmasına, motivasyon düşüklüğüne ve gerginliklere sebep olabilmektedir (Kurt, 2019). Yapılan çalışmaların birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Araştırmadaki son problem ortaokullardaki farklı kuşaktan öğretmenler arasında yaşanan kuşaklararası çatışmayı çözmektir. Bu problem araştırıldığında ve elde edilen katılımcı öğretmen yorumlarına bakıldığında ortaokullarda kuşaklararası çatışmaları çözmek için kullanılan yöntemler problem çözme, kaçınma, uzlaşma, ödün verme ve hükmetme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. X kuşağı ve Bebek Patlaması kuşağının problem çözme yöntemini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Problem çözme yaklaşımı herkesin fikrini paylaştığı, ortak paydanın bulunmaya çalışıldığı bir yöntemdir. Eğer kişiler kendi aralarında sorunu çözemezse yönetici tarafları bir araya getirerek sorunu çözmeye çalışır (Cemaloğlu ve Akgöz, 2020). Eğitim örgütleri için problem çözme yaklaşımı önemlidir. Yaşanan çatışmalar işbirliği yoluyla çözülmeye çalışıldığında eğitim örgütünün her bir üyesi için olumlu sonuçlar doğuracaktır. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, tüm öğretmenler diğer öğretmenlerin çatışmaları çözme yöntemi olarak daha çok kaçınmayı tercih ettiğini dile getirmiştir. Kaçınma yaklaşımında kişi ne kendi çıkarını ne de karşı tarafın çıkarını gözetmektedir (Aydın, 2007). Öğretmenler eğitim öğretim için fayda sağlayacak, öğrencileri geliştirecek, ilişkileri güçlendirecek yöntemleri tercih etmelidir ki fark yaratabilsin. Bu anlamda kaçınma yöntemi kuşaklararası öğretmen ilişkilerinde doğru bir yöntem olmayacaktır. Okul içerisinde ilişkileri sığlaştıracak ve sorunların daha çok büyümesine neden olacaktır. Uzlaşmayı daha çok X kuşağı ve Y kuşağının tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Hükmetme yöntemini ise Y kuşağı öğretmenlerinin bir kısmının tercih ettiği ve X kuşağı öğretmenlerinin de diğer öğretmenler için bu yöntemi tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Thomas ve Killman (2008)'a göre rekabet olarak adlandırılan bu yaklaşımda güç odaklı ve işbirliğine yatkın olmayan, diğer tarafın zararına olan bir yaklaşımdır. Rekabet yaklaşımı öğretmenler arası gerilimi daha çok artıracak ve sorunların artmasına neden olacaktır. Gelişimi ve yeniliği destekleyen bir yaklaşım olmamakla birlikte, bu yaklaşımla devam edildiğinde okulun her bir yapısı için yıkıcı

etkiler bırakacaktır. Kuşaklararası çatışma çözme yöntemleriyle yapılan diğer bir çalışmada çatışmayla başa çıkma stratejilerinin bir kısmı benzerlik gösterirken bir kısmı farklılık göstermektedir. Arslan ve Polat'ın (2016) yapmış olduğu çalışmada X ve Y kuşağının daha çok kaçınma yöntemini tercih ettiği sonucuna ulaşılmışken, bu araştırma da aynı kuşakların daha çok uzlaşma yolunu tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler daha çok gözlemledikleri diğer öğretmenler arasında kaçınma yöntemini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. X kuşağı ve Bebek Patlaması kuşağının ise işbirliği yaklaşımını tercih ettiği belirtilmiştir. Bu çalışmada da X kuşağı ve Bebek Patlaması kuşağı problem çözme yöntemini tercih ettiği sonucuna ulaşılarak yapılan diğer çalışmayla sonuç örtüşmektedir.

Kuşakları arasındaki gruplaşmaları önlemek ve etkileşimi artırmak amacıyla sosyal etkinlikler düzenlenebilir. Farklı kuşak öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlayıcı eğitim programları düzenlenebilir. Farklı kuşakların bir arada çalışmasını sağlayacak projeler geliştirilebilir. Yaşı büyük olan kuşağın tecrübesi ve genç kuşağın teknik bilgileri birleştirilerek yeni oluşumlar gerçekleştirilebilir. Öğretmenlerin çatışmalarla baş edebilmesi için kaçınma, uzlaşma ve hükmetme yöntemlerinden ziyade işbirliğiyle sorunları çözebilmesi amacıyla problem çözme becerilerini geliştirici eğitimler düzenlenebilir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci yaklaşımı ve ders içi paylaşımlar ile ilgili yeni fikirlerini paylaşacakları düzenli toplantılar gerçekleştirilebilir. Araştırma Kocaeli'nin merkez ilçelerindeki okullarda uygulanmış olup Kocaeli'nin veya başka şehirlerin daha kırsal kesimlerinde kuşaklararası çatışmanın nedenlerinin neler olduğu ve nasıl baş edebildikleri araştırılabilir. Bu araştırma ortaokul kademesinde uygulanmış olup, farklı eğitim kademelerinde ve özel okullarda kuşaklararası çatışma nedenleri, etkileri ve çözüm yöntemleri araştırılabilir.

Yazar Katkısı (Authors' contributions): Yazarlar eşit katkı sağlamıştır.

Etik Kurul Onayı (Ethics approval): Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 28/01/2020 tarih ve 2021/01 nolu toplantısında alınan 13 sıra sayılı kararı

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, O. Batur, H. Z., & Ekşili, N. (2014). Kuşakların değişen yüzü ve y kuşağı ile ortaya çıkan yeni çatışma tarzı: mobil yakallılar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 165-181.
- Akkirman, A. D. (1998). Etkin çatışma yönetimi ve müdahale stratejileri. *D.E.Ü.İ.B.F. Dergisi*, 13(11), 1-11.
- Altuntuğ, N. (2012). Kuşaktan kuşağa tüketim olgusu ve geleceğin tüketici profili. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 203-212.
- Anıl, H. A. (2011). *Kültürel değişme açısından kuşaklar arası çatışma (Aşkan ve Dumlupınar mahallesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Arslan, Y., & Polat, S. (2016). Eğitim örgütlerinde kuşaklar arası çatışma: nedenleri ve başa çıkma yaklaşımları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 263-282.
- Ashraf, R. (2018). Multigenerational employees: Strategies for effective management. *International Journal of Economics & Management Sciences*, 7(3), 1-3. DOI: 10.4172/2162-6359.1000528.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim Yönetimi; Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler*. Ankara: Hatiboğlu
- Ayhün, S. (2013). Kuşaklar arasındaki farklılıklar ve örgütsel yansımaları. *Ekonomi Ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 93-112.
- Benlisoy, S. (2008). Mit ile gerçeklik arasında 68'i hatırlamak. *Mesele Kitap Dergisi*, 24(1), 30-33.
- Cemaloğlu, N., & Akgöz, E. E. (2020). Ortaokullarda çatışma nedenleri ve çözümüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *The Journal of International Education Science*, 22(7), 60-84. DOI: 10.29228/INESJOURNAL.41497.
- Çelik, Ç. (2019). *Öğretmenler arasındaki kuşaklararası bilgi paylaşımı düzeyleri ile kuşaklararası öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Dencker, J. C., Joshi, A., & Martocchio, J. J. (2007). Employee benefits as context for intergenerational conflict. *Human Resource Management Review*, 17(2), 208-220.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, S. (2012). Kültürel değişimlerin örgütlerde kuşaklararası çatışmalara etkisinin incelenmesi: akademisyenlere yönelik bir araştırma (Yayımlanmamış Doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Evlek, E. (2019). *Çalışma hayatında kuşaklararası çatışma: Almanya ve Türkiye'de Z kuşağı üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Folger, J. P., Poole, M. S., & Stutman, R. K. (1997). *Working through Conflict: Strategies for Relationships, Groups, and Organizations*. New York, NY: Longman.
- Gürsoy, F., & Coşkun, T. (2006). Büyük ebeveynleriyle yaşayan çocukların aile ortamlarını değerlendirmeleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 151-164.
- Hart, K. A. (2006). Generations in the workplace: Finding common ground. *Lab Management*, October, 26-27.
- Hays, S. (1999). Gen X and the art of the reward. *Workforce*, 78(11), 44-48.
- Hernaus T., & Vokic N. P. (2014). Work design for different generational cohorts: determining common and idiosyncratic job characteristics. *Journal Of Organizational Change Management*, 27(4), 615-641.
- Jehn, K. A., Greer, L., Levine, S., & Szulanski, G. (2008). The effects of conflict types, dimensions and emergent states on group outcomes. *Group Decision & Negotiation*, 17(6), 465-495.
- Kılınç, T. (1985). Örgütlerde çatışma: mahiyeti ve nedenleri. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 14(1), 103-124.
- Koçak, S. (2012). Öğretmenler arası çatışmalar ile okul müdürü – öğretmen çatışmalarında kullanılan yöntemlerin ve etkililik düzeylerinin karşılaştırılması (Uşak ili örneği) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, E. (2019). İlkokul yöneticileri ile öğretmenler arasında yaşanan çatışmalar ve yöneticilerin uyguladıkları çözüm yolları (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lamm, M., & Meeks, M. (2009). Workplace fun: the moderating effects of generational differences. *Employee Relations*, 6(31), 613-631.
- McShane, S.L., & VonGlinow, M.A (2016). *Örgütsel Davranış*. (Çev. A. Günsel & S. Bozkurt). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Okur, H. D., & Özkul, M. (2015). Modern iletişimin arayüzü: sanal iletişim sosyal paylaşım sitelerinin toplumsal ilişki kurma biçimlerine etkisi (Facebook örneği). *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 213-246.
- Özgüven, İ.E. (2001). *Ailede İletişim ve Yaşam*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Platteau, E., & Hondeghe, A. (June, 2010). Intergenerational conflict in organizations: The case of local governments in flanders (Belgium). *Paper Presented At The 23rd Annual Conference Of The International Association For Conflict Management* (pp.1-31). Leuven-Belgium.
- Rahim, M. A. (2001). *Managing Conflict in Organizations*. Westport, CT: Quorum Books.
- Samur, Ü.G. (2017). *Kuşaklararası Çatışmaya Duygusal ve Zihinsel Çözümler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şenturan, Ş., Köse, A., Dertli, M., Başak, S., & Şentürk, N. (2016). X ve Y kuşağı yöneticilerinin iş değerleri algısı ve farklılıkları üzerine bir inceleme. *Business And Economics Research Journal*, 7(3), 171-182. DOI: 10.20409/berj.2016321815.
- Taş, H. Y., & Kaçar, S. (2019). X, Y ve Z kuşağı çalışanlarının yönetim tarzları ve bir işletme örneği. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 643-675. DOI: 10.26466/opus.554751.
- Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (2010). Thomas–Kilmann conflict mode instrument. Retrieved May 16, 2014, from <https://www.cpp.com/pdfs/smp248248.pdf>
- Thomas, K.W. (1992). Conflict and conflict management: reflections and update. *Journal Of Organizational Behavior*, 13(3), 265-274.
- Tolbize, A. (2008). Generational differences in the workplace. *Research And Training Center On Community Living At The University Of Minnesota*, 1(21). http://rtc.umn.edu/docs/2_18_Gen_diff_workplace.pdf (Erişim Tarihi: 9 Kasım 2020).
- Toruntay, H. (2011). Takım rolleri çalışması: X ve Y kuşağı üzerinde karşılaştırmalı bir araştırma (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Urlick, M. J., Hollensbe, E. C., Masterson, S. S., & Lyons, S. T. (2017). Understanding and managing intergenerational conflict: an examination of influences and strategies. *Work, Aging and Retirement*, 3(2), 166-185. DOI: 10.1093/workar/waw009.
- Yazar, T., & Keskin, İ. (2020). Nitel Araştırmada Örneklem. B. Oral, & A. Çoban (Eds.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 229-247). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yu, H. C., & Miller, P. (2003). The generation gap and cultural influence – A Taiwan empirical investigation. *Cross Cultural Management*, 10(3), 23-41.

Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Dersi Öğretim Programının Özel Yetenekli Öğrencilerin Türkçe Dersi Yetkinliklerine göre İncelenmesi

Ramazan ERYILMAZ¹

Öz Türkiye’de özel yeteneklilerin eğitimi, okullarından kalan zaman dışında bilim ve sanat merkezlerinde gerçekleştirilmektedir. Burada verilen, Türkçe derslerinin kılavuzu niteliğindeki öğretim programlarının bu öğrencilerin ihtiyaçları uyarınca geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın amacı dünyada ve Türkiye’de öne çıkan öğrenci yetkinlikleri ve özel yeteneklilerin ihtiyaçlarına göre araştırmacı tarafından önerilen Özel Yeteneklilerin Türkçe Eğitiminde Öğrenci Yeterlilikleri Çerçevesi (ÜYTY) açısından Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Öğretim Programı (BTDÖP) (2020) kazanımlarının incelenmesidir. Bunun için ilgili dokümanlar incelenmiş, içerik analizine tabi tutulmuştur. ÜYTY açısından öğretim programı betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Buna göre destek eğitimi programı ile ilgili 157 kazanımdan 85’inin, bireysel yetenekleri fark ettirme programı ile ilgili 57 kazanımdan 45’inin yetkinlikler çerçevesine hitap ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak 214 kazanımdan 120’sinin yeterlilikler çerçevesine cevap vermektedir. Bu da %54 gibi bir orana denk gelmektedir. Benzer amaçları güden çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Bal, 2018; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2018). BTDÖP’nin çağdaş/güncel eğitsel yetkinlikler doğrultusunda gözden geçirilmesi ya da gelecek program geliştirme çalışmalarının, bu çalışmanın sonuçlarını göz önünde tutarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Anahtar kelimeler:
BİLSEM, Türkçe, 21. yüzyıl becerileri, Öğretim programı

Examination of the Science and Art Centers Turkish Course Curriculum According to the Turkish Competencies Framework of Gifted Students

Abstract After-school education of gifted individuals are held in science and art centers. Development of the guidelines of curriculum of Turkish courses given in these centers in accordance with the student needs is aimed. This study aims to find the world and in Turkey highlights students' competencies and gifted in Turkish Education prepared the investigative side to the needs of gifted students Qualifications Framework (FGTE) in terms of Science and Art Centers Turkish Curriculum (2020) is to investigate the acquisition. For this, the relevant documents were examined and subjected to content analysis. In terms of FGTE, the curriculum was examined by descriptive analysis method. Accordingly, it was concluded that 85 out of 157 achievements related to the support training program and 45 out of 57 achievements related to the awareness program for individual abilities addressed the competencies framework. In general, 120 out of 214 achievements respond to the qualifications framework. This corresponds to a rate of 54%. Similar results were obtained in studies pursuing similar goals (Bal, 2018; Kurudayıoğlu and Soysal, 2018). It is suggested that the SACTC should be reviewed in line with contemporary / current educational competencies or in future program development studies should consider the results of this study.

Key Words:
SAC, Turkish, 21st century skills, curriculum

Geliş Tarihi : 22.04.2021
Kabul Tarihi : 15.10.2021
Yayın Tarihi : 27.12.2021

¹ Dr. Millî Eğitim Bakanlığı, ramazan.eryilmaz@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1596-7276

GİRİŞ

Eğitiminde bireysel özelliklerin göz önünde bulundurulması temel ilkelere aittir. Bu ilkelere hareketle öğrencilerin sahip olduğu farklı özelliklerine hitap edecek çeşitlendirilmiş eğitsel faaliyetler, uyarıcılar, ortamlar vb. planlanmaktadır. Bahsedilen farklılıklar ilgi, yetenek ve becerilerdir. Bunun yanında bedensel farklılıklar da söz konusu olabilmektedir. Özellikle yeteneği akranlarına göre oldukça öne çıkmış öğrenciler için ve bedensel, zihinsel engelleri olan öğrencileri için bu bireysel eğitim daha farklı bir boyutta değerlendirilmektedir.

Özel eğitim kavramı iki boyutta ele alındığında, bir boyutuyla fiziksel ve zihinsel engeli olanların eğitimi bir boyutuyla da üstün yeteneklilerin eğitimi söz konusudur. Üstün yetenekli bireyler ya da üstün yeteneklilik etrafından şekillenen birçok kavram mevcuttur. Kullanılan sözcükler ister terim anlamıyla ister genel kullanımıyla olsun geçmişten günümüze değişim geçirmiştir. Örneğin sadece özel yeteneklilerin eğitimi alan yazınında dahi; dâhi, üstün zekâlı, üstün yetenekli, özel yetenekli kullanımlarına rastlanır (Sak, 2017; Gagne, 2002; Renzulli, 2005). Çeşitli açılardan üstün yetenekleri olan bireylere bu özelliklerine hitap eden bir eğitim uygulanmasının tarihte örneği bulunabilir. Fakat modern eğitim anlayışının yaygınlaştığı dönemlerden itibaren sistematik, yaygınlaştırılmış ve kuramlara dayalı bir eğitim düzeni ortaya çıkmıştır. Bu modern uygulamaların tarihçesine ve bununla beraber üstün yeteneklilerin eğitimine dair oluşan alan yazına ve çalışmanın amaçları doğrultusunda Türkçe eğitimi açısından bakmakta fayda vardır.

Öncelikle modern dönem ile modern öncesi dönemin eğitim anlayışında ciddi farklar olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Devletlerin halkın genelini eğitme sorumluluğunu üstlenmesi modern dönemle ilişkilendirilebilir. Modern öncesi dönemde düzenli ve kapsamlı bir eğitim alabilmek, ayrıcalık göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bireylerin üstün yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik özel eğitim uygulamalarının kadim bir geçmişi olacağı ortadadır (Enç, 2004). Buna karşılık çalışma bağlamında üstün yeteneklilerin eğitiminde modern döneme odaklanmak gerekecektir. Eğitim kurumlarında beceri ve yeteneklere göre sınıflamalardan yapmaktan öte üstün yetenekli bireyleri tespit edip buna göre müfredat oluşturan modern okullara ilk başta ABD ve Almanya'da rastlanmıştır (Enç, 2004). Zekâ, üstün zekâlı birey, zekânın tespiti konuları etrafında yürütülmüş çalışmaların; üstün ya da özel yeteneklilerin eğitimi üzerine yürütülen çalışmalardan önceye dayandığı görülmektedir. Buna karşın üstün ya da özel yeteneklilerin eğitime yönelik okullarla beraber bu konuya odaklanan bilimsel çalışmalar ve bir alan yazının ortaya çıktığı da söylenebilir. Üstün yetenekli öğrencilerin nasıl tespit edileceği meselesi üstün yeteneklilik kavramından ne anlaşıldığı ile ilişkilidir. Öne çıkan görüşlerden birine göre; üstün zekâlı bireyler, düzenli bir eğitim görmedikleri halde bir yetenek alanında üstün başarı gösterirler. Bunun yanında akranları içinde başarı gösterme bakımından en az ilk yüzde onda olmalıdırlar (Gagne, 2002). Bir başka yaklaşım da üç halka modeli olarak alan yazında kabul görmektedir. Bu yaklaşımı ortaya koyan Renzulli'ye (2005) göre üstün yeteneklilik kavramı; üst seviyede yetenekler, göreve adanmışlık ve yaratıcılık olmak üzere bu üç temel öğenin ilişkilerinden meydana gelmektedir. Bu temel öğelerin üçü de üstün yeteneğin oluşmasında aynı şekilde etkili olmaktadır. Renzulli'nin (2005) bu görüşü üretken ve yaratıcı insanlar üzerinde yaptığı araştırmalarda, her ne kadar üstün yetenekleri belirleme de tek bir ölçüt kullanılsa da -zekâ, yetenek, vb.- bu kişilerin, bu üç temel özelliğe sahip olduklarını tespit etmesiyle ortaya çıkmıştır (Renzulli, 2005). Üstün yeteneklilik konusunda birbirine bazı açılardan benzeyen bazı açılardan ayrılan birçok görüş mevcuttur. Tanımlamaların bu özelliklere sahip bireyler açısından olumlu olduğu intibasına oluşması doğaldır. Buna karşın, bahsi geçen bu yönlerden başkalarına göre öne çıkmanın birey açısından bazı sorunlar ortaya çıkması da muhtemeldir. Tarihte üstün yetenekleri ve zekâları ile öne çıkan birçok kişinin yaşadığı uyum sorunları kayda geçmiştir (Enç, 2004). Bu yüzden bu çocukların üstün yeteneklerini fark edebilmek bakımından ebeveyn ya da öğretmenlerinin yanlıya düşmesi bu farklılıkları anormallik olarak değerlendirmeleri söz konusu olmaktadır (Ataman, 2004). Üstün ya da özel yeteneklilik ve bu vasıflara sahip bireyler hakkında bir çerçeve çizdikten sonra, üstün yeteneklilerin eğitime eğilmek gerekmektedir.

Üstün Yeteneklilerin Eğitimi ve Bilim ve Sanat Merkezleri

Üstün yeteneklilerin eğitiminde akranlarından farklı uygulamalarla karşılaşması söz konusudur. Bu açıdan üç anahtar kavram ortaya çıkmaktadır: Hızlandırma, zenginleştirme, gruplama.

Hızlandırma özel yetenekli öğrenciler için bir farklılaştırma stratejisi olarak değerlendirilmektedir. Hızlandırma bu öğrenciler akranlarına göre hızlı öğrendiği için öğrencinin okula erken başlaması, sınıfının yükseltilmesi, ders atlaması, üstten ders alması şeklinde olabilmektedir. Konularda da hızlandırma yapılması söz konusudur. Bilim ve sanat merkezlerinde de konu temelli hızlandırma yapıldığı söylenebilir (Alevli, 2019).

En sık kullanılan farklılaştırma stratejilerinden biri de zenginleştirmedir. Burada eğitim içeriği yani müfredat ya da eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında kullanılan yöntem ve teknikler, etkinlikler, ders materyalleri vb. unsurların bireysel ihtiyaçlar temelinde zenginleştirilmesi söz konusu olmaktadır (Clark, 2012). Zenginleştirmede önemli kavramlardan birisi de mentörlüktür. Bu uygulama öğrencinin akademik olarak beslenmesinin yanında, duygusal destek alması ve rol model edinmesi bakımlarından da önemlidir (Sak, 2017).

Son olarak gruplama ise özel yetenekli öğrencilerin akranlarından ayrı farklı okullarda, aynı okul içinde farklı sınıflarda ya da aynı sınıfta farklı şekillerde gruplanarak eğitim alması uygulamasıdır (Alevli 2009). Türkiye’de bu uygulamaları örneklendirecek birçok eğitim kurumu örneği verilebilir. Günümüz Türkiye’sinde özel yeteneklilerin eğitiminde en kilit rolü bilim ve sanat merkezlerinin (BİLSEM) oynadığı ifade edilebilir. Çalışma bağlamında BİLSEM’lerin kuruluşu ve işlevlerine daha yakından bakmak gerekmektedir.

Özel yeteneklilerin toplumsal gelişme ve ülke kalkınmasında öncü roller üstlenmeleri beklenmektedir. Türkiye açısından özel yeteneklilerin eğitimi stratejik bir öneme sahiptir. Türkiye’de de özel yetenekleri olduğu düşünülen bireylerin özel bir eğitime tabii tutulduğu uygulamaları görmek mümkündür.

Geçmişte, Osmanlı Devleti Döneminde görülen, Enderun deneyimi ilk etapta akla gelebilir. Buna karşın modern eğitim anlayışında akranlarına göre farklı gelişim özellikleri gösteren öğrencilere yönelik uygulamaların daha bilimsel temeller üzerine oturduğu da bilinmelidir. Nispeten yakın bir dönemde yaşanan gelişmeler özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili ciddi gelişmelere sebep olmuştur. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Daire Başkanlığı da bu amaçla, özel eğitim gereksinimleri olan öğrencilerin eğitimi konusundaki çalışmaların yürütülmesi ile ilgili olarak 1992 yılında, Millî Eğitim Bakanlığı² bünyesinde kurulmuştur. Özel Yetenekliler Şubesi özel eğitim kapsamında özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili faaliyetlerin Bakanlık nezdinde yürütüldüğü şubedir (Alevli, 2019; Bilgili, 2000). Tabii ki bilim ve sanat merkezleri Türkiye’de özel yetenekli öğrencilerin eğitimi açısından yegâne kurumlar olarak değerlendirilemez. 60’lı yıllarda günümüze devam eğitim, öğretim faaliyetlerine devam eden fen liseleri, fen ve matematik alanlarında başarılı öğrencilerin bu yetenek ya da becerilerinin daha planı ve kapsamlı şekilde geliştirilmesine odaklanmıştır (Türk, 2018). Nispeten daha yakın bir zamanda -2000’li yıllardan itibaren- sosyal bilimler liselerinin hizmet vermeye başlamasıyla dilsel sözel becerileri ya da yetenekleri ile öne çıkan öğrenciler için de bu kapsamda eğitim alma imkânı doğmuştur. Yine de sonuç itibarıyla, Türkiye’de özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde Bilim ve sanat merkezleri (BİLSEM) öne çıkmakta, özel yetenekli öğrencilerin eğitimi için 2021 yılı itibarıyla 182 BİLSEM, ülke çapında hizmet vermektedir (MEB, 2021a; MEB, 2021b).

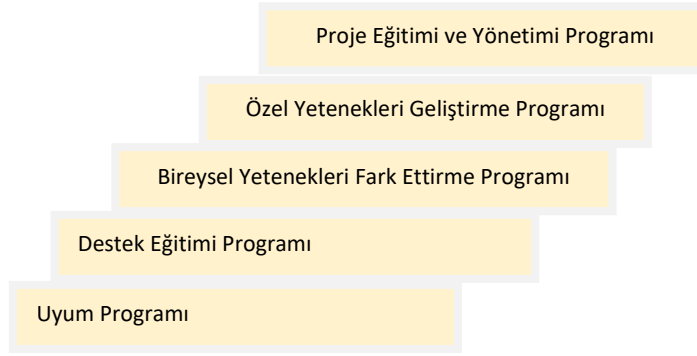
Bilim ve Sanat Merkezlerinde Türkçe Eğitimi ve Türkçe Dersi Öğretim Programı

Bu bölümde, bilim ve sanat merkezleri Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı (MEB, 2021b) öğrenciye sağlayacağı yetkinlikler açısından ele almak adına, önce Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Dersi Öğretim Programı (BTDÖP) incelenmiştir. Ardından eğitimde güncel öğrenci yetkinlikleri anlayışları ile ilgili alan yazın taraması sunulmuş ve araştırmacı tarafından önerilen özel yeteneklilerin Türkçe Dersi Yetkinlikleri Çerçevesi tanıtılmıştır.

BİLSEM’lerin ortaya çıkışından bu yana, bu kurumlarda Türkçe dersleri yürütülmekte, buralarda Türkçe öğretmenleri görevlendirilmektedir. BİLSEM’lerde Türkçe derslerinde ders kitabı kullanılmamaktadır. Bir süre öğretim programları da mevcut olmamıştır. Bu durumun Türkçe öğretmen/danışmanları için öğrencilerin hazır bulunuşluğunu tahmin etme, ders içeriği oluşturma ve değerlendirme gibi çeşitli gereksinimlerinin ortaya çıkmasını beraberinde getirmektedir (Ayrancı ve Mete, 2017; Şenol, 2011; Yıldız, 2018).

BİLSEM’lerin yaygınlaşması öğretim programı ihtiyacını doğurmuş, bu amaçla Türkçe dersi için “Türkçe Dersi Çerçeve Programı” ve “Türkçe Etkinlik Kitabı” oluşturulmuştur (Alevli, 2019, s. 15). Çerçeve programda, “Destek Eğitimi” ve “Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme” programları için çeşitli kazanımlar belirlenmiştir (MEB, 2018). Türkçe Dersi Etkinlik Kitabı, çerçeve programla beraber yayımlanmıştır. Bu belgede, BİLSEM Türkçe derslerinde kullanılabilecek örnek etkinlikler yer almaktadır. BİLSEM’lerde, eğitim kademeleri ya da sınıf düzeyi değil, eğitim programlarından bahsedilebilir. Bu programlar; uyum programı, destek eğitimi programı, bireysel yetenekleri fark ettirme programı (BYF), özel yetenekleri geliştirme programı (ÖYG) ve proje üretimi ve yönetimi programıdır (MEB, 2018).

² Metnin devamında MEB kısaltması ile karşılanmaktadır.



Şekil 1 Bilim ve sanat merkezlerinde sınıf düzeyleri

Uyum programında BİLSEM'e kaydı yeni yapılan genel zihinsel yetenek, müzik ve görsel sanatlar yetenek alanı olmak bu üç alandaki öğrencilerin yeni ortama uyumunu sağlamak amacıyla kurumu, eğitim programlarını, öğretmen ve öğrencileri tanıtmak amaçlanmaktadır (MEB, 2018).

Destek eğitimi programında, daha önceki aşama olarak uyum programını tamamlayan genel yetenek (Zihinsel yetenek) alanında tanımlanan öğrencilere kazandırılması gereken temel beceriler yer almaktadır. Destek eğitimi programında iletişim becerileri geliştirme, iş birliği yapma becerileri geliştirme, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme becerileri geliştirme, bilimsel araştırma yapabilme, girişimcilik anlayışı kazanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi, teknoloji ve medya okuryazarlığı ve sosyal sorumluluk bilinci geliştirme gibi alanlarda eğitim faaliyetleri yürütülmektedir (MEB, 2018).

Bireysel yetenekleri fark ettirme (BYF) programına ise destek eğitim programını tamamlandıktan sonra geçilmektedir. Bu programda bireysel yeteneklerin fark edilmesi amaçlanmaktadır. Programın bu amacıyla ilgili olarak, öğrenciler tüm alanları tanıması adına tüm dersleri en az bir kere almaları esastır. Dolayısıyla, dönemler 8 haftalık bir süreye denk gelir. Her dönemde gruplar farklı bir disiplinde eğitim alarak bireysel yeteneklerini fark etmelidirler (MEB, 2018).

Özel yetenekleri geliştirme (ÖYG) programı, müzik ve görsel sanatlar alanlarında uyum programını; genel yetenek alanında ise bireysel yetenekleri fark ettirme programını tamamlayan öğrencilerin geçtiği bir sonraki aşamadır. Bu programda dönem sonlarında, ders öğretmenleri tarafından tanılama işlemleri yapılmaktadır. Bu tanılamalar kılavuzluğunda, özel yetenekleri geliştirme programına geçiş yapılır. Bu aşamada öğrenciler, kendi istekleri ve ders öğretmen/danışmanlarının tanılamaları temelinde derslere devam ederler. Özel yetenekleri fark ettirme programı, bireysel yetenekleri fark ettirme programı gibi 2 yıl sürmektedir (MEB, 2018).

Proje üretimi ve yönetimi programı aşamasına gelen öğrenci BİLSEM'den mezun olana kadar bu programda devam etmektedir. Özel yetenekleri geliştirme programını tamamlayan öğrenciler ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda belli bir alanda grup çalışması veya bireysel çalışmalar yürütür. Öğrencilerin bu süreçte her yıl en az bir proje hazırlaması gerekmektedir. Her türlü üretimin, bilimsel çalışma ve sanat etkinliklerinin projelendirilmesi esastır. Öğrenciler ve danışman öğretmenleri yılda iki kez proje raporu sunmak durumundadırlar (MEB, 2018).

Türkçe öğretmenleri/danışmanları, BİLSEM'de eğitime devam eden tüm öğrencilerle proje çalışması yürütebilmektedir. Fakat özel yetenekleri fark ettirme programı ve proje üretimi ve yönetimi programlarında ders görevi alamamakta, uyum programı, destek eğitimi programı ve bireysel yetenekleri fark ettirme programı öğrencilerinin Türkçe derslerinde görev alabilmektedirler. 2020 yılında MEB yeni Türkçe programı hazırlanmıştır. Kazanımların yazımında Bloom Taksonomisi'nden, yaratıcı problem çözme becerilerinden, ÜYEP³ Öğretim Programı becerileri ve kazanımlarından, duygusal zekâdan, araştırma becerilerinden, eleştirel düşünme becerilerinden, bilgi işlemsel düşünme becerilerinden ve öz düzenleme becerilerinden yararlanılmıştır. Ayrıca genel öğretim programı temel alınarak zenginleştirme ve hızlandırma stratejileri kullanılmıştır. Programında yer alan kazanımlar aşamalı ve sarmal yapılandırılmış, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir (MEB, 2021a). Program (MEB, 2021a), "Bilsem Öğretim Programlarının Amaçları",

³ Üstün Yetenekleri Eğitim Programları (ÜYEP), Anadolu Üniversitesi ve TÜBİTAK'ın destekleriyle, Anadolu Üniversitesi Özel Zekâlıların Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı bünyesinde 2007 yılından itibaren hayata geçirilmiştir. Daha sonra 2014 yılında bu program bir uygulama ve araştırma merkezinin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

“Bilsem Öğretim Programlarının Özellikleri”, “Öğretim Programlarının İçerik Boyutu”, “Öğretim Programlarının Eğitim Durumları Boyutu”, “Öğretim Programlarının Ürün Boyutu”, “Öğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Boyutu”, “Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar”, “Destek Eğitim Programı Kazanımları ve Açıklamaları”, “Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı Kazanımları ve Açıklamaları” bölümlerinden oluşmaktadır. Programda dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında destek eğitim programında 156, bireysel yetenekleri fark ettirme programında 31 olmak üzere toplamda 197 kazanım mevcuttur (MEB, 2021a). BTDÖP’de bulunan destek eğitimi programı kazanımları Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1.

Destek Eğitimi Programı Kazanımları (MEB, 2021a)

Beceri Alanı	Öğrenme Alanı	Kazanım Sayısı
Okuma	Okuma yöntem ve teknikleri	5
	Okuduklarını anlamlandırma	8
	Okuduklarını inceleme	6
	Okuduklarını yapılandırma	10
	Etkili okuma alışkanlığı	7
Dinleme	Dinleme / İzleme yöntem ve teknikleri	5
	Dinlediklerini /İzlediklerini anlamlandırma	7
	Dinlediklerini /İzlediklerini inceleme	7
	Dinledikleri/İzlediklerini yapılandırma	9
	Etkili dinleme/İzleme alışkanlığı	7
Konuşma	Diksiyon (Etkili ve güzel konuşma)	8
	Beden dili	8
	Hazırlıksız konuşma	9
	Hazırlıklı konuşma	17
Yazma	Öyküleyici metinler	17
	Bilgilendirici metinler	17
	Şiir	8
Toplam		155

36 kazanım okuma, 35 kazanım dinleme, 42 kazanım konuşma, 42 kazanım yazma alanlarında olmak toplamda toplamda 155 kazanım destek eğitimi programı ile ilgilidir.

BTDÖP’de bulunan bireysel yetenekleri fark ettirme programı kazanımları Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2.

Bireysel Yetenekleri Fark ettirme Programı Kazanımları (MEB, 2021a)

Beceri Alanı	Öğrenme Alanı	Kazanım Sayısı
Dinleme	Dinleme /İzleme Yöntem ve Teknikleri	1
	Dinledikleri/İzlediklerini Anlama	7
Konuşma	Konuşma Yöntem ve Teknikleri	4
	Hazırlıklı Konuşma	4
	Hazırlıksız Konuşma	3
Okuma	Okuma Yöntem ve Teknikleri	1
	Söz Varlığı	1
	Anlama	6
Yazma	Yazma Yöntem ve Teknikleri	4
	Metin Türleri	1
Tema Kazanımları		25
Toplam		57

8 kazanım dinleme, 11 kazanım konuşma, 7 kazanım okuma, 5 kazanım da yazma alanıyla ilgilidir. 25 kazanım da belirli temalara ilişkindir. Toplamda 57 bireysel yetenekleri fark ettirme programı ile ilgilidir.

Amaç

Bu öğrencilerin eğitim sürecinin kılavuzu niteliğindeki öğretim programlarının da bu açıdan önemi ortaya çıkmaktadır. Toplumsal gelişmelerde öncü roller ve liderlik becerileri ile öne çıkacağı tahmin edilebilecek olan bu özel yetenekli bireylerin, dil ve iletişim becerileri, dolayısıyla Türkçe eğitimi ve Türkçe dersi öğretim programı önem arz etmektedir. Yapılan alan yazın taramasında Türkçe öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından ele alındığı çalışmalara karşın (Bal, 2018; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2018), 21. yüzyıl becerilerinin Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Dersi Öğretim Programı açısından incelenmediği, bunun da ötesinde, Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın herhangi bir bilimsel çalışmaya konu olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın amacı, Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Dersi Programı'nın (2020) araştırmacı tarafından öne sürülen *Özel Yeteneklilerin Türkçe Eğitiminde Öğrenci Yetkinlikleri Çerçevesi* temelinde değerlendirilmesidir. Daha ayrıntılı sonuçlara ulaşmak adına çalışma kapsamında alt problemleri belirlenmiştir.

1. Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2021a) destek eğitimi programı kazanımlarının, özel yeteneklilerin Türkçe eğitiminde öğrenci yetkinliklerini karşılama durumu nedir?

2. Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2021a) bireysel yetenekleri fark ettirme programı kazanımlarının, özel yeteneklilerin Türkçe eğitiminde öğrenci yetkinliklerini karşılama durumu nedir?

Bu çalışmanın Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2021a) geliştirilmesine ve Türkçe eğitim faaliyetlerinin de daha verimli hâle getirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye'de ve Dünyada Öğrenci Yetkinlikleri Açısından Özel Yetenekli Öğrencilerin Türkçe Eğitiminde Yetkinlik Çerçevesi Önerisi

Bir öğretim programı geliştirilirken çeşitli etmenlerden etkilenilmesi olağandır. Türkçe dersi öğretim programlarında da aynı durum geçerli olacaktır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) (TDÖP), programın hazırlanmasında temel alınan çerçevenin Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) olduğu belirtilmiştir (MEB, 2019a, s. 4). Bu programdan bir yıl sonra yayınlanan Bilim ve Sanat merkezleri Türkçe Dersi Öğretim Programı (2020) (BTDÖP), bundan farklı olarak özel yetenekli öğrencilere yönelik olarak hazırlanmıştır. TDÖP'nin kazanımlarını zenginleştirmek yoluyla, TDÖP'den yararlandığı BTDÖP'de ifade edilmiştir (MEB, 2021a). 2019 yılında hemen hemen tüm disiplinlerde yeni programlar hazırlanmıştır. MEB'in son güncellenen bu öğretim programları, 10. Kalkınma Planı temel alınarak hazırlanmıştır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). Bunun göstergesi olarak 10. Kalkınma Planı'nda Ulusal Yeterlilik Çerçevesi oluşturulması ve eğitim ve öğretim programlarının ulusal meslek standartlarına göre güncellenerek, önceki öğrenmelerin tanınması hedeflenmektedir. Ayrıca öğrenci hareketliliklerinin sağlanması süreç sonunda diploma ve sertifikasyon sisteminin ortaya çıkması beklenmektedir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2013). Dolayısıyla TDÖP ve BTDÖP'nin geliştirilmesi süreciyle TYÇ ve 10. Kalkınma Planı'nın doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Türkiye'de 1963 yılından başlamak üzere 2020 itibarıyla 11 adet kalkınma planı hazırlanmıştır. 11. Kalkınma Planı ise 2019-2023 dönemini kapsamaktadır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). Bu planda Türkçe ve Matematik derslerinin önemi birçok kez tekrarlanmıştır. Bununla ilgili olarak bu derslerin programlarının değiştirileceği de ifade edilmiştir. Güncel Türkçe dersi programlarının bu son kalkınma planı dâhilinde oluşturulmadığı ortadadır. Buna karşın yeni Türkçe öğretim programları hazırlanıp hazırlanmayacağı netlik kazanmamıştır. 11. Kalkınma planında özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgili de hedefler bulunmaktadır. TYÇ ise 2015 yılında Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bünyesinde kurulan Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından geliştirilmiştir (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2015). TYÇ; *Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi* ile uyum sağlayacak şekilde hazırlanmıştır ve ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve mesleki eğitimde kazanılacak tüm yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesi niteliğindedir (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2016). Bu çerçevede yer alan her seviye, söz konusu seviyenin kazanımlarına göre tanımlanmıştır. TYÇ kapsamında yeterlilik tanımı; bireyin yeterlilik çerçevesindeki seviyesine göre öğrenim gördüğü kurumdan aldığı resmî niteliği olan diploma, sertifika, ustalık belgesi, kalfalık belgesi ve diğer mesleki yeterlilik belgelerini kapsamaktadır (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2015; Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2016). TYÇ'de belirlenen anahtar beceriler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Becerileri (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2015)

Ana dilde iletişim	Yabancı dillerde iletişim	Matematiksel yetkinlik	Dijital yetkinlik
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	Öğrenmeyi öğrenme	Kültürel farkındalık ve ifade yeteneği	İnisiyatif alma ve girişimcilik

Bu tablodaki anahtar becerilerden; ana dilde iletişim, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, kendini doğru ifade edebilme yeteneği doğrudan BİLSEM’lerde yürütülen Türkçe dersi ile ilişkilendirilebilir.

10. Kalkınma Planı⁴ ve TYÇ dışında BTDÖP’nin geliştirilme sürecine dolaylı etkileri olabilecek, çeşitli yaklaşımlar, faaliyetler veya çerçeveler de bulunmaktadır. Bunlar; MEB Stratejik Planı, Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi, Millî Eğitim Kalite Çerçevesi, Millî Eğitim Şuraları kararları, TIMMS ve PISA sınavları, 21. yüzyıl becerilerine yönelik çerçevelerdir (Aksoy ve Taşkın, 2019).

MEB ilk stratejik planı 2010-2014 yıllarını, ikincisi 2015-2019 yıllarını, üçüncüsü 2019-2023 yıllarını kapsayacak şekilde planlamıştır. Son MEB Stratejik Planı; eğitim ve öğretime erişimin kolaylaşması, eğitim ve öğretimde kalite ve kurumsal kapasitenin güçlendirilmesi konularında MEB’in güçlü ve zayıf taraflarını, fırsatlarını ve tehditlerini belirleyen bir SWOT⁵ analizi mahiyetindedir. Bu planda yeniliğe açık olan öğretmenler, bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim ve öğretimde etkin kullanılması, eğitim ve öğretimde güçlü taraflar olarak sıralanmaktadır (Aksoy ve Taşkın, 2019; MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2019).

Bir başka önemli belge olarak Türkiye Hayat Boyu Öğretme (HBO) Stratejisi ve Eylem Planı gösterilebilir. Bu belge hedef olarak 2014-2018 yıllarını kapsamaktadır. Bu planda Türkiye’nin eğitim politikalarında HBO esas alınarak toplumda bir nevi HBO kültürünün oluşması planlanmaktadır. Bu belgede hedef kitle 25-64 yaş arasındaki insanlardır. Bu kitlenin öğrenme etkinliklerine katılım seviyelerinin artırılması temel hedef olarak ortaya çıkmaktadır (MEB, 2014a).

Millî Eğitim Kalite Çerçevesi, 2018 yılında yürürlüğe giren öğretim programlarının değiştirilme gerekçelerinden biri olmuştur. Bu çerçeve belgesi; eğitimde kalite standartlarının belirginleştirilmesi, eğitim-öğretim sisteminin uluslararası standartlara yükseltilmesi, eğitim öğretim hizmetlerindeki işleyişi şeffaflaştırarak hesap verebilirliğinin artırılması, eğitim ve öğretim sisteminin güçlü ve zayıf yanlarının belirlenmesi gibi amaçlardan hareket etmektedir (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2014a).

Eğitim politikasını yönlendiren bir başka etken olarak Türkiye’de şimdiye kadar 19 Millî Eğitim Şurası yapılmıştır. Millî Eğitim Şuralarının genel amacı ülkenin yürüttüğü eğitim politikalarıyla ilgili tavsiye kararları almaktır (Aksoy ve Taşkın, 2019).

Dünyada küreselleşmenin getirdiği birçok sonuçtan biri de uluslararası değerlendirme kuruluşlarıdır. Bunun eğitim boyutunda, öğrencilerin ve eğitim ortamlarının yeterliliklerini ölçmeye çalışan TIMMS öğrencilerin fen ve matematik alanlarındaki bilgi ve beceri boyutlarındaki başarılarının değerlendirilmesi ve öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesini amaçlayan, uluslararası bir sınavdır. Bu sınavın sonuçları genel bir değerlendirme yapmak adına önem arz etmektedir. Buna benzer başka bir sınav da kısaltılmış hâliyle PISA’dır. Öğrencilerin okuma becerilerini, fen okuryazarlığını, matematik okuryazarlığını, bireysel motivasyonlarını öğrenme biçimlerini inceleyen PISA Türkçe dersi açısından da önemli bir değerlendirme programıdır. PISA, Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Teşkilatı (OECD) tarafından 2000 yılından itibaren her üç yılda bir düzenlenmektedir. Bu sınavda 15 yaş ve üzeri yaştaki öğrencilere bilgisayar tabanlı açık uçlu, kapalı uçlu, çoktan seçmeli türde sorular yöneltilmektedir.

Türkiye, PISA araştırmalarına 2003 yılından itibaren katılmaktadır (Aksoy ve Taşkın, 2019). Ortaya çıkan sonuçların eğitim camiası ve kamuoyu tarafından memnuniyetsiz karşılandığı söylenebilir (BBC News, 2019; Doğruluk Payı, 2019; Hürriyet, 2019).

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyıl, bireylerin bazı becerilere sahip olmasını gerektirmektedir. Bilimsel ilerlemeler, bilgi birikimi ve teknolojik gelişmelerin hiç olmadığı kadar hızlanması, bu gerekliliği yaratmaktadır. Eğitimle doğrudan ilişkili kurumlar ile kalifiye, çağa uygun yetişmiş birey ihtiyacı duyan bazı kurum ve kuruluşlar ya da özel sektör unsurları ortak çalışmalarla çağın şartlarını göz önünde bulundurarak bazı yetkinlik, beceri ve bilgi alanları belirlemişlerdir. Bunlar alan yazında 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır.

Ortak çalışmalar arasında öne çıkanlar; Metiri Grup ve NCREL (Metiri Group and NCREL, 2003), Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (2005), Amerika Birleşik Devletleri’nde yirmi bir eyalette ve otuz üç kurumda

⁴ 11. Kalkınma Planı ile öğretim programının yayınlanması hemen hemen eş zamanlı olmuştur.

⁵ SWOT kelimesi hem kişiler hem de işletmeler için 4 ana kelimenin İngilizce karşılıklarının baş harflerinden oluşmaktadır. Bunlar; Strengths (güçlü yönler), Weaknesses (zayıf yönler), Opportunities (fırsatlar) ve Threats (tehditler) kelimeleridir.

uygulanan ve çok sayıda eğitmen ile iş dünyasından insanın katılımıyla desteklenen 21. Yüzyıl Ortaklığı (Strategic Initiatives, P21) gösterilebilir (Dede, 2010; Voogt ve Roblin, 2012; Bialik ve Fadel, 2015). Bunlar arasında 21. Yüzyıl Ortaklığı, diğerlerinden daha çok kabul görmektedir (Dede, 2010). Bu çerçevenin ortaya çıkmasında devasa bütçeleri olan çok uluslu şirketlerin katkısı olmuştur. Görünüşe göre bu şirketler eğitim kurumlarından beklentilerine uygun öğrenciler yetiştirmesini beklemektedirler.

Bahsi geçen, 21. Yüzyıl Ortaklığı, 21. yüzyıl becerilerini betimlemeye yönelik bir çerçeve ortaya koymaktadır.

Tablo 4.

21. Yüzyıl Becerileri (Metiri Group ve NCREL, (2003)

21. Yüzyıl Temaları		
Küresel farkındalık	Sivil okuryazarlık	Sağlık okuryazarlığı
Finansal, ekonomik, işletme ve girişimcilik okuryazarlığı	Çevre okuryazarlığı	
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri		
Bilgi, medya ve bilişim teknolojileri okuryazarlığı		
Yaşam ve Meslek Becerileri		
Esneklik ve uyum kabiliyeti	Girişimcilik ve öz yönlendirme	Sosyal ve kültürlerarası beceriler
Verimlilik ve hesap verebilirlik	Liderlik ve sorumluluk	
Öğrenme ve Yenilik Becerileri		
Eleştirel düşünme ve problem çözme	İletişim	İş birliği
Yaratıcılık		

Sonuç olarak BTDÖP'nin öğrenci yetkinlikleri açısından ele alınması adına, özel yeteneklilerin Türkçe eğitiminde yetkinlikler çerçevesi oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevenin belirlenmesi için Kalkınma planları, TYÇ, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, MEB Stratejik Planı, Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi, Millî Eğitim Kalite Çerçevesi (2014a), Millî Eğitim Şura Kararları, TIMMS ve PISA ile 21. yüzyıl becerileri ile ilgili alan yazın taranmıştır. Bunun sonucunda, özel yeteneklilerin Türkçe eğitiminde yetkinlikler çerçevesi önerisi ortaya çıkmıştır.

Özel Yeteneklilerin Türkçe Eğitiminde Yetkinlikler Çerçevesi Önerisi

Türkiye'de üstün yetenekli öğrenci tanılama sürecinde en geç 3. sınıfa kadar tarama sürecinden sonra özel yetenekli olduğu tespit edilen öğrenciler BİLSEM'lerde eğitime başlamaktadırlar. Bu tanı öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçları olduğunu da göstermektedir.

BİLSEM öğrencilerinin sahip olması gereken yetkinlikler önce genel olarak, sonra da Türkçe dersinin amaçları temelinde, alan yazın göz önünde bulundurulmak suretiyle belirlenmiştir. Alan yazın taraması sonucu yetkinlik çerçevesi belirlemede baz alınan belgeler: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), MEB Stratejik Planı, Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi, Millî Eğitim Kalite Çerçevesi, Metiri Grup ve NCREL'in belirlediği 21. Yüzyıl Becerileri, Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü'nün belirlediği 21. Yüzyıl Becerileri (2005), 21. Yüzyıl Ortaklığı hareketinin belirlediği 21. Yüzyıl Becerileri'dir.

Tablo 5.

Bir Öneri Olarak Özel Yeteneklilerin Türkçe Eğitiminde Yetkinlikler Çerçevesi

Medya Okuryazarlığı Edinme	Dijital Yazma ve İçerik Üretme	İş Birliği Yapma
Eleştirel Düşünme	Analitik Düşünme	Yaratıcı Düşünme
Liderlik ve Sorumluluk	Sosyal ve İletişimsel Becerileri Kullanma	Öz Değerlendirme
Etkin Dinleme	Yaratıcı Yazma	Okuduğunu Anlama
Etkili Konuşma	Verilere Erişme ve Verileri Analiz Etme	Merak ve Hayal Etme

Tablo 5'e göre özel yeteneklilerin Türkçe eğitiminde hedeflenen 15 yetkinlik görülmektedir. Bu çerçeve, BTDÖP'nin değerlendirilmesinde temel olarak alınabilir.

YÖNTEM

Çalışmanın yöntemi kapsamında, araştırma modeli, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma sürecinde durum çalışmasına uygun araştırma adımları gerçekleştirilmiştir. Zira durum çalışmalarının bir olguyu daha derinlemesine ele alma, onu etkileyen öğeleri ortaya çıkarma yaklaşımı ile bu çalışmanın BTDÖP kazanımlarının güncel öğrenci yetkinlikleri açısından sorgulanması amacı örtüşmektedir (Büyüköztürk, vd., 2020, s. 268-270; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 73-74). Dolayısıyla bu çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Öğretim programını değerlendirmenin çeşitli yolları vardır. Bunlar maddeler hâlinde özetlenebilir.

1. Programın yapısına, öğelerine, öğeler arası ilişkilerine kuramsal açıdan bakmak.
2. Girdi, işlem, çıktı ve dönütlere bakmak.
3. Konu alanı ya da toplumsal ihtiyaçlar açısından programı ele almak.
4. Tüm öğeleri birlikte ele alıp fayda ve maliyet analizi yapmak (Sönmez ve Alacapınar, 2015).

Bu çalışmada, daha çok birinci maddeye benzer şekilde; BTDÖP'nin Türkiye'de ve dünyada ortaya çıkan 21. yüzyıl becerileri ve yetkinlikleri açısından ele alınması adına, alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Odak noktası, dünyada öğrenci/birey yeterlilikleri için öne çıkan güncel kavramlar ve Türkiye'de eğitimle ilgili kurumlarca belirginleştirilen eğitim vizyonları olmuştur. Belirlenen yetkinlikler, özel yeteneklilerin özel ihtiyaçları ve Türkçe dersinin amaçları açısından yeniden gözden geçirilmiştir. Son olarak özel yeteneklilerin Türkçe eğitiminde öğrenci yetkinlikleri ortaya konulmuştur. Bu çerçevede BTDÖP kazanımları karşılaştırılmış ve çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Programın bu şekilde ele alınması, programın yapısına, öğelerine, öğeler arası ilişkilerine kuramsal açıdan bakmak şeklinde ifade edilen değerlendirme yaklaşımına denk gelmektedir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde, BTDÖP ile Türkiye'de ve dünyada eğitim alanında öğrenci yetkinliklerini konu alan çeşitli dokümanlar incelenmiştir. Bu dokümanlar kavramsal çerçevede ayrıntıları verilen 21. Yüzyıl becerileri ile ilişkili uluslararası çerçeveler ile MEB ve dolayısıyla Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim anlayışına yön veren belgelerdir. Araştırılması hedeflenen olgu hakkında yazılı bilgiler içeren dokümanların incelenmesi dolayısıyla veri toplama sürecinde doküman incelemesi yöntemi kullanıldığı söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189).

Verilerin Analizi

Bu çalışmada ilgili dokümanlar incelenmiş ve elde edilen verileri açıklayabilecek çeşitli kavramlar ve ilişkilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu aşamada incelenen dokümanlar üzerinde betimsel analiz gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ortaya çıkan kavramlar özel yeteneklilerin Türkçe eğitimi ile ilgili 21. yüzyılda öğrenci yetkinlikleridir. Bu kavramların ortaya çıkarılması ve BTDÖP kazanımları ilişkilerine ulaşılması dolayısıyla çalışmada içerik analizi kullanıldığı söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242-243).

BTDÖP kazanımlarını *Özel Yeteneklilerin Türkçe Eğitiminde Öğrenci Yetkinlikleri'ne* (ÜYTY) göre içerik analizi yapılırken kodlama aşamasında, hangi yetkinliğin hangi kazanıma denk düştüğüne bakılmıştır. Kodlama işlemi hatalardan arındırmak için kodlama araştırmacının ardından bir de üstün yeteneklilerin eğitimi alanı uzmanı tarafından yapılmış ve sonuçlar karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırma, güvenilirlik katsayısı hesaplanması yoluyla yapılmıştır. Bu hesaplama bir formül üzerinden yapılmaktadır (Baltacı, 2017).

Güvenirlik katsayısı = Üzerinde görüş birliği sağlanan terim sayısı / (Üzerinde görüş birliği sağlanan terim sayısı + Üzerinde görüş birliği bulunmayan terim sayısı) X 100

Kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması gerekmektedir (Baltacı, 2017). Bu çalışmadaki kodlayıcılar arası görüş birliği oranı %91 gibi yeterli bir oranda çıkmıştır.

Sosyal bilimlerin doğası gereği birçok bakımdan mutlak mutabakatlar sağlanması mümkün olmamaktadır. Dolayısıyla yukarıda paylaşılan kodlayıcılar arası görüş birliğine dair durumla birlikte, araştırmacılar tarafından hangi kazanımın hangi yetkinlikle ilişkilendirildiğini ortaya koymak da önem arz etmektedir. Tablo 6'da sunulan veriler çalışma bağlamında kazanım ve yetkinlikler arasında kurulan ilişkiye dair genel bir bakış açısı sunmaktadır.

Tablo 6.*Kazanımlarının Yetkinliklerine Göre Kodlanması İşlemi Örnekleri*

Yetkinlik	Kazanım
Medya Okuryazarlığı Edinme	Görsel okuma yaparak çıkarımlarda bulunur. İlgi alanına yönelik görsel-ışitsel medya yayınlarını takip eder.
Eleştirel Düşünme	Uyguladığı okuma yöntem ve tekniğinin verimliliğini sorgular.
Liderlik ve Sorumluluk	Liderlik ile etkili ve güzel konuşma arasındaki bağlantıyı keşfeder.
Etkin Dinleme	Dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini uygular.
Etkili Konuşma ve Sunum Yapma	Konuşmalarını; tonlama, vurgu ve duraklara dikkat ederek yapılandırır. Konuşma/sunumu beden dilini etkin kullanarak sunar.
Dijital Yazma ve İçerik Üretme	Bu yetkinliğe uygun kazanım yoktur.
Analitik Düşünme	Okuduklarının bileşenlerini ayırt eder.
Sosyal ve İletişimsel Becerileri Kullanma	Konuşma/sunumu nezaket kuralları çerçevesinde sunar.
Yaratıcı Yazma	Görsellerden hareketle özgün öyküleyici metinler yazar.
Verilere Erişme ve Verileri Analiz Etme	Bilgiye ulaşmak için dinleme/izleme kaynaklarını etkili şekilde kullanır.
İş Birliği Yapma	Yazdıklarını grupla dramatize eder.
Yaratıcı Düşünme	Özgün bir hazırlıksız konuşma yapar.
Öz Değerlendirme	Sunumuyla ilgili öz eleştiri yapar.
Okuduğunu Anlama	Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.
Merak ve Hayal Etme	Okuduklarının öncesi veya sonrasına dair tahminlerde bulunur.
Esnek Düşünme	Farklı fikirlere saygı duyar.

BTDÖP kazanımlarının ÜTY yetkinliklerine cevap verme durumu, veri seti üzerinde yapılan kodlamalarla anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu işlemle ilgili örnekler Tablo 5’te görülmektedir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu çalışma etik kurul iznine gerekli olmayan makaleler kategorisinde yer almaktadır.

BULGULAR ve YORUM

Çalışma bulguları destek eğitimi programı ve bireysel yetenekleri fark ettirme programı kazanımları olmak üzere iki boyutta incelenebilir.

Destek Eğitim Programı Kazanımlarının Özel Yeteneklilerin Türkçe Eğitiminde Öğrenci Yetkinlikleri Açısından Durumu

Tablo 7’de destek eğitimi programı kazanımlarının ÜTY’yi karşılama durumu görülmektedir.

Tablo 7.*Destek Eğitim Programı Kazanımlarının ÜTY Açısından Durumu*

Yetkinlik	Beceri/Kazanım Alanı				N
	Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma	
Medya Okuryazarlığı Edinme	3	3	-	-	6
Eleştirel Düşünme	2	2	1	-	5
Liderlik ve Sorumluluk	-	-	2	2	4
Etkin Dinleme	1	-	-	-	1
Etkili Konuşma ve Sunum Yapma	2	2	17	-	21
Dijital Yazma ve İçerik Üretme	-	-	-	-	0
Analitik Düşünme	2	1	1	3	6
Sosyal ve İletişimsel Becerileri Kullanma	3	1	2	2	8
Yaratıcı Yazma	-	-	-	4	4
Verilere Erişme ve Verileri Analiz Etme	2	1	3	-	6
İş Birliği Yapma	-	-	1	-	1
Yaratıcı Düşünme	-	1	-	3	4
Öz Değerlendirme	1	1	2	5	9
Okuduğunu Anlama	-	4	-	-	4
Merak ve Hayal Etme	1	1	-	-	2
Esnek Düşünme	3	1	-	-	4
Toplam					85

Destek eğitimi programı ile ilgili BTDÖP’de 157 kazanım bulunmaktadır (Bkz. Tablo 1). Buna karşın programda ÜYTY ile ilgili 85 kazanım tespit edilmiştir. Buna göre %54 oranında; BTDÖP destek eğitimi programı kazanımları, ÜYTY yetkinliklerini karşılamaktadır. Etkili konuşma ve sunum yapma yetkinliği ile ilgili doğal olarak çoğunluğu konuşma alanında olmak üzere 21 kazanım bulunmaktadır.

Diğer yetkinlikler 1-9 arasında değişirken bu yetkinlikle ilgili nispeten çok sayıda kazanım bulunmaktadır. Dijital yazma ve içerik üretme yetkinliği ile ilgili hiçbir kazanım tespit edilmiştir. Dijitalleşme süreci ve uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşması medya okuryazarlığı ve dijital yazma ve içerik üretme yetkinliklerini öne çıkarmaktadır. Buna karşın dijital yazma ve içerik üretme yetkinliğine hitap eden herhangi bir kazanım olmaması program adına bir eksikliği ortaya çıkarmaktadır.

Diğer yetkinliklere yönelik destek eğitimi programı kazanımları, programda yer bulmuştur. Yetkinliklerin çoğunun ilgili kazanımlara yansması program açısından olumlu bir durum olarak ortaya çıkmaktadır.

Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı Kazanımlarının Özel Yeteneklilerin Türkçe Eğitiminde Öğrenci Yetkinlikleri Açısından Durumu

Öğrenme alanları ve ilgili kazanımların yetkinlikleri karşılama durumuna bakılması ile ortaya çıkan Tablo 8’de bireysel yetenekleri fark ettirme programı kazanımlarının ÜYTY’yi karşılama durumu görülmektedir.

Tablo 8.

Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı Kazanımlarının ÜYTY Açısından Durumu

Yetkinlik	Beceri/Kazanım Alanı				Tema Kazanımları	N
	Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma		
Medya Okuryazarlığı Edinme	1	1	-	-	-	2
Eleştirel Düşünme	-	-	1	-	1	2
Liderlik ve Sorumluluk	-	-	-	-	-	0
Etkin Dinleme	2	-	-	-	-	2
Etkili Konuşma ve Sunum Yapma	1	-	6	1	1	9
Dijital Yazma ve İçerik Üretme	-	-	-	-	-	0
Analitik Düşünme	-	-	1	-	5	6
Sosyal ve İletişimsel Becerileri Kullanma	-	-	-	-	2	2
Yaratıcı Yazma	-	-	-	1	-	1
Verilere Erişme ve Verileri Analiz Etme	-	-	-	-	6	6
İş Birliği Yapma	-	-	-	-	1	1
Yaratıcı Düşünme	-	-	-	1	2	3
Öz Değerlendirme	-	-	-	1	1	2
Okuduğunu Anlama	-	3	-	-	-	3
Merak ve Hayal Etme	1	-	-	-	1	2
Esnek Düşünme	1	1	-	1	1	4
Toplam						45

Bireysel yetenekleri fark ettirme programı ile ilgili olarak BTDÖP’de 57 kazanım bulunmaktadır (Bk. Tablo 2). BTDÖP’nin bireysel yetenekleri fark ettirme programı boyutunda ÜYTY’de belirlenen yetkinliklere cevap veren kazanım sayısı 45 olarak tespit edilmiştir. Bu duruma oransal olarak bakılırsa %78 gibi yüksek bir oranda kazanımlarla yetkinliklerin örtüştüğü görülebilir.

Liderlik ve sorumluluk ile dijital yazma ve içerik üretme dışında kalan yetkinliklerin 1-9 arasında değişen sayılarda kazanımlara yansıdığı görülmektedir. Liderlik ve sorumluluk ile dijital yazma ve içerik üretme yetkinliklerine yönelik hiçbir kazanım tespit edilmemiştir.

Özellikle dijital yazma ve içerik üretme yetkinliğinin, destek eğitimi programı kazanımlarında da görülmemesi göz önünde bulundurulduğunda, yetkinliğin program tarafından göz ardı edildiği söylenebilir. Bunun dışında diğer yetkinliklerin kazanımlara yansması program açısından olumlu bir durumdur.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bilim ve sanat merkezlerinin Türkçe dersleri için kılavuz niteliğinde olan BTDÖP'nin kazanımlarını öğrencilerin sahip olması gereken bilgi ve beceriler açısından değerlendirmek amacıyla belirlenen yetkinlikler çerçevesi olarak ortaya konulan ÜTYT bu çalışmanın önerilerinden biri olarak değerlendirilebilir. Bu çerçevenin ortaya konulmasında Türkiye'de ve dünyada eğitim alanında ve kişisel gelişim anlamında önem kazanan bilgi ve beceriler göz önünde tutulmuştur.

BTDÖP kazanımları ÜTYT açısından incelendiğinde; destek eğitimi programı ile ilgili 157 kazanımdan 85'inin, bireysel yetenekleri fark ettirme programı ile ilgili 57 kazanımdan 45'inin yetkinlikler çerçevesine hitap ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak 214 kazanımdan 120'sinin yeterlilikler çerçevesine cevap verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre BTDÖP kazanımları %54 oranında ÜTYT'ye uygunluk göstermektedir.

Öncelikle programın kazanımlarının tamamının önerilen yetkinliklerle örtüşeceği beklentisi ya da varsayımı içinde olmak doğru olmayacaktır. Bu noktada asıl önemli olan örtüşmeyen ve eksik olan noktalardır. Burada atıf yapılan eksiklik kazanımların yetkinliklerin geliştirilmesine yönelik olmaması bakımından eksiktir. Sonuçları destek eğitimi ve BYF olmak üzere iki açıdan ele almak; tartışma bölümünde çalışmanın sonuçlarını bütün olarak değerlendirip ilgili çalışmalarla kıyaslamak daha doğru olacaktır.

Destek eğitimi programı kazanımlarının çalışma bağlamında önerilen yetkinlikleri çoğunlukla karşıladığı görülmektedir. Bunun yanında dijital yazma ve içerik üretme, iş birliği yapma, merak ve hayal etme yetkinliklerine yönelik kazanımların olmadığı ya da çok yetersiz olduğu görülmektedir.

BTDÖP'de BYF programı kazanımlarının sayısı nispeten azdır. Destek eğitimine nispetle bu yorum yapılabilir ki hemen hemen destek eğitimi kazanımları BYF'nin iki katına denk gelmektedir. Bu açıdan yetkinliklerin BYF programı kazanımlarıyla daha az sayıda eşleşmesi de varsayılabilir. Fakat dağılımın homojen olması yani kazanımlar az sayıda da olsa yetkinliklerden herhangi birinin dışarıda bırakılmaması beklenecektir. Fakat liderlik ve sorumluluk ile dijital yazma ve içerik üretme yetkinlikleriyle ilişkili hiçbir kazanım olmaması; yaratıcı yazma ve iş birliği yapma yetkinlikleri ile ilgili yalnızca birer kazanıma yer verilmesi BYF kazanımları açısından ortaya çıkan eksikliklerdir.

Bu aşamada benzer amaçlar güden çalışmaların ulaştığı sonuçlara bakmak gereklidir. Kurdayıoğlu ve Soysal'ın (2018) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı (2018) 21. yüzyıl becerileri (P21) açısından inceledikleri çalışmaya göre öğretim programında 524 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlar P21 çerçevesinde yer alan üç ana başlığa ve altı başlıklarına bağlı olarak ayrı ayrı incelenmiştir. Buradaki ana başlıklar; yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme becerisi ve yenilikçilik becerisi; liderlik ve sorumluluk bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlıklarıdır. Alt başlıklarda; esneklik ve uyum yeteneği, girişimcilik ve özyönetim becerileri, sosyal ve kültürlerarası beceriler, verimlilik ve hesap verebilirlik, yaratıcılık, eleştirel düşünme becerileridir. Sonuçlara göre toplamı 524'e ulaşan kazanımlar arasında; yaşam ve kariyer becerileriyle ilgili 104 adet; öğrenme ve yenilikçilik becerileriyle ilgili 307 adet; bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı ile ilgili 37 adet kazanıma yer verilmiş olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada, nihai olarak da kazanımlarının dağılımında 21. yüzyıl becerilerinin göz önünde bulundurulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İki çalışmanın sonuçları karşılaştırıldığında Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları (2018) BTDÖP'ye kıyasla yenilikçilik ve girişimcilik yetkinlikleri açısından tatmin edici görünmekte; buna karşın medya okuryazarlığı ile etkili iletişim ve sunum becerileri yetkinliklerinde BTDÖP yeterli görünmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2020), 21. yüzyıl becerileri açısından incelendiği bir başka araştırmada (Bal, 2018); 69 5. sınıf kazanımından 14 tanesinin 21. yüzyıl becerileriyle ilişkili olduğu; temel dil becerileri açısından ayrı ayrı kazanımlara bakıldığında okuma, yazma, dinleme boyutunda 21. yüzyıl becerilerine hizmet ettiği belirlenmiştir. Aynı araştırma Türkçe Dersi Öğretim Programına (2020) uygun olarak hazırlanmış bir 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nı da yine 21. yüzyıl becerilerine hitap edebilme özelliği açısından ele almıştır. Buna göre kitaptaki 40 metinden 21 tanesi 21. yüzyıl becerileriyle ilişkilidir. Kitapta bulunan 248 etkinlikten 68 tanesinin 21. yüzyıl becerilerine hizmet ettiği belirlenmiştir. 21. yüzyıl becerilerinin dağılımlarına kazanım, metin ve etkinlik boyutunda bakıldığında; öğrenme ve yenilenme becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin daha fazla yer aldığı, yaşam ve meslek becerilerine çok az sayıda yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat araştırmaya göre bu programda, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisine, bilgi okuryazarlığına ilişkin kazanım olmadığı yönündeki değerlendirme dikkat çekicidir (Bal, 2018). Bal'ın (2018) ulaştığı sonuçlarla bu çalışmanın sonuçları karşılaştırıldığında görülmektedir ki: Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2020) 21. yüzyıl becerilerine genel anlamda yeteri kadar karşılık verememesi gibi BTDÖP de aynı şekilde yeterli düzeyde ÜTYT bağlamında yeterli değildir. Türkçe Dersi Öğretim Programı genel olarak Türkçe derslerinin kılavuzu niteliğindedir. BİLSEM'ler için hazırlanan BTDÖP ise özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmak zorundadır. Özel yetenekli öğrenciler yaşitlarından daha hızlı gelişim göstermekte, BİLSEM'den önce devam ettikleri kendi okullarında tam olarak gideremedikleri eğitsel ihtiyaçlarını BİLSEM dersleri ile telafi etmek

durumundadır. Bal'ın (2018) belirlediği bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerindeki eksikliklere karşılık bu çalışmada dijital yazma ve içerik üretme yetkinliğine hitap eden kazanım olmadığı tespit edilmiştir. Bu beceri ya da yetkinlikler hemen hemen aynıdır.

Yukarıda ifade edildiği üzere destek eğitimi programı kazanımlarının dijital yazma ve içerik üretme, iş birliği yapma, merak ve hayal etme yetkinlikleriyle; BYF programı kazanımlarının herhangi birinin, liderlik ve sorumluluk ile dijital yazma ve içerik üretme yetkinlikleriyle ilişkili olmaması çağın eğitim ihtiyaçları ve bilim ve sanat merkezlerinin hedefleri açısından düşünüldüğünde ciddi bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. 2020 yılı Aralık ayı itibarıyla, Türkiye'de ve dünyada 2019 yılının sonunda ortaya çıkan covid-19 virüsü sebebiyle meydana gelen salgının eğitim faaliyetlerini kökten değiştirdiği görülmektedir. Eğitim faaliyetleri uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmekte dijital araçlar hem eğitimciler hem öğrenciler için kilit bir rol üstlenmektedir. Bu açıdan bakıldığında gelecekte de bu beceri ve yetkinliklerin öneminin katlanarak artacağı, öğretim programlarının bunu göz önüne alarak geliştirilmek durumunda oldukları aşikârdır. Dolayısıyla dijital yazma ve içerik üretme konularının öğretim programlarında karşılık bulması gerekmektedir. Merak ve hayret bilimsel süreçlerin temelinde yer almaktadır. Bilim ve sanat merkezlerinin hedefleri doğrultusunda öneri olarak ortaya konmuş yetkinliklerden biri de merak ve hayal etme idi. Fakat BTDÖP'nin bu yetkinliğe cevap veremediği sonucuna ulaşıldı. Bu kurumların hedefleri arasında ülkeyi bilimsel ve teknolojik anlamda ileriye taşıyacak bireylerin erken yaşlarda tespiti ve özel eğitimi söz konusu ise iş birliği yapma, liderlik etme ve sorumluluk alma yetkinliklerinin de son derece önemli olduğu söylenebilir. BTDÖP 'nin bu yetkinliklere de cevap vermediği görülmektedir. İlerleyen süreçte program geliştirme çalışmalarında bu yetkinliklerin de göz önünde bulundurulması; şu ana kadar mevcut olmasa da muhtemel ders kitaplarının içeriklerinin oluşturulması aşamasında da bu hususların göz önünde tutulması önerilmektedir.

BTDÖP'nin paydaş beklentileri açısından da ele alınması gerekmektedir. Bilim ve Sanat Merkezine devam eden öğrenciler, onların velileri ve öğretmenleri bu anlamda paydaşlar olarak değerlendirilebilir. Yapılan çalışmalar, velilerin öğrencinin kişisel gelişimine özellikle planlı olma alışkanlığı kazanmasına önem verdiklerini göstermektedir. Bunun yanında veliler ve öğretmenler öğrencinin çözümleyici (analitik) düşünme yeteneğine sahip olması gerektiğini düşünmektedirler (Ünsal ve ark., 2019; Köksal ve ark., 2017).

BTDÖP kazanımlarının destek eğitimi programı ile ilgili kazanımlarının hemen hemen yarısı, bireysel yetenekleri fark ettirme programı ile ilgili kazanımlarının büyük çoğunluğu ÜYTY'ye uygundur. Genel planda %54 oranında ÜYTY'ye uygunluk görülmektedir. Buna göre program geliştirme sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar olduğu yönünde değerlendirmesinde bulunulabilir.

BTDÖP'nin güncel çağdaş eğitim yaklaşımında öne çıkan yetkinlikler, beceriler ve bilgi alanlarına cevap verme anlamında yeniden gözden geçirilmesi önerilmektedir. Gelecekte program geliştirme sürecinde 21. yüzyıl becerileri çerçeveleri, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, Millî Eğitim Kalite Çerçevesi vb. belgelerle güncel öneriler doğrultusunda bir belirtke tablosu hazırlanmasının verimli olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Aksoy, G., & Taşkın, G. (2019). Öğretim programlarının değişmesini etkileyen faktörlerin, sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersi müfredatlarını etkileme boyutu. *Millî Eğitim*, 48(224), 75-99.

Alevli, O. (2019). *Özel yetenekli öğrencilere bilim ve sanat merkezlerinde uygulanan Türkçe eğitimi: bir durum çalışması*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden alınmıştır.

Ataman, A. (2004). Üstün zekâli ve üstün yetenekli çocuklar. Şirin ve diğerleri (Yay. haz.), *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* (ss.155-169). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Ayrancı, B., & Mete, F. (2017). Bilim ve sanat merkezleri bireyselleştirilmiş eğitim programında Türkçe dersi uygulamalarındaki farklılıklar ve sorunlar. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 69-82.

Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (1), 1-15.

BBC News (2019). *PISA testi 2018 sonuçları açıklandı: Türkiye yine tüm alanlarda OECD ortalamasının altında*.

<https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-50639723> adresinden 22.06.2021 tarihinde alınmıştır.

Bialik, M., & Fadel, C. (2015). *Skills for the 21st Century: What should Students Learn*. Boston: Center for Curriculum Redesign.

- Bilgili, A. E. (2000). Özel yetenekli çocukların eğitimi sorunu sosyal sorumluluk yaklaşımı. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (12), 59-74.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Clark, B. (2012). *Growing up gifted: Developing the potential of children at school and at home* (8th edition). Boston: Pearson.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. 21st century skills: Rethinking how students learn. *Harvard Graduate School of Education* (20), 51-76.
- Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü. (2005). *21. Yüzyıl Becerileri*. <http://www.oecd.org/> adresinden alınmıştır.
- Enç, M. (2004). Özel eğitimin tarihçesi. M. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. Bilgili (Haz.). *Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*, 195-210.
- Doğruluk Payı (2019). *Türkiye'nin PISA karnesi ne durumda?* https://www.dogrulukpayi.com/bulten/turkiye-nin-pisa-karnesi-ne-durumda?gclid=Cj0KCQiAtqL-BRC0ARisAF4K3WF3etB6bwvOn-58Zovc7jfpjTd_LD6RfmNcACurfEVZSs2NfLY8hlaAsDbEALw_wcB adresinden 22.06.2021 tarihinde alınmıştır
- Gagne, F. (2002). A differentiated model of giftedness and talent (dmgt). <http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/policies/gats/assets/pdf/poldmgt2002rtcl.pdf> adresinden alınmıştır.
- Hürriyet (2019). *PISA 2018 sonuçları açıklandı: Türkiye yükselişte ama daha yolu var.* <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/pisa-2018-sonuclari-aciklandi-turkiye-yukseliste-ama-daha-yolu-var-41388817> adresinden 22.06.2021 tarihinde alınmıştır.
- Köksal, M. S., Göğsu, D., & Kılıç, O. (2017). Türkiye'de özel yeteneklilerin gelişimi hangi özellikler açısından sağlanmalı? Bir paydaşlar görüşü çalışması. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 7(1), 2-18.
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2018). Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2015). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*. https://myk.gov.tr/images/articles/editor/130116/TYC_tebliğ_2.pdf adresinden alınmıştır.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2016). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Tanıtım Broşürü*. https://www.myk.gov.tr/images/articles/TYC/tyc_brosur.pdf adresinden alınmıştır.
- Metiri Group & NCREL. (2003). *enGauge 21. Century Skills*. https://www.cwasd.k12.wi.us/highschl/newsfile1062_1.pdf adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014a). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018*. Resmî Gazete: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140716-8-1.pdf> adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2014b). *Millî Eğitim Kalite Çerçevesi*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/17104027_Kalite_cercevesi.pdf adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Çerçeve programlar: Türkçe. Mebbis/Bilsem Modülü*: <https://bilsem.meb.gov.tr/BLS00002.aspx> adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019a). *Türkçe dersi öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2019b). *MEB 2019- 2023 Stratejik Planı*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/31105532_Millî_EYitim_BakanlYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY__31.12.pdf adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021a). *Çerçeve programlar: Bilim ve sanat merkezleri Türkçe dersi öğretim programı*. Mebbis/Bilsem Modülü: <https://bilsem.meb.gov.tr/BLS00002.aspx> adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021b). *Resmî İstatistikler. Strateji Geliştirme Başkanlığı*: https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=396 adresinden alınmıştır.
- Renzulli S. J. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. Robert J. Sternberg & Janet E. Davidson (Ed.). *Conceptions of Giftedness* (ss. 246-279). United States of America: Cambridge University Press. <https://ebookcentral.proquest.com> adresinden alınmıştır.
- Sak, U. (2017). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleriyle Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı.

- Strategic Initiatives, P21. (tarih yok). *Partnership for 21 Century Skills*.
<https://www.imls.gov/assets/1/AssetManager/Bishop%20Pre-Con%202.pdf> adresinden alınmıştır.
- Şenol, C. (2011). *Özel yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri, BİLSEM örneği. (Yüksek lisans tezi)*.
<https://acikerisim.firat.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11508/12379/289684.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden alınmıştır.
- Türk, E. (2018). Fen lisesi öğrencileri üstün yetenekli mi? Üstün yeteneklilerin eğitiminde fen liselerinin önemi. *Milli Eğitim Dergisi, ÜSTÜN-ÖZEL YETENEKLİLERİN EĞİTİMİ, 437-444*.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/40518/483369> adresinden alınmıştır.
- Türkiye Cumhuriyeti, Cumhurbaşkanlığı, Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2013, Temmuz 2). *Planlar ve Programlar*. Kalkınma planları:
<https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf> adresinden alınmıştır.
- Türkiye Cumhuriyeti, Cumhurbaşkanlığı, Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019, Temmuz 19). *11. Kalkınma Planı*.
https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/1/ON_BIRINCI_KALKINMA-PLANI_2019-2023.pdf adresinden alınmıştır.
- Ünsal, S., Çetin, A., & Yoğurtçu, M. (2019). Özel yetenekli öğrencilerin bilim ve sanat merkezlerinden beklentileri ve karşılanma düzeyi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(4)*, 1306-1321.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies, 44(3)*, 299-321.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, N. (2018). *Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ders materyali geliştirme/kullanma durumlarının incelenmesi. (Yüksek lisans tezi)*. <https://acikerisim.konya.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12452/3532> adresinden alınmıştır.

The Effect of Montessori Materials Supported Mathematics Instruction on Early Mathematical Reasoning Skills¹

Kardelen ON HALLUMOGLU²

H. Gulhan ORHAN KARSAK³

Ayşe Fulya MANER⁴

Abstract: It is known that the preschool period is a critical period in the development of mathematical reasoning skills. Preschool curriculums which are implemented to support the development of these skills in the early period has a great importance. Considering that mathematical reasoning includes notional concepts for preschool children, it can be thought that Montessori Method, which works with concrete materials in the instructional process, will be effective for the development of related skills. The aim of this study is to analyze the impact of mathematics instruction supported with Montessori materials on early mathematical reasoning skills. In this experimental study, pre and post-test control group design was applied. It is carried out on 30 preschool kids, 15 of whom are involved in experimental group and 15 of whom are involved in the control group. This implementation is carried out with the mathematics instruction supported with Montessori materials in the experimental group, and the mathematics instruction based on Preschool Curriculum (2013) in the control group. "Evaluation Tool of Early Mathematical Reasoning Skills" was used as a pre and posttest, and the data was collected by Mann Whitney U Test considering gender and reasoning skills variants. In the data obtained, there was a significant correlation between the performance of the kids' mathematical reasoning skills in the experimental and control group in favour of experimental group. Besides, it is observed that there was not any correlation between the performance of the kids' early mathematical reasoning skills in the control and experimental group based on the gender variant.

Montessori Materyalleri Destekli Matematik Öğretiminin Erken Matematiksel Akıl Yürütme Becerilerine Etkisi

Öz: Okul öncesi dönemin matematiksel akıl yürütme becerilerinin gelişiminde kritik bir dönem olduğu bilinmektedir. Erken dönemde bu becerilerin gelişimini desteklemek için uygulanan eğitim programları büyük önem taşımaktadır. Matematiksel akıl yürütmenin okul öncesi dönem çocukları için soyut kavramları içerdiği düşünüldüğünde, öğretim sürecinde somut materyallerle çalışan Montessori Metodu'nun ilgili becerilerin gelişimi için etkili olacağı düşünülebilir. Çalışmanın amacı, Montessori materyalleri destekli matematik öğretiminin erken matematiksel akıl yürütme becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitime devam eden deney grubunda 15, kontrol grubunda 15 olmak üzere toplam 30 çocuk oluşturmuştur. Uygulama, deney grubunda Montessori materyalleri destekli matematik öğretimi ile kontrol grubunda MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı destekli matematik öğretimi ile sürdürülmüştür. Ön test ve son test olarak 'Erken Matematiksel Akıl Yürütme Becerileri Değerlendirme Aracı' uygulanmış, veriler cinsiyet ve akıl yürütme değişkenlerine ilişkin Mann Whitney U testiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgularda deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların matematiksel akıl yürütme becerileri arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ek olarak deney ve kontrol grubu çocuklarının erken matematiksel akıl yürütme becerilerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür.

Keywords:
Montessori method,
Early mathematical skills,
Reasoning, Gender,
Preschool education

Anahtar Sözcükler:
Montessori metodu,
Erken matematiksel
beceriler,
Akıl yürütme, Cinsiyet,
Okul öncesi eğitim

Geliş Tarihi : 04.05.2021
Kabul Tarihi : 08.11.2021
Yayın Tarihi : 27.12.2021

¹ This study is based on the master thesis titled 'The Effect of Montessori Materials Supported Individual and Cooperative Math Activities on Early Mathematical Reasoning Skills' which we completed on 17.04.2019.

² Ministry of National Education, Sanliurfa, Turkey, onkardelen@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8655-0155

³ Kırklareli University, Faculty of Science-Literacy, Turkey, hanifegulhankarsak@klu.edu.tr ORCID: 0000-0001-5927-6341

⁴ Kırklareli University, Faculty of Health Sciences, Turkey, aysefulyamaner@klu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1429-9333

INTRODUCTION

Basic knowledge and skills gained from qualified and sufficient experiences at an early age not only increase the child's chance of success in later learning, but also positively affect his emotional and social life (Yildiz, 1998). Preschool education, which is a part of formal education, covers the period from the day the child is born to the beginning of primary education and plays an important role in the later learning stages. Duffy (1998) emphasizes the importance of preschool education by stating that eighty percent of human development is completed in these years. When the literature is examined, it is seen that preschool period is an important process that affects all developmental areas of the child. In this phase, where all areas of development are active, the acquisition of thinking, commenting and problem-solving skills enable the child to progress by laying solid foundations in the next process (Aral et al., 2000; Gurkan, 2008). While examining the thinking and decision making process of the children, examining the ways used while thinking and how they have been reached, which can be equivalent to the time spent in this process, can provide more qualified comments about the stage of development of children. One of the ways to interpret children's thoughts is to examine their reasoning skills (Kurtz et al., 1999; Guven, 2000; Unutkan, 2007).

The development process of reasoning skills of children occurs when they realize the situations they encounter while solving any problem and analyze how these situations help them when they come to a conclusion. Sperry Smith (2016) emphasized the importance of analyzing the mathematical relationships of reasoning skills such as classification, comparison, matching and ordering, emphasizing the need to understand the foundations of early mathematics and underlined that the fundamental lack of knowledge may lead children to rote learning such as counting, writing numbers and finding the correct number of objects.

The development process of reasoning skills in children occurs when they realize the situations they encounter while solving any problem and analyze how these situations help them when they come to a conclusion. The ways in which children access information in this process and why they prefer these paths can be determined by the teacher. Learning materials that develop reasoning skills in preschool period have an important place to increase the effectiveness of learning in mathematics as well as in different fields such as language development, psychomotor development, and social-emotional development (Umay, 2007; Kol, 2011; Yesilyurt, 2011). Failure of the child to develop his reasoning skills adequately in preschool period causes his life to be biased towards mathematics activities and not to reach the level he desires in his academic success. For this reason, the use of different teaching methods can be effective in developing the reasoning skills that are tried to be acquired with math activities and making education more meaningful and permanent.

The 'Preschool Education Program for Children 36-72 Months', which is used in preschool education, was updated with the development studies in 2012-2013 within the scope of national and international field researches and incoming feedbacks. This program was formed in a developmental spiral and eclectic structure by taking into consideration the developmental characteristics of children, their desire for interest and environmental conditions, in order to ensure that children attending preschool education institutions get healthy growth through their rich learning experiences, support all areas of development, acquire self-care skills and be ready for primary education (Ministry of National Education, 2013).

Gulkanat (2015) states that the constructivist education approach is adopted in the education system in Turkey, but this educational approach does not reveal the creativity, talents and skills of the child correctly. In this context, she states that pre-school education institutions tend towards alternative education methods. One of the alternative training methods widely used today is the Montessori Method. Maria Montessori, with the help of the materials she prepared in teaching the method, followed the children in their discovery areas and based her method on observation (Cakiroglu-Wilbrandt et al., 2008). Yigit (2008) lists the general objectives of the Montessori Method as the child's positive attitude towards school, showing love for learning, showing self-discipline, being self-motivated, acting independently, enjoying repeating and studying, developing self-confidence, gaining habit of concentration, nurturing permanent curiosity, the development of inner trust and sense of order, choice of studying instead of playing. When the relevant literature is examined, many studies (Pate et al., 2014; Fleming et al., 2019; Denervaud et al., 2020) have been found that support the fact that children are more active in schools where the Montessori Method is applied, and they participate in the education process by correcting their mistakes themselves. Montessori (1963) expresses her method as an educational approach that avoids teacher intervention and advocates leaving alone to experience. Considering the didactic materials of the method, the teacher's task requires active preparation and guidance. Standing (1962) states that the child who comes to the Montessori School will gain a fascinating experience where she can explore from all directions in the environment prepared for her. Through these specially prepared

materials, which are among the remarkable features of the Montessori Method, she states that the teacher will guide her in the discovery paths with sufficient instruction and material support and prepare her for this process. The child is given the opportunity to check his/her own mistake. If the child is unable to see the error himself/herself based on materials, this indicates that the child is not developing enough. The child notices the mistake with the time and goes to the correction, not through teacher intervention (Temel, 1994). According to the method, the most important task of the child in self-development is physical awareness together with coordinated studies (Lillard, 1996). The material specific to the method presented to provide physical awareness has error control mechanism in itself and helps to develop the self-control power of the child (Korkmaz, 2005).

Various studies are encountered in the literature to observe the application stages of the method and the individual changes it provides in children (Basargekar and Lillard, 2021; Cossentino, 2006; Courtier et al., 2021; Duckworth, 2006; Durkaya, 2019; Lillard and Else-Quest, 2006; Siaviki et al., 2021; Yusufovna, 2021). It is seen that the common point of the studies is that the method develops skills such as concentrating attention, concentrating on the job and managing the reasoning process itself with the materials used and the method also focuses the child in the education-training process. With the help of the materials presented, Lillard (2013) argues that children experience their own learning and lay the foundations of logical-mathematical thinking. The child now needs to question his environment, wonder what happened, produce ideas about events, and solve problems. This whole process signals that the child is getting ready for the acquisition of mathematical thinking and reasoning skills. In this context, a teaching method that prioritizes physical awareness can be used in the development of reasoning skills that manifest themselves in preschool education period. The problem statement of the study conducted in this direction was determined as "Does Montessori materials supported mathematics instruction has an effect on the development of early mathematical reasoning skills?" The problem statement of the research was tested with the hypotheses given below.

1. Montessori materials supported mathematics instruction has an impact on the development of early mathematical reasoning skills.
2. The development of early mathematical reasoning skills shows a significant difference by gender in Montessori materials supported mathematics instruction.
3. The development of early mathematical reasoning skills shows a significant difference by gender in MONE (2013) Preschool Education Program supported mathematics instruction.

METHOD

Research Design

Since the effects of Montessori materials supported mathematics instruction on early mathematical reasoning skills were investigated in the study, it was decided to organize it according to the experimental pattern with pretest-posttest control group. Ekiz (2015) defines the experimental design as the research design conducted to determine the cause and effect relationships between the variables by comparing any event, phenomenon and factor and to measure the results by comparing them.

Study Groups

The study group was selected by purposeful sampling. Y Kindergarten was chosen as the experimental group. This group is the group where preschool teachers, who are equipped with the mathematical materials required by the study and who are trained in the implementation of the Montessori Method, are present. As the control group, X Kindergarten were selected in the nearby neighborhood in the same district. X Kindergarten sample group is a class whose average age group is close in months and starts education at the same time. Purposeful sampling is the oriented correlation of case studies systematically and randomly selected for the purpose of the research (Marshall and Rossman, 2014). In the second stage, the children who will form the experimental and control groups were selected by simple random sampling from the schools determined by purposive sampling and the study group was formed. Simple random sampling is done to ensure that the probability of sampling units is equal (Karasar, 2005). In this study, a total of 15 participants, 7 girl and 8 boy, for the experimental group and a total of 15 participants, 7 girl and 8 boy, for the control group were selected randomly.

Equivalency Process

In order to determine whether the experimental and control groups differ in terms of mathematical reasoning skills input behaviors and whether children differ in the relevant skills by gender, Mann Whitney U Test was

applied before the experimental procedure. When the pretest scores of the groups were examined, it was seen that they did not provide superiority to each other.

Data Collection Instrument and Processes

The research data were collected with the 'Evaluation Instrument for the Early Mathematical Reasoning Skills' developed by Ergul (2014). Evaluation Instrument for the Early Mathematical Reasoning Skills: There are a total of 40 questions in the 'Evaluation Instrument for the Early Mathematical Reasoning Skills' developed by Ergul (2014). 21 of the questions are in the measurement area and 19 are in the data analysis-probability area. There are 21 questions in inductive reasoning and 19 questions in deductive reasoning.

Holistic gradual scoring system was preferred in the study due to reasons such as the importance of the process and the small age group in mathematical reasoning studies. In holistic scoring, the work of the individual is evaluated in a holistic way and the level of success of the individual is observed. Expressions that estimate what an individual can do for each level are created in the holistic scoring system. In some cases, a special scoring rubric is used that contains criteria and definitions for a particular situation or task. The scoring key in this format is the task-specific scoring rubric (Kutlu et al., 2010). When examined in accordance with the transferred features, the task-specified holistic rubric developed by Ergul (2014) was used in the study. The comments that children can make regarding the reasons of their answers to the questions are estimated and the criteria are determined in general by considering the process passed regarding scoring rubric. After this stage, the answers of the children were estimated and each question was scored in the range of 0-5 according to the criteria. Information on the data collection process is given in the following title.

Before the implementation and after the four-week implementation process, the 'Evaluation Instrument for the Early Mathematical Reasoning Skills' was applied as pre and posttest to all experimental and control groups in order to determine the development of mathematical reasoning skills.

Studying Processes of the Experimental and Control Groups

After it was understood that the groups' input behaviors were equal, Montessori materials supported mathematics instruction were applied in the experimental group and Ministry of National Education (2013) Preschool Curriculum supported mathematics instruction was applied in the control group by classroom teachers.

In the first stage of the implementation, the mathematical materials used in the Montessori Method prepared and applied by examining the book of Montessori Approach in Preschool Education by Cakiroglu-Wilbrandt (2012) were examined and mutual information was exchanged in the experimental group including the class teacher. During the implementation process, Montessori Method supported mathematics instruction was applied to the children who formed the experimental group by class teachers with Montessori Education. In addition, only the Ministry of National Education (2013) Preschool Curriculum supported mathematics instruction was applied to the control group by their class teacher. After the four-week application period, the 'Evaluation Instrument for the Early Mathematical Reasoning Skills' was applied as a posttest to all experimental and control groups in order to determine the development of mathematical reasoning skills.

Data Analysis

The data obtained from the research were analyzed with the Mann Whitney U test according to the hypotheses of the research.

Validity and Reliability Measures

While creating the questions in the evaluation instrument, Ergul (2014) interviewed nine experts who worked in the field of preschool education and primary mathematics for the validity of the instrument. The preliminary application of the evaluation instrument was made with a working group of 50 people, and the question frequencies and percentages of knowledge were examined after the application. In order to determine whether the questions in the 'Measurement' and 'Data Analysis- Probability' fields in the evaluation instrument are suitable for distinguishing children in terms of the properties measured, item analyzes based on the difference of the group averages of the upper 27% and lower 27% were performed. For the reliability studies of the evaluation instrument, test-retest was performed with 40 children. The test-retest reliability for all areas in the evaluation instrument was found above .98. According to the validity and reliability studies conducted, Ergul (2014) evaluation instrument was finalized.

Ethics Committee Permission Information

This study was approved by Kirklareli University Institute of Health Sciences Ethics Committee on 06.08.2018 (Decision No: 09).

FINDINGS

The findings obtained from the comparison of the posttest scores regarding the mathematical reasoning skills of the experimental and control groups within the scope of the first hypothesis are presented in Table 1.

Table 1.

Mann Whitney U Test Values Regarding Posttest Scores of Experimental and Control Groups.

	Groups	N	M	Total	U	P
MEASUREMENT	Exp 1	15	2,84	20,23	41,5	0,00
	Control	15	2,35	10,77		
Induction	Exp 1	15	2,83	20,10	43,5	0,00
	Control	15	2,47	10,90		
Length and Weight	Exp 1	15	3,93	20,10	43,5	0,00
	Control	15	3,19	10,90		
Field and Volume	Exp 1	15	2,66	20,63	35,5	0,00
	Control	15	2,13	10,37		
Time Sequencing	Exp 1	15	1,89	14,23	93,5	0,42
	Control	15	2,09	16,77		
Deduction	Exp 1	15	2,86	20,07	44,0	0,00
	Control	15	2,23	10,93		
Testing	Exp 1	15	3,33	20,50	37,5	0,00
	Control	15	2,51	10,50		
Comparison of Verbal Problems	Exp 1	15	2,38	18,47	68,0	0,06
	Control	15	1,96	12,53		
DATA ANALYSIS – PROBABILITY	Exp 1	15	2,66	19,93	46,0	0,01
	Control	15	2,18	11,07		
Induction	Exp 1	15	3,11	17,97	75,5	0,12
	Control	15	2,89	13,03		
Knowing the Features of Shapes	Exp 1	15	3,91	18,30	70,5	0,08
	Control	15	3,40	12,70		
Creating Charts	Exp 1	15	2,31	16,53	97,0	0,51
	Control	15	2,38	14,47		
Deduction	Exp 1	15	2,21	20,70	34,5	0,00
	Control	15	1,47	10,30		
Image Inspection and Prediction of Status	Exp 1	15	2,67	19,10	58,5	0,02
	Control	15	2,12	11,90		
Reading Charts and Saying the Results	Exp 1	15	2,15	18,47	68,0	0,06
	Control	15	1,76	12,53		
Specifying Probability	Exp 1	15	1,71	20,87	32,0	0,00
	Control	15	0,54	10,13		
Mathematical Reasoning	Exp 1	15	2,75	20,47	38,0	0,00
	Control	15	2,27	10,53		

When the values of Mann Whitney U Test ($U=38,0$, $p<.05$) are examined in Table 1, comparing the performance of mathematical reasoning skills of preschool children who applied Montessori materials supported mathematics instruction and Ministry of National Education (2013) Preschool Curriculum supported mathematics instruction, it is seen that there is a significant difference between them in favor of the experimental group.

While there is a significant difference between the posttest scores of ‘measuring and comparing results’ (length and weight skill) ($U=43,5$, $p<0.5$) and ‘measuring and comparing results’ (field and volume skill) ($U = 35.5$, $p <0.5$) included in the induction dimension of the measurement list, there is no statistically significant difference between the posttest scores related to ‘time sequencing skill’ ($U = 93,5$, $p> .05$). While there is a significant difference between the posttest scores related to ‘understanding the accuracy of the results’ (testing skill) ($U=37,5$, $p<0.5$), there is no significant difference between the posttest scores regarding ‘comparison of verbal problems skill’ ($U=68, 0$, $p>0.5$) in the deduction dimension of the measurement list.

There is no statistically significant difference between the posttest scores of ‘knowing the features of shapes’ ($U=70,5$, $p>.05$) and ‘creating charts’ ($U=97,0$, $p>.05$) skills in the induction dimension of the data analysis-

probability list. While there is a significant difference in the posttest scores regarding 'image inspection and prediction of status' ($U=58,5$, $p<.05$), there is no significant difference in the posttest scores regarding 'reading charts and saying the results' ($U=68,0$, $p>.05$), and there is a statistically significant difference in the posttest scores regarding 'specifying probability' ($U=32,0$, $p<.05$) skills in the deduction dimension of the data analysis-probability list. In the context of the second hypothesis, the findings obtained from the comparison of the posttest scores regarding the mathematical reasoning skills of the experimental group by gender are presented in Table 2.

Table 2.*Mann Whitney U Test Results Regarding Mathematical Reasoning Skills of the Experimental Group by Gender*

	Groups	N	M	Total	U	P																																																																																																																																																																													
MEASUREMENT	Girl	7	2,97	8,79	22,5	0,52																																																																																																																																																																													
	Boy	8	2,73	7,31			Induction	Girl	7	3,04	9,00	21,0	0,42	Boy	8	2,64	7,13	Length and Weight	Girl	7	4,14	8,43	25,0	0,73	Boy	8	3,75	7,63	Field and Volume	Girl	7	2,79	8,00	28,0	1,00	Boy	8	2,54	8,00	Time Sequencing	Girl	7	2,19	10,14	13,0	0,06	Boy	8	1,63	6,13	Deduction	Girl	7	2,91	8,57	24,0	0,64	Boy	8	2,81	7,50	Testing	Girl	7	3,38	8,93	21,5	0,44	Boy	8	3,29	7,19	Comparison of Verbal Problems	Girl	7	2,43	8,50	24,5	0,68	Boy	8	2,33	7,56	DATA ANALYSIS – PROBABILITY	Girl	7	2,97	9,57	17,0	0,20	Boy	8	2,39	6,63	Induction	Girl	7	3,43	8,79	22,5	0,52	Boy	8	2,83	7,31	Knowing the Features of Shapes	Girl	7	4,00	8,14	27,0	0,91	Boy	8	3,84	7,88	Creating Charts	Girl	7	2,86	9,50	17,5	0,21	Boy	8	1,83	6,69	Deduction	Girl	7	2,50	9,36	18,5	0,27	Boy	8	1,95	6,81	Image Inspection and Prediction of Status	Girl	7	2,86	8,21	26,5	0,86	Boy	8	2,50	7,81	Reading Charts and Saying the Results	Girl	7	2,72	9,79	15,5	0,14	Boy	8	1,83	6,44	Specifying Probability	Girl	7	1,93	8,64	23,5	0,60	Boy	8	1,52	7,44	Mathematical Reasoning	Girl	7	2,97	8,86	22,0	0,49	Boy
Induction	Girl	7	3,04	9,00	21,0	0,42																																																																																																																																																																													
	Boy	8	2,64	7,13				Length and Weight	Girl	7	4,14	8,43	25,0	0,73	Boy	8	3,75	7,63	Field and Volume	Girl	7	2,79	8,00	28,0	1,00	Boy	8	2,54	8,00	Time Sequencing	Girl	7	2,19	10,14	13,0	0,06	Boy	8	1,63	6,13	Deduction	Girl	7	2,91	8,57	24,0	0,64	Boy	8	2,81	7,50	Testing	Girl	7	3,38	8,93	21,5	0,44	Boy	8	3,29		7,19	Comparison of Verbal Problems	Girl	7	2,43	8,50	24,5	0,68	Boy	8	2,33	7,56	DATA ANALYSIS – PROBABILITY	Girl	7	2,97	9,57	17,0	0,20	Boy	8	2,39	6,63	Induction	Girl	7	3,43	8,79	22,5	0,52	Boy	8	2,83	7,31	Knowing the Features of Shapes	Girl	7	4,00	8,14	27,0	0,91	Boy	8	3,84	7,88	Creating Charts	Girl	7	2,86	9,50	17,5	0,21	Boy	8	1,83	6,69	Deduction	Girl	7	2,50	9,36	18,5	0,27	Boy	8	1,95	6,81	Image Inspection and Prediction of Status	Girl	7	2,86	8,21	26,5	0,86	Boy	8		2,50	7,81	Reading Charts and Saying the Results	Girl	7	2,72	9,79	15,5	0,14	Boy	8	1,83	6,44	Specifying Probability	Girl	7	1,93	8,64	23,5	0,60	Boy	8	1,52	7,44	Mathematical Reasoning	Girl	7	2,97	8,86	22,0	0,49	Boy	8	2,56	7,25					
	Length and Weight	Girl	7	4,14	8,43	25,0			0,73																																																																																																																																																																										
		Boy	8	3,75	7,63			Field and Volume		Girl	7	2,79	8,00	28,0	1,00	Boy	8	2,54	8,00	Time Sequencing	Girl	7	2,19	10,14	13,0	0,06	Boy	8	1,63	6,13	Deduction	Girl	7	2,91	8,57	24,0	0,64	Boy	8	2,81	7,50	Testing	Girl	7	3,38	8,93	21,5	0,44	Boy	8	3,29		7,19	Comparison of Verbal Problems	Girl	7	2,43	8,50	24,5	0,68	Boy	8	2,33	7,56	DATA ANALYSIS – PROBABILITY	Girl	7	2,97	9,57	17,0	0,20	Boy	8	2,39	6,63	Induction	Girl	7	3,43	8,79	22,5	0,52	Boy	8	2,83	7,31	Knowing the Features of Shapes	Girl	7	4,00	8,14	27,0	0,91	Boy	8	3,84	7,88	Creating Charts	Girl	7	2,86	9,50	17,5	0,21	Boy	8	1,83	6,69	Deduction	Girl	7	2,50	9,36	18,5	0,27	Boy	8	1,95	6,81	Image Inspection and Prediction of Status	Girl	7	2,86	8,21	26,5	0,86	Boy	8	2,50		7,81	Reading Charts and Saying the Results	Girl	7	2,72	9,79	15,5	0,14		Boy	8	1,83	6,44	Specifying Probability	Girl	7	1,93	8,64	23,5	0,60	Boy	8	1,52	7,44	Mathematical Reasoning	Girl	7	2,97	8,86	22,0	0,49	Boy	8	2,56	7,25														
	Field and Volume	Girl	7	2,79	8,00	28,0			1,00																																																																																																																																																																										
		Boy	8	2,54	8,00			Time Sequencing		Girl	7	2,19	10,14	13,0	0,06	Boy	8	1,63	6,13	Deduction	Girl	7	2,91	8,57	24,0	0,64	Boy	8	2,81	7,50	Testing	Girl	7	3,38	8,93	21,5	0,44	Boy	8	3,29	7,19		Comparison of Verbal Problems	Girl	7	2,43	8,50	24,5	0,68	Boy	8	2,33	7,56	DATA ANALYSIS – PROBABILITY	Girl	7	2,97	9,57	17,0	0,20	Boy	8	2,39	6,63	Induction	Girl	7	3,43	8,79	22,5	0,52	Boy	8	2,83	7,31	Knowing the Features of Shapes	Girl	7	4,00	8,14	27,0	0,91	Boy	8	3,84	7,88	Creating Charts	Girl	7	2,86	9,50	17,5	0,21	Boy	8	1,83	6,69	Deduction	Girl	7	2,50	9,36	18,5	0,27	Boy	8	1,95	6,81	Image Inspection and Prediction of Status	Girl	7	2,86	8,21	26,5	0,86	Boy	8	2,50	7,81		Reading Charts and Saying the Results	Girl	7	2,72	9,79	15,5	0,14	Boy	8		1,83	6,44	Specifying Probability	Girl	7	1,93	8,64	23,5	0,60	Boy	8	1,52	7,44	Mathematical Reasoning	Girl	7	2,97	8,86	22,0	0,49	Boy	8	2,56	7,25																									
	Time Sequencing	Girl	7	2,19	10,14	13,0			0,06																																																																																																																																																																										
		Boy	8	1,63	6,13			Deduction		Girl	7	2,91	8,57	24,0	0,64	Boy	8	2,81	7,50	Testing	Girl	7	3,38	8,93	21,5	0,44	Boy	8	3,29	7,19		Comparison of Verbal Problems	Girl	7	2,43	8,50	24,5	0,68	Boy	8	2,33	7,56	DATA ANALYSIS – PROBABILITY	Girl	7	2,97	9,57	17,0	0,20	Boy	8	2,39	6,63	Induction	Girl	7	3,43	8,79	22,5	0,52	Boy	8	2,83	7,31	Knowing the Features of Shapes	Girl	7	4,00	8,14	27,0	0,91	Boy	8	3,84	7,88	Creating Charts	Girl	7	2,86	9,50	17,5	0,21	Boy	8	1,83	6,69	Deduction	Girl	7	2,50	9,36	18,5	0,27	Boy	8	1,95	6,81	Image Inspection and Prediction of Status	Girl	7	2,86	8,21	26,5	0,86	Boy	8	2,50	7,81		Reading Charts and Saying the Results	Girl	7	2,72	9,79	15,5	0,14	Boy	8	1,83		6,44	Specifying Probability	Girl	7	1,93	8,64	23,5	0,60	Boy	8	1,52	7,44	Mathematical Reasoning	Girl	7	2,97	8,86	22,0	0,49	Boy	8	2,56	7,25																																				
	Deduction	Girl	7	2,91	8,57	24,0			0,64																																																																																																																																																																										
		Boy	8	2,81	7,50			Testing		Girl	7	3,38	8,93	21,5	0,44	Boy	8	3,29	7,19		Comparison of Verbal Problems	Girl	7	2,43	8,50	24,5	0,68	Boy	8	2,33	7,56	DATA ANALYSIS – PROBABILITY	Girl	7	2,97	9,57	17,0	0,20	Boy	8	2,39	6,63	Induction	Girl	7	3,43	8,79	22,5	0,52	Boy	8	2,83	7,31	Knowing the Features of Shapes	Girl	7	4,00	8,14	27,0	0,91	Boy	8	3,84	7,88	Creating Charts	Girl	7	2,86	9,50	17,5	0,21	Boy	8	1,83	6,69	Deduction	Girl	7	2,50	9,36	18,5	0,27	Boy	8	1,95	6,81	Image Inspection and Prediction of Status	Girl	7	2,86	8,21	26,5	0,86	Boy	8	2,50	7,81		Reading Charts and Saying the Results	Girl	7	2,72	9,79	15,5	0,14	Boy	8	1,83		6,44	Specifying Probability	Girl	7	1,93	8,64	23,5	0,60	Boy	8	1,52	7,44	Mathematical Reasoning	Girl	7	2,97	8,86	22,0	0,49	Boy	8	2,56	7,25																																															
	Testing	Girl	7	3,38	8,93	21,5			0,44																																																																																																																																																																										
		Boy	8	3,29	7,19		Comparison of Verbal Problems			Girl	7	2,43	8,50	24,5	0,68	Boy	8	2,33	7,56	DATA ANALYSIS – PROBABILITY	Girl	7	2,97	9,57	17,0	0,20	Boy	8	2,39	6,63	Induction	Girl	7	3,43	8,79	22,5	0,52	Boy	8	2,83	7,31	Knowing the Features of Shapes	Girl	7	4,00	8,14	27,0	0,91	Boy	8	3,84	7,88	Creating Charts	Girl	7	2,86	9,50	17,5	0,21	Boy	8	1,83	6,69	Deduction	Girl	7	2,50	9,36	18,5	0,27	Boy	8	1,95	6,81	Image Inspection and Prediction of Status	Girl	7	2,86	8,21	26,5	0,86	Boy	8	2,50	7,81	Reading Charts and Saying the Results		Girl	7	2,72	9,79	15,5	0,14	Boy	8	1,83	6,44		Specifying Probability	Girl	7	1,93	8,64	23,5	0,60	Boy	8	1,52	7,44	Mathematical Reasoning	Girl	7	2,97	8,86	22,0	0,49	Boy	8	2,56	7,25																																																											
Comparison of Verbal Problems		Girl	7	2,43	8,50	24,5			0,68																																																																																																																																																																										
		Boy	8	2,33	7,56		DATA ANALYSIS – PROBABILITY	Girl		7	2,97	9,57	17,0	0,20	Boy	8	2,39	6,63	Induction	Girl	7	3,43	8,79	22,5	0,52	Boy	8	2,83	7,31	Knowing the Features of Shapes	Girl	7	4,00	8,14	27,0	0,91	Boy	8	3,84	7,88	Creating Charts	Girl	7	2,86	9,50	17,5	0,21	Boy	8	1,83	6,69	Deduction	Girl	7	2,50	9,36	18,5	0,27	Boy	8	1,95	6,81	Image Inspection and Prediction of Status	Girl	7	2,86	8,21	26,5	0,86	Boy	8	2,50	7,81	Reading Charts and Saying the Results		Girl	7	2,72	9,79	15,5	0,14	Boy	8	1,83	6,44	Specifying Probability		Girl	7	1,93	8,64	23,5	0,60	Boy	8	1,52	7,44	Mathematical Reasoning	Girl	7	2,97	8,86	22,0	0,49	Boy	8	2,56	7,25																																																																							
DATA ANALYSIS – PROBABILITY	Girl	7	2,97	9,57	17,0	0,20																																																																																																																																																																													
	Boy	8	2,39	6,63			Induction	Girl	7	3,43	8,79	22,5	0,52	Boy	8	2,83	7,31	Knowing the Features of Shapes	Girl	7	4,00	8,14	27,0	0,91	Boy	8	3,84	7,88	Creating Charts	Girl	7	2,86	9,50	17,5	0,21	Boy	8	1,83	6,69	Deduction	Girl	7	2,50	9,36	18,5	0,27	Boy	8	1,95	6,81	Image Inspection and Prediction of Status	Girl	7	2,86	8,21	26,5	0,86	Boy	8	2,50	7,81	Reading Charts and Saying the Results		Girl	7	2,72	9,79	15,5	0,14	Boy	8	1,83	6,44	Specifying Probability		Girl	7	1,93	8,64	23,5	0,60	Boy	8	1,52	7,44	Mathematical Reasoning	Girl	7	2,97	8,86	22,0	0,49	Boy	8	2,56	7,25																																																																																			
Induction	Girl	7	3,43	8,79	22,5	0,52																																																																																																																																																																													
	Boy	8	2,83	7,31			Knowing the Features of Shapes	Girl	7	4,00	8,14	27,0	0,91	Boy	8	3,84	7,88	Creating Charts	Girl	7	2,86	9,50	17,5	0,21	Boy	8	1,83	6,69	Deduction	Girl	7	2,50	9,36	18,5	0,27	Boy	8	1,95	6,81	Image Inspection and Prediction of Status	Girl	7	2,86	8,21	26,5	0,86	Boy	8	2,50	7,81		Reading Charts and Saying the Results	Girl	7	2,72	9,79	15,5	0,14	Boy	8	1,83	6,44		Specifying Probability	Girl	7	1,93	8,64	23,5	0,60	Boy	8	1,52	7,44	Mathematical Reasoning	Girl	7	2,97	8,86	22,0	0,49	Boy	8	2,56	7,25																																																																																														
Knowing the Features of Shapes	Girl	7	4,00	8,14	27,0	0,91																																																																																																																																																																													
	Boy	8	3,84	7,88			Creating Charts	Girl	7	2,86	9,50	17,5	0,21	Boy	8	1,83	6,69	Deduction	Girl	7	2,50	9,36	18,5	0,27	Boy	8	1,95	6,81	Image Inspection and Prediction of Status	Girl	7	2,86	8,21	26,5	0,86	Boy	8	2,50	7,81		Reading Charts and Saying the Results	Girl	7	2,72	9,79	15,5	0,14	Boy	8	1,83		6,44	Specifying Probability	Girl	7	1,93	8,64	23,5	0,60	Boy	8	1,52	7,44	Mathematical Reasoning	Girl	7	2,97	8,86	22,0	0,49	Boy	8	2,56	7,25																																																																																																									
Creating Charts	Girl	7	2,86	9,50	17,5	0,21																																																																																																																																																																													
	Boy	8	1,83	6,69			Deduction	Girl	7	2,50	9,36	18,5	0,27	Boy	8	1,95	6,81	Image Inspection and Prediction of Status	Girl	7	2,86	8,21	26,5	0,86	Boy	8	2,50	7,81		Reading Charts and Saying the Results	Girl	7	2,72	9,79	15,5	0,14	Boy	8	1,83		6,44	Specifying Probability	Girl	7	1,93	8,64	23,5	0,60	Boy	8	1,52	7,44	Mathematical Reasoning	Girl	7	2,97	8,86	22,0	0,49	Boy	8	2,56	7,25																																																																																																																				
Deduction	Girl	7	2,50	9,36	18,5	0,27																																																																																																																																																																													
	Boy	8	1,95	6,81			Image Inspection and Prediction of Status	Girl	7	2,86	8,21	26,5	0,86	Boy	8	2,50	7,81		Reading Charts and Saying the Results	Girl	7	2,72	9,79	15,5	0,14	Boy	8	1,83		6,44	Specifying Probability	Girl	7	1,93	8,64	23,5	0,60	Boy	8	1,52	7,44	Mathematical Reasoning	Girl	7	2,97	8,86	22,0	0,49	Boy	8	2,56	7,25																																																																																																																															
Image Inspection and Prediction of Status	Girl	7	2,86	8,21	26,5	0,86																																																																																																																																																																													
	Boy	8	2,50	7,81				Reading Charts and Saying the Results	Girl	7	2,72	9,79	15,5	0,14	Boy	8	1,83		6,44	Specifying Probability	Girl	7	1,93	8,64	23,5	0,60	Boy	8	1,52	7,44	Mathematical Reasoning	Girl	7	2,97	8,86	22,0	0,49	Boy	8	2,56	7,25																																																																																																																																										
	Reading Charts and Saying the Results	Girl	7	2,72	9,79	15,5			0,14																																																																																																																																																																										
		Boy	8	1,83	6,44			Specifying Probability		Girl	7	1,93	8,64	23,5	0,60	Boy	8	1,52	7,44	Mathematical Reasoning	Girl	7	2,97	8,86	22,0	0,49	Boy	8	2,56	7,25																																																																																																																																																					
	Specifying Probability	Girl	7	1,93	8,64	23,5			0,60																																																																																																																																																																										
		Boy	8	1,52	7,44		Mathematical Reasoning	Girl		7	2,97	8,86	22,0	0,49	Boy	8	2,56	7,25																																																																																																																																																																	
Mathematical Reasoning	Girl	7	2,97	8,86	22,0	0,49																																																																																																																																																																													
	Boy	8	2,56	7,25																																																																																																																																																																															

When the values of Mann Whitney U Test ($U=22,0$, $p>.05$) are examined in Table 2, comparing the performance of mathematical reasoning skills of preschool children who applied Montessori materials supported mathematics instruction, it is seen that there is no significant difference in the posttest scores in terms of gender.

There is no statistically significant difference between the posttest scores of 'measuring and comparing results' (length and weight skill) ($U=25,0$, $p>.05$), 'measuring and comparing results' (field and volume skill) ($U = 28,0$, $p <0.5$) and 'time sequencing skill' ($U=13,0$, $p>.05$) in the induction dimension of the measurement list. There is no statistically significant difference between the posttest scores of 'understanding the accuracy of the results' (testing skill) ($U=21,5$, $p>.05$) and 'comparison of verbal problems skill' ($U=24,5$, $p>.05$) in the deduction dimension of the measurement list.

There is no statistically significant difference between the posttest scores of 'knowing the features of shapes' ($U=27,0$, $p>.05$) and 'creating charts' ($U=17,5$, $p>.05$) skills in the induction dimension of the data analysis-probability list. There is no statistically significant difference between the posttest scores regarding 'image inspection and prediction of status' ($U=26,5$, $p>.05$), 'reading charts and saying the results' ($U=15,5$, $p>.05$) and 'specifying probability' ($U=23,5$, $p>.05$) skills in the deduction dimension of the data analysis-probability list. In

the context of the third hypothesis, the findings obtained from the comparison of the posttest scores regarding the mathematical reasoning skills of the control group by gender are presented in Table 3.

Table 3.

Mann Whitney U Test Results Regarding Mathematical Reasoning Skills of the Control Group by Gender

	Groups	N	M	Total	U	p
MEASUREMENT	Girl	7	2,32	7,57	25,0	0,73
	Boy	8	2,38	8,38		
Induction	Girl	7	2,49	8,36	25,5	0,77
	Boy	8	2,45	7,69		
Length and Weight	Girl	7	3,26	8,21	26,5	0,86
	Boy	8	3,13	7,81		
Field and Volume	Girl	7	2,21	9,00	21,0	0,41
	Boy	8	2,06	7,13		
Time Sequencing	Girl	7	2,00	7,21	22,5	0,52
	Boy	8	2,17	8,69		
Deduction	Girl	7	2,14	7,07	21,5	0,45
	Boy	8	2,31	8,81		
Testing	Girl	7	2,38	7,00	21,0	0,41
	Boy	8	2,62	8,88		
Comparison of Verbal Problems	Girl	7	1,90	7,36	23,5	0,59
	Boy	8	2,00	8,56		
DATA ANALYSIS – PROBABILITY	Girl	7	2,33	10,00	14,0	0,11
	Boy	8	2,05	6,25		
Induction	Girl	7	3,07	10,07	13,5	0,08
	Boy	8	2,73	6,19		
Knowing the Features of Shapes	Girl	7	3,48	8,36	25,5	0,77
	Boy	8	3,33	7,69		
Creating Charts	Girl	7	2,67	9,86	15,0	0,13
	Boy	8	2,13	6,38		
Deduction	Girl	7	1,59	9,00	21,0	0,42
	Boy	8	1,37	7,13		
Image Inspection and Prediction of Status	Girl	7	2,18	8,21	26,5	0,86
	Boy	8	2,06	7,81		
Reading Charts and Saying the Results	Girl	7	1,95	9,07	20,5	0,38
	Boy	8	1,58	7,06		
Specifying Probability	Girl	7	0,64	9,57	17,0	0,19
	Boy	8	0,46	6,63		
Mathematical Reasoning	Girl	7	2,32	9,00	21,0	0,42
	Boy	8	2,22	7,13		

When the values of Mann Whitney U Test ($U=21,0$, $p>0,05$) are examined in Table 3, comparing the performance of mathematical reasoning skills of preschool children who applied Ministry of National Education (2013) Preschool Curriculum supported mathematics instruction, it is seen that there is no significant difference in the posttest scores in terms of gender.

There is no statistically significant difference between the posttest scores of ‘measuring and comparing results’ (length and weight skill) ($U=26,5$, $p>0,05$), ‘measuring and comparing results’ (field and volume skill) ($U=21,0$, $p>0,05$) and ‘time sequencing skill’ ($U=22,5$, $p>0,05$) in the induction dimension of the measurement list. There is no statistically significant difference between the posttest scores of ‘understanding the accuracy of the results’ (testing skill) ($U=21,0$, $p>0,05$) and ‘comparison of verbal problems skill’ ($U=23,5$, $p>0,05$) in the deduction dimension of the measurement list.

There is no statistically significant difference between the posttest scores of ‘knowing the features of shapes’ ($U=25,5$, $p>0,05$) and ‘creating charts’ ($U=15,0$, $p>0,05$) skills in the induction dimension of the data analysis-probability list. There is no statistically significant difference between the posttest scores regarding ‘image inspection and prediction of status’ ($U=26,5$, $p>0,05$), ‘reading charts and saying the results’ ($U=20,5$, $p>0,05$) and ‘specifying probability’ ($U=17,0$, $p>0,05$) skills in the deduction dimension of the data analysis-probability list.

CONCLUSION AND DISCUSSION

It is seen that the research findings support the first hypothesis of the research, which was founded as "Montessori materials supported mathematics instruction has an impact on the development of early mathematical reasoning skills."

As a reason for the meaningful improvement in the testing skill, which is included in the deductive dimension in the measurement list, can be seen as child's desire for discovery, thinking about the situation with the possibilities and learning to test the solutions that will be correct at the end of this process. Lillard (2013) supports the research findings, arguing that the materials in the Montessori class include both direct and indirect concept acquisitions and that children act entirely with their own interests, desires and orientations when working with these materials. Faryadi (2017), in her study examining the mathematical competencies in preschool children, revealed that the group that applied the Montessori Method was at a higher level in critical thinking and problem solving skills. The results of the study support the research findings. The fact that Uyanik and Kandir (2010) stated that the child who is often confronted with stimulating materials in the preschool period, and that the child interacts with these materials in a qualified way will lead a quality education process and that these skills will be supported because they experience mathematical experiences as a result of the process, supports the research findings.

The reason for not having a significant improvement in the skill of comparing verbal problems can be seen as the children who are intensely interested in individual studies can communicate with their classmates for a limited time. Sak (2014), in his study on teacher evaluations regarding Montessori and Reggio Emilia approaches, revealed that teachers concentrate on the limited number of large group activities under the heading of 'Negative aspects of the Montessori Method'. The teachers stated that the low number of large group activities would cause problems for the social development of the child and that these activities were important for the acquisition of skills such as perceiving verbal expressions, expressing themselves verbally, understanding, sharing and helping. The results support these research findings. Eliason and Jenkins (2003) conducted interviews with preschool teachers in their studies and found that teachers argued that it is not sufficient for learning to show the subjects that require mathematical reasoning in literacy or worksheets. The teachers state that the activities that children do by staying still, quiet and calm in this process restrict their curiosity and excitement about the subject. For this reason, they suggest that the concepts related to mathematics should be made concrete by using daily experiences and materials. This study supports the research findings. Erdogan and Baran (2003) stated in their study by arguing that children will perceive the concepts as long as they can observe, touch, taste and hear; and that the Mathematics Curriculum to be developed should consist of experiences that will increase the expressive characteristics of children and that will enable them to develop new experiences. Aydogan (2007) in her study examined whether the "Concept Education Program" prepared in accordance with the method of Piaget and Montessori was effective in the acquisition of geometric shape and number concepts of 6-year-old children. In contrast to these research findings, the results obtained from the study showed that there was a significant improvement in favor of the experimental group in recognizing and distinguishing the shapes. These findings support the findings of this research.

The main reason for the lack of a meaningful improvement in the ability to know the characteristics of the figures in the induction dimension of data analysis - probability list and to create graphics can be shown as the limited number of materials that will represent these concepts in the Montessori materials in the classroom. Asfuroglu (1990) in her study examined the education applied in order to gain the concepts of triangle, circle and square in preschool period in two groups, with and without material support. As a result of the study, it was seen that the group receiving material-supported training showed a significant difference in recognizing square, triangular and circle shapes to the group receiving training without material support. It is seen that the study results do not support these research findings. Laski et al. (2016) supported the research findings by determining that not all materials of the Montessori Method are equally effective in the arithmetic thinking and strategy use skills of primary school children.

It is seen that the research findings do not support the second hypothesis of the study, "The development of early mathematical reasoning skills shows a significant difference by gender in Montessori materials supported mathematics instruction." In the study of Beken (2009) investigating the effects of the Montessori Method in the drawing and painting skills of 5-6 year-old children, no significant difference was found between girls and boys in terms of gender at the end of the applications made with the Montessori Method. These findings support the fact that the research does not show a significant difference by gender in studies where manual skills such as measuring and comparing the results, knowing the features of the shapes, and creating graphics are prominent with non-standard units. In the study of Seker (2015), comparing the motor skills of 5-year-old children who are continuing their education in rural areas and 5-year-old children with Montessori Method education, it was found that there is no significant difference in the motor development of boys and girls trained with the Montessori Method. According to the research, no meaningful development was observed by gender among children who supported the development of manual skills by using materials. In a similar study

conducted at different instruction levels, Becker (1990) used national standards tests based on mathematical reasoning, identified four subject areas: algebra, arithmetic, geometry and mixed section; and identified two types of items: multiple choice and data competence. The result of this research showed that, contrary to the preschool studies; a significant difference emerged by gender. When the gender differences in students' subject field and item types were examined, it was found that girls had difficulties in the field of algebra and boys had difficulties in the section with mixed questions.

It is seen that the research findings do not support the third hypothesis of the study, which states that "The development of early mathematical reasoning skills shows a significant difference by gender in Ministry of National Education (2013) Preschool Curriculum supported mathematics instruction." Karakus and Akman (2016) in their study examined the mathematics concepts and achievements of children aged 2-6 by gender and some variables. It was observed that the mean scores of other subtests other than the number and size subtests of mathematics concepts and achievements and the mean scores of the tests related to mathematics did not show a significant difference by gender of the children. The results of the study support the findings of this research. Ergul (2014), in her study where she developed the 'Evaluation Instrument for the Early Mathematical Reasoning Skills', supports the findings of this research again that preschool children do not show a significant difference by gender in terms of mathematical reasoning skills. In many studies that examine math skills in terms of gender variable in preschool period, the finding that gender is not an effective variable on related skills is in line with the findings of this research (Beller and Gafni, 1996; Ayvaz, 2014).

Considering the results of the research, seminars can be expanded by determining the preschool development characteristics in Montessori Method supported mathematics instruction that will be developed in line with the opinions of the existing program. Educators' access to materials that will improve the mathematical reasoning skills used in the Montessori Method should be facilitated. In order to increase the performance of the preschool child's reasoning skills, the effects of the activities to be prepared not only in the field of mathematics; but also in the fields of grammar, science, drama, and games can be investigated. It is observed that in studies where mathematical reasoning skills are examined in the literature, mostly studied with older age group. Considering that the preschool period is the first step in terms of child development, it can be suggested to increase the number of studies with the young age group regarding mathematical reasoning skills.

Acknowledgment and Author Participation Rate

Authors' contribution: *Research forming the idea, the method that will lead to the results Gulhan Orhan Karsak at the stage of designing and supervising; Ayse Fulya Maner at the stage of following the progress and organizing the execution of the study; the necessary place to study, resource, provision of tools and evaluation of findings during the finalization phase, Kardelen On Hallumoglu contributed to the study.*

Acknowledgement: *This study is based on the master thesis titled 'The Effect of Montessori Materials Supported Individual and Cooperative Math Activities on Early Mathematical Reasoning Skills' which we completed on 17.04.2019. Thanks to this, I would like to thank the jury members Sibel Yasar and Ezgi Aksin Yavuz for their contributions.*

Ethics approval: *This study was approved by Kırklareli University Institute of Health Sciences Ethics Committee on 06.08.2018 (Decision No: 09).*

Conflict of interest: *The authors declare that they have no conflict of interest.*

REFERENCE

- Aral, N., Kandir, A., & Yasar, M.C. (2000). *Okul Öncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları [Preschool Education and Kindergarten Programs]*. Istanbul: Ya-pa Publications
- Asfuroglu, B. (1990). *Teaching the concepts of triangle, circle and square to 5-6 year old children attending to kindergarten.* (Unpublished master's thesis), Cukurova University, Institute of Social Sciences, Adana.
- Aydogan, S. (2007). *The effects of concept teaching programme on 6-year-old children's geometric shape and number concept development.* (Unpublished master's thesis), Adnan Menderes University, Institute of Social Sciences, Aydın.
- Ayvaz, U. (2014). *Gender differences in mathematical ability of 6th graders: The EPTS(UYEP) case.* (Unpublished master's thesis), Anadolu University, Faculty of Educational Sciences, Eskişehir.
- Basargekar, A., & Lillard, A.S. (2021). Math achievement outcomes associated with Montessori education. *Early Child Development and Care*, 191(7-8), 1207-1218. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1860955>
- Becker, J.B. (1990). Item characteristics and gender differences on the SAT-M for mathematically able youths. *American Educational Research Journal*, 27(1), 65-87. DOI: 10.3102/00028312027001065

- Beken, S. (2009). *The effect of the activities of Montessori Method on the development of manual skills of 5-6 year old children*. (Unpublished master's thesis), Adnan Menderes University, Institute of Social Sciences Aydın.
- Beller, M., & Gafni, N. (1996). The 1991 international assessment of educational progress in mathematics and sciences: The gender differences perspective. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 65-77. DOI: 10.1037/0022-0663.88.2.365
- Cakiroglu Wilbrandt, E., Aydogan, Y., & Kılinc, E. (2008). *Montessori Yöntemiyle Kaynaştırma Eğitimi [Integration Education with the Montessori Method]*. Ankara: Poyraz Ofset.
- Cakiroglu Wilbrandt, E. (2012). *Okulöncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı [Montessori Approach in Preschool Education]*. Ankara: Kok Publishing.
- Cossentino, J.M. (2006). Big work: Goodness, vocation, and engagement in the Montessori method. *Curriculum Inquiry*, 36(1), 63-92. DOI: 10.1111/j.1467-873X.2006.00346.x.
- Courtier, P., Gardes, M.L., Van der Henst, J.B., Noveck, I.A., Croset, M.C., Epinat-Duclos, J., Léone, J., & Prado, J. (2021). Effects of Montessori Education on the Academic, Cognitive, and Social Development of Disadvantaged Preschoolers: A Randomized Controlled Study in the French Public-School System. *Child Development*, 92(5), 2069-2088. <https://doi.org/10.1111/cdev.13575>
- Denervaud, S., Knabel, J.F., Ommordino-Yang, M.H., & Hagmann, P. (2020). Effects of traditional versus Montessori schooling on 4- to 15-year old children's performance monitoring. *Mind, Brain, and Education*, 14(2), 167-175. DOI: 10.1111/mbe.12233
- Duckworth, C. (2006). Teaching peace: a dialogue on the Montessori method. *Journal of Peace Education*, 3(1), 39-53. DOI: 10.1080/17400200500532128
- Duffy, B. (1998). *Supporting Creativity and Imagination in the Early Years*. Buckingham: Open University Press.
- Durkaya, S. (2019). The comparison of the intuitive mathematic skills of preschool children who take education according to Ministry of National Education preschool education program and Montessori approach (Unpublished master's thesis). Marmara University, Istanbul.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri [Scientific Research Methods]*. Ankara, Turkey, Anı Publishing.
- Eliason, C., & Jenkins, L. (2003). *A Practical Guide to Early Childhood Curriculum*. N.J. Merrill: Upper Saddle River.
- Erdogan, S., & Baran, G. (2003). Mathematics in the early childhood period. *Education and Science*, 28(130), 32-40.
- Ergul, A. (2014). *Development of evaluation instrument for the early mathematical reasoning skills*. (Unpublished doctoral dissertation), Hacettepe University, Institute of Health Sciences, Ankara.
- Faryadi, Q. (2017). The application of Montessori Method in learning mathematics: an experimental research. *Open Access Library Journal*, 4(e4140), 1-14. DOI:10.4236/oalib.1104140.
- Fleming, D.J., Culclasure, B., & Zhang, D. (2019). The Montessori Model and creativity. *Journal of Montessori Research*, 5(2), 1-14. DOI: 10.17161/jomr.v5i2.7695
- Gulkanat, P. (2015). *Investigation of montessori preschool teacher training methods and performed on the opinions of application*. (Unpublished master's thesis), Yeditepe University, Institute of Social Sciences, Istanbul.
- Gurkan, T. (2008). *Early Childhood and Pre-school Education*. In S. Yasar (Ed.), Introduction to School Education (p. 1-20). Eskisehir: Anadolu University Publications.
- Guven, Y. (2000). *Okul Öncesi Dönemde Sezgisel Düşünme ve Matematik [Intuitive Thinking and Mathematics in Preschool]*. İstanbul: Ya-pa Publications.
- Karakus, H., & Akman, B. (2016). *Examining the Mathematics Concept Acquisitions of Preschool Children*. In O. Demirel & S. Dincer (Ed.), Innovations in Education and the Quest for Quality (p. 475-488). Ankara: Pegem,
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler [Scientific Research Method Concepts Principles Techniques]*. Ankara: Nobel Publications.
- Kol, S. (2011). Cognitive development and language development in early childhood. *Sakarya University Journal of Education Faculty*. 21(21), 1-21. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11217/133954>
- Korkmaz, E. (2005). *Montessori Method and Montessori schools: Investigation Montessori schools in Turkey in terms of management and finance*. (Unpublished master's thesis), Marmara University, Faculty of Educational Sciences, Istanbul.
- Kurtz, K., Gentner, D., & Gunn, V. (1999). *Reasoning*. In B.M. Bly, & D.E. Rumelhart (Ed.), Cognitive Science (p. 145-200). California: Academic Press.

- Kutlu, O., Dogan, D., & Karakaya, I. (2010). *Determination of Student Success, Determination Based on Performance and Portfolio: Assessment and Evaluation Practices*. Ankara: Pegem Publishing.
- Laski, E.V., Vasilyeva, M., & Schiffman, J. (2016). Longitudinal comparison of place-value and arithmetic knowledge in Montessori and non-Montessori students. *Journal of Montessori Research*, 2(1), 1-15. DOI: 10.17161 / jomr.v2i1.5677
- Lillard, P.P. (1996). *Montessori Today: A Comprehensive Approach to Education from Birth to Adulthood*. New York: Schocken Books.
- Lillard, P.P. (2013). *Montessori Modern Approach* (O. Gunduz, Çev.). Istanbul: Kaknus Press. (Original air date, 1988).
- Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori Education. *Science*, 313(5795), 1893-1894. DOI: 10.1126/science.1132362
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. New York: Sage.
- Ministry of National Education (2013). *Preschool Education Programme*. Ankara: General Directorate of Basic Education.
- Montessori, M. (1963). *Education for a New World*. (4th Edition). Adyar: Kalakshetra Publications.
- Pate, R.R., O'Neil, J.R., Byun, W., McIver, K.L., Dowda, M., & William, H. (2014). Physical activity in preschool children: comparison between Montessori and traditional preschools. *Journal of School Health*, 84(11), 716-721. DOI: 10.1111 / josh.12207
- Sak, I.T. (2014). The views of pre-service preschool teachers regarding Montessori and Reggio Emilia approaches, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 15(3), 1-20. DOI: 10.17679 / iuefd.58218
- Siaviki, A., Karavida, V., Fykaris, I., & Grammatikou, D. (2021). The Functionality of the Montessori Method: Preschool and Primary Greek School Teacher's Attitudes. *International Journal of Humanities and Social Science*, 11(6), 115-124.
- Sperry Smith, S. (2016). *Early Childhood Mathematics* (S. Erdogan, Çev.). Ankara, Egiten Publications. (Original air date, 1996).
- Standing, E. M. (1962). *The Montessori Method: A Revolution in Education*. California: The Acedemy Guild Press.
- Seker, K. (2015). *The five age children who studied at pre-school in rural life and who educated with montessori method were compare*. (Unpublished master's thesis). Selcuk University, Institute of Social Sciences, Konya.
- Temel, Z. F. (1994). Montessori'nin görüşleri ve eğitim yaklaşımı [Montessori views and educational approach.] *Okul Oncesi Eğitim Dergisi*, 26(47), 18-22. Retrived from <https://tooged.org.tr/okul-oncesi-egitim-dergisi/>
- Umay, A. (2007). *Eski Arkadaşımız Okul Matematiğinin Yeni Yüzü [Our Old Friend is the New Face of School Math]*. Ankara: Aydan Web Facilities.
- Unutkan, O. (2007). A study of pre-school children's school readiness related to skills of mathematics. *Hacettepe University Journal of Education*, 32(2007), 243-254.
- Uyanik, O., & Kandir, O. (2010). Early academic skills in preschool period. *Journal of Theoretical Educational Science*, 3(2), 118-134. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg/issue/29341/313983>
- Yesilyurt, Z.C. (2011). *Expectations of parents whose children enrolled in preschool education institutions and preschool education institutions? level of meeting these expectations in Turkey*. (Unpublished master's thesis), Pamukkale University, Institute of Social Sciences, Denizli.
- Yigit, T (2008). *Comparision of gaining number concept of children who are trained via Montessori and traditional methods in preschool institutions*. (Unpublished master's thesis), Selcuk University, Faculty of Educational Sciences, Konya.
- Yildiz, V. (1998). The Effects of cooperative learning and traditional teaching methods on pre-school children's mathematical achievement and teachers ideas about the present applications. (Unpublished doctoral dissertation), Dokuz Eylül University, Institute of Social Sciences, Izmir.
- Yusufovna, B.N. (2021). Education in preschool educational organizations-the importance of using the maria montessori method in the process of education. *An International Multidisciplinary Research Journal*, 11(4), 589-594. <https://doi.org/10.5958/2249-7137.2021.01104.6>

Öğretmenlerin Örgütsel Farkındalık ve Güven ile Örgütsel Etklilik Düzeyi Algıları*

Kadir YILMAZ¹

Ruhi SARP KAYA²

Öz: Bu çalışmada; öğretmenlerin örgütsel güven algılarının ve örgütsel farkındalık düzeylerinin, okulların etkililik düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma yöntemi olarak nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini; 2013-2014 öğretim yılında Aydın Merkez İlçede Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve liselerde çalışan 370 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın verileri Okul Farkındalık Ölçeği, Okula Güven Ölçeği, Okul Etkililiği Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Öğretmenlerin okula güven algıları ile okul farkındalığına ilişkin algıları arasında bir ilişki olup olmadığının test edilmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin okula güven ve okul farkındalığına ilişkin algılarının, okul etkililiğine ilişkin algıları üzerine bir etkisi olup olmadığının çözümlenmesi amacıyla basit ve çoklu regresyon kullanılmıştır. Araştırmanın temel problem cümlesi kapsamında öğretmenlerin okula güven ve okul farkındalığına ilişkin algılarının, okul etkililiğine ilişkin algıları üzerine bir etkisinin olup olmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin meslektaşlara ve öğrenci ve veliye güven algıları ile okul müdürüne ilişkin farkındalık algılarının, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ile meslektaşlara güven algıları arasında; öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ile öğrenci ve veliye güven algıları arasında ve öğretmenlerin meslektaşlara güven algıları ile öğrenci ve veliye güven algıları arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler:

Okul etkililiği,
Örgütsel farkındalık,
Örgütsel güven

Teachers' Perceptions of Organizational Mindfulness, Trust and Organizational Effectiveness Levels

Abstract: This study was carried out to determine the effect of organizational trust and organizational mindfulness levels of schools on organizational effectiveness levels of schools based on teachers' perceptions. Relational comb model was used. The sample group of the study consisted of 370 teachers who work in kindergartens, primary, secondary and high schools depending on Aydın City Center District National Education Directorate during the academic year of 2013-2014. The data were collected by Organizational Mindfulness Scale, Organizational Trust Scale, School Effectiveness Index. The data for determining the effect of organizational trust and organizational mindfulness levels of schools on organizational effectiveness levels of schools based on teachers' perceptions were analyzed using simple and multiple regression. Pearson Product Moment Correlation Coefficients were calculated to test whether there was a relationship between teachers' perceptions of school trust and school mindfulness. According to the results, when the effect of organizational trust and organizational mindfulness levels of schools on organizational effectiveness levels of schools based on teachers' perceptions were examined and there is a significant difference of teachers' perceptions about trust in principal, trust in colleagues, trust in clients dimensions and principal mindfulness, faculty mindfulness on school effectiveness level. When the effect of organizational trust and organizational mindfulness levels of schools on organizational effectiveness levels of schools based on teachers' perceptions were examined, it was seen that there is a significant difference of teachers' perceptions about trust in principal, trust in colleagues, trust in clients dimensions and principal mindfulness, faculty mindfulness on school effectiveness level.

Key Words:

School effectiveness,
Organizational mindfulness,
Organizational trust

Geliş Tarihi : 18.08.2021

Kabul Tarihi : 23.11.2021

Yayın Tarihi : 27.12.2021

*Bu makale "Öğretmenlerin Örgütsel Farkındalık ve Örgütsel Güven Algıları ile Okulların Örgütsel Etklilik Düzeyleri" adlı 2015 yılında Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında yayınlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, kadiryilmaz89@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8748-6899

² Prof.Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, ruhi@sarpkaya.net, ORCID: 0000-0001-5476-0716

GİRİŞ

Tüm örgütler belirli amaçlar doğrultusunda oluşturulmuştur ve bu amaca ulaşmak için elindeki kaynakları en verimli şekilde kullanmaya gayret ederler. Bu durum, örgütlerin amaçlarının gerçekleştirilmesi sürecinde ne kadar etkili olduğunun da bir göstergesidir. Bir örgütün etkili olduğunu söylemek için; o örgütün planlanan süre içerisinde kaynaklarını etkili kullanarak amaçlarına en üst düzeyde ulaşmış olması gerekir. Etkililik, örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmeleri ile ilgilidir, bu yüzden eğitim örgütlerinin etkililiği kurumsal, yönetsel ve eğitimle ilgili amaçlarını planlarına uygun olarak gerçekleştirmeleri ile değerlendirilir (Uline, ve ark., 1998). Asunakutlu'ya (2002) göre bir örgütün başarısını, etkililiğini ve verimliliğini artırması günümüzde büyük önem taşımaktadır. Bir örgütün uzun süre üretim devamlılığını sağlayabilmesi için etkili örgüt olması gerekmektedir. Verimlilik kavramının önemli hale gelmesiyle örgütlerin, kendilerini diğer örgütlerle kıyaslamaya başlamaları sonucu daha rekabetçi bir yaklaşım benimsedikleri söylenebilir. Bu durumun sonucu olarak çoğu örgütün girdi ve çıktı ilişkisini ölçmek için etkililik kavramına önem vermeye başladığı ifade edilebilir.

Örgütler belirli amaçlar doğrultusunda oluşturulmuş, planlı ve uyumlu faaliyetler yürüten ve dış çevreyle bağlantılı sosyal yapılardır. Sosyal bir yapıya sahip olan örgütlerin en temel unsuru insan faktörüdür (Daft, 2008). İnsan kaynaklarının sahip oldukları özellikler ve örgüt iklimi örgütün amaçlarına ulaşmasında önemli etkenlerdir. Hoy ve Sweetland (2001) okul yapısı modelinde örgüt modelini okullar için geliştirmişlerdir. Bu modelde okullarda öğretmenlerin önemini vurgularken öğretmenlerin yönetim ve diğer paydaşlarla olan ilişkilerine vurgu yapılmaktadır. Örgütlerin başarılı olması için öğretmenlerin sahip olduğu özerklik, örgütsel güven ve iş doyumunu algılarının önemli olduğu belirtilmektedir (Hoy ve Miskel, 2013). Bu bağlamda okulların daha etkili ve başarılı olabilmesi için örgütsel güven ortamının oluşması, çalışanlar arasında işbirliği sağlanması ve insan kaynaklarının sahip olduğu becerilerini geliştirmesi ve yeni beceriler kazanması önem kazanmaktadır.

Örgütsel güven ortamının sağlandığı kurumlarda iş doyumunu ve motivasyonun üst düzeyde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla içerisinde güven ortamı oluşan okulların, hedeflerine ulaşmada daha başarılı olduğu görülmektedir. Örgütsel etkililiği artırmak için oluşturulan kolektif çalışma sayesinde örgüt amaçlarına daha kısa sürede ulaşabilir. Bu aşamada örgütlerin daha az hata yapmalarını, asıl uygulamalara odaklanmalarını ve değişen durumlara uyum sağlamalarına katkı sunacak bir diğer kavram da örgütsel farkındalıktır. Örgütsel güvenin sağladığı ekip çalışması ve örgütsel farkındalığın örgüte verdiği beklenmedik durumlarla mücadele becerisi, örgütün hedeflerine daha çabuk ulaşmasını sağlamaktadır (Hoy ve ark., 2006; Kearney ve ark., 2013; Uline ve ark., 1998).

Bu bağlamda örgütsel güven ve örgütsel farkındalığın yüksek olması, bir örgütte karşılaşılan problemleri önceden fark ederek önlemler alınmasına imkan vermektedir. Ayrıca, farkındalık ve güvenin artmasının yönetim süreçlerinde olayların derinlemesine incelenmesine, yönetimin eylemlerinde uzmanlığa önem vermesine ve tüm bu süreçte oluşturulan güven ortamı sayesinde kolektif çalışmanın en üst düzeyde yaşanmasına ve nihai olarak da örgütlerin amaçlarına ulaşmada daha başarılı olmasına olanak sağlayabilir. Bu açıdan bakıldığında örgütsel güven ve farkındalığın örgütsel etkililik üzerinde doğrudan belirleyici bir etki yapacağı düşünülebilir. Bu nedenle, eldeki çalışmada okullarda örgütsel güven ve farkındalık düzeyinin, okulların örgütsel etkililiği üzerindeki etkisi incelenmiştir. İlerleyen bölümde öncelikle okul etkililiği ve daha sonra okul farkındalığı ve örgütsel güven konuları araştırma bağlamı çerçevesinde sunulmuştur.

Okul Etkililiği

Ergeneli'ye (1995) göre etkililik örgütün ulaşmayı amaçladığı "sonu" ifade etmektedir. Yükçü ve Atağan'a (2009) göre etkililik, örgütün hedeflediği sonuçlara ulaşma derecesidir. Hesapçioğlu (2006) etkililiği çıktılarla sağlanan başarı ve amaçları gerçekleştirme düzeyi olarak tanımlamaktadır. Helvacı ve Aydoğan (2011) ise etkililiği bir derecelendirme olarak görmektedir. Bu tanımlardan da görüleceği üzere, bir örgüt amacına ulaştığı ölçüde etkilidir. Bu etkililiğin de alanyazında yönetsel etkililiğe bağlı olduğu ifade edilmektedir. Şişman'a göre (2011) etkililik okulun performansıyla ilgilidir. Öğrencilerin okulda buldukları sürenin sonunda elde ettikleri ortalama başarıdır. Etkili okulu Ada ve Baysal (2012) elde edilen çıktılar sonucu örgütün hedeflerine ulaşma düzeyi, çevreye uyum sağlama kabiliyeti olarak tanımlamıştır. Bu tanımlara bakıldığında etkililiğin, örgütün amaçlarına uygun zaman ve en az kaynakla ulaşma becerisi olduğu ifade edilebilir. Örgütsel etkililik eğitim kurumlarında öğrenme çıktılarının üst düzeyde elde edilmesi ve bu süreçte eldeki insan ve madde kaynaklarının da en üst verimi sağlayacak şekilde işe koşulması olarak karşımıza çıkmaktadır.

Etkililik kavramının diğer kurumlarda olduğu gibi okullarda ölçülmesi ve gözlemlenmesi o kadar da kolay değildir. Okulların amaçları karmaşık, soyut ve kolay ölçülemeyen nitelikte, ayrıca bu amaçların sosyal,

ekonomik, politik gibi bazı değerlerle yüklü olması ölçülebilirlik konusunda kriter belirlemeyi zorlaştırmaktadır (Şişman, 2011). Özellikle eğitim örgütlerinde somut hedef ve çıktılar ölçmek oldukça zordur (Cameron, 1978, s. 609). Yapılan araştırmalarda etkili bir okulun çok boyutlu olduğu ile ilgili alanyazında ortak bir kanaat oluşmuştur (Arslan ve ark., 2007).

Kurumsal dış çevre, kurumsal yapı, kurumsal strateji, kurumsal istatistikler, kurumsal bütçe, eğitici liderlik, öğrenci başarısı, güvenli ve düzenli bir okul iklimi, okul kültürü, değerlendirme araçları gibi birçok kavram etkili okul konusunda dikkate alındığı söylenebilir. Helvacı ve Aydoğan'a (2011) göre etkili bir okulda en önemli süreç eğitim-öğretim sürecidir. Bu sebepten öğrenme ortamları etkili bir öğretmeyi sağlayacak özelliklere sahip olmalı ve eğitim teknolojisi açısından desteklenmelidir. Okul eğitimsel etkililiğe ulaşmak için iyi bir fiziksel yapıya sahip olmalıdır. Okul kültürü de etkili okulda önemli bir kavramdır ve okul yöneticileri etkili bir okul kültürü oluşturmaktadır. Etkili okulda önemli olan bir diğer boyut okul aile ve veli öğretmen ilişkisidir. Okul yöneticileri ve öğretmenler ile veli ve öğrenciler arasındaki iletişim iyileştirilmelidir. Hoy ve Ferguson (1985) geliştirdikleri örgütsel etkililik modelinde, örgütü bir bütünlük içinde değerlendirmişlerdir. Personel ve yönetimin uyumlu çalışması sonucu oluşan çalışan memnuniyeti en önemli kriterlerden biridir. Yönetici, öğretmen ve öğrenci olmak üzere üç farklı boyut ve bu boyutlara göre belirlenen hedefler vardır. Bu modele göre yönetici ve öğretmenin yenilikçi olması, öğrencilerin akademik başarıları, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları hedeflenmektedir.

Bu çalışmada, alanyazında etkililik ile ilgili araştırmalar incelenerek Hoy ve Ferguson (1985) Etkililik modeli ve Lezotte'nin (1991) çalışması temel alınarak okullar açısından etkililik beş farklı boyutta incelenmiştir. Bunlar: yönetici boyutu, öğretmen boyutu, öğrenci boyutu, okul kültürü ve okul ortamı boyutu, okul çevresi ve veli boyutudur.

Etkili Okulda Yönetici Boyutu: Etkili okul oluşturmanın başat unsurlarından bir tanesi, okul müdürünün liderlik özelliğidir. Öğretim lideri olarak okul müdürü, okulun asıl amacını ve eğitim öğretim hedeflerini açık ve belirgin bir şekilde ifade eden bir vizyon geliştirmeli ve bu vizyonu okulun tüm çalışanlarına aktarabilmelidir (Çubukçu ve Girmen, 2006, s. 19). Ayrıca, bir öğretim lideri olmanın yanında okul müdürü, okuldaki insan ve madde kaynaklarını örgütlenme konusunda da uzman olmalıdır (Özdemir ve Sezgin, 2002). Bu durum, etkililiğin önemli bir yordayıcısı olan amaçlara ulaşmada en az kaynak, en fazla verim ilkesinin uygulanabilmesinin önemli bir etkeni olarak ifade edilebilir. Okul yöneticisi, etkililiğin tek ögesi değil daha çok katalizörü konumundadır.

Etkili Okulda Öğretmen Boyutu: Etkili bir okulda öğretmenler, öğrencilerinin öğrenme gereksinimleri ve öğretim programının kazanımlarını üst seviyede bütünleştirerek öğrenme çıktılarının en üst düzeyde edinilmesinde önemli bir role sahiptir. Bu öğretmenler öğrencilerinin hedeflerini yüksek tutar ve bu hedefleri belirli standartlarla birleştirirler. Bu durumda, öğretmenin öğrenciye yönelik beklentisi yüksek olurken, öğrenci de eski başarılarının aksine daha ileriye hedefleyebilir (Lezotte, 1991). Bütüncül olarak böyle bir hedef-kazanım ilişkisi kurulması, etkili bir okul yaratmanın ön koşullarından bir tanesidir.

Etkili Okullarda Öğrenci Boyutu: Okullardaki etkililiğin temelinde eğitim kazanımlarının üst seviyede edinilmesi yatmaktadır. Bu süreçte yönetici ve öğretmenlerin çabaları, sınıf içi ve dışındaki öğrenci öğrenmelerine yol gösterici olabilir. Özellikle öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerin sosyal gelişimleri gibi konularda maksimum verimi almak etkili okulun öncelikli hedeflerindedir. Öğrenciler için en iyi öğrenme ortamı salt akademik bilginin değil, sosyal gelişimin de kazanıldığı ortak çalışma yaşantıları sonucu oluşur. Böyle bir ortamda öğrenciler sorumluluk üstlenmeyi severler, okul hayatlarını daha iyi hale getirmek için isteklidirler, öğretmen ve ailelerin onlardan neler beklediğini iyi bilirler ve öğrenme konusunda sorumluluklarının farkındadırlar (Çubukçu ve Girmen, 2006, s. 126). Öğrencilerin bu davranış ve kazanımları edinebilmesi de onların okul süreçlerinde aktif kılınması ile mümkün olabilir. Bu yolla okul, hem amaçlarına ulaşma, hem de öğrencilere üst düzeyde kazanım edindirme yoluyla etkililiği sağlayabilir.

Etkili Okullarda Okul Kültürü ve Okul Ortamı Boyutu: Sosyal açık bir sistem olan eğitim kurumlarının etkililiği düşünüldüğünde, okul süreçlerinde kültür ve ortam boyutunun da önemle üzerinde durulması gerekmektedir. Okulu hem etkili kılacak hem de diğer okullardan farklı ve özgün kılacak öğeler, okul kültüründe cisimleşmektedir. Olumlu ve bütünleştirici bir kültür, hem çalışanların doyumunu sağlama, hem de amaçlara ulaşma konusunda önemli bir itici güçtür. Kültüre bağlı olarak etkili okulların sahip olması gereken önemli özelliklerden biri de açık ve düzenli bir okul iklimidir. Okul iklimi monoton ve sıkıcı olmamalıdır, aynı zamanda okul iklimi, öğretime ve öğrenmeye yardımcı olacak şekilde oluşturulmalıdır. Olması gereken diğer önemli özellikler ise; dayanışma, takım ruhu ve empatidir (Lezotte, 1991). İklimin bütün bu bileşenlerine ilişkin pozitif uygulamalar, etkili okulun sosyal ve bütünleştirici boyutuna karşılık gelmektedir.

Etkili Okullarda Okul Çevresi ve Veliler Boyutu: Açık sistem özelliği gösteren okullar, yakın çevresi ile sürekli iletişim halindedirler ve bu çevrenin önemli bir parçasıdır (Smith, 1994; Akt, Çubukçu ve Girmen, 2006). Okulun çevresinden girdi alan ve çıktılarını çevresine sunan örgütsel yapısı nedeniyle girdi ve çıktı kalitesi okul etkililiğinde ele alınması gereken başat konulardır. Ayrıca okulların amaçlarına ulaşma ve öğrenme kazanımlarını üst düzeyde gerçekleştirme sürecinde üst düzey verim almak için çevre ve velilerden üst düzey destek alması, çıktılarının niteliği üzerinde de önemli bir etki yaratabilir. Bu durum da doğrudan etkililik üzerinden pozitif bir etki yaratabilir. Öyle ki, akademik açıdan başarılı okulların, akademik başarısı düşük okullara göre çevresiyle daha fazla bütünleştiği görülmektedir (Çobanoğlu ve Badavan, 2017).

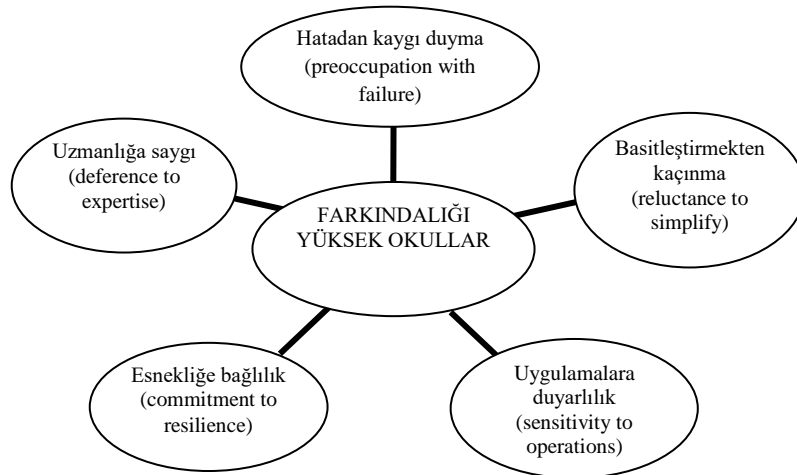
Etkili okulların bu beş boyutu bütünsellik özelliği taşımaktadır. Bu bütünsellik ne kadar üst düzeyde sağlanabilirse, okul o denli etkili olabilir ve amaçlarına da en az kaynakla en üst düzeyde ulaşabilir. Bu beş boyutu üst düzey verim alacak şekilde bütünleştirme sürecinde ise, okul içi süreçlere ilişkin farkındalık ve örgüt bileşenleri arasındaki güven ilişkisinin üst düzeyde gerçekleştirilmesi, bütüncül bir anlayış çerçevesinde kilit bir öneme sahiptir. Bu nedenle okul farkındalığı ve örgütsel güven değişkenlerinin etkililik üzerindeki rolleri ve sağladıkları yararları bahsedilmesi, konunun bütünselliği açısından önemli görülmektedir.

Okul Farkındalığı

Farkındalık, kişilerin karmaşık durumlarda alternatif üretme duygusunu ve becerisini ifade etmektedir. Kişiler farkındalığa, önyargıları, klişe davranışları ve bıkkınlık duygusu oluşturduğu zamanlarda ihtiyaç duyarlar (Langer ve Moldoveanu, 2000). Eğer zihnimiz geniş anlamda birçok işlemi barındıran bir mekanizma ise, farkındalık da bu işlemlerin birbiriyle ilişkisinde izledikleri yoldur (Weick ve Sutcliffe, 2006, s. 515).

Farkındalık bireysel olduğu gibi aynı zamanda kolektif bir yapı olarak da karşımıza çıkmaktadır (Hoy ve ark., 2006, s. 238). Kolektif farkındalık, örgütün beklenmedik durumlarla başa çıkmasında önemli bir araçtır (Weick ve ark., 1999, s. 240). Farkındalık, olası beklenmedik durumları yönetebilmek için kullanılacak bir erken alarm sistemi gibidir. Özellikle günümüzde örgütler, ani değişim ve dönüşümlere karşı hazırlıklı olmak ve kendilerini bu dönüşümlere uyarlamak durumundadır. Böylesi durumlarda etkili bir uyum sürecinin gerçekleştirilmesi örgüt içi farkındalık düzeyinin yüksekliği ile doğru orantılıdır. Örgüt yönetiminde genellikle rutinlere ve standart uygulamalara güvenme eğilimi vardır. Bu durumun öncelikli nedeni, örgütü aşırılıklardan ya da geçmiş tecrübelerle göre farklılık gösteren durumlardan koruma çabasıdır. Bu çerçevede, örgütleri ve kişileri tekdüze davranmaya iten sebep geçmişteki rutinlerinin sözde başarılarıdır (Hoy ve ark., 2006). Ancak özellikle günümüz örgütlerinde bu sürdürümcü yaklaşımın başarı olasılığı görece daha düşüktür. Çünkü başta eğitim örgütleri olmak üzere toplumsal kurumlar ciddi sosyal ve ekonomik değişikliklere maruz kalmaktadır. Bu nedenle de örgütsel farkındalık, eğitim kurumları açısından da okul farkındalığı kavramı önemle üzerinde durulması gereken bir kavramdır.

Örgütsel farkındalık konusunda alanyazında çok fazla araştırmaya yer verilmemiştir. Bu çalışmada Weick ve ark. (1999) ve Hoy ve ark. (2004) araştırmaları temel alınmıştır. Weick ve Sutcliffe'e (2006) göre, farkındalığı yüksek örgütlerin en önemli ve en temel özelliği, büyük hatalardan ve yanlışlardan kaçınmalarıdır. Bunun için de örgütsel süreçlerde farkındalık düzeyinin yüksek olmasını sağlayan kilit noktalar bulunmaktadır. Bir örgütün yüksek farkındalık düzeyine ulaşması için izlemesi gereken 5 süreç vardır. Bu süreçlerin okullara nasıl uyarlanabileceği, aşağıda Şekil 1.'de verilmiştir:



Şekil 1. Farkındalığı Yüksek Okulların İzlemesi Gereken 5 Süreç

Kaynak: Weick ve ark. (1999)'dan uyarlanmıştır

Hatadan kaygı duymak (preoccupation with failure): Hatadan kaygı duymak ilk bakışta kötümserlik gibi görünebilir. Ancak hatalar başarıya ulaşma sürecinde sadece olumsuzluklar getirmemektedir. Bir örgüt süreçleri içerisinde yapılan hatalardan öğrenme kapasitesine sahip olabilir. Bu durumda hata, büyük bir kaygı nesnesi olmaktan çıkabilir. Örgütsel farkındalık içerisinde ifade edilen kaygının en önemli özelliği, küçük hataları büyük hatalara ya da felaketlere dönüşmeden fark etmek ve tanımlamak olarak ifade edilebilir. Farkındalığı yüksek olan örgütler, çoğunlukla örgütteki problemleri ve hataları sürekli tararlar. Özellikle gözden kaçabilecek küçük hatalara odaklanırlar (Weick ve ark., 1999, s. 39). Sosyal örgütler olan okullar, içerisinde insan davranışının pek çok yönünün de barındırdığından, hatalarla karşılaşma olasılığı yüksek örgütlerdir. Farkındalığı yüksek okullar, bu olası hataları erken dönemde tespit edebilen, ve hataları büyüyerek örgüt süreçlerini zedeleyici boyuta ulaşmadan fırsata çevirebilen okullardır (Hoy ve ark., 2006, s. 240).

Basitleştirmekten kaçınmak (reluctance to simplify): Örgütler, farkındalığı artırma sürecinde olguları basitleştirmek ve sadeleştirmekten kaçınmak zorundadırlar. Okullarda hayat çok karmaşık olduğundan; yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer bileşenlerin olaylara farklı perspektiflerden bakıp, görünenin arkasında saklı olan detayları görme alışkanlığı kazanmaları önemlidir. Bu bir anlamda okul içi süreçlerin detaylı analizinin yapılmasını da gerekli kılmaktadır. Bu konuda fazla detaycılık süreci daha çözümsüz kılabilme riskini de beraberinde getirmekle birlikte, bu durum göz önünde bulundurularak işleyişin detaylandırılması farkındalığın yükseltilmesi için bir araç olabilir (Hoy ve ark., 2006, s. 240; Hoy ve ark., 2004, s. 311).

Uygulamalara duyarlı olmak (sensitivity to operations): Uygulamalara duyarlı olmak, örgütün temel amacına yakın olmaktır. Okulların da ana amacı eğitim öğretim ve iyi insan yetiştirmektir. Okullar bu temel amaç çerçevesinde farklı alt amaçlara da sahiptir. Bunlar eğitim sisteminin temel amaçlarından başlayarak ders amaçlarına kadar uzanan bir genişliğe sahiptir. Bu amaçlar, okulların etkili ve verimli olup olmadığının saptanmasının temel ölçütüdür. Bu çerçevede okullar, eğitim sistemi ve temel yasaların kendisine tanımladığı amaçlardan sapmadan etkinliklerini gerçekleştirmektedirler. Bu gerçekleştirme süreci, amaçları öncelediğinden ve uygulamaların da bu amaçlarla örtüşmesi gerektiğinden; bu yöndeki duyarlılık, okul farkındalığının temel bir bileşeni olarak ifade edilebilir (Hoy ve ark., 2006, s. 240; Hoy ve ark., 2004, s. 311).

Esnekliğe bağlılık (commitment to resilience): Esneklik bugün tüm örgütlerin değişen durum ve koşullarda ayakta kalma ve kendini uyarılama konusunda sahip olması gereken önemli niteliklerden bir tanesidir. Okul farkındalığı, beklenmeyen durumlara hazırlıklı olmak ve beklenmeyen sorunları örgüt amaçları çerçevesinde hızlı bir şekilde çözüme kavuşturmayı esas aldığı için, özellikle okul içi süreç ve uygulamalarda esnekliğin her zaman öncül bir nitelik olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Okullar, esneklik ve önceden tahmin etme yoluyla beklenmedik durumlara karşı mücadelede önlemsel bir anlayış geliştirerek farkındalığa önemli katkı sağlarlar. Bu çerçevede etkili bir okul farkındalığı için özellikle okul liderleri ve öğretmenler, beklenmedik kötü durumlara karşı güçlü ve yeterince esnek olmalıdırlar (Hoy ve ark., 2006, s. 240; Hoy ve ark., 2004, s. 311).

Uzmanlığa saygı (deference to expertise): Farkındalığı yüksek olan okullar, standart kurallar ve sert yapının yaratabileceği olası hatalardan uzak dururlar. Okullar tüm bileşenleri ile bir bütündür ve bu bütün içerisinde örgütlenme boyutunda uzmanlığın esas olduğu bir uyum sağlanmalıdır. Bu uyum içerisinde alınan kararlar örgüt içi ve dışı değişkenlere ve uzmanlık bilgisine göre farklılık göstermektedir. Bu nedenle sert bir yapı içerisinde tepeden alınan kararlar yerine uzmanların danışmanlığı ile elde edilen daha esnek bir karar verme sistemi daha değerlidir (Hoy ve ark., 2006, s. 240).

Görüldüğü gibi, farkındalık pek çok açıdan okulların beklenmedik durumlardaki etkinliklerine ilişkin bir uygulama çerçevesi çizmektedir. Bu çerçevede okul etkililiğinin sağlanması için de bir yol haritası sunabilir. Bu açıdan okullarda farkındalığın artırılması yönünde atılacak adımlar, hem okulu beklenmedik durumlara hazırlıklı hale getirebilir hem de amaçlara ulaşma yolunda etkililiğe olumlu katkı sağlayabilir. Okul farkındalığı hem yönetsel hem de işlemsel açıdan okul içi bir bütünlüğü de gerekli kılmaktadır. Bu çerçevede okul içindeki bileşenlerin birbirine duyduğu güven de bu bütünlüğü bir arada tutmanın ve amaçlara ulaşma sürecindeki etkililiğin anahtar gerekliliklerinden bir tanesidir. İlerleyen bölümde örgütsel güvenin farkındalık ve etkililik ile olan ilişkisine değinilecektir.

Örgütsel Güven

Güven kavramı diğer bireylerin davranış ve tutumlarına göre onlardan beklentilerimizdir. Bir diğer tanımla, diğerlerine yönelik olumlu beklentilerdir (Costa, 2003, s. 606-607). Güven duygusu, kişinin başka bir kişiye zarar vermeyeceği davranışlarda bulunma beklentisini karşılamaktadır (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003). Örgütteki güven ise, örgüt içinde oluşan güven iklimidir. Örgütsel güven, kişilerin rollerine, ilişkilere ve tecrübelerine dayanarak örgüt üyelerinin, kişilerin niyetleri ve tavırları hakkındaki olumlu beklentileridir (Tüzün, 2007, s. 105). Örgütsel güven özellikle örgütün sosyal işleyişinde ve kriz durumlarında örgütün devamlılığını ve çalışan bağlılığını sürdürme gibi bir role sahiptir. Ayrıca örgütsel güven sadece bireyler arası ilişkilerde değil, aynı zamanda okul içi süreçlerin işleyişi ve dış çevre ile olan ilişkilerde de söz konusudur. Örgütsel güven konusunda yapılan araştırmalar genellikle güveni yönetici ve çalışanlar arasındaki ilişkiler açısından ele almıştır (Küskü, 1999: 137). Hoy ve arkadaşları (2004) örgütsel güvenin okul boyutunu ve okullardaki işbirliğinde velinin okulun bir parçası olduğunu dikkate alarak araştırmalarında okulda güveni ele almışlardır. Güvenin beş elementten oluştuğunu ifade etmişlerdir. Örgütsel güvenin 5 elementini Yardımseverlik, Güvenirlik, Yeterlik, Dürüstlük ve Açık sözlülük olarak tanımlamışlardır. Hoy ve Tschannen-Moran'a (2003) göre örgütsel güvenin beş temel boyutu vardır. Bunlar: yöneticiye güven, çalışma arkadaşına güven, paydaşlara güven, prosedüre güven ve örgütte güvendir. Bu bölümde örgütsel güvenin yöneticiye güven, çalışma arkadaşlarına güven, öğrenci ve velilere güven ve örgütte güven boyutları ele alınmıştır.

Yöneticiye güven: Örgüt yöneticileri örgütlerini daha etkili hale getirmek istiyorlarsa eldeki kaynakları en etkin şekilde kullanmalıdırlar. Örgütün insan ve madde kaynakları haricindeki en önemli kaynaklarından biri çalışanlar ve yöneticiler arasındaki iyi ilişkilerin temelini oluşturan güvendir. Çalışanların yöneticiye duydukları güven, örgüte güveni de beraberinde getirebilir ve örgüt bileşenlerinin örgütsel bağlılıkları üzerinde olumlu bir etki sağlayabilir (Topaloğlu, 2010, s. 45). Güven duygusu diğer tüm örgütler gibi okullar için de önemli bir kavramdır. Öğretmen, veli ve öğrenci tarafından saygı duyulan ve güvenilen yönetici çalışanlarını, öğrencileri ve diğer paydaşları daha verimli çalışmaya cesaretlendirebilir (Brewster ve Railsback, 2003, s. 12-13). Okul yöneticisine duyulan güven, öğretmenlerin ve diğer bileşenlerin okul içi görev ve sorumluluklarında okul amaçları çerçevesinde inisiyatif alabilme ve başarıya olan inancı sürdürmede kilit öneme sahiptir.

Çalışma arkadaşlarına güven: Okullar kolektif yapılardır. Bu durum, amaçlara ulaşma ve eğitim-öğretim süreçlerinde işbirlikli bir çalışma ve paylaşım gerektirmektedir. İşbirlikli çalışmanın temelinde ise karşılıklı güven duygusu yatmaktadır. Örgütte işbirliği önemli bir kavramdır, bu yüzden meslektaşların işbölümünde diğerlerine güvenmesi daha etkili çalışmayı beraberinde getirir (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998). Ancak okulların öğrenci başarısını üst düzeye çıkarma ve iyi birer insan yetiştirme temel hedefi etrafında bu işbirliğini sağlaması bir gerekliliktir. Her ne kadar piyasa koşullarındaki rekabet, yarışmacı tutum vb. olgular eğitim kurumlarında da karşımıza çıksa da, okullar sosyal adalet ve dayanışmanın merkezde olduğu kurumlar olmak durumundadır. Öğretmenler arasındaki güven ve dayanışmanın üst düzeyde sağlanması okulun amaçlarına ulaşılmasına olumlu katkı sağlayacaktır. Okul örgütünün de çalışanların performansını artırmak ve amaçlarına ulaşabilmek için, çalışanların yönetime, üstlerine ve birbirlerine güven duymasının sağlanması ve çalışanların güven ihtiyaçlarının karşılanması için etkili bir ortam sunması gerekmektedir (Topaloğlu, 2010, s. 45).

Paydaşlara güven (öğrenci ve velilere güven): Okul sadece yönetici, öğretmen ve öğrencinin oluşturmadığı, kapsamı içerisinde diğer pek çok bileşeni de barındıran bir örgüttür. Bu nedenle okulda güvenden

bahsedebilmek için okul bileşenlerinin birbirlerine karşı güveni önemlidir (Yılmaz, 2009: 476). Bu açıdan, özellikle okul yönetimi ve öğretmenlerin, okulun paydaşları konumunda olan başta veliler, daha sonra da dış çevre bileşenlerine yönelik güven duymaları gerekmektedir. Bu güvenin sağlanması için de temel çerçeveyi eğitim amaçları oluşturmaktadır. Okul bileşenlerinin ortak olarak bu amaçlar etrafında birleşmesi, beraberinde karşılıklı bir güven ortamının oluşmasına da kaynaklık edebilir. Veli-okul işbirliğindeki en temel amaç, öğrenmeyi sadece okulda değil aynı zamanda evde öğrenmeye dönüştürmektir (Patrick ve ark., 2006, s. 122-124).

Prosedüre güven: Bir örgütte kişiler arasındaki güven kadar, kişilerin işleyişe güvenleri de esastır. Prosedüre güven, bireylerin örgüt içi işleyişin sistematikliği ve tutarlılığına duydukları güvendir. Bu nedenle, örgüt içi süreçlerde belli kurallar çerçevesinde etkin ve tutarlı bir işleyiş süreci yerleştirmek, çalışanların ve paydaşların prosedürlere güvenebilmesinin ön koşuludur. Prosedürlere güvenilen bir okulda, hem çalışanlar hem de diğer bileşenler işlerin nasıl yürüdüğünü bilir, hangi konularda inisiyatif almaları gerektiğine karar verebilir ve örgüt için hesap verebilirlik mekanizmasının bilincinde olurlar. Böyle durumlarda hem örgüt içi süreçlerin yürütülmesi hem de amaçlara ulaşma sürecinde değerlendirmenin etkili yapılabilmesi bir ölçüde bağlanmış da olur. Bu sebeple özellikle örgüt yöneticilerine, örgüt içi prosedürleri etkin ve tutarlı kılma görevi düşmektedir. Aynı zamanda örgütün kültürü de bireylere belli konularda davranış kalıpları sunduğu için, yöneticilerin bu konuda sadece resmi işleyiş değil, aynı zamanda örgüt kültürünü de etkin kılma görevi bulunmaktadır (Dinç, 2007, s. 37).

Örgütte güven (Okulda güven): Okul içerisindeki paydaşların birbirine güveni kadar okulun bir bütün olarak güven beslenen bir yer olması da önemlidir. Değişen ekonomik şartlar ve sosyal problemlerdeki artış, okullara karşı toplumun beklentilerinin de artmasına sebep olmuştur ve okulların sorumluluğu eskiye göre daha önemli hale gelmiştir. Güven duyulmayan bir okulda, öğrenciler kendilerini rahat hissetmezler, öğrenmeye harcayacak enerjilerinin büyük bir kısmını kendini savunmak ya da korumak için harcamak zorunda kalırlar. Bunun sonucu olarak da hedeflenen başarıya ulaşmak giderek daha da zorlaşabilir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). O nedenle, okullar güven duygusunun merkezini oluşturacak, bileşenlerini savunacak ve onları tehditlerden uzak hissettirecek fiziki ve sosyal güveni oluşturmak ve sürdürmek durumundadır.

Okul etkililiği bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmektedir. Bu bütüncül yaklaşım içerisinde de amaçlara ulaşma sürecinde bireylerarası ilişkiler, okul kültür ve iklimi, okul prosedürleri, paydaşlarla ilişkiler önemli yer tutmaktadır. Okul etkililiği, her ne kadar amaçlara optimum kaynak ve maksimum verimle ulaşmanın ölçüsü olsa da, amaçlara ulaşma sürecinde içerisindeki bileşenler arası ilişkilerin önemi yadsınamaz. Bu çerçevede okulun farkındalık düzeyi ve okuldaki güven ortamı, etkililiğe ulaşmanın anahtar bileşenleridir. Etkili bir örgüt beklenmedik durumlarla mücadele konusunda hazırlıklı olmalıdır (Hoy ve ark., 2006). Hiçbir örgüt bilinmeyen ya da beklenmedik olaylarla karşılaşmak istemez, karşılaşır da bazı önlemlere sahip olmak zorundadır (Ray ve ark., 2011). Bu yüzden örgütlerin daha hızlı karar alması ve örgütün hedeflerine en etkili şekilde ulaşması için farkındalık önemli bir kavram haline gelmiştir. Okul farkındalığı kavramı, okul örgütünün karmaşık durumlarda alternatif üretme duygusunu ve becerisini ifade etmektedir. Etkililiğin önemli bir boyutu da amaçlara ulaşma sürecinde okulun beklenmedik durumlara hazırlıklı olma halidir. Bu nedenle farkındalık, etkililiğin sağlanması için önemli bir bileşen olarak düşünülebilir.

Öte yandan, etkililiğin sağlanması sürecinde işbirliği de kritik bir konumdur ve hem farkındalığı artıracak hem de güvenden beslenecek bir olgudur. Örgütlerde daha fazla işbirliğinin oluşması güven duygusunun bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden örgütler örgütsel güven kavramına geçmişe göre daha fazla önem vermektedir (İşcan ve Sayın, 2010). Örgütü sosyal bir sistem olarak değerlendirmek gerekir, çünkü örgütlerin amaçları ne olursa olsun ham maddesi insan faktörüdür. Memduhoğlu ve Zengin'e (2010) göre sosyal hayata uyumun sağlanması ve bireyler arası ilişkilerin kurulmasında güven önemli bir yer tutar. Ayrıca, örgütsel etkililiğe ulaşmak ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için çalışanların beklentilerinin karşılanması gerekir. Çalışanların öncelikli beklentileri arasında da güven faktörü gelmektedir (Ülker, 2008). Özer ve ark.'a (2006) göre okullarda eğitimin niteliğinin artmasında güven önemli bir faktördür. Okullarda yapılan işler birbirini tamamlar. Bir okulda öğrenci başarısı, öğretmen başarısı ve okulun başarısı için karşılıklı bağımlılık ilişkisine ihtiyaç vardır. Karşılıklı bağımlılık ilişkisinin en önemli etkeni ise güvendir.

Okul etkililiği konusunda yapılan araştırmalar, örgütsel etkililik üzerinde örgütsel farkındalık ve örgütsel güvenin etkisinin olduğu göstermektedir. Örgütsel güvenin sağladığı ekip çalışması ve örgütsel farkındalığın, örgüte verdiği beklenmedik durumlarla mücadele becerisi örgütün hedeflerine daha çabuk ulaşmasını sağlamaktadır (Hoy ve ark., 2006; Kearney ve ark., 2013; Uline ve ark., 1998). Öte yandan, örgütsel güven ve örgütsel farkındalığın birlikte okul etkililiğine katkısının da önemle üzerinde durulması gerekmektedir. Her ne kadar bu

boyutlar ayrı ayrı okul etkililiğine katkıda bulunsalar da, bu iki değişkenin örgütsel etkililik ile ilişkisinin ortaya konmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmada öğretmenlerin okula güven ve okul farkındalığına ilişkin algılarının, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları üzerine bir etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Öğretmen algılarına göre okulların örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmenlerin okula güven ve okul farkındalığına ilişkin algılarının, okul etkililiğine ilişkin algıları üzerine bir etkisi var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli seçilmiştir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2007, s. 79). İlişkisel tarama modelleri ise iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişimin mevcut olup olmadığını veya bu değişimin derecesini belirlemede kullanılmaktadır (Karasar, 2007, s. 81). Araştırmanın evrenini; 2013-2014 eğitim öğretim yılında Aydın Merkez İlçe’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 3245 öğretmen oluşturmaktadır (n=3245). Araştırmanın örneklemini ise; kolay ulaşılabılır örneklem yöntemiyle seçilen 350 öğretmenden oluşmaktadır (n= 350). 3245 öğretmenden oluşan evreni temsil edecek % 95 güven aralığında, hata payı (± 0.05) olarak örneklem Yazıcıoğlu ve Erdoğan’ın (2004) örneklem büyüklükleri tablosuna göre belirlenmiştir. Örneklem alınan okulların yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşülerek 500 adet ölçek dağıtılmıştır ancak 370 adet ölçek araştırma kriterlerine uygun şekilde elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Ölçeklerin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının tümü için dil geçerliği çalışması yapılmıştır. Ölçeklerin uyarlanması sırasında, Türkçeye çevrilmesi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Daha sonra İngiliz Dili alanında dört uzman tarafından ölçeğin çevrilmiş ve çeviriler arasındaki farklılıklar tartışılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçek, Eğitim Yönetimi alanında uzman dört öğretim üyesi ve dört yüksek lisans öğrencisinin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen düzeltme ve öneriler doğrultusunda ölçekler Türk Dili konusunda uzman bir öğretim üyesine inceletilerek son hali verilmiştir.

Örgütsel Etkililik Ölçeği

Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla; Hoy ve ark. (1991) tarafından geliştirilen “Okul Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin orijinal formu tek faktör ve 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 6 dereceli Likert tipinde (kesinlikle katılıyorum (6), katılıyorum (5), kısmen katılıyorum (4), kısmen katılmıyorum (3), katılmıyorum (2) ve kesinlikle katılmıyorum (1)) hazırlanmıştır. Orijinal ölçeğin güvenilirlik katsayısı .89 olup ölçülen özellik için yüksek bir tutarlılık derecesine sahip olduğu belirtilmiştir (Hoy ve ark., 1991).

Araştırmacı tarafından yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin öz değeri birden büyük ve varyansın %59,14’ünü açıklayan tek faktörden oluştuğu görülmüştür. 8 maddelik ölçeğin maddeleri arasındaki iç tutarlılık, Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısının $0.80 \leq \alpha < 100$ aralığında olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Örgütsel Farkındalık Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin okul farkındalık algılarını belirlemek amacıyla “Okul Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Hoy ve ark. (2004) “Müdüre İlişkin Farkındalık” ve “Personele İlişkin Farkındalık” olmak üzere iki boyutlu “Okul Farkındalık Ölçeği”ni oluşturmuşlardır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğe son hali verilmiştir. Okul Farkındalığı Ölçeğinin orijinal şeklinde iki faktör ve toplam 14 madde bulunmaktadır.

Araştırmacı tarafından yapılan faktör analizi sonucunda öz değeri birden büyük ve varyansın %47.42'sini açıklayan Müdüre ilişkin Farkındalık ve Personele ilişkin farkındalık olmak üzere iki faktörü olduğu görülmüştür. 10 maddelik ölçeğin maddeleri arasındaki iç tutarlılık, Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır.

Örgütsel Güven Ölçeği

Öğretmenlerin okula güven algılarını belirlemek amacıyla Hoy ve ark. (2004) tarafından geliştirilen "Okula Güven Ölçeği" dir (The Omnibus T-Scale). Okula Güven Ölçeği'nin orijinal şeklinde 3 faktör ve toplam 26 madde bulunmaktadır. Ölçeğin her bir faktörü ölçeğin orijinalinde yer aldığı haliyle "Okul Müdürüne Güven" (8); "Meslektaşlara Güven" (8) ve "Öğrenci ve Veliye Güven" (10) olarak adlandırılmıştır.

Araştırmacı tarafından yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin öz değeri birden büyük ve varyansın %49.73'ünü açıklayan "Okul Müdürüne Güven" "Meslektaşlara Güven" ve "Öğrenci ve Veliye Güven" olmak üzere üç faktörü olduğu görülmüştür. 25 maddelik ölçeğin maddeleri arasındaki iç tutarlılık, Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğretmenlerin okula güven algıları ile okul farkındalığına ilişkin algıları arasında bir ilişki olup olmadığının test edilmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları hesaplanmış. Öğretmenlerin okula güven ve okul farkındalığına ilişkin algılarının, okul etkililiğine ilişkin algıları üzerine bir etkisi olup olmadığının çözümlenmesi amacıyla basit ve çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde SPSS-Windows 21 paket programı kullanılmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu çalışma Etik kurul iznine gerekli olmayan makaleler statüsündedir.

BULGULAR ve YORUM

Öğretmenlerin okula güven algıları ile okul farkındalığına ilişkin algıları arasındaki ilişki

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin okula güven algıları ile okul farkındalığına ilişkin algıları arasında bir ilişki olup olmadığının test edilmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları hesaplanmış ve yapılan Korelasyon analize ilişkin bulgular Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Okula Güven Algıları ile Okul Farkındalığına İlişkin Algıları Arasındaki İlişki

Değişkenler		Okul Müdürüne Güven	Meslektaşlara Güven	Öğrenci ve Veliye Güven	Müdürle İlişkin Farkındalık	Personele İlişkin Farkındalık
Okul Müdürüne Güven	r	1	.541**	.271**	.758**	.473**
	p		.000	.000	.000	.000
Meslektaşlara Güven	r	.541**	1	.364**	.398**	.671**
	p	.000		.000	.000	.000
Öğrenci ve Veliye Güven	r	.271**	.364**	1	.179**	.264**
	p	.000	.000		.001	.000
Müdürle İlişkin Farkındalık	r	.758**	.398**	.179**	1	.458**
	p	.000	.000	.001		.000
Personele İlişkin Farkındalık	r	.473**	.671**	.264**	.458**	1
	p	.000	.000	.000	.000	

p<0,05, N=370

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ile meslektaşlara güven algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu (r=.541); öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ile öğrenci ve veliye güven algıları arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu (r=.271) görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin müdüre ilişkin farkındalık algıları ile personel ilişkin farkındalık algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu (r=.458) görülmektedir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ile okul müdürüne ilişkin farkındalıkları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu (r=.758); yine öğretmenlerin okul müdürüne güven

algıları ile personele ilişkin farkındalık algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.473$) görülmektedir. Öğretmenlerin meslektaşlara güven algıları ile okul müdürüne ilişkin farkındalık algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.398$); öğretmenlerin meslektaşlara güven algıları ile personele ilişkin farkındalık algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.671$) görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenciye ve veliye güven algıları ile okul müdürüne ilişkin farkındalık algıları arasında pozitif yönde ve zayıf bir ilişki olduğu ($r=.179$); öğretmenlerin öğrenciye ve veliye güven algıları ile personele ilişkin farkındalık algıları arasında pozitif yönde ve zayıf bir ilişki olduğu ($r=.264$) görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin okula güven algıları ile okul farkındalığına ilişkin algıları arasında genel anlamda pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okula güven ve okul farkındalığına ilişkin algılarının, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarına etkisi

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin okula güven ve okul farkındalığına ilişkin algılarının, okul etkililiğine ilişkin algıları üzerine bir etkisinin olup olmadığının test edilmesi amacıyla Çoklu Regresyon analizi yapılmış ve bu analize ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algılarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.571	1.744		1.474	.141		
Okul Müdürüne Güven	.058	.070	.053	.832	.533	.293	.033
Meslektaşlara Güven	.160	.063	.141	2.531	.012**	.545	.452
Öğrenci ve Veliye Güven	.106	.035	.121	2.989	.003**	.326	.127
Müdüre İlişkin Farkındalık	.170	.089	.112	1.896	.000*	.282	.199
Personele İlişkin Farkındalık	.145	.093	.449	8.494	.059	.040	-.074

Tablo 2’de görüldüğü gibi, yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelenmiş, öğretmenlerin meslektaşlara güven algıları ile okul etkililiğine ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r=.545$); öğretmenlerin öğrenciye ve veliye güven algıları ile okul etkililiğine ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r=.326$) ve öğretmenlerin okul müdürüne ilişkin farkındalıkları ile okul etkililiğine ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r=.282$) saptanmıştır. Ayrıca meslektaşlara güven, öğrenci ve veliye güven ve okul müdürüne ilişkin farkındalık değişkenlerinin okul etkililiği değişkeninde toplam varyansın %48’ini açıkladığı görülmektedir ($R=.696$; $R^2=.485$; $p<.001$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde de, meslektaşlara güven, öğrenci ve veliye güven ve okul müdürüne ilişkin farkındalık değişkelerinin okul etkililiği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu bulgular, öğretmenlerin meslektaşlara güven algıları, öğrenci ve veliye güven algıları ile okul müdürüne ilişkin farkındalık algıları arttıkça, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının arttığını göstermektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Öğretmenlerin okula güven algıları ile okul farkındalığına ilişkin algıları arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ile meslektaşlara güven algıları arasında; öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ile öğrenci ve veliye güven algıları arasında ve öğretmenlerin meslektaşlara güven algıları ile öğrenci ve veliye güven algıları arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin müdüre ilişkin farkındalık algıları ile personel ilişkin farkındalık algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ile okul müdürüne ilişkin farkındalıkları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu, yine öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ile personele ilişkin farkındalık algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin meslektaşlara güven algıları ile okul müdürüne ilişkin farkındalık algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu, öğretmenlerin meslektaşlara güven algıları ile personele ilişkin farkındalık algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu, öğretmenlerin öğrenciye ve veliye güven algıları ile okul müdürüne ilişkin farkındalık algıları arasında pozitif yönde ve zayıf bir ilişki olduğu, öğretmenlerin öğrenciye ve veliye güven algıları ile personele ilişkin farkındalık algıları arasında pozitif yönde ve zayıf bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin okula güven algıları ile

okul farkındalığına ilişkin algıları arasında genel anlamda pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okula güven ve okul farkındalığına ilişkin algılarının, okul etkililiğine ilişkin algıları üzerine bir etkisinin olup olmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin meslektaşlara güven algıları ile okul etkililiğine ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrenciye ve veliye güven algıları ile okul etkililiğine ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ve öğretmenlerin okul müdürüne ilişkin farkındalıkları ile okul etkililiğine ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Meslektaşlara güven, öğrenci ve veliye güven ve okul müdürüne ilişkin farkındalık değişkelerinin okul etkililiği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu bulgular, öğretmenlerin meslektaşlara güven algıları, öğrenci ve veliye güven algıları ile okul müdürüne ilişkin farkındalık algıları arttıkça, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının arttığını göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel güven algıları ile örgütsel farkındalık algıları arasında bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, alanyazında Hoy ve ark.'nın (2006) okul farkındalığı ve okula güvenin birbirleri üzerine etkilerini inceledikleri çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. Hoy ve ark. (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, okula güven ve okul farkındalığının birbirleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu belirtilmiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ile okul müdürüne ilişkin farkındalıkları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Onlara göre farkındalık her okul yöneticisinin anlaması ve uygulaması gereken bir yapıdır, ancak farkındalığı anlamak ve uygulamak için gereken önemli bir yapı ise güven kültürüdür. Örgütsel güven ve farkındalık arasındaki pozitif yönlü ilişkinin sonucundan yola çıkarak okulların zorluklarla ve beklenmedik durumlarla mücadele etme becerisi konusunda örgütsel güven kavramının tamamlayıcı bir etken olduğu belirtilebilir.

Örgütte beklenmedik durumlarla mücadele etmenin en önemli aracı örgütsel farkındalıktır. Örgüt içi süreçlerde, karşılaşılan beklenmedik durumlarla ve başarısızlıklarla mücadelede örgütün bir bütün olarak hareket etmesi gerekmektedir. Bu birlikteliğin sağlanması için de örgütsel güven, anahtar bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla, kolektiflikten beslenen farkındalığın, güven aracılığı ile sağlanabileceği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin meslektaşlara ve öğrenci ve veliye güven algıları ile okul müdürüne ilişkin farkındalık algılarının, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucu, alanyazında bazı çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Hoy ve ark., 2006; Kearney ve ark., 2013; Uline ve ark., 1998; Katz ve Kahn, 1977, Akt. Nayır, 2012; Tschannen-Moran ve Hoy, 1998; Patrick ve ark., 2006; Toprak, 2006; Sabel, 1993; Rousseau ve ark., 1998; Costa, 2003; Asunakutlu, 2002; Rotter, 1967; Goddard ve ark., 2001). Araştırmaların sonuçlarına göre; örgütsel güven düzeyi etkililiği ölçme kriterlerinden birisidir. Örgütsel güvenin oluşturulmadığı örgütlerde örgütsel etkililikten bahsetmek zordur. Etkili olmak isteyen okullar öğrenci, öğretmen ve yönetici arasında iyi bir iletişim ve güven oluşturmalıdır. Örgütsel güvenin çalışan performansını ve iş doyumunu artırdığı ve neticesinde de etkililik düzeyini artırdığı görülmektedir. Örgütsel etkililiğin okul içerisinde oluşan örgütsel güven ortamıyla ilişkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışanların, meslektaşlarının desteğini arkalarında hissettikleri zaman performanslarının üst düzeyde olduğu görülmektedir. Okullardaki güven ortamının ise, okul çıktılarında, kolektif etkililik, bürokratik yapı ve akademik performansı artırdığı, öğretmene güven duygusunun öğrencilerin öğrenme becerilerinde etkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu bulguların eldeki araştırma bulguları ile paralellik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen, öğretmenlerin okul farkındalığına ilişkin algılarının, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarını anlamlı düzeyde yordadığı bulgusunun alanyazında bazı çalışmaların sonuçları ile de benzerlik gösterdiği görülmektedir (Cameron ve Smart, 1998; Weick ve ark., 1999; Cameron ve Tschirhart, 1992; Wachira ve ark., 2012; Dernbecher ve Beck, 2014). Bu araştırmaların sonuçlarına göre farkındalık düzeyleri yüksek olan yöneticilerin etkililik düzeylerinin de yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Farkındalık kavramının en önemli özelliklerinden biri olan karar verme süreci ele alındığında, örgütsel etkililiğin önemli etkenlerinden biri ve yönetim stratejilerinin en önemli süreci olduğu görülmektedir. Hoy ve arkadaşlarının (2006) araştırma sonuçlarına göre, okul farkındalığının en önemli yordayıcısının meslektaşlara güven boyutu olduğu görülmüştür; ancak, paydaşlara güven ve okul müdürüne güven boyutlarının da okul farkındalığı üzerinde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul müdürüne güven boyutunun, okul müdürü farkındalığının en güçlü yordayıcısı olduğu belirtilmiştir. Farkındalığın okulların, etkili okullara dönüşmesi sürecinde okulun kurumsal olarak anlayışının artmasına ve üretici bir kurum haline gelmesini sağlayabilecek önemli bir değere sahip olduğu söylenebilir.

Ayrıca Dernbecher ve Beck'in (2014) araştırma sonuçlarına göre, örgütsel farkındalık örgüt yönetiminin ve çalışanların dinamik bir yapıda çalışmalarını sağlayan ve iş performanslarını artıran bir yapıdır.

Örgütsel güvenin okul amaçlarına yönelik kolektif çalışmayı güçlendirdiği, kolektif çalışma kültürü oluşan okullarda örgütsel farkındalık düzeylerinin artarak beklenmedik durumlarda mücadele becerisinin de arttığı görülmektedir. Birlikte hareket etme ve karar verme becerisine sahip olan örgütün amaçlarına ulaşmada daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırma sonucunda geliştirilen ileriki araştırmalara yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Araştırma sürecinde örgütsel farkındalık ile ilgili yeterince araştırmaya rastlanmamıştır. Alanyazında örgütsel farkındalık ile ilgili araştırmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Bu bağlamda örgütsel farkındalık ile ilgili araştırmalar yürütülebilir.
2. Araştırma sonucuna göre örgütsel farkındalık ve örgütsel güven arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda örgütsel farkındalık ve örgütsel güven ile ilgili farklı örneklem grupları ve nitel yöntemler kullanılarak derinlemesine araştırmalar yapılabilir.
3. Araştırma sonucuna göre örgütsel farkındalık örgütsel etkililiği olumlu yönde etkileyen bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel etkililiğin önemli bir ölçütü olan öğrenci başarısı dikkate alındığında, okullarda örgütsel farkındalık ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

Araştırma sonucunda geliştirilen uygulamaya yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Araştırma kapsamında ele alınan örgütsel farkındalık kavramı örgütsel etkililiği artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda örgütsel farkındalığı artırmaya yönelik etkinlikler ve kriz yönetimi ile ilgili faaliyet planları hazırlanabilir.
2. Araştırma sonucuna göre örgütsel etkililiği artıran bir kavram olan örgütsel farkındalığın sağlanması için okullarda öğretmenlere bireysel farkındalığı artırmaya yönelik seminerler planlanabilir.
3. Araştırma sonucuna göre örgütsel etkililiği etkileyen iki kavram olan örgütsel farkındalık ve örgütsel güven dikkate alınarak eğitim-öğretim yılı başında okullarda yapılan sene başı öğretmenler kurulunda o yıla ait örgütsel güven ve farkındalığı artıracak etkinlikler planlanabilir.

Teşekkür ve Yazar Katılım Oranı

Yazar Katkısı: Çalışma, 2. yazarın danışmalığında 1. yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Makalenin tüm bölümlerine iki yazar ortak katkı sağlamıştır.

Çıkar çatışması: Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur.

KAYNAKLAR

- Ada, S., & Baysal, N. A. (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, H., Satıcı, A., & Kuru, M. (2007). Resmi ve özel ilköğretim okullarının kültür ve etkililik düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 51, 371-394.
- Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel güvenin oluşturulmasına ilişkin unsurlar ve bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 55-67.
- Brewster, C., & Railsback, J. (2003). Building trusting relationships for school improvement: implications for principals and teachers, *Northwest Regional Educational Laboratory*, By request series, 1 Mayıs 2013 tarihinde <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/trust.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Cameron, K., & Tschirhart, M. (1992). Postindustrial environments and organizational effectiveness in colleges and universities. *Journal of Higher Education*, 63(1), 87-108.
- Cameron, K.(1978). Measuring organizational effectiveness in institutions of higher education. *Administrative Science Quarterly*, 23, 604-632.
- Cameron, K., & Smart, J. (1998). Maintaining effectiveness amid downsizing and decline in institutions of higher education, *Research in Higher Education*, 39(1), 65-86.
- Costa, A. C. (2003). Work team trust and effectiveness. *Personnel Review*, 32(5), 605-622.

- Çobanoğlu, F., & Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 114-134.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 121-136.
- Daft, R. L. (2008). *Organization Theory and Design*. (10th Ed.). Mason, South-Western: Cengage Learning.
- Dernbecher, S., Risius, M., & Beck, R. (2014). Bridging The Gap - Organizational Mindfulness and Mindful Organizing in Mobile Work Environments. In *Proceedings of the 22nd European Conference on Information Systems (ECIS 2014)*; Tel Aviv, Israel.
- Dinç S. (2007). *Örgütsel güven yaratmada örgüt kültürünün rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergeneli, A. (1995). Örgütsel etkililik kriteri olarak lider davranışının örgütsel iklim ile ilişkisi: görev karmaşıklığı bakımından farklılaşan iki örgüte ilişkin bir uygulama. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi*, 50(1), 187-199.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102, 3-17.
- Helvacı M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hesapçıoğlu, M. (2006). Eğitim kurumlarında kalite olgusu ve kalite güvence sistemleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 143-160.
- Hoy, W. K., & Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness in schools. *Educational Administration Quarterly*, 21, 117-134.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, Research, and Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and nature of enabling school structure. *Educational Administration Quarterly*, 37, 296-321.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). *The Conceptualization and Measurement of Faculty Trust in Schools: The omnibus t-scale*. In W. K. Hoy & C. Miskel (Eds.), *Theory and Research in Educational Administration* (pp. 181-208). Greenwich, CT: Information Age.
- Hoy, W. K., Gage, C. Q., & Tarter, C. J. (2004). *Theoretical and Empirical Foundations of Mindful Schools*. In W. K. Hoy and C. Miskel (Eds.), *Educational Administration, Policy, and Reform: Research and Measurement* (pp. 305-335). Greenwich, CT: Information Age.
- Hoy, W. K., Gage, C. Q., & Tarter, J. C. (2006). School mindfulness and faculty trust: necessary conditions for each other? *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 236-255.
- İşcan Ö. F., & Sayın, U. (2010) Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi*, 24(4), 195-216.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (17. baskı). İzmir: Nobel Yayınevi.
- Kearney, W. S., Kelsey, C., & Herrington, D. (2013). Mindful leaders in highly effective schools: a mixed-method application of Hoy's M-scale. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 316-335.
- Küskü, F. (1999). Yöneten yönetilen ilişkisinde güven: ampirik bir inceleme. *Amme İdaresi Dergisi*. 32(1), 135-151.
- Langer, E., & Moldoveanu, V. (2000). The construct of mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 1-9.
- Lezotte, L. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
- Memduhoğlu, H. B., & Zengin, M. (2010). *Örgütsel Güven*. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Eds.), *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* (ss. 261-273). Ankara: Pegem Akademi.
- Nayır, F. K. (2012). Örgütsel Etkililiğin psikolojik temelleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 197-208.
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.

- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M., & Cömert, M. (2006). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103–124.
- Patrick, B. F., Laura, L. B. B., & Curt, M. A. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration*, 44(2), 122 – 141.
- Ray, J. L., Baker, L., & Plowman, A. D. (2011). Organizational Mindfulness in Business Schools. *Academy of Management Learning & Education*, 10(2), 188–203.
- Rotter, J. B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35, 651-665.
- Rousseau, M. T., Stikin, S. B., Burt, S. B., & Carmerer, C. (1998). Not so different after all: across-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23(3), 393-404.
- Sabel, C. F. (1993). Studied trust: building new forms of cooperation in a volatile economy. *American Psychologist*, 35, 1-7.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*. Ankara: Yorum Matbaası.
- Topaloğlu, I. G. (2010). *İşgörenlerin adalet ve etik algıları açısından örgütsel güven ile örgütsel bağlılık ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Toprak, O. (2006). *Örgütsel güvenin performans üzerindeki etkisi ve bankacılık sektöründe bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W.K. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K., (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. *Review Of Educational Research*, 71, 547-593.
- Tüzün, K. İ. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13, 93-118.
- Uline, C. L., Miller, D. M., & Tschannen-Moran, M. (1998). School Effectiveness: The Underlying Dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 462-483.
- Ülker, G. (2008) Çalışanların örgütsel adalet algılamalarının yönetici ve örgüte duyulan güven üzerindeki etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 188-208.
- Wachira F. N., Gakure R.W., & Orwa, G. (2012). The effect of ‘human resource development professionals expertise’ on effectiveness of management development in the civil service of Kenya. *International Journal Of Business And Social Research*, 2(6), 217-225.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (1999). Organizing for High Reliability: Processes of Collective Mindfulness. In R. S. Sutton & B. M. Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (pp. 81–123). Stanford: Jai Press.
- Weick, K., & Sutcliffe, K. M. (2006). Mindfulness and the quality of organizational attention. *Organization Science*, 17(4), 514-524.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2009). Özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 15(59), 471-490.
- Yükçü, S., & Atağan, G. (2009). Etkinlik, etkililik ve verimlilik kavramlarının yarattığı karışıklık. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4), 1-13.