



S D U IJES

Süleyman Demirel University
International Journal of Education Studies

CİLT 9, SAYI 2

TARANAN İNDEKSLER:

Türk Eğitim İndeksi (TEİ), SOBİAD, Index Copernicus, Google Scholar, DRJI, ResarchBib, CrossRef, Scientific Indexing Services, DOAJ

SÜLEYMAN DEMIREL UNIVERSITY
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION STUDIES

YAYIN KURULU

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY
Çukurova Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN
Hacettepe Üniversitesi, Fizik Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Alev ÇAKMAKOĞLU KURU
Gazi Üniversitesi, Resim İş Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Ali BALCI
Ankara Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Türkiye

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU
Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye

Prof. Dr. Caner KERİMOĞLU
Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Cindy WALKER
Duquesne University, Department of Educational Foundations and Leadership, USA

Prof. Dr. Duygu ANIL
Hacettepe Üniversitesi, Ölçme ve Değerlendirme, Türkiye

Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR
Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Coğrafya, Türkiye

Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Türkiye

Prof. Dr. Hafize KESER
Ankara Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Hakan SARI
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Zihin Engelliler Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA
Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Kemalettin ŞAHİN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Coğrafya, Türkiye

Prof. Dr. Kürşat YILMAZ
Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Türkiye

Prof. Dr. Lokman TURAN
Atatürk Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR
Gazi Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Meliha YILMAZ
Gazi Üniversitesi, Resim-İş Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Meral GÜVEN
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye

Asst. Dr. Meral KAYA
New York Brooklyn Collage, Childhood, Bilingual and Special Education, USA

Prof. Dr. Meral KILIÇ ATICI
Çukurova Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU
Hacettepe Üniversitesi, Özel Eğitim, Türkiye

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye

Prof. Dr. Penolope HARNETT
West of England University, Department of Education and Childhood, England

Prof. Dr. Piet KOMMERS
University of Twente, Education & Pedagogy, Netherlands

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Hacettepe Üniversitesi, Ölçme ve Değerlendirme, Türkiye

Prof. Dr. Seokhee CHO
St. John's University, Administrative and Instructional Leadership, USA

Prof. Dr. Songül TÜMKAYA
Çukurova Üniversitesi, Sınıf Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Steve WALSH
Newcastle University, Education, Communication and Language Sciences, England

Prof. Dr. Tody Alan PRICE
National Louis University, USA

Prof. Dr. Turhan ÇETİN
Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Uğur SAK
Anadolu Üniversitesi, Özel Yetenekliler Eğitimi, Türkiye



EDİTÖR

Prof. Dr. Mustafa KOÇ
Doç. Dr. Nil Didem ŞİMŞEK

YARDIMCI EDİTÖRLER

Dr. Öğr. Üyesi Merve Lütftiye ŞENTÜRK
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül BÜYÜKKARCI

ALAN EDİTÖRLERİ

Doç. Dr. Mevlüt GÜNDÜZ
Doç. Dr. Yener AKMAN
Dr. Öğr. Üyesi Merve Lütftiye ŞENTÜRK
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül BÜYÜKKARCI

DİL KONTROLÜ

Doç. Dr. Nil Didem ŞİMŞEK
Arş. Gör. Yasin GÜZEL

TEKNİK DESTEK – DİZGİ

Arş. Gör. Yasin GÜZEL
Arş. Gör. Kadriye Begüm DOĞRUYOL
ALADAK
Arş. Gör. Hüseyin KARAASLAN

EDİTÖRDEN,

Değerli SDU International Journal of Educational Studies Okuyucuları,

Dergimizin 9. cilt 2. sayısı olan Kasım 2022 sayısında farklı üniversitelerden 8 yazar tarafından kaleme alınmış 4 makale yer almaktadır.

Dergimizin bu sayısında yayımlanmış olan makaleleri kaleme alan yazarlara, değerlendirme sürecinde görev alan hakemlerimize ve ilginizden dolayı siz değerli okuyucularımıza teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Saygılarımızla,
SDU IJES

BU SAYININ HAKEMLERİ

- Prof. Dr. Nilgün TATAR, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya.
Prof. Dr. Said TAŞ, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
Prof. Dr. Selçuk UYGUN, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
Doç. Dr. Ebru UZUNKOL, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
Doç. Dr. Osman Kürşat ACAR, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
Doç. Dr. Seraceddin Levent ZORLUOĞLU, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi, Ordu.
Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
Dr. Öğr. Üyesi Sabri BECERİKLİ, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.

İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Zihinsel Modelleri / Mental Models of Pre-Service Science Teachers About Science Teaching
Hilal GÜNAY, Selda BAKIR 42-59

Birinci Türkiye Büyük Millet Meclisi ve Tek Parti Dönemi Maarif/ Milli Eğitim Şûralarında İlkokul Programlarının Amaçlarına İlişkin Alınan Kararların İncelenmesi (1920-1949) / Examining the Decisions of the First Turkish Grand National Assembly and the Single Party Period Education/National Education Councils on the Aims of Primary School Curricula (1920-1949)
Nefise Hicret AYGÜL, Fatih DEMİR 60-83

Üç Yıllık Eğitimci Köy İlkokulları İçin Hazırlanmış Eğitimci Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi / Evaluation of the Instructor's Guidebook for Village Primary Schools with a Three-Year Instructor in terms of Constructivist Approach
Selçuk UYGUN, Merve KARAAĞAÇ 84-104

Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ile Çatışma Yönetme Stilleri Arasındaki İlişki / The Relationship Between School Principals' Servant Leadership Behaviors and Conflict Management Styles
Orkun Osman BİLGİVAR, Mustafa Reşit TOPAL 105-136

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Zihinsel Modelleri

Mental Models of Pre-Service Science Teachers About Science Teaching

Hilal GÜNAY¹, Selda BAKIR^{2*}

ARTICLE INFORMATION:

Received: 17/12/2021
Accepted: 30/04/2022
Published: 07/12/2022
DOI: 10.33710/sduijes.1037448

AUTHOR(S) INFORMATION:

1: Burdur Mehmet Akif Ersoy
University
ORCID: 0000-0001-7582-0909

2: Burdur Mehmet Akif Ersoy
University
ORCID: 0000-0002-2169-2910

@CORRESPONDING AUTHOR:

Selda BAKIR
Burdur Mehmet Akif Ersoy
University
sbakir@mehmetakif.edu.tr

TO CITE THIS ARTICLE:

Gunay, H. & Bakir, S. (2022). Mental Models of Pre-Service Science Teachers About Science Teaching. *SDU International Journal of Educational Studies*, 9(2), 42-59

ÖZET

Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik zihinsel modellerini belirlemek ve zihinsel modellerin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne baba eğitim durumlarına, genel akademik başarı puanları ve mezun oldukları lise değişkenlerine göre incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında, 1,2,3 ve 4. sınıfta öğrenim gören 200 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Thomas, Pedersen ve Finson (2001) tarafından geliştirilen “Fen Öğretmeni Çizim testi-Kontrol Listesi (FÖÇT-KL)” ve bireysel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının %39’unun kavramsal, %34,5’unun araştırmacı, %26,5’unun ise açıklayıcı zihinsel modele sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyete göre zihinsel modelleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamışken, sınıf düzeyine göre zihinsel modeller arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sınıf düzeyi ilerledikçe öğretmen adaylarının zihinsel modellerinin açıklayıcı modelden araştırmacı modele doğru değiştiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının zihinsel modelleri arasında, anne baba eğitim düzeyleri ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir fark yokken, genel akademik başarı puanları ile zihinsel modelleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Sınıf düzeyi arttıkça zihinsel modelin öğrenci merkezli modele doğru kayması sonucuna dayanarak, öğretmen adaylarının öğrenci merkezli teknikleri kullanabilecekleri, öğrenci merkezli yaşantılar geçirmeleri için fırsatlar sunulması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: *DASTT-C, Fen bilgisi öğretmen adayları, Fen eğitimi, Fen Öğretmeni Çizim Testi, Zihinsel modeller*

ABSTRACT

The descriptive method was used in this study, which was conducted in order to determine the mental models of pre-service science teachers (PTs) for science teaching and to examine the mental models according to gender, grade level, parents' education status, general academic achievement scores and the variables of high school they graduated. The sample of the study consists of 200 PTs studying in the Science Education Department of the Faculty of Education of a state university in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades. The “Draw-a-science-teacher-test-checklist” (DASTT-C) and individual information form developed by Thomas, Pedersen and Finson (2001) were used as data collection tools in the study. At the end of the research, it was determined that 39% of the PTs have a conceptual model, 34.5% have a exploratory and 26.5% have an explicit mental model. While no significant difference was found between the mental models of PTs according to gender, a significant difference was found between mental models according to grade level. As the grade level progresses, it is observed that the mental models of the PTs change from the explicit model to the exploratory model. While there was no significant difference between the mental models of the PTs according to their parents' education levels and the type of high school they graduated from, it was found that there was a low, negative and significant relationship between their general academic achievement scores and their mental models. Based on the result that the mental model shifts towards the student-centered model as the grade level increases, it can be suggested to offer opportunities for PTs to use student-centered techniques and have student-centered experiences.

Keywords: *Draw-A-Science-Teacher-Test-Checklist, DASTT-C, Mental models, Pre-service science teachers, Science education*

JOURNAL INFORMATION:

SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES) is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles

are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. SDU IJES has all of the copyrights of articles submitted to be published.

GİRİŞ

Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişimle birlikte, toplumların ihtiyaçları ve dolayısıyla toplumu oluşturan bireylerden beklenen roller de değişmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Gelişmiş ülkeler, bilgiyi üretmekle kalmayıp uygulamaya geçiren, problem çözebilen, eleştirel, analitik ve yaratıcı düşünebilen, iletişim becerilerine sahip, bilim okur-yazarı, girişimci bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedirler. Bu nitelikteki bireylerin yetişmesi için de eğitim sistemleri çağa uygun olarak revize edilmektedir (MEB, 2006; MEB, 2018). Bu becerilerin kazandırılmasında en büyük rol fen bilimleri dersi ve dolayısıyla fen bilimleri öğretmenlerine aittir. MEB (2018)'de fen bilimleri öğretmenlerinin rolü, demokratik bir ortam sağlayarak öğrencilerin düşüncelerini özgürce söyleyebilmelerini sağlamak, muhakeme ve iletişim becerilerinin yanı sıra üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamak olarak belirtilmiştir. Bir başka deyişle, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenden teşvik edici ve yönlendirici olması beklenirken; öğrenciden, bilginin kaynağını araştıran, sorgulayan, açıklayan, tartışan ve ürüne dönüştüren birey olması beklenmektedir. Bu beklentileri yerine getirmekle yükümlü olan öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecine dair benimsedikleri yaklaşımlar ve bu yaklaşımları etkileyen faktörler önem kazanmaktadır.

Levitt (2002), Pajares (1992), Tsai (2002), Wallace ve Kang (2004) ve Chai (2010)'ye göre, fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik inançları, algı ve tutumları, fen öğretiminde oldukça önemli olduğunu savunurlarken, Harrison ve Treagust (2000), öğretmenlerin fen öğretmeye yönelik zihinsel modellerinin doğrudan öğrenme-öğretme sürecini etkilediğini belirterek, zihinsel modellerin önemine vurgu yapmışlardır. Zihinsel modeller, bireylerin bilişsel işlemler sonucunda ürettikleri düşünce ve olayların zihinsel temsilidir. Bireyler zihinsel modelleri bir olayı açıklarken, düşüncelerini tanımlarken veya bir sorunu çözerken kullanırlar (Harrison ve Treagust, 2000). Diğer bir deyişle zihinsel modeller, bireylerin bilişsel işlemler sonucunda üretilen kişiye özel olan zihinsel algılardır. Zihinsel modeller, zihinsel resimlerin bir türüdür ve kişisel zihinsel yapıları gösteren şekillerdir (Karagöz, Arslan, 2012). Thomas, Pedersen ve Finson (2001), öğretmen adaylarının zihinsel imajlarına yönelik kendilerini nasıl bir öğretmen olarak algıladıklarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli öğretimlerin özelliklerini tespit etmeye çalışmışlar ve fen öğretimine yönelik zihinsel modelleri, açıklayıcı (öğretmen merkezli), kavramsal (hem öğretmen hem öğrenci merkezli) ve araştırmacı (öğrenci merkezli) öğretim modelleri olmak üzere üç öğretim modeli belirlemişlerdir.

Açıklayıcı öğretim modelinde, öğretmen bilgiyi aktaran konumdadır. Açıklayıcı öğretim modelinin temel alındığı sınıflarda öğrencilerden beklenen, öğretmenin sunduğu bilgilerin kavranması ve tekrarlanmasıdır (Tatar, Feyzioğlu, Buldur ve Akpınar, 2012). Açıklayıcı öğretim modeli, öğretmenin bilginin neredeyse tamamını öğrenciye aktardığı, ezberleyerek öğrenmenin esas alındığı, öğretimde öğrenci girdisinin yok denecek kadar az olduğu, öğrencilerin ürettiği sorulara neredeyse yer verilmediği ve öğrenciler arasında etkileşimin az olduğu bir modeldir (Yıldız Feyzioğlu, Feyzioğlu ve Küçükçingir, 2014). Bu modelde öğrenme ortamı öğretmenin bilgiyi aktarımını kolaylaştıracak şekilde düzenlenmiştir (Thomas vd. 2001). Kavramsal öğretim modelinde öğretmenler, geleneksel ve çağdaş öğretim modellerini bir arada kullanmaya çalışırlar (Thomas vd. 2001). Yapararak yaşayarak öğrenmenin esas alındığı bu modelde, öğretmen rehber konumdadır. Öğretmen konuyu seçer, üniteyi tanıtır ve öğrencilerin konuyu araştırmaları için gerekli yapıları öğrencilere sunar. Bu modelde öğrenciler küçük gruplar halinde iş birliği içerisinde çalışmalarını tamamlarlar (Tatar vd. 2012). Kavramsal öğretim modeline göre, içerikle bilimsel süreç arasındaki ilişkiyi öğretmen kurar ve buluş stratejisine dayalı olarak öğretim gerçekleştirilir. Öğrenciler tartışmalarda ve

araştırmalarda söz hakkına sahiptir. Fakat bu etkinlikler sürekli değildir (Thomas vd. 2001). Araştırmacı öğretim modelinde ise öğretmenler öğrencilerinin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak planlama yaparlar. Bu modelde öğrenciler, bilişsel olarak aktiftirler. Aynı zamanda bu modelle sınıf içi etkinliklerin yanı sıra sınıf dışı etkinliklere de yer verilir (Tatar vd. 2012). Araştırmacı öğretim modelinde, ders sürecinde öğrencilerin önderlik ettiği araştırmaların yoğunluğu görülmektedir. Bu modelde öğretmen, öğrencilerinin araştırmalarına ve tartışmalarına rehberlik eden konumdadır (Yıldız Feyzioğlu vd. 2014).

Öğretmenlerin öğretim uygulamalarına yönelik inançları ve dolayısıyla zihinsel modelleri, sınıftaki eylemlerini etkilemektedir (Yakar ve Turgut, 2017; Hermans, van Braak ve Van Keer, 2008, Miller, 2006; Pals, Tolboom, Suhne ve van Geert, 2018; Deveci, 2008; Opdenakker ve Damme, 2006; Giddings, 2006). Örneğin Giddings (2005), fen öğretmenleriyle yaptığı çalışma sonucunda, geleneksel öğretim inancına sahip öğretmenlerin, yapılandırmacı öğretim inancına sahip öğretmenlere göre, sınıflarında daha düşük eleştirel düşünme stratejileri kullandıklarını, Deveci (2008), farklı öğretim yaklaşımına sahip öğretmenlerin öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarıları arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bryan ve Atwater (2002), öğretmenlerin öğretime yönelik inançlarının bilinmesiyle, öğretim uygulamalarının geliştirilme sürecinin kolaylaşacağını altını çizmektedirler. Kısacası, öğretmenlerin öğretime yönelik inançları her geçen gün araştırmacıların daha fazla dikkatini çekmektedir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretime yönelik inançları ve dolayısıyla zihinsel modellerinin konu olduğu araştırmalardan bazıları öğretmen adaylarının zihinsel modellerini (Tatar vd, 2012; Elmas, Demirdöğen ve Geban (2011; Gülsoy, Dulkadir ve Sezgin (2013); Alkış Küçükaydın ve Gökbulut (2020); Yılmaz-Tüzün, 2008; Özfıdan, Cavlazoğlu, Burlbaw ve Aydın, 2017; Mansour, 2008), bazıları öğrencileri yoluyla öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarını (Türkmen ve Ünver, 2018), bazıları çeşitli eğitimlerin benimsenen öğretim yaklaşımları üzerine etkisini (Akben, 2018; Bohlscheid ve Davis, 2012; Beamer, Sickle, Harrison ve Temple, 2008; Yakar ve Turgut, 2017), bazıları ise öğretim yaklaşımına dair inançları ile uygulamaları arasındaki ilişkileri (Weinbrecht, 2018) araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının zihinsel modelleri, fenle ilişkili ne öğretecekleri ve bunun yanında bu öğretimi nasıl gerçekleştireceklerine ilişkin pedagojik bilgi ve becerilerini, aynı zamanda bu süreçte kullanacakları etkinlikleri ortaya koymaktadır (Karatay, Timur ve Timur, 2013). Bu bağlamda geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının zihinsel modellerinin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Pajares (1992)'e göre inançlar evrensel değil, kişiseldir. Bir başka deyişle, inançlar kişisel tecrübeler yoluyla oluşurlar. Bireylerin kişisel tecrübeleri de aileleri başta olmak üzere eğitim hayatları boyunca şekillenir. Öğretmen adaylarının öğretime yönelik inançlarının oluşumunda aile kavramı bazında anne ve baba eğitim durumu, aldığı eğitim bazında mezun olduğu okul türü, sınıf düzeyi ve akademik başarı bazında eğitim fakültesindeki deneyimlerinin ve cinsiyetin etkili olabileceği noktasından yola çıkılarak bu çalışma planlanmıştır. Bu çalışmayı diğer çalışmalardan farklı kılan da öğretmen adaylarının öğretime yönelik zihinsel modellerini yani inançlarını şekillendiren kişisel deneyimleriyle doğrudan bağlantılı değişkenlerin (anne-baba eğitim durumu, mezun olunan lise türü, akademik başarı, sınıf düzeyi ve cinsiyet) incelenmesidir.

Bu araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik zihinsel modellerini ve bu zihinsel modellerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, genel akademik başarı puanları ve mezun oldukları lise değişkenlerine göre değişimini incelemektir. Araştırmanın problemi, "Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik zihinsel modelleri ve bu zihinsel modellerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, genel akademik başarı puanları ve mezun oldukları lise değişkenlerine göre değişimi nasıldır?" ve alt problemleri ise şu şekildedir:

1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik sahip oldukları zihinsel modelleri nedir?
2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik zihinsel modelleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik zihinsel modelleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik zihinsel modelleri anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik zihinsel modelleri baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik zihinsel modelleri ile genel akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik zihinsel modelleri mezun oldukları liseye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama türü araştırmalar, bir grubun belli özelliklerini belirlemek amacıyla verilerin toplandığı çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Çalışmaya X üniversitesinde öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf 292 fen bilgisi öğretmen adayından 200'ü gönüllülük esasına göre katılmış olup, katılımcıların seçiminde uygun örnekleme modeli kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi amaçlayan bir örneklem yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Uygun örneklemin olumsuz yönlerini azaltmak amacıyla cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı vb. özelliklere göre çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve mezun olunan lise türüne göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı fen bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve mezun olunan lise türüne göre dağılımı

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Erkek	53	26,5
	Kız	147	73,5
	Toplam	200	100
Sınıf Düzeyi	Birinci Sınıf	50	25
	İkinci Sınıf	41	20,5
	Üçüncü Sınıf	55	27,5
	Dördüncü Sınıf	54	27
	Toplam	200	100
Anne Eğitim Durumu	İlkokul mezunu olmayan	17	8,5
	İlkokul mezunu	103	51,5
	Ortaokul mezunu	40	20
	Lise mezunu	32	16
	Diğer (önlisans ve üstü)	8	
Toplam	200	100	
Baba eğitim durumu	İlkokul mezunu olmayan	7	3,5
	İlkokul mezunu	67	33,5
	Ortaokul mezunu	46	23
	Lise mezunu	52	26
	Diğer (önlisans ve üzeri)	28	14

	Toplam	200	100
Mezun olunan lise türü	Anadolu liseleri	68	34
	Meslek liseleri	21	10,5
	Diğer	111	55,5
	Toplam	200	100

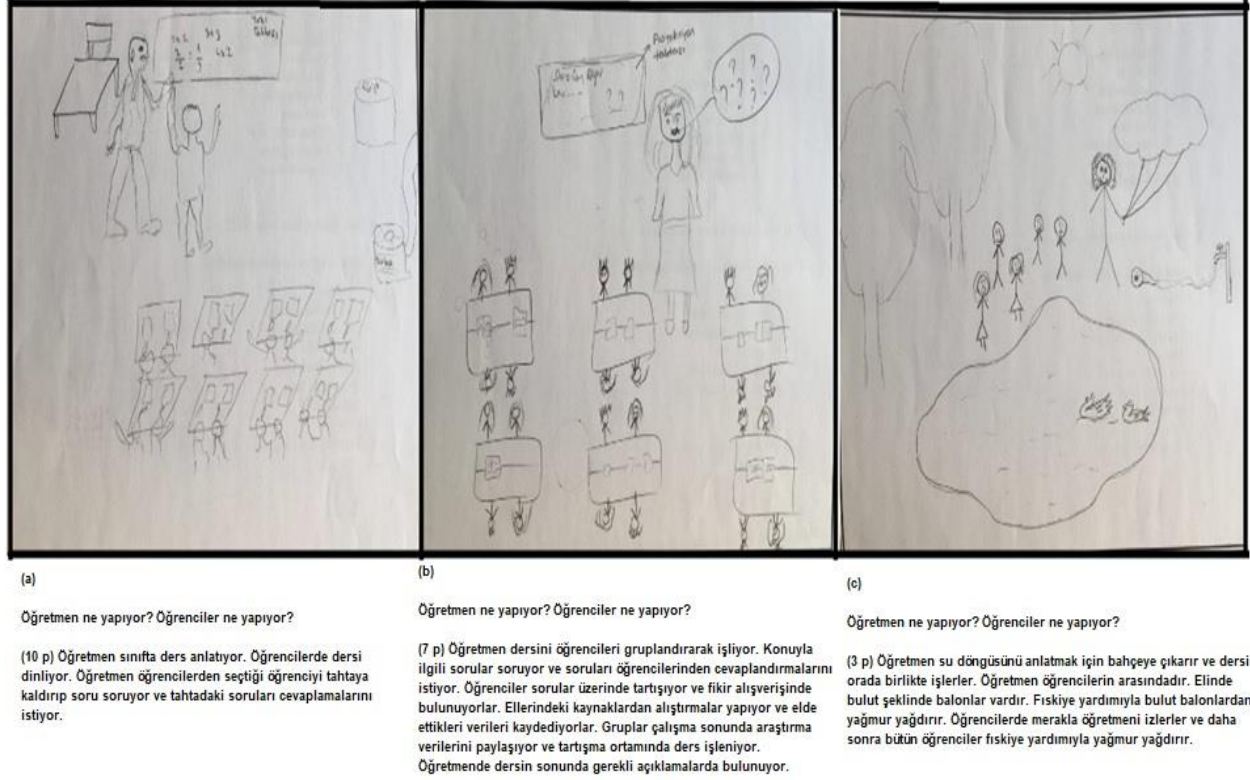
Çalışmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve mezun oluna lise türüne göre dağılımını gösteren Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların %73,5'unun kız, %26,5'unun erkek öğretmen adaylarından oluştuğu görülmektedir. Sınıf düzeyine göre ise en az 2.sınıf (%20,5) öğrencilerinin çalışmaya dahil olduğu, diğer sınıf düzeyi öğrencilerinin de yaklaşık oranlarda katıldıkları, anne ve baba eğitim durumuna göre öğretmen adaylarının annelerinin ve babalarının en çok ilkökul mezunu oldukları (%51,5-%33,5), mezun olunan lise türüne göre ise en az meslek lisesi mezunları (%10,5) oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada ölçek olarak Thomas, vd. (2001) tarafından geliştirilen "Fen Öğretmeni Çizim Testi-Kontrol Listesi (FÖÇT-KL) kullanılmıştır. FÖÇT-KL, öğretmen adaylarının çizim yaptıkları ve çizimlerini açıkladıkları iki bölümden oluşmaktadır. Öğretmen adayları ilk bölümde "Kendinizi fen bilgisi öğretmeni olarak derste çiziniz" ifadesine göre çizim yaparken, ikinci bölümde "Öğretmen ne yapıyor? Öğrenci ne yapıyor?" sorularının cevaplarını yazmaları istenmiştir. FÖÇT-KL uygulamasında öğretmen adaylarına yaklaşık olarak 30 dakikalık süre verilmiştir.

Thomas, vd. (2001)'nin geliştirdiği puanlama ölçeğine göre öğretmen adaylarının çizimleri değerlendirilir. Puanlama ölçeğinin öğretmen, öğrenci ve öğrenme ortamı olmak üzere üç ana boyutu, bu ana boyutların da 13 alt kategorisi bulunmaktadır. Çizimlerin analizinde, kategoride bahsedilen durum varsa 1, yoksa 0 puan verilmiştir. Öğretmen adaylarının fen öğretmeni çizim testinden alabilecekleri maksimum puan 1, minimum puan ise 0'dır. Değerlendirme sonucunda öğretmen adaylarının çizim testlerinden aldıkları puanlar hesaplanmıştır. Testten alınan toplam puan, 0-4 puan arası ise araştırmacı öğretim modeline, 5-9 puan arası ise kavramsal öğretim modeline, 10-13 puanlar arası ise açıklayıcı öğretim modeline denk gelmektedir (Thomas vd. 2001).

Araştırmacı, kavramsal ve açıklayıcı öğretim modellerinden her birini benimseyen öğretmen adayları çizimleri, çizime ait metinler ve aldıkları puanlarla ilgili örnek Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1.Öğretim modellerine örnek çizimler; (a) açıklayıcı öğretim modeli (b) kavramsal öğretim modeli (c) araştırmacı öğretim modeli

Şekil 1(a)'da öğretmenin öğrencilerden daha büyük ve ayakta çizildiği (1p), tahtayı kullanarak (1p) ders anlattığı (1p), öğrencilerin de oturdukları yerde dersi dinledikleri (1p+1p), öğretmenin sorularına cevap verdikleri (1p) görülmektedir. Öğrenme ortamı incelendiğinde, sıraların geleneksel biçimde arka arkaya yerleştirildiği(1p) ve öğretmen masasının da öğrencilerin önünde olduğu (1p) ve sınıfta öğrenme sembolü olarak tahtanın bulunduğu (1p) görülmektedir. Bu çizim açıklamasıyla birlikte değerlendirildiğinde öğretmen boyutundan dört, öğrenci boyutundan üç ve öğrenme ortamı boyutundan üç puan olarak toplamda on puan almıştır. Thomas vd. (2001)'e göre 10-13 puanlar arasındaki çizimler açıklayıcı öğretim modelini yansıtmaktadır. Dolayısıyla bu çizim de açıklamasıyla birlikte açıklayıcı öğretim modeli kapsamındadır.

Şekil 1(b)'de ise öğretmen sınıfın merkezinde ve ayakta dik konumdadır (1p). Dersini işlerken projeksiyon cihazı kullanmaktadır (1p) ve öğrencilerin derse katılmalarını sağlamak amacıyla sorular sormaktadır (1p). Öğrenciler küme düzeninde oturmuşlardır (1p). Öğretmeni dinleyen öğrenciler (1p) sorulara yanıt vermekte(1p) ve öğrenciler arasında fikir alışverişi olmaktadır. Öğrenme ortamına baktığımızda ise öğrenci sıralarının küme düzeninde olduğu, sınıf ortamında öğretmen masası olmadığı ve sınıfta öğrenme sembolü olarak projeksiyon cihazı bulunduğu (1p) görülmektedir. Bu çizim açıklamasıyla birlikte öğretmen boyutunda üç puan, öğrenci boyutunda üç puan ve öğrenme ortamı boyutundan bir puan olarak toplamda yedi puan almıştır. 5-9 puanlar arasındaki çizimler kavramsal öğretim modelini yansıtmaktadır.

Şekil 1(c)'ye bakıldığında öğretmenin dersini açık havada işlediği ve öğrencilerin arasında ayakta(1p) olduğu, öğrencilerine rehberlik ettiği, önce gösteri deneyi yaptığı (1p) ve öğrencilerin belli bir düzende olmadığı görülmektedir. Çizimin açıklamasına bakıldığında öğrencilerin derse karşı istekli oldukları ve merakla öğretmenlerini dinledikleri ve izledikleri görülmektedir (1p). Öğrenme ortamı ise yaşamın kendisidir. Yani konunun işlendiği ortam doğal ortamdır. Bu çizim öğretmen boyutundan iki, öğrenci

boyutundan bir ve öğrenme boyutundan sıfır puan alarak toplamda üç puan almıştır. 0-4 puanlar araştırmacı öğretim modelini yansıttığından üç puan alan öğretmen adayının zihinsel modeli de araştırmacı zihinsel öğretim modelidir.

Çizimlerin değerlendirilmesinde güvenilirliği sağlamak amacıyla farklı bir araştırmacı tarafından da çalışma grubunun dışından 10 öğretmen adayına ait çizimler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda araştırmacılar arası korelasyona bakılmış ve korelasyon katsayısı 0,92 olarak bulunmuştur. Bu uyuşum yüzdesi, güvenilir olarak kabul görmektedir (Büyüköztürk, vd., 2013).

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik sahip oldukları zihinsel modellerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Tablo başlığı tablonun üstüne eklenmelidir

Değişken	Grup	n	\bar{X}	Ss	t	p
Değişken 1	Erkek	87	9.00	4.06	2.53	0.012
	Kız	160	7.87	2.88		*
Değişken 2	Erkek	87	8.98	3.81	2.00	0.047
	Kız	160	8.04	3.35		*
Değişken 3	Erkek	87	7.99	3.20	2.09	0.038
	Kız	160	7.16	2.86		*

*p < 0.05

Tablo 2’ye bakıldığında öğretmen adaylarının fen öğretmeni çizim testi minimum puanı 1, maksimum puanı 12 ve ortalama puanlarının 6,880 olduğu görülmektedir ($X=6,880$; $SS=2,824$). Buna göre fen bilgisi öğretmen adaylarının kavramsal öğretim modeline sahip oldukları söylenebilir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretmeni çizim testinden aldıkları puanlar yüzdeler olarak da değerlendirilmiş ve Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik zihinsel modelleri

Zihinsel Model	f	%
Kavramsal	78	39
Araştırmacı	69	34,5
Açıklayıcı	53	26,5
Toplam	200	100

Tablo 3’e göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının zihinsel modellerine yönelik yaptıkları çizimlere bakıldığında (%39) kavramsal öğretim modelini yansıtan çizimlerin daha fazla olduğu görülmektedir. Kavramsal öğretim modelini sırasıyla araştırmacı (%34,5) ve açıklayıcı (%26,5) öğretim modelleri takip etmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Fen bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre zihinsel modelleri arasında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonuçlarına ait bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının fen öğretmeni çizim testi puanlarının cinsiyete göre dağılımına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Erkek	53	7,090	2,698	198	,644	,521
Kız	147	6,800	2,873			

Tablo 4'te öğretmen adaylarının cinsiyete göre FÖÇT-KL puanlarına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir [$t(198)=,644$; $p>,05$].

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Fen bilgisi öğretmen adaylarının buldukları sınıf düzeylerine göre zihinsel modellerinin betimsel istatistik sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 3. Fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre FÖÇT-KL'den aldıkları puanlarının betimsel istatistik sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
Birinci Sınıf	50	8,160	2,262
İkinci Sınıf	41	6,930	2,769
Üçüncü Sınıf	55	6,690	2,828
Dördüncü Sınıf	54	5,850	2,936

Tablo 5'e bakıldığında öğretmen adaylarının FÖÇT-KL puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre ortalama puanları ve standart sapmaları görülmektedir. Buna göre en yüksek ortalama puanı 1.sınıfta, en düşük ortalama puanı ise 4.sınıftadır. Sınıf düzeyine göre zihinsel modellerin değişimine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. FÖÇT-KL puanlarının sınıf düzeyine göre değişimine ilişkin bulgular

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Grup içi	141,059	3	47,020	6,373	,000	1-3
Gruplar arası	1446,061	196	7,378			1-4
Toplam	1587,120	199				

Tablo 6'ya bakıldığında, fen bilgisi öğretmen adaylarının zihinsel modellerinin sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir [$F(3-196)=6,373$; $p<,05$]. Post Hoc testlerinden Dunnett T3 testi sonuçlarına bakıldığında 1.sınıf öğrencileri ile 3. ve 4.sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik zihinsel modelleri sınıf düzeyi arttıkça açıklayıcı öğretim modelinden, araştırmacı öğretim modeline doğru değişiklik göstermektedir. Bir başka deyişle sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının zihinsel modelleri öğretmen merkezli anlayıştan, öğrenci merkezliye doğru değişmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik zihinsel modellerinin anne eğitim durumuna göre betimsel istatistik sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 4. Fen bilgisi öğretmen adaylarının FÖÇT-KL’den aldıkları puanların anne eğitim durumuna göre betimsel istatistik sonuçları

Anne eğitim durumu	N	\bar{X}	SS
İlkokul mezunu olmayan	17	6,59	3,624
İlkokul mezunu	103	6,99	2,854
Ortaokul mezunu	40	6,50	2,602
Lise mezunu	32	6,94	2,552
Diğer(ön lisans ve üzeri)	8	7,75	3,059
Toplam	200	6,88	2,824

Tablo 7’ye bakıldığında öğretmen adaylarının çizim testi puanlarının anne eğitim durumuna göre ortalama puanları ve standart sapmaları görülmektedir. Buna göre en yüksek ortalama puanı anne eğitim durumu ön lisans ve üzeri olan öğretmen adaylarında, en düşük ortalama ise anne eğitim durumu ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarındadır. Anne eğitim durumuna göre zihinsel modellerin değişimine ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 5. FÖÇT-KL puanlarının anne eğitim durumuna göre değişimine ilişkin bulgular

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup içi	14,637	4	3,659	,454	,770
Gruplar arası	1575,482	195	8,064		
Toplam	1587,120	199			

Tablo 8’e bakıldığında, fen bilgisi öğretmen adaylarının zihinsel modellerinin anne eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir [$F(4-195)=0,454$; $p>,05$]. Buna göre öğretmen adaylarının zihinsel modelleri arasında anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik zihinsel modellerinin baba eğitim durumuna göre betimsel istatistik sonuçları Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 6. Fen bilgisi öğretmen adaylarının FÖÇT-KL’den aldıkları puanların baba eğitim durumuna göre betimsel istatistik sonuçları

Baba eğitim durumu	N	\bar{X}	SS
İlkokul mezunu olmayan	7	5,29	4,231
İlkokul mezunu	67	7,03	2,758
Ortaokul mezunu	46	6,33	2,574
Lise mezunu	52	7,21	2,926
Diğer (önlisans ve üzeri)	28	7,21	2,727
Toplam	200	6,88	2,824

Tablo 9'a bakıldığında öğretmen adaylarının çizim testi puanlarının baba eğitim durumuna göre ortalama puanları ve standart sapmaları görülmektedir. Buna göre en yüksek ortalama puanı baba eğitim durumu lise mezunu ve diğer olan öğretmen adaylarında, en düşük ortalama ise baba eğitim durumu ilkököl mezunu olmayan öğretmen adaylarındadır. Baba eğitim durumuna göre zihinsel modellerin değişimine ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 7. FÖÇT-KL puanlarının baba eğitim durumuna göre değişimi ne ilişkin bulgular

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup içi	42,255	4	10,564	1,333	,259
Gruplar arası	1544,865	195	7,922		
Toplam	1587,120	199			

Fen öğretmeni çizim testi puanlarının baba eğitim durumuna göre değişiminin incelendiği Tablo 10'a bakıldığında öğretmen adaylarının çizim testi puanları arasında baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark yoktur [$F(4-195)=1,333$; $p>,05$]. Buna göre öğretmen adaylarının zihinsel modelleri arasında baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik zihinsel modelleri ile genel akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 8. Fen bilgisi öğretmen adaylarının Fen Öğretmeni Çizim Testi sonuçlarının genel akademik başarı puanı arasındaki korelasyon analizi sonuçları

Puan Türü	Genel Akademik Başarı Puanı	FÖÇT-KL Puanı
Genel Akademik Başarı Puanı	P	1
	Sig.	-,164*
	N	200
FÖÇT-KL Puanı	P	1
	Sig.	-,164*
	N	200

* $p<,05$

Tablo 11'e bakıldığında öğretmen adaylarının fen öğretmeni çizim testinden aldıkları puanlar ile genel akademik başarı puanları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir [$r=-,164$; $n=200$; $p<,05$]. Analiz sonuçlarına göre genel akademik başarı puanı arttıkça adayların çizim testi puanları azalmıştır. Buna göre akademik başarısı yükseldikçe öğretmen adaylarının zihinsel modelleri araştırmacı modele doğru değişmektedir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Fen bilgisi öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre zihinsel modellerinin dağılımına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.Fen bilgisi öğretmen adaylarının FÖÇT-KL’den aldıkları puanların mezun olunan lise türüne göre betimsel istatistik sonuçları

Mezun olunan lise türü	N	\bar{X}	SS
Anadolu Liseleri (Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi)	68	7,50	2,483
Meslek Liseleri (Anadolu Teknik Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Meslek Lisesi)	21	6,57	3,187
Diğer (Süper Liseler ve Kolejler)	111	6,56	2,910
Toplam	200	6,88	2,824

Tablo 12’ye bakıldığında öğretmen adaylarının çizim testi puanlarının mezun olunan lise türüne göre ortalama puanları ve standart sapmaları görülmektedir. Buna göre en yüksek ortalama puanı Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi’nden mezun olan öğretmen adaylarında iken, en düşük ortalama puanı süper lise ve kolejlerden mezun olan öğretmen adaylarındadır. Öğretmen adaylarının mezun olunan lise türüne göre zihinsel modellerinin değişimine ilişkin bulgular Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 9.FÖÇT-KL puanlarının mezun olunan lise türüne göre değişimine ilişkin bulgular

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup içi	39,608	2	19,804	2,521	,083
Gruplar arası	1547,512	197	7,855		
Toplam	1587,120	199			

Tablo 13’e bakıldığında, FÖÇT-KL puanlarının mezun oldukları lise türüne göre arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F(2-197)=2,521$; $p>,05$]. Fen bilgisi öğretmen adaylarının zihinsel modelleri arasında mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir fark yoktur

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik zihinsel modelleri sınıf düzeyi, cinsiyet, anne, baba eğitim durumu, genel akademik başarı puanı ve mezun oldukları lise değişkenlerine göre değişimi incelenmiştir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen sonuçlardan birisi, öğretmen adaylarının kavramsal zihinsel modele sahip olduklarıdır. Yüzde frekans analizi incelendiğinde araştırmacı (öğrenci merkezli) modele sahip olan

öğretmen adayı sayısının kavramsal (hem öğretmen hem öğrenci merkezli) modele sahip olan öğretmen sayısına yakın olduğu görülmektedir. Bu bulgularla benzer bulgulara sahip olan bazı araştırmalara rastlanılmıştır (Tatar vd., 2012; Lay ve Khoo, 2013; Aydoğdu ve Selanik Ay, 2016; Elmas, Demirdöğen ve Geban, 2011; Yılmaz, Türkmen ve Pederson, 2008; Bakır, 2015; Yıldız Duban, 2013; Gülsoy, Dulkadir ve Sezgin, 2013; Eilks, A.Al-Amoush ve Markic , 2008; Türkmen ve Ünver, 2018). Örneğin, Tatar vd. (2012) çalışmaya katılan iki farklı devlet üniversitesindeki fen bilimleri öğretmen adaylarının da büyük çoğunluğunun kavramsal zihinsel modele sahip olduklarını belirlemişlerdir. Elmas, Demirdöğen ve Geban (2011) yaptıkları çalışma, kimya öğretmen adaylarının kavramsal zihinsel modele sahip olduklarını göstermektedir. Yılmaz, Türkmen ve Pederson (2008), Türkiye’de uygulanan yeni fen bilgisi öğretimi reformunun başarılı olup olmadığına baktıkları çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (%56,4) hem öğretmen hem öğrenci merkezli yaklaşımları yani kavramsal modeli tercih ettiklerini saptamışlardır. Bakır (2015)’ın fen bilgisi öğretmen adaylarının inançlarını, sınıf içi uygulamalarını, ortaokul fen öğretmeni ve eğitim fakültesindeki öğretmen profillerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında, öğretmen adaylarının hem öğrenci hem öğretmen merkezli inanca yani kavramsal modele sahip oldukları sonucu bulunmuştur. Yıldız Duban (2013) ise bu konuyla ilgili yaptığı çalışması sonucunda, öğretmen adaylarının yarısından fazlasının (%62,62) öğrenci merkezli fen öğretimi anlayışı ile öğretmen merkezli fen öğretimi anlayışı arasında oldukları, %24,30’unun öğretmen merkezli, %13,08’inin de öğrenci merkezli öğretim anlayışına sahip oldukları sonuçlarına ulaşmıştır. Benzer bulgulara sahip olan bu çalışmaların yanı sıra öğretmen adaylarının geleneksel modelleri benimsediklerini ortaya koyan çalışmalar da vardır. Gülsoy, Dulkadir ve Sezgin (2013), öğretmen adaylarının pedagojik görüşlerini, yaptıkları çizimler aracılığıyla belirledikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının çoğunun öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımı benimsediklerini ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Eilks, A.Al-Amoush ve Markic (2008), çalışmalarında öğretmen adayları ve deneyimli öğretmen gruplarının her ikisinin de geleneksel fikirli olduklarını tespit etmişlerdir. Türkmen ve Ünver (2018), Türk, İspanyol, Alman ve Hollandalı ilkökul çocuklarının gözünden fen bilgisi öğretmenlerini belirlemek için yaptıkları çalışmaları sonucunda Türk öğrencilerin yarısından fazlası fen bilgisi öğretmenlerini öğretmen merkezli olarak çizdiklerinde, diğer üç ülkenin çocuklarının öğretmenlerini daha öğrenci merkezli olarak çizdiklerini tespit etmişlerdir. Bu çalışma örneklem bazında ilginç bir çalışmadır. Çünkü bu çalışmayla öğretmenlerin kendilerini nasıl gördükleri değil, öğrencilerin öğretmenlerini nasıl gördükleri belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bir başka sonuç fen bilgisi öğretmen adaylarının zihinsel modellerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediğidir. Benzer şekilde, Tatar vd. (2012) tarafından yapılan araştırmanın bulguları da bu araştırmada ulaşılan sonuçları desteklemektedir. Öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik inançlarını inceleyen fakat FÖÇT-KL’nin kullanılmadığı bir başka çalışmada, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Gencer ve Çakıroğlu, 2007). Lay ve Khoo (2013) da 71 fen bilgisi öğretmen adayıyla yaptıkları çalışmaları sonucunda öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik zihinsel modellerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Yine İmaduddin, Zuhaida ve Hidayah (2019), öğretmen adaylarının zihinsel modellerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucunu bulmuşlardır. Buna karşın Elmas vd. (2011) kimya öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında zihinsel modellerin cinsiyete göre değiştiği sonucunu bulmuşlardır. Erkek öğretmen adaylarının çizimleri öğretmen merkezli yaklaşımları yansıtırken, kız öğretmen adaylarının çizimlerinde öğrenci merkezli yaklaşımı yansıttıkları görülmektedir. Yani kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha çok araştırmacı zihinsel modele sahip oldukları görülmüştür. Benzer şekilde, Alkış Küçükaydın ve Gökbulut (2020), okul öncesi, fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmaları sonucunda, erkek öğretmen adaylarının daha geleneksel zihinsel modele sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının zihinsel modellerinin sınıf düzeyine göre değişimine bakıldığında ise öğretmen adaylarının çizim testi puanlarının, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bir başka deyişle fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik zihinsel modellerinin, sınıf düzeyi arttıkça açıklayıcı öğretim modelinden, araştırmacı öğretim modeline doğru

değişiklik gösterdiği saptanmıştır. Literatüre bakıldığında bu bulgularla benzer bulgulara ulaşan başka çalışmalara da rastlanılmıştır. Örneğin, Yıldırım, Sürmeli, Benzer ve Şahin (2006), 4.sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının 1.sınıf adaylara göre daha çok yapısalcı yöntemleri tercih ettikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Sınıf düzeyi değişkenine göre zihinsel modellerin değişimini inceleyen bir başka çalışmada, öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre zihinsel modellerinin değiştiği belirlenmiştir (Tatar vd.,2012; Yıldız Feyzioğlu vd. 2014). Görecek ve Baybars (2017), sadece 1.sınıf öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmaları sonucunda, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmen merkezli zihinsel modele sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının zihinsel modellerinin anne eğitim durumuna göre değişimi incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının zihinsel modellerinin anne eğitim durumuna göre değişimini doğrudan inceleyen hiçbir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak öğretmen adaylarının zihinsel modelleri ile anne eğitim durumlarını dolaylı olarak ilişkilendirilebilecek bazı çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalardan birisi, Serin, Serin ve Kesercioğlu (2005)'nun, eğitim fakülteleri ilköğretim bölümü öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmadır. Araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının anne eğitim durumuna göre öğrenmeye yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelendiği bir çalışmada da anne eğitim durumunun öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını etkilemediği ortaya konulmuştur (Kocaarslan, 2014).

Fen bilgisi öğretmen adaylarının zihinsel modellerinin baba eğitim durumuna göre değişimine bakıldığında, zihinsel modelleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının zihinsel modellerinin baba eğitim durumuna göre değişimini doğrudan inceleyen hiçbir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak öğretmen adaylarının zihinsel modelleri ile baba eğitim durumlarını dolaylı olarak ilişkilendirilebilecek empatik ve eleştirel düşünme eğilimleri, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve problem çözme becerileriyle ilgili çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin, Ekinci ve Aybek (2010), öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuşlardır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına bakılan bir çalışmada, baba eğitim durumunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkilemediği tespit edilmiştir (Kocaarslan, 2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlerde kıyaslandığı bir başka çalışmada, öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin baba eğitim durumlarına bağlı olarak farklılık göstermediği görülmüştür (Kuloğlu ve Arı, 2014).

Bu çalışmada elde edilen bir başka sonuç da fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik zihinsel modelleri ile genel akademik başarı puanları arasında düşük düzeyde, anlamlı, negatif bir ilişkinin tespit edilmesidir. Öğretmen adaylarının genel akademik başarı puanları arttıkça çizim testi puanları düşmektedir. Bu da akademik başarısı yüksek olan öğretmen adaylarının, öğrenci merkezli araştırmacı zihinsel modele sahip oldukları, akademik başarısı düşük olanların ise öğretmen merkezli zihinsel modele sahip oldukları anlamına gelmektedir. Öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik zihinsel modellerinin genel akademik başarı puanlarına göre değişimini doğrudan inceleyen hiçbir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak öğretmen adaylarının zihinsel modelleri ile genel akademik başarı arasındaki ilişkinin dolaylı olarak ilişkilendirilebileceği öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları, öğrenme stilleri, bilişsel farkındalıkları ile ilgili çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin, Kutluca ve Aydın (2016), fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında, öz yeterlik inançları ile genel akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuşlardır. Azar (2010), ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarını araştırdığı çalışmasında, öğretmen öz yeterlilikleri ile akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Emrahoğlu ve Öztürk (2010), fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarının bilişsel farkındalık arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, akademik başarı ile bilişsel farkındalık arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının zihinsel modellerinin mezun olunan lise değişkenine göre değişimine bakıldığında mezun olunan lise türüne göre zihinsel modelleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik zihinsel modellerinin mezun olunan lise türüne göre değişimini doğrudan inceleyen hiçbir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak öğretmen adaylarının zihinsel modelleri ile mezun olunan lise türünü dolaylı olarak ilişkilendirilebilecek öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, öz yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileriyle ilgili çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır. Tekerek ve Polat (2011), öğretmen adaylarının mezun oldukları liseye göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının değişimini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının mezun oldukları liseye göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişlerdir. Eğitim fakülteleri ilköğretim bölümü öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutumlarının incelendiği araştırmada, mezun olunan lise türünün öğretmen adaylarının fen tutumlarını etkilemediğini açıkça ortaya koymaktadır (Serin, Serin ve Kesercioğlu, 2005). Benzer şekilde öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine yapılan bir araştırmada, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre fen bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik inançları ve problem çözme becerilerinin anlamlı bir düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005).

Özetle, fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik zihinsel modellerini belirlemek ve zihinsel modellerin çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla yapılan bu çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının en fazla kavramsal, daha sonra araştırmacı, en az da açıklayıcı zihinsel modele sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının zihinsel modellerinin cinsiyete göre değişiminde anlamlı bir farklılık bulunmamışken, sınıf düzeyi ilerledikçe açıklayıcı modelden araştırmacı modele doğru değiştiği bulunmuştur. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde, eğitim fakültesine gelen öğrencilerin buradaki eğitimleri boyunca, zihinlerindeki öğrenme-öğretme sürecine dair modellerinin öğrenci merkezli modellere doğru değiştiği söylenebilir. Bu çalışmanın bir başka sonucu olarak da öğretmen adaylarının genel akademik başarı puanları ile zihinsel modelleri arasında düşük, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğudur. Başka bir deyişle akademik başarı puanı yüksek olan öğretmen adaylarının zihinsel modellerinin daha öğrenci merkezli olduğu görülmüştür. Son olarak da öğretmen adaylarının anne-baba eğitim düzeyleri ve mezun oldukları lise türü ile zihinsel modelleri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak öneriler maddeler halinde verilmiştir.

1. Bu çalışmanın sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının kavramsal zihinsel modele sahip oldukları tespit edilmiştir. Literatürde öğretmen adaylarının zihinsel modellerinin eğitim yoluyla değiştirilebildiği çalışmalara rastlanmıştır (Doyle, 1997; Minogue, 2010; Ambusaidi ve Al-Balushi, 2012; Greco, Bernadowski ve Parker, 2018; Go ve Kang, 2015; Elmas, Türköglü ve Aydoğdu, 2019). Örneğin, Ambusaidi ve Al-Balushi (2012) öğretmen adaylarının bilim yöntemleri derslerini tamamladıktan sonra öğretmen adaylarının zihinsel modellerinin öğretmen merkezli inaniştan öğrenci merkezli inanişta doğru değiştiğini tespit etmişlerdir. Go ve Kang (2015), yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim, Elmas, Türköglü ve Aydoğdu (2019) eğitsel içerikli film uygulaması sonrasında, uygulama öncesi öğretmen merkezli modele sahip olan öğretmen adaylarının öğrenci merkezli zihinsel modele kaydıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca, Greco, Bernodovski ve Parker (2018), öğretmen adaylarının tutum ve inanişlarının üniversitedeki eğitime ve ders biçimine göre değişebileceğini belirtmişlerdir. Buna göre öğretmen adaylarının öğretmen merkezli inanişlarının öğrenci merkezli inanişlara doğru değişim göstermesi amacıyla öğretmen adaylarına yapılandırmacı yaklaşım tekniklerinin öğretilmesine yönelik bilgilendirmeler yapılabilir. Yani öğretmen adaylarının öğrenci merkezli teknikleri kullanabilecekleri, öğrenci merkezli yaşantılar geçirmeleri sağlanabilir.
2. Çalışmada öğretmen adaylarının zihinsel modellerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Aynı öğretmen adaylarının 1.sınıftan 4.sınıfa kadarlık süreç boyunca değişimlerinin gözlemlenebileceği çalışmalar yapılabilir.

3. Öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi ile ilgili geçmiş yaşantıları ile zihinsel modelleri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar yapılabilir.
4. Yapılan bu çalışma bir üniversitenin Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarını kapsamaktadır. Benzer çalışmalar farklı bölüm ve farklı üniversitelerde yapıp, sonuçlar karşılaştırılabilir.
5. Çalışma öğretmen adaylarının adaylık dönemlerini kapsamaktadır. Öğretmen adaylarının zihinsel modellerinde adaylık dönemleri ve adaylık sonrası dönemlerinde farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla çalışmalar yapılabilir.

Teşekkür veya Notlar

Bu çalışma, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde, Doç. Dr. Selda BAKIR danışmanlığında, Hilal GÜNAY tarafından yapılan “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Zihinsel Modelleri” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiş olup, INES2017 kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuş ve özet metin olarak basılmıştır.

KAYNAKLAR

- Akben, N. (2018). Uygulamaya dayalı fen öğretimine ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(3), 145-167.
- Alkış Küçükaydın, M. & Gökbulut, Y. (2020) Beliefs of teacher candidates toward science teaching. *Journal of Science Teacher Education*, 31(2), 134-150.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 93-102.
- Ambusaidi, A. ve Al-Balushi, S. (2012). A longitudinal study to identify prospective science teachers' beliefs about science teaching using the Draw-A-Science-Teacher-Test Checklist. *International Journal of Environmental & Science Education*, 7(2), 291-311.
- Aydogdu, B. & Selanik-Ay, T. (2016). Determination of teacher characteristics which support constructivist learning environments. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 293-310, <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.17>.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Bakır, S. (2015). What are their beliefs? what is their approach in practice? what is the profile of their science teachers and professors?. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(5), 587-602.
- Beamer, T., Sickie, M.V., Harrison, G. & Temple, G. (2008). Lasting impact of a professional development program on constructivist science. *Journal of Elementary Science Education*, 20(4), 49-60.
- Bohlscheid, J.C. & Davis, J.C. (2012). Higher education science student perspectives on classroom instructional methods: a pilot study. *Journal of Food Science Education*, 11, 59-63.
- Bryan, L. A., & Atwater, M. M. (2002). Teacher beliefs and cultural models: A challenge for science teacher preparation programs. *Science Education*, 86(6), 821-839. <https://doi.org/10.1002/sce.10043>.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chai, C.S. (2010). Teachers' epistemic beliefs and their pedagogical beliefs: A qualitative case study among Singaporean teachers in the context of ICT- supported reforms. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology* 9(4), 128-139.
- Deveci, E. (2008). *Öğretmenlerin öğretim stillerinin farklı zeka türlerine sahip 6. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji ders başarıları ile ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Doyle, M. (1997). Beyond life history as a student: Preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *College Student Journal* 31(4), 519-13p
- Eilks, İ., Al-Amoush, S. & Markic, S. (2013). Jordanian chemistry student teachers' and experienced teachers' beliefs about teaching and learning. *Science Education International*, 22(3), 185-20.

- Ekinci, Ö., & Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim-Online*, 9(2), 816-827.
- Elmas, R., Demirdöğen, B. ve Geban, Ö. (2011). Kimya öğretmen adaylarının gelecekteki sınıflarındaki fen öğretimi ile ilgili çizimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 164-175.
- Elmas, R., Turkoglu, M. E., & Aydogdu, B. (2019). Education themed movies as a teaching resource for pre-service science teacher education. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(4), 1324-1339.
- Emrahoğlu, Y. D. D. N. ve Öztürk, A. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına bilişsel farkındalığın etkisi: bir nedensel karşılaştırma araştırması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2) , 18-30 .
- Gencer, A. S., & Çakıroğlu, J. (2007). Turkish pre- service science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 664-675.
- Giddings, L. S. (2005). *Factors influencing teaching style in block-scheduled science classrooms* (Unpublished Doctoral Dissertation). Hofstra University, New York.
- Go, Y. & Kang, J. (2015). Early childhood pre-service teachers' self-images of science teaching in constructivism science education course. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 16 (2), 1-25.
- Görececk Baybars, M. (2017). What kind of "teacher" do I want to be? Part-I. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 597-612.
- Greco, R. D., Bernadowski, C., & Parker, S. (2018). Using illustrations to depict preservice science teachers' self-efficacy: A case study. *International Journal of Instruction*, 11(2), 75-88.
- Gülsoy, V., ve Dulkadir, N., Sezgin, S. (2013). BÖTE öğretmen adaylarının öğretmen ve öğretme süreçleriyle ilgili zihinsel imgeleri (Makü Örneği) *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 105-112.
- Harrison, A.G. & Treagust, D.F. (2000). A typology of science models. *International Journal of Science Education*, 22(9), 1011-1026.
- Hermans, R., van Braak, J., & Van Keer, H. (2008). Development of the beliefs about primary education scale: Distinguishing a developmental and transmissive dimension. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 127-139,
- Imaduddin, M., Zuhaida, A., & Hidayah, F.F. (2019). Pre-service science teachers' images about their past and future classrooms: scratches from Indonesian teacher training program at Islamic university. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(3), 459-480. DOI: <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.549257>
- Karagöz, Ö. ve Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin atomun yapısına ilişkin zihinsel modellerinin analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 132-142.
- Karatay, R., Timur, S. ve Timur, B. (2013). 2005 ve 2013 yılı fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 233-265.
- Kocaarslan, M. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2 (1), 46-55 .
- Kuloğlu, A. ve Arı, Ü. (2015). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 94-109.
- Kutluca A. Y. ve Aydın, A. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Oluşturmacı öğretimin etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 217 - 236.
- Lay, Y. F. & Khoo, C. H. (2013). Pre-Service science teachers' mental images of science teaching. *Pertanika J. Soc. Sci. & Hum*, 21 (4), 1361 – 1377.
- Levitt, K. (2002). An analysis of elementary teachers' beliefs regarding the teaching and learning of science. *Science Education*, 86(1), 1-22.
- Mansour, N. (2008). Science teachers' beliefs and practices: Issues, implications and research agenda. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(1), 25-48.
- MEB (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Miller, B. M. (2006). *The impact of individual teaching styles on student academic achievement* (Unpublished Masters Thesis). Graduate School of Marietta College, Ohio. https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=marietta1154992170&disposition=inline
- Minogue, J. (2010). What is the teacher doing? what are the students doing? An application of the draw-a-science-teacher-test. *Journal of Science Teacher Education*, 21(7), 767-781.

- Opdenakker, M.-C. & Damme, J. V. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education* 22, 1–21.
- Özfidan, B., Cavlazoglu, B., Burlbaw, L. & Aydın, H. (2017). Reformed teaching and learning in science education: A comparative study of Turkish and USA teachers. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 23-30.
- Pals, F.F.B., Tolboom., J.L.J., Suhre, C.J.M. & van Geert, P.L.C. (2018). Memorisation methods in science education: tactics to improve the teaching and learning practice, *International Journal of Science Education*, 40(2), 227-241.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62(3), 307-332.
- Serin, U., Serin, O. ve Kesercioğlu, T. (2005). Eğitim fakülteleri ilköğretim bölümü öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 38-44.
- Tatar, N. Feyzioğlu, E. Buldur, S. ve Akpınar, E. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik zihinsel modelleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2925-2940.
- Tekerek, M. ve Polat, S. (2011, Eylül). Öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. 5th International Computer & Instructional Technologies Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Thomas, J. A., Pedersen, J. E., & Finson, K. D. (2001). Validating the draw- a-science-teacher-test checklist (dastt-c): exploring mental models and teacher beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, 12(3), 295-310.
- Tsai, C. (2002). Nested epistemologies: Science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International Journal of Science Education* 24(8), 771-783.
- Türkmen, H. & Unver, E. (2018). Comparison of elementary students' images of science teaching for Turkish, Dutch, Scottish, and German science classrooms. *Universal Journal of Educational Research* 6(11), 2624-2633.
- Wallace, C. & Kang, N. (2004). An investigation of experienced secondary science teachers' beliefs about inquiry: An examination of competing beliefs sets. *Journal of Research in Science Teaching* 41(9), 936-960.
- Weinbrecht, L.W.(2018). *Relationship between reformed science teaching and learning beliefs and classroom practice: a two-part study* (Unpublished Doctoral Thesis). Graduate College of the Oklahoma State University, Oklahoma. <https://www.proquest.com/docview/2196842093?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true>
- Yakar, Z. & Turgut, D. (2017). Effectiveness of lesson study approach on preservice science teachers' beliefs. *International Education Studies*, 10(6), 36-43.
- Yıldırım, M., Sürmeli, H., Benzer, E. ve Şahin, Ş. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili düşüncelerinin değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25, 185-196.
- Yılmaz, H., Türkmen, H. & Pederson, J. (2008). Evaluating science education reform via fourth-grade students' image of science teaching. *Science Education International*, 19(1), 27-40.
- Yıldız Duban, N. (2013). Pre-service science and technology teachers' mental images of science teaching. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 50, 107-126.
- Yıldız Feyzioğlu, E., Feyzioğlu, B. ve Küçükçıngı, A. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik zihinsel modelleri, öz yeterlik inançları ve öğrenme yaklaşımları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 404-423.
- Yılmaz-Tuzun, Ö. (2008) Preservice elementary teachers' beliefs about science teaching, *Journal of Science Teacher Education*, 19(2), 183-204.

EXTENDED ABSTRACT

Mental Models of Pre-Service Science Teachers About Science Teaching

Introduction: According to Levitt (2002), Pajares (1992), Tsai (2002), Wallace and Kang (2004) and Chai (2010), science teachers' beliefs, perceptions and attitudes towards science teaching are very important in science teaching. Harrison and Treagust (2000) emphasized the importance of mental models by stating that teachers' mental models for teaching science directly affect the learning-teaching process. Mental models are mental representations of thoughts and events that individuals produce as a result of cognitive processes. People use mental models when explaining an event, describing their thoughts or solving a problem (Harrison & Treagust, 2000). In other words, mental models are personal mental perceptions produced as a result of people's cognitive processes. Mental models are a type of mental pictures and are shapes that show personal mental structures (Karagöz, & Arslan, 2012). Thomas, Pedersen, and Finson (2001) tried to identify the characteristics of teacher-centered and student-centered teaching in their study to determine how pre-service teachers perceive themselves as a teacher regarding their mental image, and their mental models for science teaching were divided into explicit (teacher-centered), conceptual (They identified three teaching models: both teacher- and student-centered) and exploratory (student-centered) teaching models. Pre-service teachers' (PTs') mental models reveal their pedagogical knowledge and skills about what they will teach about science and how they will do this teaching, as well as the activities they will use in this process (Karatay, Timur, & Timur, 2013). In this context, it is important to determine the mental models of PTs, who are the teachers of the future. The aim of this study is to examine the mental models of PTs for teaching science and the change of these mental models according to the variables of gender, grade level, educational status of parents, general academic achievement scores and the high school they graduated from.

Method: Descriptive method was used in the research. In this type of studies, data are collected in order to determine certain characteristics of a group (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2013). 200 of 292 PTs of 1st, 2nd, 3rd and 4th grades studying in the Science Education Department (now called Science Education Department) at X University participated in the study on a voluntary basis. Participants were chosen according to convenience sampling method. In this study, Science Teacher Drawing Test-Check List (FÖÇT-KL) (Draw-a-science-teacher-test-checklist [DASTT-C])" which was developed by Thomas, et al. (2001) was used.

Results and Conclusion: As a result of this study, which was conducted to determine the mental models of PTs for teaching science and to examine the mental models according to gender, grade level, parental education status, general academic achievement scores and the high school they graduated from, it was found that 39% of the PTs were conceptual, 34%. It was determined that ,5 of them had an exploratory mental model and 26.5% had an explicit mental model. While there was no significant difference between the mental models of the PTs according to gender, there was a significant difference between the mental models according to the grade level. As the grade level progresses, it is seen that the mental models of the PTs change from the explicit model to the exploratory model.

Keywords: Draw-A-Science-Teacher-Test-Checklist, DASTT-C, Mental models, Pre-service science teachers, Science education

Birinci Türkiye Büyük Millet Meclisi ve Tek Parti Dönemi Maarif/ Milli Eğitim Şûralarında İlkokul Programlarının Amaçlarına İlişkin Alınan Kararların İncelenmesi (1920-1949)*

Examining the Decisions of the First Turkish Grand National Assembly and the Single Party Period Education/National Education Councils on the Aims of Primary School Curricula (1920-1949)*

Nefise Hicret AYGÜL¹, Fatih DEMİR^{2@}

ARTICLE INFORMATION:

Received: 07/04/2022
Accepted: 09/09/2022
Published: 07/12/2022
DOI: 10.33710/sduijes.1100011

AUTHOR(S) INFORMATION:

1: Milli Eğitim Bakanlığı, Erzurum
ORCID: 0000-0001-6813-0037

2: Bayburt University,
fatihdemir1@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2013-4626

@CORRESPONDING AUTHOR:

Fatih DEMİR,
Bayburt Üniversitesi,
fatihdemir1@gmail.com

TO CITE THIS ARTICLE:

Aygul, N. H. & Demir, F. (2022). Examining the decisions of the First Turkish Grand National Assembly and the single party period education/national education councils on the aims of primary school curricula (1920-1949). *SDU International Journal of Educational Studies*, 9(2), 60-83

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

ÖZET

Bu araştırma Türkiye’de Birinci Türkiye Büyük Millet Meclisi ve Tek Partili dönemde Maarif/Milli Eğitim Şûralarında ilkökul programlarının amaç boyutuna ilişkin alınan kararları incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada “Türk Milli Eğitimi”nin temellerinin atıldığı Birinci Türkiye Büyük Millet Meclisi döneminde ve Tek Parti döneminde Maarif/Milli Eğitim Şûralarında ilkökul programlarının amaç boyutuna ilişkin alınan kararlar nelerdir?” sorusuna cevap aranmaktadır. İlkokul programlarının amaç boyutunu belirlemek için 1921 Maarif Kongresinde, 1939 Birinci Maarif Şûrasında, 1943 İkinci Maarif Şûrasında, 1946 Üçüncü Milli Eğitim Şûrasında ve 1949 Dördüncü Milli Eğitim Şûrasında ilkökul programlarına ilişkin alınan kararlar analiz edilmiştir. Tarama modeli ile desenlenen bu araştırma, nitel bir araştırma özelliği göstermektedir. Araştırmada veriler doküman incelemesi tekniğiyle toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda; Maarif Kongresi, Birinci ve İkinci Maarif Şûraları ile Üçüncü ve Dördüncü Milli Eğitim Şûralarında yer alan ilkökul programlarının amaçlarına ilişkin ifadeler; “Bireysel”, “Toplumsal Yaşam”, “Vatanseverlik”, “Tarih ve Kültür”, “Ekonomi ve Kalkınma”, “Vatandaşlık” ve “Doğal ve Fiziki Çevre” olmak üzere yedi kategori altında toplanmıştır. Bu yedi kategoriyle ilgili ifadelerin sırasıyla en çok Dördüncü Milli Eğitim Şûrasında (62), ikinci olarak İkinci Maarif Şûrasında (25), üçüncü olarak Birinci Maarif Şûrasında (12), dördüncü olarak Maarif Kongresinde (4) ve son olarak Üçüncü Milli Eğitim Şûrası (3) yer aldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim, İlkokul Programı, Mili Eğitim Şûrası.*

ABSTRACT

This study aims to examine the decisions on the aims of primary school curricula decisions in the National Education Council in the Single Party period. The study aims to find an answer to the question: “Which decisions are taken regarding the dimensions of the aim of the primary school curricula in the Council meetings during the period of the single-party and First Grand National Assembly of Turkey when the foundation of the Turkish National Education was laid. In order to determine the aim dimension of the primary school curricula, 1921 Education Congress, 1939 First Education Council, 1943 Second Education Council, 1946 Third National Education Council and 1949 Fourth National Education Council were analyzed. This scanning model study shows a qualitative research feature. The data in the study were collected by the document analysis technique and analyzed via content analysis method. As a result of the content analysis; the statements regarding the aims of the primary school curricula in the Education Congress, the First and the Second Education Councils and the Third and Fourth National Education Councils were categorized under seven categories: “Individual”, “Social Life”, “Patriotism”, “History and Culture”, “Economy and Development”, “Citizenship” and “Natural and Physical Environment”. The statements related to these seven categories are mostly found respectively in the Fourth National Education Council (62), the Second Education Council (25), the First Education Council (12), the fourth Education Congress (4) and finally the Third National Education Council (3).

Keywords: *Education, Primary School Curriculum, National Education Council.*

JOURNAL INFORMATION: SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES) is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. SDU IJES has all of the copyrights of articles submitted to be published.

GİRİŞ

Osmanlı İmparatorluğu'nun özellikle son iki yüzyılında siyasi, askeri, toplumsal, ekonomik alanlarda başlayan yenileşme hareketlerinin etkisini cumhuriyetin ilanına kadar ve cumhuriyetin ilanını takip eden süreçte görmek mümkündür. Yenileşme sürecinde ve sonrasında değişimin yaşandığı en önemli alanlardan birisi de eğitimidir. Siyasi, askeri, toplumsal, ekonomik alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da pek çok düzenleme ve geliştirme çabalarına girişildiği görülür. Sultan II. Abdülhamid Han'ın 13 Şubat 1878'de Parlamentoyu süresiz tatil etmesinden 23 Temmuz 1908'e kadar geçen döneme Mutlakiyet dönemi denir. Parlamentolu rejime dönüş için Anayasa'nın tekrar yürürlüğe konduğu 23 Temmuz 1908'den 30 Ekim 1908 Mondros Mütarekesi'ne kadar geçen zamana, II. Meşrutiyet veya daha çok kullanılan şekliyle, sadece Meşrutiyet Dönemi denir. Eğitimde düzenleme ve geliştirme çalışmaları açısından bakılırsa, Meşrutiyet döneminin, kısa bir dönem olmasına rağmen, özellikle ortaya atılan fikirler bakımından çok verimli ve yenilikçi bir dönem olduğu görülür. Bu dönem esas olarak, Cumhuriyet dönemi eğitimindeki düzenleme ve geliştirmelerin bir çeşit laboratuvarını (hazırlık safhasını) teşkil etmektedir (Akyüz, 2011, s. 11). 1923 yılında Cumhuriyetin ilanı ile birlikte Türkiye'de "Cumhuriyet Rejimi" ne geçilmiş, yeni bir devlet kurulmuş ve yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti ile Türk toplumu içinden geçtiği süreçte önemli ve köklü değişimler yaşamıştır. Bu değişimler, yeni devlet anlayışıyla beraber ortaya çıkan sürecin doğal bir sonucudur.

Eğitim, toplumların sağlıklı bir şekilde düzene ulaşması için üzerinde durulması gereken bir konudur. Bireylerin toplumsallaşması, bireylere gerekli bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması ve bu yolla toplumun gelişmesi için bireylerde davranış değişikliği gerçekleşmesi amaçlanır. Cumhuriyetin ilanına giden süreçte devletin kurucu lideri olarak Atatürk'ün insan yetiştirme sistemi olan eğitime bakışı ve Türk eğitim sisteminin yapılandırılmasında oynadığı büyük rol, Türk tarihi açısından önemli bir dönüm noktasıdır. Cumhuriyetin ilanından sonra, yeni kurulan devlette yetiştirilecek bireylere kazandırılması düşünülen temel niteliklerin kazandırılacağı eğitim sistemine, devletin kurucu lideri olarak Atatürk, hayati bir önem atfetmektedir (Demir ve Duman, 2018, s. 43). Eğitim sistemimizin toplumun sosyal ve ekonomik açılarından gelişmesine öncülük etmesi için Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin kurulduğu ilk günlerden itibaren Atatürk'ün Türk eğitim sistemine ilişkin görüşlerini belirttiği konferans, bilgi şöleni ve toplantılara sıkça rastlanmaktadır. Takip eden yıllarda ise eğitime ilişkin toplantıların gelenekselleştiği, Maarif Kongresi, Heyet-i İlmiye Toplantıları, Maarif Şuraları ve nihayetinde Milli Eğitim Şuraları adını aldığı görülmektedir. Bu toplantıların başlıca özelliği, ülke eğitimine ilişkin her türlü konunun tartışıldığı, önerilerin sunulduğu, alınan kararların raporlaştırıldığı ve Türk eğitim sisteminin gelişimine katkı sağlamak olduğu görülmektedir.

"Milli Eğitim Şuraları, Türk eğitim sisteminin ve politikalarının masaya yatırılıp, üzerinde kapsamlı tartışmalar yapıldığı, çeşitli tavsiye kararların alındığı, eğitim sisteminin tüm paydaşlarının alınan kararlara katılmasına önem gösterildiği eğitim sistemimize ve politikalarımıza yön veren toplantılardır" (Keskin ve Yazar, 2018, s. 387). Cumhuriyetin yapılandırılmasında, Atatürk İlke ve İnkılaplarının benimsenmesinde eğitime büyük roller biçilmiştir. Bu bağlamda Milli Eğitim Şuralarının toplanmasının bir gerekçesinin de eğitim sistemi ile ilgili tüm paydaşların görüşlerinin ortaya konması olarak sayılabilir.

Milli Eğitim Şûra toplantılarının gerçekleştirilmesinden önce milli eğitimimizin yeniden düzenlenmesi için 16 Temmuz 1921 tarihinde Maarif Kongresi toplanmıştır. Maarif Kongresinde eğitim sorunlarının çözülmesine ilişkin görüşler bildirilmiştir. Eğitim kurumlarında ve programlarında düzenleme yapılması planlanmış; ayrıca ilkökul programlarının geliştirilmesi ve öğretim süreleri de gündeme alınmıştır (MEB, 1946, s. 3-4). Cumhuriyetin ilanından hemen önce ve Cumhuriyetin ilanını takip eden ilk yıllarda eğitime ilişkin önemli gelişmelerden biri de Heyet-i İlmiye Toplantılarıdır. Savaş döneminde toplanan Maarif Kongresinde, bağımsızlığın kazanılmasından sonra yeni kurulacak devlette eğitime ne denli önem verileceği ortaya konmuştur. 15 Temmuz-15 Ağustos 1923 tarihleri arasında Maarif Vekaleti'nin topladığı Birinci Heyet-i İlmiyede, milli eğitim yürütme programının oluşturulması, milli hars konusu, değerli başvuru kaynaklarının dilimize çevrilmesi, milli büyük sözlük oluşturulması, ilkökul programlarında değişiklikler yapılması, milli tarih kitaplığı oluşturulması, milli tarih ve coğrafya enstitülerinin kurulması gibi konular görüşülmüş ve karara bağlanmıştır. 1924 yılında eğitim sorunlarını görüşmek üzere toplanan İkinci Heyet-i İlmiye toplantısında ilkökulun öğretim süresinin altı yıldan beş yıla indirilmesi, ilkökul öğretim programlarının geliştirilmesi, ders kitaplarının yazdırılması görüşülen ve karara bağlanan konulardandır. 27 Aralık 1925 tarihinde toplanan Üçüncü Heyet-i İlmiye toplantısında devlet ve il bütçelerinden Milli Eğitim Teşkilatına ayrılan miktarın daha etkin kullanılması görüşülmüştür. Ayrıca okula kayıt yaptıran tüm çocuklara cevap verebilmek amacıyla okul kapasitelerinin artırılması, gündüzlü ortaokullarda karma eğitim yapılması, talim ve terbiye İşleri ile ilgilenecek bir Talim ve Terbiye Dairesinin kurulması gibi konular kararlaştırılmıştır (MEB, 2017).

Birinci Maarif Şûrası 17-29 Temmuz 1939 tarihleri arasında toplanmıştır. Birinci Maarif Şûrasında ilkökul programlarının amaçlarına ilişkin ifadeler genel hatlarıyla ele alındığında; ilkökul programlarına Kemalizm ilkeleriyle ilerlemesi öngörülen bir nitelik kazandırılmasının amaçlandığı, ilkökul programlarında kurumların temsil edilmesinin zorunluluğuna vurgu yaptığı, ilkökul programları yoluyla milletin genelinin okuryazar olmasının amaçlandığı, ilkökul programlarının bir Türk kültürü oluşturmak, milli nitelik taşımak ve bütün uygarlık içinde varlığı duyulan bir ilim hayatı meydana getirmek gibi amaçlarının bulunduğu işaret edildiği, ilkökul programlarının ülkede mesleki ve teknik eğitim görmüş öğrenciler yetiştirme ve programlar dahilinde farklı bölgelerde farklı ihtiyaçlara yönelik mesleki ve teknik okullar açılması amacına vurgu yapıldığı görülmektedir. Şûrada yer alan ifadelerle göre, ilkökul programları bütün sorunları inceleyip toplumu aydınlatma amacına sahip olmalı ve millet eğitimini kazandırmalıdır. Ayrıca ilkökul programlarının, halkçılık ilkelerinin dileklerini yerine getirme amacının bulunması gerektiğine işaret edilmektedir. Tüm bu ifadelerle ek olarak ilkökul programları ile köylünün okulun faydası ve anlamı hakkında sağlam bir fikre sahip olması ve bu vesileyle köylünün Cumhuriyete olan bağlılığının artırılmasının amaçlandığı dikkat çekmektedir (Maarif Vekaleti, 1939, s. 4-644).

15-23 Şubat 1943 tarihleri arasında İkinci Maarif Şûrası toplanmıştır. İkinci Maarif Şûrasında ilkökul programlarının; ülkemizi dünyanın en medeni okul seviyesine çıkarmak, milletin araç ve kaynaklarına sahip çıkmak, milli kültürümüzü çağdaş uygarlık seviyesinin üzerine çıkarmak gibi amaçlarına vurgu yapıldığı, aktif bir ahlakı uygulaması, yayması, yetişen nesilleri iyilik yapma konusunda aktif ve canlı tutması gerektiği belirtilmektedir. İlkokul programlarının Türk dilini koruma ve yaşatmaya yönelik olarak Türkçemizi yabancı kurallardan kurtarmayı ve milli bir Türkçe oluşturmayı önemseydiği, ilkökul programlarının Türkçülük temeline dayanması gerektiği, Cumhuriyet ve inkılap tarihimizi ayrıntılı olarak ele alması gerekliliğine vurgu yapıldığı görülmektedir. İkinci Maarif Şûrası, çocuk eğitimde ahlaki eğitimin öneminden bahsederek ilkökul programlarının çocukların ahlaki eğitimine ilişkin amaçlarına da vurgu yapmaktadır. İlkokul programları çocuğa ahlaki bir nitelik ve eğitim vermeli; okuldaki ve ailedeki eğitimi birleştirmelidir. İlkokul programlarının toplum ile birlikte çalışmak ve çocuğa vatan, millet ve istiklal sevgisini aşılama amaçlarına özellikle dikkat çekildiği görülmektedir. Ayrıca şûrada alınan kararlara göre ilkökul programlarının amacı altı ok olmalıdır. İlkokul programlarının hedeflerinin çocukların anlayış, seziş ve ruh yapılarına uygun olması gerektiği belirtilerek, programların, çocuğun fikir gelişimini sağlama, çocuğun milli duygu ve karakterlerini birleştirme, çocuğun tarih sevgisini uyandırma, olayların oluşlarını kavratma, milli duygularla hayatı anlama ve kavrama olgunluğu sağlama ve

öğrencilere tarihin anlamını kavratma amacını taşıması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca ilkökul programlarının, milliyetçi, inkılapçı ve laik özellikte olması gerektiğine ve hümanizm eserlerini yurt içinde yayması gerektiğine dikkat çekilmektedir (Maarif Vekaleti, 1943, s. 3-267).

Üçüncü Milli Eğitim Şûrası 2-10 Aralık 1946 tarihlerinde toplanmıştır. Üçüncü Milli Eğitim Şûrasında ilkökul programlarının amaçlarına ilişkin ifadeler genel hatlarıyla incelendiğinde; milli eğitimde ders konularının çocuğun yeteneklerine uygun olarak bilimsel temellere oturtulmasının amaçlandığı, ilkökul programlarındaki tiyatro çalışmalarına ilişkin kararlar alındığı, programlarda yer alması gereken tiyatro çalışmalarının amaçlarının çocukta sese, varlığa ve söze egemenliği sağlamak; öğrencileri kendi aralarında doğaçlamaya yapmaya teşvik etmek ve öğrencilerin özellikle ses, söyleyiş, ritm ve melodi öğelerinin gelişimine doğal yoldan yardım etmek olduğu görülmektedir (MEB, 1947, s. 116-317).

Dördüncü Milli Eğitim Şûrası ise 23-31 Ağustos 1949 tarihleri arasında toplanmıştır. Dördüncü Milli Eğitim Şûrasında ilkökul programlarının amaçlarına ilişkin ifadeler genel olarak bakıldığında; ilkökul programlarının bilim temelinde, ülke ihtiyaçları göz önünde bulundurularak ve bireylerin çaba, enerji ve yetenekleri dikkate alınarak hazırlanması gerektiği vurgulanmaktadır. İlkokul programlarının bireylere meslek kazandıracak bilgi ve uygulamayı kapsamaya gerektiğine işaret edildiği, bireylerin fikirlerini benimsemeyi aynı zamanda bunun uygulama ile birleştirilmesi gerekliliği üzerinde durulduğu görülmektedir. Dördüncü Milli Eğitim Şûrasında ilkökul programlarının demokrasiyi korumayı, bireylere demokrasinin temel ilkelerini kazandırmayı, bireyleri gerçek demokrasiyi benimsemiş vatandaşlar olarak yetiştirmeyi, eğitimin demokratik bir anlayışla gerçekleştirilmesini amaçladığı görülür. Ayrıca ilkökul programları, bireylere milli gururu benimsetmeli, bireylere milli, ahlaki ve estetik bir tutum kazandırmalıdır. İlkokul programları temellerini bireyin öz ve bilincinden alan, bir kamuoyu ve kamuoyu vicdanının şekillenmesini sağlamalıdır. Şûrada yine ilkökul programlarında bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin kararlara yer verildiği görülür. Söz konusu kararlar; ilkökul programlarının toplumsal adalet ve insani dayanışma düşüncesini kazandırma, kamu çıkarlarını, kişisel çıkarlardan üstün görme, toplumsal işbirliği ve hoşgörü alışkanlığı kazandırma, toplum düzenine saygılı, görev ve sorumluluk duygusu gelişmiş bireyler yetiştirme, girişimci, hakkını arayan ve hakkına razı olan bireyler yetiştirme amaçlarına işaret etmektedir. İlkokul programlarında ayrıca, okul içinde ve okul dışındaki yaşamında toplumsal ve ahlaki değerleri kazanmış, belirli ahlaki ilkeler dâhilinde farklı ve bağımsız düşünen bireyler yetiştirilmesinin amaçlandığı vurgulanmaktadır. İlkokul programlarının, öğrenciyi düşünmeye gücü yeten ve ahlaklı bir birey olarak yetiştirmeyi, çocukta öğrenmeye ve araştırma yapmaya isteklilik kazandırmayı, çocuğun sağlığına, spora ve güzel sanatlara karşı ilgisini artırmayı, çocuğa düzenli çalışma yolları öğretmeyi, çocuğu azimli, kendine güven duygusu besleyecek olgunluğa erdirmeyi, çocuğu güçlü bir istek ve karakter sahibi olacak şekilde yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir. İlkokul programları, öğrencileri sınıf içi çalışmalarda daha aktif hale getirmeye, sorunları öğrencileri kişisel düşünmeye yönlendirecek şekilde ortaya koymaya, öğrencileri soru sormaya isteklendirip onları harekete geçirmeye, öğrencilerin fikir ve yorumlarına saygı gösterip itirazlarını hoş karşılamaya yönelik olarak hazırlanmalıdır. Şûrada geçen ifadelerde; programların öğrenciyeye canlı bir toplum düzeni içinde yaşadığını duyurma, milli ve milletlerarası sorunları anlatma, çevre sorunlarına karşı çocuğun ilgisini çekme, çocuğu toplumda aktif bir rol oynayıp, haklarını idrak ettirecek hale getirme, öğrencilere toplum olaylarını gerçek bir gözle çözümleyecek olgunluk sağlama amaçlarına dikkat çekilmektedir. Dördüncü Milli Eğitim Şûrasında alınan kararlar ayrıca ilkökul programlarının, öğrencileri toplumsal sorunlarda karar verebilecek şekilde yetiştirme, öğrencilere milli tarih ve erdemlerimizi gerçeklerle öğretme, öğrencilerde milli tarihimizi ve dilimizi sevgi ve güvenle karşılayacak bir benlik oluşturma, öğrencileri gerçek bir milliyet anlayışıyla donatma amaçlarına işaret etmektedir. İlkokul programları, çocukların öğrenme yeteneklerini göz önünde tutmalı, genel tarih ve milli tarihten öğretilen bilgilerin sınırını çizmelidir. Ayrıca ilkökul programları, çocuklarda araştırma merakı uyandırmalı, çocuklarda milli duyguyu güçlendirmeli, çocuğa vatan sevgisini kazandırmalıdır. Şûrada, ilkökul programlarının çocukları hayatta gerekli olan bilgilerle donatma, çocukların zihinlerini ve bedenlerini geliştirme, çocukların var olma estetiğine önem verme amaçlarının da vurgulandığı

görülmektedir. Programlar, çocuklara bilinçli bir vatan, millet, bayrak ve yurt aşkı aşılmalıdır. Şûrada alınan kararlara göre; ilkokul programları, ülkenin mevcut şartlarına göre düzenlenirken herkesi okuryazar hale getirmeli, bireylere hayatta gerekli olacak olan bilgileri vermelidir. İlkokul programlarının amacı, sadece okuma ve yazma olmamalı, çocuğa çevresindeki doğayı, eşyayı ve her şeyi gösterip öğretmelidir. Şûrada alınan kararlarda ayrıca ilkokul programlarının öğrenciye vatan aşkı vermek ve topraklarını sevdirmek, ülke geneli için uygun bir eğitim sistemi uygulamak ve uygun bir eğitim sisteminin meydana gelmesi için eğitimsel merkezleri ortaya çıkarmak amacına yönelik olduğu vurgulanmaktadır (MEB, 1949, s. 5-314).

Yukarıda Maarif ve Milli Eğitim Şûralarına ilişkin verilen açıklamalarda Birinci Türkiye Büyük Millet Meclisinin açılması, ardından Türkiye Cumhuriyetinin kurulmasıyla birlikte devam eden süreçte, Türk eğitim sisteminde yeni adımlar atılmasına duyulan ihtiyacın ele alındığı önemli toplantılar düzenlendiği, bu toplantılarda ülkenin ihtiyacı olan insan gücünü yetiştirmenin önemine vurgu yapıldığı, dönemin temel eğitim kademesi olan ilkokullara ayrı bir yer verildiği açıkça görülmektedir. Birinci Türkiye Büyük Millet Meclisinin kurulduğu dönemden, Tek Partili Döneme kadar geçen süreçte eğitim programları değiştirilmiş ve bu değişiklikler ile ilgili kararlar Milli Eğitim Şûralarında verilmiştir. Yeni bir eğitim sistemi oluşturmak için eğitim programları temel eğitim kademesinden başlanarak düzenlenmiş ve bu düzenlemede ilkokullar büyük bir önem teşkil etmiştir. Okullarda bireylere kazandırılması düşünülen temel niteliklerin amaç, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme boyutu eğitim programları ile gerçekleşmektedir. Eğitim programlarının amaç boyutu ise yetiştirilmek istenen bireyin temel niteliklerine odaklanmaktadır. Cumhuriyet'in kuruluşuna giden süreçte, Türk Milli Eğitiminin temellerinin atıldığı Birinci Türkiye Büyük Millet Meclisi döneminde ve Tek Parti Döneminde Maarif/Milli Eğitim Şûralarında ilkokul programlarının amaç boyutuna ilişkin alınan kararların incelenmesinin özellikle Türkiye'de Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze kadar özel bir önem atfedilen "temel eğitim kademesinde" alınan kararların günümüzle kıyaslanması açısından alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45). Nitel araştırma özelliğindeki bu araştırma, tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da bugün var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Tarama modellerinde araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne kendi koşulları içinde olduğu gibi açıklanmaya çalışılırken geçmiş olaylarla ilgili ilişki kurma ve yargıda bulunma amacıyla kanıtların toplanması ve değerlendirilmesi önem kazanır (Karasar, 2009, s. 77-78).

Verilerin Toplanması

Araştırmada, verilerin toplanmasında doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi tekniği, belirli bir zaman dilimi içerisinde yayımlanan gazete, dergi gibi süreli yayınlar veya bir konuda çeşitli kaynaklar tarafından yayımlanmış anılar, kitaplar ve benzeri dokümanlardan yararlanarak araştırma problemi hakkında geniş bir zaman dilimine dayalı analiz yapmayı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 220). Araştırmada öncelikle 1921 Maarif Kongresi ile ilgili dokümanlar incelenmiş İlkokul Programları ile ilgili alınan kararlar aktarılmıştır. Daha sonra Tek Parti döneminde toplanan Maarif/ Milli Eğitim Şûraları incelenmiş ve ilkokul programı dahilinde alınan kararlar

aktarılmıştır. Araştırmada dokümanlar, Milli Kütüphane, Gazi Üniversitesi Kütüphanesi ve Ankara Üniversitesi Kütüphanesi'nden elde edilmiştir.

Araştırmanın Veri Setini Oluşturan Kaynaklar

Araştırma Birinci Türkiye Büyük Millet Meclisi ve Tek Parti Dönemindeki Maarif ve Milli Eğitim Şûralarında ilkökul programlarına ilişkin alınan kararları kapsamaktadır. Araştırmada incelenen Maarif/Milli Eğitim Şûralarında tespit edilen ilkökul programlarının amaç boyutuna ilişkin olarak ilgili dokümanlardan elde edilen ifadelerin yeterli olduğu varsayılmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın veri setini oluşturan kaynaklar 1921 Maarif Kongresi, 1939 Birinci Maarif Şûrası, 1943 İkinci Maarif Şûrası, 1946 Üçüncü Milli Eğitim Şûrası ve 1949 Dördüncü Milli Eğitim Şûrasına ilişkin ulaşılan dokümanlardan oluşmaktadır. Araştırmada, ulaşılan dokümanların incelemesinde, Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 18- 20)'in belirttiği (1) Dokümanlara ulaşma, (2)Orijinalliğini kontrol etme, (3)Dokümanları anlama, (4)Veriyi analiz etme ve (5)Veriyi kullanma aşamaları dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda, araştırmada (1)Dokümanlara ulaşılmış, (2)Dokümanlar orijinallik açısından kontrol edilmiş ve (3)Dokümanlar araştırmanın amacı çerçevesinde tasnif edilmiştir. Dördüncü ve beşinci aşamalar ise dokümanlardan elde edilen verilerin analizinde ve değerlendirilmesinde takip edilen aşamalardır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın bulguları; 1921 Maarif Kongresinde, 1939 Birinci Maarif Şûrasında, 1943 İkinci Maarif Şûrasında, 1946 Üçüncü Milli Eğitim Şûrasında ve 1949 Dördüncü Milli Eğitim Şûrasında ilkökul programlarının amaç boyutuna ilişkin olarak belirlenen ifadelerle sınırlıdır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda, dokümanların bir araştırmanın tüm veri setini oluşturduğu durumlarda “Dokümanların araştırmanın amacına göre kapsamlı bir içerik analizine tabi tutulması gereklidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 227) önermesi, bu araştırmaya uygun görüldüğünden araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Birinci Türkiye Büyük Millet Meclisi ve Tek Parti Dönemi Maarif/Milli Eğitim Şûralarında ilkökul programlarına yönelik olarak; 1921 Maarif Kongresi kayıtları, 1939 Birinci Maarif Şûrası, 1943 İkinci Maarif Şûrası, 1946 Üçüncü Milli Eğitim Şûrası ve 1949 Dördüncü Milli Eğitim Şûrası kaynaklara bağlı olarak irdelenmiştir. Burada şûra kararlarının özgün biçimi aslına uygun olarak tahlil edilmiştir. Maarif Kongresi, Birinci ve İkinci Maarif Şûrası, Üçüncü ve Dördüncü Milli Eğitim Şûralarında ilkökul programlarının amaçlarına ilişkin ifadelerin kategorilere ayrılarak kodlanmasına ilişkin güvenilirliği sağlamak amacıyla, Maarif Kongresi ve her bir şûra için iki ayrı kodlayıcı tarafından kontrol kodlaması yapılmıştır. Kontrol kodlamaları sonucunda Miles ve Huberman (2016, s.63-64)'ın kodlayıcılar arası görüş birliği için % 80 gibi bir güvenilirlik oranının olup olmadığına “Güvenirlik = Görüş Birliği Sayısı / (Toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı)” formülü kullanılarak bakılmıştır. Maarif Kongresi için bu oran % 92,16; Birinci Maarif Şûrası için % 88,12; İkinci Maarif Şûrası için % 89,32; Üçüncü Milli Eğitim Şûrası için % 91,67; Dördüncü Milli Eğitim Şûrası için ise %93,29 olarak hesaplanmıştır. Böylece, Maarif Kongresi ve her bir şûra için yapılan kategori ve kodlama işlemine ilişkin olarak güvenilirlik sağlanmıştır.

BULGULAR

Maarif Kongresi, Birinci ve İkinci Maarif Şûraları, Üçüncü ve Dördüncü Milli Eğitim Şûralarında yer alan ilkökul programlarının amaçlarına ilişkin olarak araştırma kapsamında elde edilen bulgular, ilk olarak ifadeler şeklinde her bir kongre veya şûra temelinde Tablo 1’de, ardından her bir ifade kategorilere ve kodlara ayrılarak kategoriler temelinde Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Maarif kongresi, birinci ve ikinci maarif şûraları, üçüncü ve dördüncü milli eğitim şûralarında yer alan ilkökul programlarının amaçlarına ilişkin ifadeler

Kodlar	Maarif Kongresi	Birinci Maarif Şûrası	İkinci Maarif Şûrası	Üçüncü Milli Eğitim Şûrası	Dördüncü Milli Eğitim Şûrası
İlkökul Programları, devlette meydana gelen yaraları, bilim ile tedavi etmelidir.	▪				
İlkökul Programları, maddi ve manevi kaynakları, memleketlerimizde orduda bulunan düşmanlara karşı kullanılmalıdır.	▪				
İlkökul Programları, yabancı düşüncelerden uzak, milli tarihimize alakalı bir kültürden olmalıdır.	▪				
İlkökul Programları ile çocuklarımıza, yabancı öğelerle mücadelenin ve milli düşünceleri özveri ile savunmanın gerekliliği aşılmalıdır.	▪				
İlkökul Programları, eğitimimizi Kemalizm ilkeleriyle hız almalıdır.		▪			
İlkökul Programlarında, kurumların temsil edilmesi zorunludur.		▪			
İlkökul Programları, okuma yazma bilmeyen tek bir kişi bırakmamalıdır.		▪			
İlkökul Programları, Türk kültürü kurmalıdır.		▪			
İlkökul Programlarının, milli niteliği olmalıdır.		▪			
İlkökul Programları, bütün uygarlık içinde varlığı duyulan bir ilim hayatı meydana getirmelidir.		▪			
İlkökul Programları, yurttan mesleki ve teknik eğitim görmüş öğrenciler yetiştirmelidir.		▪			
İlkökul Programları dâhilinde, farklı bölgelerde, farklı ihtiyaçlara yönelik mesleki ve teknik okullar açılmalıdır.		▪			
İlkökul Programları, bütün sorunları inceleyip, toplumu aydınlatmalıdır.		▪			
İlkökul Programları, millet eğitimi kazandırmalıdır.		▪			
İlkökul Programları, halkçılık ilkelerinin dileklerini yerine getirmelidir.		▪			
İlkökul Programları ile köylü okulun faydası ve anlamı hakkında sağlam bir fikre sahip olacak, köylünün Cumhuriyete olan bağlılığı artacaktır.		▪			
İlkökul Programları, ülkemizi dünyanın en medeni okul seviyesine çıkarmalıdır.			▪		
İlkökul Programları, milletin araç ve kaynaklarına sahip çıkmalıdır.			▪		
İlkökul Programları, milli kültürümüzü çağdaş uygarlık seviyesinin üzerine çıkarmalıdır.			▪		
İlkökul Programları, aktif bir ahlakı uygulamalı ve yaymalıdır.			▪		
İlkökul Programları, yetişen nesilleri iyilik yapma konusunda aktif ve canlı tutmalıdır.			▪		
İlkökul Programları, Türkçemizi yabancı kurallardan kurtarmalıdır.			▪		
İlkökul Programları, Türkçülük temeline dayanmalıdır.			▪		
İlkökul Programları, milli bir Türkçe oluşturmalıdır.			▪		
İlkökul Programların, Cumhuriyet ve İnkılap tarihimizi ayrıntılı olarak ele almalıdır.			▪		

İlkokul Programları, çocukları ortak hatta tek nitelikli olarak yetiştirmelidir.	▪
İlkokul Programları, çocuğa ahlaki bir nitelik ve eğitim vermelidir.	▪
İlkokul Programları, okuldaki ve ailedeki eğitimi birleştirmelidir.	▪
İlkokul Programları, okullarda ahlak eğitimini vermelidir.	▪
İlkokul Programları, çocuğa vatan, millet, istiklal sevgisini aşılamalıdır.	▪
İlkokul Programları, toplum ile birlikte çalışmalıdır.	▪
İlkokul Programlarının, amacı altı ok olmalıdır.	▪
İlkokul Programları, çocuğun fikir gelişimini sağlamalıdır.	▪
İlkokul Programları, çocuğun milli duygu ve karakterlerini birleştirmelidir.	▪
İlkokul Programları, çocuğun tarih sevgisini uyandırmalıdır.	▪
İlkokul Programları, olayların oluşlarını kavratmalıdır.	▪
İlkokul Programları milli duygularla hayati anlama ve kavrama olgunluğu sağlamalıdır.	▪
İlkokul Programlarının, hedefleri çocukların anlayış, sezgi ve ruh yapılarına uygun olmalıdır.	▪
İlkokul Programları, öğrencilere tarihin anlamını alıştırmalıdır.	▪
İlkokul Programları, milliyetçi, inkılapçı ve laik özellikte olmalıdır.	▪
İlkokul Programları, hümanizm eserlerini yurt içinde yaymalıdır.	▪
İlkokul Programlarındaki tiyatro çalışmalarının amacı sese, varlığa ve söze egemenliği sağlamaktır.	▪
İlkokul Programlarındaki tiyatro, öğrencileri kendi aralarında doğaçlamaya sürüklemelidir.	▪
İlkokul Programlarındaki tiyatro, öğrencilerin özellikle ses, söyleyiş, ritim ve melodi öğelerinin gelişimine doğal yoldan yardım etmelidir.	▪
İlkokul Programları, bilimi temel almalıdır.	▪
İlkokul Programları, ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda olmalıdır.	▪
İlkokul Programları, bireylerin çaba, enerji ve yeteneklerini dikkate almalıdır.	▪
İlkokul Programları, bireylere meslek kazandıracak bilgi ve uygulamayı kapsamalıdır.	▪
İlkokul Programları, bireylerin fikirlerini benimsemeyi amaçlamalı, aynı zamanda bunu uygulama ile birleştirmelidir.	▪
İlkokul Programları, demokrasiyi korumayı amaçlamalıdır.	▪
İlkokul Programları, bireylere demokrasinin temel ilkelerini kazandırmalıdır.	▪
İlkokul programları, bireyleri gerçek demokrasiyi benimsemiş olarak yetiştirmelidir.	▪
İlkokul Programlarında, eğitim demokratik bir anlayışla gerçekleşmelidir.	▪
İlkokul Programları, bireylere milli gururu	▪

benimsetmelidir.	
İlkokul Programları, bireylere milli, ahlaki ve estetik bir tutum kazandırmalıdır.	▪
İlkokul Programları, temellerini bireyin öz ve bilincinden alan, bir kamuoyu ve kamuoyu vicdanının şekillenmesini sağlamalıdır.	▪
İlkokul Programları, toplumsal adalet ve insani dayanışma düşüncesini kazandırmalıdır.	▪
İlkokul Programları, kamu çıkarlarını, kişisel çıkarlardan üstün görmeyi kazandırmalıdır.	▪
İlkokul Programları, toplumsal işbirliği ve hoşgörü alışkanlığı kazandırmalıdır.	▪
İlkokul Programları toplum düzenine saygılı, görev ve sorumluluk duygusu gelişmiş bireyler yetiştirmeli	▪
İlkokul Programları, girişimci bireyler yetiştirmeli.	▪
İlkokul Programları hakkını arayan ve hakkına razı olan bireyler yetiştirmelidir.	▪
İlkokul Programları, okul içinde ve okul dışındaki yaşamında toplumsal ve ahlaki değerleri kazanmış bireyler yetiştirmelidir.	▪
İlkokul Programları, belirli ahlaki ilkeler dâhilinde farklı ve bağımsız düşünen kişilikler yetiştirmelidir.	▪
İlkokul Programları, öğrenciyi düşünmeye gücü yeten ve ahlaklı bir birey olarak yetiştirmelidir.	▪
İlkokul Programları, çocukta öğrenmeye ve araştırma yapmaya isteklilik kazandırmalıdır.	▪
İlkokul Programları, çocuğun sağlığına, spora ve güzel sanatlara karşı ilgisini artırmalıdır.	▪
İlkokul Programları, çocuğa düzenli çalışma yolları öğretmelidir.	▪
İlkokul Programları, çocuğu azimli yetiştirmelidir.	▪
İlkokul Programları, çocuğu kendine güven duygusu besleyecek olgunluğa erdirmelidir.	▪
İlkokul Programları, çocuğu güçlü bir istek ve karakter sahibi olacak şekilde yetiştirmelidir.	▪
İlkokul Programları, toplumda güçlü bir bütün ve yöntem ortaya çıkarmalıdır.	▪
İlkokul Programlarında, sıkı, samimi, açık ve uyumlu bir işbirliğinin ortaya çıkması gereklidir.	▪
İlköğretim programı, öğrencileri sınıf içi çalışmalarda daha aktif hale getirmelidir.	▪
İlköğretim programı, sorunları öğrencileri kişisel düşünmeye yönlendirecek şekilde ortaya koymalıdır.	▪
İlköğretim programı, öğrencileri soru sormaya isteklendirip, onları harekete geçirmelidir.	▪
İlköğretim programı, öğrencilerin fikir ve yorumlarına saygı gösterip itirazlarını hoş karşılamalıdır.	▪
İlkokul Programı, öğrencileri iyi bir kafa eğitimi ile yetiştirmelidir.	▪
İlkokul Programı, çocukların düşünme güçlerini pozitif ölçülerle çalıştırmalıdır.	▪
İlkokul Programı, öğrenciye canlı bir toplum düzeni içinde yaşadığını duyurmalıdır.	▪

İlkokul Programı, öğrencilere milli ve milletlerarası sorunları anlatmalıdır.	.
İlkokul Programı, çevre sorunlarına karşı çocuğun ilgisini çekmelidir.	.
İlkokul Programı, çocuğu toplumda aktif bir rol oynayıp, haklarını idrak ettirecek hale getirmelidir.	.
İlkokul Programı, öğrencilere toplum olaylarını gerçek bir gözle çözümleyecek olgunluk sağlamalıdır.	.
İlkokul Programı, öğrencileri toplumsal sorunlarda karar verebilecek şekilde yetiştirmelidir.	.
İlkokul programları, öğrencilere milli tarih ve erdemlerimizi gerçeklerle öğretmelidir.	.
İlkokul Programları, öğrencilerde milli tarihimizi ve dilimizi sevgi ve güvenle karşılayacak bir öz oluşturmalıdır.	.
İlkokul Programları, öğrencileri gerçek bir milliyet anlayışıyla donatmalıdır.	.
İlkokul Programları, öğrencileri yetiştirecek nitelikte olmalıdır.	.
İlkokul Programları, imkânları ve çocukların öğrenme yeteneklerini göz önünde tutmalıdır.	.
İlkokul Programları, genel tarih ve milli tarihten öğretilecek bilgilerin sınırını çizmelidir.	.
İlkokul Programları, çocuklarda araştırma merakı uyandırmalıdır.	.
İlkokul Programları, çocuklarda milli duyguyu güçlendirmelidir.	.
İlkokul Programları, çocuğa vatan sevgisini kazandırmalıdır.	.
İlkokul Programları, çocukları hayatta gerekli olan bilgilerle donatmalıdır	.
İlkokul Programları, çocukların zihinlerini ve bedenlerini geliştirmelidir.	.
İlkokul Programları, çocukların var olma estetiğine önem vermelidir.	.
İlkokul Programlarında, öğrenci kendine yakın olan konuları incelemelidir.	.
İlkokul Programları, çocuklara bilinçli bir vatan, millet, bayrak ve yurt aşkı aşılamalıdır.	.
İlkokul Programları, memleketin bugün ki şartlarına göre düzenlenmelidir.	.
İlkokul Programları, herkesi okuryazar hale getirmelidir.	.
İlkokul Programları, bireylere hayatta gerekli olacak olan bilgileri vermelidir.	.
İlkokul Programlarının amacı, sadece okuma ve yazma olmamalıdır.	.
İlkokul Programları, çocuğa çevresindeki doğayı, eşyayı ve her şeyi gösterip, öğretmelidir.	.
İlkokul Programları, öğrenciye vatan aşkı vermeli topraklarını sevdirmelidir.	.
İlkokul Programları, bütün memleket için uygun bir eğitim sistemi uygulamalıdır.	.
TOPLAM	4 12 25 3 62

Maarif Kongresi, Birinci ve İkinci Maarif Şûrası, Üçüncü ve Dördüncü Milli Eğitim Şûralarında yer alan ilkökul programlarının amaç ifadelerine ilişkin yapılan analiz sonucunda oluşturulan Tablo 1 incelendiğinde; Amaç ifadelerine en çok 62 amaç ifadesi ile Dördüncü Milli Eğitim Şûrasında, ardından 25 amaç ifadesi ile İkinci Maarif Şûrasında, 12 amaç ifadesi ile Birinci Maarif Şûrasında, 4 amaç ifadesi ile Maarif Kongresinde, en az ise 3 amaç ifadesi ile Üçüncü Milli Eğitim Şûrasında yer verildiği görülmektedir.

Maarif Kongresi, Birinci ve İkinci Maarif Şûraları ile Üçüncü ve Dördüncü Milli Eğitim Şûralarında yer alan ilkökul programlarının amaçlarına ilişkin ifadeler yapılan analiz sonucunda; “Bireysel”, “Toplumsal Yaşam”, “Vatanseverlik”, “Tarih ve Kültür”, “Ekonomi ve Kalkınma”, “Vatandaşlık” ve “Doğal ve Fiziki Çevre” olmak üzere yedi kategori altında aşağıda Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 1. Maarif kongresi, birinci ve ikinci maarif şûraları ve üçüncü ve dördüncü milli eğitim şûralarında yer alan ilkökul programlarının amaçlarına ilişkin ifadelerin kategorilere göre dağılımı

Kategori	Kod	Maarif Kongresi	Birinci Maarif Şûrası	İkinci Maarif Şûrası	Üçüncü Milli Eğitim Şûrası	Dördüncü Milli Eğitim Şûrası
Bireysel	İlkokul Programları, yetişen nesilleri iyilik yapma konusunda aktif ve canlı tutmalıdır.			▪		
	İlkokul Programları, çocuğun fikir gelişimini sağlamalıdır.			▪		
	İlkokul Programlarının, hedefleri çocukların anlayış, seziş ve ruh yapılarına uygun olmalıdır.			▪		
	İlkokul Programlarındaki tiyatro çalışmalarının amacı sese, varlığa ve söze egemenliği sağlamaktır.				▪	
	İlkokul Programlarındaki tiyatro, öğrencileri kendi aralarında doğaçlamaya sürüklemelidir.				▪	
	İlkokul Programlarındaki tiyatro, öğrencilerin özellikle ses, söyleyiş, ritim ve melodi öğelerinin gelişimine doğal yoldan yardım etmelidir.				▪	
	İlkokul Programları, bireylerin çaba, enerji ve yeteneklerini dikkate almalıdır.					▪
	İlkokul Programları, bireylerin fikirlerini benimsemeyi amaçlamalı, aynı zamanda bunu uygulama ile birleştirmelidir.					▪
	İlkokul Programları, bireylere milli, ahlaki ve estetik bir tutum kazandırmalıdır.					▪
	İlkokul Programları, belirli ahlaki ilkeler dâhilinde farklı ve bağımsız düşünen kişilikler yetiştirmelidir.					▪
İlkokul Programları, öğrenciyi düşünmeye gücü yeten ve ahlaklı bir birey olarak yetiştirmelidir.					▪	
İlkokul Programları, çocukta öğrenmeye ve araştırma yapmaya isteklilik kazandırmalıdır.					▪	

İlkokul Programları, çocuğun sağlığına, spora ve güzel sanatlara karşı ilgisini artırmalıdır.					▪
İlkokul Programları, çocuğa düzenli çalışma yolları öğretmelidir.					▪
İlkokul Programları, çocuğu azimli yetiştirmelidir.					▪
İlkokul Programları, çocuğu kendine güven duygusu besleyecek olgunluğa erdirmelidir.					▪
İlkokul Programları, çocuğu güçlü bir istek ve karakter sahibi olacak şekilde yetiştirmelidir.					▪
İlköğretim programı, öğrencileri sınıf içi çalışmalarda daha aktif hale getirmelidir.					▪
İlköğretim programı, sorunları öğrencileri kişisel düşünmeye yönlendirecek şekilde ortaya koymalıdır.					▪
İlköğretim programı, öğrencileri soru sormaya isteklendirip, onları harekete geçirmelidir.					▪
İlköğretim programı, öğrencilerin fikir ve yorumlarına saygı gösterip itirazlarını hoş karşılamalıdır.					▪
İlkokul Programı, öğrencileri iyi bir kafa eğitimi ile yetiştirmelidir.					▪
İlkokul Programı, çocukların düşünme güçlerini pozitif ölçülerle çalıştırmalıdır.					▪
İlkokul Programları, öğrencileri yetiştirecek nitelikte olmalıdır.					▪
İlkokul Programları, imkânları ve çocukların öğrenme yeteneklerini göz önünde tutmalıdır.					▪
İlkokul Programları, çocuklarda araştırma merakı uyandırmalıdır.					▪
İlkokul Programları, çocukların zihinlerini ve bedenlerini geliştirmelidir					▪
İlkokul Programları, çocukların var olma estetiğine önem vermelidir.					▪
Toplam	-	-	3	3	22
İlkokul Programlarında, kurumların temsil edilmesi zorunludur.					▪
İlkokul Programları, okuma yazma bilmeyen tek bir kişi bırakmamalıdır.					▪
İlkokul Programları, bütün sorunları inceleyip, toplumu aydınlatmalıdır.					▪
İlkokul Programları, aktif bir ahlaki uygulamalı ve yaymalıdır.					▪
İlkokul Programları, okuldaki ve ailedeki eğitimi birleştirmelidir.					▪
İlkokul Programları, okullarda ahlak eğitimini vermelidir.					▪
İlkokul Programları, toplum ile birlikte çalışmalıdır.					▪
İlkokul Programları, toplumsal adalet ve insani dayanışma düşüncesini kazandırmalıdır.					▪

Toplumsal Yaşam	İlkokul Programları, kamu çıkarlarını, kişisel çıkarlardan üstün görmeyi kazandırmalıdır.					▪
	İlkokul Programları, toplumsal işbirliği ve hoşgörü alışkanlığı kazandırmalıdır.					▪
	İlkokul Programları toplum düzenine saygılı, görev ve sorumluluk duygusu gelişmiş bireyler yetiştirmeli					▪
	İlkokul Programları hakkını arayan ve hakkına razı olan bireyler yetiştirmelidir.					▪
	İlkokul Programları, okul içinde ve okul dışındaki yaşamında toplumsal ve ahlaki değerleri kazanmış bireyler yetiştirmelidir.					▪
	İlkokul Programları, toplumda güçlü bir bütün ve yöntem ortaya çıkarmalıdır.					▪
	İlkokul Programlarında, sıkı, samimi, açık ve uyumlu bir işbirliğinin ortaya çıkması gereklidir.					▪
	İlkokul Programı, öğrenciye canlı bir toplum düzeni içinde yaşadığını duyurmalıdır.					▪
	İlkokul Programı, öğrencilere milli ve milletlerarası sorunları anlatmalıdır.					▪
	İlkokul Programı, çocuğu toplumda aktif bir rol oynayıp, haklarını idrak ettirecek hale getirmelidir.					▪
	İlkokul Programı, öğrencilere toplum olaylarını gerçek bir gözle çözümleyecek olgunluk sağlamalıdır.					▪
	İlkokul Programı, öğrencileri toplumsal sorunlarda karar verebilecek şekilde yetiştirmelidir.					▪
	İlkokul Programları, çocukları hayatta gerekli olan bilgilerle donatmalıdır					▪
	İlkokul Programları, memleketin bugün ki şartlarına göre düzenlenmelidir.					▪
	İlkokul Programları, herkesi okuryazar hale getirmelidir.					▪
	İlkokul Programları, bireylere hayatta gerekli olacak olan bilgileri vermelidir.					▪
	İlkokul Programlarının amacı, sadece okuma ve yazma olmamalıdır.					▪
	İlkokul Programları, bütün memleket için uygun bir eğitim sistemi uygulamalıdır.					▪
	Toplam	-	3	4	-	19
İlkokul Programları, maddi ve manevi kaynakları, memleketlerimizde orduda bulunan düşmanlara karşı kullanmalıdır.						▪

Vatanseverlik	İlkokul Programları ile çocuklarımıza, yabancı ögelerle mücadelenin ve milli düşünceleri özveri ile savunmanın gerekliliği aşılmalıdır.	▪
	İlkokul Programları, eğitimimizi Kemalizm ilkeleriyle hız almalıdır	▪
	İlkokul Programlarının, milli niteliği olmalıdır.	▪
	İlkokul Programları ile köylü okulun faydası ve anlamı hakkında sağlam bir fikre sahip olacak, köylünün Cumhuriyete olan bağlılığı artacaktır.	▪
	İlkokul Programları, ülkemizi dünyanın en medeni okul seviyesine çıkarmalıdır.	▪
	İlkokul Programları, milletin araç ve kaynaklarına sahip çıkmalıdır.	▪
	İlkokul Programları, Türkçülük temeline dayanmalıdır.	▪
	İlkokul Programları, çocuğun milli duygu ve karakterlerini birleştirmelidir.	▪
	İlkokul Programları milli duygularla hayatı anlama ve kavrama olgunluğu sağlamalıdır.	▪
	İlkokul Programları, demokrasiyi korumayı amaçlamalıdır.	▪
	İlkokul Programları, bireylere demokrasinin temel ilkelerini kazandırmalıdır.	▪
	İlkokul programları, bireyleri gerçek demokrasiyi benimsemiş olarak yetiştirmelidir.	▪
	İlkokul Programlarında, eğitim demokratik bir anlayışla gerçekleşmelidir.	▪
	İlkokul Programları, bireylere milli gururu benimsetmelidir.	▪
	İlkokul Programları, temellerini bireyin öz ve bilincinden alan, bir kamuoyu ve kamuoyu vicdanının şekillenmesini sağlamalıdır.	▪
	İlkokul programları, öğrencilere milli tarih ve erdemlerimizi gerçeklerle öğretmelidir.	▪
	İlkokul Programları, öğrencilerde milli tarihimizi ve dilimizi sevgi ve güvenle karşılayacak bir öz oluşturmalıdır.	▪
	İlkokul Programları, öğrencileri gerçek bir milliyet anlayışıyla donatmalıdır.	▪
İlkokul Programları, çocuklarda milli duyguyu güçlendirmelidir.	▪	
İlkokul Programları, çocuğa vatan sevgisini kazandırmalıdır.	▪	
İlkokul Programları, çocuklara bilinçli bir vatan, millet, bayrak ve yurt aşkı aşılamalıdır.	▪	

	İlkokul Programları, öğrenciye vatan aşkı vermeli topraklarını sevdirmelidir.					▪
	Toplam	2	3	5	-	13
Tarih ve Kültür	İlkokul Programları, yabancı düşüncelerden uzak, milli tarihimizle alakalı bir kültürden olmalıdır.	▪				
	İlkokul Programları, Türk kültürü kurmalıdır.		▪			
	İlkokul Programları, milli kültürümüzü çağdaş uygarlık seviyesinin üzerine çıkarmalıdır.			▪		
	İlkokul Programları, Türkçemizi yabancı kurallardan kurtarmalıdır.			▪		
	İlkokul Programları, milli bir Türkçe oluşturmalıdır.			▪		
	İlkokul Programların, Cumhuriyet ve İnkılap tarihimizi ayrıntılı olarak ele almalıdır.			▪		
	İlkokul Programları, çocuğun tarih sevgisini uyandırmalıdır.			▪		
	İlkokul Programları, olayların oluşlarını kavratmalıdır.			▪		
	İlkokul Programları, öğrencilere tarihin anlamını aşırtmalıdır.			▪		
	İlkokul Programları, hümanizm eserlerini yurt içinde yaymalıdır.			▪		
	İlkokul Programları, genel tarih ve milli tarihten öğretilecek bilgilerin sınırını çizmelidir.					▪
Toplam	1	1	8	-	1	
Ekonomi ve Kalkınma	İlkokul Programları, devlette meydana gelen yaraları, bilim ile tedavi etmelidir.	▪				
	İlkokul Programları, bütün uygarlık içinde varlığı duyulan bir ilim hayatı meydana getirmelidir.		▪			
	İlkokul Programları, yurttan mesleki ve teknik eğitim görmüş öğrenciler yetiştirmelidir.		▪			
	İlkokul Programları dâhilinde, farklı bölgelerde, farklı ihtiyaçlara yönelik mesleki ve teknik okullar açılmalıdır.		▪			
	İlkokul Programları, millet eğitimini kazandırmalıdır.		▪			
	İlkokul Programları, bilimi temel almalıdır.					▪
	İlkokul Programları, ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda olmalıdır.					▪
	İlkokul Programları, bireylere meslek kazandıracak bilgi ve uygulamayı kapsamalıdır.					▪
İlkokul Programları, girişimci bireyler yetiştirmeli.					▪	
Toplam	1	4	-	-	4	
Vatandaşlık	İlkokul Programları, halkçılık ilkelerinin dileklerini yerine getirmelidir.		▪			
	İlkokul Programları, çocukları ortak hatta tek nitelikli olarak yetiştirmelidir.			▪		

	İlkokul Programları, çocuğa ahlaki bir nitelik ve eğitim vermelidir.					▪
	İlkokul Programları, çocuğa vatan, millet, istiklal sevgisini aşılmalıdır.					▪
	İlkokul Programlarının, amacı altı ok olmalıdır.					▪
	İlkokul Programları, milliyetçi, inkılapçı ve laik özellikte olmalıdır.					▪
	Toplam	-	1	5	-	-
Doğal ve Fiziki Çevre	İlkokul Programı, çevre sorunlarına karşı çocuğun ilgisini çekmelidir.					▪
	İlkokul Programlarında, öğrenci kendine yakın olan konuları incelemelidir					▪
	İlkokul Programları, çocuğa çevresindeki doğayı, eşyayı ve her şeyi gösterip, öğretmelidir.					▪
	Toplam	-	-	-	-	3
	Genel Toplam	4	12	25	3	40

Tablo 2 incelendiğinde; Maarif Kongresi, Birinci ve İkinci Maarif Şûraları, Üçüncü ve Dördüncü Milli Eğitim Şûralarında yer alan ilkokul programlarının amaçlarına ilişkin ifadelerin “Bireysel”, “Toplumsal Yaşam”, “Vatanseverlik”, “Tarih ve Kültür”, “Ekonomi ve Kalkınma”, “Vatandaşlık” ve “Doğal ve Fiziki Çevre” olmak üzere 7 kategori altında toplandığı, en fazla sayıda kodun 28 kod ile bireysel kategorisinde, ardından 26 kod ile toplumsal yaşam, 23 kod ile vatanseverlik, 11 kod ile tarih ve kültür, 9 kod ile ekonomi ve kalkınma, 6 kod ile vatandaşlık kategorilerinde yer aldığı; en az ise 3 kod ile doğal ve fiziki çevre kategorisinde yer aldığı görülmektedir.

Bireysel kategorisinde toplam 28 kod, toplumsal yaşam kategorisinde toplam 26 kod ve vatanseverlik kategorisinde toplam 23 kod yer almaktadır. Bu durum, bu üç kategorinin kongre ve şûralarda neredeyse eşit derecede vurgulandığını göstermektedir. Tarih ve kültür kategorisinde 11 kod yer alırken, ekonomi ve kalkınma kategorisinde 9 kod, vatandaşlık kategorisinde ise 6 kod yer almaktadır. Kongre ve şûralarda en az vurgu yapılan kategori ise doğal ve fiziki çevre kategorisidir.

Bireysel kategorisinde en fazla ifadeye Dördüncü Milli Eğitim Şûrasında (22) yer verilmiştir. İkinci Maarif Şûrası (3) ve Üçüncü Milli Eğitim Şûrasında (3) bu kategoriye eşit düzeyde yer verilmiştir. Maarif Kongresinde ve Birinci Maarif Şûrasında bireysel kategorisine ilişkin ifade tespit edilememiştir.

Toplumsal yaşam kategorisinde en fazla ifadeye Dördüncü Milli Eğitim Şûrasında (19) yer verilmiştir. Birinci Maarif Şûrası (3) ve İkinci Maarif Şûrasında (4) toplumsal yaşam kategorisine ilişkin neredeyse eşit düzeyde ifade yer alırken, Maarif Kongresinde ve Üçüncü Milli Eğitim Şûrasında bu kategoride her hangi bir ifadeye rastlanmamıştır.

Vatanseverlik kategorisinde en fazla ifadeye Dördüncü Milli Eğitim Şûrasında (13) yer verilmiştir. Daha sonra sırasıyla İkinci Maarif Şûrasında (5), Birinci Maarif Şûrasında (3) ve Maarif Kongresinde (2) yer verilmiştir. Üçüncü Milli Eğitim Şûrasında vatanseverlik kategorisine ilişkin herhangi bir ifade tespit edilememiştir.

Tarih ve kültür kategorisinde en fazla ifadenin yer aldığı şûra, İkinci Maarif Şûrasıdır (8). Daha sonra Maarif Kongresi (1), Birinci Maarif Şûrası (1), Dördüncü Milli Eğitim Şûrası (1) tarih ve kültür kategorisine yer verilen Kongre ve Şûralardır. Üçüncü Milli Eğitim Şûrasında tarih ve kültür kategorisine ilişkin herhangi bir ifadeye ulaşılamamıştır.

Ekonomi ve kalkınma kategorisinde en fazla ifadenin eşit şekilde Birinci Maarif Şûrası (4) ve Dördüncü Milli Eğitim Şûrasında (4) yer aldığı görülmektedir. Maarif Kongresinde (1) ifadeye yer verilirken İkinci Maarif Şûrası ve Üçüncü Milli Eğitim Şûrasında herhangi bir ifadeye yer verilmediği tespit edilmiştir.

Vatandaşlık kategorisinde en fazla ifadeye İkinci Maarif Şûrasında (5) yer verilmiştir. En az ifade ise Birinci Maarif Şûrasında (1) yer almaktadır. Maarif Kongresi, Üçüncü Milli Eğitim Şûrası ve Dördüncü Milli Eğitim Şûrasında vatandaşlık kategorisine ilişkin ifadeye rastlanmamıştır.

Doğal ve fiziki çevre kategorisi en az ifadenin yer aldığı kategori olmakla birlikte bu kategoriye ilişkin ifadelerin yalnızca Dördüncü Milli Eğitim Şûrasında (3) yer aldığı görülmektedir. Maarif Kongresi ve diğer Şûralarda bu kategoriye ilişkin ifade tespit edilememiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

1921 Maarif Kongresine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

1921 Maarif kongresinde ilkökul programlarının amaçlarına ilişkin ifadeler genel olarak değerlendirildiğinde; *vatanseverlik* kategorisine yönelik olarak; İlkokul Programlarının, ülkenin maddi ve manevi kaynaklarının düşmanlara karşı kullanılması amacıyla hazırlanması gerektiğinin amaçlandığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte İlkokul Programlarının çocuklarımıza yabancı öğelerle mücadelenin ve milli düşünceleri özveri ile savunmanın gerekliliğini aşılması amacı taşıdığı görülmektedir. *Tarih ve kültür* kategorisinde, ilkökul programlarının yabancı düşüncelerden uzak, milli tarihimizle ilgili bir kültürel yapı taşımasının amaçlandığı sonucuna varılmıştır. Maarif kongresi kararları, *ekonomi ve kalkınma* kategorisi açısından değerlendirildiğinde; savaş dönemi devam ederken ülkenin kalkınmasında ve içinde bulunulan durumun iyileştirilmesinde ilkökul programları aracılığıyla bilimden yararlanılmasının amaçlandığının açık bir göstergesidir. Kılavuz ve Tanık (2011, s. 375) Maarif Kongresinde Mustafa Kemal'in eğitim ile ilgili yapmış olduğu konuşmalarda milletin geri kalma nedenlerini analiz ettiğini, eğitimin toplumun özellikleri ve ihtiyaçları yönünde, çağın gereklerine uyması gerektiğinin, uygar bir toplum olmak için kültürümüzün yüceltilmesinin, eğitimde milliliğin yanında çağdaş çizgilere de yer verilmesi gerektiğinin üzerinde durduğunu belirtmektedir.

Birinci Maarif Şûrasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Birinci Maarif Şûrasında ilkökul programlarının amaçlarına ilişkin ifadeler genel olarak incelendiğinde; şûrada alınan kararların, ilkökul programlarında *toplumsal yaşam* kategorisinde elde edilen sonuçları bağlamında ele alındığında toplumsal kurumların programlarda temsil edilmesinin zorunlu olduğu yönündedir. İlkokul programları yoluyla milletin genelinin okuryazar olması amaçlanmaktadır. İlkokul programları, toplumsal sorunları inceleyip toplumu aydınlatma amacı taşımaktadır.

Sonuçlar *vatanseverlik* kategorisinde incelendiğinde; ilkökul programlarına Kemalizm ilkeleriyle ilerlemesi öngörülen bir nitelik kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Programlar, milli nitelik taşımalıdır. Bu sonuçlara ek olarak ilkökul programları ile köylünün okulun faydası ve anlamı hakkında sağlam bir fikre sahip olması ve bu vesileyle köylünün Cumhuriyete olan bağlılığının artırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Demir (2018 s. 274)'in de belirttiği gibi Cumhuriyetin ilanı ile birlikte, Cumhuriyete sahip çıkan, onu koruyan ve geliştiren, devletin ekonomik imkânlarını devletin kalkınması doğrultusunda kullanan, toplumda sınıf egemenliğini reddeden, milleti bir arada tutan unsurlardan oluşan milli değerlerine bağlı, milletiyle bütünlük içinde olan, yeni devletin devrimlerini bilen, benimseyen ve yaşatan, din ve devlet işlerini çağdaş dünyada bilimi temel alarak gerektiği biçimde düzenleyen bireylerin

yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Cumhuriyetin eğitim sistemi, yeni rejimin temel değerlerini yetiştirilecek bireylere kazandırmayı önemsemiştir. Ayrıca sonuçlar, *tarih ve kültür* kategorisinde ele alındığında Birinci Maarif Şûrasında ilkokul programlarının, bir Türk kültürü oluşturmak amacı bulunduğu görülmektedir amacındadır. *Ekonomi ve kalkınma* kategorisinde elde edilen sonuçlar; Birinci Maarif Şûrasında ilkokul programlarının bütün uygarlık içinde varlığı hissedilen bir ilim hayatı meydana getirmek gibi bir amacının bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca ilkokul programları, yurttan mesleki ve teknik eğitim görmüş öğrenciler yetiştirme ve programlar dâhilinde, farklı bölgelerde, farklı ihtiyaçlara yönelik mesleki ve teknik okullar açılması amacını taşımaktadır. İlkokul programları, tüm milletin eğitimini sağlamayı hedeflemektedir. Şûranın *vatandaşlık* kategorisinde incelenen sonucu; programların halkçılık ilkesinin gereklerini yerine getirme amacının bulunduğunu göstermektedir.

İkinci Maarif Şûrasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

İkinci Maarif Şûrasında ilkokul programlarının amaçlarına ilişkin ifadeler genel olarak bakıldığında; şûrada yetiştirilmesi istenen vatandaşların temel niteliklerine ilişkin amaçların yer aldığı görülmektedir. *Bireysel* kategorisinde incelenen sonuçlar; ilkokul programlarının yetişen nesilleri iyilik yapma konusunda aktif ve canlı tutma amacının bulunduğunu göstermektedir. Programların hedefleri çocukların anlayış, sezgi ve ruh yapılarına uygun şekilde çocuğun fikir gelişimini sağlamaktır.

Araştırma sonuçları *toplumsal yaşam* kategorisinde incelendiğinde; İkinci Maarif Şûrasının, çocuk eğitiminde ahlaki eğitimin öneminden bahsederek ilkokul programlarının çocukların ahlaki eğitime ilişkin amaçlarına da vurgu yaptığı görülmektedir. Alınan kararlara göre; ilkokul programları çocukları ortak hatta tek nitelikli olarak yetiştirmelidir. Şûrada ahlak eğitiminin ilkokul programları aracılığıyla yapılması gerektiği belirtilerek ilkokul programlarının çocuğa ahlaki bir nitelik ve eğitim vermesi gerektiği bunun da okuldaki ve ailedeki eğitimin birleşmesi yoluyla gerçekleştirileceği belirtilmektedir. Şûrada ilkokul programlarının toplum yapısı ve ihtiyaçları dikkate alınarak programların buna göre düzenlenmesi gerekliliğine işaret edilmiştir. Demir (2018, s. 118) İkinci Maarif Şûrasında belirlenen ahlak eğitiminin amaçları doğrultusunda yetiştirilecek bireylerin; Türk diline, kültürüne, inkılabın eser ve ilkelerine, Türklük idealine bağlı bir Türk olarak yetiştirilmesinin; çağdaş milletlerce kabul edilen yüksek ahlak ilkelerini benimseyen, kendine ve başkalarına saygılı, haysiyet, şeref ve namus sahibi bireyler olarak yetiştirilmesinin amaçlandığını belirtmektedir. Şûrada alınan kararlar, *vatansızlık* kategorisinde incelendiğinde; ilkokul programlarının ülkemizi dünyanın en medeni okul seviyesine çıkarma amacının bulunduğu sonucuna varılmıştır. Programlar, milletin araç ve kaynaklarına sahip çıkmalıdır. İlkokul programlarının Türklük temeline dayanması gerektiğine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Programlar, çocukta milli duyguyu karaktere dönüştürmelidir. Ayrıca programlar, çocukta milli duygularla hayatı anlama ve kavrama olgunluğu sağlamalı, öğrencilerde tarih bilinci oluşturmalıdır. Merey ve Kaymakçı (2018), İkinci Maarif Şûrasında ahlak ilkeleri kapsamında okullarda yetiştirilmek istenen çocukların, Türk dili, kültürü ve devrimine duyarlı, Türklük idealine bağlı bir Türk, evrensel insanlık değerlerine sahip birer insan olmaları gerektiğinin amaçlandığını belirtmektedirler. Araştırma sonuçları *tarih ve kültür* kategorisinde incelendiğinde ise ilkokul programları çocukta tarih sevgisi meydana getirmeli, tarihsel süreç içinde meydana gelen olayların oluşlarını kavratmalıdır. Programların hümanizm eserlerini yurt içinde yayma amacı bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, ilkokul programları, milli kültürümüzü çağdaş uygarlık seviyesinin üzerine çıkarma amacı taşımaktadır. Bu bağlamda Merey ve Kaymakçı (2018, s. 825) şûrada ideal Türk çocuğunda bulunması gereken özelliklere de yer verildiğini belirterek Türk çocuğunun; çalışma ve başarılarıyla milletine faydalı, kültürel mirası koruyan ve gelecek nesillere geliştirerek aktaran, milletini çağdaş uygarlıklar düzeyine çıkarmayı amaç edinen bir yapıda olması gerektiğinin vurgulandığını belirtmişlerdir.

İkinci Maarif Şûrasında ilkokul programlarının Türk dilini koruma ve yaşatmaya yönelik amaçları da bulunmaktadır. Programların, Türkçeyi yabancı kurallardan kurtarmak ve milli bir Türkçe oluşturmak

amacı bulunmaktadır. Bu noktada, Uzun ve Uslu Üstten (2010, s. 143) Millî Eğitim Şûralarının Türk eğitim sisteminin gelişmesinde büyük paya sahibi olduğunu belirtmekte ve bu toplantılarda alınan kararların Türkçeye verilen önemin artırılmasında, Türkçeleşme çalışmalarında, dilin kullanımında, eğitim ve öğretimde dil çalışmalarına ağırlık verilmesinde de etkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca ilkökul programlarının, Cumhuriyet ve inkılap tarihimizi ayrıntılı olarak ele alması gerekliliği Şûrada yer alan kararlarda programların amaçlarına ilişkin ifadeler arasındadır. İkinci Maarif Şûrasında ilkökul programlarının amaçları *vatandaşlık* kategorisinde incelendiğinde; ilkökul programlarının amacının altı ok olduğu görülmektedir. Ayrıca İlkokul Programlarının milliyetçi, inkılapçı ve laik özellikte olması gerektiği vurgulanmaktadır.

Üçüncü Millî Eğitim Şûrasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Üçüncü Millî Eğitim Şûrasında ilkökul programlarının amaçlarına ilişkin ifadeler genel olarak bakıldığında; programların amaç ifadelerine ilişkin en az kararın bu şûrada alındığı görülmektedir. Öğrencilerin bireysel gelişimlerine vurgu yapıldığı dikkat çekmekle birlikte, programlarında tiyatro çalışmalarına ilişkin kararlar alındığı görülmektedir. Bu konuda alınan kararlar incelendiğinde programlarda yer alması gereken tiyatro çalışmalarının amaçlarının çocukta sese, varlığa ve söze egemenliği sağlamak; öğrencileri kendi aralarında doğaçlamaya yapmaya teşvik etmek ve öğrencilerin özellikle ses, söyleyiş, ritim ve melodi öğelerinin gelişimine doğal yoldan yardım etmek olduğu görülmektedir.

Dördüncü Millî Eğitim Şûrasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

İlkokul programlarının amaçlarına ilişkin en fazla ifade Dördüncü Millî Eğitim Şûrasında yer almaktadır. Dördüncü Millî Eğitim Şûrasında ilkökul programlarının amaçlarına ilişkin ifadeler genel olarak bakıldığında; şûrada alınan kararların daha çok *bireysel* kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. İlkokul programlarının bireylerin çaba ve yetenekleri dikkate alınarak hazırlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca programların, bireylerin fikirlerini benimsemeyi aynı zamanda bunun uygulama ile birleştirilmesi gerekliliği üzerinde durulduğu görülmektedir. İlkokul programlarında bireylere milli, ahlaki ve estetik bir tutum kazandırılmalıdır. Belirli ahlaki ilkeler dâhilinde farklı ve bağımsız düşünen bireyler yetiştirilmesinin amaçlandığı, öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlayacak öğrenme ve araştırma yapmaya isteklilik kazandıracak, ona düzenli çalışma yolları öğretecek öğrenme öğretme süreçleri içeren programlar hazırlanması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca çocuğun kişisel sağlığına, spora ve güzel sanatlara karşı ilgisini artırmanın hedeflendiği vurgulanmaktadır. İlkokul programları çocuğu azimli, kendine güven duygusu besleyecek olgunluğa erdirmeyi, onu güçlü bir karakter sahibi olacak şekilde yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Dördüncü Millî Eğitim Şûrasında ilkökul programlarının öğrenciyi öğrenme öğretme sürecinde etkin kılmaya yönelik amaçlar içerdiği de görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, programlar öğrencilerin karşılaştığı sorunları, kişisel düşünmeye yönlendirecek şekilde ortaya koyma, öğrencileri soru sormaya isteklendirip onları harekete geçirme, öğrencileri sınıf içi çalışmalarda daha aktif hale getirme amacı taşımaktadır. Meray ve Kaymakçı (2018, s. 829) Dördüncü Millî Eğitim Şûrasında demokratik eğitimin öğrenci merkezli eğitim anlayışına vurgu yapıldığını belirtmektedirler. Buna göre öğrenciler sınıf içerisinde aktif hale getirilmeli, öğretmenler yapacağı etkinliklerle onları düşünmeye sevk etmeli, onları soru sormaya teşvik etmeli, aynı zamanda onların görüş ve düşüncelerine karşı saygılı olmalıdır. Ayrıca münazara, seminer ve beyin fırtınası gibi yöntemler aracılığıyla çocuklar demokratik eğitimin esaslarını fiilen kazanmalıdırlar. Öğretimde zihinsel faaliyetler ve özgür düşünce de ön plana çıkmalıdır. Aynı kategoriye ilişkin olarak öğrencilerin fikir ve yorumlarına saygı gösterip itirazlarını hoş karşılamaya olanak sağlayan programlar hazırlanması amaçlanmaktadır. İmkanlar ve çocukların öğrenme yeteneklerini göz önünde tutularak bireysel

farklılıkların dikkate alınması, çocukların zihinlerinin ve bedenlerinin geliştirilmesi, onların birer birey olarak var olma estetiğine önem verilmesi de ilkökul programlarının amaçları arasındadır.

Araştırma sonuçları *toplumsal yaşam* kategorisinde incelendiğinde; şurada ilkökul programlarında bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin kararların yer aldığı görülmektedir. Söz konusu kararlar incelendiğinde programların öğrencilere toplumsal adalet ve insani dayanışma düşüncesini kazandırma, kamu çıkarlarını kişisel çıkarlardan üstün görme, toplumsal işbirliği ve hoşgörü alışkanlığı kazandırma amacı taşıdığı görülmektedir. İlkokul programları toplum düzenine saygılı, görev ve sorumluluk duygusu gelişmiş bireyler yetiştirmelidir. Ayrıca girişimci, hakkını arayan ve hakkına razı olan bireyler yetiştirme amaçlarına işaret edildiği görülmektedir. İlkokul programları, toplumda güçlü bir bütün ve yöntem ortaya çıkarmalı, ayrıca sıkı, samimi, açık ve uyumlu bir işbirliğinin ortaya çıkmasına çalışmalıdır. Aynı kategoriye ilişkin sonuçlar programların öğrenciye canlı bir toplum düzeni içinde yaşadığını duyurma, çocuğu toplumda aktif bir rol oynayıp, haklarını idrak ettirecek hale getirme, çocukta toplum olaylarını gerçek bir gözle çözümlenecek olgunluk sağlama, çocukları toplumsal sorunlarda karar verebilecek şekilde yetiştirme amacına yöneliktir. Ayrıca ilkökul programları, çocuğa milli ve milletlerarası sorunları anlatmalıdır. İlkokul programları, çocuklara hayatta gerekli olacak olan bilgileri vermelidir. Bu bağlamda Demir (2018, s. 275), Cumhuriyetin ilanı ile birlikte yaşamda gerekli bilgi ve becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığını; ülkenin kalkınmasını sağlamak amacıyla bu temel niteliğin yetiştirilecek bireylere kazandırılmasının amaçlanmasının oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. Programlar, ülkenin o günkü şartlarına göre düzenlenerek herkesi okuryazar hale getirmekle birlikte bütün ülke için uygun bir eğitim sistemi de uygulamalıdır.

Araştırma sonuçları *vatanseverlik* kategorisi açısından ele alındığında Dördüncü Milli Eğitim Şurasında ilkökul programlarının demokrasiyi korumayı, bireylere demokrasinin temel ilkelerini kazandırmayı, bireyleri gerçek demokrasiyi benimsemiş vatandaşlar olarak yetiştirmeyi, eğitimin demokratik bir anlayışla gerçekleştirilmesini amaçladığı sonucuna varılmıştır. İlkokul programları, bireylere milli gururu benimsetmeli, milli duyguyu güçlendirmeli, çocuğa vatan sevgisini kazandırmalı, çocuklara bilinçli bir vatan, millet, bayrak ve yurt aşkı aşılamalıdır. Aynı kategoriye ilişkin sonuçlara göre programlar, öğrencilere milli tarih ve erdemlerimizi gerçeklerle öğretmeli, öğrencilerde milli tarihimizi ve dilimizi sevgi ve güvenle karşılayacak bir benlik oluşturmali, öğrencileri gerçek bir milliyet anlayışıyla donatmalıdır. İlkokul programları, temellerini bireyin öz ve bilincinden alan, bir kamuoyu ve kamuoyu vicdanının şekillenmesini sağlamalıdır.

Dördüncü Milli Eğitim Şurasında ilkökul programlarının amaçları *ekonomi ve kalkınma* kategorisi açısından ele alındığında; bilimi temel alan programlar hazırlanmasının amaçlandığı görülmektedir. Programlar hazırlanırken ülke ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Programlar, bireylere meslek kazandıracak bilgi ve uygulamayı kapsamalı, girişimci bireyler yetiştirilmelidir.

Şurada ilkökul programlarının amaçları, *doğal ve fiziki çevre* kategorisinde ele alındığında programlar çevre sorunlarına karşı çocuğun ilgisini çekmeli, öğrenciye kendine yakın olan konuları inceleme fırsatı sunmalıdır. Ayrıca ilkökul programları çocuğa çevresindeki doğayı, eşyayı ve her şeyi gösterip, öğretmelidir.

KAYNAKLAR

- Akyüz, Y. (2011). Osmanlı Döneminden Cumhuriyete Geçilirken Eğitim Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 9-22.
- Demir, F. (2018). Türkiye’de Cumhuriyet döneminde ilkökul programları kapsamında yetiştirilmek istenen insan modeli (Doktora Tezi).

- Demir, F., & Duman, T. (2018). Türkiye’de Cumhuriyet’in İlanıyla Birlikte Yetiştirilecek Bireylere Kazandırılması Düşünülen Temel Nitelikler. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 41-56.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.
- Keskin, İ., & Yazar, T. (2018). Milli Eğitim Şûralarında Değer, Ahlak ve Karakter Eğitimi ile İlgili Alınan Kararların Değerlendirilmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 386-405.
- Kılavuz, N., & Tanık, İ. H. (2011). Milli Mücadele Döneminde Maarif Kongresi ve I. Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin Eğitim Öğretim Hakkındaki Görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (IV) 2, 353-378.
- Maarif Vekâleti. (1939). *Birinci Maarif Şûrası*. İstanbul: Maarif Vekâleti.
- Maarif Vekâleti. (1943). *İkinci Maarif Şûrası*. İstanbul: Maarif Vekâleti.
- MEB. (1946). *Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler*. Ankara: Milli Eğitim.
- MEB. (1947). *Üçüncü Milli Eğitim Şûrası*. İstanbul: Milli Eğitim.
- MEB. (1949). *Dördüncü Milli Eğitim Şûrası*. İstanbul: Milli Eğitim.
- MEB. (2017). *Geçmişten Günümüze Milli Eğitim Şûraları*. <https://ttkb.meb.gov.tr>
- Merey, Z., & Kaymakçı, S. (2018). Milli Eğitim Şûralarında Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimine İlişkin Alınan Kararların Değerlendirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 819-854.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Nitel Veri Analizi*. (S. Akbaba Altun., & A. Ersoy, çev.ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Uzun, Y., & Uslu Üstten, A. (2010). Milli Eğitim Şûraları ve Türkçenin Ana Dil Olarak Öğretimi. *Ekev Akademi Dergisi* (14)44. 137-144.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

Examining the Decisions of the First Turkish Grand National Assembly and the Single Party Period Education/National Education Councils on the Aims of Primary School Curricula (1920-1949)

Introduction: With the proclamation of the Republic in 1923, the "Republican Regime" was introduced in Turkey, a new state was established, and the newly established Republic of Turkey and the Turkish society experienced important and radical changes in this process. Among these changes, important arrangements/ developments have been observed in the field of education. All these changes are a natural result of the process that emerged with the new understanding of the state.

Since the first days of the establishment of the Turkish Grand National Assembly, conferences, information festivals and meetings, in which Atatürk expressed his views on the Turkish education system, have been frequently arranged. In the following years, it is seen that the meetings related to education became traditional, and they were named as the Education Congress, the Scientific Committee Meetings, the Education Councils and finally the National Education Councils.

"National Education Councils are meetings that shape our education system and policies, where the Turkish education system and policies are discussed, comprehensive discussions are made, various recommendations are made, and it is important that all stakeholders of the education system participate in the decisions taken" (Keskin and Yazar, 2018, p. 387). It is seen that the main feature of these meetings is to contribute to the development of the Turkish education system, where all kinds of issues related to national education are discussed, suggestions are presented, and many important decisions taken are reported.

Examining the decisions taken in the National Education Councils and determining how they have shaped the Turkish education system should be taken into account when making future decisions. In this context, it is necessary to examine the decisions taken in the Education/National Education Councils regarding the purpose of the Primary School Curricula in Turkey, in the process leading to the establishment of the Republic, in the First Turkish Grand National Assembly, when the foundations of Turkish National Education were laid, and in the Single Party Period, especially since the foundation of the Republic in our country. It is thought that it will make an important contribution to the literature in terms of analysing the decisions taken at the "basic education level", which is given such a special importance, and reaching prospective decisions.

Method: This qualitative study was designed in the scanning model. In scanning models, while the event, individual or object that is the subject of the research is tried to be explained as it is in its own conditions, it becomes important to collect and evaluate the evidence in order to establish relationships and make judgments about past events (Karasar, 2009, p. 77-78).

In the study, document analysis technique was used to collect data. First, the documents related to the 1921 Education Congress were examined and the decisions taken about the Primary School Curricula were conveyed. Afterwards, the Education/National Education Councils convened in the Single Party period were examined and the decisions taken within the Primary School Curricula were conveyed. The documents in the research were obtained from the National Library, Gazi University Library and Ankara University Library.

The study covers the decisions taken in the Education and National Education Councils of the First Turkish Grand National Assembly and the Single Party Period regarding the Primary School Curricula. It is assumed that the statements regarding the aim dimension of the primary school curricula determined in the Education/National Education Councils examined in the research are sufficient. In this context, the sources constituting the data set of the study consist of the documents of the 1921 Education Congress, the 1939 First Education Council, the 1943 Second Education Council, the 1946 Third National Education Council and the 1949 Fourth National Education Council. The data is limited to the statements regarding the aim dimension of the Primary School Curricula determined in these documents.

The data was analysed via content analysis method. In order to reach reliability, inter rater coding rate was calculated using Miles and Huberman's formula (2016, p. 63-64) namely, "Reliability = Number of Consensus / (Total Consensus + Number of Disagreements)". This rate is 92.16% for the Education Congress; 88,12% for the First Education Council; 89,32% for the Second Education Council; 91.67% for the Third National Education

Council; and lastly, 93.29% for the Fourth National Education Council. Thus, the reliability was ensured regarding the category and coding process for the Education Congress and each council.

Conclusion & Discussion: As a result of the analysis of the statements related to the aims of the primary school curricula in the Education Congress, the First and Second Education Council, and the Third and Fourth National Education Councils, it is seen that they are mostly stated perspectively in the Fourth National Education Council, the Second Education Council, the First Education Council, the Education Congress, and the Third National Education Council. In addition, the codes determined regarding the aims of the primary school curricula were categorized into seven categories, namely "Individual", "Social Life", "Patriotism", "History and Culture", "Economy and Development", "Citizenship" and "Natural and Physical Environment".

When the aims of the primary school curricula related to the *patriotism* category in the 1921 Education Congress were examined, it was concluded that the primary school curricula should be prepared for the purpose of using the material and spiritual resources of the country against the enemies. However, it is seen that the Primary School Curricula aim to instil in our children the necessity of fighting against foreign powers and defending national ideas with devotion. It has been concluded that in the category of *history and culture*, Primary School Curricula aims to carry a cultural structure related to our national history, away from foreign thoughts. When the decisions of the Education Congress are evaluated in terms of *economy and development*; it was seen that primary school curricula aims to benefit from science in the development of the country and the improvement of the current situation. Kılavuz and Tanık (2011, p. 375) indicated that in his speech about education at the Education Congress, Mustafa Kemal Atatürk analysed the reasons for the backwardness of the nation, stated that education should comply with the requirements of the age in terms of the characteristics and needs of the society, and added that our culture should be glorified in order to be a civilized society. He also emphasized the need to include contemporary lines in education besides nationality.

When the statements about the objectives of the Primary School curricula in the First Education Council were examined in general, it was seen that social institutions were represented in the curricula in the category of *social life*. Primary School Curricula aim to examine social problems and enlighten the society. When the results are examined in the category of *patriotism*, it was seen that the principles of Kemalism were emphasized in the Primary School Curriculum. In addition to these results, it was seen that with the Primary School Curricula, it was aimed that the villagers had a solid idea about the usefulness and meaning of the school, and on this occasion, to increase the commitment of the villagers to the Republic. As Demir (2018 p. 274) stated with the proclamation of the Republic With the proclamation of the Republic, it is aimed to raise individuals with the following characteristics; protecting and developing the Republic, using the economic opportunities of the state in line with the development of the state, rejecting class domination in society, depending on national values, being united with his nation, knowing, adopting and keeping alive the revolutions of the new state, regulating religion and state affairs in the modern world on the basis of science as necessary.

When the statements regarding the aims of the Primary School Curricula in the Second Education Council were examined in general, it was seen that the objectives related to the basic qualifications of the citizens who are asked to be trained in the Council are included. In the *individual* category, it was seen that the Primary School Curricula aim to keep the growing generations active and alive in doing good. In addition, it was seen that the Second Education Council emphasized the importance of moral education in children's education and included the aims about the moral education of children in primary school curricula. In the council, it was emphasized that the primary school curricula should be arranged accordingly, taking into account the social structure and needs. After analysing the decisions of the Second Education Council, Demir (2018, p. 118) emphasized the characteristics individuals should have in line with the aims of moral education as the following: being committed to the Turkish language, culture, the works and principles of the revolution, and the ideal of Turkish, adopting high moral principles accepted by contemporary nations, being respectful to themselves and others, have dignity, and honour.

When the statements regarding the objectives of the Primary School Curricula in the Third National Education Council were examined, it was seen that the least decision was taken in this council. While it is noteworthy that the individual development of the students was emphasized, it was seen that decisions were taken regarding the theatre studies in their curricula. When the decisions taken on this subject were examined, the aims of the theatre studies that should be included in the curricula were to ensure the dominance of the child's voice, existence and speech. It was also seen that the aim was to encourage students to improvise among themselves and to help students develop sound, pronunciation, rhythm and melody elements naturally.

The highest number of statements regarding the aims of Primary School Curricula was in the Fourth National Education Council. When the statements about the aims were examined in general, it was seen that the decisions taken in the council were mostly concentrated in the *individual* category. It was seen that primary school curricula

focused on the necessity of adopting the ideas of individuals and combining this with practice. In primary school curricula, individuals should be given a national, moral and aesthetic attitude. It was aimed to raise individuals who think differently and independently within certain moral principles. It was also aimed to prepare curricula that include learning-teaching processes that will enable students to develop their thinking skills, give them a willingness to learn and do research, and teach them regular ways of working. Lastly, it was aimed to increase the child's interest in personal health, sports and fine arts. In the Fourth National Education Council, it was seen that the primary school curricula included aims to make students active in the learning and teaching process. Merey and Kaymakçı (2018, p. 829) stated that in the Fourth National Education Council, the emphasis was placed on the student-centred education approach of democratic education. Accordingly, students should be activated in the classroom, teachers should encourage them to think through the activities they will do, encourage them to ask questions, and at the same time be respectful to their views and thoughts. Mental activities and free thinking should come to the fore in teaching.

Keywords: Education, Primary School Curriculum, National Education Council.

Üç Yıllık Eğitimli Köy İlkokulları İçin Hazırlanmış Eğitim Kılavuz Kitabının Yapılandırıcı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi

Evaluation of the Instructor's Guidebook for Village Primary Schools with a Three-Year Instructor in terms of Constructivist Approach

Selçuk UYGUN¹*, Merve KARAAĞAÇ²

ARTICLE INFORMATION:

Received: 16/08/2022
Accepted: 30/11/2022
Published: 07/12/2022
DOI: 10.33710/sduijes.1163048

AUTHOR(S) INFORMATION:

1: Suleyman Demirel University
ORCID: 0000-0002-6808-2829

2: Suleyman Demirel University
ORCID: 0000-0001-7743-477X

*CORRESPONDING AUTHOR:

Selçuk UYGUN
Suleyman Demirel University,
selcukuygun@sdu.edu.tr

TO CITE THIS ARTICLE:

Uygun, S. & Karaağaç, M. (2022). Evaluation of the Instructor's Guidebook for Village Primary Schools with a Three-Year Instructor in terms of Constructivist Approach. *SDU International Journal of Educational Studies*, 9(2), 84-104

ÖZET

Bu çalışmada, bir dönem Türk eğitim tarihinde yer alan üç yıllık eğitimli köy ilkokullarının ikinci yılı için hazırlanmış bir eğitim kılavuz kitabının yapılandırıcı yaklaşım çerçevesinde değerlendirmesi amaçlanmıştır. Türkiye’de eğitimlik uygulaması 1936 yılında denemelerle başlamış, 1937 yılında kanunla resmîyet kazanmış ve 1948 yılına kadar sürdürülmüştür. Bu uygulama kapsamında, o yıllarda hiç okulu olmayan bazı köylerde üç yıllık eğitimli köy ilkokulları açılmış ve bu okullara geçici statüde eğitimler atanmıştır. Bu eğitimler için uygulamanın başladığı yıllarda “üç yıllık eğitim kılavuz kitapları” hazırlanmıştır. Bu kitaplardan “Köy Eğitimleri İçin İkinci Yıl Öğretim Kılavuzu” kitabı, yapılandırıcı yaklaşıma göre doküman incelemesi kapsamında içerik analizine tabi tutularak betimlenmiştir. Yapılan analiz, inceleme ve değerlendirme sonucunda, dönemin koşulları da göz önüne alındığında kılavuz kitapta yer alan yönerge ve etkinliklerin birçoğunun yapılandırıcı yaklaşım anlayışına uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonucu kitaptaki örnekler destekler niteliktedir. Buradan, eğitim araştırmacıları ve öğretmenler için şu öneride bulunulabilir: Yeni olarak öne sürülen bazı yaklaşım ve uygulamaların tarihi kökenleri eski olabilir. Daha etkili öğrenme süreçleri oluşturabilmek için bu tarihi birikimden yararlanmak kaçınılmazdır.

Anahtar Kelimeler: Eğitimli köy ilkokulları, Eğitim kılavuz kitabı, Yapılandırıcı yaklaşım

ABSTRACT

In this study, it is aimed to evaluate an instructor's guide book prepared for the second year of three year village primary schools with trainers in the Turkish education history within the framework of the constructivist approach. The practice of teaching in Turkey started with trials in 1936, became official in 1937 and continued until 1948. Within the scope of this practice, three year village primary schools with trainers were opened in some villages that had no school in those years, and trainers with temporary status were appointed to these schools. “Three year trainer's guidebooks” were prepared for these trainers in the years when the implementation started. One of these books, “Second Year Teaching Guide for Village Educators” was described by subjecting content analysis within the scope of document review according to the constructivist approach. As a result of the analysis, examination and evaluation, it was concluded that most of the instructions and activities in the guide book were in accordance with the constructivist approach, considering the conditions of the period. The examples in the book support this result. From this, the following suggestion can be made for educational researchers and teachers: Some approaches and practices that have been proposed as new may have historical roots. It is inevitable to benefit from this historical accumulation in order to create more effective learning processes.

Keywords: Village primary schools, Instructor's guide book, Constructivist approach

JOURNAL INFORMATION:

SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES) is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. SDU IJES has all of the copyrights of articles submitted to be published.

GİRİŞ

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu zorlu mücadele yıllarında, ülke gündeminde olan önemli sorunlardan birisini eğitim oluşturmaktadır. Ülke genelinde okur yazarlık oranı oldukça düşük ve bilinçli insan sayısı yok denecek kadar azdır. Mustafa Kemal'in de eğitime verdiği önem ile birlikte bu konuda yeni çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Akyüz, 2008:327). Türkiye gündemini oluşturan köye göre öğretmen yetiştirerek kalkınmanın köyden başlatılması gerektiği fikri, Meşrutiyet yıllarına kadar uzanan bir düşünceye dayansa da kalıcı çalışmalar olmamıştır. Köye göre öğretmen yetiştirme düşüncesi ile 1926 ve 1927 yıllarında yeni bazı girişimlerde bulunulmuştur. İlk olarak 1926 yılında Kayseri-Zincidere'de, 1927 yılında ise Denizli'de Köy Muallim Mektepleri açılmış; ancak beklenen düzeyde ve başarılı sonuçlar alınmadığı gerekçesiyle kısa süre sonra işlevlerine son verilmiştir (Akyüz, 2008:392). Başarısızlıkla sonuçlanan bu girişimin ardından bir süreliğine rafa kalkan köye göre öğretmen yetiştirme düşüncesi, 1932'de Dr. Reşit Galip'in Maarif Vekili olmasıyla tekrar gündeme gelmiştir (Kafadar, 1997:294). Reşit Galip'in bakanlığının kısa sürmesi nedeni ile kalıcı girişimlerde bulunulmamış olsa da Türkiye gündeminde yeniden yer etmesiyle Saffet Arıkan devrinde çalışmalar hız kazanmış ve köye göre öğretmen yetiştirme akımının ikinci denemelerine başlanmıştır (Öztürk, 2007:142). Bu denemeler arasında, ülke nüfusunun çoğunluğunu oluşturan köylerde okur yazarlığı bir an önce artırmak ve Cumhuriyetin vatandaş bilincini yaygınlaştırmak amacıyla ivedi olarak geçici üç yıllık köy ilkokullarının açılması ve buralarda öğretmenlerin görevlendirilmesi uygulamasına yer verilmiştir. Böylelikle 1936 yılında Eskişehir Mahmudiye ve İzmir Kızıllıçullu'da "Eğitmen Yetiştirme" uygulamalarına başlanmıştır (Kırby, 2000: 107-140; Türkoğlu, 2000: 468-471). Bu uygulamalarda verilen eğitim hızlandırılmış ve beş-altı ayı kapsayan bir süre olarak planlanmıştır. Geçici de olsa bu uygulamaların olumlu sonuç vereceğine ilişkin bir kanaat olunca, yeni kuruluş aşamasında ve açılmakta olan köy enstitüleri yerleşkelerinde ülke genelinde bu uygulamanın yaygınlaştırılması kararı alınmış ve 1937 yılında 3238 sayılı "Köy Öğretmenleri Kanunu" çıkarılmıştır (Uygun, 2002: 40). Köy Öğretmenleri Kanunu'nun birinci ve ikinci maddeleri aşağıdaki gibidir (KEY, 2000: 7; Tonguç, 1998:527):

- "Nüfusları öğretmen gönderilmesine elverişli olmayan köylerin, öğretim ve eğitim işlerini karşılamak, ziraat işlerinin fennî bir şekilde yapılması için köylülere rehberlik etmek üzere köy öğretmenleri istihdam edilir."
- "Köy öğretmenleri Maarif ve Ziraat vekillikleri tarafından, ziraat işleri yaptırılmaya elverişli okul veya çiftliklerde açılan kurslarda yetiştirilir."

Köy Öğretmenleri Kanunu'na (KEY, 2000: 7-25) göre öğretmenler, hiç okulu olmayan köylerde ivedi olarak açılacak üç yıllık köy ilkokullarında görevlendirilmişlerdir. Bunlar, askerliğini çavuş onbaşı olarak yapmış olan ve bir şekilde asker ocağında okuma yazma öğrenmiş olan köy kökenli gençlerden seçilmişlerdir (Aydoğan, 2000:7). Seçilen gençler, askerden onbaşı veya çavuş rütbesiyle terhis olduktan sonra öğretmen kurslarında hızlandırılmış pratik bir eğitime tabi tutularak kendi köyelerine öğretmen olarak gönderilmişlerdir (Güven, 2018:324; Öztürk, 2007:142). Öğretmenlerin temel amacı da "köylünün üretimini artırma, sağlık konusunda bilinçlendirme ve her konuda köylüleri yüksek bir yaşam düzeyine çıkarmak" olarak belirtilmiştir (Uyar, 2000:89). Öğretmenlerin görev aldığı okullara da "eğitmenli köy okulu" adı verilmiştir. Köy Öğretmenleri Kanununda, öğretmen kurslarının ne gibi yerlerde açılacağı, ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağı ve işbaşında denetim yapacak olan "gezici başöğretmenlerin" nasıl çalışacakları da belirlenmiştir (Öztürk, 2007:145). Alınan kararlar itibarıyla öğretmenlerin buldukları 8-10 köyden bir bölge belirlenerek onların denetimi için öğretmen okulu mezunu bir *gezici başöğretmen* devamlı olarak görevlendirilecektir. Gezici başöğretmen, sorumlu olduğu öğretmenleri devamlı olarak iş başında denetleyecek ve onları yetiştirecektir (Tonguç, 1998:528). Öğitmenlik eğitimi uygulaması sonucunda ilk olarak 1936 yılında 79 öğretmenin ataması ile üç yıllık öğretmenli köy ilkokulu açılmış ve devam eden süreçte bu sayı, 1947 yılında 8403'e ulaşmıştır ve 1948 yılında öğretmen yetiştirme uygulamasına son verilmiştir (Uygun, 2002:41).

Eğitmen kurslarında eğitmenlere verilen pratik ve hızlandırılmış eğitimin yanında onlara görev yerlerinde yardımcı olması amacıyla her yıl için eğitmen kılavuz kitapları da hazırlanmıştır. Eğitmenler için hazırlanan kılavuz kitaplar, kurslarda uygulanmakta olan eğitim yöntemleriyle örtüşen kitaplardır. Kitaplarda pedagojik esaslara dayalı olarak doğrudan eğitmenlere ilişkin ve eğitim öğretim süreçlerine yönelik yönergeler yer almaktadır (Uygun, 2002: 42). Bu kılavuz kitaplarda derslerin nasıl işleneceği yer almış, programın dört ögesi olan hedef, içerik, yöntem ve değerlendirme basamakları dikkate alınarak yönergeler şeklinde düzenlenmiştir.

Eğitmen kılavuz kitapları, günümüzde de halen kullanılmakta olan öğretmen kılavuz kitaplarının ilk örneklerinden sayılabilir. Eğitimde rehber niteliğinde ortaya çıkarılan öğretmen kılavuz kitapları, planlanan öğretimin düzenlenmesinde, öğretmene rehber olan yardımcı kaynaklardır. Günümüzde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan kılavuz kitaplarda “dersin işlenişinde ulaşılması planlanan hedefler belirtilir, öğretim programları içerisinde yer alan amaç ve açıklamalar kapsamında öğrencilere bilgi, beceri, anlayış ve tutumların kazandırılmasında öğretmene yardımcı olabilecek bilgiler yer alır.” şeklinde açıklamalara yer verilmiştir (MEB, 2006:1130). Bu çerçevede hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarında konunun işleniş planı, ilgili açıklama ve örnekler gibi yönergeler yer almaktadır. Kılavuz kitaplar öğretim sürecinin düzenlenmesinde öğretmene yardımcı olmakla birlikte öğretmenin derste konularını nasıl aktaracağına, öğrenme süreçlerinde hangi aktivitelere yer vereceğine yardım etmektedir. Hazırlanan kılavuz kitaplarının öğrenme sürecinde hem öğretmene hem de sürece çok büyük katkıları vardır. 1930’lu yılların ikinci yarısında hazırlanan eğitmen kılavuz kitaplarının varlığı, Türk eğitim tarihi açısından önemlidir. Eğitmen ve eğitmen kurslarıyla ilgili bazı akademik yayınlar yapılmışsa da (Örneğin Uygun, 2002; Sarı & Uz, 2017), eğitmenler için hazırlanmış kılavuz kitaplarla ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Günümüzdeki öğretmen kılavuz kitaplarına göre oldukça basit düzeyde hazırlanan bu kitapların önemli bir özelliği, pratik ve işlevsel olmalarıdır. Öğretmenlik bilgi ve becerisi yönünden çok da yeterli olduğu düşünülmeyen eğitmenler için hazırlanmış bu kılavuz kitaplarda adı açıkça belirtilmese de yapılandırmacı yaklaşımın bazı izlerine rastlamak mümkündür.

2005 yılından itibaren ülkemizde uygulanmaya konulan yapılandırmacı yaklaşımın temelleri, Eski Yunan Medeniyetlerinde yaşamış olan filozoflara kadar dayandırılabilir. Bu yaklaşımda genel anlamda bilginin öğrenen tarafından direkt alınması değil, yapılandırılarak ve yaşayarak alınması kabul görmektedir. Oysa, geleneksel öğrenme ortamlarında eğitim öğretim, ezber ve bilginin tekrarı üzerine şekillendirilir. Yapılandırmacı anlayışa göre ise, gelenekselin aksine ezberden uzak, bilginin transferi ve öğrenilen bilginin yapılandırılması esastır (Demirel, 2020:237). Yapılandırmacı yaklaşım anlayışına göre eğitim; öğrenenin aktif olduğu, bireyin yaparak yaşayarak kendisinin öğrendiği ve öğretmenin anlatan olmaktan ziyade rehber olduğu bir anlayışı kapsamaktadır (Şaşan, 2002:50). Bu anlayışta hedefler, öğrenenlerin ihtiyaçları doğrultusunda belirlenir; öğrenme öğretme durumları geleneksel anlayıştan uzak olarak öğrenenin etrafında şekillenir ve bu süreçte öğretmen anlatıcı değil rehber konumundadır. Ölçme değerlendirme kısmında ise, ürüne değil sürece ağırlık verilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutunda ayrı ayrı ele alındığında, günümüzden 87 yıl öncesine baktığımızda bu temellerin varlığını, köy enstitülerinde eğitmen yetiştirme uygulamalarında yetiştirilip eğitmenli köy ilkokullarında görevlendirilen eğitmenler için hazırlanan eğitmen kılavuz kitaplarında yer aldığı görülmektedir. Ancak yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bu özelliklerin eğitmen kılavuz kitaplarında ne sıklıkla yer aldığı bir merak konusu olduğu kadar Türk eğitim tarihinin temelleri açısından önem arz etmektedir. Bu sebeple, eğitmenli köy ilkokulları için hazırlanmış ve üç kitaptan biri olan “Köy Eğitmenleri İçin İkinci Yıl Öğretim Kılavuz Kitabı”nın programın öğeleri çerçevesinde incelenmesi, eğitim tarihimize olduğu kadar öğretmen yetiştirme programlarının geçirdiği süreçleri de ortaya koyarak alana önemli katkı sağlayacak niteliktedir. Ayrıca konu, dönemin eğitim anlayışını o dönemin şartları doğrultusunda ortaya koyması yönünden de önemli görülmektedir. Çağdaş öğrenme yaklaşımlarında yapılandırmacılık yaklaşımının yeni olmadığı, Türk eğitim tarihinde Köy Enstitüleri ve buralarda açılan eğitmen kurslarında da etkin olarak kullanıldığı ve bu deneyimlerinden yararlanması gerektiği güçlü bir varsayımdır. Kılavuz

kitap ve içinde öğrenme süreçlerine ilişkin yer verilen etkinlik örnekleri bu yönüyle araştırmaya değer bulunmuştur. Bu sebeple çalışmanın, Türk eğitim tarihi için önemli olduğu söylenebilir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Türk eğitim tarihinde bir dönem eğitimci köy ilkokulları için hazırlanmış ikinci sınıf öğretmen kılavuz kitabını yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirmektir. Bu genel amaç çerçevesinde alt amaçlar şöyledir:

1. Eğitimci kılavuz kitabının biçimsel özellikleri nasıldır?
2. Yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine göre;
 - a) Amaç
 - b) İçerik
 - c) Yöntem
 - d) Değerlendirme
3. Program öğeleri açısından kitaba ilişkin ne tür betimlemeler yapılabilir?
Kitapta yer alan yapılandırmacı yaklaşımla ilişkilendirilebilen etkinlik örnekleri var mıdır? Eğer varsa bu örneklerle yapılandırmacı yaklaşım arasında nasıl bir bağ kurulabilir?

YÖNTEM

Yapılan araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması bir olay veya bağlam hakkındaki belirsizlikleri ortaya çıkarmak ve bu belirsizlikler üzerinde derinlemesine araştırma yapmayı kapsamaktadır. Dolayısıyla durum çalışmasında her bilgi ve bağlam derinlemesine, bütüncül ve ayrıntılı bir bakışla ele alınır (Ersoy & Saban 2019:144). Betimsel nitel araştırmalar, elde edilen verilerin düzenlenip yorumlanarak okuyucuya aktarılması yöntemidir (Karataş, 2015:73). Araştırmanın verileri doküman inceleme tekniği ile toplanmıştır. Doküman inceleme, nitel araştırma çalışmalarında birincil ya da ikincil kaynaklara ulaşmanın en etkili yoludur (Çelebi, 2021: 158). Bu araştırmanın temel dokümanı “Köy Eğitimci İçin İkinci Yıl Öğretim Kılavuzu” kitabıdır. Bu kapsamda veri kaynağını oluşturan kılavuz kitap, Forster tarafından ortaya konulan doküman analizi basamaklarına göre incelenmiştir. Forster’a göre doküman inceleme; dokümanlara ulaşma, orijinallikini tespit etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma aşamalarına göre yapılmaktadır (Akt. Yıldırım & Şimşek, 2021:194). İncelenen dokümanın veri analizi, tümdengelimci içerik analizi yaklaşımı ile yapılmıştır. İçerik analizi, bir tez oluşturmak veya test etmek amacıyla önceden var olan kategorilerin ve ortaya çıkan temaların kullanılmasıyla metinleri analiz eder, sistemli bir şekilde inceler, anlayışlı ve açık sonuçlara ulaştırır (Özkan, 2021:40). Tümdengelimci içerik analiz yaklaşımına göre elde edilen veriler, önceden hazırlanmış araştırma problemi veya alt problemlerinden yola çıkarak belirlenen temalara göre yorumlanır. Tümdengelimci analiz dört aşamada gerçekleşir. Bu aşamalar aşağıdaki gibidir (Şimşek & Yıldırım, 2021:244):

- 1) Yapılacak analiz için çerçeve oluşturma,
- 2) Verilerin kodlanması,
- 3) Bulguların tanımlanması,
- 4) Bulguların yorumlanması.

Çalışmada kaynak kitabı oluşturan “Köy Eğitimci İçin İkinci Yıl Öğretim Kılavuzu” yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde hedef, içerik, öğrenme öğretme durumları ve değerlendirme kavramları, yukarıda belirtilen dört basamak dikkate alınarak analiz edilmiştir. Analizde örneklerin seçiminde farklı derslere ilişkin çarpıcı örnekler seçilerek değerlendirmelerde bulunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları, genel ve alt amaç sorularına uygun olarak kategorik alt başlıklar altında aşağıda belirtilmiştir.

Eğitmen Kılavuz Kitabı'nın Biçimsel Özellikleri

“Köy Öğretmenleri İçin İkinci Yıl Öğretim Kılavuzu” başlığını taşıyan kitap, 1939 yılında İstanbul Devlet Basımevi tarafından basılmıştır. 122 sayfadır (ek-1). Dönemin Özel Eğitim Genel Müdür Baş Yardımcısı Turgut Kavraal yönetiminde hazırlanmıştır. Öğretmenlere rehber olması ve öğretimde hedeflenen amaçlar doğrultusunda öğrencilere bilgi ve becerilerin kazandırılmasında yardımcı olmak amacıyla hazırlanan kılavuz kitap, günlük hayatla ve tüm derslerle bağlantılı bir bütünlüğe sahiptir (Kavraal, 1939:6). Kitabın temel ders konuları “Aritmetik”, “Yurt ve Yaşama Bilgisi” ve “Okuma-Yazma” olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Üç bölümün devamında yer alan içerik başlıkları ise şu şekildedir (Kavraal, 1939:110):

- Ergenekon Destanı
- Oğuz Destanı
- Gezici Başöğretmenlere Direktifler
- Gezici Başöğretmenin İşleyeceği Konular
- Köy Okulları Müfredat Programı Taslağı: Eğitime Ait Kısım
- Her Yıl Yapılacak İşler
- Haftalık Çalışma Cetveli (Örnek)
- Yazı Esasları Örneği
- Sipariş Mektubu Örneği
- Maarif Vekilinin Notu

Derslerin üç bölümde incelendiği kısmın ilki olan Aritmetik dersinin yönergeleri 30 sayfada toplanmıştır. Aritmetik bölümünün ilk sayfasında eğitime genel direktifler verilmiştir. Bu direktiflerden biri “*öğretilen dersin gerçek manada öğrenilene kadar devam etmesi, öğrencilerin hayatın içinden etkinliklerle ve örneklerle pekiştirilmesi*” gerektiği şeklindedir. Aritmetik dersi toplamda 41 ders, 105 saat olarak planlanmıştır. Her ders ayrı ayrı ve saatlik dağılımı altında detaylı olarak açıklanmıştır. Örneğin yapılan bir açıklama “*Altıncı Ders, (5 saat sürecek)...*” şeklindedir.

Yurt ve Yaşama Bilgisi Bölümü, 18 ders ve 100 saat olarak planlanmıştır. Yurt ve Yaşama Bilgisi bölümünün başında dersin okutulma amacı “*Öğrencilere köyünü ve yurdunu tanıtarak sevdirmek, öğretmenin köyün hayatına dahil olarak öğrencilere aileyi, akrabaları ve yurttaşlarını sevdirmek, çocuklara iyi şeyler öğretilerek iyiliği çoğaltmak, köy çocuklarını temiz giyinmeye ve yemeğe; evini, yatağını düzgün hale getirmeye alıştırmalıdır...*” şeklinde açıklanmıştır. Beraberinde dersi okuturken dikkat edilmesi gereken noktalar üzerinde durulmuştur. Bu maddeler, Kavraal 'ın (1939: 36) kılavuzda belirttiği gibi şöyledir:

- *Kitabın yurt ve yaşama bilgisi kısmında yazılı olmayan fakat okutulması gerekli olan şeyler bu kılavuzda ders sırası ile gösterilmiştir. Onları sırası geldikçe okut. Okuldaki kütüphanende bulunan kitaplardan okuttuğun derslerle ilgili kısa parçalara rastgelirse çocuklara oku, anlat.*
- *Çocuklara yurt ve yaşama bilgisi dersi için bir defter tuttur. Bu deftere yazacakları şeyleri derslerde güzelce yazdır. Defterlerini iyi ve temiz saklattır.*
- *Bazen köyde çocukları ilgilendiren önemli şeyler olursa çocukların dikkatini çeker, lazım gelen malumatı verirsin. Vereceğin bütün bilgiler esaslı ve açık olsun.*

Okuma Yazma dersine kılavuz kitapta ayrılan bölüm, 32 ders ve 114 saatten oluşmaktadır. Kılavuzun ilk kısmında okuma yazma dersinin hedefleri; *düzgün yazmak, okuduğunu anlamak, anlatmak ve okuduğundan*

hoşlanmak (zevk almak) olarak tanımlanmıştır. Bu bölümde okuma, yazma ve imla kısımları ayrı ayrı detaylandırılmıştır. Bu konularda eğitime yönelik bazı yönergeler aşağıda belirtilmiştir:

Okuma

- *Sınıfta kitabı önce sen oku; çocuklar da takip edip nasıl okuduğuna dikkat etsinler. Senin okumandan sonra çocuklara okut. Çocuklar okurken kelimeleri düzgün söylemelerine manalı okumalarına, okuduklarını anlamalarına dikkat et.*
- *Bazen okuma yaparken çocuklara kitaplarını kapattır, gözlerini kapatsınlar ve dinlesinler. Okuma sonunda ne anladıklarını sor ve söylettir.*
- *Okuldaki kütüphaneden veyahut kendi eline geçen yazılardan çocuklara göre yazılmış parçalar bulursan sessiz ve açık okuma yaptır. Yalnız kitaptaki parçalara bağlanıp kalma. Asıl hariçten bulduğun ve okuttuğun parçalarla çocukların sessiz okurken anlayıp anlamadıklarını ölçebilirsin (...).*

Yazma

- *Çocukları düzgün yazı yazabilmeye alıştırmak için evvela doğru cümleler söyleyip yazdırılmalıdır.*
- *Yazılacak parçalar günlük yaşadıkları hayattan, okulda olan şeylerden, dışarıda olan şeylerden ibaret olacaktır.*
- *Yazım yanlışları daima çocuklarla beraber düzeltilmelidir (...).*
-

İmla

- *Talebenin her kelimeyi söyleyerek, işiterek, yazarak öğrenmesine önem verilecektir.*
- *Yazması yeni öğrenilen kelimelerle, manası yeni öğrenilen kelimeleri ve manalarını, çocuklar defterlerine yazsınlar.*
- *Çocukların yanlış yazdıkları kelimeler sınıfça konuşulmalı ve doğrusunu buldurarak yazdırılmalı, bütün sınıf tarafından öğrenilmelidir (...).*

Bu örnek yönerge ifadelerinde de görüldüğü üzere kitabın öncelikli amacı sınıf içerisinde derslerin öğretiminde öğretmenlere yol göstermektir. Bunun yanı sıra ders yönergelerinin devamında yer alan Gezici Başöğretmene yönelik direktiflere de yer verilmiş ve Gezici Başöğretmenin işleyeceği konular anlatılmıştır. - Gezici Başöğretmen, eğitimli köy okullarında öğretmenlerin denetimi ve özlük işlerinin kent ve kasabalarda izlenmesinden sorumlu olan kişilerdir. Gezici Başöğretmenler, buldukları bölgedeki öğretmenleri iş başındayken de yetiştirirler (Uyar, 200:162; Tonguç, 1998:528). - Bu direktifler ve işleyeceği konulardan bazıları şöyledir (Kavraal, 1939:116):

- *“Kılavuzda, öğretmenin kavrayabileceği şekilde saptanan esasların tatbikinde Başöğretmenin arkadaşlarına her şeyden önce rehberlik etmeleri en başta gelen bir ödevdir.*
- *Kılavuz anlaşıldıktan sonra Başöğretmenler öğretmenlere ders verdirmeli, Başöğretmen, öğretmenin verdiği dersleri dinlemeli ve düzeltilmesi icap eden noktalar üzerinde münasip şekilde direktifler verilmelidir.*
- *Başöğretmen, okula her gelişinde kılavuzdaki esasları göz önüne alarak öğretmeni o yolda çalıştırmaya, yetiştirmeye uğraşmalı ve okulunda faydalı olmasını temin etmelidir.*
- **Okuma-Yazma:**
- *Güzel, anlayarak ve anlatarak birkaç parça okunacak ve okutulacak.*

- *Güzel, küçük manzume ve şarkılar öğretilecek.*
- *Mektup yazımı öğretilecek.*
- Aritmetik:
- *Çarpay ve böleyin tekniğine dair temrinler.*
- *9 ve 11'le çarpayın temrini.*
- *Litre üzerine temrinler.*
- Yurt ve Yaşama Bilgisi:
- *Atatürk ve Türk büyüklerinin hayatına dair resimler gösterilerek bilgi verilecek.*
- *Bulaşıcı hastalıklar ve korunma yolları*
- *Vergi niçin alınır?*

Kılavuzda yer alan bu direktifler ve etkinlikler Gezici Başöğretmenin eğitimcileri yetiştirmesi, onlara rehberlik etmesi ve denetlemesi amacıyla yöneliktir. Gezici Başöğretmenin işleyeceği konular, yukarıda görüldüğü gibi okuma yazma, aritmetik ve yurt yaşam bilgisi derslerinden örnek olarak seçilmiştir. Ayrıca kılavuzda eğitimciler için *Her Yıl Yapılacak İşler* başlığında bazı direktiflere yer verilmiştir. Bu direktiflerden bazıları şöyledir (Kavraal, 1939:122):

- *Her yıl mahalline göre okulun odun, tezek, kömür gibi yakacağını teminde çocuklar da çalıştırılacaktır,*
- *İhtiyaç doğdukça okulda ve evde kullanılacak masa, sıra, iskemle gibi araçları onarmak ve basitlerini yapmak,*
- *Çarık, elbise söküük ve yamalarını yaptırarak iğne, biz, çuvaldız, çekiç kullanılmak (ihtiyaç doğdukça).*

Kılavuz kitabın son sayfasında Maarif Vekilinin bir yazısına da yer verilmiştir. Maarif Vekili ziraat işlerinin okutulma esaslarını üç madde altında derlemiş ve kılavuzda yer alan program taslağında ziraat işlerine her gün bir saat ayrıldığını belirtmiştir. Ziraat işlerine ayrılan sürede eğitimcinin bulunduğu köyde çocuklara yaptırılması mümkün olan işlerden en önemlileri üzerinde durması ve bu derslerde talebenin iş yaparak öğrenmesine önem verilmesi gerektiği açıklanmıştır. Ziraat işlerinde mevsime ve mahalli şartlara göre hayvan bakımı, arıcılık, kümes hayvanları yetiştirme, fidancılık, meyvecilik, bağcılık, sebzeçilik, tarla ziraatı, sütçülük gibi işler yaptırılmaktadır. Bu sayılan faaliyetlerin, mümkünse okulun bahçesinde, ahır ve kümesinde, eğitimciye veya köylülerden birine ait bahçe, tarla, ahır ve kümeşte uygulanabileceği belirtilmiştir. Bu yazının sonunda Maarif Vekili, belirttiği esaslar doğrultusunda Gezici Başöğretmenlerin, ziraat işleri hakkında eğitimciler için gereken direktifleri vermesi gerektiği konusunda dikkat çekmiştir.

Eğitimci Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Yaklaşım İlkelerine Göre Değerlendirilmesi

Öğrenciyi merkeze alan, etkinlik temelli veya yaparak yaşayarak öğrenmelerin söz konusu olduğu durumlarda öncelikle yapılandırmacı yaklaşım aklı gelmektedir. Bu yaklaşıma uygun program geliştirme çalışmaları Türkiye’de 2004-2005 yıllarından itibaren başlatılmıştır (Çınar & Teyfur & Teyfur, 2006:47). Bugün Türkiye’de tüm eğitim kademelerinde esas kabul edilen program yaklaşımı yapılandırmacıdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanan programlarda programın hedef, içerik, öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme öğeleri arasında hazırlanan dinamik bir ilişki ve bütünlük söz konusudur (Demirel, 2020:111).

Her ne kadar 1930’lu yılların ikinci yarısında ve 1940’lı yıllarda böyle bir yaklaşımdan söz edilmese de “iş eğitimi” ilkesi çerçevesinde köy enstitülerinde benimsenen öğrenme yaklaşımının yapılandırmacı yaklaşıma oldukça benzer nitelikler taşıdığı söylenebilir. Bu bağlamda köy enstitülerinde farklı bir uygulama olarak hayata geçirilen eğitimciler için yardımcı ders materyali olarak hazırlanan kılavuz kitaplar,

önemli veri kaynaklarıdır. Üç yıl için ayrı ayrı kılavuz kitaplar olarak hazırlanan bu materyalin ikincisi “Köy Eğitimcileri İçin İkinci Yıl Öğretim Kılavuzu” kitabıdır. Bu kılavuz kitabın içerik analizinde programın dört temel ögesine yönelik yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin değerlendirmeler ayrı başlıklar halinde aşağıda betimlenmiştir.

a) Hedefler

Hedef, planlanmış eğitim programlarının uygulanması sonucunda öğrenenden kazanması beklenen özellik ya da davranışlardır. İyi planlanan bir eğitimin temelini de hiç şüphesiz hedefler oluşturmaktadır (Şeker, 2019:12). Eğitimci kılavuzunda yer alan hedeflerin, hayatın içinden ve bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlandığı görülmektedir. Kılavuz kitapta, her dersin hedefleri ayrı ayrı belirtilmiştir. Okuma yazma bölümü için yer alan hedefler “*Okuma yazma güçlendirilecektir, düzgün anlayarak ve anlatarak okumak, mektup yazmak, köyden askere gidenlerin mektuplarını yazma, pazara gidenlerin eşya listesini yazma ve bakkal alışveriş mektupları yazma*” olarak ifade edilmiştir. Aritmetik dersi için programda yer alan hedefler ise “*10.000’e kadar saydırmak, 1000’e kadar hesaplamak, 1000’e kadar sayılar içinde yazılı toplama ve çıkarma, metre, yarım metre, yüz metre, on metre, yüz metre bunlar çocukların parmak, karış, kulaç, ayak ve adımlarına karşılık olarak alınacaktır, paraların tanıtımı ve hesabı, gün, hafta, ay, yıl ve yaş temrini, saatlerin karşılaştırılması...*” olarak verilmiştir. Yurt ve Yaşama Bilgisi dersinin hedefleri de “*Köyün kuruluşuna ait hikayeler, köyün müşterek mallarının bilinmesi ve korunması, köyün istihsalatı ve pazarda sattıkları, dışardan aldıkları mahsulleri tanıma, bulaşıcı hastalıkları tanıma ve korunma...*” şeklinde belirtilmiştir.

Kılavuzda yer alan bu hedefler, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde değerlendirildiğinde öğrencilerin eğitimde aktif olduğu, bilgiyi transfer edebileceği ve hayatın içinden gerçek problemlerle karşı karşıya gelmesini esas alan hedeflerin oluşturduğu görülmektedir. Yapılandırmacı anlayış kapsamında öğrenilmiş bir bilginin yeni bir duruma çevrilmesi ve uygulanabilmesi oldukça önemlidir (Demirel, 2020:237). Biçim bakımından farklı olsa da içerik ve işlevsellik açısından eğitimci köy ilkokulları eğitimci kılavuzundaki bu hedeflerin yapılandırmacı yaklaşımla örtüştüğü görülmektedir.

b) İçerikler

İçerik, belirlenen hedeflere ulaşmak için öğretim sürecinde düzenlenen bilgilerdir (Şeker, 2019:12). İçerik seçimi konusunda toplumsal fayda, bireysel fayda, öğrenme ve öğretme gibi durumlar göz önünde bulundurulur. İçerik seçiminde kazanımlar, öğrenme ve öğretme ilkeleri, öğrenci özellikleri ve konu alanına uygunluğun dikkate alınması oldukça önemli bir husustur (Demirel & Kıroğlu, 2021:74). İçerik bakımından kılavuz kitap incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun direktiflere rastlanmaktadır. Örneğin Aritmetik dersi için eğitime yönelik bir yönerge şöyledir (Kavraal, 1939:5): “*Sayılacak şeyleri saydırmadan, ölçülecek yerleri ölçtürmeden ve hesapları yaptırmadan önce çocuklara göz kararı tahmin ettir.*”

Yapılandırmacı yaklaşımın önemli ilkelerinden birisi de içeriklerin günlük hayat ve diğer derslerle ilişkilendirilebilmesidir. Bu ilke kapsamında kılavuzda yer alan üç dersin de büyük kısmının günlük hayatla ilişkilendirilebildiği, hatta günlük hayatta ihtiyaç olan durumlara yönelik içeriklerin düzenlendiği görülmektedir. Kılavuzun aritmetik ve okuma yazma bölümlerinde öğrencilerin zorluk yaşayabileceği durumlarda öğretmene uyarılarda ve açıklamalarda bulunulmuştur. Bu gibi durumlarla karşılaşıldığında öğretmenin ne yapması gerektiğine ilişkin içerikle ilgili somut önerilerde de bulunulmuştur. Örneğin okuma yazma öğretiminde bu konudaki bir yönerge ifadesi şöyledir (Kavraal, 1939:90): “*Bazen sınıfça yapılan*

hatalar olur. Mesela (Ğ) yerine (G) kullanılır. (K) yerine (G) kullanılır. Yahut büyük harf yazılacağı yerde küçük harf yazılır. Yahut da bütün olan bir kelime bölünerek yazılır. İşte bu gibi hallerde de yanlışlar bütün sınıfça konuşulmalı ve bütün sınıf tarafından doğrusu öğrenilmelidir.’’

c) Öğrenme öğretme süreçleri

Eğitimde öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi olarak da bilinen yöntemler, teknikler ve araç gereçlerin kullanımı vb. etkinlikler, programın öğrenme öğretme süreçleri boyutunu oluşturmaktadır. Sönmez’e (2020:149) göre eğitimde hedeflenen davranışları öğrenene kazandırmak için gerekli uyarıcı ve ortamların düzenlenmesi dört öğeden biri olan öğrenme öğretme süreçleri veya durumlarını meydana getirmektedir. Bu bağlamda düzenlenen içerik; hedefe göre olmalı, konuya uygun öğrenme öğretme stratejisi geliştirilmeli, yöntem ve teknikler düzenlenmeli; sınıf, uygun bir şekilde düzenlenmeli, uygun akıl yürütme süreçleri kullanılmalı ve öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgileri biçimlendirmesi ve yapılandırması için etkinlikler hazırlanmalıdır. Öğrenme öğretme süreçlerine yönelik durumlar hazırlanırken de öğrencinin temel gereksinimlerinden yola çıkılmalıdır. Öğrenme öğretme süreçleri, bir anlamda öğrencide yaşantı oluşturmaktır. Demirel (2020:151), öğrenme yaşantılarına ilişkin şu açıklamalarda bulunmuştur: “*Öğrenme yaşantıları, öğrencinin düşünme becerilerini geliştirebilmeli, onları eleştirel ve yaratıcı düşünmeye sevk etmelidir. İlgiyerini çekmesi ve araştırmacıya yönlendirmesi sağlanmalıdır.*” Yani, dersin işlenişinde giriş, gelişme ve sonuç etkinlikleri öğrenciye yönelik olmalıdır. Bunlar aynı zamanda yapılandırmacılığın ilkeleridir.

Eğitmen kılavuz kitabında öğretmenin öğrencilere ne tür etkinlikler yaptıracağı yönerge veya bir talimat şeklinde belirtilmiştir. Bu yönergelerde eğitime, çoğu zaman bir seçenek tanınmamıştır. Hedef ve içeriklerin kazanımı için eğitmenin sınıf içerisinde doğrudan ne yapması gerektiği somut bir şekilde belirtilmiştir. Örneğin eğitime yönelik bir talimat ifadesi şöyledir “*Bu derse gelmeden bir gün önce çocuklara 10’ar metre uzunluğunda birer iplik buldur. Metre yerlerini düğümleterek hazırlattır.*” şeklindedir. Aritmetik dersine ait dört, Yurt ve Yaşama Bilgisi dersine ait iki örnek dışında kılavuzda dersin başlangıcında öğrencileri derse hazırlamadan ve dikkatini çekmeden direkt konuya girilmiştir. Bu gibi durumların yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğunu değerlendirmek mümkün değildir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre daha çok buluş yoluyla öğretim yaklaşımının kullanılması önerilmektedir (Demirel, 2020:163). Bu yaklaşım uygulanırken de öğretmen ve öğrencinin etkileşiminin fazla olması oldukça önemlidir. Etkinliklerde etkileşimi artırmak için tartışma yöntemi ve soru cevap tekniği sık sık kullanılmalı ve giriş etkinlikleri kısmında öğretmen rehber konumunda olmalıdır. Ayrıca birden fazla etkinlikle öğrencilerin bireysel farklılıkları desteklenmelidir (Sönmez, 2020:189). Kılavuz kitapta öğrencilerin temel ihtiyaçlarına dönük ve ilgilerini çekebilecek etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Aynı zamanda her etkinlikte gözlemlenirse de üç dersin de birçok etkinliğinde eğitmenin rehber konumda yer aldığı görülmektedir. Özellikle Yurt ve Yaşama Bilgisi dersinde öğrencileri yaratıcı düşünmeye, yaparak yaşayarak öğrenmeye ve eleştirel düşünmeye yönlendirecek etkinliklere yer verilmiştir. Örneğin, kılavuz kitapta bir konunun öğrenme öğretme süreçlerine yönelik eğitmenin sırasıyla yapması gereken aktivitelere şöyle değinilmiştir (Kavraal, 1939:42):

- *Köyün Ortaklık Malları*

- (1. Ders)

- *Çocukları yanına alarak köy içinde gezdir.*
- *Köyde ortaklık mallardan neler varsa hepsini göster (Harman yeri, dibek taşı, köy odası, köy çeşmesi ve köy kuyusu...).*
- *Bunların ne vakit yapıldıklarını, tamire muhtaç olup olmadıklarını sor ve incelettir.*
- *Gördüklerini deftere yazdır.*

- (2. Ders)

- *Köyün ortaklık mallarını sor, söylettir.*
- *Bu malları herkes nasıl kullanır? Bunu sor sonra kendin anlat.*
- *Bu malların nasıl tedarik edildiğini sor ve anlat.*
- *Konuştüğunuz şeyleri kısa cümleler halinde tahtaya yaz. Çocuklar da defterlerine yazsınlar.*

Eğitmen kılavuz kitabı yöntem açısından incelendiğinde, derslerde öğrencilerin dikkatini çeken etkinliklere yer verilmesi gerektiği görülmektedir. Hazırlanan etkinlikler hedeflere ulaşmayı sağlayacak niteliktedir ve dönemin günlük yaşamına uygun, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda etkinliklere yer veren yöntem ve tekniklerin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Etkinliklerinin birden fazla yöntem teknikle desteklenmesi gerektiği ve bireysel farklılıkların en aza indirilmesine yönelik yöntem ve teknik zenginliğinin sağlanamamış olması kılavuz kitabın bir sınırlılığı olarak görülebilir. Bunun da nedeni, karmaşık yöntem ve tekniklerle sınırlı bilgi ve beceriye sahip olduğu düşünülen öğretmenlerin kafasını karıştırmadan talimata uygun olarak bir etkinliği uygulama becerisini geliştirmek olabilir.

Bir dersin öğrenme öğretme sürecinde genelde giriş, gelişme ve sonuç etkinlikleri yer alır. Kılavuz kitapta ayrıntıya girmeden bu süreçlere ilişkin talimat şeklinde sürecin yönlendirildiği görülmektedir. Örneğin bir ders etkinliğinin sonuç kısmında öğretmen, araştırma yoluyla öğretim etkinliğini oluşturabilir ve bireyleri problem çözme, eleştirel düşünme gibi davranışlara yönlendirebilir. Bu aşamada öğrenenlerin drama, doğaçlama, problem çözme gibi teknikleri kullanarak öğrenme sürecine aktif katılımı söz konusu olabilmektedir (Demirel, 2020:163). Kılavuz kitapta önerilen Yurt ve Yaşama Bilgisi dersine ait etkinlikler, bu tema altında incelendiğinde yer yer canlandırma vb. etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Örneğin kılavuz kitapta bu konudaki eğitime yönelik bir yönerge şöyledir (Kavraal, 1939:49):

‘Bütün köylülerin 29 İlkteşrin sabahı köy alanında toplanmalarını temin et. Çocukları sıra yap. Varsa ellerine bayrak ver, köy alanına götür. Orada hazır bulunan köylülere Cumhuriyeti ve büyüklerimizi anlat. Çocuklara ‘Atatürk’ ve ‘Bayrak’ manzumelerini okut. Buradan ayrıldıktan sonra çocuklara şarkı söyleterek ve ‘Yaşasın Cumhuriyet’ diye bağırarak köyün sokaklarında dolaştır. Öğle azadından sonra çocuklara köyün alanında oyunlar oynat. Muhtarla söz birliği ederek güreş, cirit ve türlü köy oyunlarını oynat.’

Türkoğlu’na (2000: 468) göre öğretmenler, köylerde yalnız okul çağı çocuklarına değil, yetişkinlere de okuma yazma öğretmişler; kurdukları fidanlık, koru ve bağlar ile köylülere örnek olmaya çalışmışlardır. Kılavuz kitapta belirtildiği gibi onlardan, 29 Ekim Cumhuriyet bayramı kutlamalarını halkın içinde gerçek yaşamla bütünleştirerek kutlamaları istenmiştir.

d) Değerlendirme

Eğitimde değerlendirme, öğrencide kazandırılması hedeflenen davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında karara varma işidir. Diğer bir anlatımla, öğretim programının uygulanması sonucunda öğrencilerin kazanması planlanan hedefleri ne düzeyde kazandıkları hakkında yargıya varmaktır. Çağdaş eğitim anlayışı kapsamında ölçme değerlendirme işlemi, öğrenme süreçlerini desteklemek ve öğrenciye durumu hakkında bilgi vermek amacıyla yapılmaktadır. Bu sebeple bir davranışın kazanılıp kazanılmadığı bir ölçme aracı ya da test maddesi ile uygulanmalıdır (Akpınar, 2017:170). Sınama durumları olarak da adlandırılan ölçme değerlendirme işlemlerinde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanların ölçülmesi ve değerlendirilmesi program yaklaşımı açısından önemlidir. Programın diğer öğelerinde olduğu gibi bu öğrenin de program yaklaşımına göre hedef, içerik, öğrenme öğretme süreçleri ile tutarlı olması beklenir.

Kılavuz kitapta ölçme değerlendirme işlemlerine yönelik yapılandırmacı yaklaşıma uygun yönerge veya talimatların da yer aldığı görülmektedir. Örneğin Yurt ve Yaşama Bilgisi dersinde sürece yönelik bir değerlendirme talimat ifadesi şöyledir (Kavraal, 1939:41):

“- Geçen derste eksik kalan soruların cevaplarını çocuklarla konuşarak yaz ve yazdır.
-Hepsini bir defa okut, yanlış yerlerini düzelttir.”

Bu örnekte süreç içerisinde eğitmenin öğrencilerin eksik bilgilerini düzeltmesi istenmiştir. Yapılandırmacı anlayışa göre eğitimde süreç içerisinde değerlendirme ve geri dönütler yapılması gerekmektedir. Verilen örnek süreç içerisinde öğrencilerin eksikliklerini tamamlamaya yönelik olsa da kılavuz kitapta ölçme değerlendirme kapsamında hazırlanan konu alanı soruları veya belirtke tablosu bulunmamaktadır. Ölçme değerlendirme ya da sınav yoklaması benzeri yönergelere yer verilmemiştir. Bu yönüyle programın öğelerinden sonuncusu olan ölçme değerlendirme basamağı, incelenen kılavuzda eksiklerin olduğu değerlendirilebilir. Bu hususta yukarıdaki örnekte de olduğu gibi eğitimler için öğrencilere “...soruyu sor”, “eksiklerini tamamlama” vb. şeklinde talimatlara yer verilmiştir. Kılavuzda örnek bir ölçme değerlendirme biçim ve süreçlerine yönelik açıklama veya talimatlara yer verilmemiştir.

Yapılandırmacı Yaklaşımın Göre Eğitim Kılavuz Kitabından Bazı Etkinlik Örnekleri

Eğitmen kılavuz kitabı, yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir tasarım olarak yazılmamıştır. Ancak yapılandırmacı yaklaşımın ileri sürdüğü birçok ilkeye kılavuz kitapta önemli ölçüde yer verildiği görülmektedir. Burada biraz da öğrenmenin doğasından söz etmek gerekebilir. Öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin birçok teori ve kuram ileri sürülmektedir (Sönmez, 2020:209). Bunlar içerisinde öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin vurgu değişmekle birlikte genel geçer kural ve ilkeler her zaman ortaktır. Örneğin öğrenci aktivitesine dayalı öğrenme, öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeylerine uygunluk, yaparak yaşayarak öğrenme, günlük yaşamdan örnek ve alıştırılardan yararlanma, her öğrenme durumunda bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerinin dikkate alınması gibi özellikler evrensel nitelikte kabul gören ve öğrenmenin doğasında olan niteliklerdir. Bunlar, aynı zamanda yapılandırmacı yaklaşımın da özellikleridir. Buna benzer, köy enstitülerinin eğitim felsefesini yansıtan ve günümüzde yapılandırmacılık adı altında kabul gören birçok öğrenme öğretme niteliklerine incelenen kılavuz kitapta da yer verildiği anlaşılmaktadır. Buna ilişkin ders bazında daha ayrıntılı bazı örnekler aşağıda verilmiş ve yorumlanmıştır.

▪ *Aritmetik Dersi:*

Aritmetik dersinde günlük yaşamla ilintili bir etkinlik örneğinin nasıl yapılacağına ilişkin bir örnek şöyledir (Kavraal, 1939:6) (ek-2):

Bu derste çocuklara, satın aldıkları şeylerin kitabın 5'inci sayfasına nasıl yazacaklarını şöylece anlat:

1. *(Aldığım şeyin adı) yazısının altına, ne aldıysa onun adını yazacak.*
2. *(Sayısı) yazısının altına, aldığı şeyin kaç tane olduğunu yazacak.*
3. *(Fiyatı) yazısının altına aldığı şeyin bir tanesinin kaç kuruş olduğunu yazacak.*
4. *(Toplamı) yazısının altına, aldığı şeyin hepsi kaç kuruş ediyorsa onu yazacak. Aldığı şey bir tane ise, fiyatının altına ne yazdıysa toplamın altına da onu yazacak.*
5. *(Aldığım gün ve ay) yazısının altına, hangi ayın hangi gününde aldığını yazacak.*
6. *Çocuklar her aldıkları şeyi ayrı yazacaklar, birbirinin içine karıştırmayacaklar. Sonra hesaplamada zorluk çekerler.*
7. *Kitaplarındaki yer az gelirse, sen defterlerine kitaptaki gibi bir cetvel yaptırabilirsin.*

Tablo 1. Fiyat cetveli

Aldığım Şeylerin Adı	Sayısı	Fiyatı (Kuruş)	Toplamı (Kuruş)	Aldığın Gün ve Ay
Kurşun Kalem	2	2	4	3 İlkteşrin-Salı
20 Yapraklı Defter	3	3	9	15 Sonteşrin-Cuma
Silgi	1	5	5	16 Sonteşrin-Cumartesi
Çakı	1	7	7	24 İlkkanun-Çarşamba
Kâğıt	6	1	6	7 Şubat-Perşembe

Tablo 1.'de yer alan örnekte görüldüğü üzere eğitmen kılavuzunda yer verilen Aritmetik dersine ait bu etkinlik, yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerine uygundur. Yapılandırmacı öğrenme ilkelerinin öğrenme ortamlarında ve öğrencilerinde bütünleştirme, anlamlı deneyimler yaşama, kendi kişisel modellerini oluşturma ve kendi stratejilerini yapılandırma durumları söz konusudur (Akpınar, 2017:221). Bu ilkeler kapsamında yukarıdaki etkinlik akışında belirtildiği üzere öğrencilerin yıl boyunca aldığı ürünleri, fiyatları ve tarihleri ile yazarak hesaplamaları, bütünleştirme ve kendi modellerini oluşturma ilkesiyle uyumaktadır. Bunun yanında öğrenci eğitim sürecinde aktiftir ve etkinlik, kişisel duruma özgü öğrenmeleri destekler niteliktedir.

▪ **Yurt ve Yaşama Bilgisi Dersi**

Kılavuz kitapta Yurt ve Yaşama Bilgisi dersinde doğrudan yaşamla ilintili ve her bir öğrencinin kişisel gelişimini amaçlayan bir etkinlik örneği ise şöyledir (Kavraal, 1939:49):

Köy Ürünleri

1. *Köyünüzde bostan ürünlerinden neler yetiştirilmektedir? Sor, söylet ve yazdır.*
2. *Bu ürünlerden daha neler yetiştirilebilir? Anlat.*
3. *Bostanlara su vermek kabilsen nasıl verilmeli ve bostanlar nasıl daha verimli hale getirilmelidir? Kendin önceden incele ve çocuklara anlat.*
4. *Sebze yetiştirmenin faydalarını anlat.*
5. *Köyünüzde akarsu yoksa başka yerden taşıyarak hiç olmazsa evlerin avlusunda herkesin bir miktar sebze yetiştirmesi kabil midir? Bunu incele ve çocuklara anlat.*
6. *Bu bilgileri kısaca defterlerine yazdır.*
7. *Ziraat işleri saatinde okulun sebze bahçesinde, sırası geldikçe köyde yetişen ve yetişmesi kabil olan sebzeleri ektir ve diktir.*
8. *Kitabın sonundaki karpuz resmini göster ve incelettir.*
9. *(Okuma dersinde 'Çifteler Harasının Efesi' başlıklı yazıyı bitirdikten sonra kitabın 132'inci sayfasındaki 'Bostan Ürünleri' yazısını okut.)*

Bu örnek incelendiğinde, soru cevap tekniğinin kullanılması, öğrencilerin sürecin her kısmında aktif rol alması ve anlatma, yaparak yaşayarak öğretme, görselle destekleme gibi birden çok yöntemin yer alması yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü etkinliklerdir. Bu etkinliklerde öğrencinin kendi bilgisini

yapılandırması ve hayata geçirmesi de amaçlanmıştır. Tasarlanan etkinliği gerçek hayatla bağlantılı olması, köy çocuklarının da ihtiyaçları gözetilerek hazırlanması ve köyde eğitim alan bireylerin köy hayatına adapte olabilecek şekilde yetiştirilmesi, yapılandırmacılığın da öngördüğü çağdaş eğitim anlayışını desteklemektedir. Anlatım kısmının dışındaki etkinliklerde, eğitmen rehber konumundadır. Etkinlik örneğinde öğrencilerin dünyayı ve yaşadıkları çevreyi anlamlandırmaları istenmiştir. Yapılandırmacı anlayış, eğitim öğretim sürecinde öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımdır (Arslan, 2007:46). “Köy Ürünleri” dersine ait hazırlanan bu etkinlik tasarımında öğrencinin mümkün olduğunca merkeze alınmak istendiği ve öğrenmenin gerçek yaşamla ilişkilendirildiği sonucu çıkarılabilir.

▪ Okuma Yazma Dersi

Kılavuz kitapta okuma yazma dersine yönelik bir örnek ise şöyledir (Kavraal, 1939:105)(ek-3):

Dağı Devirir Düz Yol Ederiz

1. *Yolların çeşitleri ve faydaları hakkında çocuklarla konuş.*
2. *“Dağı Devirir Düz Yol Ederiz” başlıklı yazıyı bir çocuk okusun, anlatsın. Diğerleri de kitapları kapayarak dinlesinler, sonra onlara da anlattır.*
3. *Çocukların manasını bilmedikleri kelimeler varsa izah et ve yazdır.*
4. *Birlikte çalışmanın faydaları hakkında sözler söyle.*

Bu etkinlik örneği, yapılandırmacı eğitim anlayışının birçok ilkesine uygun niteliktedir. Yeşilyaprak’a (2020:381), göre yapılandırmacı yaklaşımın en önemli temel ilkelerinden ikisi şöyledir:

- Öğrenme etkin bir süreçtir ve anlam oluşturma etkinliği zihinseldir
- Öğrenme bağlamsaldır ve öğrenmek için bilgiye gereksinim vardır

Bu temel ilkeler ışığında etkinlik incelendiğinde, öğrencilerin okunan yazıyı kitaplarını kapatarak zihinde tahmin etmeleri, zihinsel süreçleri desteklemeyi amaçlamaktadır. Anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretmen tarafından izah edilmesi de öğrenmek için bilgiye duyulan gereksinim ilkesini destekler niteliktedir. Yapılandırmacı anlayışa göre öğrendikçe ve dünyayı anlamlandırdıkça daha çok öğrenebiliriz. Etkinliğin sonunda “*Birlikte çalışmanın faydaları hakkında sözler söyle*” şeklindeki yönerge maddesi ile öğrencilerin iş birliği içinde olmaları ve grup çalışmalarına yönelmeleri tavsiye edilmektedir.

SONUÇ VE GENEL DEĞERLENDİRME

Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde 1930 ve 1940’lı yıllarda öğretmenlerin kullandığı “Köy Eğitimcileri İçin İkinci Yıl Öğretim Kılavuzu” kitabının analizine ilişkin bulgulardan hareketle ulaşılan bazı sonuçlar ve genel değerlendirmeler maddeler halinde şöyledir:

1. Bir dönem köy eğitimcileri için hazırlanmış kılavuz kitaplar, öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisi yönünden çok da yeterli olmadığı düşünülen eğitimciler için direktif ve yönerge şeklinde bir içeriğe sahiptir. Bu kılavuz kitapları hazırlayanların çağdaş eğitim bilgi ve becerisine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ancak onlar, hazırlamış oldukları bu kılavuz kitaplarda hiç ya da yeterli öğretmenlik bilgi ve becerisi olmayanlar için bir öğrenme sürecinde nasıl öğretmenlik yapılacağını adım adım, somut yönergelerle anlatmak istemişlerdir. Bunda ne kadar başarılı oldukları ise öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği askeri koşullar ve eğitimcilerin bilgi, kavrayış ve uygulama becerileri ile yakından ilgili olduğu düşünülmektedir. Türkoğlu, (2000: 468), eğitimcilerin köyde yapacakları işlere göre donatıldıklarını belirterek onların bir “ampul” görevi yaptıklarına dikkat çekmiştir. Onların öğretme işinde başvurdukları ilk kaynaklardan biri, bu kılavuz kitaplar olmuştur.
2. Analiz edilen eğitimciler kılavuz kitabı, günümüzde geçerliliği devam etmekte olan yapılandırmacı yaklaşımın çağdaş eğitim anlayışını az çok yansıtmaktadır. Çünkü bu kitapları hazırlayanlar, zamanın çağdaş eğitim bilgi ve becerisine sahip olan eğitimcilerdir. Onların çağdaş eğitimin

değişmez ilkelerini referans alarak hazırladıkları bu kılavuz kitapta yapılandırmacılığa ilişkin yansımalar da azımsanmayacak kadar çoktur. Örneğin çağdaş ve yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü temel ilkelerden birisi Yeşilyaprak'a (2020:381) göre, bir öğrenme görevi oluşturulurken verilen görevin gerçek yaşamda karşılığı olmasına dikkat edilmelidir. Kılavuz kitapta yer alan etkinlik örneklerinin çoğunluğu, gerçek veya günlük yaşamla ilişkilendirilmiştir.

3. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen, öğrencilerin sorumluluk almalarını desteklemeli ve öğrencilere rehber olmalıdır (Kaya, 2019: 448). Kılavuz kitapta yer verilen birçok etkinlikte öğretmenlerin öğrencilere sorumluluk vermesi ve gerekli bilgiyi aktardıktan sonra rehberlik etmesi gerektiği yönündedir. Kalıcı ve etkili öğrenmeler için okul içinde ve dışında yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerine yönelik talimatlara kılavuz kitapta sıklıkla rastlanmaktadır.
4. Çağdaş eğitimde planlanan hedefler seçilirken, bireyin içinde yaşadığı toplum, toplumun ihtiyaçları, bireyin ilgi ve gereksinimleri göz önünde bulundurulmalıdır (Ertürk, 2017:34). Bu ilke aynı zamanda yapılandırmacılığın da öngördüğü bir durumdur. Kılavuz kitapta kazandırılmak istenen hedeflerin, o dönemin ihtiyaçları, toplumun beklentileri ve bireyin ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulduğu görülmektedir.
5. Bir öğretim tasarımında içerikler; hedeflere uygun olmalı, öğrencinin içinde bulunduğu doğal ve toplumsal koşullara göre düzenlenmeli ve kolaydan zora doğru sıralanmalıdır (Sönmez, 2020:137). Programın içerik ögesi açısından kılavuz kitabın, hedeflere uygun ve tutarlı olduğu, öğrencinin ihtiyaçlarını gözettiği, toplumsal yaşama uygunluğu ve içeriğin kolaydan zora, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene şeklinde tasarlandığı ve etkinliklerin bütünsel bir şekilde birbirini tamamlar nitelikte olduğu anlaşılmaktadır.
6. Öğrenme öğretme süreçleri açısından kılavuz kitapta çeşitlendirilmiş ve zenginleştirilmiş, bireysel farklılıklara önem veren bir yöntem ve tekniklerden söz etmek pek mümkün değildir. Yönerge veya direktif şeklinde yapılması istenen etkinlikler sınırlı ve standart uygulamalara yöneliktir. Bunun da nedeni, öğretmenlik meslek bilgisi yönünden usta çırak ilişkisi içinde öğretmenlerin daha somut etkinliklerde bulunmasını sağlamak olabilir.
7. Öğretmenin, öğrencilerin değerlendirmesine yönelik etkinlikler de yine yönerge veya direktif şeklinde belirtilmiştir. Burada daha çok öğretmenlerin öğrenme eksiklerini nasıl tamamlaması gerektiğine ilişkin uyarılara yer verilmiştir. Sözlü veya yazılı sınavlarla ilgili ayrıntılı örnek, açıklama ve yönergelere yer verilmemiştir. Bunun nedeni, öğretmenlerin öğrenme ürününe değil, öğrenme öğretme sürecine odaklanmaları gerektiğinden olabilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde kılavuz kitapta yer verilen öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin etkinlik akışlarında yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bazı ilkelerin yansıtıldığı görülmektedir. 2004- 2005 öğretim yılı itibarıyla Türkiye’de uygulamaya konulan bu uygulamanın uzun yıllar öncesinde de izlerine rastlanmış olması ve dönemin koşulları göz önünde bulundurulduğunda, Eğitim Kılavuz Kitabının yapılandırmacı anlayış ve çağdaş eğitim düşüncesini yansıtması oldukça anlamlıdır. Çünkü çağdaş eğitim ilkeleri teorik vurgular değişse de her zaman geçerliliğini korumaktadır. Köy enstitüleri içinde bir uygulama olarak yer alan öğretmenlik uygulaması çerçevesinde hazırlanmış öğretmen kılavuz kitaplarında o dönemin çağdaş eğitim düşüncesini yansıtan içerik veya etkinliklerin yer alması çok da şaşırtıcı değildir. Çünkü köy enstitülerinde yapılandırmacılığın da öngördüğü öğrenci merkezli eğitim, yaparak yaşayarak öğretim, etkinlik temelli öğrenme ilkelerinin referans alındığı görülmektedir (Uygun, 2007: 92-112). Tonguç (1998: 548) ve Türkoğlu'nun (2000: 469-371) aktardığı “eğitmeniniz size neler öğretti, nasıl öğretti?” sorusu kapsamında yapılan bir araştırmaya göre üç yıllık eğitimli köy ilkokullarından mezun olanların büyük bir çoğunluğunun okulda okuma yazma, dört işlem ve köy hayatını öğrendiklerini belirtmiştir. Araştırmaya katılan mezunlar, öğretmenlerinin temel dersleri öğretmesinin yanı sıra öğrencileri ormana götürüp fidan ekimi ve ağaç bakımı gibi dersleri yaparak yaşayarak öğrettiğini bildirmişlerdir. Yurt ve Yaşam Bilgisi dersinde çocuk bakımından, askerlik bilgisine kadar hayatın büyük bir kısmını okulda yaşantı içinde öğrendiklerini savunmuşlardır. Eğitimcinin verimini yansıtan bu örneklerde görüldüğü üzere, onların başarısında kılavuz kitapların etkisi yadsınmaz. Eğitimcilerden mezun olan kişilerin eğitimcileri için

“geometride tarlaları ipe ölçmeyi, bir dönüme ne kadar tahıl ekildiğini öğretti; yurttaşlık bilgisinde muhtar seçimi, köy yönetimi, mebus seçimi, devletin ve vatandaşın görevini anlattı...” şeklindeki anlatıları kılavuz kitapta yapılması istenen etkinlik örnekleriyle tutarlıdır. Bu örneklerin birçoğu ise, yapılandırmacı yaklaşımla uyumludur. Sonuç olarak, 1936’da uygulamaya konulan öğretmenlik uygulaması için hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarında, yapılandırmacı yaklaşıma yönelik etkinlik talimatları, öğrenme öğretme süreçlerinin evrensel boyutlarını çağrıştırır niteliktedir. Bu yönüyle kılavuz kitaplarda oldukça anlaşılır ve basit talimatlar şeklinde verilen etkinlik örnekleri geliştirilerek yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme öğretme süreçleri daha da zenginleştirilebilir. Onun için bu araştırmanın alana en önemli katkısı, hayatın içinden örneklerle evrensel öğrenme ilke ve yöntemlerinin nasıl bağdaştırılacağı noktasında bir kazanım sağlamış olmasıdır. Türk eğitim tarihinde buna benzer deneme ve nadir uygulamalar olarak görülen başka ders, kılavuz, program vb. kitaplar araştırılarak alana katkı sağlanabilir. Çünkü öğrenme öğretme süreçleri, aynı zamanda bir deneyim ve birikimdir. Geçmişin deneyim ve birikiminden yararlanarak yapılanı anlamak ve geleceğe bakmak için benzer araştırmalara gereksinim kaçınılmazdır.

KAYNAKLAR

- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Ankara: Data Yayınları.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*. 40(1), 41-61.
- Aydoğan, M. (2000). *Köy enstitüleri ile ilgili yasalar (Cilt I)*. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Ve Yayınları.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(2), 368-388
- Çelebi, M. (ed.) (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çınar, O. & Teyfur, E. & Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı Eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(11), 47-64.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde yeni yönelimler*. (8. Baskı) Ankara: Pegem Akademi
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (29. Baskı) Ankara: Pegem Akademi
- Demirel, Ö. & Kıroğlu, K. (2021). *Ders kitabı incelenmesi*. (5. Baskı) Ankara: Pegem Akademi
- Ersoy, A. & Saban, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde program geliştirme*. (2. Baskı) Ankara: Edge Akademi
- Güven, İ. (2018). *Türk eğitim tarihi*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kafadar, O. (1997). *Türk eğitim düşüncesinde batılulaşma*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Karataş, Z. Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*. 1(1), 62-80.
- Kavraal, T. (1939). *Köy öğretmenleri için ikinci yıl öğretim kılavuzu*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Kaya, A. (2019). *Eğitim psikolojisi*. (12. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- KEY – Köy enstitüleri ile ilgili yasalar 1. (2000). Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analiz yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15(8), 170-189.
- Kırby, F. (2000). *Türkiye’de köy enstitüleri*. Ankara: Güldikeni Yayınları.
- MEB. Tebliğler Dergisi. (2006). <http://tebligeler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/70-2006>. Adresinden 26.07.2022 tarihinde alınmıştır.
- Özkan, U.B. (2021). *Eğitim bilimler araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Öztürk, C. (2007). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. (2.Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Sarı, M. & Uz, E. (2017). Cumhuriyet döneminde köy öğretmen kursları. *TUHED – Turkish History Education Journal*. 6 (1), 29-55.
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. 74(75), 49-52.
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Tonguç, İ.H. (1998). *Eğitim yolu le canlandırılacak köy*. (3. Baskı) Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Türkoğlu, P. (1997 / 2000). *Tonguç ve enstitüleri*. İstanbul: Yapı Kredi Kültür ve Sanat Yayınları.
- Uyar, B. (2000). *Tonguç'un eğitimcileri*. Ankara: Öğretmen Dünyası.
- Uygun, S. (2002). Eğitimlikten öğretmenliğe. *Tarih ve Toplum Dergisi*. 38, 39-44.
- Uygun, S. (2007). *Tanıkların dilinden bir dönem Öğretmen Okulları (İlköğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri)* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Yeşilyaprak, B. (2020). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim*. (23. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Wach, E. & Ward, R. (2013). Learning about quality ve document analysis. *IDS Practice Paper In Brief*, 13, 1-11.

EKLER

Ek-1 (Köy Eğitmenleri İçin İkincl Yıl Öğretim Kılavuzu Kitabının Kapağı)



Ek-2 (Aritmetik Dersi Örneği)

BİRİNCİ DERS

(1 saat sürecek)

Bu derste çocuklara, satın aldıkları şeyleri kitabın (5) inci sayfasına nasıl yazacaklarını şöylece anlat:

1 — (Aldığım şeyin adı) yazısının altına, ne aldıysa onun adını yazacak.

2 — (Sayısı) yazısının altına, aldığı şeyin kaç tane olduğunu yazacak.

3 — (Fiatı) yazısının altına aldığı şeyin bir tanesinin kaç kuruş olduğunu yazacak.

4 — (Toplamı) yazısının altına, aldığı şeyin hepsi kaç kuruş ediyorsa onu yazacak. Aldığı şey bir tane ise, fiatın altına ne yazdıysa toplamın altına da onu yazacak.

5 — (Aldığım gün ve ay) yazısının altına, hangi ayın hangi gününde aldığını yazacak.

6 — Çocuklar her aldıkları şeyi ayrı yazacaklar, biribirinin içine karıştırmıyacaklar. Sonra hesaplamada zorluk çekerler.

7 — Kitaplarındaki yer az gelirse, sen defterlerine kitaptaki gibi bir cetvel yaptırabilirsin.

ARİTMETİK

7

Cetvelin nasıl doldurulacağını anlatırken şu örneği çocuklara göster:

Aldığım şeylerin adı	Sayısı	Fiatı Kuruş	Toplamı Kuruş	Aldığım gün ve ay
Kuruşunkalemi	2	2	4	3 İlkteşrin - Salı
20 yapraklı defter	3	3	9	15 Sonteşrin - Cuma
Silgi	1	5	5	16 Sonteşrin - Cumartesi
Çakı	1	7	7	24 İlkânun - Çarşamba
Kâğıt	6	1	6	7 Şubat - Perşembe

Ek-3 (Okuma Yazma Dersi Örneği)**YİRMİ BEŞİNCİ DERS****DAĞI DEVİRİR, DÜZ YOL EDERİZ**

(4 saat sürecek)

Birinci saat: Okuma.

1 — Yolların çeşitleri ve faydaları hakkında çocuklarla konuş.

2 — «Dağı devirir, düz yol ederiz» başlıklı yazıyı bir çocuk okusun, anlatsın. Diğerleri kitaplarını kapıyarak dinlesinler, sonra onlara da anlattır.

3 — Çocukların manasını bilmedikleri kelimeler varsa izah et ve yazdır.

4 — Birlik çalışmanın faydaları hakkında sözler söyle.

EXTENDED ABSTRACT

Evaluation of the Instructor's Guidebook for Village Primary Schools with a Three-Year Instructor in terms of Constructivist Approach

In the study, it was aimed to evaluate an instructor's guide book prepared for three-year village primary schools with trainers in Turkish education history in terms of constructivist approach. The practice of teaching in Turkey started with trials in 1936, became official in 1937 and continued until 1948. According to the Law on Village Educators, trainers will be assigned to three-year village primary schools that will be opened immediately in villages where there is no school. They will be chosen from village origin youth who have done their military service as a sergeant corporal and have somehow learned to read and write in the army corps. After being discharged from the military, these young people will be sent to their own villages as trainers by undergoing accelerated practical training in trainer courses. The main purpose of the trainers was stated as "to increase the production of the villagers, to raise awareness about health and to raise the villagers to a high standard of living in every aspect". The schools in which they worked were called "village schools with trainers". As a result of the teacher training practice, the first three-year village primary school with trainers was opened in 1936 with the appointment of 79 trainers. In addition to the practical and accelerated training given to the trainers in the trainer courses, trainer guidebooks are also prepared for each year in order to assist them in their duties. Guidebooks prepared for trainers are books that overlap with the training methods applied in the courses. The books contain instructions for educators and educational processes based on pedagogical principles. These guidebooks include how the lessons will be taught, and they are arranged in the form of instructions, taking into account the four elements of the program, namely, the objectives, content, method and evaluation steps.

It is desired to evaluate the guidebooks prepared for Village Educators in terms of constructivist approach. Within the framework of this general purpose, sub-objectives were created.

1. What are the formal features of the trainer's guidebook?
 2. According to the principles of constructivist approach;
 - a) Purpose
 - b) Content
 - c) Method
 - d) Evaluation
- What kind of descriptions can be made about the book in terms of program elements?

3. Are there any examples that can be associated with the constructivist approach in the book? If so, how can a link be established between these examples and the constructivist approach?

Within the scope of the purposes created, document analysis was used in the method of the research. Content analysis method was applied in the examination of the documents. In the study, the "Second Year Teaching Guide for Village Educators", which constitutes the source book, was analyzed and interpreted under the concepts of goal, content, learning-teaching situations and evaluation within the framework of the constructivist approach. In addition, in the selection of examples, striking examples related to different courses were selected and evaluations were made.

As a result, some conclusions and general evaluations reached from the findings of the analysis of the "Second Year Teaching Guide for Village Educators" book used by trainers in the 1930s and 1940s within the framework of the constructivist approach; Guidebooks prepared for village educators for a period of time have content in the form of directives and directives for educators who are not thought to be sufficient in terms of teaching profession knowledge and skills. It is understood that those who prepared these guidebooks have modern education knowledge and skills. However, in these guidebooks they have prepared, they wanted to explain step by step, with concrete instructions, how to teach in a learning process for those who have no or sufficient teaching knowledge and skills. It is thought that how successful they are in this is closely related to the military conditions required by the teaching profession and the knowledge, comprehension and application skills of the instructors. The analyzed trainer's guidebook more or less reflects the contemporary educational approach of the constructivist approach, which is still valid today. Because those

who prepared these books are educators who have the modern education knowledge and skills of the time. The reflections on constructivism in this guidebook, which they have prepared with reference to the unchanging principles of contemporary education, are too numerous to be underestimated. For example, according to Yeşilyaprak (2020:381), one of the basic principles envisaged by the contemporary and constructivist approach, when creating a learning task, care should be taken to ensure that the given task corresponds to real life. The majority of the activity examples in the guidebook are associated with real or daily life. According to the constructivist approach, the teacher should support students to take responsibility and guide them (Kaya, 2019: 448). In many of the activities included in the guidebook, it is stated that the trainers should give responsibility to the students and guide them after transferring the necessary information. For permanent and effective learning, instructions for learning by doing activities inside and outside the school are frequently found in the guidebook.

While choosing the goals planned in contemporary education, the society in which the individual lives, the needs of the society, the interests and needs of the individual should be taken into consideration (Ertürk, 2017:34). This principle is also a situation predicted by constructivism. The objectives to be gained in the guide book were created in line with the needs of that period, the expectations of the society and the needs of the individual. Contents in an instructional design; It should be suitable for the goals, should be arranged according to the natural and social conditions of the student, and should be ordered from easy to difficult (Sönmez, 2020:137). In terms of the content element of the program, it is understood that the guide book is appropriate and consistent with the objectives, takes care of the needs of the student, is suitable for social life, the content is designed from easy to difficult, simple to complex, known to unknown, and the activities complement each other holistically.

When evaluated in general, it is seen that some principles related to the constructivist approach are reflected in the activity flows related to the learning and teaching processes in the guidebook. Considering the conditions of the period and the traces of this practice, which was put into practice in Turkey as of the 2004-2005 academic year, it is quite meaningful that the Instructor's Guide Book reflects the constructivist understanding and contemporary education thought. Because the principles of modern education always maintain their validity, even if the theoretical emphases change. It is not surprising that content or activities reflecting the contemporary education thought of that period were included in the trainer's guidebooks, which were prepared within the framework of the teaching practice, which is a different practice among village institutes. Because, it is seen that the principles of student-centered education, teaching by doing and activity-based learning, which are also foreseen by constructivism, are taken as reference in village institutes (Uygun, 2007). As a result, the activity instructions for the constructivist approach in the trainer's guidebooks prepared for the teaching practice put into practice in 1936 evoke the universal dimensions of the learning and teaching processes.

Keywords: Village primary schools, Instructor's guide book, Constructivist approach

Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ile Çatışma Yönetme Stilleri Arasındaki İlişki

The Relationship Between School Principals' Servant Leadership Behaviors and Conflict Management Styles

Orkun Osman BİLGİVAR¹, Mustafa Reşit TOPAL²*

ARTICLE INFORMATION:

Received: 08/11/2022
Accepted: 02/12/2022
Published: 07/12/2022
DOI: 10.33710/sduijes.1200956

AUTHOR(S) INFORMATION:

1: Istanbul Sabahattin Zaim
University
ORCID: 0000-0001-7002-6191

2: Ministry of Education
ORCID: 0000-0002-6854-1044

*CORRESPONDING AUTHOR:

Mustafa Reşit TOPAL
Ministry of Education
topalmustafaresit@gmail.com

TO CITE THIS ARTICLE:

Bilgivar, O.O. & Topal, M.R. (2022). The relationship between school principals' servant leadership behaviors and conflict management styles. *SDU International Journal of Educational Studies*, 9(2), 105-136

ÖZET

Bu araştırmada okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişki öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden "ilişkisel tarama modeli" kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 2021-2022 öğretim yılında İstanbul ilinde resmî ve özel okullarda çalışan; kolayda örneklem ile ulaşılan 1628 öğretmenden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında "Kişisel Bilgi Formu", Kılıç & Aydın (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan "Hizmetkâr Liderlik Ölçeği" ve Rahim (1983) tarafından geliştirilmiş olan ve Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çatışma Yönetim Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Bulgular için "t-testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon analizi" uygulanmıştır. Araştırma neticesinde, okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları "çok yüksek" düzeyde bulunmuştur. Okul müdürlerinin çatışma yönetiminde ise en fazla "Tümleştirme" stilini ve sırasıyla "Uzlaşma, Ödün Verme, Kaçınma Ve Hükmetme" stillerini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile "tümleştirme" stili arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki, "uzlaşma ve ödün verme" stilleriyle pozitif yönlü orta düzeyde ilişki ve "kaçınma" stiliyle pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. "Hükmetme" stiliyle negatif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının çatışma yönetiminde "tümleştirme, uzlaşma, ödün verme ve kaçınma" stillerini pozitif yönde anlamlı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. "Hükmetme" stilini ise negatif yönde anlamlı yordadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hizmetkâr liderlik, Okul müdürü, Çatışma, Öğretmen

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the relationship between school principals' servant leadership behaviors and conflict management styles in line with teachers' opinions. Relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. The study population of the research consists of those who work in public and private schools in Istanbul in the 2021-2022 academic year; the sample consists of 1628 teachers reached by convenience sampling method. "Servant Leadership Scale" adapted to Turkish by Kılıç & Aydın (2016) and "Conflict Management Styles Scale" developed by Rahim (1983) and adapted into Turkish by Gümüşeli (1994) were used as data collection tools in the research. "T-test, ANOVA, correlation and regression analysis" were performed for the findings. As a result of the research, the servant leadership levels of school principals were found as "very high". It was concluded that the School Principals mostly preferred the "Integration" style and respectively "Negotiation, Compromise, Avoidance and Domination" styles in conflict management. It was concluded that there was a high level of positive relationship between the servant leadership style and the integration style of the school principals, a mid-level relationship between the compromise and compromise styles, and a low level of positive relationship with the avoidance style. It was found that there was a low negative correlation with the domination style. It was found that the school principals' servant leadership style positively affected the integration, negotiation, compromise and avoidance styles in conflict management. It was found that the domination style had a negative effect.

Keywords: Servant leadership, School principal, Conflict, Teacher

JOURNAL INFORMATION:

SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES) is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review

articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. SDU IJES has all of the copyrights of articles submitted to be published.

GİRİŞ

Liderik, süreç içerisinde etkiyi içeren ve gruplar halinde ortak hedefleri gerçekleştirme sürecidir (Nourhouse, 2018, s. 43). Liderlik, insanların bir arada yaşama gereksinimi neticesinde sosyal yapının tanzim, sevk ve idame ettirilmesi ihtiyacından ortaya çıkmış bir olgudur. Liderlerin, takipçilerinin ve yapının özellikleri, davranışları ve içinde bulunduğu durum bağlamında liderin farklı tanımları yapılmış ve buna göre liderlik kavramı ile ilgili farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (Bilgivar, 2018, s. 1).

Liderlik, insanları etkileme, olaylar ve durumlar karşısında nasıl davranılması gerektiği konusunda görüş birliği sağlanması, ortak hedeflere erişmede kişisel ve toplu çabaları kolaylaştırma sürecidir (Yukl, 2013, s: 7). Liderler takipçilerine karşı duyarlıdırlar ve takipçilerinin değişimlere ve değişimlerin getirdiği problemlere çözüm üretmede rehber olmak durumundadır. Kısaca günümüz dünyasında liderlik, “insanlara efendilik etmek değil, insanlara hizmetkârlık yapmaktır” (Şişman, 2014, s. 11).

Liderlik konusunda insani ilişkilere, değerlere ve etik ilkelere önem verilmesi yeni tanımların ve modellerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Hizmetkâr liderlik, bu yönden grup üyelerinin ihtiyaçlarına odaklanan, onların gelişimini destekleyen, etkili iletişim kuran, cesaretlendiren ve güçlendiren liderlik yaklaşımıdır (Akdöl, 2015, s. 7).

Greenleaf'e (1977) göre hizmetkâr liderlik, empati kurabilen, çalışanlarını etkin bir şekilde dinleyen, çalışanlara duygusal destek veren, çalışanların gelişimini destekleyen, yaptıkları işe adanmalarını sağlayan kişilerdir (Greenleaf, 1977, s. 5). Hizmetkâr liderliği, ortak iyilik sağlamak, çalışanların gelişimine önem veren ve amacı hizmet etmek olan liderlik tarzı olarak tanımlamışlardır (Page & Wong, 2000, s. 3). Hizmetkâr liderlik başkalarına fazlaca hizmet etmeyi, bütünsel yaklaşımı, topluluk duygusunu teşvik etmeyi ve karar vermede gücün paylaşımını vurgular (Spears, 2005, s. 2).

Hizmetkâr liderlik çalışanların performansı, motivasyonu, verimliliği gibi durumları geliştirmesine odaklanmış liderlik anlayışı (Northouse, 2018, s. 348) olduğundan dolayı okullarda ihtiyaç duyulan liderlik tarzıdır (Tak Tak & Bilgivar, 2022, s. 6).

Eğitim insanın sanayisidir ve okullar bilgiyle yaşayan ve büyüyen açık sistem oluşumlardır (Celep, 2007, s. 15). Eğitim kurumlarındaki değişim ve yenilik beraberinde yeni problemler oluştururken çatışma kaçınılmazdır (Gümüseli, 1994, s. 15). Okullarda dönüşümün gerçekleşmesi, hedeflerine ulaşması, kalite ve verimliliğin artması, yaratıcı ve yenilikçi fikirlerin sunulması (Parlar, 2020, s. 50) çatışma durumlarının okul müdürü tarafından doğru strateji ile yönetilmesi sağlayabilir (Bursalıoğlu, 2021, s. 157).

Çatışma, insanların etkileşimi sonucunda ortaya çıkan uyumsuzluk, tutarsızlık, anlaşmazlık, amaç, değer ve farklı bakış açılarından kaynaklanan durumdur (Karip, 2013, s. 3; Şimşek vd., 2014, s. 285). Çatışma iyi yönetilmesi gereken dinamik bir süreçtir (Gümüseli, 1994, s. 28). Yönetilemeyen çatışma durumları motivasyon düşüklüğüne (Kolenova & Halakova, 2019, s. 536), uyumsuzluğa (Gümüseli, 1994, s. 28), durağanlığa ve yavaşlamaya (Turan, 2014: 25), duygusal tükenmişliğe (Gibson vd., 2012, s. 205), örgütsel adanmışlık ve bağlılığın azalmasına (Karip, 2013, s. 41), üretkenliğin azalmasına (Ghaffar, 2009, s. 4), örgütsel sinizme (Bozbayındır & Kayabaşı, 2014: 221) yol açar. Çatışma durumunun yönetimi;

örgütün yapısıyla, liderin özellikleriyle, bilgi ve birikimiyle yöneticinin tutumu ile ilgilidir (Başaran, 2000a, s. 101; Gümüşeli, 1994, s. 66; Haqe, 2019, s. 3; Karip, 2013, s. 4, Rahim, 2002, s. 227).

Okul müdürünün hizmetkâr liderlik davranışı; eğitim ortamına, çalışanların motivasyonuna, okul iklimine katkı sağlayabileceği, çalışanların aidiyet duygusunu artırabileceği, çatışma durumlarının daha iyi yönetebileceği ve yönetim ile çalışanlar arasında bağlılığı kuvvetlendireceği düşüncesinden hareketle “hizmetkâr liderlik davranışları” ve “çatışma yönetme stilleri” arasındaki ilişki araştırılması gereken bir problem olarak değerlendirilmektedir.

Buradan hareketle araştırmanın problem cümlesi; “Öğretmen algularına göre, okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile çatışma yönetme stilleri arasında ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Hizmetkâr Liderlik

21. yy. bilgi toplumundaki değişimler ve gelişmeler, değerlere, maneviyata ve ahlaka verilen önemle, insan odaklı yönetimlerin öneminin artması ve bunun gibi birçok dinamik, organizasyonların ihtiyacı olan liderlik stillerini etkilemektedir (Duyan & Dierendonck, 2014, s. 2; Şişman, 2014, s. 8). Hizmetkâr liderlik, 1970 yılında Greenleaf’ın “Lider Olarak Hizmetkârlık” makalesi ile ortaya çıkmıştır (Akdöl, 2015, s. 42). İlk bakışta “liderlik” ve “hizmetçi” kavramları birbirine zıt kavramlar olarak algılanmıştır (Greenleaf, 1977, s. 5).

Hizmetkâr lider, takipçilerini önceler, ihtiyaç ve isteklerini önemser, onların güçlenmelerine ve kariyer gelişmelerine yardımcı olur (Kılıç & Aydın, 2016, s. 106). Hizmetkâr liderin birinci amacı, en iyi şekilde liderliğin ana motivasyonu olması gereken başkalarına hizmet etmek ve onların ihtiyaçlarını karşılamaktır (Russell ve Stone, 2002, s. 145). Hizmetkâr lider, ekip çalışanlarının güçlü yönlerini, kabiliyetlerini ve arzularını ortaya çıkartır (Jennings & Wert, 2016, s. 25).

Hizmetkâr liderlik, takipçilerinin ilgi ve ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarından önde tutar, ayrıca takipçilerinin kişisel olarak gelişmelerine ve her yönden güçlenmelerine vurgu yapar (Cerit, 2008, s. 551). Hizmetkâr lider organizasyonda kendine güven inşa eder, rol model olur, paylaşılan vizyon ve anlayış oluşturur, takipçileri oluşan güvene dayalı sorumluluk alırlar (Yukl, 2013, s. 349). Hizmetkâr liderlik insanlar arası bütünlüğü sağladığı ve uzun süreli ilişkiler kurmaya odaklanması bakımından diğer liderlik yaklaşımlarından ayrılır. Organizasyon dışına uzanması ve topluma hizmet etmeyi öncelemesi bakımından benzersizdir. Yardım etme kültürü oluşturması ve bireylerin kendilerini gerçekleştirme bakımından önemli bir liderlik modelidir (Liden vd., 2008, s. 162).

Hizmetkâr Liderlik ve Eğitim

Okullar girdisi ve çıktısı insan olan toplumsal ve açık sistem örgütlerdir (Aydın, 2005, s. 161). Okullar toplumun ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamak üzere kurulmuştur (Çelik, 2007, s. 40). Eğitim insana ait bir fabrikadır ve okullar bilgiyi üreten, topluma yayan ve bireye bilgiyi nasıl kullanacağını öğreten kurumlardır (Celep, 2007, s. 15).

Toplumsal gereksinimler ve değişimler karşısında okulu yapılandıracak, işlevsel hale getirecek ve etkililiğini artıracak kişi okul yöneticisidir. Bu sorumluluğu taşıyacak ve eğitim kurumunu etkin kılacak olan okul müdürü, yönetim alanında iyi yetişmiş olmasının yanında etkili lider de olmalıdır (Başaran, 2000a, s. 80). Lider, yüksek planlar yapar ve bu planları başlatır. Yönetici ise planların gerçekleşmesini sağlar (Bursalıoğlu, 2021, s. 204). Bu bakımdan okul yöneticileri için hem lider hem de yönetici

denilebilir. Leithwood ve diğeri eğitimsel liderliği, okul liderliği ve eğitim yönetimi ile eş anlamlı kullanmışlardır (Bilgivar, 2018, s. 37).

Okul liderleri, okulun tüm paydaşlarını ortak vizyon etrafında toplayan, eğitim sisteminin amaçları doğrultusunda okulu öğretmenlerle birlikte yöneten, okul paydaşlarını motive eden, olumlu iletişim sağlayan, sosyo ekonomik ve teknolojik gelişmeler karşısında okulun yenilenmesini ve dönüşümünü sağlayan kişilerdir (Bilgivar, 2018, s. 20).

Okul müdürleri, değişim ve yenileşmeyi gerçekleştirebilmeleri için bireylerin zihinlerine olduğu kadar kalplerine de dokunabilmelidirler. Hizmetkâr liderliğin insani değerlere ve manaya yoğunlaşması (Fındıkcı, 2013, s. 344), hizmet etmeyi öncelemesi (Greenleaf, 1977, s. 6), birliktelik ruhu oluşturması (Koçel, 2015, s. 585; Spears, 2005, s. 2), adaletli ve alçakgönüllü olması (Patterson, 2003, s. 4), destekleyen ve geliştiren olması (Wheeler, 2007: 3), etkililiği artırması ve güven inşa etmesi (Barbuto & Wheeler, 2006, s. 305), takipçilerini dinlemeyi öncelemesi ve güçlü uzun vadeli ilişkiler geliştirmesi (Nourhouse, 2018, s. 367), topluluk oluşturması (Laub, 2004, s. 9) bakımından esas amacı bireyleri ve toplumu geliştirmek olan okullarda etkin liderlik tarzı olarak kullanılabilir (Akyüz & Eren, 2013, s. 198). Hizmetkâr liderliğin kalp ile başlaması (Greenleaf, 1977, s. 5), kendini ve başkalarını iyileştirme potansiyelinin olması (Spears, 2005, s. 3) bakımından okullarda motivasyonun daima güçlü ve yüksek olmasını sağlayabilir.

Hizmetkâr liderler güçlü vizyonla yola çıkarlar ve süreci çok iyi yönetirler. Vizyonlarına uygun davranışları yüksek enerji ve odaklanmayla sürdürerek takipçilerine rol model olurlar ve ilham verirler (Barutçugil, 2014, s. 96). Hizmetkâr liderler ben-merkezci değildirler ve takipçilerini yüceltirler. Hizmetkâr liderin odağında takipçileri vardır. Takipçilerini önemserler, onları güçlendirirler, kolaylaştırıcıdır ve takipçilerinin başarılı olmalarını isterler (Friedman, 2016, s. 9).

Hizmetkâr liderlik, liderin davranışları, özellikleri ve hizmete dayalı etkililiği ile okulun vizyonu doğrultusunda hedeflere ulaşabilmesi için işlevsel rol oynayabilir. Okullarda iş gücü çeşitliliğinin artması, sosyal ve teknolojik değişimin hızlı olması ve çok kültürlü yapı gibi nedenlerden dolayı esnek liderlik tarzı olan hizmetkâr liderlik (Wong & Davey, 2007, s. 6) okul müdürlerinin liderlik stili olabilir.

Çatışma Yönetimi

Çatışma, insanlık tarihinin başlangıcından itibaren süregelen bir durumdur. İnsanlar etkileşim içinde oldukları için çatışma doğal (Rahim, 2002, s. 207; Robbins & Coulter 2012, s. 354) ve dinamik bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Gümüşeli, 1994, s. 28).

Rahim'e (1985) göre, bireyin veya grupların arasında ortaya çıkan uyuşmazlık, anlaşmazlık ve zıtlık biçimindeki etkileşim durumudur. Tutum, biliş ve davranış aşamalarındaki uyuşmazlık halidir (Pondy, 1967). Çatışma kavramı farklı şekillerde tanımlanmış olmasına rağmen bütünsel ifadesi, bireyin veya grubun ihtiyaçları, hedefleri ve değerlerinden kaynaklanan zıtlık durumu olarak ifade edilebilir.

Literatür incelendiğinde çatışma ile ilgili görüşler yönetim biliminin doğuşuyla (Bakkalbaşı, 2017, s. 430) birlikte ilgi odağı olmuştur. Geleneksel (Klasik) yaklaşımın temsilcileri Taylor (1911), Fayol (1916/1949), Weber (1929/1947) ve Gulick & Urwick (1937), çatışmanın örgütsel verimliliğe zarar verdiği, hedeflere ulaşmaya mani olduğu ve düzeni bozup kargaşaya neden olduğu için engellenmesini veya ortadan kaldırılmasını savunmuşlardır (Rahim, 2001, s. 8). Geleneksel (Klasik) yaklaşımı takip eden davranışsal (neo-klasik) yaklaşım çatışmayı yok saymayıp insan ilişkilerini ön plana çıkarıp örgütsel etkiyi artırmayı ve çatışmayı en aza indirmeyi savunmuştur (A.g.e., s. 10). Etkileşimci (Modern) Yaklaşım, çatışmanın organizasyon için yenileyici, geliştirici ve yararlı olabilmesi amacıyla doğru yönde

çözümlemesini, yönlendirilmesini ve yönetilmesini savunur (Koçel, 2015, s. 758; Robbins, 1974, s. 14; Yeniçeri, 2009, s. 85-89).

Örgütlerde meydana gelen çatışmanın nedenlerini bilmek, çözümü kolaylaştırması açısından önemlidir. Liderin çatışmayı etkili yönetebilmesi için çatışmanın nedenleri ile ilgili bilgiye sahip olması gerekir (Gümüseli, 1994, s. 36; Güney, 2015, s. 209; Tortop, 2007, s. 256). Çatışmanın kaynağı neredeyse, çözümü oradadır (Bursalıoğlu, 2021: 155).

Çatışma kaçınılmaz bir olgudur (Robbins & Coulter 2012, s. 354). Çatışmalar iyi ya da kötü şekilde nitelendirilmez (Sarpkaya, 2002, s. 419; Yeniçeri, 2009, s. 88). Örgütler, gruplar ve bireyler için tehlikenin başlangıcı olabileceği gibi (Karip, 2013, s. 33) yenilik ve değişim için fırsat olabilir (Gibson vd., 2012, s. 263).

Çatışma yok sayılacak veya ortadan kaldırılacak bir durum değil doğru yönetilmesi gereken bir olgudur (Yeniçeri, 2009: 89). Çatışma yönetimi, organizasyonun öğrenmesini ve etkinliğini artırmak amacıyla çatışmanın işlevsel bozukluklarını en aza indirmek ve yapıcı işlevleri geliştirmek için etkili stratejiler tasarlanmasıdır (Rahim, 2000, s. 76).

Tarihsel süreç içerisinde, çatışma yönetimi stratejileri ile ilgili ilk çalışma M. Parker Follett (1940) tarafından yapılmıştır. Follett; hükmetme, uzlaşma ve bütünleştirme olmak üzere üç stilden bahsetmiştir. Follett, daha sonra çalışmasına kaçınma ve uyma stillerini dâhil etmiştir. Çatışma yönetimi stratejilerinin sınıflandırılması konusunda beş kategorili ilk kavramsal şemayı Blake ve Mouton oluşturmuştur. Blake ve Mouton sınıflandırmasını üretime ve insanlara yönelik ilgileri esas alarak bireyler arası çatışma stillerini; hükmetme, kaçınma, uyma, uzlaşma ve problem çözme şeklinde oluşturmuştur. Lawrance ve Lorsh, Hall, Thomas, Rahim ve Bonama ise Blake ve Mouton'un modelini geliştirerek yeniden yorumlamışlardır (Gümüseli, 1994, s. 77-82; Rahim, 2001, s. 27; Rahim, 2002, s. 216).

Literatürde en sık kullanılan modellerden biri olan ve araştırmamızda esas alınan Rahim (1983a) ve Bonoma (1979) tarafından geliştirilen bireyler arası çatışmayı "kendine yönelik ilgi" ve "başkalarına yönelik ilgi" şeklinde ele alan iki boyutlu modeldir. İlk boyut, kişinin kendi endişesini tatmin etmeye çalıştığı dereceyi (yüksek veya düşük) açıklar. İkinci boyut, kişinin başkalarının endişelerini tatmin etmek istediği dereceyi (yüksek veya düşük) açıklar. Bu iki boyutun birleşimi kişiler arası çatışmayı işlemenin beş özel stilini "tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma" oluşturmuştur (Gümüseli, 1994, s. 84; Rahim, 2001, s. 28; Rahim, 2002, s. 217).

Bütünleştirme, çatışan taraflar yan yana gelip problemi açık ve ayrıntılı biçimde tartışarak yüzleşirler. Doğrudan yüzleşmek çatışmanın analizinin yapılmasını sağlar. Çatışmanın tarafları bir sonuca ulaşınca kadar çözüm yollarını tartışırlar (Bumin, 1990, s. 30-131; Gümüseli, 1994, s. 86; Koçel, 2015, s. 772).

Uzlaşma, çatışmaya neden olan sorunları konuşmak, anlaşmak ve tavizler vererek tatmin edici veya kabul edilebilir çözüm bulma yoludur. Uzlaşma stratejisi pazarlık, hakem müdahalesi, oylama ve farklılıkları paylaşma şeklinde kullanılabilir (Silah, 2005, s. 246; Şimşek, 2014, s. 300; Yeniçeri, 2009, s. 208).

Uyma yani ödün verme stratejisi kendi beklentilerinin yerine karşı tarafın beklentilerini ön plana alınmasıdır. Uyma stili farklılıkların geri plana alınıp ortak noktaların vurgulanmasıdır (Karip, 2013, s. 65; Koçel, 2015, s. 774; Rahim, 2002, s. 218).

Kaçınma stratejisi çatışmayı görmezlikten gelme durumudur. Yönetici tarafından çatışmanın önemsizliği, çatışan tarafların çözüm üretebilecek bilgi ve beceride olması, zaman harcayarak grubun etkinliğini azaltacağından veya çatışma durumu hakkında daha detaylı bilgi toplamak için zaman kazanmak

amacıyla kullanılabilir (Daft, 2010, s. 520; Koçel, 2015, s. 772; Rahim, 2001, s. 83; Rahim, 2002, s. 220; Silah, 2005: 246, s. Şimşek, 2014, s. 299; Yeniçeri, 2009, s. 202).

Liderin veya yöneticinin otoritesini ve yasal gücünü kullanarak çatışma durumunun çözümü ulaştırılmasını ifade eder. Kararlar tarafların lehine ya da aleyhine olabilir fakat kararlara uymak durumundadırlar. Bu durum hükmedilen taraflar için motivasyonun ve performansın düşmesine, moral bozukluğuna neden olabilir (Karip, 2013, s. 67; Koçel, 2015, s. 773; Yeniçeri, 2009, s. 206).

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Okullar, insanı geliştiren eğitim örgütleridir. Eğitim örgütlerinin beklentileri karşılayabilmeleri için etkili ve yenilikçi olmaları gerekmektedir. Okul müdürü eğitim kurumunun etkililiğini ve niteliğini artırır (Başaran, 2000b, s. 13). Okulun sağlıklı gelişmesi, büyümesi ve amaçlarına ulaşabilmesi için okul müdürleri hizmet yönelimli olan, güvene dayalı, iletişim becerisi yüksek, uzun süreli ilişkiler oluşturabilen, yardım etme kültürünü geliştiren ve insani duyguları öne çıkaran hizmetkâr liderlik davranışları sergileyerek ulaşabilir (Kılıç & Aydın, 2016, s. 107).

Okullar sosyal etkileşimin yoğun olduğu örgütler olduğu için çatışma doğal ve kaçınılmazdır. Çatışmayı işlevsel olarak yönetme sorumluluğu okul müdüründedir. Okul müdürü çatışmanın kaynağı, çözümleri ve sonuçları ile ilgili çatışma yönetme stilleri hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir (Gümüşeli,1994: 9). Okul yöneticileri; kişilerin farklılıklarına, değerlerine, inançlarına, davranışsal eğilimlerine ve çeşitli faktörlere bağlı olarak farklı çatışma stilleri seçebilir. Bu durum okul müdürünün çatışma sürecini verimli ve etkili yönetmesini sağlayabilir.

Buna istinaden okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile çatışma yönetme stillerinin eğitim örgütlerindeki etkisini incelemek eğitim örgütlerine katkı sağlaması ve okul müdürleri ile öğretmenlerin verimliliğini etkilemesi açısından önemlidir. Hizmetkâr liderlik davranışları ve çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişkiyi konu edinen çalışmanın olmaması, konuya olan farkındalığı artıracak, literatüre kaynaklık sağlayacağı ve literatürde önemli bir boşluğu dolduracağı değerlendirildiğinden önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu kapsamda;

1. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ne düzeydedir?
2. Okul müdürlerinin çatışma yönetme stilleri ne düzeydedir?
3. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve çatışma yönetme stilleri; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, kıdem, kademe, okuldaki çalışma süresi, okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile çatışma yönetme stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları çatışma yönetme stillerini yordamakta mıdır? sorularına cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Veri Toplama Yöntemi ve Örneklem

Araştırma, okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve çatışma yönetme stilleri arasında ilişkiyi öğretmen algılarına göre tespit etmeye yönelik bir çalışmadır. Araştırmada ilişkiisel tarama modeli

kullanılmıştır. Bu model, ilişkili olduklarını belirtmek için bağımsız ve bağımlı değişkenleri birbirine bağlayan iki veya daha fazla değişken arasındaki “ilişki” veya “karşılaştırma” durumunu belirleyen modeldir (Creswell & Creswell, 2018, s. 183, Karasar, 2011, s. 81).

Araştırmanın evrenini İstanbul İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmî ilkököl, ortaokul ve lise kurumlarındaki öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin büyük olması, tamamına ulaşabilmenin mümkün olmaması, zaman ve maliyet açısından kolayda örneklem yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örneklem, evren içerisindeki veri sağlayıcılara hızlı, ekonomik ve kolay erişilebilir olması bakımından tercih edilen yöntemdir (Baltacı, 2018, s. 259). Örneklemin büyüklüğü %95 güven aralığı ve %5 hata payı düzeyinde (Gürbüz & Şahin, 2018, s. 129; Karasar, 2011, s. 226) 160.483 evren büyüklüğünden en az 384 olarak örneklemin büyüklüğü hesaplanmıştır. Araştırma için yaklaşık 3000 öğretmene veri toplama aracı ulaştırılmış olup, 1628 öğretmenden geri dönüş sağlanmıştır. Ancak geri alınan veri toplama aracının 82 tanesi eksik veriler nedeniyle araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırma için 1546 veri değerlendirme kapsamına alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin Tablo 1’de bilgi verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcı öğretmenlerin demografik özelliklerinin dağılımı

Demografik Bilgiler	Özellikler	Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	1070	69,2
	Erkek	476	30,8
Yaş	20-30 yaş	543	35,1
	31-35 yaş	323	20,9
	36-40 yaş	231	14,9
	41 yaş	449	29,0
Medeni durum	Evli	854	55,2
	Bekâr	692	44,8
Öğrenim durumu	Lisans	1338	86,5
	Yüksek lisans	199	12,9
	Doktora	9	0,6
Kıdemi	“1-5 yıl	531	34,3
	“6-10 yıl”	367	23,7
	“11-15 yıl”	175	11,3
	“16-20 yıl”	182	11,8
	“21 yıl üstü”	291	18,8
Şu anki okuldaki çalışma süresi	1-3 yıl	784	50,7
	4-6 yıl	309	20,0
	7-10 yıl	283	18,3
	11 yıl üstü	170	11,0
Çalıştığınız okul türü	İlkokul	474	30,7
	Ortaokul	596	38,6
	Lise	476	30,8

Sonuçlara göre katılımcıların %69,2’si kadın, %30,8’i erkektir ve katılımcıların %35,1’i 20-30 yaş arasında, %20,9’u 31-35 yaş arasında, %14,9’u 36-40 yaş arasında, %29’u 41 yaş üstündedir. Medeni duruma ilişkin dağılımlar incelendiğinde ise %55,2’sinin evli, %44,8’inin bekâr olduğu görülmektedir. Öğrenim durumları incelendiğinde ise katılımcıların %86,5’i lisans, %12,9’u yüksek lisans, %0,6’sı doktora mezunudur. Kıdem yılları incelendiğinde ise %34,3’sinin 1-5 yıllık kıdemleri olduğu, %23,7’sinin 6-10 yıllık, %11,3’ünün 11-15 yıllık, %11,8’inin 16-20 yıllık, %18,8’inin 21 yıl üstü kıdeme sahip olduğu tespit edildi. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi incelendiğinde ise %50,7’sinin 1-3 yıl arasında; %20’sinin 4-6 yıl; %18,3’ünün 7-10 yıl ve %11’inin 11 yıl üstü olarak şu

anki okulunda çalıştığı görülmüştür. Görev yapılan okul kademsine göre dağılımlar incelendiğinde, ilkokul %30,7'sinin, ortaokul %38,6'sının ve lise %30,8'inin görev yaptıkları tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Hizmetkâr Liderlik Ölçeği” ve “Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği (ROCI II)” kullanılarak elde edilmiştir. Ölçekler için gerekli izinler alınıp kullanılmıştır. Hizmetkâr liderlik ölçeği (HLÖ) 2008 yılında Liden ve arkadaşları tarafından 28 madde ve 7 alt boyutlu biçimde geliştirilmiştir. Liden ve arkadaşları geliştirdikleri ölçeğin 2013 yılında 7 madde ve tek alt boyutlu kısa formu oluşturmuşlardır. (Liden, 2013) Liden ve arkadaşlarının 2013 yılında tekrardan derledikleri ölçeği Kılıç & Aydın (2016) Türkçeye uyarlamıştır.

Araştırmada kullanılan hizmetkâr liderlik ölçeğinin Cronbach Alfa değeri Liden ve arkadaşları (2013) tarafından $\alpha = 0.84$ olarak, Kılıç & Aydın (2016) tarafından $\alpha = 0.87$ olarak bulunmuştur, bu çalışmada Cronbach Alfa değeri $\alpha = 0,86$ olarak bulunmuş ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmamızda Okul Müdürlerinin çatışma yönetme stillerini belirlemek amacıyla Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği (ROCI II) kullanılmıştır. ROCI II (The Rahim Organizational Conflict Inventory), çoğu zaman kısaltılmış biçimde kullanılmaktadır. Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği (ROCI II) M. Aflazur Rahim (1983) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlaması Gümüşeli (1994) tarafından yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin Cronbach Alfa değeri Gümüşeli (1994) tarafından yönetici ölçeği $\alpha = 0.81$ öğretmen ölçeği $\alpha = 0.88$ bulunmuştur (Gümüşeli, 1994: 138). Bu çalışmada Cronbach Alfa değeri Tümüleştirme $\alpha = 0,89$, ödün verme $\alpha = 0,73$, hükmetme $\alpha = 0,67$, kaçınma $\alpha = 0,55$ ve uzlaşma $\alpha = 0,70$ olarak bulunmuş ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Veri Analizi

Bulgular değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel veriler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) incelenmiştir. Ölçeklere ilişkin güvenilirlikler Cronbach Alpha ile incelenmiştir. Normal dağılım uygunluk değerleri kontrol edilmiştir.

Araştırmanın basıklık-çarpıklık değerleri ± 1 aralığı içinde olduğundan George & Mallery'ye (2010) göre verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır. Veriler normal bir dağılım içinde olduğundan parametrik testler uygulanmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında normal dağılım gösteren veriler için iki grup arasındaki farkın istatistiksel olarak önemliliği bağımsız örneklem t testi ile ikiden fazla grup karşılaştırması ANOVA; farkı tespit edebilmek için ise Bonferroni testi uygulanmıştır. Ölçekler arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın temel amacı doğrultusunda öğretmenlerin görüşleri ile elde edilen verilerin analizi neticesinde ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2: Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ile Çatışma Yönetme Stilleri Ölçeğinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	n	Min	Mak.	\bar{X}	SS	Değerlendirme
Örgütsel Çatışma Stilleri Ölçeği						
Tümleştirme	1546	1.50	5.00	4.20	.67	Çok Yüksek
Ödün Verme	1546	1.00	5.00	3.55	.71	Yüksek
Hükmetme	1546	1.00	4.80	2.21	.76	Düşük
Kaçınma	1546	1.50	5.00	3.32	.65	Orta
Uzlaşma	1546	2.17	5.00	3.95	.57	Yüksek
Hizmetkâr Liderlik Ölçeği	1546	2.00	5.00	4.21	.93	Çok Yüksek

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının ve çatışma yönetim stillerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için yapılan betimsel analiz sonuçları neticesinde öğretmenler tarafından algılanan okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları düzeyinin \bar{X} : 4.21; SS: .93 olarak “yüksek - çok yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir.

Örgütsel çatışma düzeylerinde en yüksek ortalama değer Tümleştirme alt boyutunda \bar{X} : 4.20; SS: .67 olarak hesaplanmış ve “yüksek - çok yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Uzlaşma alt boyutunda \bar{X} : 3.95; SS: .57 olarak hesaplanmış ve “yüksek” düzeyde olduğu, ödün verme alt boyutunda \bar{X} : 3.55; SS: .71 olarak hesaplanmış ve “yüksek” düzeyde olduğu, kaçınma alt boyutunda \bar{X} : 3.32; SS: .65 olarak hesaplanmış ve “orta” düzeyde olduğu ve en düşük ortalama değer Hükmetme alt boyutunda \bar{X} : 2.21; SS: .76 olarak hesaplanmış ve “düşük” düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve çatışma yönetme stilleri; cinsiyete, yaşa, medeni duruma, eğitim durumuna, kıdeme, kademeye, okuldaki çalışma süresine ve okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve çatışma yönetme stilleri cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ve Çatışma Yönetme Stilleri Cinsiyete Göre

	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Hizmetkâr Liderlik Ölçeği	Kadın	1070	4.22	.61	.850	.396
	Erkek	476	4.19	.66		
Tümleştirme	Kadın	1070	4.21	.68	1.395	.163
	Erkek	476	4.16	.67		
Ödün Verme	Kadın	1070	3.57	.72	2.015	.044
	Erkek	476	3.49	.70		
Hükmetme	Kadın	1070	2.16	.75	-3.832	.000
	Erkek	476	2.32	.76		
Kaçınma	Kadın	1070	3.33	.66	1.213	.225
	Erkek	476	3.29	.64		
Uzlaşma	Kadın	1070	3.96	.56	1.060	.289
	Erkek	476	3.93	.57		

*p<0.05

Hizmetkâr Liderlik Ölçeğinden elde edilen puanların öğretmenlerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t[1544]=.850$; $p>0,05$).

Tümleştirme “kadın \bar{X} : 4.21; SS: .68 ve erkek \bar{X} : 4.16; SS: .67 öğretmenler”, Kaçınma “kadın \bar{X} : 3.33; SS: .66 ve erkek \bar{X} : 3.29; SS: .64 öğretmenler” ve Uzlaşma “kadın \bar{X} : 3.96; SS: .56 ve erkek \bar{X} : 3.93; SS: .57 öğretmenler” alt boyutlarında öğretmenlerin algıları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Ancak Hükmetme ve Ödün Verme alt boyutunda öğretmenlerin algıları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Hükmetme alt boyutunda erkek öğretmenlerin algıları \bar{X} : 2.32; SS: .76 kadın öğretmenlerin algılarına \bar{X} : 2.16; SS: .75 göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ödün Verme alt boyutunda kadın öğretmenlerin algıları \bar{X} : 3.57; SS: .72 erkek öğretmenlerin algılarına \bar{X} : 3.49; SS: .70 göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve çatışma yönetme stilleri yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ve Çatışma Yönetme Stilleri Yaşa Göre

	Yaş	n	\bar{X}	SS	F	p	Fark
Hizmetkâr Liderlik Ölçeği	20-30 yaş	543	4.20	.65	.233	.873	-
	31-35 yaş	323	4.21	.66			
	36-40 yaş	231	4.21	.61			
	41 yaş +	449	4.23	.59			
Tümleştirme	20-30 yaş	543	4.16	.73	1.358	.254	-
	31-35 yaş	323	4.20	.69			
	36-40 yaş	231	4.20	.64			
	41 yaş +	449	4.24	.60			
Ödün Verme	20-30 yaş	543	3.52	.75	1.385	.246	-
	31-35 yaş	323	3.51	.73			
	36-40 yaş	231	3.56	.68			
	41 yaş +	449	3.60	.68			
Hükmetme	20-30 yaş ¹	543	2.25	.80	3.124	.025	2<1,4
	31-35 yaş ²	323	2.12	.72			
	36-40 yaş ³	231	2.14	.74			
	41 yaş + ⁴	449	2.25	.74			
Kaçınma	20-30 yaş	543	3.28	.65	2.310	.075	-
	31-35 yaş	323	3.31	.67			
	36-40 yaş	231	3.28	.65			
	41 yaş +	449	3.38	0.64			
Uzlaşma	20-30 yaş	543	3.94	.61	.539	.656	-
	31-35 yaş	323	3.94	.55			
	36-40 yaş	231	3.99	.53			
	41 yaş +	449	3.96	.54			

* $p<0,05$

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algıları yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F[1546]=.233$; $p>0,05$).

Tümleştirme $F[1546]= 1.358$; $p>0,05$, Ödün Verme $F[1546]= 1,385$; $p>0,05$, Kaçınma $F[1546]= 2.310$; $p>0,05$ ve Uzlaşma $F[1546]= 0.539$; $p>0,05$ alt boyutlarında öğretmenlerin yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak Hükmetme alt boyutunda öğretmenlerin yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F[1546]= 3.124$; $p<0,05$). Hükmetme alt boyutunda farklılık gösteren grubu bulabilmek için yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin algıları 20-30 yaş arasındaki öğretmenler ile 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin algılarına göre daha düşük bulunmuştur.

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve çatışma yönetme stilleri medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ve Çatışma Yönetme Stilleri Medeni Duruma Göre

	Medeni Durum	n	\bar{X}	SS	t	p
Hizmetkâr Liderlik Ölçeği	Evli	854	4.20	.62	-.533	.594
	Bekâr	692	4.22	.64		
Tümleştirme	Evli	854	4.19	.67	-.782	.434
	Bekâr	692	4.21	.68		
Ödün Verme	Evli	854	3.55	.70	-.164	.869
	Bekâr	692	3.55	.73		
Hükmetme	Evli	854	2.21	.77	.081	.935
	Bekâr	692	2.21	.74		
Kaçınma	Evli	854	3.34	.65	1.599	.110
	Bekâr	692	3.29	.66		
Uzlaşma	Evli	854	3.93	.55	-2.056	.040
	Bekâr	692	3.99	.58		

* $p<0,05$

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılarının medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t[1544]= -.533$; $p>0,05$).

Tümleştirme $t[1544]= -.782$; $p>0,05$, Ödün Verme $t[1544]= -.164$; $p>0,05$, Hükmetme $t[1544]= .081$; $p>0,05$ ve Kaçınma $t[1544]= 1.599$; $p>0,05$ alt boyutlarında öğretmenlerin medeni durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Uzlaşma alt boyutunda öğretmenlerin medeni durumu istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir ($t[1544]= -2.056$; $p<0,05$). Evli öğretmenlerin algıları $\bar{X}= 3.93$; $SS= .55$ bekâr öğretmenlere $\bar{X}= 3.99$; $SS= .58$ göre daha düşük bulunmuştur ($p<0,05$).

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve çatışma yönetme stilleri eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ve Çatışma Yönetme Stilleri Eğitim Durumuna Göre

	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	SS	t	p
Hizmetkâr Liderlik Ölçeği	Lisans	1338	4.21	.63	-.264	.792
	Yüksek lisans	208	4.22	.59		

Tümleştirme	Lisans	1338	4.20	.68	-.125	.901
	Yüksek lisans	208	4.20	.65		
Ödün Verme	Lisans	1338	3.55	.72	.189	.580
	Yüksek lisans	208	3.54	.70		
Hükmetme	Lisans	1338	2.20	.76	-	.052
	Yüksek lisans	208	2.30	.76		
Kaçınma	Lisans	1338	3.32	.65	-.458	.647
	Yüksek lisans	208	3.34	.64		
Uzlaşma	Lisans	1338	3.95	.57	-.124	.902
	Yüksek lisans	208	3.96	.56		

*p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılarının eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t[1544] = -.264$; $p>0,05$).

Tümleştirme $t[1544] = -.125$; $p>0,05$, Ödün Verme $t[1544] = .189$; $p>0,05$, Hükmetme $t[1544] = -1.943$; $p>0,05$, Kaçınma $t[1544] = -.458$; $p>0,05$ ve Uzlaşma $t[1544] = -.124$; $p>0,05$ alt boyutlarında öğretmenlerin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve çatışma yönetme stilleri eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ve Çatışma Yönetme Stilleri Eğitim Durumuna Göre

	Kıdem	n	\bar{X}	SS	F	p
Hizmetkâr Liderlik Ölçeği	1-5 yıl	531	4.24	.65	.837	.501
	6-10 yıl	367	4.16	.65		
	11-15 yıl	175	4.21	.61		
	16-20 yıl	182	4.20	.59		
	21 yıl üstü	449	4.22	.59		
Tümleştirme	1-5 yıl	531	4.20	.70	1.415	.227
	6-10 yıl	367	4.14	.73		
	11-15 yıl	175	4.23	.60		
	16-20 yıl	182	4.17	.66		
	21 yıl ve üstü	291	4.26	.59		
Ödün Verme	1-5 yıl	531	3.57	.72	2.271	.060
	6-10 yıl	367	3.46	.76		
	11-15 yıl	175	3.57	.66		
	16-20 yıl	182	3.54	.71		
	21 yıl ve üstü	291	3.62	.66		
Hükmetme	1-5 yıl	531	2.25	.80	2.371	.051
	6-10 yıl	367	2.13	.72		
	11-15 yıl	175	2.16	.74		
	16-20 yıl	182	2.31	.77		
	21 yıl ve üstü	291	2.20	.71		
Kaçınma	1-5 yıl	531	3.31	.63	1.206	.307
	6-10 yıl	367	3.29	.69		

	11-15 yıl	175	3.30	.63		
	16-20 yıl	182	3.30	.68		
	21 yıl ve üstü	291	3.39	.64		
	1-5 yıl	531	3.98	.59		
	6-10 yıl	367	3.92	.58		
Uzlaşma	11-15 yıl	175	3.96	.54	.549	.700
	16-20 yıl	182	3.96	.55		
	21 yıl ve üstü	291	3.96	.52		

*p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılarının kıdemine (çalışma yılı) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (F[1541]= .837; p>0,05).

Tümleştirme F[1541] = 1.415; p>0,05, Ödün Verme F[1541] = 2.271; p>0,05, Hükmetme F[1541] = 2.371; p>0,05, Kaçınma F[1541] = 1.206; p>0,05 ve Uzlaşma F[1541] = .549; p>0,05 alt boyutlarında öğretmenlerin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve çatışma yönetme stilleri okul kademesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ve Çatışma Yönetme Stilleri Okul Kademesine Göre

Okul Kademesi	n	\bar{X}	SS	F	p	Fark
Hizmetkâr Liderlik Ölçeği	İlkokul	474	4.23	.63	2.598	.075
	Ortaokul	596	4.24	.61		
	Lise	476	4.16	.66		
Tümleştirme	İlkokul	474	4.24	.61	5.758	.003
	Ortaokul	596	4.23	.67		
	Lise	476	4.11	.73		
Ödün Verme	İlkokul	474	3.59	.69	4.183	.015
	Ortaokul	596	3.58	.72		
	Lise	476	3.47	.73		
Hükmetme	İlkokul	474	2.16	.74	3.326	.036
	Ortaokul	596	2.19	.77		
	Lise	476	2.28	.76		
Kaçınma	İlkokul	474	3.35	.66	.659	.518
	Ortaokul	596	3.31	.66		
	Lise	476	3.30	.64		
Uzlaşma	İlkokul	474	3.95	.54	2.156	.116
	Ortaokul	596	3.99	.56		
	Lise	476	3.92	.59		

*p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılarının görev yaptıkları okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (F[1543]= 2.598; p>0,05).

Kaçınma F[1543] = .659; p>0,05 ve Uzlaşma F[1543] = 2.156; p>0,05 alt boyutlarında öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin çatışma yönetme stillerinden Tümleştirme $F[1543] = 5.758$; $p < 0,05$, Ödün Verme $F[1543] = 4.183$; $p < 0,05$ ve Hükmetme $F[1543] = 3.326$; $p < 0,05$ alt boyutlarında öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Tümleştirme alt boyutunda lise kademesinde ($\bar{X} = 4,11$; $SS = .73$) görev yapan öğretmenlerin algılarının ilkokul ($\bar{X} = 4,24$; $SS = .61$) ve ortaokul kademesinde ($\bar{X} = 4,23$; $SS = .67$) görev yapan öğretmenlerin algılarına göre daha düşük olduğu, Ödün Verme alt boyutuna lise kademesinde ($\bar{X} = 3,47$; $SS = .73$) görev yapan öğretmenlerin algılarının ilkokul ($\bar{X} = 3,59$; $SS = .69$) ve ortaokul kademesinde ($\bar{X} = 3,58$; $SS = .72$) görev yapan öğretmenlerin algılarına göre daha düşük olduğu, Hükmetme alt boyutunda lise kademesinde ($\bar{X} = 2,28$; $SS = .76$) görev yapan öğretmenlerin algılarının ilkokul kademesinde ($\bar{X} = 2,16$; $SS = .74$) görev yapan öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve çatışma yönetme stilleri aynı okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ve Çatışma Yönetme Stilleri Aynı Okulda Çalışma Süresine Göre

		n	\bar{X}	SS	F	p	Fark
Hizmetkâr Liderlik Ölçeği	1-3 yıl	784	4.22	.63	1.386	.245	
	4-6 yıl	309	4.18	.63			
	7-10 yıl	283	4.24	.60			
	11 yıl üstü	170	4.13	.64			
Tümleştirme	1-3 yıl	784	4.22	.70	2.126	.095	
	4-6 yıl	309	4.13	.67			
	7-10 yıl	283	4.25	.61			
	11 yıl üstü	170	4.14	.66			
Ödün Verme	1-3 yıl	784	3.57	.74	1.605	.186	
	4-6 yıl	309	3.47	.70			
	7-10 yıl	283	3.59	.67			
	11 yıl üstü	170	3.53	.69			
Hükmetme	1-3 yıl	784	2.20	.77	1.361	.253	
	4-6 yıl	309	2.19	.72			
	7-10 yıl	283	2.20	.75			
	11 yıl üstü	170	2.32	.80			
Kaçınma	1-3 yıl ¹	784	3.30	.67	2.615	.050	4>1.2
	4-6 yıl ²	309	3.26	.63			
	7-10 yıl ³	283	3.35	.65			
	11 yıl üstü ⁴	170	3.42	.62			
Uzlaşma	1-3 yıl	784	3.98	.59	1.953	.119	
	4-6 yıl	309	3.93	.53			
	7-10 yıl	283	3.95	.53			
	11 yıl üstü	170	3.88	.59			

* $p < 0,05$

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılarının aynı okulda çalışma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F[1542] = 1.386$; $p > 0,05$).

Tümleştirme $F[1542] = 2.126$; $p > 0,05$, Ödün Verme $F[1542] = 1.605$; $p > 0,05$, Hükmetme $F[1542] = 1.361$;

$p>0,05$ ve Uzlaşma $F[1542]= 1.953$; $p>0,05$ alt boyutlarında öğretmenlerin aynı okulda görev yapma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Kaçınma alt boyutunda öğretmenlerin aynı okulda çalışma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F[1542]= 2.615$; $p<0,05$). Kaçınma alt boyutunda 11 yıl üzeri ($\bar{X}= 3.42$; $SS=.62$) aynı okulda görev yapan öğretmenlerin algıları 1-3 yıl ($\bar{X}= 3.30$; $SS=.67$) ve 4-6 yıl ($\bar{X}= 3.26$; $SS=.63$) aynı okulda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve çatışma yönetme stilleri okul türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10: Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ve Çatışma Yönetme Stilleri Okul Türüne Göre

	Okul Türü	n	\bar{X}	SS	t	p
Hizmetkâr Liderlik Ölçeği	Devlet Okulu	1318	4.25	.61	5.232	.000
	Özel Okul	228	3.99	.70		
Tümleştirme	Devlet Okulu	1318	4.25	.63	6.176	.000
	Özel Okul	228	3.89	.84		
Ödün Verme	Devlet Okulu	1318	3.59	.68	5.235	.000
	Özel Okul	228	3.29	.84		
Hükmetme	Devlet Okulu	1318	2.17	.75	-5.358	.000
	Özel Okul	228	2.46	.78		
Kaçınma	Devlet Okulu	1318	3.34	.65	2.753	.000
	Özel Okul	228	3.21	.67		
Uzlaşma	Devlet Okulu	1318	3.98	.54	3.177	.000
	Özel Okul	228	3.82	.70		

* $p<0,05$

Tablo 4.16 incelendiğinde öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algıları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t[1544]= 5.232$; $p<0,05$). Öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algıları okul türüne göre; resmî okulda ($\bar{X}= 4.25$; $SS=.61$) görev yapan öğretmenlerin özel okulda ($\bar{X}= 3.99$; $SS=.70$) görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tümleştirme $t[1544] = 6.176$; $p<0,05$, Ödün Verme $t[1544] = 5.235$; $p<0,05$, Hükmetme $t[1544] = -5.358$; $p<0,05$, Kaçınma $t[1544] = 2.753$; $p<0,05$ ve Uzlaşma $t[1544] = 3.177$; $p<0,05$ alt boyutlarında öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tümleştirme, Ödün Verme, Uzlaşma ve Kaçınma alt boyutlarında devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin algıları özel okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek iken Hükmetme alt boyutu için özel okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının ile çatışma yönetim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan korelasyon analiz sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Korelasyon katsayısının 1.00 sonucu çok yüksek düzey pozitif yönlü ilişki; -1.00 sonucu çok yüksek düzey negatif yönlü ilişki; 0.00 ilişki olmadığı sonucunu vermektedir. Korelasyon katsayısının mutlak

değeri 0.70-1.00 arasında yüksek düzeyde, 0.70- 0.30 arasında orta düzeyde, 0.30-0.00 arasında düşük düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020: 32; Gürbüz ve Şahin, 2018: 262).

Tablo 11: Hizmetkâr liderlik davranışları ile çatışma yönetim stilleri korelasyon analizi

	“Tümleştirme Ödün Verme Hükmetme Kaçınma Uzlaşma”				
Hizmetkâr Liderlik Ölçeği	.706**	.618**	-.268**	.257**	.640**

**p<0,05

Tablo 11’e göre hizmetkâr liderlik ölçeğinden elde edilen puanlar ile çatışma yönetim stilleri ölçeğinden elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki görülmüştür. Buna göre tümleştirme (r=.706) boyutuyla pozitif yönlü ve yüksek düzeyde, uzlaşma (r=.640) ve ödün verme (r=.618) boyutlarıyla pozitif yönlü orta düzeyde, kaçınma (r=.257) boyutuyla pozitif yönlü zayıf düzeyde ve hükmetme (r=-.268) boyutuyla negatif yönlü zayıf düzeyde korelasyon olduğu görülmüştür.

Tablo 12: Hizmetkâr liderlik davranışlarının tümleştirme üzerindeki etkisinin analizi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p
Sabit		1.013	.082		12.302	.00
Hizmetkâr Liderlik Ölçeği	Tümleştirme	.756	.019	.706	39.118	.00

F=1530.180; p=.00; R²=.497

Tablo 12 incelendiğinde kurulan model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<.05: F=1530.180). Tümleştirme puanlarında meydana gelen değişimin %49,7’si algılanan hizmetkâr liderlik puanları ile açıklanmaktadır. Algılanan hizmetkâr liderlik puanları arttıkça Tümleştirme puanları da artmaktadır.

Tablo 13: Hizmetkâr liderlik davranışlarının ödün verme üzerindeki etkisinin analizi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p
Sabit		.594	.097		6.136	.00
Hizmetkâr Liderlik Ölçeği	Ödün Verme	.100	.003	.618	30.880	.00

F=953.589; p=.00; R²=.381

Tablo 13 incelendiğinde kurulan model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<.05: F=953.589). Ödün Verme puanlarında meydana gelen değişimin %38,1’i algılanan hizmetkâr liderlik puanları ile açıklanmaktadır. Algılanan hizmetkâr liderlik puanları arttıkça Ödün Verme puanları da artmaktadır.

Tablo 14: Hizmetkâr liderlik davranışlarının hükmetme üzerindeki etkisinin analizi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p
Sabit		3.569	.126		28.370	.00
Hizmetkâr Liderlik Ölçeği	Hükmetme	-.046	.004	-.268	-10.925	.00

F=119.365; p=.00; R²=.071

Tablo 14 incelendiğinde kurulan model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$: $F=119.365$). Hükmetme puanlarında meydana gelen değişimin %7'si algılanan hizmetkâr liderlik puanları ile açıklanmaktadır. Algılanan hizmetkâr liderlik puanları arttıkça Hükmetme puanları azalmaktadır.

Tablo 15: Hizmetkâr liderlik davranışlarının kaçınma üzerindeki etkisinin analizi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p
Sabit		2.195	.109		20.204	.00
Hizmetkâr Liderlik Ölçeği	Kaçınma	.038	.004	.257	10.449	.00
$F=109.184$; $p=.00$; $R^2=.065$						

Tablo 15 incelendiğinde kurulan model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$: $F=109.184$). Kaçınma puanlarında meydana gelen değişimin %6,5'i algılanan hizmetkâr liderlik puanları ile açıklanmaktadır. Algılanan hizmetkâr liderlik puanları arttıkça Kaçınma puanları da artmaktadır.

Tablo 16: Hizmetkâr liderlik davranışlarının uzlaşma üzerindeki etkisinin analizi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p
Sabit		1.013	.082		12.302	.00
Hizmetkâr Liderlik Ölçeği	Uzlaşma	.108	.003	.706	39.118	.00
$F=1068.404$; $p=.00$; $R^2=.409$						

Tablo 16 incelendiğinde kurulan model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$: $F=1068.404$). Uzlaşma puanlarında meydana gelen değişimin %40,9'u algılanan hizmetkâr liderlik puanları ile açıklanmaktadır. Algılanan hizmetkâr liderlik puanları arttıkça Uzlaşma puanları da artmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmen algılarına göre “çok yüksek” düzeyde algılandığı tespit edilmiştir. Hizmetkâr liderlik tarzı, gücünü etik ve takipçilerine fayda sağlayacak biçimde kullanması, etkili iletişim sağlaması, destekleyici ve yararlı çalışma ortamı oluşturması bakımından okul müdürleri tarafından benimsendiğini göstermektedir. Literatür incelendiğinde hizmetkâr liderlik tarzının “yüksek” ve “orta” düzeyde algılandığını göstermektedir. Hizmetkar liderlik davranışları ile ilgili Özbezek (2022) kamu alanında ve işe adanmışlık üzerindeki etkisini, Kınalı (2021) otel işletmeciliği alanında ve içsel motivasyon üzerindeki etkisini, Koç (2021) işletme alanında işyeri tutum ve davranışları üzerindeki etkisini, Beğenirbaş & Yalçın (2020) hizmet sektöründe iş tatmini ve iş performansı üzerindeki etkisini, Nal, Bektaş & Kaya (2020) sağlık sektöründe örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini, Ece (2019) işletme alanında özel sektör çalışanlarının işe yönelik tutumlarına etkisini, Özer (2019) sağlık sektörü alanında çalışan performansına etkisini, Özkan (2019) eğitim alanında örgütsel adalet etkisini, Yeter (2019) sağlık sektöründe örgütsel güven ve lider üye etkileşimine etkisini, Sakal (2018) sağlık sektöründe örgütsel özdeşleşmeye etkisini, Uluhan (2018) bankacılık sektöründe iş performansı, örgütsel vatandaşlık ve duygusal zeka üzerindeki etkisini, Yılmaz (2017) kamu alanında kuşak farklılıklarının algısı üzerinde ve Kılıç & Aydın (2016) işletme alanında örgütsel vatandaşlığa etkisini inceledikleri çalışmalarında bu araştırmadan elde edilen bulguları desteklemektedir. Demircan (2021) kamu alanında hizmetkâr liderlik ile iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi, Kaya Tekin (2021) işletme alanında hizmetkâr liderlik ve lider üye etkileşimi

ilişkisinde güç mesafesinin düzenleyici etkisini, Yüksel vd. (2021) sağlık sektöründe hizmetkâr liderliğin işten ayrılma niyetine etkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolünü, Cinnioğlu & Saçlı (2019) birinci sınıf restoran işletmesi çalışanlarının yöneticilerine yönelik hizmetkâr liderlik algıları ile işe adanmışlık duygusu arasındaki ilişkiyi, Erarslan (2019) akademik personel ile yapılan hizmetkâr liderliğin çalışanların tükenmişliğine etkisini, Gündoğdu (2018) Türkiye’de özel eğitim sektöründe dönüştürücü, etkileşimci ve hizmetkâr liderlik tarzlarının çalışanların motivasyonları ve iş tatminleri üzerindeki etkisini, Kandış (2016) pozitif örgütsel davranış ve sübjektif uyum algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel bağlılığa etkilerinde hizmetkâr liderliğin aracı rolünü inceledikleri çalışmalarında hizmetkâr liderlik düzeyini “orta” bulmuşlardır. Bu bulgular araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Hizmetkâr liderliğin, takipçilerin ihtiyaçlarını öncelemesi, onların gelişimini ve güçlenmesini desteklemesi, liderliği paylaşması, takipçilerine odaklanması, güdülemesi, iş tatmini ve iş doyumunu üzerinde olumlu etkiler oluşturması yönünden okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından algılanmasının olumlu ve yüksek düzeyde gerçekleştiği sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları çok yüksek düzeyde olması çatışma yönetiminde tercih ettikleri stillerin öğretmenleri ve okul iklimini pozitif yönde etkilediği söylenebilir.

Bulgular neticesinde öğretmen algılarına göre okul müdürleri çatışma yönetim stili olarak Tümleştirme stilini “çok yüksek”, uzlaşma ve uyma (ödün verme) stilini “yüksek”, kaçınma stilini “orta” ve hükmetme stilini “düşük” düzeyde tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular neticesinde okul müdürleri sırasıyla en çok “tümleştirme, uzlaşma, uyma (ödün verme), kaçınma ve hükmetme” stilini kullanmaktadır. Bu sonuç eğitim örgütlerinde kalitenin ve üretkenliğin artmasına, pozitif bir okul atmosferinin oluşmasını sağlayacağı değerlendirilebilir. Alan yazında yapılan incelemeler neticesinde elde edilen veriler ile benzerlik gösteren çalışmalar bulunmuştur. Çalışmalarında tümleştirme stilini Tan (2016), Yiğit (2015), Koçak (2012), Man Chu (2011), Güney (2009), Oğuz (2007), Kılıç (2006) ve Abacıoğlu (2005) “çok yüksek” düzeyde tespit etmişlerdir. Bağdatlı (2015), Cebeci (2006) ve Gümüşeli (1994) çalışmalarında tümleştirme stilini okul müdürlerinin algılarına göre “çok yüksek” düzeyde, öğretmen algılarına göre “yüksek” düzeyde tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamızdan farklı olarak Girgin (2020) araştırmasında en çok “uzlaşma” stilinin “yüksek” düzeyde, daha sonra tümleştirme stilinin “yüksek” düzeyde kullanıldığı sonucuna varmıştır. Koçak (2012) çalışmasında öğretmenler arası çatışmalarda okul yöneticilerinin “uzlaşma” stilini “yüksek” düzeyde en çok tercih ettiklerini sonrasında tümleştirme stilini “yüksek” düzeyde kullandıkları sonucunu bulmuştur. Ancak okul yöneticilerinin öğretmenler arası çatışma durumunda kullandıkları yöntemin çözüm getirme düzeyi bakımından en çok tümleştirme stilinin “yüksek” düzeyde ve sonrasında uzlaşma stilinin “yüksek” düzeyde çözüm getirdiği sonucunu bulmuştur. Acar (2006) araştırmasında en çok “hükmetme” stilinin “orta” düzeyde, daha sonra sırasıyla “uzlaşma, tümleştirme ve kaçınma” stilinin “orta” düzeyde, “ödün verme” stilinin “düşük” düzeyde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır ve bu bulgular çalışmamızla benzerlik göstermemektedir. Tümleştirme stilini Karamuk (2021), Ören (2021), Öz (2021), Yüksel (2020), Çağlı (2019), Kılıç (2017), Yaylalı (2017), Maral (2016), Örs (2015), Konak (2014), Odabaşoğlu (2013) ve Tanrıverdi (2008) çalışmalarında “yüksek” düzeyde tercih edildiğini ve en çok tercih edilen çatışma yönetim stili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda çalışmamıza paralel “tümleştirme” stiline sonra sırasıyla “uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetme” stillerinin Yaylalı (2017), Tan (2016), Maral (2016), Yiğit (2015), Man Chu (2011), Güney (2009), Oğuz (2007), Cebeci (2006), Kılıç (2006), Abacıoğlu (2005), Karip (2013, s: 212) ve Gümüşeli (1994) çalışmalarında tercih edildiğini tespit etmişlerdir.

Bulgular sonucunda okul müdürlerinin birinci sırada “tümleştirme” stilini tercih etmeleri, öğretmenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate aldığı, çatışmadan kaçmadığını ve sonuca ulaştırmak istediğini göstermektedir. Tümleştirme stili sorunların üzerine açık ve net biçimde gitme imkânı oluşturması bakımından adil ve çoğulcu çözümler sağlayabilir. İkinci sırada uzlaşma stilinin olması tümleştirmenin alternatifi olması bakımından önemli bir bulgudur. Uzlaşma stili sorunları konuşmak, anlaşmak ve tavizler vererek tatmin edici veya kabul edilebilir çözüm bulma yolu önermesi bakımından taraflara nefes

aldıran stildir. “Tümleştirme” ve “uzlaşma” stillerinden sonra tercih edilen “uyuma (ödün verme)” stili okul ikliminin devamı ve alternatif oluşturması yönünden önemli bir sonuçtur. Okul müdürlerinin en az hükmetme stilini tercih etmeleri yasal güçlerini ve yetkilerini az kullandıkları ortaya koymaktadır. Çatışma yönetiminde “kaçınma” stilini orta düzeyde ve “hükmetme” stilini düşük düzeyde kullanılması çatışmayı yok saymadığını ve kaçınmadığını göstermektedir. Okul müdürü tarafından tercih edilen stiller çözüm üretmediği zaman kullanılabilir olacak çatışma yönetme stilleridir. Çatışmanın çözüme kavuşturulması yerine halının altına süpürülmesi uzun vadede çözümsüzlüğe neden olacaktır. Bu durum tarafları ve okulu olumsuz etkileyecektir. Bu şekilde olumsuz bir durumun oluşmaması için okul müdürleri daha çok tümleştirme, uzlaşma ve ödün verme stillerini tercih ederek süreç içerisinde etkileşim içinde olmaya ve sağlıklı ortam oluşturmaya çalıştığının göstergesidir.

Eğitim öğretimin verimli ve yenilikçi sürdürülmesinde öğretmenler en büyük paya sahiptir. Öğretmenlerin bu süreçte okul müdürleriyle her an çatışma yaşaması mümkündür. Çatışma durumunda bilgisi, tecrübesi ve liderlik özelliğiyle okul müdürünün kullanacağı stil çatışmanın seyrini belirleyecektir. Çatışma yönetiminde okul müdürlerinin en çok tümleştirmeyi ve sonrasında uzlaşma stilini tercih etmeleri, öğretmenlerin moralini, performansını ve verimliliğini etkileyecektir. Okul müdürü hizmetkâr liderliği benimsemesi öğretmenlerle etkili iletişim ve iş birliği geliştirmesini sağlayacağından çatışmayı istenilen şekilde çözüme kavuşturabileceği ifade edilebilir.

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Araştırmamızı destekler nitelikte, Begenirbaş & Yalçın (2020) hizmet sektöründe; Özer (2019) ve Yeter (2019) sağlık sektöründe; Gündoğdu (2018) eğitim-öğretim alanı özel okullar üzerinde; Uluhan (2018) bankacılık sektöründe ve Yılmaz (2017) kamu yönetimi alanında yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlar bulmuşlardır. Çoban (2019), Ekinci (2015), Doğan (2015) ve Kahveci (2012) araştırmalarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını daha yüksek sergilediklerini tespit etmişlerdir. Ancak Türkmen (2016) çalışmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okul müdürlerinin hizmetkâr lider davranışlarını daha yüksek sergilediklerini bulmuştur. Yavuz (2020) çalışmasında kadın okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını daha yüksek sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular ışığında erkek ve kadın öğretmenlerin hizmetkâr liderlik davranışları algıları benzerlik gösterdiği ve cinsiyet faktörünün okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını algılamada etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılabılır.

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları öğretmenlerin yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Araştırmamıza paralel biçimde Begenirbaş & Yalçın (2020), Özer (2019), Yeter (2019) ve Uluhan (2018) benzer sonuçlar elde etmişleridir. Gündoğdu (2018) çalışmasında 18-29 yaş arasındaki katılımcıların diğer yaş gruplarına göre hizmetkâr liderlik davranışı algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları öğretmenlerin medeni durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Begenirbaş & Yalçın (2020), Özer (2019) ve Yılmaz (2017) çalışmamızla benzer sonuçlar bulmuşlardır. Uluhan (2018) bankacılık sektöründeki çalışmasında medeni durum değişkenine göre evli ve bekâr çalışanların hizmetkâr liderlik tarzını algılama ve etkilenme biçimi anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bulgularımızdan farklı olarak Bulgularımızdan farklı olarak Öter (2021) çalışmasında okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha yüksek algıladıklarını bulmuştur. Ünsal (2018), hizmetkâr liderliğin alçakgönüllülük boyutunda bekâr öğretmenlerin algılarının evli öğretmenlere göre daha yüksek bulmuştur.

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları öğretmenlerin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Çalışmamıza paralel olarak Özer (2019), Yılmaz (2017), Yeter (2019) ve Uluhan (2018) benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Ancak Begenirbaş & Yalçın (2020) hizmet sektöründe

yaptığı çalışmada eğitim düzeyi değişkenine göre eğitim düzeyi yükseldikçe hizmetkâr liderlik algısının azaldığını tespit etmiştir.

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları öğretmenlerin kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Özer (2019) sağlık sektörü, Gündoğdu (2018) eğitim öğretim alanı özel okullar üzerinde ve Yılmaz (2017) kamu yönetimi alanındaki çalışmalarında benzer sonuçlar bulmuşlardır. İşler (2022), Öter (2021), Yavuz (2020), Türkmen (2016) ve Doğan (2015) kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık bulmuşlardır ve bu neticeler çalışmamızla benzerlik göstermemektedir.

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları öğretmenlerin okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Hizmetkâr liderlik tarzı ile ilgili eğitim-öğretim alanında yapılan çalışmalarda Yavuz (2020) okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir ve çalışmamızla benzerlik göstermektedir. İşler (2022) ilkokulda görev yapan öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılarını daha yüksek düzeyde bulmuştur. Ünsal (2018) dürüstlük boyutunda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin lise öğretmenlerine göre hizmetkâr liderlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Doğan (2015), Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik algıları Özel Eğitim Uygulama Merkezinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucunu bulmuştur.

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları öğretmenlerin okulda çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Özer (2019) ve Yeter (2019) sağlık sektöründe yaptığı çalışmada bulunduğu yerdeki çalışma süresine göre anlamlı farklılık olamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Gündoğdu (2018) eğitim öğretim alanında özel okullarda görev yapan öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2017) kamu yönetimi alanında belediye çalışanları üzerinde yaptığı çalışmada toplam hizmet süresine göre anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Hizmetkâr liderlik tarzı ile ilgili eğitim-öğretim alanında yapılan çalışmalarda İşler (2022) okuldaki çalışma süresine göre anlamlı farklılık olmadığını bulmuştur. Çoban (2019) öğretmenlerin mevcut okulda çalışma süresine göre hizmetkâr liderlik algıları affetme boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi yükseldikçe okul müdürlerini affedici olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Ekinci (2015) öğretmenlerin mevcut okul müdürü ile çalışma süresi arttıkça okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin algıları olumlu yönde yükseldiğini bulmuştur. Okullar hizmet sunulan, iletişimin, etkileşimin ve duygu yoğunluğunun yüksek yaşandığı kurumlardır. Araştırmamızın neticesi hizmetkâr liderlik davranışı sergileyen okul müdürlerinin öğretmenlere eşit yaklaşım sergilediğini, adil ve şeffaf olduğunu göstermektedir.

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Bir başka ifadeyle okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek tespit edilmiştir. Özel okullar üzerinde Gündoğdu (2018) çalışmada hizmetkâr liderlik davranışını “orta” düzeyde ve Akyüz (2012) araştırmasında hizmetkâr liderlik tarzını “yüksek” düzeyde bulmuşlardır. Araştırmamızda hizmetkâr liderlik tarzını “çok yüksek” düzeyde bulduğumuz için okul türü değişkenine göre bulgularımız desteklenmektedir. Özel okullarda görev yapan okul müdürlerinin görev odaklı çalışmaları, yönlendirme ve gücü elinde bulundurma eğilimi ile insani yönleri (duygu, istek, ihtiyaç gibi) ön planda tutmayan eğilim içinde oldukları biçiminde ifade edilebilir. Ayrıca okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını algılama düzeyinin resmi okullarda çalışan öğretmenlerin özel okullarda görev yapan öğretmenlerden yüksek olması resmi okullardaki okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik özelliklerini daha fazla sergilediği düşünülebilir.

Okul müdürlerinin çatışma yönetme stilleri öğretmenlerin cinsiyetine göre tümleştirme, uzlaşma ve kaçınma boyutlarında istatistiksel olarak farklılık göstermemiştir. Ancak hükmetme ve ödün verme boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Erkek öğretmenler hükmetme stilini okul

müdürlerinin daha çok tercih ettiğini düşünmüşlerdir. Kadın öğretmenler ödün verme stilini okul müdürlerinin daha çok tercih ettiğini değerlendirmişlerdir. Literatür incelendiğinde elde edilen veriyi destekler nitelikte Karamuk (2021), Örs (2015), Konak (2014) erkek öğretmenler okul müdürlerinin çatışma yönetim stratejisi olarak hükmetme stilini daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Tanrıverdi (2008) yaptığı çalışmada kadın öğretmenler ödün verme stilini, erkek öğretmenler hükmetme stilini okul müdürleri tarafından çatışma yönetiminde daha çok kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Ören (2021) okul müdürlerinin çatışma yönetimi hükmetme stilinde cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edememiştir. Ancak diğer boyutlarda kadın öğretmenlerin algıları erkek öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Tan Kılıç (2017) çalışmasında erkek öğretmenler okul müdürlerinin tümleştirme boyutunu daha çok kullandığını değerlendirmişlerdir. Karabulut (2015) kadın okul yöneticilerinin kaçınma stilini daha çok tercih ettiklerini, Abacıoğlu (2005) ise kadın yöneticilerin uzlaşma ve ödün verme stilini daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Kılıç (2006) özel okullardaki öğretmenlerin çatışma çözme stili olarak en fazla ödün verme stilini tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Girgin (2020), Yüksel (2020), Şimşek (2019), Yaylalı (2017), Tan (2016), Bağdatlı (2015), Odabaşoğlu (2013), Oğuz (2007), Acar (2006), Cebeci (2006) ve Gümüşeli (1994) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Bu bulgular ışığında çatışma yönetiminde tercihleri belirleyen birbirinden bağımsız birçok faktör olabilir. Okul müdürleri tercihleri ile çatışmanın seyrinin belirleyicisidirler. Gemi kaptanları fırtınaya yakalanmamak için hava raporunu takip ederler. Okullarda müdürler kalbe giren olmalı ve öğretmenlerin problemleriyle hemhal olabilmelidir. Kadın öğretmenlerin nahif ve nazik olmaları onların okul müdürlerine karşı yaklaşımları ödün verme stilinde anlamlı farklılığın oluşmasına neden olmuş olabilir. Okul müdürleri erkek öğretmenlere karşı yasal güçlerini kadın öğretmenlere nazaran daha fazla kullandıklarını göstermektedir.

Okul müdürlerinin çatışma yönetme stilleri öğretmenlerin yaşına göre tümleştirme, uzlaşma, ödün verme ve kaçınma boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak hükmetme boyutunda, 31-35 yaş aralığındaki öğretmenler, 20-30 yaş aralığındaki ve 41 yaş üzerindeki öğretmenlere göre okul müdürlerinin bu boyutu daha az tercih ettiklerini değerlendirmişlerdir. Bir başka ifadeyle 20-30 yaş aralığındaki genç öğretmenler ve 41 yaş üzerindeki tecrübeli öğretmenler okul müdürlerinin hükmetme stilini daha çok tercih ettiklerini düşünmektedirler. Ören (2021) çalışmasında 42-56 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre okul müdürlerinin çatışma yönetme stili olarak hükmetmeyi daha fazla tercih ettikleri sonucunu bulmuştur. Tanrıverdi (2008) yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulamamıştır. Ancak aritmetik ortalamaya göre yaş büyüdükçe hükmetme puanının yükseldiğini bulmuştur. Yüksel (2020) çalışmasına göre 21-25 yaş aralığındaki genç ve mesleğe yeni başlayan öğretmenler okul müdürlerinin hükmetme stilini daha yüksek kullandığını değerlendirmişlerdir. Bu çalışmalar araştırmamızla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmadan farklı olarak Karamuk (2021), Girgin (2020), Tan (2016), Örs (2015), Bağdatlı (2015), Güney (2009), Acar (2006), Cebeci (2006), Abacıoğlu (2005) ve Gümüşeli (1994) çalışmalarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Şimşek (2019) ve Odabaşoğlu (2013) çalışmalarında 41 yaş ve üzeri yani yüksek yaş grubundaki öğretmenler okul müdürlerinin çatışma yönetiminde ödün verme stilini daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Karabulut (2015) 51 yaş ve üzeri okul yöneticilerinin ödün verme stilini daha fazla tercih ettiklerini bulmuştur. Okul müdürleri çatışma yönetme stili olarak hükmetmeyi en son tercih etmektedirler. Okul müdürü otoritesini ve yasal gücünün olduğunu genç ve göreve yeni başlayan öğretmenlere çatışma durumlarında hatırlattığını göstermektedir. Yaş olarak büyük öğretmenler derse zamanında girme, evrakları zamanında idareye teslim etme, nöbet yerinde zamanında bulunma gibi yapması gereken işleri geciktirdiği için okul müdürü hükmetme stilini kullanabilir.

Okul müdürlerinin çatışma yönetme stilleri öğretmenlerin medeni durumuna göre tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve hükmetme boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak uzlaşma boyutunda evli öğretmenler bekâr öğretmenlere göre okul müdürlerinin bu stili daha fazla tercih ettiklerini değerlendirmişlerdir. Literatür incelendiğinde çalışmamızdaki bulguyu destekleyen sonuç bulunamamıştır. Okul müdürlerinin çatışma yönetme stili olarak Ören (2021) evli öğretmenler hükmetme

stilini daha yüksek, Bağdatlı (2015) evli öğretmenler kaçınma stilini daha yüksek tercih ettiklerini değerlendirmişlerdir. Acar (2006) evli öğretmenler bekâr öğretmenlere göre okul müdürünün ödün verme ve kaçınma stillerini daha yüksek düzeyde tercih ettiklerini değerlendirmişlerdir. Girgin (2020), Yüksel (2020), Şimşek (2019), Yaylalı (2017), Karabulut (2015) ve Örs (2015) medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Evli öğretmenler okul müdürlerinin çatışma durumlarında tarafların beklentilerini karşılayacak çözümler ürettiklerini düşünmektedirler. Okul müdürleri özellikle evli öğretmenlerin performansını ve verimliliğini olumsuz etkilememek için onları memnun edecek biçimde etkili ve sağlıklı iletişim halinde olduğunu göstermektedir. Evli öğretmenlerin okul dışındaki rollerini dikkate aldığımızda okul müdürlerinin tercihi sağlıklı okul ikliminin gelişimine katkı sağlayacaktır.

Okul müdürlerinin çatışma yönetme stilleri öğretmenlerin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Karamuk (2021), Girgin (2020), Yüksel (2020), Tan Kılıç (2017), Tan (2016), Örs (2015), Konak (2014) ve Cebeci (2006) çalışmalarında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığını sonucuna ulaştıkları için araştırma bulgularıyla benzerdir. Gümüşeli (1994) öğretmenlerin değerlendirmesine göre okul müdürlerinin mezun olduğu okula türüne göre anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak Şimşek (2019) çalışmasında eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin diğer fakülte mezunu öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha fazla ödün verme stilini tercih ettiklerini, kaçınma stilinde eğitim enstitüsü öğretmenler eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Yaylalı (2017) öğretmenlerin eğitim enstitüsü/ön lisans mezuniyetine göre okul müdürlerinin hükmetme stilini daha çok tercih ettiklerini, lisansüstü mezuniyete sahip öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin hükmetme stilini daha az tercih ettikleri sonucunu bulmuştur. Odabaşoğlu (2013) çalışmasında diğer fakülte mezunu öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre okul müdürlerinin ödün verme stilini daha fazla kullandıklarını düşündüklerine ulaşmıştır. Tanrıverdi (2008) çalışmasında lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algıları ön lisans mezunu öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin tümleştirme stilini daha fazla tercih ettiklerini değerlendirdiklerini bulmuştur. Karabulut (2015) lisansüstü mezuniyeti olan okul müdürlerinin lisans mezunu okul müdürlerine göre ödün verme stilini daha çok kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Güney (2009) fakülte mezunu okul müdürlerinin eğitim enstitüsü ve lisansüstü okul müdürlerine oranla uzlaşma stili daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Oğuz (2007) eğitim enstitüsü/ön lisans mezunu okul müdürlerinin lisans ve lisansüstü mezunu okul müdürlerine göre tümleştirme stilini daha fazla tercih ettiklerini bulmuştur. Kılıç (2006) özel okul öğretmenlerinin diğer okul ve yükseköğretim mezunlarının eğitim fakültesi ve eğitim enstitüsü mezunlarına göre hükmetme stilini daha çok kullandıklarını tespit etmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumuna baktığımızda lisans mezunu öğretmenlerin çok olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda eğitim durumuna göre farklı sonuçlar elde edilen çalışmalar olmasına rağmen çatışma durumlarında mesleki tecrübenin ön plana çıktığı söylenebilir.

Okul müdürlerinin çatışma yönetme stilleri öğretmenlerin kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Karamuk (2021), Şimşek (2019), Tan (2016), Örs (2015), Odabaşoğlu (2013), Tanrıverdi (2008), Cebeci (2006) ve Gümüşeli (1994) çalışmalarında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığını sonucuna ulaştıkları için araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermiştir. Girgin (2020) tümleştirme ve uzlaşma stilinde anlamlı farklılık bulmuştur. 11-15 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin uzlaşma stilini daha çok tercih ettikleri algısına sahip olduklarını bulmuştur. Yüksel (2020), tümleştirme boyutunda 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl arası çalışma yılına sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin bu stili daha çok tercih ettiklerini değerlendirmişlerdir. Yaylalı (2017) uzlaşma stilinde 16-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmen gruplarına göre algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okullarda kıdeme göre farklılığın oluşmaması paydaşların okulun gelişimi, daha sağlıklı okul iklimi oluşması için gayret gösterdikleri ifade edilebilir. Çatışma durumlarında tarafların birbirlerine saygı ile yaklaştıkları ve paylaşım içerisinde olduklarını göstermektedir. Farklı çalışmalarda ise belli bir tecrübeye

erişmiş öğretmenler okul müdürlerinin tümleştirme ve uzlaşma stillerini diğer kıdem gruplarına göre daha çok kullandıklarını değerlendirmişlerdir. Okul müdürlerinde ise kıdem yılı arttıkça hükmetme ve kaçınma stillerini kullanımın yükseldiği tespit edilmiştir. Okul müdürleri kıdemleri arttıkça ya çatışma durumundan uzaklaşıp olayı seyrine bırakmayı tercih etmekte ya da çatışma durumunu tecrübelerine göre önemsiz bulmaktalar. Hükmetme stilini diğer gruplara göre fazla kullanmalarının nedeni çatışma taraflarına okul müdürünün sorumluluk makamında olduğunu hatırlatmak ve çatışma durumunu kısa yoldan yasal gücüyle çözüme kavuşturmayı tercih etmek olabilir. Bu durum okul iklimi açısından ilerleyen zamanda olumsuzluk oluşturacaktır.

Okul müdürlerinin çatışma yönetme stilleri öğretmenlerin okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yüksel (2020) ve Gümüşeli (1994) ortaöğretim kurumlarında okul kademesine göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmış ve araştırmamızla tutarlılık göstermektedir. Tan (2016) ilkokul ve ortaokul müdürleri ile yürüttüğü çalışmada okul kademesine göre anlamlı farklılık olmadığını sonucu yine çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Araştırmada elde edilen bulgulardan farklı olarak Tan Kılıç (2017) ödün verme boyutunda ilkokul ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin algılarının lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek tespit etmiştir. Bağdatlı (2015), ilkokul öğretmenlerinin ortaokul ve lise kademesindeki öğretmenlere göre tümleştirme, uzlaşma, kaçınma ve hükmetme algılarını daha yüksek bulmuştur. Koçak (2012) çalışmada okul kademesi olarak teknik ve mesleki lise ile genel liseyi incelemiştir. Bulguları neticesinde öğretmen algılarına göre kaçınma ve hükmetme stilinin teknik ve mesleki lise müdürleri tarafından daha fazla kullanıldığı; tümleştirme ve ödün verme stilinin genel lise müdürleri tarafından daha çok tercih edildiğini tespit etmiştir. Okul müdürlerinin görev yaptıkları okul kademesine göre çatışmaları yönetme farklılığının oluşmaması katılımcı, demokratik ve anlayışlı yönetim tarzlarının benimsenmesi olarak ifade edilebilir. Aynı zamanda okul müdürlerinin liderlik, okul yönetimi, etkili iletişim ve kapsayıcılık gibi hizmetiçi eğitimlere çokça katılmaları etkili olduğu söylenebilir.

Okul müdürlerinin çatışma yönetme stilleri öğretmenlerin okulda çalışma süresine göre tümleştirme, uzlaşma, ödün verme ve hükmetme stillerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ancak kaçınma stilinde 11 yıl ve üzeri aynı okulda görev yapan öğretmenlerin 1-3 yıl ve 4-6 yıl görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kaçınma stilini daha fazla tercih ettiklerini değerlendirmişlerdir. Girgin (2020) aynı okulda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre bütün alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmuştur. Kaçınma boyutunda aynı okulda 1-3 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenlerin algıları 4-6 yıl arasındaki öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu durum çalışmamızla benzerlik göstermekle birlikte gruplandırmaya göre farklılık göstermektedir. Karabulut (2015) okul yöneticisi olarak aynı okulda 6 yıl ve üzeri görev yapanların uzlaşma ve hükmetme stillerini kullanma oranları anlamlı olarak 1-5 yıl arası aynı okulda görev yapan okul yöneticilerine göre daha yüksek bulunmuştur. Tanrıverdi (2008) aynı okulda 6 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin hükmetme stilini kullanma oranı anlamlı biçimde 1-5 yıl arası aynı okulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Yüksel (2020), Konak (2014) ve Gümüşeli (1994) aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığını sonucunu bulmuşlardır. Araştırmalarda okuldaki görev süresine göre farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıkların nedenini okul müdürlerinin çatışma konularını önemsiz bulması veya daha bütünleştirici çözümler üretilebilmesi için zaman kazanması olarak ifade edilebilir.

Okul müdürlerinin çatışma yönetme stilleri öğretmenlerin okul türüne göre tümleştirme, uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetme boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Resmî okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları tümleştirme, uzlaşma, ödün verme ve kaçınma boyutlarında daha yüksek tespit edilmiştir. Özel okullarda görev yapan öğretmenler okul müdürlerinin hükmetme stilini daha fazla tercih ettiklerini değerlendirmişlerdir. Araştırma neticesinde elde ettiğimiz bulgudan farklı olarak Bağdatlı (2015) çalışmada özel okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları resmî okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Tan (2016) okul

yöneticilerinin çatışma yönetme stili resmi ve özel okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Bulgular neticesinde resmî okullardaki okul müdürleri daha fazla problemle uğraştığı için mesleki tecrübesi daha yüksektir. Bu durum çatışmalara profesyonelce yaklaşım sergilediklerini göstermektedir. Özel okullarda okul müdürünün tecrübesi az ve daha az problemle karşılaşmaktadır. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin genç olması ve her yıl sözleşme yenileme kaygısı üzerlerindeki baskıyı arttırdığını göstermektedir. Çatışma durumunu hızlıca çözüme kavuşturmak için yasal gücünü kullandığını ifade edebiliriz. Çünkü özel okullarda çatışma durumu büyüdükçe kontrollerini kaybetme durumu daha kolay yaşanabilir.

Hizmetkâr liderlik ile çatışma yönetim stilleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile çatışma yönetim stillerinden tümleştirme boyutu arasında pozitif ve yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları yükseldikçe tümleştirme stilini tercih etmeleri anlamlı biçimde yükselmektedir.

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile çatışma yönetim stillerinden uzlaşma ve ödün verme boyutunda orta düzeyde ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile çatışma yönetim stillerinden kaçınma boyutu ile zayıf düzeyde ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Bu sonuç okul müdürlerinin kaçınma stilini tercih etmelerinde hizmetkâr liderliğin fazla etkilemediğini, hizmetkâr liderlik davranışı sergileyen okul müdürlerinin kaçınma stiline çok başvurmadıklarını göstermektedir.

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile çatışma yönetim stillerinden hükmetme boyutu ile negatif yönlü ve zayıf düzeyde ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları yükseldikçe hükmetme stilini tercih etmeleri anlamlı biçimde azalmaktadır. Hizmetkâr liderlik ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişki en fazla pozitif yönlü tümleştirme stili, daha sonra sırasıyla uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve negatif yönlü hükmetme tercih edilmektedir.

Literatür araştırmasında Taktak & Bilgivar (2022) “Türkiye’de Hizmetkâr Liderlikle İlgili Eğitim Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Betimsel Analizi” araştırmalarında 19 çalışma olduğu ve bu çalışmaların çoğunun örgütsel değişkenlerle yapıldığını tespit etmişlerdir. Hizmetkâr liderlik ile çatışma yönetim stilleri arasında Türkiye’de çalışma tespit edilememiştir. Fakat farklı liderlik stillerinin çatışma yönetim stillerinin yordayıcısı olarak yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Öz (2021), Çağlı (2019) ve Maral (2016) çalışmalarında dönüşümcü liderlerin en çok tümleştirme stilini pozitif yönlü ve yüksek düzeyde tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca dönüşümcü liderlerin en az hükmetme stilini negatif yönlü ve orta düzeyde yöneldiklerini bulmuşlardır. Yaylalı (2017) çalışmasında dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik tarzları ile çatışma yönetim stilleri arasında en fazla tümleştirme boyutu ile pozitif yönlü yüksek düzeyde ve en az hükmetme boyutu ile negatif yönlü ve düşük düzeyde ilişki tespit etmiştir. Örs (2015) çalışmasında otantik liderlik ile çatışma yönetim stilleri arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki tespit etmiştir. Konak (2014) araştırmasında etik liderlik ile çatışma yönetim stilleri arasında en fazla tümleştirme ile pozitif yönlü orta düzeyde ilişki içerisinde olduğunu bulmuştur. Ayrıca etik liderlerin en az hükmetme stilini negatif yönlü ve düşük düzeyde yöneldiklerini tespit etmiştir. Odabaşoğlu (2013) “İlkokul ve ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları ve çatışma yönetimi stillerine ilişkin öğretmen algıları” çalışmasında en yüksek tümleştirme boyutunda pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişki bulmuştur. Yapıya göre boyutunda çatışma yönetim stillerinden kaçınma boyutu negatif yönlü ve düşük düzeyde, anlayış göstermede kaçınma boyutu pozitif yönlü ve düşük düzeyde, hükmetme boyutu ise negatif yönlü ve düşük düzeyde bulmuştur. Hizmetkâr liderlik ve çatışma yönetme stilleri ile ilgili yurt dışında farkı alanlarda kısıtlı çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Fields (2021) sosyal hizmetler kurumunda yaptığı çalışmada hizmetkâr liderliğin duygusal iyileşme boyutu ile tümleştirme ve uzlaşma stili arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulmuştur. Astları ilk sıraya koyma boyutu ile uzlaşma stili arasında negatif yönlü anlamlı ilişki, astların gelişimine yardımcı olmak boyutu ile kaçınma stili arasında negatif yönlü

ilişki bulmuştur. Güçlendirme boyutu ile ödün verme stili arasında negatif yönlü ilişki, kavramsal beceriler boyutu ile ödün verme stili arasında pozitif yönlü ilişki tespit etmiştir. Güçlendirme boyutu ile hükmetme stili arasında pozitif yönlü ilişki ve kavramsal beceriler boyutu ile hükmetme stili arasında negatif yönlü ilişki tespit etmiştir. Man Chu (2011) kilise papazlarının hizmetkâr liderlik davranışları ile çatışma yönetim tarzları arasındaki ilişkide tümleştirme boyutunu pozitif ve düşük düzeyde en çok tercih edildiğini, uzlaşma ile pozitif ve zayıf düzeyde ve kaçınma ile negatif ve düşük düzeyde ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Ödün verme ve hükmetme boyutlarında anlamlı ilişki olmadığı neticesini bulmuştur. Kiliselerin hizmetkâr odaklı olmaktan çok paternalist olduğu sonucuna ulaşmıştır. Papazların cemaatlerine yön, koruma ve vizyon sağlamak için ebeveyn gibi davrandığı ve hizmetkar liderler yerine bakımlı çocuklar gibi davranma eğiliminde olduğunu gösterdiğini ifade etmiştir.

Yapılan çalışma ve literatür incelemesi sonucu elde edilen bulgularda düzeyleri farklı fakat en çok tümleştirme stiline pozitif yönlü ve en az hükmetme boyutunun negatif yönlü tercih edildiği görülmektedir. Bu durum yöneticilerin çatışma durumlarında yapıya faydalı olacak şekilde işlevsel biçimde çözüme ulaşmaya çalıştıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları çatışma yönetim stillerinden “tümleştirme, uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetme” boyutlarını anlamlı biçimde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Algılanan hizmetkâr liderlik davranışları arttıkça sırasıyla tümleştirme, uzlaşma, ödün verme ve kaçınma stilleri artmaktadır. Fakat hizmetkâr liderlik davranışları arttıkça hükmetme stili azalmaktadır. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları çatışma yönetim stillerinin yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hizmetkâr liderlik ve çatışma yönetim stilleri arasında eğitim alanında yapılmış çalışma bulunmadığı için farklı liderlik tarzları ile çatışma yönetim stilleri incelenmiştir. Çatışma yönetim stillerini farklı liderlik tarzları ile inceleyen araştırmalarda liderlik tarzlarının çatışma yönetim stilleri üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Farklı liderlik stilleri ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde Öz (2021), Çağlı (2019), Yaylalı (2017) ve Maral (2016) çalışmalarında dönüşümcü liderlik tarzının çatışma yönetim stillerini olumlu etkilediğini bulmuşlardır. Dönüşümcü liderlik davranışları arttıkça en çok “tümleştirme” boyutunun arttığını ve en az tercih edilen “hükmetme” boyutunun azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Yaylalı (2017) sürdürücü ve serbest bırakıcı liderlik tarzları ile çatışma yönetim stillerinden en fazla tümleştirme boyutunun arttığını ve hükmetme boyutunun azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Örs (2015) otantik liderlik tarzının çatışma yönetim stillerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Otantik liderlik tarzını kullanan okul yöneticilerinin çatışma yönetme stratejilerini daha etkili kullandığını ifade etmiştir. Konak (2014), etik liderlik tarzının çatışma yönetim stillerini olumlu etkilediğini bulmuştur. Etik liderlik davranışları arttıkça çatışma yönetim stillerinden en fazla tümleştirme boyutunun arttığını ve hükmetme boyutunun azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Odabaşoğlu (2013) çalışmasında okul müdürlerinin liderlik davranışlarının çatışma yönetim stillerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmasında bulgumuzdan farklı olarak yapıyı kurma boyutunda en az kaçınma boyutunun negatif yönlü anlamlı etkilediğini bulmuştur.

Araştırmaların neticesinde tercih edilen liderlik tarzlarının çatışma sürecini, sonucunu ve çatışma yönetimini etkilediği değerlendirilebilir. Hizmetkâr liderlik tarzı çatışma yönetiminde tümleştirme ve uzlaşma stilini teşvik ettiği ifade edilebilir. Bu durum okul müdürlerinin çatışma yönetiminde sabırlı, şefkatli, alçakgönüllü, işbirlikçi, ikna edici ve çalışan merkezli olmayı tercih ettiklerini göstermektedir.

Araştırma neticesinde elde edilen bulgulara göre hizmetkâr liderlik ile çatışma yönetimi arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Eğitim kurumlarında çatışma yönetimi önemli olduğundan; değişim, yenilik ve problemleri çözme bakımından hizmetkâr liderlik tarzının devam ettirilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Abacıoğlu, M. (2005). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Acar, H. (2006). *Ortaöğretim okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bu çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerin stres düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdöl, B. (2015). *Hizmetkâr liderliğin iş tatminine etkisi: bilişim sektöründe bir araştırma* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akyüz, B. (2012). *Hizmetkâr liderlik davranışlarının örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık davranışları ve performans üzerine etkisi: eğitim sektörü üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Gebze
- Akyüz, B. ve Eren, M. Ş. (2013). Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Eğitim Sektörü Üzerindeki Etkisi. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8(2): 191-205.
- Aydın, İ. (2005). *Okul çevre ilişkileri* Y. Özden (Ed.) Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı içinde (ss. 161-185). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Bağdatlı, F. (2015). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bakkalbaşı, İ. O. (2017). Yönetim biliminin doğuşu ve ilk temsilcileri, *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 39(2): 430.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *BEÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1): 231-274.
- Barbuto, J. E. & Wheeler, D. W. (2006). Scale Development and Construct Clarification of Servant Leadership. *Group & Organization Management*, 31(3): 300-326.
- Barutçugil, İ. (2014). *Liderlik*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Baş, T. (2013). *Anket Nasıl Hazırlanır? Nasıl Uygulanır? Nasıl Değerlendirilir?* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000a). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul* (4. baskı). Ankara: Feryal Matbaası.
- (2000b). *Örgütsel Davranış* (3. basım). Ankara: Nobel.
- Begenirbaş, M. ve Can Yalçın, R. (2020). Hizmet Çalışanlarının İş Tatmini ve Performansı Liderlik Algılamalarından Etkilenir mi? Hizmetkâr Liderlik Örneği, *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 30(1): 25-49.
- Bilgivar, O. O. (2018). *Arketipsel liderlik eğitim modeli: karma gömülü deneysel çalışma* (Doktora Tezi), Marmara ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversiteleri, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Doktora Programı, İstanbul.
- Bozbayındır, F. ve Kayabaşı, E. (2014). Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Sinizmin Nedenleri ve Etkileri, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1): 221.
- Bumin, B. (1990). *İşletmelerde Organizasyon Geliştirme ve Çatışmanın Yönetimi*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Bursalıoğlu, Z. (2021). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış* (21. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (27. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cebeci, S. (2006). *The Examination Of Guidance And Research Centers' Administrators' Conflict Management Strategies With The Perceptions Of Self And Teachers, (The Degree Of Master Of Science)*, Middle East Technical University, The Graduate School Of Social Sciences, Ankara.
- Celep, C. (2007). Okullarda Bilgi Yönetim Kültürü Geliştirmede Okul Yöneticilerinin Rolü, *Eğitime Bakış Dergisi*, 3(8): 15-21.
- Cerit, Y. (2008). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hizmet Yönelimli Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Tükenmişliklerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56(56): 547-570.
- Cinnioğlu, H. ve Saçlı, Ç. (2019). Restoran Çalışanlarının Hizmetkâr Liderlik Algıları ile İşe Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişki, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(3): 1769-1778.
- Creswell, John W. ve Creswell, J. David. (2018). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (Fifth Edition). Los Angeles: SAGE.
- Çağlı, M. (2019). *Eğitim yöneticilerinin liderlik tarzları ile çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, V. (2007). Okullarda Bilgi Yönetim Kültürü Geliştirmede Okul Yöneticilerinin Rolü, *Eğitime Bakış Dergisi*, 3(8): 40-42.

- Çoban, O. (2019). *Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Daft, R. L. (2010). *Management* (9. Ed.). Ohio: Thomson South-Western.
- Demircan, D. Y. (2021). *Hizmetkâr liderlik ile iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide akış deneyiminin aracılık rolü: bir kamu kurumunda uygulama* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Doğan, Ü. (2015). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını algılama düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Duyan, E. C. ve Dierendonck, D. (2014). Hizmetkâr Liderliği Anlamak: Teoriden Ampirik Araştırmaya Doğru, *Sosyoloji Konferansları*, 49(1): 2.
- Ece, S. (2019), Hizmetkâr Liderlik, İşe Yönelik Tutum ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişki: Şırnak Örneği, *BMIJ*, 7(2): 795-813 doi: <http://dx.doi.org/10.15295/bmij.v7i2.1105>
- Ekinci, A. (2015). Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 40(179): 341-360.
- Erarslan, A. A. (2019). *Hizmetkâr liderliğin çalışan tükenmişliği üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Fields, T. B. (2021). How Servant Leadership Relates to Conflict Management Styles at Work. *Journal of Entrepreneurship & Organization Management*, 10(5): 1-5. ISSN: 2169-026X
- Friedman, H. H. (2016). *Is Your Organization Run by the Right Kind of Leader? An Overview of the Different Leadership Styles*. Available at SSRN: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2844519
- Fındıkcı, İ. (2013). *Hizmetkâr Liderlik Bir Gönül Yolculuğu*. İstanbul: ALFA.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.). Boston: Pearson.
- Ghaffar, A. (2009). Conflict in schools: Its causes & management strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3(2), 212-227.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., Donnelly, J. H., Konopaske, R. (2012). *Organizations: Behavior, Structure, Processes* (14. ed.). New York: McGraw-Hill Irwin.
- Girgin, S. (2020). *Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*, Paulist Press, New York.
- Gümüşeli, A. İ. (1994). *İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gündoğdu, G. (2018). *Liderlik tarzlarının özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ve motivasyonları üzerindeki etkileri: görgül bir araştırma* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güney, F. (2009). *Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güney, S. (2015). *Liderlik* (2. baskı). Ankara: Nobel.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Felsefe-Yöntem- Analiz* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Haqe, S. H. (2019). *Yöneticilerin örgütsel çatışma yönetiminde modern liderlik tarzlarının rolü: süleyman demirel üniversitesi ile bağdat üniversitesi'nde karşılaştırmalı bir araştırma* (Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- İşler, M. (2022). *Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile algılanan örgütsel adalet düzeyinin örgütsel adanmışlık üzerindeki etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Jennings, K. R., & Wert, J. S. (2017). *Hizmetkâr lider*. (Çev. Şirin, F.) İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Kahveci, H. (2012). *İlköğretim okullarında hizmetkâr örgüt liderliğinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kandiş, A. (2016). *Pozitif örgütsel davranış ve sübjektif uyum algılarının, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışına etkisinde hizmetkâr liderliğin aracı rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

- Karamuk, E. (2021). *Duygusal zekânın eğitim kurumlarındaki örgütsel çatışma yönetimini yordama gücü* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (22. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayınları.
- Karip, E. (2013). *Çatışma Yönetimi* (5. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kaya Tekin, E. (2021). *Hizmetkâr liderlik ve lider üye etkileşimi ilişkisinde hofstede'in güç mesafesi kültür boyutunun etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kılıç, K. C. ve Aydın Y. (2016). Hizmetkâr Liderlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması, *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 18(30): 106-113.
- Kılıç, S. (2006). *Özel okul öğretmenlerinin çatışma yaklaşımları ile çatışmayı yönetme stilleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kınalı (2021). *Hizmetkâr liderlik davranışının içsel motivasyona etkisinde psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü araştırması* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Koç, S. (2021). *Hizmetkâr liderliğin işyeri tutum ve davranışları ile olan ilişkisinde çalışanların kişilik özelliklerinin düzenleyici etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Koçak, S. (2012). *Öğretmenler arası çatışmalar ile okul müdürü - öğretmen çatışmalarında kullanılan yöntemlerin ve etkililik düzeylerinin karşılaştırılması (Uşak ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koçel, T. (2015). *İşletme Yöneticiliği* (16. Baskı). İstanbul: BETA Yayıncılık.
- Kolenova, Z., & Halakova, Z. (2019). The teaching profession according to communication styles while solving conflict situations. *International Journal enof Educational Methodology*, 5(4): 535-545.
- Konak, V. (2014). *Öğretmenlerin görüşlerine göre ilkökul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişki (batman ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Laub, J. A. (2004). Defining servant leadership: A recommended typology for servant leadership studies. *Servant Leadership Research Roundtable*, Regent University.
- Liden, R.C., Wayne, S.J., Zhao, H., & Henderson, D. (2008). Servant leadership: development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *Leadership Quarterly*, 19(2): 161-177.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Meuser, J. D., Hu, J., Wu, J., & Liao, C. (2015). Servant leadership: Validation of a short form of the SL-28. *The Leadership Quarterly*, 26(2): 254-269. <https://doi.org/10.1016/j.leafqua.2014.12.002>
- Man Chu, R. I. (2011). Conflict Management Styles Of Pastors And Organizational Servant Leadership: A Descriptive Study (Doctor of Philosophy). The Southern Baptist Theological Seminary, USA.
- Maral, M. (2016). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Nal, M., Bektaş, G. ve Kaya, E. (2020). Hizmetkâr Liderliğin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisinde Psikolojik Güçlendirmenin Aracılık Rolü, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 6(3): 842-858.
- Northouse, P., G. (2018). *Leadership Theory & Practice* (8th ed.). Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Odabaşıoğlu, F. (2013). *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları ve çatışma yönetimi stillerine ilişkin öğretmen algıları* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oğuz, Y. (2007). *Okul müdürlerinin demografik değişkenler ve kişilik özellikler ile çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki farklılıklar ve ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ören, D. (2021). *Okul müdürü ile öğretmenler arası çatışmalarda yöneticiler tarafından kullanılan çatışma yönetim tarzlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Örs, H. (2015). *Okul yöneticilerinin otantik liderlik ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öter, Ö. M. (2021). *Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile okulların örgüt sağlığı ve öğretmenlerin yaşam doyumu arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Öz, S. (2021). *Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik tarzı ile örgütsel çatışma yönetimi arasındaki ilişkilerin araştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.
- Özbezek, B. D. (2022). Hizmetkâr Liderlik ve İşe Adanmışlık: Psikolojik Güçlendirmenin Aracılık Rolü, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 17(2): 584 – 602.
- Özer Ö. (2019). Hemşirelerde Hizmetkâr Liderlik ve Çalışan Performansının İncelenmesi, *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi* 6(1): 105-112. DOI: 10.17681/hsp.410569

- Özkan, O. S. (2019). Hizmetkâr Liderliğin Örgütsel Özdeşleşmeye Etkisinde Örgütsel Adaletin Aracı Rolü, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(4): 3157-3171.
- Page, D., Wong, P. (2000). A Conceptual Framework for Measuring Servant-Leadership, *The Human Factor in Shaping the Course of History and Development*.
- Parlar, H. (2020). *Tüm Yönleriyle Okul Geliştirme Kuram, Yaklaşım Ve Uygulama*, Ankara: Nobel.
- Patterson, K. (2003), Servant Leadership: A Theoretical Model, *Dissertation Abstracts International*, 64(2): 3082719.
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26(2): 368-376. <https://doi.org/10.2307/255985>
- (2000). Empirical Studies On Managing Conflict, *The International Journal of Conflict Management*, 11(1): 5-8.
- (2001). *Managing Conflict in Organizations* (3.ed.). London: Quorum Books.
- (2002). Toward a Theory of Managing Organizational Conflict, *The International Journal of Conflict Management*, 13(3): 206-235.
- Robbins, S. P. (1974). *Managing organizational conflict: A nontraditional approach*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Robbins, S. P., Coulter, M. (2012). *Management* (11. ed.). United States of America: Pearson.
- Russell, R. F. & Stone, A. G. (2002). A Review of Servant Leadership Attributes: Developing a Practical Model, *Leadership & Organization Development Journal*, 23(3): 145-157.
- Sakal, Ö. (2018). Kamuda “İyi İdare” Perspektifinde Hizmetkâr Liderlik, Psikolojik Güvenlik Ve Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, *Ombudsman Akademik*, 1: 259-293. ISSN: 2148-256X
- Sarpkaya, R. (2002). Eğitim Örgütlerinde Çatışma Yönetimi ve Bir Örnek Olay, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31: 414-429.
- Silah, M. (2005). *Endüstride Çalışma Psikolojisi* (2. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Spears, L. C. (2005). The Understanding and Practice of Servant-Leadership, *Servant Leadership Research Roundtable*, Regent University.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A. ve Akgemci, T. (2014). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış* (8. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şimşek, N. (2019). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin çatışma çözme stilleri hakkında öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim Liderliği* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Taktak, M. ve Bilgivar, O. O. (2022). Türkiye’de Hizmetkâr Liderlikle İlgili Eğitim Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Betimsel Analizi, *İZÜ Eğitim Dergisi*, 4(7): 1-20. DOI: 10.46423/izujed.1056019
- Tan, G. (2016). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tan Kılıç, N. (2017). *Okul örgütü yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ve öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tanrıverdi, M. (2008). *Ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çatışma yönetimi stilleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları arasındaki ilişki (Bursa ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tortop, N., İsbir, E. G., Aykaç, B., Yayman, H., Özer, M. A. (2007). *Yönetim Bilimi* (7. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turan, S. (2014). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Türkmen, F. (2016). *Ortaokul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Uluhan, T. (2018). *Liderlik tarzlarının, örgütsel vatandaşlık davranışı, çalışanların iş performansı ve duygusal zekâ üzerindeki etkileri: özel bir bankanın çukurova bölgesi çalışanları üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ünsal, Y. (2018). *Eğitim örgütlerinde sergilenen hizmetkâr liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Wheeler, D. W. (2007). Department Chairs and Servant Leadership. *Effective Practices for Academic Leaders*, 2(12): 1-16.
- Wong, P. T. P., Davey, D. M. A., (2007). Best Practices in Servant Leadership, *Servant Leadership Research Roundtable*, July, http://www.regent.edu/acad/global/publications/sl_proceedings/2007/wongdavey.pdf, (Erişim Tarihi: 01.05.2022).

- Yaylalı, M. (2017). *Anadolu lisesi öğretmenlerinin algılarına göre anadolu lisesi okul müdürlerinin liderlik stilleri ile kullandıkları çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yavuz, H. (2020). *Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık ve hizmetkâr liderlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Yeniçeri, Ö. (2009). *Örgütlerde Çatışma ve Yabancılaşma Yönetimi*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Yeter, N. N. (2019). *Sağlık çalışanlarının hizmetkâr liderlik algılarının lider-üye etkileşimi ve örgütsel güven üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, E. (2017). *Y kuşağının iki farklı döneminin tercih ettiği liderlik tarzı üzerine görgül bir araştırma: Seyhan belediyesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yiğit, İ. (2015). *Ortaöğretim yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri (Trabzon örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Yukl, G. A. (2013). *Leadership In Organizations* (8th ed.). Boston: Pearson.
- Yüksel, Y. M. (2020). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin öğretmen motivasyonu açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yüksel, O., Deniz, S., Çimen, M. (2021). Hastane Çalışanlarının Hizmetkâr Liderlik Algısının İşten Ayrılma Niyetine Etkisinde Örgütsel Özdeşleşmenin Aracılık Rolü, *Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(4): 921-7.

EXTENDED ABSTRACT

The Relationship Between School Principals' Servant Leadership Behaviors and Conflict Management Styles

Introduction: The aim of this study is to observe the relation between servant leadership behaviours of school principals and conflict management styles. Research Questions: In which level are the school principals' servant leadership behaviors? In which level are the school principals' conflict management styles? Do the school principals' servant leadership behaviors and their conflict management styles (gender, age, marital status, education, seniority, stage, working duration in the school) make a meaningful difference according to the school type? Is there any meaningful relation between the school principals' servant leadership behaviors and their conflict management styles? Do the servant leadership behaviors of the school principals have really predictive role for their styles of conflict management? Servant leadership; since it is a leadership style whose aim is to provide common good, to give importance to the development of employees and to serve, it is thought that it can contribute to the educational environment, motivation of employees, school climate, increase the sense of belonging of employees, better manage conflict situations and strengthen the commitment between management and employees, the relationship between the concepts of "conflict management styles" and "conflict management styles" is considered as a problem worth focusing on. When the national and international literature is examined, there are many studies dealing with servant leadership and conflict management styles in different fields with different variables. When the national and international literature is examined within the scope of the study; It is seen that there is no study on the relationship between servant leadership behaviors and conflict management styles in the national literature, there are studies examining the servant leadership model and conflict and conflict management in the international literature, but there are limited studies examining the relationship between servant leadership and conflict management styles. One of the most important of these researches is the study of Fields (2021) and Man Chu (2011). Fields (2021) analyzes the relationship of servant leadership with conflict management styles in the workplace with Survey Monkey to combine the Servant Leadership Scale and the Rahim Organizational Conflict Inventory-II in a web-based survey. As a result of the analysis, it was concluded that the servant leadership exhibited by the Superiors was positively correlated with the helpful and unhelpful conflict management styles preferred by the employees. Man Chu (2011) investigated the potential relationship between conflict management style and organizational servant leadership tendency. As a result of the research, she concluded that the priests' servant leadership styles allowed them to better understand the dynamics between the impact on their congregations and the way they manage church conflicts.

Method: The research is a study to determine the relationship between school principals' servant leadership behaviors and conflict management styles according to teacher perceptions. Relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in accordance with the purpose of the research. The study population of the research consists of those who work in public and private schools in Istanbul in the 2021-2022 academic year; the sample consists of 1628 teachers reached by convenience sampling method. In the research, Personal Information Form, Servant Leadership Scale, which was adjusted as the 7 titled form by Liden et al. (2013) and then adapted to Turkish by Kılıç & Aydın (2016), Scale of Conflict Management Styles developed by Rahim (1983) and adapted to Turkish by Gümüşeli (1994) were used as means to collect data. T-test, ANOVA, correlation and regression analysis were conducted for the findings.

Results: As a result of the research, the servant leadership levels of school principals were found as "very high". It was concluded that the School Principals mostly preferred the "Integration" style and respectively "Negotiation, Compromise, Avoidance and Domination" styles in conflict management. It was concluded that there was a high level of positive relationship between the servant leadership style and the integration style of the school principals, a mid-level relationship between the compromise and compromise styles, and a low level of positive relationship with the avoidance style. It was found that there was a low negative correlation with the domination style. It was found that the school principals' servant leadership style positively affected the integration, negotiation, compromise and avoidance styles in conflict management. It was found that the domination style had a negative effect.

Conclusion: As a result of the research, it can be inferred that the preferred leadership styles have an impact on the conflict process, outcome and conflict management. It can also be indicated that the servant leadership style encourages the integration and reconciliation style in conflict management. This demonstrates that the school principals prefer to be compassionate, humble, collaborative, and persuasive and employee-centered in conflict management. According to the findings driven from the result of the research, a significant relationship between the servant leadership and conflict management is obtained. As the conflict management is important in educational institutions; maintaining of the servant leadership style can be suggested in terms of change, innovation and problem solving.

Keywords: Servant leadership, School principal, Conflict, Teacher