

ISSN: 2757-9085



Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi

Journal of Education and Management
Sciences in Practice

Cilt:1 Sayı:3
Aralık-2021

Vol:1 Issue:3
December-2021

UEYBİD



www.ueybid.com



© 2021 EYUDER

Bu derginin tüm hakları Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneğine (EYUDER) aittir. Bilimsel yayın ve araştırma etiği kurallarına aykırı olarak kısmen ya da tamamen alıntı yapılamaz, kopya edilemez, çoğaltılamaz ve ticari amaçla kullanılamaz. Dergide yer alan makalelerin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

İmtiyaz Sahibi: Dr. Adem Çilek

Yayın ve İletişim Editörü: Gamzegül Engin

Bilişim Editörü: Mükremin Durmuş

Dil Editörü: Abdullatif Uyumaz

Kuruluş: Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği (EYUDER)

Adres: Meşrutiyet Mahallesi Atatürk Bulvarı No: 105/813 06420 Çankaya / ANKARA

E-posta: eyuder.ueybid@gmail.com

Web: www.ueybid.com

ISSN: 2757-9085



EDİTÖRLER / EDITORS IN CHIEF

<p>Prof. Dr. Muzaffer ALKAN muzafferalkan61@gmail.com Kafkas University Dede Korkut Faculty of Education</p>	<p>Prof. Dr. Taner ALTUN taltun@trabzon.edu.tr Trabzon University Fatih Faculty of Education</p>
<p>Yayın ve İletişim Editörü / Publication and Communication Editor Gamzegül ENGİN gamzegulengin@gmail.com Ministry of Education</p>	
<p>Bilişim Editörü / Informatics Editor Mükremin DURMUŞ mukreminindurmus@hotmail.com Kafkas University Dede Korkut Faculty of Education</p>	
<p>Dil Editörü / Language Editor Abdullatif UYUMAZ abdullatifuyumaz@trabzon.edu.tr Trabzon University Fatih Faculty of Education</p>	

ALAN EDİTÖRLERİ / FIELD EDITORS

<p>Eğitim Yönetimi ve Denetimi / Educational Management and Administration Assoc. Prof. Dr. Şenol Sezer senolsezer.28@gmail.com Ordu University Faculty of Education</p>
<p>Eğitim Programları ve Öğretim / Curriculum and Instruction Assoc. Prof. Dr. Özden Demir ozdendemir@trabzon.edu.tr Trabzon University Fatih Faculty of Education</p>
<p>Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme / Measurement and Evaluation in Education Assoc. Prof. Dr. Ceyhun Ozan ozanceyhun08@gmail.com Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education</p>
<p>Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık / Guidance and Psychological Counselling Prof. Dr. Başaran Gençdoğan basaran@atauni.edu.tr Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education</p>



Matematik Eğitimi / Mathematics Education

Prof. Dr. Tuba Gökçek

tubagokcek@kku.edu.tr

Kırıkkale University Faculty of Education

Fen Eğitimi / Science Education

Assoc. Prof. Dr. Mustafa Ürey

murey01@gmail.com

Trabzon University Fatih Faculty of Education

Görsel Sanatlar Eğitimi / Visual Arts Education

Prof. Dr. Aygül Aykut

aygul.aykut@gmail.com

Erciyes University Fine Art Faculty

Müzik Eğitimi / Music Education

Assoc. Prof. Dr. Sıtkı Akarsu

sakarsu@kastamonu.edu.tr

Kastamonu University Fine Arts and Design Faculty

Okul Öncesi Eğitimi / Pre-school Education

Prof. Dr. Perihan Ünüvar

perihanunuvar@mehmetakif.edu.tr

Burdur Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education

Özel Eğitim / Special Needs Education

Assist. Prof. Dr. Şule Fırat Durdukoca

drsulefirat@gmail.com

Kafkas University Dede Korkut Faculty of Education

Sınıf Eğitimi / Primary Education

Prof. Dr. Fatih Çetin Çetinkaya

fatihcetincetinkaya@gmail.com

Düzce University Faculty of Education

Sosyal Bilgiler Eğitimi / Social Sciences Education

Assoc. Prof. Dr. Selçuk Ilgaz

ilgaz@atauni.edu.tr

Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education

Yabancı Dil Eğitimi / Foreign Language Education

Assoc. Prof. Dr. Servet Çelik

servet61@trabzon.edu.tr

Trabzon University Fatih Faculty of Education



BU SAYIDA GÖREV YAPAN HAKEMLER / REFEREE LIST IN THIS ISSUE

Assoc. Prof. Adem PEKER	Atatürk Üniversitesi
Assoc. Prof. Şenol SEZER	Ordu Üniversitesi
Dr. Canan ALBEZ	Atatürk Üniversitesi
Dr. Ertuğ CAN	Kırklareli Üniversitesi
Dr. Mehmet Buğra ÖZHAN	Atatürk Üniversitesi
Dr. Saffet KARAYAMAN	Artvin Çoruh Üniversitesi



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

No	Makaleler / Articles	Makale Tipi Article Type	Alan Field	Sayfa Pages
1	Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği'nin (Pekö) Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Turkish Adaptation Of The Porter Parental Acceptance Scale (Ppas): Validity And Reliability Study	Araştırma Makalesi Research Article	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Guidance and Psychological Counselling	143-166
	Gülçin Güler Öztekin, Başaran Gençdoğan , Arzu Gülbahçe			
2	Okul Müdürü Yeterlikleri Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması Principal Qualification Determination Scale Developing Study	Araştırma Makalesi Research Article	Eğitim Yönetimi Education Management	167-191
	Ahmet Aşkar			
3	Demokrasi Eğitimi, Okul Meclisleri Projesi Uygulamalarının Ve Kazanımlarının Yönetici, Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi Evaluation Of Practices And Learning Outcomes Of School Council Project, And Democracy Education In The Context Of The Views Of School Administrators, Teachers And Students	Araştırma Makalesi Research Article	Demokrasi Eğitimi Democracy Education	192-209
	Bülent Kocaman			



PORTER EBEVEYN KABUL ÖLÇEĞİ'NİN (PEKÖ) TÜRKÇE UYARLAMASI: GEÇERLİK VE
GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

TURKISH ADAPTATION OF THE PORTER PARENTAL ACCEPTANCE SCALE (PPAS): VALIDITY
AND RELIABILITY STUDY

Gülçin Güler Öztekin¹, Başaran Gençdoğan², Arzu Gülbahçe³

Makalenin Alanı: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi

16.05.2021

Kabul Tarihi

30.12.2021

Anahtar Kelimeler

Ebeveynsel kabul

Filial terapi

Geçerlik

Güvenirlilik

Özet

Anne-baba ve çocuğun birlikte yaşadığı sisteme aile denir. Aile ortamı çocuğun en yoğun etkileşimde bulunduğu ve sosyal açıdan ilk deneyimlerini yaşadığı yer olarak kritik öneme sahiptir. Ebeveynler ve çocuk arasında kurulan ilişkide güven duygusu oluşmuşsa, çocuğun ileride kuracağı ilişkilerin temelinde de bu duygu yer alır. Çocuğun gelişiminin sağlıklı olabilmesi ve güven duygusunu kazanabilmesi için ailenin çocuğu kabulü önemli bir faktördür. Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği (PEKÖ) ebeveynlerin çocuklarını kabul düzeylerini ölçen bir araçtır. Bu çalışmada, ebeveyn eğitimlerinde, psiko-eğitim programlarında ve özellikle de aile terapisi ve oyun terapisinin birleştiği Filial Terapi uygulamalarında kullanılmak üzere PEKÖ'nün Türkçe'ye çeviri, geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik analizlerinin yapılması amacıyla ölçek 3-10 yaş arası çocuğu olan 200 ebeveyne uygulanmıştır. İstatistiksel analizler sonucu 33 maddeden oluşan bu ölçeğin dört alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Ölçeğin puanlardaki artış ebeveynlerin çocuklarını kabul düzeylerindeki artışı göstermektedir.

Article Info

Received

16.05.2021

Accepted

30.12.2021

Keywords

Parental

acceptance

Filial Therapy

Validity

Reliability

Abstract

The family is a system where parents and children live together. The family environment plays a critical role as the child interacts most intensely and encounters their first social experiences. If trust is established in child-parent relationship, this feeling is the basis of the child-established future relationships. The unconditional acceptance by the family is an important factor for the healthy child's development and reinforcing a sense of trust. Porter Parental Acceptance Scale (PPAS) is a tool that measures parental acceptance level. In this paper, Turkish adaptation, validity and reliability of PPAS were conducted to apply in parent education, psycho-education programs and especially Filial Therapy applications where family therapy and play therapy are combined. To analyze the validity and reliability of the PPAS, the scale was applied to 200 parents whose children between the ages of 3-10. As a result of statistical analysis, it was seen that this 33-item scale consists of four sub-dimensions. The increase in scores indicates the increase in parental acceptance level.

*Bu çalışma, Gülçin Güler ÖZTEKİN tarafından Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Doç. Dr. Arzu GÜLBAHÇE danışmanlığında yürütülen "3-10 Yaş Arası Gelişimsel Problemleri Olan Çocuklarda ve Ebeveynlerinde Filial Terapinin Etkisinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹Atatürk Üniversitesi, Erzurum, e-mail: gg.oztekin@yahoo.com, ORCID: 0000-0001-6205-642X (Sorumlu Yazar / Corresponding Author)

²Atatürk Üniversitesi, Erzurum, e-mail: basaran@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9647-438X

³Atatürk Üniversitesi, Erzurum, e-mail: arzugulbahce@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4762-3603

1. GİRİŞ

Bir bireyin hayatında önemli gelişimsel dönemlerden biri çocukluk dönemidir. Çocukların gelişimlerinin sağlıklı olarak devam edebilmesi için aile içerisinde kurulan iletişimin olumlu olması gerekir. Ersoy'a (1997) göre çocuğun en yoğun etkileşimde bulunduğu ve sosyal açıdan ilk deneyimlerini yaşadığı yer olarak aile ortamını kritik bir faktördür. Oktay (2002) ise çocukların sosyal yaşama ayak uydurması için gerekli olan ilk davranış örneklerinin aile içerisinde kazanıldığını söylemiştir. Bu da bize ailenin, çocuğun hayatında sorumlu başlıca kurum olduğunu göstermektedir. Aile içerisinde bir çocuğun ilk psiko-sosyal görevi güven duymayı öğrenmektir. Ebeveynler ve çocuk arasında kurulan ilişkide güven duygusu oluşmuşsa, çocuğun ileride kuracağı ilişkilerin de temelinde bu duygu yer almaktadır.

Çocuğun gelişiminin sağlıklı olabilmesi ve güven duygusunu kazanabilmesi için ailenin çocuğu kabulü önem taşımaktadır. Olduğu gibi kabul edilen çocuk, ebeveynleri tarafından reddedilmeyeceğinin, küçümsenmeyeceğinin ve hayal kırıklığına uğramayacağına farkındadır. Yanlış bir davranış yaptığında eleştirilen şeyin kendisi değil davranışı olduğunun bilincindedir. Aynı zamanda ebeveynlerinin kabulünü hisseden çocuk yanlışlarının farkına varabilir ve yanlışlarından bir şeyler öğrenir. Bu konuda da ailesinin fikirlerini dikkate alır (Hughes, 2006).

Ebeveynlerin çocuğun yaptıklarını eleştirici ve yargılayıcı ifadelerde bulunmadan onu o olduğu için kabul etmesi gerekir. Yani çocuğun "kendisini" davranışlarından ayrı tutması gerekir. Bunların yanında ebeveynlerin çocuklarını kabulünü çocuklarına iletmesi de önemlidir. Çocuklarını kabul eden aileler tepkilerini ya da çocuğa karşı olan sevgilerini; okşama, öpme, şakalaşma, koruma, kucaklama, övme, iltifat etme veya çocuk hakkında güzel şeyler söyleme gibi bedensel ya da sözel biçimlerde iletirler. Aynı zamanda bakım verme, sevgi gösterme, destekleme gibi davranışsal biçimlerde de gösterebilirler (Kitahara, 1987).

PEKÖ ebeveynlerin çocuklarını kabul düzeyini ölçmek amacıyla 1954 yılında Porter tarafından geliştirilmiştir ve yine Porter tarafından 2005 yılında gözden geçirilmiştir. PEKÖ çocukta olumlu özsayı kazanımına yardımcı olmak ve empatik iletişimi sağlamak için birincil koşul olan çocuğun aile tarafından kabulünü ölçmektedir (Bratton ve Landreth, 1995). Bu ölçeği oluşturan dört alt boyut şu şekildedir: karşılıksız sevgi, çocuğun duygularına saygı duymak, çocuğun benzersiz olduğunu takdir etmek ve çocuğun otonomi ihtiyacının farkında olmak (Bratton ve Landreth, 2006).

Ülkemizdeki literatür tarandığında ailelerin çocuklarını kabul düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılacak ölçek sayısı çok azdır (Dedeler, Akün, & Batıgün 2017). PEKÖ Oyun

Terapisinin bir çeşidi olan Filial Terapi uygulamalarında (özellikle Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi) yurtdışında birçok çalışmada (Lee ve Landreth 2003, Hicks ve Baggerly 2017) sıklıkla kullanılan bir ölçek olduğu için ülkemizde de bu ölçekten hem Filial Terapi eğitimlerinde hem de benzer ebeveyn eğitimlerinde öntest-sontest olarak yararlanılabileceği ve ailelerin ebeveynsel kabul düzeylerinin belirlenmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

2. VERİLERİN ANALİZİ

Ölçek uyarılama çalışması kapsamında elde edilen verilerin analizinde Cronbach Alfa katsayısı, Korelasyon Analizi, Student t Testi, KMO (Kaiser-Meyer Olkin) Örneklem Yeterliği analizi, Anti-ıanj korelasyon analizi, Barlett's Örneklem Büyüklüğü Testi, Açıklayıcı faktör analizi olarak Temel Bileşenler, Varimax Dik Döndürme, Scree Plot testi, Shapiro-Wilks testi, Kolmogorov-Smirnov testi, Doğrulayıcı faktör analizi olmak üzere 12 farklı istatistiksel test ve yöntem uygulanmıştır. Analizlerin ilk dokuzu SPSS (22.00) istatistik paket programı ile diğerleri ise Lisrel 8.8 paket programı ile yapılmıştır.

PEKÖ'nün ilk 10 maddesi likert tipi sonraki maddeleri ise çoktan seçmeli soru şeklinde olduğu için önce ölçeğin ilk 10 maddelik birinci bölümünün geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış sonra ikinci bölüm analizlerine geçilmiştir.

2.1. PEKÖ'nün Birinci Bölüm Analizleri

2.1.1. PEKÖ'nün birinci bölümünün güvenirlik analizleri

PEKÖ'nün ilk 10 maddelik birinci bölümünün maddeleri incelenerek bu bölüm "Karşılıksız Sevgi" boyutu olarak adlandırılmış ve Cronbach Alfa katsayısı iç tutarlığını ve homojenliğini belirlemek amacıyla hesaplanmıştır. Düzeltilmiş Madde-Toplam puan korelasyonlarının 0.20 ile 0.49 aralığında değiştiği ve ölçeğin Cronbach Alfa katsayısının 0,74 olduğu saptanmıştır. Bu bulgular PEKÖ "Karşılıksız Sevgi" boyutunda sorunlu bir maddenin olmadığını göstermektedir.

"Karşılıksız Sevgi" boyutunda bulunan her bir maddenin ölçekten elde edilen toplam puana etkisini belirlemek için Madde-Toplam puan korelasyonu hesaplanmış, değerlerin 0.37 ile 0.63 arasında değiştiği ve hepsinin $p < 0.01$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bir maddenin, tümünün ölçtüğü özelliği ölçüp ölçmediğini belirlemek için Madde-Toplam puan korelasyonu hesaplanır ve maddenin testin tümü ile tutarlılığının göstergesi olabilecek en düşük değer 0,20 olarak kabul edilmektedir (Ayvaşık, 2000). Bu değere göre madde analizi için hesaplanan korelasyon değerleri kabul edilebilir düzeydedir.

2.1.2. PEKÖ'nün birinci bölümünün yapı geçerliği analizleri

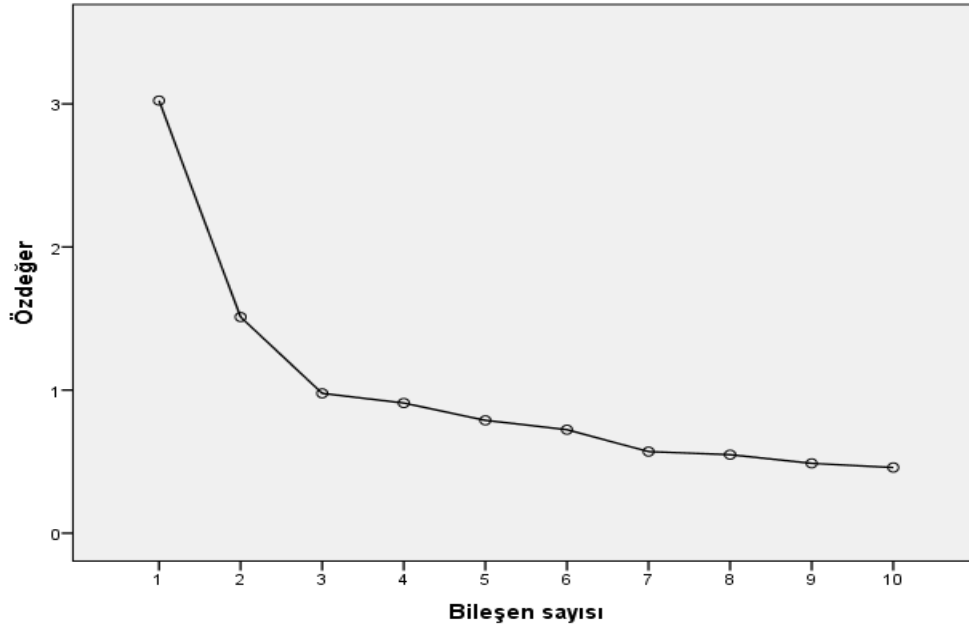
Ölçeğin "Karşılıksız Sevgi" boyutunun faktör yapısını ortaya çıkarmak için açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır.

Ölçeğin birinci bölümünün AFA sonuçları

Bir veri setine faktör analizi uygulanabilmesi çeşitli ölçütlere bağlıdır. Örneklem büyüklüğü bunlardan biridir ve analiz sonuçlarının kararlılığı ve genellenebilirliği açısından oldukça önemli bir kriterdir. Sonuçların genellenebilirliği için değişken başına gözlem oranının 1:10 veya 1:20 oranlarında olması önerilmektedir (Hair vd., 1998). Bu çalışmada: 200 kişi/10 madde=20 olarak bulunmuştur.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi verilerin faktör analizinin, uygulanabilir olup olmadığını belirlemek için uygulanmıştır. 0,70'e eşit veya bu orandan büyük olması beklenen (Hair vd., 1998) KMO katsayısı 0,777 olarak bulunmuştur. KMO değeri 0 ile 1 arasında değer alabilir. 0.5-0.7 arası normal, 0.7-0.8 arası iyi, 0.8-0.9 arası çok iyi ve 0.9'un üzeri ise mükemmel kabul edilmektedir (Field, 2005). Elde edilen değer örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygunluğunu göstermektedir. Bartlett testi ise analizi yapılacak değişkenlerin ilişkilerinin anlamlı ve sıfırdan farklı olup olmadığını belirleyicisidir. Korelasyon matrisinin birim matris olup olmadığını anlamak için yapılır. Sonuca göre faktör modelinin uygunluğu belirlenir (Akgül, 2005). Buna ek olarak, Bartlett's Sphericity test sonucunun anlamlı olması faktör analizine örneklem büyüklüğünün iyi, korelasyon matrisinin ise uygun olduğunu gösterir (Tabachnick ve Fidell, 1996; Field, 2005; Büyüköztürk, 2018). Bu testte Ki-kare değeri 353,807 olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Faktöre analizine verilerin uygun olduğu hesaplanan bu değerlerden anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki bulgulara dayanarak 10 maddeden oluşan PEKÖ'nün "Karşılıksız Sevgi" boyutuna AFA olarak temel bileşenler yöntemi ve varimaks dönüştürmesi uygulanmıştır. On maddelik "Karşılıksız Sevgi" boyutunun faktör analizi sonrası toplam varyansın 45'ini açıklayan özdeğeri 1.00'in üzerinde 2 faktörden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır, fakat 2 faktörde maddeler dağılmaktadır ve yorumlama zorlaşmaktadır. Bu yüzden, Scree Plot test yapılması, faktör sayısının azalması ve grafik eğrisinin eğiminde oluşan ilk ani değişikliğe kadar olan faktörlerin seçilmesi için önerilmektedir (Kline, 1994). Scree Plot test sonucu Grafik 1'de verilmiştir.



Grafik 1. Scree Plot Testi

Scree Plot test sonucuna göre grafikteki ilk ani değişiklik birinci faktörde gözlenmiştir. Bu bulgu ışığında, ölçeğin orijinaline de uymak amacıyla, varimax döndürme yöntemi kullanılarak birinci bölüm tek faktörle sınırlandırılıp faktör analizi tekrarlanmıştır. Tablo 1’de faktörlere ait özdeğer, varyans ve toplam varyansı açıklama yüzdeleri ile maddelere ait faktör yükleri gösterilmiştir.

Tablo 1. Porter Ebeveyn Kabul Ölçeğinin “Karşılıksız Sevgi” Boyutuna İlişkin Faktör Analizi

Bileşenler	Başlangıç Özdeğerleri			Yüklerin Kareler Toplamı		
	Toplam	Varyansın %	Yığılmalı %	Toplam	Varyansın %	Yığılmalı %
1	3,023	30,230	30,230	3,023	30,230	30,230
2	1,511	15,107	45,337			
3	,977	9,774	55,111			
4	,910	9,100	64,211			
5	,789	7,887	72,098			
6	,723	7,234	79,333			
7	,570	5,704	85,036			
8	,549	5,490	90,526			
9	,488	4,882	95,408			
10	,459	4,592	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tabloda görüldüğü gibi tek faktörle sınırlandırılan PEKÖ'nün "Karşılıksız Sevgi" boyutunun faktör analizi sonrası toplam varyansın 30'unu açıklayan özdeğeri 1.50'nin üzerinde olan tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2'de maddelerin tek faktördeki dağılımları Varimax döndürme yöntemi ile gösterilmiştir.

Tablo 2. Varimax Döndürme Yöntemi Sonrası Ortaya Çıkan Faktör Yükleri Matriksi

	Bileşen
Madde 4	,645
Madde 10	,631
Madde 7	,620
Madde 9	,607
Madde 8	,588
Madde 2	,566
Madde 1	,532
Madde 3	,481
Madde 6	,432
Madde 5	,422

Faktör yüklerinin 0,30 ve üzerinde olması faktör analizinde kabul edilebilir değerlerdir (Büyüköztürk, 2018). Tablo incelendiğinde, birinci bölümdeki bütün maddelerin faktör yükünün 0,30'un üstünde olduğu görülmektedir. İterasyon sayısı ise 11 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular alt boyutun yapı geçerliğinin uygunluğunu göstermektedir. PEKÖ'nün "Karşılıksız Sevgi" boyutunun maddeleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Porter Ebeveyn Kabul Ölçeğinin "Karşılıksız Sevgi" Boyutunun Maddeleri

	1
1. Çocuğum itaatkâr olduğunda	,532
2. Çocuğum benimle olduğunda	,566
3. Çocuğum özel misafirlerimin önünde yaramazlık yaptığında	,481
4. Çocuğum istenmeyen sevgi gösterisi yaptığında. Örneğin 'Sen tüm dünyanın en iyi annesinin (babasının).'	,645
5. Çocuğum benden uzaktayken	,422
6. Çocuğum insanların içinde gösteriş yaptığında	,432
7. Çocuğum en yüksek beklentilerime göre davrandığında	,620
8. Çocuğum bana öfke ve nefret dolu şeyler ifade ettiğinde	,588
9. Çocuğum yapmasını ummadığım şeyler yaptığında	,607
10. Çocuğumla bir şeyleri birlikte yaparken	,631

PEKÖ'nün "Karşılıksız Sevgi" boyutunun ikiyarı güvenilirliği ile ilgili bulgular

PEKÖ'nün "Karşılıksız Sevgi" boyutunun iç tutarlık güvenilirlik katsayısının belirlenmesi için ölçek iki yarıya ayrılmıştır. Birinci yarı 5 maddeden oluşmuş ve iç tutarlık güvenilirlik katsayısı 0.497, ikinci yarı 5 maddeden oluşmuş ve iç tutarlık güvenilirlik katsayısı 0.611, iki yarı arasındaki korelasyon 0.637, Spearman-Brown katsayısı eşit uzunluk ve eşit olmayan uzunluk için 0.778 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, PEKÖ'nün "Karşılıksız Sevgi" boyutunun iç tutarlığına ilişkin iki yarı güvenilirlik değerlerinin hepsi yüksek bulunmuştur. Elde edilen bu veriler, ölçeğin "Karşılıksız Sevgi" boyutunun iç tutarlık güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

PEKÖ'nün "Karşılıksız Sevgi" boyutunun ayırt ediciliği

PEKÖ'nün "Karşılıksız Sevgi" boyutunun ayırt edici geçerliğinin incelenmesi amacıyla ölçekten elde edilen toplam puanlar düşükten yükseğe doğru sıralanmıştır. Alt ve üst gruptan %27'şerlik dilimler alınıp, T testi uygulanarak, her bir maddenin bu iki grubu ayırt edip etmediği incelenmiştir. Ölçeğin boyutunun her bir maddesine ve toplam puanına ilişkin üst ve alt gruplar arasındaki farka ait t değerlerinin $p < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu değerlerden, boyutun tüm maddelerinin ve toplam puanının, "Karşılıksız Sevgi" boyutu puanı yüksek olanlar ile düşük olanları birbirinden ayırt ettiği anlaşılmaktadır.

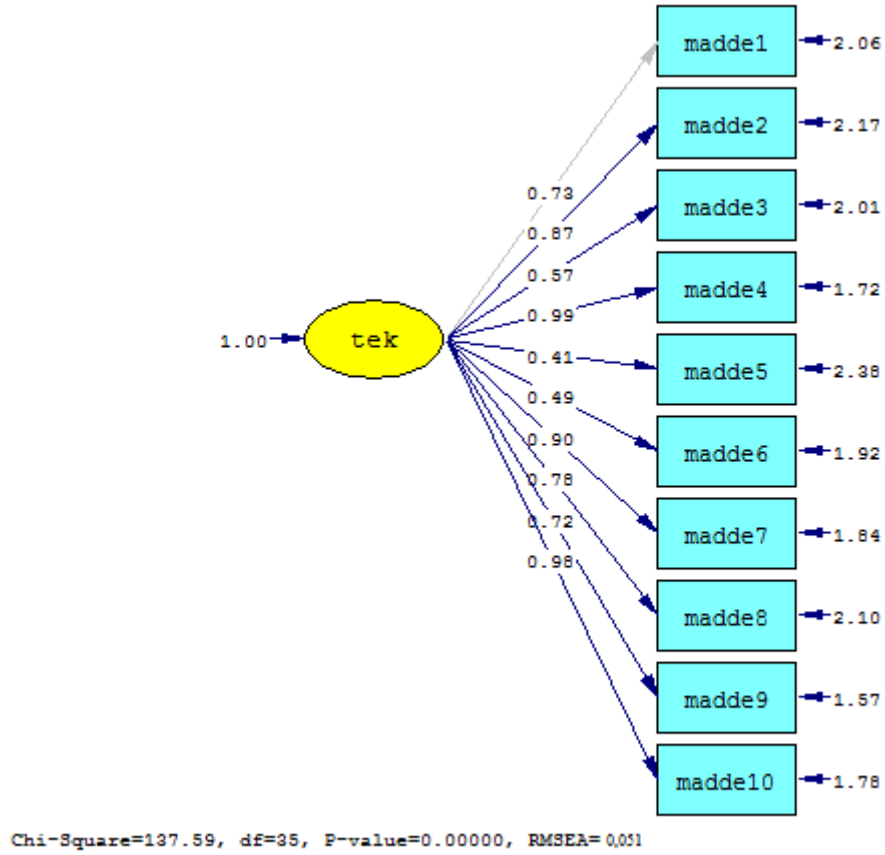
Bireylere aynı ölçme aracı farklı zamanlarda uygulandığında, o ölçme aracının puan değişmezliğini, onların maddelere verdiği yanıtların tutarlı olması belirler. Yani değişmezlik tekrarlanan uygulamalar arasında ölçme aracının tutarlı sonuçlar verebilme gücünün bir ölçütüdür (Erkuş 2003, Gözüm ve Aksayan 2002). Ölçeğin zamana göre değişmezliğini değerlendirmek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Öntest ve sontest ölçüm sonuçları arasındaki ilişkiye ait korelasyon değeri $r=0,873$ olup $p < 0,001$ önem düzeyinde anlamlıdır. Bu değerler, öntest ve sontest ölçüm sonuçlarının (15 gün arayla uygulanan) benzer olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, yukarıda belirtilen tüm bu bulgular, PEKÖ'nün "Karşılıksız Sevgi" boyutunun güvenilirliğinin yüksek olduğunu ve tek faktörlü bir yapısının olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin birinci bölümünün DFA sonuçları

PEKÖ'nün "Karşılıksız Sevgi" boyutuna AFA sonucu ortaya çıkan tek faktörden oluşan yapının uygunluğunu test etmek amacıyla DFA yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre $\chi^2 = 137,59$;

N=200; sd= 35 ve p=0,000 olarak bulunmuştur. Model-veri uyumunu test eden χ^2 sonuçlarına göre, veriler modelle uyum göstermektedir. Modeli-veri uyumunun bir diğer göstergesi $\chi^2/sd= 3,37$ hesaplanmıştır. Bu değer, kabul edilebilir referans değeri olarak belirlenen ≤ 5 'den küçüktür. RMSEA değeri ise 0,051 bulunmuştur ve kabul edilebilir referans değeri olan 0,080'den küçüktür (Voltan Acar ve Öğretmen, 2016). Elde edilen bu değerler verilerin modelle uyumluluğun olduğu şeklinde yorumlanır. Tüm bu bulgulara dayanarak tek faktörlü modelin uygun olduğu ve boyutun yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. DFA'ya ilişkin grafik Grafik 2'de verilmiştir.



Grafik 2. Porter Ebeveyn Kabul Ölçeğinin “Karşılıksız Sevgi” boyutunun DFA Grafiği

Grafik 2’de de görüldüğü gibi PEKÖ’nün “Karşılıksız Sevgi” boyutunun tek faktörden oluştuğu doğrulanmış olup boyut bu haliyle ebeveynlerin çocuklarını kabul davranışlarının ölçülmesinde kullanılabilir.

2.2. PEKÖ’nün İkinci Bölüm Analizleri

2.2.1. PEKÖ’nün ikinci bölümünün güvenilirlik analizleri

PEKÖ’nün 30 maddelik ikinci bölümünün Cronbach Alfa katsayısı, iç tutarlığının ve homojenliğinin bir göstergesi olarak hesaplanmış ve 13., 14., 17., 26., 27., 30. ve 31.

maddelerin Cronbach Alfa katsayısının çok düşük olduğu görülmüştür. Bu maddelerin ölçeğe katkılarının nerdeyse hiç olmadığı belirlendiğinden 13., 14., 17., 26., 27., 30. ve 31. maddeler ölçekten atılarak yeniden hesaplama yapılmış ve 23 maddelik ikinci bölümün Cronbach Alfa katsayısı 0,78, ölçeğin olması gereken ranjı 92, hesaplanan ranjı 62 bulunmuştur. Tüm bu bulgular ölçeğin 23 maddelik ikinci bölümünde sorunlu bir maddenin olmadığını göstermektedir.

PEKÖ'nün 23 maddelik ikinci bölümünün her bir maddesinin ölçeğin toplam puanına etkisini belirlemek için Madde-Toplam puan korelasyonları bulunmuştur. Değerlerin 0.33-0.53 arasında değiştiği ve tümünün $p < 0.01$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

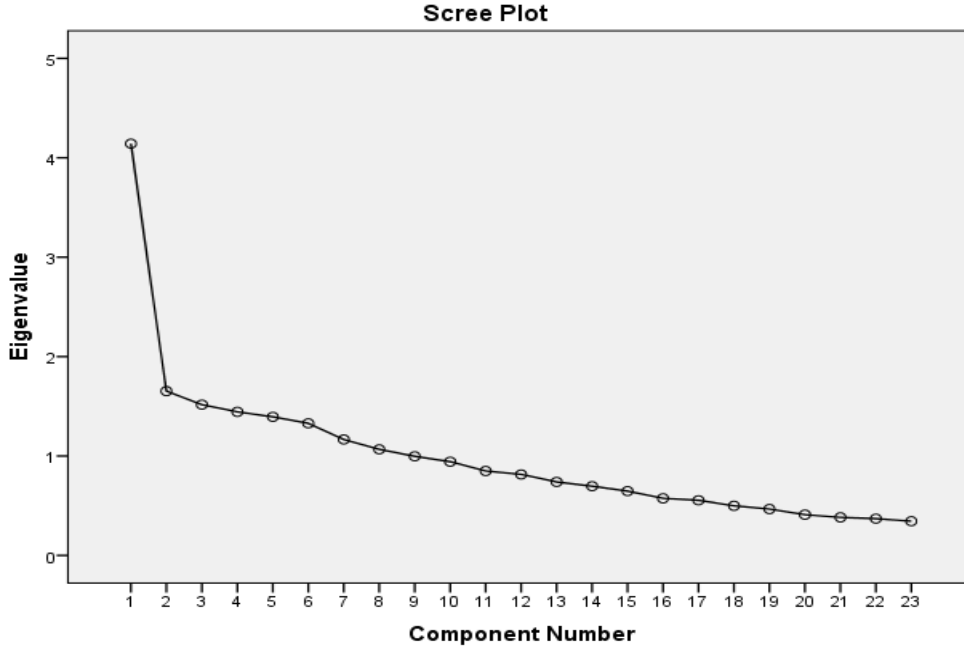
2.2.2. PEKÖ'nün ikinci bölümünün yapı geçerliği analizleri

PEKÖ'nün 23 maddelik ikinci bölümünün faktör yapısını ortaya çıkarmak amacıyla AFA ve DFA yapılmıştır.

Ölçeğin ikinci bölümünün AFA sonuçları

Verilerin faktör analizine uygulanabilirliğini belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve analiz edilecek değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlı ve sıfırdan farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla ise Bartlett testi yapılmıştır. KMO katsayısı 0,708 olarak bulunmuştur. Bu bulgu örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygunluğunun bir göstergesidir. Bartlett testi sonucuna göre, Ki-kare değeri 857,240 olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlıdır ve faktör analizi için verilerin uygun olduğu şeklinde yorumlanır.

Toplanan veriler ışığında, PEKÖ'nün 23 maddelik ikinci bölümüne temel bileşenler yöntemi ve varimaks dönüştürmesi AFA olarak uygulanmıştır. PEKÖ'nün 23 maddelik ikinci bölümünün faktör analizi sonrası toplam varyansın 60'ını açıklayan özdeğeri 1.00'in üzerinde olan 8 faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Maddelerin çok fazla dağılım gösterdiği ve yorumlamada zorluk yaşandığı için faktör sayısının azaltılması ve grafik eğrisinin eğiminde oluşan ilk ani değişikliğe kadar olan faktörlerin seçilmesi gerekmektedir. Bunun için Scree Plot testi önerilmektedir (Kline, 1994). Scree Plot test verileri Grafik 3'te ayrıntısıyla verilmiştir.



Grafik 3. Scree Plot Testi

Grafik 3 incelendiğinde ilk ani değişikliğin üçüncü faktörde gerçekleştiği gözlemlenmektedir. Bu test sonucu temel alınarak, varimax döndürme yöntemine göre boyut üç faktörle sınırlandırılıp faktör analizi tekrarlanmıştır. Tablo 4'te faktör analizi sonrası faktörlere ait özdeğer, varyans ve toplam varyansı açıklama yüzdeleri ile maddelere ait faktör yükleri gösterilmiştir.

Tablo 4. Porter Ebeveyn Kabul Ölçeğinin 23 maddelik ikinci bölümüne İlişkin Faktör Analizi

Bileşenler	Başlangıç Özdeğerleri			Yüklerin Kareler Toplamı			Döndürme Sonrası Yüklerin Kareler Toplamı		
	Toplam	Varyansın %	Yığılmış %	Toplam	Varyansın %	Yığılmış %	Toplam	Varyansın %	Yığılmış %
1	4,142	18,008	18,008	4,142	18,008	18,008	2,838	12,340	12,340
2	1,653	7,187	25,195	1,653	7,187	25,195	2,339	10,172	22,512
3	1,516	6,593	31,787	1,516	6,593	31,787	2,133	9,276	31,787
4	1,444	6,279	38,067						
5	1,394	6,061	44,128						
6	1,329	5,777	49,904						
7	1,166	5,069	54,973						
8	1,067	4,640	59,614						
9	,997	4,335	63,949						
10	,943	4,100	68,048						
11	,850	3,694	71,743						
12	,815	3,543	75,286						
13	,739	3,215	78,500						
14	,696	3,026	81,527						
15	,647	2,813	84,340						
16	,574	2,497	86,837						
17	,555	2,411	89,248						
18	,499	2,171	91,419						
19	,467	2,029	93,447						
20	,410	1,783	95,230						
21	,383	1,666	96,896						
22	,370	1,607	98,503						
23	,344	1,497	100,000						

Tabloda görüldüğü gibi 3 faktörle sınırlandırılan ölçeğin ikinci bölümünün faktör analizi sonrası toplam varyansın 32'sini açıklayan özdeğeri 1.50'nin üzerinde 3 faktörden oluşan bir yapı belirlenmiştir.

Varimax döndürme yöntemi sonrası Tablo 5'te maddelerin 3 faktördeki dağılımları verilmiştir.

Tablo 5. Varimax Döndürme Yöntemi Sonrası Ortaya Çıkan Faktör Yükleri Matrisi

	Bileşen		
	1	2	3
Madde 36	,666		
Madde 35	,632		
Madde 19	,593		
Madde 25	,566		
Madde 28			,450
Madde 29	,445		
Madde 38			,394
Madde 40		,367	
Madde 20			,678
Madde 37			,637
Madde 32	,622		
Madde 34			,494
Madde 16			,424
Madde 39		,410	
Madde 12		,631	
Madde 22		,604	
Madde 18		,580	
Madde 24			,560
Madde 23	,339		
Madde 11	,333		
Madde 15			,310
Madde 21	,315		
Madde 33		,358	

Extraction method: principal component analysis.
Rotation method: varimax with kaiser normalization.
A. Rotation converged in 6 iterations.

Büyüköztürk'e (2018) göre faktör analizi yapıldığında faktör yüklerinin 0,30 ve üzerinde olması kabul edilebilirdir. Tablo incelendiğinde bütün maddelerin faktör yükünün 0,30'un üstünde olduğu görülmektedir. İterasyon sayısı ise 6'dır. Bu veriler boyutun yapı geçerliğinin uygunluğunu göstermektedir. Tablo 6'da hangi faktörlerde hangi bileşenlerin yer aldığı verilmiştir.

Tablo 6. Porter Ebeveyn Kabul Ölçeğinin İkinci Bölümünün Maddelerinin Faktörlere Dağılımı

	Faktörler		
	1	2	3
ÇOCUĞUN DUYGULARINA SAYGI DUYMAK			
11. Benim huzur ve sessizlik istediğim bir anda çocuğum heyecanla bağırıp dans ettiğinde, ben:	,333		
19. Çocuğum aptalca davrandığında ve gülüp durduğunda, ben:	,593		
21. Çocuğum benim önemli olduğunu düşünüdüğüm bir şeyde benimle aynı fikirde olmadığında, ben:	,315		
23. Benim huzur ve sessizlik istediğim bir anda çocuğum heyecanla bağırıp dans ettiğinde, ben:	,339		
25. Çocuğum yüzüme öfke ve nefret dolu şeyler söylediğinde, ben:	,566		
29. Çocuğum aptalca davrandığında ve gülüp durduğunda, ben:	,445		
32. Çocuğum benim için önemli olduğunu düşünüdüğüm bir konuda benimle fikir ayrılığı yaşıadığında, ben:	,622		
35. Çocuğum yüzüme öfke ve nefret dolu şeyler söylediğinde, ben:	,632		
36. Çocuğum eşyalarına vurup tekmelediğinde ben:	,666		
ÇOCUĞUN BENZERSİZ OLDUĞUNU TAKDİR ETMEK			
12. Gruptaki diğer çocuklar uslu davranırken çocuğum yaramazlık yaptığında, ben:		,631	
18. Çocuğum yaş grubunun bazı klasik aktivitelere ilgi duymadığı zaman ben:		,580	
22. Gruptaki diğer çocuklar uslu davranırken benim çocuğum yaramazlık yaptığında, ben:		,604	
33. Çocuğum bazı şeyleri grubundaki diğer çocuklar kadar iyi yapamadığında, ben:		,358	
39. Çocuğum yaş grubunun bazı olağan aktivitelere ilgi duymadığında, ben:		,410	
40. Çocuğum benim önemli olduğunu düşünmediğim bir şeye aşırı ilgi gösterdiğinde, ben:		,367	
ÇOCUĞUN OTONOMİ İHTİYACININ FARKINDA OLMAK			
15. Çocuğum iki ya da daha fazla seçenikle karşılaştığında ve sadece bir tanesini seçmek zorunda olduğunda, ben:			,310
16. Çocuğum bana danışmadan kararlar verdiğinde, ben:			,424
20. Çocuğum ailesindense arkadaşlarıyla bir şeyler yapmayı tercih ettiğinde, ben:			,678
24. Çocuğum benden başka birisine (öğretmen, arkadaş, akraba) daha çok düşkün gibi göründüğünde, ben:			,560
28. Çocuğum onu hayal kırıklığına sürükleyeceğinden emin olduğum bir şey yapmak istediğinde, ben:			,450
34. Çocuğum bana danışmadan kararlar verdiğinde, ben:			,494
37. Çocuğum ailesindense arkadaşlarıyla bir şeyler yapmayı tercih ettiğinde, ben:			,637
38. Çocuğum onu hayal kırıklığına sürükleyeceğinden emin olduğum bir şey yapmak istediğinde, ben:			,394
Açıkladığı varyans %	12,340	10,172	9,276
Açıklanan toplam varyans %	12,340	22,512	31,787

Tabloya göre, toplam varyansın %12.340'ını 1. faktörün, % 10.172'sini 2. faktörün ve % 9.276'sını 3. faktörün açıkladığı ve bu faktörlerin tümünün toplam varyansın % 31,787'sini

açıkladığı görülmektedir. PEKÖ'nün ikinci bölümünün üç faktörlü yapısını oluşturan bileşenlere bakılarak faktörlere orijinal ölçekteki adlar önerilmiştir.

1. Faktör: 11., 19., 21., 23., 25., 29., 32., 35., 36. maddeleri içeren bu faktöre **“Çocuğun Duygularına Saygı Duymak”** denilebilir.

2. Faktör: 12., 18., 22., 33., 39., 40. maddeleri içeren bu faktöre **“Çocuğun Benzersiz Olduğunu Takdir Etmek”** denilebilir.

3. Faktör: 15., 16., 20., 24., 28., 34., 37., 38. maddeleri içeren bu faktöre **“Çocuğun Otonomi İhtiyacının Farkında Olmak”** denilebilir.

PEKÖ'nün ikinci bölümünün ikiye güvenirliliği ile ilgili bulgular

PEKÖ'nün ikinci bölümünün iç tutarlık güvenirlik katsayısını belirlemek amacıyla ölçek iki yarıya ayrılmıştır. Birinci yarı 12 maddeden oluşmuş ve iç tutarlık güvenirlik katsayısı 0.628, ikinci yarı 11 maddeden oluşmuş ve iç tutarlık güvenirlik katsayısı 0.678, iki yarı arasındaki korelasyon 0.586, Spearman-Brown katsayısı eşit uzunluk ve eşit olmayan uzunluk için 0.739, Guttman Split-Half katsayısı katsayısı 0.739 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, PEKÖ'nün ikinci bölümünün iç tutarlığına ilişkin iki yarı güvenirlik değerlerinin tamamı yüksektir. Bu veriler ölçeğin bu bölümünün iç tutarlık güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

PEKÖ'nün ikinci bölümünün ayırt ediciliği

Ölçekten elde edilen toplam puanlar düşükten yükseğe doğru sıralanıp PEKÖ'nün ikinci bölümünün ayırt edici geçerliliği incelenmiştir. Alt ve üst gruptan %27'şerlik dilimler alınmış, T testi ile her bir maddenin bu iki grubu ayırt edip etmediği araştırılmıştır. Ölçeğin boyutunun her bir maddesine ve toplam puanına ilişkin üst ve alt gruplar arasındaki farka ait t değerlerinin $p < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu değerlerden, boyutun tüm maddelerinin ve toplam puanının, ölçeğin ikinci bölümünde puanı yüksek olanlar ile düşük olanları birbirinden ayırt ettiği anlaşılmaktadır.

PEKÖ'nün ikinci bölümünün alt boyutlarının birbirleriyle ve ölçeğin tümüyle olan korelasyonları, Cronbach Alfa katsayıları, aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve ranjları hesaplanıp elde edilen veriler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Porter Ebeveyn Kabul Ölçeğinin İkinci Bölümüne ve Alt Boyutlarına Ait Korelasyon Matrisi

	1	2	3	Toplam
1. Çocuğun Duygularına Saygı Duymak	1			
2. Çocuğun Benzersiz Olduğunu Takdir Etmek	,432	1		
3. Çocuğun Otonomi İhtiyacının Farkında Olmak	,513	,382	1	
Toplam puanı	,847	,726	,799	1
Aritmetik ortalama	30,01	21,30	28,89	80,20
Standart sapma	5,525	4,172	4,802	11,549
Cronbach Alfa katsayısı	,639	,487	,629	,780
Ranj	30	18	25	62

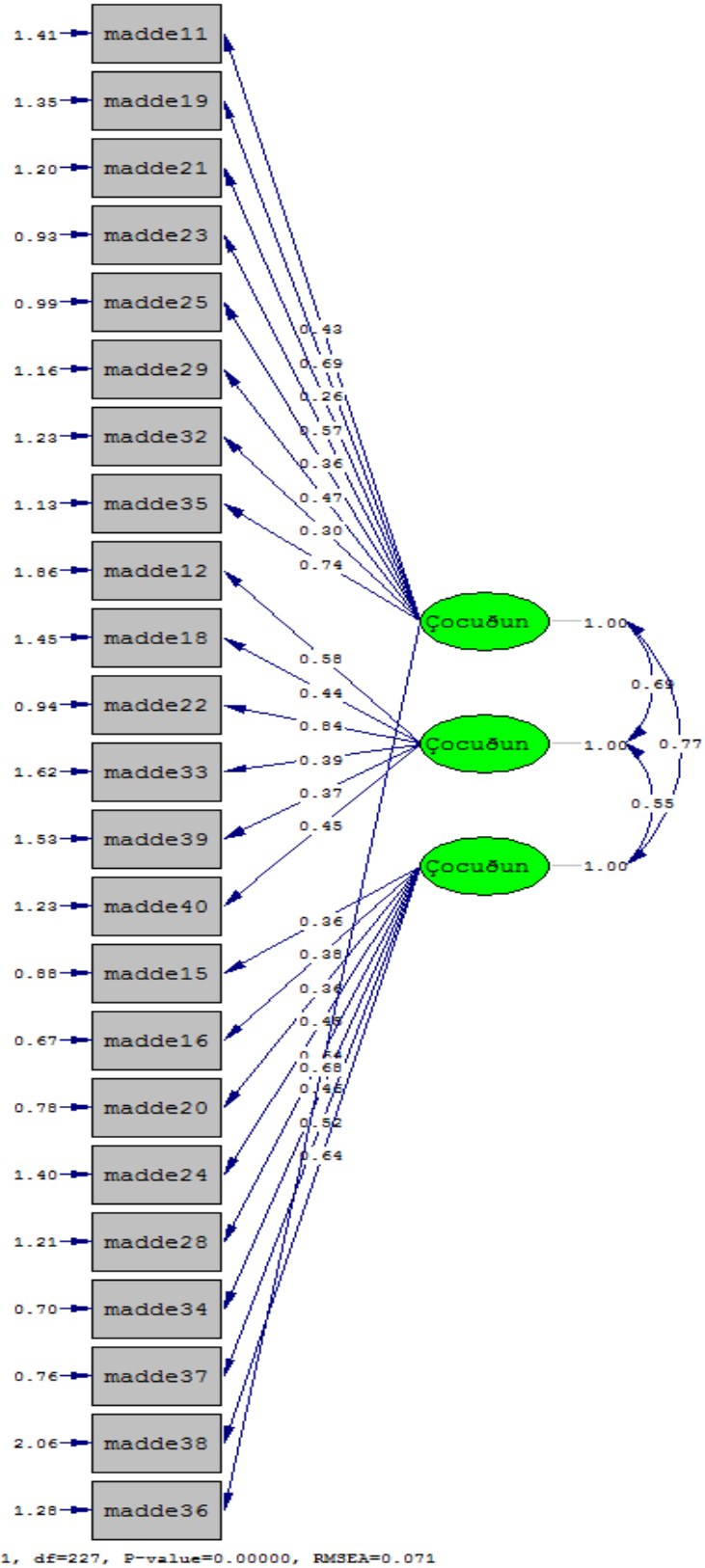
Tablo incelendiğinde PEKÖ'nün ikinci bölümünün alt ölçeklerle hesaplanan korelasyon değerlerinin tamamının $p < 0.001$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Alt ölçeklerin ve ölçeğin toplam puanının ranj değerleri dikkate alındığında, birinci faktör için olması gereken ranj 27 iken hesaplanan ranj 30, ikinci faktör için olması gereken ranj 18 iken hesaplanan ranj 18, üçüncü faktör için ise olması gereken ranj 26 iken hesaplanan ranj 25'tir.

Tüm bu bulgular PEKÖ'nün ikinci bölümünün 3 faktörden oluştuğu ve ikinci bölümün mevcut haliyle ebeveynlerin çocuklarını kabul durumlarının ölçülmesinde kullanılabileceğini göstermektedir.

Ölçeğin ikinci bölümünün DFA sonuçları

AFA sonucu ortaya çıkan 3 faktörlü yapının uygunluğu test etmek amacıyla DFA yapılmıştır. Bu analizle araştırma modelinde gözlenen ve örtük değişken ilişkileri test edilmiş ve ölçüm modelinin sonuçları belirlenmiştir.

Referans alınan değerlerle modele ilişkin uyum istatistikleri oldukça birbirine yakın ve anlamlıdır. DFA bulgularına bakıldığında, $\chi^2 = 452.81$; $sd = 227$ ve $p = 0,000$ olarak bulunmuştur. Verilerin modele uyumlu olduğu, model-veri uyumunu test eden χ^2 sonuçlarına bakılarak anlaşılmaktadır. Uyumun bir diğer göstergesi, kabul edilebilir referans değeri ≤ 5 olan χ^2/sd değeri 1,99 olarak hesaplanmıştır. RMSEA ise 0,071'dir ve kabul edilebilir referans değeri olan 0,080'den küçüktür (Voltan Acar ve Öğretmen, 2016). Yapılan hesaplamalar, model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu, 3 faktörlü modelin uygun olduğunu ve ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığını göstermektedir. DFA'ya ilişkin grafik Grafik 4'te verilmiştir.



Grafik 4. Porter Ebeveyn Kabul Ölçeğinin ikinci bölümünün DFA Grafiği

Grafik 4'te görüldüğü gibi PEKÖ'nün 3 boyuttan oluşan ikinci bölümünün üç faktörlü yapısı doğrulanmış olup ölçek bu haliyle ebeveynlerin çocuklarını kabul davranışlarının ölçülmesinde kullanılabilir.

3. SONUÇ

Bu çalışmada PEKÖ önce Türkçeye çevrilmiş daha sonra da geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Form orjinal dilinden (İngilizce) iki aşamada Türkçeye uyarlanmıştır. Birinci aşamada ölçeğin Türkçeye çevirisi bağımsız olarak alanında uzman üç İngilizce öğretmeni tarafından yapılmış ve tek form haline getirilmiştir. Diğer aşamayı ise, Türkçeye çevrilen formun, ilk aşamada yer almayan iki İngilizce öğretmeni tarafından tekrar İngilizceye çevrimi oluşturmaktadır. Ölçeğin orijinal hali ve çevirisi yapılmış hali iki akademisyen tarafından değerlendirilip aralarında fark olmadığı yönünde ortak görüş bildirilmiştir.

PEKÖ'nün Türkçe'ye çeviri çalışmaları tamamlandıktan sonra ölçek 3-10 yaş arası çocuğu olan 200 ebeveyne uygulanmıştır. Ölçeğin ilk 10 maddesi likert tipi sonraki maddeleri ise çoktan seçmeli soru şeklinde olduğu için önce ölçeğin ilk 10 maddelik birinci bölümünün geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Sonra ise ikinci bölümünün analizlerine geçilmiştir. Ölçeğin birinci bölümünün güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach Alfa katsayısının 0,74 olduğu görülmüştür. Madde-Toplam puan korelasyonu hesaplanmış ve Madde-Toplam puan korelasyonlarının 0,37 ile 0,63 arasında değiştiği ve hepsinin $p < 0.01$ önem düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Yapı geçerliliğini incelemek amacıyla ise AFA yapılmış ve ölçeğin 10 maddeden oluşan birinci bölümünün tek faktörlü bir yapısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. DFA ile de tek boyutlu yapı doğrulanmıştır.

Ölçeğin 30 maddelik ikinci bölümünün güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve 7 maddenin Cronbach Alfa katsayısının çok düşük olduğu belirlenmiştir. Bu maddelerin ölçeğe katkılarının neredeyse hiç olmadığı belirlendiğinden maddeler ölçekten atılarak yeniden hesaplama yapılmış ve 23 maddelik ikinci bölümün Cronbach Alfa katsayısı 0,78, ölçeğin olması gereken ranjı 92 ve hesaplanan ranjı 62 bulunmuştur. Madde-Toplam puan korelasyonlarının 0.33-0.53 arasında bir değer aldığı ve hepsinin $p < 0.01$ önem düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Yapı geçerliliğini incelemek amacıyla ise AFA ile ölçeğin 23 maddeden oluşan ikinci bölümünün 3 faktörlü bir yapısının olduğu sonucuna varılmış DFA ile de üç boyutlu yapı doğrulanmıştır. Sonuç olarak 33 maddelik PEKÖ'nün 4 boyutlu olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının puan aralıkları şöyledir: 10 maddeyi içeren 'Karşılıksız sevgi' boyutu 10-50 puan; 9 maddeyi içeren 'Çocuğun duygularına

saygı duymak' boyutu 9-45 puan; 6 maddeyi içeren 'Çocuğun benzersiz olduğunu takdir etmek' boyutu 6-30 puan ve son olarak 8 maddeyi içeren 'Çocuğun otonomi ihtiyacının farkında olmak' boyutu 8-40 puan aralığındadır. Toplam puan aralığı ise 33-165 puandır. Puanlardaki artış anne-babaların çocuklarını kabul düzeylerindeki artışı ifade ederken, düşüş kabul düzeylerindeki azalmanın bir göstergesidir.

PEKÖ ebeveynlerin çocuklarını kabul düzeylerini belirlemek amacıyla Porter tarafından geliştirilen bir ölçektir. Ebeveyn eğitimlerinin, psikoeğitim programlarının ve özellikle de Filial Terapi eğitimlerinin ebeveynsel kabul düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Ülkemizdeki literatür incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarını kabul seviyelerini belirlemek amacıyla araştırmalarda kullanılabilir ölçek sayısının azlığı dikkat çekmektedir (Dedeler, Akün, & Batıgün 2017). Bu yüzden, ölçeğin hem Filial Terapi eğitimlerinde hem de benzer ebeveyn eğitimlerinde öntest-sontest olarak kullanılabilirliği ve ailelerin ebeveynsel kabul derecelerinin tespit edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akgül, A. (2005). *Tıbbi araştırmalarda istatistiksel analiz teknikleri: SPSS uygulamaları*. Yükseköğretim kurulu matbaası.
- Aksayan, S., & Gözüm, S. (2002). Kültürlerarası ölçek uyarlaması için rehber I: Ölçek uyarlama aşamaları ve dil uyarlaması. *Hemşirelik Araştırma Dergisi*, 4(1), 9-14.
- Ayvaşık, H. B. (2000). Kaygı duyarlılığı indeksi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 43-57.
- Bratton, S. C., & Landreth, G. L. (2006). *Child parent relationship therapy (CPRT) treatment manual: A 10-session filial therapy model for training parents*. Routledge.
- Bratton, S., & Landreth, G. (1995). Filial therapy with single parents: Effects on parental acceptance, empathy, and stress. *International Journal of Play Therapy*, 4(1), 61.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-214.
- Dedeler, M., Akün, E., & Batıgün, A. D. (2017). Yetişkin ebeveyn kabul-red ölçeği-kısa form'un uyarlama çalışması. *Dusunen Adam*, 30(3), 181-193.
- Erkus, A. (2003). Psikometri üzerine yazılar. *Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, 24, 34-72.
- Ersoy, A. F. (1997). Aile içi etkileşim ve ailede meydana gelen bazı sorunlar üzerine bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 127-139.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE Publications. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 37(1), 195-196.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* 5th ed. New Jersey, NJ: Printice-Hall.

Hicks, B., & Baggerly, J. (2017). The effectiveness of child parent relationship therapy in an online format. *International Journal of Play Therapy*, 26(3), 138.

Hughes, D. A. (2006). *Building the bonds of attachment: Awakening love in deeply troubled children*. Jason Aronson.

Kitahara, M. (1987). Perception of parental acceptance and rejection among Swedish university students. *Child abuse & neglect*, 11(2), 223-227.

Kline, P. (1994). A general description of factor analysis. *An easy guide to factor analysis*, 1-13.

Lee, M. K., & Landreth, G. L. (2003). Filial therapy with immigrant Korean parents in the United States. *International Journal of Play Therapy*, 12(2), 67.

Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul. Epsilon Yayınları.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using Multivariate Statistics* Harper Collins College Publishers New York. New York, USA, 880.

Voltan Acar, N., & Öğretmen, T. (2016). Kendini belirleme (güvengenlik) ölçeği geliştirme çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27).

EK 1. Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği

Çocuğunuz Hakkında Bilgi:

Birçok anne-baba çocuklarına karşı olan sevgi ve şefkat duygularının çocuğın davranışına ve koşullara bağlı olarak değiştiğini söyler. Lütfen her maddeyi dikkatli bir şekilde okuyun ve verilen durumlarda çocuğunuza karşı sahip olduğunuz sevgi ve şefkat duygusunu en yakın şekilde açıklayan sütunu işaretleyiniz.

	Sevgi hissinin derecesi				
	Normalden çok daha fazla	Normalden biraz fazla	Aynı	Normalden biraz az	Normalden çok daha az
1. Çocuğum itaatkâr olduğunda					
2. Çocuğum benimle olduğunda					
3. Çocuğum özel misafirlerimin önünde yaramazlık yaptığında					
4. Çocuğum istenmeyen sevgi gösterisi yaptığında. Örneğin 'Sen tüm dünyanın en iyi annesinin (babasının).'					
5. Çocuğum benden uzaktayken					
6. Çocuğum insanların içinde gösteriş yaptığında					
7. Çocuğum en yüksek beklentilerime göre davrandığında					
8. Çocuğum bana öfke ve nefret dolu şeyler ifade ettiğinde					
9. Çocuğum yapmasını ummadığım şeyler yaptığında					
10. Çocuğumla bir şeyleri birlikte yaparken					

Aşağıda çocukların yaptığı ve söylediği şeyleri anlatan çeşitli ifadeler listelenmiştir. Aşağıdaki her madde duygu ya da davranış biçimlerini içeren beş cevap içerir.

Her maddeyi dikkatlice okuyun, sonra çocuğunuz bu şeyleri yaptığında ve söylediğinde sizin genellikle hissettiğiniz duyguyu ya da takınacağınız davranış biçimini en yakın biçimde anlatan cevabın önündeki harfi yuvarlak içine alınız.

Henüz çocuğunuzla tecrübe etmediğiniz bir davranış çeşidini anlatan bir kaç cümle bulmanız mümkün. Bu gibi durumlarda, nasıl hissedeceğinizi ya da ne yapacağınızı düşünerek, en yakın şekilde anlatan cevabı işaretleyiniz.

Her maddeyi cevapladığınızdan ve her madde için bir cevabı işaretlediğinizden emin olun.

11. Benim huzur ve sessizlik istediğim bir anda çocuğum heyecanla bağırıp dans ettiğinde, ben:
- a.sinirli hissederim.
 - b.çocuğumu neyin heyecanlandırıldığını bilmeyi çok isterim.
 - c.çocuğumu cezalandırıyormuş gibi hissederim.
 - d.çocuğumun bu hali geçtiğinde memnun olacağımı hissederim.
 - e.çocuğumun durmasını söyleyecekmiş gibi hissederim.
12. Gruptaki diğer çocuklar uslu davranırken çocuğum yaramazlık yaptığında, ben:
- a.diğerleri gibi davranması için ona bakış atarım.
 - b.çocuğuma grup içerisinde uslu davranmanın önemli olduğunu söylerim.
 - c.diğerleri davranıştan rahatsız değilse çocuğumu rahat bırakırım.
 - d.çocuğumdan başka bir davranış önermesini isterim.
 - e.çocuğumun grubu rahatsız etmeden zevk alacağı başka bir davranış bulmasına yardım ederim.
13. Çocuğum iki ya da daha fazla seçenekle karşılaştığında ve sadece bir tanesini seçmek zorunda olduğunda, ben:
- a.çocuğuma hangi tercihi ve neden yapacağını söylerim.
 - b.çocuğumla birlikte detaylıca düşünürüm.
 - c.her bir seçeneğin avantaj ve dezavantajlarını gösteririm ama çocuğumun kendi başına karar vermesine izin veririm.
 - d.çocuğuma onun akıllıca bir seçim yapabileceğine emin olduğumu söylerim ve sonuçlarını tahmin etmesine yardımcı olurum.
 - e.Çocuğumun yerine karar veririm.
14. Çocuğum bana danışmadan kararlar verdiğiğinde, ben:
- a.bana danışmadığı için cezalandırırım.
 - b.çocuğumu kendi kararlarını vermesi için cesaretlendiririm.
 - c.çocuğumun kendi kararlarını vermesine izin veririm.
 - d. karar vermeden önce onunla konu hakkında konuşmamızı öneririm.
 - e.çocuğuma karar vermeden önce bana danışılması gerektiğini söylerim.
15. Çocuğum yaş grubunun bazı klasik aktivitelerine ilgi duymadığı zaman ben:
- a.her çocuğum değişik olduğunun farkına varırım.
 - b.çocuğumun aynı aktivitelere ilgisinin olmasını dilerim.
 - c.çocuğuma karşı hayal kırıklığı hissederim.
 - d.çocuğumun ilgisini en çok çeken aktiviteleri bulması için ona yardım etmek isterim.
 - e.çocuğumun ilgi duyduğu aktiviteler hakkında bilgi sahibi olmayı çok isterim.
16. Çocuğum aptalca davrandığında ve gülüp durduğunda, ben:
- a.onun nasıl hissettiğini bildiğimi söylerim.
 - b.ona hiç ilgi göstermem.
 - c.çocuğuma böyle davranmaması gerektiğini söylerim.
 - d.çocuğumu pes ettiririm.
 - e.çocuğuma bu şekilde hissetmenin normal olduğunu söylerim ama kendisini ifade etmenin başka yollarını bulması için ona yardım ederim.

17. Çocuğum ailesindense arkadaşlarıyla bir şeyler yapmayı tercih ettiğinde, ben:
- çocuğumu arkadaşlarıyla bir şeyler yapması için cesaretlendiririm.
 - bunu büyümesinin bir parçası olarak kabul ederim.
 - özel aktiviteler planlarım, böylece çocuğum ailesiyle olmak isteyecektir.
 - arkadaşlarıyla buluşmasını azaltmaya çalışırım.
 - çocuğumu ailesiyle kalmaya zorlarım.
18. Çocuğum benim önemli olduğunu düşündüğüm bir şeyde benimle aynı fikirde olmadığında, ben:
- onu cezalandırmayı isterim.
 - çocuğum duygularını ve düşüncelerini ifade ederken özgür hissettiği için memnun olurum.
 - çocuğumu benim dediğimin en iyisi olduğuna ikna etmek isterim.
 - çocuğumun kendi fikirlerinin olduğunun farkına varırım.
 - sinirli hissederim.
19. Gruptaki diğer çocuklar uslu davranırken benim çocuğum yaramazlık yaptığında, ben:
- çocuğumun her zaman grubundaki diğer çocuklar gibi davranmadığının farkına varırım.
 - Utanmış hissederim.
 - çocuğumun duygularını ifade etmesi için en iyi yolları bulmasına yardım etmek isterim.
 - çocuğumun diğerleri gibi davranmasını dilerim.
 - onun duyguları hakkında daha çok şey bilmek isterim.
20. Benim huzur ve sessizlik istediğim bir anda çocuğum heyecanla bağırıp dans ettiğinde, ben:
- çocuğumun sessiz durması için bir şeyler veririm.
 - çocuğuma durmasını istediğimi söylerim.
 - çocuğumun sesini keserim.
 - çocuğumun neyin bu kadar heyecan verici olduğunu söylemesine izin veririm.
 - çocuğumu başka bir yere gönderirim.
21. Çocuğum benden başka birisine (öğretmen, arkadaş, akraba) daha çok düşkün gibi görüldüğünde, ben:
- çocuğumun o kişiyle arkadaşlık etmesini azaltmaya çalışırım.
 - çocuğumun bu gibi arkadaşlıklarına ben hazır olduğunu düşündüğüm zaman izin veririm.
 - çocuğuma ne kadar iyi olduğumu hatırlatmak için özel şeyler yaparım.
 - diğer kişi ya da kişilerin zayıf yönlerini ve hatalarını vurgularım.
 - çocuğumu böyle arkadaşlıklara başlaması ve devam ettirmesi için cesaretlendiririm.
22. Çocuğum yüzüme öfke ve nefret dolu şeyler söylediğinde, ben:
- kızgın hissederim.
 - çocuğumun bu hali geçtiğinde memnun olacağımı hissederim.
 - çocuğum kendini ifade ederken özgür hissettiği için memnun olurum.
 - çocuğumu cezalandırmak isterim.
 - çocuğuma benimle bu şekilde konuşmamasını söylemek isterim.
23. Çocuğum onu hayal kırıklığına sürükleyeceğinden emin olduğum bir şey yapmak istediğinde, ben:
- bazen böyle bir eylemi sonuna kadar götürmesine izin veririm.
 - çocuğumun onu yapmasına izin vermem.
 - çocuğuma yapmamasını öneririm.
 - hayal kırıklığını azaltmak için onu yapmasına yardım ederim.
 - olması muhtemel sonucu gösteririm.

24. Çocuğum aptalca davrandığında ve gülüp durduğunda, ben:
- çocuğumun bu hali geçtiğinde memnun olacağımı hissederim.
 - çocuğum kendini ifade ederken özgür hissettiği için mutlu olurum.
 - çocuğumu cezalandırmak isterim.
 - onun durmasını söylemek isterim.
 - Kızgın hissederim.
25. Çocuğum benim için önemli olduğunu düşündüğüm bir konuda benimle fikir ayrılığı yaşadığında, ben:
- çocuğuma benimle farklı görüşte olmaması gerektiğini söylerim.
 - çocuğumu vazgeçiririm.
 - konuyu çocuğumun tarafından dinlerim ve eğer mantıklı görünürse fikrimi değiştiririm.
 - çocuğuma belki başka zaman onun istediği gibi yapabileceğimizi söylerim.
 - onun için en iyisini yaptığımı açıklarım.
26. Çocuğum bazı şeyleri grubundaki diğer çocuklar kadar iyi yapamadığında, ben:
- çocuğumun her şeyi diğerleri kadar iyi yapamayacağını farkına varırım.
 - çocuğumun da yapabilmesini dilerim.
 - mahcup hissederim.
 - çocuğuma iyi yapabildiği şeylerde başarıyı yakalaması için yardım etmek isterim.
 - çocuğumun iyi yapabildiği şeyler hakkında daha çok bilgi sahibi olmak isterim.
27. Çocuğum bana danışmadan kararlar verdiğinde, ben:
- onun kendi kararlarını vermesi için yeterince hazırladığımı umut ederim.
 - çocuğumun bana danışmasını dilerim.
 - rahatsız hissederim.
 - özgürlüğünü sınırlamak isterim.
 - çocuğumun büyüdükçe bana daha az ihtiyacı olduğunu gördüğüme memnun olurum.
28. Çocuğum yüzüme öfke ve nefret dolu şeyler söylediğinde, ben:
- çocuğuma bu şekilde hissetmenin normal olduğunu söylerim ama kendini ifade etmek için başka yollar bulmasına yardım ederim.
 - çocuğuma nasıl hissettiğini bildiğimi söylerim.
 - ona hiç aldırış etmem.
 - çocuğuma bana böyle şeyler söylememesi gerektiğini söylerim.
 - çocuğumu vazgeçiririm.
29. Çocuğum eşyalarına vurup tekmelediğinde ben:
- çocuğumu vazgeçiririm.
 - çocuğuma bu şekilde hissetmesinin normal olduğunu söylerim ama kendini ifade etmek için başka yollar bulmasına yardım ederim.
 - çocuğuma böyle şeyler yapmaması gerektiğini söylerim.
 - çocuğuma nasıl hissettiğini bildiğimi söylerim.
 - ona hiç aldırış etmem.
30. Çocuğum ailesindense arkadaşlarıyla bir şeyler yapmayı tercih ettiğinde, ben:
- çocuğumun bizimle daha çok vakit geçirmesini dilerim.
 - gücenmiş hissederim.
 - çocuğumun ilgilerinin diğer insanlara genişlediğini gördüğüme memnun olurum.
 - çocuğumun bizi takdir etmediğini hissederim.
 - onun büyüdüğünün farkına varırım.

31. Çocuğum onu hayal kırıklığına sürükleyeceğinden emin olduğum bir şey yapmak istediğinde, ben:
- a.onu hayal kırıklığıyla karşılaşmaya hazırladığımı umut ederim.
 - b.çocuğumun hoş olmayan olayları tecrübe etmek zorunda olmamasını dilerim
 - c.çocuğumun onu yapmasını engellemek isterim.
 - d.ara sıra böyle tecrübelerin onun için iyi olacağını farkına varırım.
 - e.bu tecrübeleri ertelemek isterim.
- 32.Çocuğum yaş grubunun bazı olağan aktivitelerine ilgi duymadığında, ben:
- a.çocuğumun gruptaki diğer çocuklar gibi aynı şeylere ilgi duymasının önemli olduğunun farkına varmasına yardım ederim.
 - b.onun ilgisinin olduğu aktivitelere dikkat çekerim.
 - c.çocuğuma gruptaki diğer çocuklarla aynı şeylere ilgi duymamasının normal olduğunu söylerim.
 - d.çocuğumun grubundaki diğerleri gibi aynı şeyleri yapmasını isterim.
 - e.çocuğuma ilgi duyduğu şeyleri en iyi şekilde yapması için yollar bulmasına yardım ederim.
- 33.Çocuğum benim önemli olduğunu düşünmediğim bir şeye aşırı ilgi gösterdiğinde, ben:
- a.Çocuğumun bu ilgisinin üzerine gitmesine izin veririm.
 - b.çocuğumun bana bu ilgi gösterdiği şeyden daha çok bahsetmesini isterim.
 - c.çocuğumun bu ilgisini en iyi şekilde gerçekleştirmesi için yollar bulmasına yardım ederim.
 - d.çocuğumun o şeye ilgisinden vazgeçirmek için her şeyi yaparım.
 - e.çocuğumun ilgisini daha değerli şeylere çekmeye çalışırım.



OKUL MÜDÜRÜ YETERLİKLERİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI¹²

SCHOOL PRINCIPAL QUALIFICATION DETERMINATION SCALE DEVELOPING STUDY

Ahmet Aşkar³

Makalenin Alanı: Eğitim Yönetimi

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi

15.10.2021

Kabul Tarihi

30.12.2021

Anahtar Kelimeler

Okul Müdürü

Yeterlik

Vasıf

Özet

Bu araştırmanın amacı gelişen ve farklılaşan okul müdürü yeterliklerini belirlemek için Katz (1974) yeterlik alanlarını temel alan güncel bir ölçek geliştirmektir. Okul başarısında en etkin faktörlerden biri olan okul müdürünün yeterliği uzun süredir araştırmalara konu olmuş bir problemdir. Etkili okullarda okul müdürünün liderliği en önemli etmenlerdendir ve kilit faktördür. Okulun en önemli bileşenlerinden biri olarak görülen okul müdürünün atanması da araştırmalara konu olmuş ve sıklıkla değişen yönetmeliklerde hangi ölçütlere göre değerlendirildiği sorunu-sorununu sürekli hale getirmiştir. Okul müdürünün sahip olması gereken yeterlikleri belirleyebilecek güncel bir ölçeği hazırlayabilmek için öncelikle alan yazında yer alan, konu ile ilişkili olan ölçekler gözden geçirilmiş, ardından Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatının gerektirdiği yeterlikler dikkate alınmış ve eklenmiştir. Oluşturulan madde havuzu ile Lawshe (1975) tekniği kullanılarak okul müdürlerinin sahip olması gereken yeterlikleri belirleme ölçeği taslağı geliştirilmiştir. Hazırlanan taslakta yer alan 60 madde uzman görüşü alınması sonrasında 10 madde Kapsam Geçerlilik Oranı $KGO \leq 41$ değeri olduğundan elenmiştir. 38 madde anlam ve kapsam olarak değiştirilmiştir. Yine uzman görüşü doğrultusunda maddelerden bir tanesi iki faklı maddeye, bir tanesi de üç farklı maddeye bölünmüş; 9 madde ise aynen kabul edilmiştir. Ölçek ön uygulamasında kolay ulaşılabilir örneklem belirleme tekniği ile belirlen Ankara ili Etimesgut ilçesi 82. Eğitim Bölgesinde görev yapan 2 ilkokul, 2 ortaokul, 1 ilk-ortaokul ve 4 lise öğretmen ve yöneticilerinin oluşturduğu 156 katılımcını görüşüne başvurulmuştur. Yapılan analizler sonucunda 26 maddelik 3 boyutlu ölçek oluşturulmuş, Faktör 1 (Beşerî) cronbach's alpha $\alpha = .94$, açıklanan varyans %49,47; Faktör 2 (Düşünsel) cronbach's alpha $\alpha = .92$, açıklanan varyans %8,34; Faktör 3 (Mesleki) cronbach's alpha $\alpha = .86$, açıklanan varyans %6,43 olmak üzere, Toplam cronbach's alpha $\alpha = .95$, açıklanan varyans %64,25 bulunmuştur. Ölçek 1440 kişiye uygulanmıştır.

Article Info

Received

15.10.2021

Accepted

30.12.2021

Keywords

School Principal

Competence

Qualification

Abstract

The aim of this research is to develop an up-to-date scale based on Katz (1974) competencies in order to determine the developing and differentiating school principal competencies. The competence of the school principal, which is one of the most effective factors in school success, is a problem that has been the subject of research for a long time. In effective schools, the leadership of the principal is one of the most important factors and is a key factor. The appointment of the school principal, which is seen as one of the most important components of the school, has also been the subject of research and has perpetuated the question-problem according to which criteria it is evaluated in frequently changing regulations. In order to prepare an up-to-date scale that can determine the competencies that the school principal should have, first of all, the scales related to the subject in the literature were reviewed, then the competencies required by the Ministry of National Education legislation were taken into account and added. A draft scale for

¹ Bu çalışma EYFOR X'da bildiri olarak sunulmuştur

² Okul Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Eğitim Paydaşlarının Görüşleri tezi kapsamında yapılmış çalışmadır.

³ Bilge Kağan İlkokulu, Ankara, e-mail: ahmetaskar80@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6958-8311 (Sorumlu Yazar / Corresponding Author)

determining the competencies that school principals should have was developed using the Lawshe (1975) technique with the created item pool. After receiving expert opinion, 60 items in the prepared draft were eliminated because 10 items had a Scope Validity Ratio KVR $\leq .41$. 38 items were changed in meaning and scope. Again, in line with expert opinion, one of the items was divided into two different items, and one of them was divided into three different items; 9 articles were accepted as they were. In the pre-application of the scale, 156 participants consisting of 2 primary school, 2 secondary school, 1 primary-secondary school and 4 high school teachers and administrators working in the 82nd Education Zone of Ankara province Etimesgut district, which were determined by the easily accessible sampling technique, were consulted. As a result of the analyzes, a 3-dimensional scale with 26 items was created, Factor 1 (Human) cronbach's alpha $\alpha = .94$, explained variance 49.47%; Factor 2 (Intellectual) cronbach's alpha $\alpha = .92$, explained variance 8.34%; Factor 3 (Occupational) Cronbach's alpha $\alpha = .86$, explained variance 6.43%, Total Cronbach's alpha $\alpha = .95$, explained variance 64.25%. The scale was applied to 1440 people.

1.GİRİŞ

Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle insan ihtiyaçlarının değişmesi, eğitimcileri ve dolayısıyla okul yöneticilerinin standartlarında değişiklikler olmasını gerektirmektedir (Doğan, 2006; Karip ve Köksal, 1996). Yöneticilik yapan kişiler için üretilen bilimsel bilgi birikim şirketlerde, eğitim örgütlerine göre çok daha fazladır. Ancak tüm sektörlerde yüzyıl önceki yöneticilik modellerini görmek mümkündür (McClelland, 1973; Mintzberg, 1989). Kamuda da özel sektörlerde de yöneticinin etkisinin önemi giderek artan bir faktör olarak göze çarpmaktadır (Analoui, Labbaf ve Noorbakhsh, 2000). Taylor ve Fayol ile başlayan bilimsel yönetim tarihsel gelişim sürecinde, mekanik örgüt anlayışı giderek insanı temel alan örgütlere evrilmiştir. Bu evrilmiş yeterliliklerin de gelişmesi, değişmesi ve karmaşıklaşması ile sonuçlanmıştır. Yeterlik ilkesi, bilimsel yönetimden önce, 1742 Prusya'da uygulanmaya başlanmıştır. Asıl amaç ise kamuda kayırmacılığı engellemektir (Tortop, Aykaç, Yayman ve Özer, 2013). 657 sayılı Devlet Memurluğu Kanunu'nun üç temel ilkesinden biri "liyakat" olsa da okul yöneticiliği için liyakat (yeterlik) süregelen bir tartışma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Karayaman'a (2020;2021) göre iyi belirlenmiş yeterlik ilkelerine göre görevlendirilen yöneticilerin, aldıkları yönetsel kararlarda etik ilkeleri göz önünde bulundurma olasılıkları daha yüksektir. Peterson ve Van Fleet'in (2004) aktarımlarına göre Katz (1955; 1974), Mintzberg (1989), Boyatzis (1982) araştırmalarında yöneticilerin sahip olduğu yeterliliklerin tüm yönetim fonksiyonlarını yerine getirme olanağını sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Katz (1974) yeterlik alanlarını üç boyutta incelemektedir. Bu bağlamda Katz (1974) teknik beceriyi, belirli bir faaliyet türünü, özellikle de yöntemleri, süreçleri, prosedürleri veya

teknikleri içeren bir anlayışı ve yeterliği ifade ettiğini belirtmektedir. Uzmanlık bilgisi, bu uzmanlık alanındaki analitik yeteneği ve belirli disiplinin araç ve tekniklerini kullanma imkânını içerir. İnsani beceri, yöneticinin bir grup üyesi olarak etkin bir şekilde çalışması ve liderlik ettiği ekiple beraber ortak çaba gösterme becerisidir. Çalışanları tanıma, kabul etme, karşılıklı iletişim, saygı duyma, saygı görme, taleplerini yaptırabilme önemlidir. Kavramsal beceri ise örgütü bir bütün olarak görme kabiliyeti olarak tanımlanır (Katz 1974). Bu beceri aynı zamanda yaratıcılığı, analizi ve örgütün çeşitli işlevlerinin birbiri ile ilişkili olduğunu; herhangi bir birimin diğerlerini nasıl etkilediğini tanımayı içerir (Hoy ve Miskel, 2012).

Katz'ın (1955) klasik yönetsel beceriler üzerine çalışması, yönetimde başarılı performans için gerekli olan becerileri belirleme problemidir. Bu çalışma o kadar etkili olmuştur ki, 1974'te yeniden basılmıştır. Peterson ve Van Fleet (2004), Katz'ın çalışmalarının etkili olmaya devam ettiğini söylemektedirler. Bu üç becerinin nispi önemi idari sorumluluk düzeyine göre değişmektedir. Yöneticinin etkinliği düşük sorumluluk düzeyinde; teknik ve insani beceriler, yüksek sorumluluk düzeyinde insan ve kavramsal becerilere bağlıdır. En üstte yer alan kavramsal-teknik beceri ise başarılı yönetim için en önemli yeterliktir.

1.1.İnsani-Beşerî Yeterlikler

Örgütler sadece teknik bilgi veya yeterlik ile yönetilemezler; insanlardan oluşan, insan odaklı örgütlerde, insani yeterlikler önem arz etmektedir (Oklay, 2016). Katz'a (1974) göre insani yeterlik, yöneticinin bir grup üyesi olarak etkin bir şekilde çalışması ve liderlik ettiği ekip içinde ortak çaba gösterme becerisidir. Bu beceride iş görenleri tanıma, onları oldukları gibi kabul etme, kişilerle anlayacakları dille konuşma, onlara saygı duyma, onlardan saygı görme, taleplerini yaptırabilme, iletişim ve birliktelik halinde olmayı içerir (Hoy ve Miskel, 2012). İnsani beceri, yöneticinin gerek bire bir gerekse grup olarak insanlarla çalışabilme yeteneğidir (Töremen ve Kolay, 2003). Teknik yeterlik gibi materyallerle çalışmaktan oldukça farklıdır (Katz, 1955). Bir yöneticinin, kurumun hedeflerini gerçekleştirmek için takipçileri, akranları ve üstleri ile etkili bir şekilde çalışmasına yardımcı olan yeteneklerdir (Northouse, 2016). İnsani becerilere sahip olmak liderleri, ortak hedeflere ulaşmaları için grup üyelerinin işbirliği içinde çalışmalarını sağlama konusunda destekler. Bu yeterliğin olmaması eğitim yönetiminde temel sorunlardan biri olarak görülmektedir (Aypay, 2016).

1.2.Kavramsal-Düşünsel Yeterlikler

Katz (1974) kavramsal yeterliği, örgütü bir bütün olarak görme kabiliyeti olarak tanımlar. Kavramsal yeterlik örgütün çeşitli işlevlerinin birbirine nasıl bağımlı olduğunu ve

herhangi bir bölümdeki değişikliklerin diğerlerini nasıl etkilediğini tanımayı içerir. Genel olarak, kavramsal yeterlikler, fikir ve kavramlarla çalışma becerisidir. Mesleki yeterlik, işler ve beşerî yeterlik insanlarla uğraşırken; kavramsal beceriler fikirlerle çalışma yeteneğini içerir. Kavramsal beceriler ile donanmış yönetici, amaçlarını kelimelerle ifade etmektedir. Kavramsal-düşünsel olarak yetkin yöneticiler örgütü etkileyen ilkeler ve kavramlar ile soyutlamalar, varsayımlarla kolayca çalışır. Kavramsal yeterlikler vizyon ve stratejik plan oluşturmanın merkezi konumundadır (Northouse, 2016). Kavramsal yeterlilik eğitim sistemi içerisinde ve evrensel ölçüler içerisinde görebilme; örgütü her parçası ile etkileşim içerisinde görebilme, gelişimleri izleyebilme, kavrayabilme ve karşılaştığı değişimleri bütüncül bakış açısı ile analiz etme yeteneğidir (Töremen ve Kolay, 2003).

1.3.Teknik-Mesleki Yeterlikler

Okul yöneticisinde arzu edilen ve geliştirilmeye değer görülen becerilerin ve yetkinliklerin, yönetilecek kurumun yapısına bağlı olacağı öne sürülmektedir (Duttweiler ve Hord, 1987). Katz (1974) mesleki-teknik becerinin, belirli bir faaliyet türünü, özellikle de yöntemleri, süreçleri, prosedürleri veya teknikleri içeren bir anlayışı ve yeterliği ifade ettiğini belirtmektedir. Teknik yeterlik, bir organizasyonun üretmek için tasarladığı gerçek ürünleri üretmede önemli bir rol oynar (Northouse, 2016). Uzmanlık bilgisi, ilgili uzmanlık alanındaki analitik yeteneği ve belirli bir disiplinin araç ve tekniklerini kullanma imkânını içerir. Teknik beceri, belirli bir iş veya faaliyet türünde bilgi ve yeterlidir. Northouse (2016) teknik yeterliğin, bir organizasyon içindeki temel bir ürün veya süreçle ilgili uygulamalı bir aktiviteyi içerdiğini belirtir. Ayrıca Northouse (2016) teknik yeterliği açıklarken, Katz'ın (1955) açıklamalarıyla da örtüşür şekilde, bu becerinin yönetimin alt ve orta seviyelerinde en önemli, üst seviyelerinde ise daha az önemli bir yetkinlik olduğunu vurgular. Bu perspektiften bakıldığında becerinin, üst düzey yöneticiler için daha az önemliken, okul müdürleri için kritik önemde olduğu söylenebilir (Töremen ve Kolay, 2003).

2. YÖNTEM

Okul müdürlerinin sahip olması gereken yeterlikleri belirleme ölçeği (ÖMYÖ) Lawshe (1975) tekniği kullanılarak geliştirilmiştir. Alan yazında yer alan çeşitli okul müdürü yeterlik ölçeklerinin (Ağaoğlu, 2005; Ağaoğlu, Gültekin ve Çubukçu, 2002; Aksüt, 1997; İliç Artul, 2004; Bursalıoğlu, 1981; Dönmez, 2002; Kombıçak, 2008; Koşan, 2002; Madenoğlu, 2003; Şahin, 2000) ayrıntılı bir şekilde incelenmesinin ardından ölçek geliştirilmiştir. Son yıllarda yapılan yeterlik çalışmaları (Erçetin ve Eriçok, 2016), geliştirilmiş olan ölçekler ve alanyazın taraması

sonucunda belirlenen 60 maddeye öncelikle Lawshe (1975) tekniğinin 6 aşaması uygulanarak ön uygulama formu oluşturulmuştur. Yapılan ön uygulama sonrası ise ölçeğe son hali verilmiştir.

Katz'ın (1974) yeterlikleri 3 boyutta sınıflandırmasından dolayı ölçek üç boyutla sınırlandırılmıştır (Büyüköztürk vd, 2012). Her bir faktörün açıkladığı varyans; birinci faktör için %49,47, ikinci faktör için %8.34, üçüncü faktör için ise %6.43 olarak bulunmuştur.

Ölçek geliştirme sürecinde, Okul Müdürü Yeterlik Ölçeğinin faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları da incelenmiştir. Moment Yapıların Analizi (Analysis of Moment Structures/ AMOS 24.0) programı ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) (Confirmatory Factor Analysis: CFA), yapısal eşittik modeli (YEM), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI) (adjusted goodness-of-fit index), Uyum iyiliği indeksi GFI (goodness-of-fit index,), ortalama hataların karekök ortalaması (RMSEA) (root mean square error of approximation) analizleri yapılmıştır.

Belirlenen 60 maddenin, Lawshe (1975) tekniği aşamaları izlenerek ankete dönüştürülmesi sürecinde aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir:

1. Alan uzmanları grubunun oluşturulması,
2. Aday ölçek formlarının hazırlanması,
3. Uzman görüşlerinin elde edilmesi,
4. Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi,
5. Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi,
6. Kapsam geçerlik oranları/indeksi ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması.

2.1.Alan Uzmanları

Uzman Görüşü Talep Formu 42 alan uzmanına gönderilmiştir. KMO (kapsam geçerlik oranları) /indeksi ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması için en az 5, en fazla ise 40 uzman görüşüne ihtiyaç vardır (Lawshe, 1975).

Her bir madde, uzman görüşleri alınarak yapının değerlendirilebilmesi için “uygundur”, “uygun değil, çıkarılsın” ve “uygun değil, düzeltilsin” şeklinde derecelendirilmektedir. Alan uzmanlarından kapsam geçerliğinin yanı sıra maddenin anlaşılabilirliği, hedef kitleye uygunluğu açısından da görüş istenmiştir. Alan uzmanlarına e-posta aracılığıyla gönderilen Uzman Görüşü Talep Formuna 17 uzman tarafından dönüş yapılmıştır. Uzman görüşü sonunda 10 madde Kapsam Geçerlilik Oranı $KGO \leq .41$ değeri olduğundan elenmiştir. 38 madde anlam ve kapsam olarak değiştirilmiş, bir madde uzman görüşü ile iki maddeye, bir madde de üç maddeye bölünmüş; 9 madde ise aynen kabul edilmiştir.

2.2. Aday Ölçek Formlarının Hazırlanması

Geliştirilmiş olan ölçekler, alan yazın taraması ve MEB Tebliğler Dergisi, yönetici atama-görevlendirme yönetmeliklerinin sentezlenmesi sonucunda belirlenen 60 madde, mesleki-teknik, insani-beşerî ve kavramsal-düşünsel olmak üzere üç boyutta sunulmuştur (Katz, 1974). Mesleki-teknik yeterlikler aday ölçek formu madde havuzu Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Mesleki-Teknik Yeterlikler Aday Ölçek Formu Madde Havuzu

No	Madde	Kaynak	Ölçek ve Madde
1	Karar alırken okulda tüm çalışanların sahip olduğu farklı özellikleri göz önünde bulundurabilmelidir	Şahin (2000); Özdemir, Sezgin ve Kılıç (2015), envanter madde 15.	Çetin (2009b); Çetin ve Bostancı (2011) madde.22.
2	Yeni teknolojileri takip edebilmelidir.	2508 sayılı TD (MEB, 2000); Özdemir, Sezgin ve Kılıç (2015), envanter madde 5	
3	Okulu sosyal, fiziksel ve duygusal olarak güvenli yerler haline getirebilmelidir (3’e bölünen madde)	Bursalıoğlu (1981); Balyer (2012)	
4	Okulun büro yönetim hizmetlerinin etkili olarak yürütülmesini sağlamalıdır		Ağaoğlu, Gültekin ve Çubukçu (2012)
5	Mevzuata hâkim olmalıdır	Cihan, Özbek Özenir ve Kolçak (2013)	
6	Eğitim Yönetimi ve Denetimi ya da herhangi bir alanda en az yüksek lisans derecesine sahip olmalıdır.	Cihan, Özbek Özenir ve Kolçak (2013)	Dayıoğlu (2015), madde 1- 2.
7	Öğrenci işlerini yürütebilmelidir	Gülseren, Yıldırım, Altındağ, Altıntaş ve Şahin (2010)	
8	Eğitim öğretim faaliyetlerini planlayabilmelidir.	Gülseren, Yıldırım, Altındağ, Altıntaş ve Şahin (2010)	
9	Millî ve manevi değerler ile ilgili çalışmaları yürütebilmelidir	Gülseren, Yıldırım, Altındağ, Altıntaş ve Şahin (2010)	
10	Okulda değişim ihtiyacını belirleyebilmelidir.	Erdoğan (2012); Yıldız (2012).	Ak (2002) boyut 1; Eraslan (2014) madde 3.
11	Okulda değişimi uygulayabilmelidir (2’ye bölünen madde)	Erdoğan (2015).	Ak (2002) boyut 3; Yıldız (2012); Eraslan (2014) madde 7.
12	Büyük miktarda bilgiyi toplama, işleme becerisine sahip olmalıdır.	Everard ve Morris, (1996)	Gökçe (2008) madde 10.
13	Eğitim kuramları bilgisine sahip olmalıdır.	Everard ve Morris (1996)	Gökçe (2008) madde 8.
14	Türkçeyi açık, anlaşılabilir ve yalın bir şekilde kullanabilmelidir.	2508 sayılı TD (MEB, 2000).	
15	Muhakeme-mukayese becerisine sahip olmalıdır.	2508 sayılı TD (MEB, 2000).	
16	Sevk ve idare yeteneği olmalıdır.	2508 sayılı TD (MEB, 2000).	
17	Bütçe uygulamalarını bilmelidir.	2508 sayılı TD (MEB, 2000).	
18	Yönetim bilgisine sahip olmalıdır.	2508 sayılı TD (MEB, 2000).	
19	Personelin gerekli teknolojiyi kullanmasını sağlayabilmelidir	2508 sayılı TD (MEB, 2000); Özdemir, Sezgin ve Kılıç (2015), envanter madde 5.	
20	İnceleme ve soruşturma yapabilmelidir.	2508 sayılı TD (MEB, 2000)	

Mesleki-teknik yeterlikler madde havuzunda 20 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden 7'si daha önce uygulanmış, araştırmalarla geliştirilmiş ölçeklere dayanmaktadır. Aday ölçek formu insani-beşerî yeterlikler madde havuzu ve kaynakları Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2 İnsani-Beşerî Yeterlikler Aday Ölçek Formu Madde Havuzu

No	Madde	Kaynak	Ölçek ve Madde
21	Farklı görüşlerin her zaman tartışma ortamı yaratıp, ortaya daha iyi fikirlerin çıkabileceğini düşünebilmelidir.	Çetin (2009b); Özdemir, Sezgin ve Kılıç (2015), Envanter Madde 15.	Çetin ve Bostancı (2011) 22. Madde
22	Sorumluluk sahibi olmalıdır	Bursalioğlu (1981); Özdemir, Sezgin ve Kılıç (2015), Envanter Madde 26	
23	Öz kontrol sahibi olmalıdır	Özdemir, Sezgin ve Kılıç (2015), Envanter Madde 26.	
24	Duygusal olabilmelidir	Özdemir, Sezgin ve Kılıç (2015), Envanter Madde 26.	
25	Çalışanların yasal haklarını gözetmelidir	Ağaoğlu, Gültekin ve Çubukçu (2012).	
26	Dürüst olmalıdır.	2508 Sayılı TD (MEB, 2000); Kaynak Karadağ (2011).	
27	Sosyal olmalıdır.	Karadağ (2011).	
28	Empati kurabilmelidir.	Goleman (2002); Titrek, Bayrakçı ve Zafer (2009).	Tan (2010) Madde 11.
29	İyimser olmalıdır.	Goleman (2002).	Tan (2010) Madde 8
30	Vizyon oluşturarak geleceği düşünerek ideal ve benzersiz bir görüntü oluşturabilmelidir	Babaoglan ve Litchka (2010).	
31	Sorunları çözerken farklı sorun çözme stratejileri kullanabilmelidir.	Çınkır (2010).	
32	Öğretmenlerle güçlü ve çift yönlü iletişim kurabilmelidir	Boydak, Özkan ve Özdemir (2010)	
33	İş yaşamındaki insan ilişkilerinde esnek davranışlar gösterebilmelidir	2508 Sayılı TD (MEB, 2000); Goleman (2002)	Titrek, Bayrakçı ve Zafer (2009) Madde 13.
34	Uygun davranışı geliştirmeye katkıda bulunan güçlü bir kişisel ahlak anlayışı olmalıdır.	Everard ve Morris (1996).akt. Gökçe (2008)	Gökçe (2008) Madde 8.
35	Özel eğitim gerektiren öğrencilerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tedbirleri alabilmelidir.	Bursalioğlu (1981);	Karakuş ve Töremen (2006) Madde 22
36	Objektif değerlendirmeler yapabilmelidir.	Bursalioğlu (1981); 2508 Sayılı TD (MEB, 2000)	
37	Problem çözebilmelidir.	2508 Sayılı TD (MEB, 2000)	
38	Bireyler veya gruplar arası çatışmaları, okulun verimini artıracak yönde çözebilmelidir.	Elma, (1998)	Aksüt (1998), Madde 3/C
39	Okula yeni katılan öğretmenlere oryantasyon programı uygulayabilmelidir	Okutan, (1988)	Okutan, (1988) Madde 2

İnsani-beşerî yeterlikler madde havuzunda 19 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden 9'u daha önce uygulanmış, araştırmalarla geliştirilmiş ölçeklere dayanmaktadır. Aday ölçek formu kavramsal-düşünsel yeterlikler madde havuzu ve kaynakları Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3 Kavramsal-Düşünsel Yeterlikler Aday Ölçek Formu Madde Havuzu

No	Madde	Kaynak	Ölçek ve Madde
40	Görev dağılımı yaparken öğretmenlerin sahip oldukları yetenekleri bilerek görevleri dağıtabilmelidir.	Schmieder (1998; Dönmez (2002); Şahin (2000)	Çetin (2009b); Çetin ve Bostancı (2011) 4. Madde
41	Öğretimi değerlendirebilmelidir	Bursalioğlu (1981); Özdemir, Sezgin ve Kılıç (2015), Madde 11.	
42	Eğitim programını koordine edebilmelidir	Schmieder (1998) On Yeterlik 9; Dönmez (2002); Özdemir, Sezgin ve Kılıç (2015), Madde 11	
43	Okul-toplum iş birliğini sağlayabilmelidir.	Bursalioğlu (1981); Şahin (2000); Gündüz ve Balyer (2013)	
44	Okul-çevre arasındaki etkili iletişimi kurabilmelidir.	Bursalioğlu (1981); Şahin (2000); Gündüz ve Balyer (2013)	
45	Mesleğini ve kurumu temsil edecek tutum ve davranışlar sergilemelidir.	2508 Sayılı TD (MEB 2000); Ağaoğlu, Gültekin ve Çubukçu (2012).	
46	Okulun değerler sistemini oluşturabilmelidir	Peker ve Selçuk (2011)	
47	Eğitim yönetimine ilişkin kuram, ilke ve modellerden yararlanabilmelidir.	Şahin (2000); Uslu (2013)	
48	Bilimsel okur-yazarlık becerisine sahip olmalıdır.	Uslu (2013)	
49	Sürekli mesleki gelişimin gerekliliğine inanmalıdır.	2508 Sayılı TD (MEB 2000); Uslu (2013)	
50	Ekip çalışması ve işbirliği yapabilir olmalıdır.	2508 Sayılı TD (MEB 2000); Goleman (2002), Titrek, Bayrakçı ve Zafer (2009)	Tan (2010) Madde 18
51	Okulu harekete geçirmek, etkinleştirmek konusunda yetkin olmalıdır.	Babaoglan ve Litchka (2010)	
52	Sorunlarla ilgili verileri eğitim paydaşları ile paylaşmalıdır.	Seikay, (2007) (Akt .Çınkır, 2010)	
53	Örgüt kültürünü oluşturup ve geliştirebilmelidir.	Gülseren, Yıldırım, Altındağ, Altıntaş ve Şahin, 2010)	
54	Okulda öğrenen birey ve öğrenen organizasyon felsefesini yerleştirebilmedir.	Karakuş ve Töremen (2006)	Karakuş ve Töremen (2006) Madde 5.
55	Kaynaklarını etkin kullanabilmelidir.	2508 Sayılı TD (MEB 2000); ISLL Consortium, 1996 (Akt Arslan ve Beytekin, 2004)	Arslan ve Beytekin (2004)
56	Öğrenci gelişimini izleyebilmelidir.	Bursalioğlu (1981); Schmieder (1998); Dönmez, 2002; 2508 Sayılı TD (MEB 2000); Özdemir, Sezgin ve Kılıç (2015), Madde 11.	
57	Üst kademeler ile öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında uzlaştırıcı ve bütünleştirici bir rol oynayabilmelidir.	Aksüt (1998)	Aksüt (1998) Madde1/A
58	Geçmişteki örnekleri izlemekten çok, günün ve geleceğin gerektirdiği çözümleri bulabilmelidir	Aksüt (1998)	Aksüt (1998)Madde1/E
59	Eğitimin sosyal, politik ve ekonomik temel görevlerini öngörebilmelidir	Aksüt (1998)	Aksüt (1998)Madde 2/B
60	Vakıf, dernek ve gönüllü kuruluşların katkılarını sağlayabilmelidir.	Aksüt (1998)	Aksüt (1998)Madde 3/E

İnsani-beşerî yeterlikler madde havuzunda 21 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden 8'i daha önce uygulanmış, araştırmalarla geliştirilmiş ölçeklere dayanmaktadır.

2.4.Uzman Görüşlerinin Elde Edilmesi

Okul müdürü yeterlikleri ölçeği (OMYÖ) uzman görüşü için e-posta ile gönderilen 42 forma, 16 uzman tarafından dönüş yapılmıştır. 1 uzman ile birebir görüşülmüştür.

2.5.Maddelere İlişkin Kapsam Geçerlik Oranlarının Elde Edilmesi

Veneziano ve Hooper (1997) tabloya dönüştürdüğü kapsam güvenilirlik oranı (KGO) 15 uzman görüşü için .49; 20 uzman görüşü için .42 olarak belirlenmiştir (akt. Yurdugül, 2005). Uzman görüşleri sonunda .42> KGO olan maddeler çıkartılmıştır.

KGO maddeye ilişkin “gerekli-uygun” görüşünü belirten uzman sayılarının, görüş belirten toplam uzman sayısına oranının bir eksiği ile elde edilir (Lawshe, 1975; Yurdugül, 2005). KGO'lar Tablo 10'da sunulmuştur

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

Tablo 4 OMYÖ Aday Ölçek Formu Kapsam Geçerlik Oranları Açılımı

Maddeler	N	Uygundur	Düzeltilsin	Çıkarılsın	KGO
m1	17	14	3		1
m2		14	3		1
m3		9	8		1
m4		16	1		1
m5		17			1
m6		10	2	5	.41
m7		13	4		1
m8		17			1
m9		10	1	6	.29
m10		14	3		1
m11		12	4	1	.88
m12		11	6		1
m13		14	2	1	.88
m14		10	2	5	.41
m15		9	3	5	.41
m16		11	1	5	.41
m17		16	1		1
m18		13	2	2	.76
m19		14	2	1	.88
m20		14	3		1
m21		13	4		1
m22		15	1	1	.88
m23		11	5	1	.88
m24		12	3	2	.76
m25		13	4		1
m26		15	1	1	.88
m27		15	1	1	.88
m28		15	1	1	.88
m29		16	1		1
m30		13	4		1
m31		14	3		1
m32		14	3		1
m33		14	3		1
m34		12	4	1	.88
m35		13	3	1	.88
m36		10	4	3	.65
m37		8	4	5	.41
m38		12	5		1

Maddeler	N	Uygundur	Düzeltilsin	Çıkarılsın	KGO
m39		14	3		1
m40		13	4		1
m41		14	3		1
m42		16	1		1
m43		15	2		1
m44		17			1
m45		15	2		1
m46		16	1		1
m47		14	2	1	.88
m48		13	3	1	.88
m49		13	3	1	.88
m50		14	2	1	.88
m51		11	1	5	.41
m52		15	1	1	.88
m53		14	3		1
m54		12	4	1	.88
m55		14	2	1	.88
m56		10	2	5	.41
m57		15	1	1	.88
m58		9	3	5	.41
m59		9	3	5	.41
m60		14	3		1

Veneziano ve Hooper (1997) KGO hesaplamaları minimum değerleri belirlemiştir (akt. Yurdugül, 2005).

Tablo 5 $\alpha = .05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO'lar için Minimum Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değerler
5	.99	13	.54
6	.99	14	.51
7	.99	15	.49
8	.78	20	.42
9	.75	25	.37
10	.62	30	.33
11	.59	35	.31
12	.56	40+	.29

Yurdugül (2005), Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması kaynağından alınmıştır.

Uzman görüşü sonunda 10 madde, $KGO \leq .41$ değeri olduğundan elenmiştir. 38 madde anlam ve kapsam olarak değiştirilmiş ve 9 madde aynen kabul edilmiştir.

2.6. Ölçeğe İlişkin Kapsam Geçerlik İndekslerinin Elde Edilmesi

Yurdugül'e (2005) göre kapsam geçerlik indeksi (KGİ) $\alpha = .05$ geçerli kabul edilir. KGİ maddelerin KGO değerlerinin ortalaması ile bulunur. $KGİ > .42$ OMYÖ üç boyut olduğundan her boyut için ayrı ayrı da hesaplanmıştır.

Tablo 6 Aday Ölçek Formu KGO ve KGİ Değerleri

Boyut	Madde Sayısı	KGİ	Kalan Madde Sayısı	Nihai Form KGİ	Uzman N	KGO
Mesleki-Teknik	20	.81	15	.92	17	.42
İnsani -Beşerî	19	.87	18	.92		
Kavramsal-Düşünsel	21	.84	17	.94		
Genel	60	.85	50	.93		

2.7.KGİ Ölçütlerine Göre Nihai Formun Oluşturulması

Uzman görüşüne sunulan 60 maddelik ölçek geliştirme formu, KMO değerlendirmesi sonunda 50 maddeye indirilmiştir. Uzman görüşleri yeniden boyutlandırma ve düzeltme sonrası oluşan form Tablo 7, 8 ve 9’da sunulmuştur.

Tablo 7 KMO Değerlendirmesi Sonunda OMYÖ Maddeleri; Boyut 1 Mesleki-Teknik Yeterlik

Madde No	Madde
1	Karar alırken, okulda karardan etkilenen çalışanların sahip olduğu farklı özellikleri göz önünde bulundurabilmelidir.
2	Gelişen eğitim teknolojilerini etkin olarak kullanabilmelidir
3	Okulu fiziksel açıdan güvenli bir yer haline getirebilmelidir.
4	Okulu sosyal gelişimin sağlandığı cazip bir yer haline getirebilmelidir
5	Öğrenci işlerinin sağlıklı yürütülmesini sağlamalıdır.
6	Okulun bürokratik işlerin etkili olarak yürütülmesini sağlayabilmelidir.
7	Okul ile ilgili mevzuata hâkim olmalıdır.
8	Okulu güvenli bir yer haline getirebilmelidir.
9	Yönetim Kuramları bilgisine sahip olmalıdır.
10	Okul ile ilgili veri toplama becerisine sahip olmalıdır.
11	Eğitim öğretim faaliyetlerini verilere dayalı planlayabilmelidir.
12	Temel eğitim kuramları bilgisine sahip olmalıdır.
13	Değerler ile ilgili çalışmaları yürütebilmelidir.
14	Güçlü bir ahlak anlayışı olmalıdır.
15	Sürekli mesleki gelişimi desteklemelidir.
16	Eğitim sistemini ilgilendiren güncel verileri okul paydaşları (öğretmenler veliler, bağış yapanlar, STK’lar vb.) ile paylaşmalıdır.
17	Çalışanların yasal haklarını gözetebilmelidir.
18	Okul için güçlü bir vizyon oluşturabilmelidir
19	Farklı eğitim gereksinimine ihtiyaç duyan öğrenciler için gerekli tedbirleri alabilmelidir.
20	Yönetimde problem çözme stratejilerini kullanarak sorunları çözebilmelidir

Tablo 8 KMO Değerlendirmesi Sonunda OMYÖ Maddeleri; Boyut 2 İnsani- Beşerî Yeterlik

Madde No	Madde
1	Etkili iletişim kurabilmelidir.
2	Farklı görüşlerden faydalanarak rasyonel sonuçlar ortaya çıkarabilmelidir.
3	Sorumluluk sahibi (verilen görevi istenen nitelikte ve nicelikte yapma) olmalıdır.
4	Özdenetim sahibi olmalıdır.
5	Duyularını kontrol edebilmelidir.
6	İyimser olmalıdır.
7	Gerektiğinde esnek davranışlar gösterebilmelidir.
8	Bütçe uygulamalarına hâkim olmalıdır.
9	Çatışma çözme becerisine sahip olmalıdır.
10	Okula yeni katılan öğretmenlerin okula uyumuna katkı sağlamalıdır.
11	İnsanların ihtiyaçlarını fark edebilmelidir.
12	Okulu temsil edecek tutum ve davranışlar sergilemelidir.
13	İnceleme ve soruşturma işlemlerini objektif yapabilmelidir.

Tablo 9 KMO Değerlendirmesi Sonunda OMYÖ Maddeleri; Boyut 3 Kavramsal Düşünsel Yeterlik

Madde No	Madde
1	Okulda değişim ihtiyacını belirleyebilmelidir
2	Okulda değişim sürecini yönetebilmelidir.
3	Görev dağılımı yaparken çalışanların yeteneklerini dikkate almalıdır
4	Eğitim programının etkili bir biçimde uygulanmasını sağlayabilmelidir
5	Okulda yapılan öğretimin niteliğini değerlendirebilmelidir.
6	Velilerin katılımını sağlayarak karşılıklı fayda sağlayan süreçleri desteklemelidir.
7	Okul ve çevre arasındaki bağları güçlendirebilmelidir
8	Konuşmalarında olayları kavramlaştırarak ifade etmelidir.
9	Okulun kendine özgü değerler sistemini oluşturabilmelidir.
10	Bilimsel okur-yazarlık becerisine sahip olmalıdır.
11	Ekip çalışması yapabilmelidir.
12	Okulun donanımsal eksiklerini giderebilmelidir
13	Okulda herkes tarafından paylaşılan güçlü bir okul kültürü oluşturmalıdır
14	Okulda öğrenen birey ve öğrenen örgüt felsefesini yerleştirebilmedir
15	Kaynaklarını etkin kullanabilmelidir.
16	Uzlaştırıcı ve bütünleştirici bir rol oynayabilmelidir.
17	Vakıf, dernek ve gönüllü kuruluşların katkılarını sağlayabilmelidir.

2.8. Veri Toplama Aracının Ön Uygulanması

Araştırmada kullanılan ölçek formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, demografik özellikleri belirlemeye yönelik 7 adet sorudan oluşturulmuştur. Anketin giriş bölümünde, cevaplayacak katılımcılara anket formları uygulanmadan önce veri toplama ölçeklerinden elde edilen cevapların yalnızca bilimsel araştırmanın amacına yönelik olarak kullanılacağı ifade edilmiştir. Müdür yeterlik görüşler ile anlamlı ilişki göstermesi beklenen cinsiyet, görev, yaş, görev yapılan kurum, okul türü, öğrenim durumu, mesleki kıdem, branş, değişkenlerine ilgili seçenekler belirtilerek ölçek formunun bu bölümünde yer verilmiştir.

Anketin ikinci bölümünde yer alan maddeler için ulusal ve uluslararası alan yazın taranmış, araştırma konusuyla benzerlik gösteren çalışmalar ile geliştirilmiş olan okul müdürü yeterlik ölçekleri alan yazın taraması sonucunda içerik ve yapı özellikleri dikkate alınarak incelenmiştir.

Konuyla ilişkili alanyazın araştırması ve bu araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının incelenmesinin sonrasında, oluşturulan madde havuzu sonrası Lawshe tekniği uygulanmıştır. Ölçek beşli likert derecelendirme ölçeği şeklinde hazırlanmış ve katılma derecesi; hiç (1), az (2), orta (3), çok (4), tam (5) şeklinde derecelendirilmiştir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik hesaplamalarını yapmak amacıyla ön uygulama kolay ulaşılabilir örneklem tekniği ile belirlenen Ankara ili Etimesgut ilçesi 82. Eğitim Bölgesinde bulunan 2 ilkokul, 2 ortaokul, 1 ilk-ortaokul ve 4 lisede görev yapan öğretmen ve yöneticilerinin oluşturduğu 510 kişi arasından belirlenen 156 katılımcıya uygulanmıştır. Tablo 10'da ön uygulamaya ait katılımcı bilgileri verilmiştir.

Tablo 10 OMYÖ Ön Uygulama Katılımcı Sayısı, Ortalama ve Standart Sapma Verileri

Kurum Türü	Öğrenim Durumu	Katılımcı Grupları					
		Öğretmen		Müdür Yardımcısı		Okul Müdürü	
		Cinsiyet		Cinsiyet		Cinsiyet	
		Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
Anaokulu	Ön Lisans						
	Lisans			1		1	
	Tezli Yüksek Lisans						
	Tezsiz Yüksek Lisans						
İlkokul	Doktora						
	Ön lisans	2					
	Lisans	22	3		1		1
	Tezli Yüksek Lisans	3					1
Ortaokul	Tezsiz Yüksek Lisans	4					
	Doktora						
	Ön lisans						
	Lisans	36	9	1	1		1
Lise	Tezli Yüksek Lisans	5	1	1			
	Tezsiz Yüksek Lisans	1				1	1
	Doktora						
	Ön lisans	2					
Lise	Lisans	37	8	1			
	Tezli Yüksek Lisans	2	1	1			2
	Tezsiz Yüksek Lisans	3			1		
	Doktora	1					
Toplam		118	22	5	3	2	6
Yeterlik Ortalama		<i>N</i>		<i>X̄</i>		<i>Ss</i>	
		156		4.71		.39	

Ankara, Etimesgut ilçesi 82. Eğitim Bölgesinde yapılan ön uygulama çalışmasına ait ortalama $\bar{X}=4,71$ düzeyinde gerçekleşmiştir

3. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK BULGULARI

Veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını saptamak amacıyla ön uygulama sonrasında ulaşılan verilere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testleri yapılmıştır. Büyüköztürk'e (2002) göre, KMO katsayısının .60'dan büyük olması ve Bartlett küresellik testinin anlamlı çıkması halinde veriler faktör analizi yapmak için uygundur. 50 maddeyle yapılan analiz sonucunda KMO= .91 ve Bartlett küresellik testi sonucunun ($\chi^2=8524.327$; $p<.01$) ve anlamlılık değerinin $p<.000$ olması faktör analizi yapabilmek için üzerinde çalışılan grup büyüklüğünün yeterli ve aynı zamanda verilerin de faktör analizi yapabilmek için uygun olduğu görülmüştür (Kalaycı, 2006).

Güvenirlilik çalışmalarına yönelik olarak, Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı kullanılmıştır. Geliştirmede Özdamar'ın (2004) alpha katsayısının değerlendirilmesinde dikkate alınan değer aralıkları referans alınmıştır. Ön uygulama sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha=.95$ olarak hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha $.80 \leq \alpha \leq 1$ aralığında ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir. Maddelerin her biri için madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonlarının negatif olmamasına ve .25'ten büyük olması kuralına riayet edilmiştir. Özdamar'a (2004) göre bu kurala uymayan maddelerin ölçekten çıkarılması gerekmektedir. Ölçeğin geliştirilmesinde temel alınan Katz'ın (1974) yeterlikleri 3 boyutta sınıflandırmasından dolayı ölçek üç boyutla sınırlandırılmıştır (Büyüköztürk vd, 2012). Tüm faktörlerin ayrı ayrı açıkladığı varyans ise birinci faktör için %49.47 ikinci faktör için %8.34 üçüncü faktör için ise %6.43 olarak bulunmuştur. Okul Müdürü Yeterlik Ölçeğinin faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. OMYÖ Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları; Faktör 1 (Beşerî) İçin Değerler

Md. No	Madde	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları
m.21	Etkili iletişim kurabilmelidir	.97	.86
m.24	Özdenetim sahibi olmalıdır .	.86	.79
m.22	Farklı görüşlerden faydalanarak rasyonel sonuçlar ortaya çıkarabilmelidir .	.86	.81
m.20	Yönetim e problem çözme stratejilerini kullanarak sorunları çözebilmelidir.	.86	.85
m.23	Sorumluluk sahibi (verilen görevi istenen nitelikte ve nicelikte yapma) olmalıdır.	.82	.80
m.37	Eğitim programının etkili bir biçimde uygulanmasını sağlayabilmelidir	.59	.82
m.11	Eğitim öğretim faaliyetlerini verilere dayalı planlayabilmelidir.	.58	.79
m.36	Görev dağılımı yaparken çalışanların yeteneklerini dikkate almalıdır	.53	.73
m.15	Sürekli mesleki gelişimi desteklemelidir.	.50	.66

Faktör 1 Açıklanan Top . Varyans (%) = 49 .47
Cronbach's Alpha= .94

Aday ölçek formunda 13 madde ile karşılanan insani-beşerî yeterlikler boyutu, ön uygulama sonunda 9 maddeye indirgenmiştir.

Tablo 12 OMYÖ Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları; Faktör 2 (Düşünsel) İçin Değerler

Madde No	Madde	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları
m.42	Okulun kendine özgü değerler sistemini oluşturabilmelidir.	.96	.79
m.41	Konuşmalarında olayları kavramlaştırarak ifade etmelidir.	.84	.75
m.40	Okul ve çevre arasındaki bağları güçlendirebilmelidir	.81	.81
m.39	Velilerin katılımını sağlayarak karşılıklı fayda sağlayan süreçleri desteklemelidir.	.79	.82
m.43	Bilimsel okur-yazarlık becerisine sahip olmalıdır.	.68	.69
m.31	İnsanların ihtiyaçlarını fark edebilmelidir.	.65	.73
m.30	Okula yeni katılan öğretmenlerin okula uyumuna katkı sağlamalıdır.	.62	.62
m.44	Ekip çalışması yapabilmelidir.	.56	.67

Faktör 2 Açıklanan Top . Varyans (%) = 8 .34
Cronbach's Alpha= .92

Aday ölçek formunda 17 madde ile karşılanan kavramsal-düşünse yeterlikler boyutu, ön uygulama sonunda 8 maddeye indirgenmiştir.

Tablo 13. OMYÖ Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları;**Faktör 3 (Mesleki) İçin Değerler**

Madde No	Madde	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları
m.6	Okulun bürokratik işlerin etkili olarak yürütülmesini sağlayabilmelidir.	.74	.64
m.48	Kaynaklarını etkin kullanabilmelidir.	.74	.52
m.4	Okulu sosyal gelişimin sağlandığı cazip bir yer haline getirebilmelidir	.73	.64
m.8	Okulu güvenli bir yer haline getirebilmelidir.	.61	.64
m.9	Yönetim Kuramları bilgisine sahip olmalıdır.	.61	.72
m.3	Okulu fiziksel açıdan güvenli bir yer haline getirebilmelidir.	.54	.47
m.16	Eğitim sistemini ilgilendiren güncel verileri okul paydaşları (öğretmenler veliler bağış yapanlar . STK'lar vb.) ile paylaşmalıdır.	.53	.59
m.50	Vakıf . dernek ve gönüllü kuruluşların katkılarını sağlayabilmelidir.	.36	.73
m.28	Bütçe uygulamalarına hâkim olmalıdır	.33	.40
Faktör 3 Açıklanan Top. Varyans (%).= 6.43			
Cronbach's Alpha= α .86			

OMYÖ mesleki-teknik yeterlikler boyutu faktör yük değerleri korelasyonları Tablo 13'te gösterilmiştir. Aday ölçek formunda 20 madde ile karşılanan mesleki-teknik yeterlikler boyutu, ön uygulama sonunda 9 maddeye indirgenmiştir.

Elde edilen veriler ışığında ön uygulama sonucunda toplanan verilere faktör analizi (Temel Bileşenler Analizi) tekniği uygulanmıştır. Böylelikle ölçeğin temel bileşenleri saptanmış ve alt boyutları belirlenmiştir. Faktör yapısı, madde faktör yükleri açıklanan varyans ve toplam varyans değerleri Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14 Faktör Yapısı, Madde Faktör Yükleri Açıklanan Varyans ve Toplam Varyans

Maddeler	Faktörler		
	Beşerî	Düşünsel	Mesleki
m 21	.97		
m 24	.86		
m 22	.86		
m 20	.86		
m 23	.82		
m 37	.59		
m 11	.58		
m 36	.53		
m 15	.50		
m 42		.96	
m 41		.84	
m 40		.81	
m 39		.79	
m 43		.68	
m 31		.65	
m 30		.62	
m 44		.56	
m 6			.74
m 48			.74
m 4			.73
m 8			.61
m 9			.61
m 3			.54
m 16			.53
m 50			.36
m 28			.33
Açıklanan Varyans	%49.47	%8.34	%6.43
Top.Var.(%)		%64.25	

* Faktörlerin .30'dan küçük yük değerleri tabloda gösterilmemiştir .

Bu belirlemede faktör yük değeri .30 altında kalan maddeler ve birden fazla faktöre yükleme yapan ölçek taslağından çıkarılmıştır (Büyüköztürk vd, 2012). Tüm maddeleri için hesaplanan iç tutarlık katsayısının .95 olduğu görülmektedir. Ölçeğin faktörlerinin Cronbach's Alpha katsayıları, faktör bir $\alpha=.94$, faktör iki $\alpha=.92$, faktör üç $\alpha=.86$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 15 OMYÖ; Alt Boyutları Geçerlilik Güvenilirlik Değeri ve Varyans Değerleri

OMYÖ	Cronbach's Alpha	Açıklanan Varyans (%)
Faktör 1 (Beşerî)	.94	49.47
Faktör 2 (Düşünsel)	.92	8.34
Faktör 3 (Mesleki)	.86	6.43
Toplam	.95	64.25

Bu bulgularla ölçeğin geneli ve faktörleri bağlamında güvenilirliğinin iyi düzeyde olduğu söylenebilmektedir. Tablo 15’te faktör yapısı, madde faktör yükleri açıklanan varyans ve toplam varyansı belirtilmiştir. Taslağın geçerliliği için faktör analizi sonunda açıklanan toplam varyans değerlendirmeye alınmıştır. Tablo 16’da, doğrulayıcı faktör analizi çalışmasının sonuçları görülmektedir.

Tablo 16 OMYÖ Önerilen Modelin Uyum Değerleri ve Standart Uyum Ölçütleri

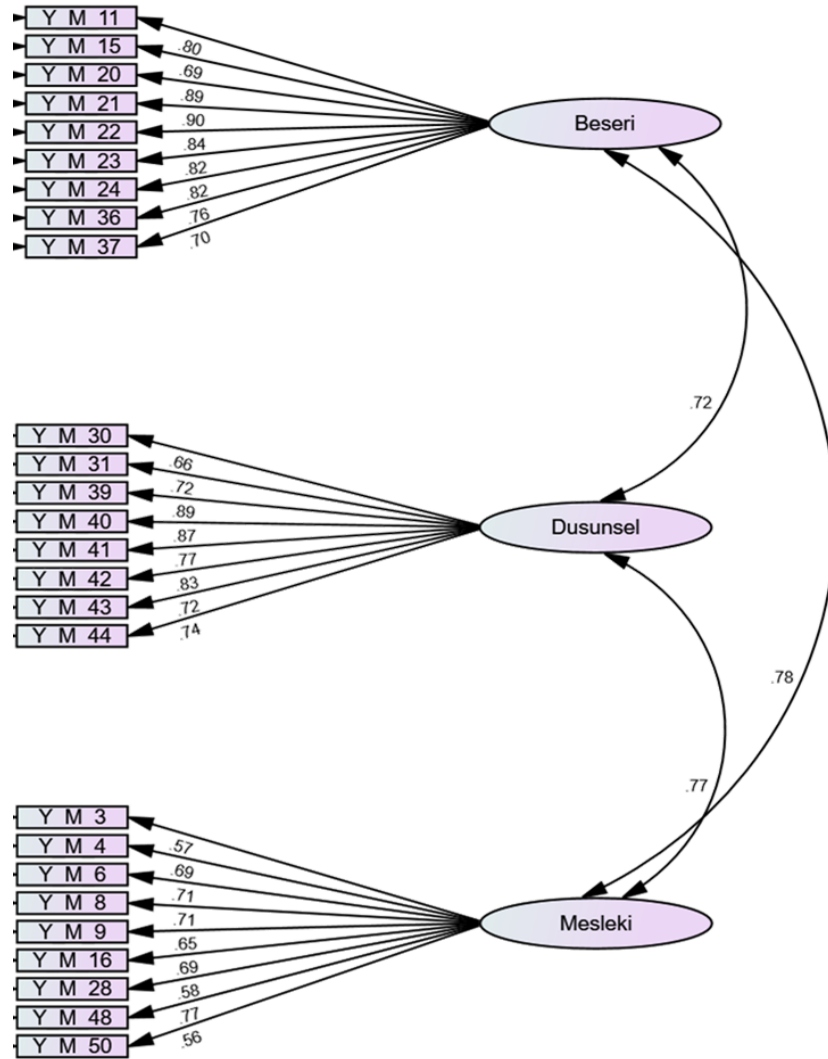
Uyum Ölçüleri	İyi Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Ön Uygulama Uyum Değerleri	Uygulama Uyum Değerleri	Uyum	
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2.95	7.3	Kabul	Ret
RMSEA	$0 < RMSEA < .05$	$.05 < RMSEA < .10$	.11	.05	Kabul	Kabul
SRMR	$0 < SRMR < .05$	$.05 < SRMR < .10$	.06	.03	Kabul	İyi Uyum
GFI	$.95 < GFI < 1$	$.90 < GFI < .95$	.73	.91	Ret	Kabul
AGFI	$.90 < AGFI < 1$	$.85 < AGFI < .90$	.65	.89	Ret	Kabul
NFI	$.95 < NFI < 1$	$.90 < NFI < .95$	.77	.93	Ret	Kabul
CFI	$.95 < CFI < 1$	$.90 < CFI < .95$	.83	.94	Ret	Kabul
RFI	$.90 < RFI < 1$	$.85 < RFI < .90$	.72	.92	İyi Uyum	Ret

Erdoğan, Bayram ve Deniz (2007), Web tabanlı öğretim tutum ölçeği: Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmasından uyarlanmıştır.

Moment Yapıların Analizi (Analysis of Moment Structures/ AMOS 24.0) programı ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) (Confirmatory Factor Analysis: CFA), yapısal eşittik modeli (YEM), Uyum iyiliği indeksi GFI (goodness-of-fit index,), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI) (adjusted goodness-of-fit index,) ortalama hataların karekök ortalaması (RMSEA) (root mean square error of approximation) analizleri yapılmıştır.

Bu sonuçlar ile benzerlik oranı ki-kare istatistiği $\chi^2_{(296)} = 928.045$, $p < .05$ olarak tespit edilmiştir. Kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA)= .11; standardize edilmiş kök ortalama kare artık (SRMR)= .06; uyum iyiliği indeksi (GFI)= .73; düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI)=.65; normlanmış uyum indeksi (NFI)=.82; karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI)=.91; göreceli uyum indeksi (RFI)=.77 olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar mükemmel uyum (fit) değerlerine sahip olmasa bile, kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, OMYÖ’nun faktör yapısını ön uygulamada ($n=156$) doğrulamasa da uygulamada ($n=1.444$) ki-kare istatistiği $\chi^2_{(262)} = 1937.117$, $p < .05$ olarak tespit edilmiştir. Kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA)=.50; standardize edilmiş kök ortalama kare artık (SRMR)=.03; uyum iyiliği indeksi (GFI)=.91; düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI)= .89; normlanmış uyum indeksi (NFI)=.93; karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI)= .94; göreceli uyum indeksi (RFI)=.92 olarak

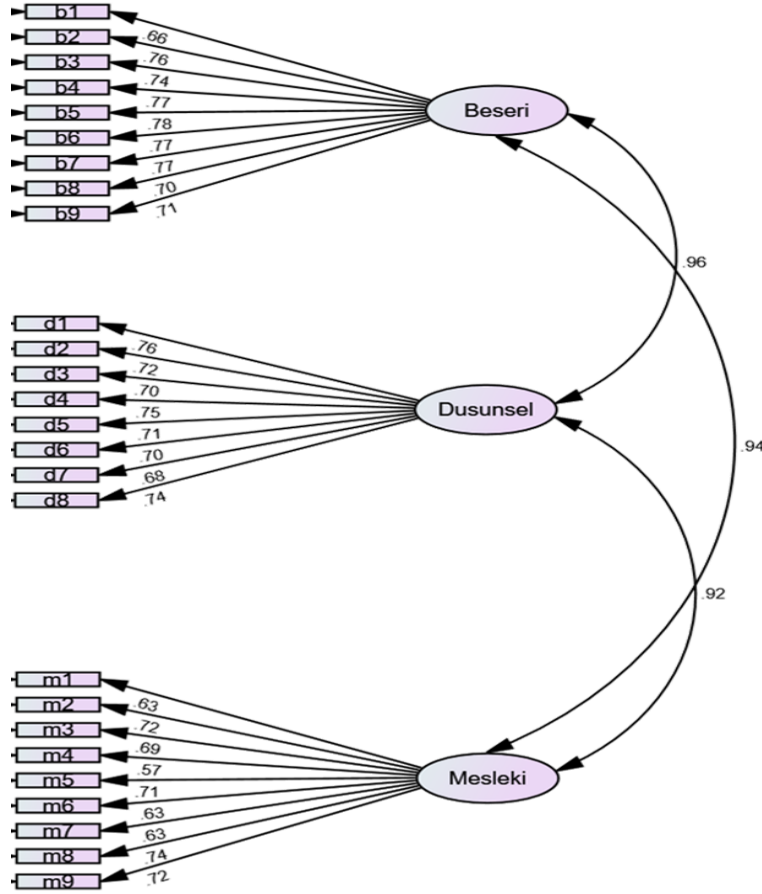
belirlenmiştir. Katılımcı sayısının artması ile χ^2/sd (CMIN/DF) değeri kabul edilebilir değeri aşmıştır.



Şekil 1 Ön Uygulama PATH diyagramı standardize edilmiş (AMOS)

Modelde yer alan faktörler ile maddeleri arasındaki ilişkiler çizilen yol şeması ile Şekil 1'de standardize edilmiş olarak sunulmuştur. Standardize edilmiş olarak, faktörlerin madde üzerindeki faktör yüklerini, faktörler arası korelasyon katsayılarını gösterilmiştir. Her bir faktörden maddeye doğru olan okların üzerinde yer alan faktör yüklerinin .56 ile .90 arasında çok iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Boyut-gizil değişkenler arası korelasyonlar beşerî-düşünsel arasında .72; düşünsel-mesleki arasında .77; beşerî-mesleki arasında .78 olarak kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir, hata varyanslarının .13 ile .45 arasında olduğu belirlenmiştir (Şencan,2005).

Şekil 2 incelendiğinde uygulama faktör yüklerinin .63 ile .78 arasında çok iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Boyutlar- arası gizil değişkenler korelasyonlar beşerî-düşünsel arasında .96; düşünsel-mesleki arasında .92; beşerî-mesleki arasında .94 olarak kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir (Şencan,2005).



Şekil 2 Uygulama PATH diyagramı standardize edilmiş (AMOS)

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Ölçeğin (ulaşılabilir) evreni (Karasar, 2012; Balcı, 2007) Ankara ili olarak belirlenmiştir. Çalışmada farklı katılımcı grupları olacağından alt evrenlere ayrılarak örneklem alınmıştır (Ural ve Kılıç, 2013, s. 31). OMYÖ akademisyen ($n=46$), öğretmen ($n=666$), sendika temsilcisi ($n=53$), müdür yardımcısı ($n=241$), okul müdürü ($n=288$), taşra yöneticisi ($n=69$) ve maarif müfettişlerine ($n=81$) uygulanmıştır.

1500 adet çoğaltılan OMYÖ'nün, 1200 adedi örneklem dâhilinde olup izin verilen ilçelerde, araştırmacı tarafından ilgili paydaşlara dağıtılmıştır. Dağıtılmış olan 1200 adet ölçeğin 1072'si geri dönmüş, 74'ü madde işaretlemelerinde ve demografik bilgilerdeki

eksiklikler sebebiyle kullanılamamış, geriye kalan 996'sı analiz edilmeye uygun bulunmuştur. 448 ölçek ise elektronik ortamda doldurulmuştur. Elektronik ortamda doldurulmuş olan bu ölçekler de eksik demografik bilgi ve yanıtız maddeler açısından incelenerek veri setinden çıkarıldığında, toplamda 1.444 ölçek analize dahil edilmiştir.

Yapılan incelemede aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu (mod 5.00, medyan 4.75-4.88), çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 değerleri arasında yer aldığı (akademisyen .99-1.51; öğretmen 1.52-.34; sendika temsilcisi ,88-1,26; okul müdürü ,71-1,5; müdür yardımcısı .42-,19; maarif müfettişi 1.52-.34) (George ve Mallery, 2010); Q-Q plot grafiklerinin normale yakın olduğu belirlenmiştir.

Alanyazındaki farklı görüşlere rağmen amaç, hedefler ve yaş grupları bakımından çeşitlilik gösteren okulların, müdürlerinden beklenen yeterliklerinin de farklılık göstermesi kaçınılmazdır. Bu nedenle, yürütölmüş olan çalışmayla ÖMYÖ'nün kapsam geçerliği sağlanmakla birlikte, okul türüne göre özelleştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca bilim ve teknolojinin gelişmesiyle insan ihtiyaçlarının değişmesi, eğitimcileri ve dolayısıyla okul müdürlerinin sahip olması gereken yeterlikleri de etkilemektedir. Bu nedenle yeterlik standartlarının da belirli zaman aralıkları dahilinde güncellenmesi öneriler arasındadır.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (2005). Mnenja uciteljev in ravnateljv o kompetencah ravnateljv v Turciji. *Vodenje*,3, 53-71.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. & Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164),159-164.
- Ak, M. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri* (Uşak ili örneği). Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Aksüt, M. (1997). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri: özel eğitim okulu müdürlerinin yeterliklerine ilişkin bir araştırma* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Analoui, F., Labbaf, H., & Noorbakhsh, F. (2000). Identification of clusters of managerial skills for increased effectiveness: The case of the steel industry in Iran. *International Journal of Training and Development*, 4(3), 217-234
- Andrews, R. L., & Soder, R. (1987). Principal Leadership and Student Achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.
- Arslan, H. & Beytekin, F. (2004). İlköğretim okul müdürleri için eğitim liderliği standartlarının araştırılması. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Kitabı, cilt, 1-16*.

Aslanargun, E. (2011). Türkiye’de Okul Yönetimi Ve Atama Yönetmelikleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1C0466, 6, (4), 2646-2659.

Ayral, M. (2016). Okul müdürü yetiştirmede 2015: Sorunlar ve gelecek. A. Aypay (Ed.), *Türkiye’de eğitim yöneticiliği ve maarif müfettişliği: Seçme, atama ve yetiştirme içinde* (s. 113-144). Ankara: Pegem Akademik.

Babaoğlu, E. & Litchka, P. R. (2010). An examination of leadership competencies of school principals in Turkey and the United States. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*, 35(158), 58-74.

Balcı, A. (2007). *Etkili okul geliştirme: kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem-A.

Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-93.

Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The Instructional Management Role of the Principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.

Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of management development*, 27(1), 5-12.

Boydak Ö., M. & Özdemir, T.Y. (2010). Etkili okulların etkililiğinin sürdürülmesinde yönetici faktörü. V. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Antalya, 01-02 Mayıs 2010*.

Bursaloğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.

Cihan, O. A., Özbek, E., Özenir, D. & Kolçak, M. (2013). MEB yönetici atama yönetmeliğinde kullanılması gereken temel ölçütler konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri. VI. *Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu bildirileri*, 539, 39.

Cinkir, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036

Çetin, M. & Adıgüzel, S. (2006). İstanbul ili resmi ilköğretim okulu müdürlerinin uzmanlık yeterliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 167-183.

Çetin, N. (2009). *İlköğretim okullarında yöneticilerin öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme yeterlilikleri (Bursa ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Çetin, N., & Bostancı, A. B. (2011). İlköğretim okullarında okul yöneticilerinin öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme durumu. *Sakarya University Journal of Education*, 1(2), 6-15.

Dayıoğlu, Ş. (2015). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullara yönetici atama kriterleri konusunda okul yöneticilerinin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dönmez, B. (2002). Müfettiş, Okul Müdürü Ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 29, 27-45.

Duke, D. L. (1987). *School leadership and instructional improvement*. Random House,.

Duke, D. L. (1998). The nonnative context of organizational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 165-195.

Duttweiler, P. C., & Hord, S. M. (1987). *Dimensions of effective leadership*. SEDL.

Elma, C. (1998). *İlköğretim okulları yöneticilerinin çatışmayı yönetme yeterlikleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Eraslan, F. (2014). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin inovasyon yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sakarya.

Erçetin, Ş. Ş., & Eriçok, B. (2016). *Yayınlarda yer alan okul yöneticilerinin yeterliklerinin analizi (ULAKBİM 2004-2016)*. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 240-256.

Erdoğan, S. Y. (2012). *Okul müdürlerinin yeterlilik düzeylerinin ve yönettikleri okulların ikliminin kadın ve erkek müdürler bazında karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Everard K.B. & Morris G. (1996). *Effective school management*. London: Paul Chapman .

George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference*. Boston MA: Pearson Education.

Goleman, D. (2002). *Duygusal zeka: neden IQ'dan daha önemlidir* (Çev. B. S.Yüksel). İstanbul: Varlık .

Gökçe, F. (2008). Değişimin Kavramsal Modelleri ve Değişim Sürecinde Eğitim Yöneticilerinin Yeterlikleri. *Milli Eğitim*, 177, 237-252.

Gülseren, H.Ö., Yıldırım, N., Altındağ, S., Altıntaş, B.& Şahin, İ. (2010). Yönetici yeterliklerine dayalı okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi bildirileri*, 417-427.

Gündüz, Y., & Balyer, A. (2013). *Gelecekte okul müdürlerinin gerçekleştirmeleri gereken roller*. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (3), 45-54.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi*. Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel.

İliç Artul S. (2004). Etkili ilköğretim okulu yöneticisi yeterlikleri (Adapazarı örneği). Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamaları çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara Asil.

Karadağ, E. (2011). Okul müdürlerinin niteliklerine ilişkin olarak öğretmenlerin oluşturdukları bilişsel kurgular: Fenomonolojik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 36,159.

Karakuş, M. & Töremen, F. (2006). Denetçi gözüyle yönetici yeterlikleri: ilköğretim okulu yöneticileri üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 176-183.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.

Karayaman, S. (2020). Okul yöneticilerinde duygusal zekâ ve etik karar verme ilişkisi. *Turkish Studies-Education*, 15(4), 2741-2756

Karayaman, S. (2021). Okul yöneticilerini etik ikileme iten baskı ve güç kaynaklarının okul kademelerine göre incelenmesi. *İnsan ve İnsan*, 8(27), ss.235-253

Karip, E., & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 245-257.

Katz, R. L. (1955). Skills of an effective Moore & Rudd Leadership Skills and Compet ... *Journal of Agricultural Education* 33 Volume 45, Number 3, 2004 administrator. *Harvard Business Review*, 33(1), 33-42.

Katz, R. L. (1974). *Skills of an effective administrator*. *Harvard Business Review Press*. September 1974. <https://hbr.org/1974/09/skills-of-an-effective-administrator#comment-section>, sayfasından erişilmiştir.

Kombıçak, M. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin yeterliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Koşan, Ş. (2002). *Lise yöneticilerinin seçiminde kullanılan ölçütler hakkında öğretmenlerin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Kurt, A (2016). *Yönetici inovasyon yeterliliği ve Okul kültürü ilişkisi (Bolu ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.

Leithwood, K. A. (1988). The Nature, Causes and Consequences of Principals' Practices: *A Framework for Research and Review of Recent Literature*.

Madenöğlü, C. (2003). *Ortaöğretim kurumu yöneticileri ve öğretmenlerinin okul yöneticilerinde bulunması gereken niteliklere ilişkin öncelikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for" intelligence.". *American Psychologist*, 28(1), 1.

MEB, (2000). *MEB Tebliğler Dergisi*, 2515, <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/64-2000>

MEB, (2000). Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 2508, <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/64-2000>

Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on management: Inside our strange world of organizations*. New York: Simon and Schuster.

Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice*. Sage.

Oklay, E. (2016). Okul müdürlerinin liderlik becerileri ve yeterlilik alanları. A. Aypay (Ed.), *Türkiye'de eğitim yöneticiliği ve maarif müfettişliği: seçme, atama ve yetiştirme içinde* (s. 97-107). Ankara: Pegem Akademik.

Okutan, M. (1988). *Orta dereceli okul müdürlerinin insan ilişkileri yeterlikleri (Trabzon ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özdamar, K. (2004). *Paket program ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir. Kaan.

Özdemir, S., Sezgin, F. & Kılıç, D. Ö. (2015). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 365-383.

Peker, S. & Selçuk, Ö. G. G. (2011). Okul müdürlerinin yeterliklerinin eğitim öğretim sürecine etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 472-480.

Peterson, K. D., Murphy, J., & Hallinger, P. (1987). Superintendents' perceptions of the control and coordination of the technical core in effective school districts. *Educational Administration Quarterly*, 23(1), 79-95.

Peterson, T. O., & Van Fleet, D. D. (2004). The ongoing legacy of RL Katz. *Management Decision*, 42(10), 1297-1308.

Schmieder, J. H. & Cairns, D. (1996). *Ten skills of highly effective principals*. R&L Education. <https://play.google.com/books/reader?printsec=frontcover&output=reader&id=xcPjqxAKe9kC&pg=GBS.PR4> sayfasından erişilmiştir.

Schmitt, N., & Schechtman, S. (1990). The selection of school administrators. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 3(3), 231-238.

Seçkin, G. (2003). *İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim yönetimi süreçlerine ilişkin yeterliklerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi (Kırıkkale ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Stufflebeam, D., & Nevo, D. (1991). Principal evaluation: New directions for improvement. *Peabody Journal of Education*, 68(2), 24-46.

Şahin, A. E. (2000). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22, 243-260.

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

Tan, Ö., (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin yeterlilikleri (İstanbul ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Titrek, O., Bayrakçı, M. & Zafer, D. (2009). Okul Yöneticilerinin Duygularını Yönetme Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 55-73.

Tortop, N., Aykaç, B., Yayman, H., & Özer, M. A. (2013). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Nobel.

Töremen, F., & Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Millî Eğitim Dergisi* 3(160).

Töremen, F., & Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Millî Eğitim Dergisi* 3(160).

Ural, A., & Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay.

Uslu, B. (2013). Eğitim yönetimi alanındaki akademisyenlerin okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37(37), 172.-

Veneziano L. ve Hooper J. (1997). "A method for quantifying content validity of health-related questionnaires". *American Journal of Health Behavior*, 21(1):67-70.

Yıldız, K. (2012). Yöneticilerin değişimi yönetme yeterlikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(25), 177-198.

Yıldız, N. N. (2008). *Eğitim yöneticilerinin öğretim programları yönetimi yeterliliklerine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri, 1, 771-774



DEMOKRASİ EĞİTİMİ, OKUL MECLİSLERİ PROJESİ UYGULAMALARININ VE KAZANIMLARININ
YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ
EVALUATION OF PRACTICES AND LEARNING OUTCOMES OF SCHOOL COUNCIL PROJECT,
AND DEMOCRACY EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE VIEWS OF SCHOOL
ADMINISTRATORS, TEACHERS AND STUDENTS

Bülent Kocaman¹

Makalenin Alanı: Demokrasi Eğitimi

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi

25.09.2021

Kabul Tarihi

30.12.2021

Anahtar Kelimeler

Okul Meclisleri

Projesi

Demokrasi eğitimi

Okul temsilcisi,

Seçim

Özet

Bu araştırma, Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin (DEOMP) uygulandığı her eğitim kademesindeki uygulama sürecini, projenin demokratik kültür bağlamındaki işlevlerini, kazanımlarını ve projenin devamı konusundaki algıların ortaya konulmasını amaçlamaktadır. Öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerine araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Asarcık ilçesinde 28 okul (birleştirilmiş sınıflar dahil) ve bu okullarda görevli 48 yönetici vardır. Öğretmen sayısı 329, öğrenci sayısı ise (ilkokul 3. sınıftan lise 12. sınıfa kadar) 2.480 kişidir. Araştırmada basit tesadüfi örneklem seçme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin demokratik bilinç düzeylerinin yükseltilmesinin, süreçlere etkin katılım düzeylerinin artırılmasının ve okullarda söz haklarının artırılmasının gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, öğretmenlerin projenin amaçları, uygulanması ve kazanımları konusunu önemstedikleri görülmüştür. Okul yöneticileri ise proje kazanımlarının artırılması etkili ve kalıcı olması için sosyal ve kültürel etkinliklerle zenginleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca aile içi katılıma fırsat veren yapının demokrasinin temelini oluşturduğunu, aile ortamında demokrasi bilinç düzeyinin yükseltilmesi, rol modellerin doğru kavratılması gerektiği ifade edilmiştir. Katılımcılar, öğrencilerin demokratik bilinç düzeyini artırmaları için belirli aralıklarla öğretmen ve okul yöneticilerine hizmet içi eğitimlerle proje eğitimleri verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, DEOMP etkinliklerinin ve projenin Türkiye genelinde etkili ve doğru bir şekilde paylaşılması, demokratik yaşam, oy kullanma bilinci, eleştirel düşünme, hoşgörü, kişilik kazandırma, iletişim, özgüven, sorumluluk ve katılım hakkının kazanılmasında büyük önem taşıdığından mutlaka devam ettirilmesi gerektiği konusunda görüş birliği içindedir.

Article Info

Received

25.09.2021

Accepted

30.12.2021

Abstract

This research aims to reveal the implementation process of the Democracy Education and School Councils Project (DEOMP) at every educational level, the functions and achievements of the project in the context of democratic culture, and the perceptions about the continuation of the project. A questionnaire developed by the researcher was applied to students, teachers and school administrators. In Asarcık district, there are 28 schools (including multi-grade classes) and 48 administrators in charge of these schools. The number of teachers is 329, and the number of students (from the 3rd grade of primary school to the 12th grade of high school) is 2,480. Simple random sampling method was used in

¹ Asarcık Armutlu İlkokulu, Samsun, e-mail: bulentkocaman@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3994-2383
(Sorumlu Yazar / Corresponding Author)

Keywords

School Parliaments

Project

Democracy

education

School

representative

Selection

the study. The results of the research reveal that it is necessary to increase the democratic consciousness level of the students, to increase the level of active participation in the processes and to increase the right to voice in schools. On the other hand, it was seen that teachers care about the aims, implementation and achievements of the project. School administrators, on the other hand, stated that the project gains should be enriched with social and cultural activities to be effective and permanent. In addition, it was stated that the structure that allows participation within the family constitutes the basis of democracy, that the level of democracy awareness in the family environment should be raised and role models should be understood correctly. Participants stated that in-service trainings and project trainings should be given to teachers and school administrators at regular intervals to increase the level of democratic awareness of students. Participants agree that DEOMP activities and the project should be continued, as it is of great importance for effective and accurate sharing of the project throughout Turkey, democratic life, voting awareness, critical thinking, tolerance, personalization, communication, self-confidence, responsibility and the right to participate.

1. GİRİŞ

Demokrasi, toplumsal anlamda sosyal bir olgu ve yaşam biçimidir. Öğrencilerinin demokrasiyi kavramasında ve içselleştirmesinde okulların rolü büyüktür ve vazgeçilmezdir. Okul öğrenci meclisleri, öğrencilerin okul yönetimiyle ilgili kararlara etkin katılımını sağlar ve böylece onların demokrasi ile ilgili bilgi ve becerilerini sosyal hayatta etkin şekilde kullanmasına öncülük eder. Okul ve toplum birbirlerinin özelliklerini yansıtır. Okulun görevi, aslında eğitim sisteminin işlevlerinin yerine getirilmesidir. Bu görevler sosyal, politik ve ekonomik olarak adlandırılırlar. Okulun sosyal ya da toplumsal işlevi, çocuğa kendi toplumunun kültürünü aşılıyarak onu sosyalleştirmektir. Okul bu görevi yerine getirirken kültürü hem korur, hem de değiştirerek geliştirir ve yenileştirir. Okulun siyasal ya da politik görevi ise yetiştirilen kuşağın içinde bulunduğu siyasal sisteme bağlılık göstermesini sağlayarak, bireylere demokrasinin gerektirdiği beceri ve tutumları kazandırmaktır (Bursalıoğlu, 1999).

Demokrasi ilkelerinin toplumsal hayatta sağlıklı bir şekilde yürütülmesi amacıyla, yaparak ve yaşayarak öğrenme prensibinden yola çıkarak, MEB ve TBMM arasında 13 Ocak 2004 tarihinde bir protokol imzalanmıştır. Bu protokolle “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi” k12 kurumlarında uygulamaya konmuştur. Projenin üç ayrı meclisten oluşan bir işleyişi vardır. İlk aşamada, okuldaki tüm öğrencilerin oylarının alınmasıyla okul meclisi oluşturulur. Okul meclislerinden seçilen meclis başkanları bir araya gelerek ilçe öğrenci meclisini oluştururlar. İlçe öğrenci meclis başkanı ve iki yardımcısı aynı zamanda il öğrenci meclisinin doğal üyesidir. İlçelerden gelen temsilcilerle il öğrenci meclisi oluşturulur.

İl öğrenci meclisinde seçilen meclis başkanı, TBMM öğrenci meclisinin üyesidir ve ili temsil etmektedir. 23 Nisan Ulusal Egemenlik Haftasında, illerden gelen başkanlar Türkiye öğrenci meclisinde kendi illerindeki eğitim sorunları konusunda bir hafta boyunca fikir alışverişinde bulunurlar. Bu toplantıda alınan kararlar, Türkiye öğrenci meclisi tarafından Millî Eğitim Bakanına tavsiye niteliğinde iletilir. Her yıl yenilenerek sürdürülen bu seçimler, Bakanlığın 18 Nisan 2019 tarihli genelgesi ile yürürlükten kaldırılmıştır. Proje ile öğrencilerin katılımcı bireyler haline geldiği, öğrencilerin demokratik tutumlar kazandığı düşünülmektedir.

Bu çalışma, Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin uygulandığı okullarda, projenin uygulanma sürecini, projenin demokrasi kültürü bağlamındaki işlevlerini, projenin kazanımlarını, ilgili yönergenin uygulanmasının durdurulması sonrası paydaşların düşüncelerini (okul idarecileri, öğretmenler ve öğrenciler) belirlemeye yöneliktir.

1.1. Problem

Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi, öğrencilere demokrasi kültürü ve okul yönetimine katılma hakkı kazandırmak için 2004 yılından itibaren eğitim kurumlarında uygulamaya konulmuştur. Bu çalışmanın problemini, Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin kazanımları açısından değerlendirilmesi, paydaşların algılarının araştırılması, projenin amaçlarına ulaşma düzeyi ve 2019 yılında yürürlükten kaldırılmasının sonuçlarına ilişkin katılımcı görüşlerinin tespiti oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında 13.01.2004 tarihinde protokol imzalanmıştır. İmzalanan bu protokol ile 2003–2004 öğretim yılında, toplam 300 pilot okulda Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi proje uygulanmaya başlanmıştır. Daha sonra ülke geneline yayılmış ve tüm k12 eğitim kurumlarında uygulanmaya başlanmış ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılına kadar devam etmiştir. Araştırmanın amacı, projenin öğrencilere kazandırmayı hedeflediği beceri, tutum ve kazanımları, uygulama sürecini, uygulamaya dönük önerileri; idareci, öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcıların, DEOMP'un dayanak ve gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

2.Yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre DEOMP'un okulda, hayatta demokratik kültür oluşturma yönündeki katkısı ve sağladığı kazanımlar nelerdir?

3.Okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerin, yürürlükten kaldırılan Millî Eğitim Bakanlığı Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesinin devam ettirilip ettirilmemesine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türk Eğitim Sistemi, ülkenin yönetim biçimi olan demokrasiyi yetiştirmekte olan kuşaklara kazandırmayı amaçlamaktadır. Halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimi olarak tanımlanan demokrasinin bireyler tarafından içselleştirilmesi ve yaşam biçimi haline getirilmesinin ön şartı eğitimidir.

Demokrasi bir süreçtir ve devamlılık arz etmesi zorunludur. Bu nedenle, toplumsal yaşamın içinde bireylerin benimsemesi ve uygulamasıyla gelişir, geliştiği ölçüde ülke refahına katkıda bulunur. Eğitim kurumlarında bireylere demokratik değerlerin kazandırılması ve demokrasi kültürünü içselleştirmiş bireylerin yetiştirilmesi, demokrasinin yerleşmesi ve gelişmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda, bir arada yaşama bilincinin bireylere aşılandığı ilk ortam olan okullarda demokrasi eğitiminin ciddiyetle verilmesi gerekir.

1.4. Sayıtlar

1. Bu araştırma kapsamında, okul yöneticilerinin, öğretmen ve öğrencilerin anket sorularına objektif ve içtenlikle cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
2. Uygulanan anketin araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Samsun ili Asarcık ilçesindeki okullarda görev yapan idareciler, öğretmenler ve öğrencilerin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Demokrasi: Siyasi otoritenin halka ait olduğu, azınlığın katılma ve eleştirebilme hakkının bulunduğu, insan hakları ve hürriyetlerine dayalı yaşayış ve yönetim şeklidir (Büyükkaragöz, 1998).

Demokrasi Eğitimi: Demokrasiyle ilgili bilgilere ve demokratik değerlere sahip bireylerden oluşan bir toplum oluşturmak için hayat bilgisi, sosyal bilgiler, tarih, sosyoloji, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi gibi derslerin öğretim programlarında çeşitli alt başlıklarda yer alan derstir (Yanıklar ve Elyıldırım, 2004).

Okul Meclisleri: İlköğretim okullarında okuyan öğrencilerin verdikleri oylarla belirlediği sınıf temsilcilerinden oluşan kurul (MEB, 2004).

DEOMP: Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi

Öğrenci Meclisleri: Öğrencilerden oluşan okul meclisi, il öğrenci meclisi veya Türkiye öğrenci meclisi (MEB, 2004).

Katılım Hakkı: Çocuğun ailede ve toplumda aktif bir rol kazanmasını sağlamaya yönelik haklardır (UNICEF, 2021).

1.7 KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Yaşam Biçimi olarak Demokrasi

1.7.1. Ailede Demokratik Yaşam

Aile içi iletişim ve işbirliği demokrasinin temelini oluşturmaktadır. Ailede yetişkin her bireyin eşit oya sahip olması, kararların birlikte alınması, fikir sorulması, öneri ve eleştirilere açık olunması önemlidir. Bireyler, zihinsel ve duygusal olgunluğa ailedeki rolleri paylaşarak ve bir arada yaşayarak erişir. Bu anlamda, bireyin zihinsel ve duygusal olgunluğu, öncelikle ailede şekil alır. Bu durum, kişinin tüm yaşamını etkiler ve şekillendirir.

1.7.2. Okulda Demokratik Eğitim

Okulda demokratik eğitim, öncelikle çocukların parmak kaldırma ve söz hakkı alma gibi basit etkinlikleri ile başlar. Okulda öğrencilere demokratik değerlerin kazandırılması ve yaşatılmasında, öğrencinin okul komisyonlarında görevler alması, yönetim toplantılarına katılması, sosyal etkinlikler, grup çalışmaları ve sınıf başkanı seçimlerine kadar uzanan kapsamlı uygulama alanları vardır. Öğrencilerin birbirlerinin haklarına ve düşüncelerine saygı duymaları, ancak okul ortamda demokratik bir eğitim ile sağlanabilir.

Beetham ve Boyle (1998, s. 132), okulların bireyin belli yeteneklerini ve becerilerini geliştirmenin yanı sıra toplumun kültürünün ve geleneklerinin benimsetilmesinde de önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmektedir. Doğan'a (2001, s. 94) göre, okul, demokrasinin genç kuşaklara öğretilmesi, benimsetilmesi ve geliştirilmesiyle ilgili eğitim ve öğretim görevlerini yerine getirdiği zaman toplum da gelişecek, demokratik tutuma sahip insan sayısı artacaktır. Bu nedenle, okulda demokrasi uygulamaları öğrencilerin bu yolda davranış geliştirmelerini sağlayacak biçimde düzenlenmelidir.

1.8. Demokrasi ve Eğitimi

1.8.1. Demokrasi Eğitimi Verilmesinin Dayanakları

1.8.1.1. 1961 ve 1982 Anayasası

1961 Anayasasında, birey ön plana çıkartılmış olup kişinin haklarının kendine ait olduğu ve kişi haklarına dokunulamayacağı belirtilmiştir.

1982 Anayasasında da insan hakları vurgulanmıştır. 1982 Anayasasında, demokrasi anlayışının temelini oluşturan düşünce ve inançlarındaki özgürlük ve özgürlüklerin güvence altına alınması dikkat çekmektedir.

1.8.1.2. 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 2. Maddesinde, Türk Milli Eğitiminin genel amacı başlığı altında beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek ifadesi yer almaktadır. Ayrıca 11. Maddede, güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır ifadesi yer almaktadır.

DEOMP' un dayanağı Türk Milli Eğitimi Temel Kanunudur. Bu anlamda, DEOMP 'un amaç ve uygulama ilkelerini, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları oluşturmaktadır.

1.8.1.3. Milli Eğitim Şura Kararları

Milli Eğitim Şuralarında demokrasi eğitime doğrudan ya da dolaylı olarak vurgu yapılmıştır. Özellikle IV. Millî Eğitim Şûrasında "Eğitim-öğretimde demokratik esasların gözden geçirilmesi" hükmü yer almıştır. Sonrasında demokratik ortamların oluşturulması için demokrasi eğitimi yapılandırılmıştır.

1.8.1.4. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı

Planda demokrasi eğitiminin önemi ve gerekliliği vurgulanmıştır. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında, "...2000'li yıllar için sağlıklı büyüyüp gelişen, istismar edilmeyen, demokratik, laik dünya görüşünü benimseyen, çağdaş, inançlara ve insan haklarına saygılı, hak ve sorumluluklarının bilincine varmış, katılımcı ve paylaşımcı, kendisini ifade edebilen ve

gerçekleştirebilen, hoşgörülü ve sevecen, moral değerlere sahip, yararlı olmayı ilke edinmiş, çağdaş bilgi ve becerilerle donatılmış üretken bireylerin yetiştirilmesi...” ifadesi yer almaktadır.

1.8.1.5. Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı

IX. Beş Yıllık Kalkınma Planında üzerinde tekrar durulan husus, demokrasi eğitiminin önemi ve gerekliliğidir. Söz konusu kalkınma planında, “Türk Milli Eğitim Sistemi, Türk milletinin bütün fertlerini cumhuriyete ve demokratik değerlere bağlı, bunların evrensel ilkelerini yaşam tarzı haline getirmiş, insana ve insan haklarına saygılı, yaşama sevinci taşıyan, insani dayanışmayı ve yardımlaşmayı önemseyen, sorumluluk bilincine sahip, doğru düşünen ve etkili karar alan, katılımcı, yüksek iletişim becerileri geliştirmiş, hoşgörülü, yapıcı, özgür düşünceli, iyi yurttaş olarak yetiştirmelidir” ifadesi yer almaktadır.

1.8.1.7. BM Çocuk Hakları Sözleşmesi

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi 1989 yılında imzalanmış, ülkemizde ise 1994 yılında onaylanmıştır. Sözleşmenin bu araştırmanın konusuna ilişkin hükümleri aşağıdadır:

- Çocuğu barış, onur, hoşgörü, özgürlük, eşitlik ve dayanışma ruhu içinde yetiştirmek amaçlanmalıdır.
- Çocuk düşüncesini özgürce açıklama hakkına sahiptir.
- Çocuğun ailede ve toplumda aktif bir rol kazanmasını sağlamaya yönelik haklar çocuğun katılım haklarıdır. Bu haklar, kişisel görüşlerini açıklama ve kendi yaşamını ilgilendiren konularda verilecek karara katılma, dernek kurma ve barış içinde toplanma gibi haklardır.

1.8.1.6. Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi

Projenin Kapsamı: Projenin kapsamı, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında demokrasi eğitimi temelli, öğrenci meclislerinin seçim usul ve esasları, iş ve işleyişleriyle ilgili işlemlerden oluşmaktadır. Proje kapsamında okul (OÖM), ilçe (İÖM), il ve TBMM (TÖM) öğrenci meclisleri görev yapmaktadır.

Okul Öğrenci Meclisleri: Okulda öncelikle her şubede, şube temsilcileri seçilir. Bu temsilciler okul meclisini oluştururlar. Daha sonra şubelerden gelip okul meclisi oluşturan öğrenciler kendi aralarında seçim yaparak okul öğrenci meclisini ve meclis organlarını oluştururlar. Okul Meclis başkanı aynı zamanda ilçe öğrenci meclisinin doğal üyesidir.

İl Öğrenci Meclisi: İl öğrenci meclisi ilçelerden seçilip gelen temsilcilerden oluşur. Bu temsilciler Kasım ayının birinci haftasında kendi aralarından il öğrenci il başkanını ve meclis organlarını seçimle oluşturur. İl Meclis Başkanı aynı zamanda Türkiye Öğrenci meclisinin de doğal üyesi olur.

Türkiye Öğrenci Meclisi: Türkiye öğrenci meclisi, il öğrenci meclisi başkanlarından oluşur (MEB, 2004).

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma deseninde ve tarama modelindedir. Bu amaçla ilköğretim, ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerin görüşlerinden faydalanılmış, bunun için araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı (anket) uygulanmıştır. Belli bir zaman dilimi içinde yapılan çalışma ile elde edilen veriler analiz edilmiş ve araştırmanın alt problemlerine cevaplar aranmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, 2019-2020 öğretim yılında Samsun ili Asarcık ilçesindeki her türdeki okullarda görev yapan okul idarecileri, öğretmen ve öğrencilerden oluşmaktadır. Asarcık ilçesinde 28 okul bulunmaktadır. Proje kapsamına alınan okullardaki yönetici sayısı 45, öğretmen sayısı ise 329, öğrenci (ilkokul 3. sınıftan lise 12. sınıfa kadar) sayısı 2.651'dir. Evreni oluşturan öğretmenlerin sayıları fazla olduğu için ilçede benzer özellikleri taşıdıkları varsayılarak basit tesadüfi örnekleme tekniği ile örneklem seçimi yapılmıştır. Evreni oluşturan 28 okuldaki yönetici grubunun hepsine anket ulaştırılmıştır. Fakat 23 okuldaki 37 okul yöneticisinden cevap alınmıştır.

Araştırmanın örneklemini, 2019-2020 öğretim yılında Asarcık ilçesine bağlı bulunan 28 okulda görev yapan 37'si idareci, 97'si öğretmen ve 126'sı öğrenci olmak üzere 260 katılımcı oluşturmuştur. Bu anlamda, evrendeki yöneticilerin %80'ine, öğretmenlerin %35'ine, öğrencilerin ise %5'ine ulaşılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın belirlenen amaçlara ulaşabilmesi ve uygun veri toplama aracının geliştirilebilmesi için ilgili literatür incelenmiştir. Araştırmanın amacını oluşturan sorularımızın cevaplarına uygun bir ankete ulaşılamamıştır. Özellikle Millî Eğitim Bakanlığı Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesinin 17 Nisan 2019'da yürürlükten kaldırılması

üzerine yönetici, öğretmen ve öğrencilerin düşüncelerini kapsayacak bir veri toplama aracına rastlanmamıştır. Araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak araştırmanın amacına ve cevapları aranacak sorulara uygun anket geliştirilmiş ve araştırmada kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Anket hazırlama süreci, veri toplama aracını oluşturan sorulardan toplam puan elde edilmesine yönelik bir çalışma olmaması sebebiyle eğitim kurumu yöneticileri öğretmen ve öğrenci görüşleri alınarak sürdürülmüştür. Birinci bölümde, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin kişisel özelliklerini (cinsiyet, okul seviyesi, okuldaki görevi, branşı, öğrenim durumu, görevi, hizmet süresi) belirlemeyi amaçlayan olgusal sorular, ikinci bölümde ise okullardaki demokrasi eğitimi ve okul meclisleri uygulamalarına yönelik öğrenci ve yönetici görüşlerini ortaya koymak için öğrenci, yönetici ve öğretmenlere yönelik 5 soru yer almıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin anket sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiş, frekans ve yüzdeleri belirlenerek sayısal ifadelerle dönüştürülmüş, sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi uygulamaları ve kazanımlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Tablo 1’de, Okul Meclisleri ve Demokrasi Eğitimi Projesi hakkında ne kadar bilgiye sahipsiniz? Sorusuna verilen yanıtlara ilişkin betimsel sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Okul Meclisleri ve Demokrasi Eğitimi Projesine İlişkin Bilgi Düzeyi (N=260)

Değişken	Katılımcı	f	%
Yeterli bilgim var	Öğrenci	79	30.4
	Öğretmen	80	30.8
	Yönetici	29	11.1
Az bilgiliyim	Öğrenci	39	15.0
	Öğretmen	11	4.2
	Yönetici	7	2.7
Bilgim yok	Öğrenci	8	3.1
	Öğretmen	6	2.3
	Yönetici	1	0.4
Toplam		260	100

Tablo 1’de, öğrenciler f=79; %30.4, öğretmenler f=80; %30.8 ve yöneticiler ise f=29; %11.1 ‘Yeterli bilgim var’ şeklinde cevaplar vermiştir. ‘Az bilgiliyim’ şeklinde verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri öğrenciler için f=39; %15, öğretmenler için f=11; %4.2 ve yöneticiler için f=7; % 2.7 şeklindedir. ‘Bilgim yok’ şeklinde verilen cevapların frekans ve

yüzde değerleri öğrenciler için f=8; %3.1, öğretmenler için f=6; %2.3 ve yöneticiler için f=1; %0.4 şeklindedir.

Bu sonuçlara göre, katılımcıların Okul Meclisleri ve Demokrasi Eğitimi Projesine ilişkin yüksek düzeyde bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

Tablo 2’de, Okul Meclisleri ve Demokrasi Eğitimi Projesi hakkında proje paydaşlarının yeteri kadar bilgiye sahip olduklarını düşünüyor musunuz? Sorusuna verilen yanıtlara ilişkin betimsel sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 2. Paydaşların Okul Meclisleri ve Demokrasi Eğitimi Projesine İlişkin Bilgi Düzeyleri (N=260)

Değişken	Katılımcı	f	%
Yeterli bilgiye sahipler	Öğrenci	40	15.4
	Öğretmen	55	21.1
	Yönetici	16	6.2
Emin değilim	Öğrenci	59	22.7
	Öğretmen	29	11.1
	Yönetici	14	5.4
Yeterli bilgiye sahip değililer	Öğrenci	27	10.4
	Öğretmen	13	5.0
	Yönetici	7	2.7
Toplam		260	100

Tablo 2’de, katılımcıların kendileri dışındaki proje paydaşlarının bilgi sahibi olma düzeylerine ilişkin ‘Yeterli bilgiye sahipler’ şeklindeki görüşlerin frekans ve yüzde değerleri öğrenciler için f=40; %15.4, öğretmenler için f=55; %21.1 ve yöneticiler için f=16; %6.2’dir. ‘Emin değilim’ şeklindeki görüşlerin frekans ve yüzde değerleri öğrenciler için f=59; %22.7, öğretmenler için f=29; %11.1 ve yöneticiler için f=14; %5.4’tür. ‘Yeterli bilgiye sahip değililer’ şeklindeki görüşlerin frekans ve yüzde değerleri öğrenciler için f=27; %10.4, öğretmenler için f=13, %5.0 ve yöneticiler için f=7; %2.7’dir.

Bu sonuçlara göre, katılımcılar proje paydaşlarının Okul Meclisleri ve Demokrasi Eğitimi Projesi hakkında büyük ölçüde yeterli bilgiye sahip olduklarını düşündükleri söylenebilir.

Tablo 3’te, “Okul Meclisleri ve Demokrasi Eğitimi Projesi kapsamında herhangi bir etkinliğin içinde bulundunuz mu?” sorusuna verilen yanıtlara ilişkin betimsel sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların Projesi Kapsamında Herhangi Bir Etkinliğin İçinde Bulunup Bulunmama Düzeyleri (N=260)

Değişken	Katılımcı	f	%
Evet bulundum	Öğrenci	98	37.7
	Öğretmen	84	32.3
	Yönetici	35	13.4
Hayır bulunmadım	Öğrenci	6	2.4
	Öğretmen	4	1.5
	Yönetici	1	0.4
Hatırlamıyorum	Öğrenci	22	8.5
	Öğretmen	9	3.4
	Yönetici	1	0.4
Toplam		260	100

Tablo 3'te, öğrenciler f=98; %37.7, öğretmenler f=84; %32.3 ve yöneticiler ise f=35; %13.4 'Evet bir etkinliğin içinde bulundum' şeklinde cevaplar vermiştir. 'Hayır bulunmadım' şeklinde verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri öğrenciler için f=6; %2.4, öğretmenler için f=4; %1.5 ve yöneticiler için f=1; % 0.4 şeklindedir. 'Hatırlamıyorum' şeklinde verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri öğrenciler için f=22; %8.5, öğretmenler için f=9; %3.4 ve yöneticiler için f=1; %0.4 şeklindedir.

Bu sonuçlara göre, katılımcıların Okul Meclisleri ve Demokrasi Eğitimi Projesi kapsamında herhangi bir etkinliğe katılım düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4'te, Okul Meclisleri ve Demokrasi Eğitimi Projesinin, demokrasi kültürünü güçlendirdiğine katılıyor musunuz? Sorusuna verilen yanıtlara ilişkin betimsel sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 4. Okul Meclisleri ve Demokrasi Eğitimi Projesinin Demokrasi Kültürünü Güçlendirmesine İlişkin Görüşler (N=260)

Değişken	Katılımcı	f	%
Katılıyorum	Öğrenci	106	40.8
	Öğretmen	93	35.8
	Yönetici	36	13.9
Emin değilim	Öğrenci	16	6.1
	Öğretmen	3	1.1
	Yönetici	1	0.4
Katılmıyorum	Öğrenci	4	1.5
	Öğretmen	1	0.4
	Yönetici	-	-
Toplam		260	100

Tablo 4'te, öğrenciler f=106; %40.8, öğretmenler f=93; %35.8 ve yöneticiler ise f=36; %13.9 'Katılıyorum' şeklinde cevaplar vermiştir. 'Emin değilim' şeklinde verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri öğrenciler için f=16; %6.1, öğretmenler için f=3; %1.1 ve yöneticiler için f=1; % 0.4 şeklindedir. 'Katılmıyorum' şeklinde verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri öğrenciler için f=4; %1.5, öğretmenler için f=1; %0.4 şeklindedir.

Bu sonuçlara göre, katılımcıların Okul Meclisleri ve Demokrasi Eğitimi Projesinin demokrasi kültürünü güçlendirdiğine yüksek düzeyde katıldıkları söylenebilir. Tablo 5'te, Okul Meclisleri ve Demokrasi Eğitimi Projesinin devam ettirilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz? Sorusuna verilen yanıtlara ilişkin betimsel sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 5. Paydaşların Okul Meclisleri ve Demokrasi Eğitimi Projesinin Devam Ettirilmesine İlişkin Görüşleri (N=260)

Değişken	Katılımcı	f	%
Kesinlikle devam ettirilmeli	Öğrenci	119	45.8
	Öğretmen	94	36.1
	Yönetici	35	13.5
Emin değilim	Öğrenci	6	2.3
	Öğretmen	3	1.1
	Yönetici	2	0.8
Kesinlikle devam ettirilmemeli	Öğrenci	1	0.4
	Öğretmen	-	-
	Yönetici	-	-
Toplam		260	100

Tablo 5'te, katılımcıların Okul Meclisleri ve Demokrasi Eğitimi Projesinin devam ettirilmesine ilişkin 'Kesinlikle devam ettirilmeli' şeklindeki görüşlerin frekans ve yüzde değerleri öğrenciler için f=119; %45.8, öğretmenler için f=94; %36.1 ve yöneticiler için f=35; %13.5'tir. 'Emin değilim' şeklindeki görüşlerin frekans ve yüzde değerleri öğrenciler için f=6; %2.3, öğretmenler için f=3; %1.1 ve yöneticiler için f=2; %0.8'dir. 'Kesinlikle devam ettirilmemeli' şeklindeki görüşlerin frekans ve yüzde değerleri öğrenciler için f=1; %0.4'tür.

Bu sonuçlara göre, katılımcıların Okul Meclisleri ve Demokrasi Eğitimi Projesinin kesinlikle devam ettirilmesine yüksek düzeyde katıldıkları söylenebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Bu araştırmada, betimsel tarama yöntemi kullanılarak ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin DEOMP konusundaki görüşleri belirlenmiş ve

projenin devamının sağlanmasının gerekliliğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Proje ile ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin demokrasi bilincini kazanması açısından önemli kazanımlar söz konusu olmuştur. Bu süreçte, demokrasi kavramı erken yaşta tanınmaya başlanmış ve adil seçim ortamlarının oluşturulup sağlıklı şekilde oylamaların yapılmaya çalışılması ile de öğrencilerin hak ve hukuka duyarlılığı geliştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri birbirleri ile tutarlıdır. Katılımcıların proje ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduğu görülmüştür. Projenin kesinlikle devam ettirilmesi konusunda görüşler benzerdir. Projede yer alan ilçe meclislerinin ilkokuldan liseye kadar tüm okulları kapsamı katılımcıların geneli tarafından kabul görmektedir. İlçe temsilcisi seçimlerinde her türdeki okulların temsilcilerinin aday olabilmesi gerektiği katılımcılar tarafından gerekli ve doğru bulunmaktadır. Demokratik değerlerin bireylere aktarılması erken yaşlarda okullarda verilen eğitimle güç ve hız kazanmaktadır. Bu çerçevede okullarda sürdürülen eğitimlerin ve gerçekleştirilen etkinliklerin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Eğitim kurumlarının bu görevi başarıyla yerine getirmeleri bir yandan bu kurumların ve kurumlarda yer alanların (yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlar) niceliği ve niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, demokratik okul yapısının oluşturulması; okul yöneticisinden, öğretmenlere ve diğer okul çalışanlarına kadar tüm bireylerin gerekli bilgi, beceri ve anlayışla donanmış olması, öğrencilere verilecek teorik demokrasi eğitimi yanında demokrasi uygulamalarına fırsat verecek okul ortamının yaratılması gerekmektedir (Gözübüyük-Tamer, 2011).

İlköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin önemli bir bölümü, proje hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını ifade etmektedir. Öğrenciler, Okul Meclisleri ve Demokrasi Eğitimi Yönergesinin düzeltilerek tekrar yürürlüğe girmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu anlamda, projenin kesinlikle devam ettirilmesi gerektiğini düşünen öğrenciler çoğunluktadır. Bu projenin demokrasi kültürünü güçlendirdiğine katılanların sayısı fazla olmakla birlikte, emin olmayan katılımcıların olduğu da görülmektedir. Öte yandan, katılımcıların çoğunluğu ilçe temsilcisi seçimlerinde her türdeki okul temsilcilerinin aday olabilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu sonuçlara göre, araştırmaya katılanların projenin detayları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Bu proje ile demokrasi kültürünün geliştirilmesinin sağlanması konusunda çoğunluğun benzer görüşte bulunması, projenin devam ettirilmesi düşüncesinin genel kabul görmüş olması, projenin sağladığı faydalar olarak görülebilir. Bir toplumda demokrasinin iyi işleminde üç önemli kurumun belirleyici olduğu söylenebilir.

Bunlar; devlet (çalışılan iş yeri), okul ve ailedir (Şişman vd., 2010). Okulların işlevi sadece demokrasiyi kavramsal olarak öğrencilere ezberletmek değil demokrasiyi yaşama uyarlayarak bireylerin yaşam boyu demokratik değerleri benimseyip uygulayabilecekleri becerileri onlara kazandırmaktır (Güven vd., 2013).

Projenin uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlar; mevzuatın açık ve net olmamasından dolayı öğretmenlerin kafa karışıklığı yaşaması, tüm öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadığının düşünülmesi, belli öğretmenlerin bu projeyle ilgilenmesi ve diğerlerinin konuya uzak kalması, seçimlerin yapılması ve meclislerin oluşturulması aşaması çok iyi işlerken oluşturulan meclislerin yetkilerinin ve etkilerinin ya sınırlı olması ya da sadece kağıt üzerinde kalması, meclisin aktif olarak çalıştırılmaması, seçim sürecinin ders saatleri içerisinde yapılmasının vakit kaybına neden olması şeklinde belirtilmiştir. Öğrencilerin il ve ilçe meclis etkinliklerine, oturumlarına katılımında ulaşım sıkıntısı yaşadıkları, ilçe ya da il temsilcisi olarak seçilmiş öğrencinin kendi okuduğu eğitim seviyesi dışında diğer seviyelerdeki eğitim kurumlarını yeteri kadar temsil edemediği, farklı eğitim seviyelerindeki kurum temsilcileri arasında da iletişim sıkıntılarının yaşandığı anlaşılmaktadır. DEOMP'un tekrar yürürlüğe girmemesi durumunda paydaşların demokrasi kültürünün kazandırılması için uygulanabilecek yeni bir proje ya da çalışmanın neler olabileceği konusundaki düşünceleri hakkında belirgin fikirler bulunmamaktadır. Katılımcılar yönergenin düzeltilerek veya düzeltilmeden tekrar yürürlüğe girmesi gerektiği kanaatindedir. Bu konunun üzerinde uzlaşılan yeni bir yönerge ile aşılabileceği söylenebilir. Çünkü demokrasi anlayışının yaygın olduğu toplumlarda aileden başlayarak diğer tüm alanlarda insanlar arasında sevgi, saygı, hoşgörü, paylaşma ve uzlaşma bulunur (Gömleksiz vd., 2010). Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'nde öğrencilerin karşılaştığı sorunlar ilerleyen yıllarda en aza indirilebilir. Projenin devamlılığında ve proje kapsamında alınan kararların uygulanmasında ilköğretim kurumlarındaki öğrencilerin daha aktif olmalarına yönelik çalışmalar yapılarak sorunlar ortadan kaldırılabilir (Genç vd., 2011).

4.2.Tartışma

DEOMP ile okullarda demokrasi kültürünün öğretilmesi, yayılması ve bireylerin hak, özgürlük, eşitlik gibi kavramlara vereceği değer benimsetilmeye çalışılmıştır. Demokrasi eğitimi, çok erken yaşta aile içerisindeki bireylerin hakları üzerinden benimsetilmesi gereken, bireyin günlük hayatını derinden etkileyen bir eğitimidir. Demokrasinin genç kuşaklara

öğretilmesi, benimsetilmesi ve geliştirilmesi okulun görevleri arasındadır (Genç vd., 2011). Bireylerin kavram olarak demokrasi ile ilk karşılaştıkları yer olan ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında demokrasi algılarının nasıl şekillendiği büyük önem taşımaktadır (Bal, Suat ve Yiğittir, 2013).

Araştırmanın sonuçlarına göre projenin kesinlikle devam ettirilmesi gerektiğini düşünenler, genel olarak bu projenin demokrasi kültürünü güçlendirdiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre, katılımcıların demokrasi kültürüne ve demokrasinin içselleştirilmesine olan ilgilerinin yüksek olduğu ve gelişmeye açık oldukları söylenebilir. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, daha önce yapılan araştırmaların sonuçları ile benzerlikler göstermiştir. Benzer şekilde, Yılmaz ve Yıldırım (2013), projenin okul meclis başkanlarının kişisel ve sosyal birçok yönden kendine güven, sorumluluk duygusunun gelişmesi, katılımcı ve girişimci bir kişilik yapısı geliştirme gibi kendilerini geliştirmelerine katkısı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Durualp ve Doğan'a (2018) göre, demokrasi, eğitim düzeyi yüksek, demokrasinin ilkelerine bağlı, demokrasiyi yaşam biçimi haline getirmiş bireyler ile var olabilir. Jacobsen, Eggen ve Kauchak'a (1992) göre, demokratik bir lider olarak öğretmen, öğrencilerin görüşlerini almalı, yapılacak işler konusunda onlarla uzlaşmalı, çalışma düzenlerini seçme hakkı tanınmalıdır.

Katılımcılar, öğrencilerin yetişmesinde, kişilik oluşumunda, demokrasi kültürü ve demokratik katılım hakkını kazanacağı aile bireylerini araştırmaya dahil etmemenin önemli bir eksiklik olduğunu ifade etmiştir. Erbay'a (2013) göre, katılım hakkı gözden kaçırılmamalı ve demokrasi eğitiminde önemslenmelidir.

Bunun yanında, projenin yürütülmesi esnasında belirlenen sorunlar bazı düzenlemeler gerektiğini de ortaya koymaktadır. Öğrenci meclislerinin işlevselliği konusunda yetersizliklerin olduğu anlaşılmış, meclisle ilgili sorumluluğun belli kişilerin üzerinden yürütüldüğü ve bazı üyelerin çalışmalara katılmadıkları için projenin vermek istediği mesajları, yönergeyi veya demokrasi eğitiminin getirdiklerini tam anlamıyla kavrayamadıkları görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırma bir yandan okul demokrasi meclisleri projesinin yürütülmesini ortaya koyarken, öte yandan yaşanan sorunları açığa çıkarması yönüyle önem arz etmektedir.

Demokrasinin bir yaşam biçimi haline gelmesindeki önemi ve öğrenci kazanımları düşünüldüğünde, proje uygulanmaya devam ettirilmelidir. Anne-baba eğitim durumunun öğrencilerin demokrasi algılarında etkili olduğu ve genel olarak öğrencilerin aile ortamında ulusal ve uluslararası konuları tartışmadığı tespit edilmiştir. Demokrasi eğitimi sadece

okullar aracılığı ile başarılabilir bir süreç değildir. Bu konuda ailelere büyük sorumluluk düşmektedir. Demokrasi kültürünü topluma yayabilmek ve demokrasiyi yaşayabilmek için toplumun temelini oluşturan ailelerin de demokratik uygulamalar konusunda bilinçlendirilmeleri gerekir. Bu konuda aileler çocuğa nasıl davranacağı, çocuğa nasıl fırsatlar sunacağı konusunda mutlaka eğitilmelidir. Bu, bir defa yapılan seminer veya toplantı şeklinde değil zamana yayılarak sürekli olarak yapılmalıdır. Sıkı bir eğitim ve alt yapıyla desteklenmiş, muhakeme kabiliyeti yüksek bireyler, birey kimliğine bürünerek güçlü bir sorumluluk bilincine ulaşır. Bu kazanımlar, demokrasiyi devlet sistemine oturtma konusunda önemli bir adımdır (Acar, 1999). Demokrasi kavramının kapsadığı tüm erdemlerin ve hoşgörü, adalet, sevgi, saygı değerlerinin toplumun geçmişinde var olduğu görülmektedir. Asıl mesele bu değerlere sahip çıkılarak öğrencilere kazandırılmasıdır. Bunu gerçekleştirmenin yolu, okuldaki çocuklara demokratik eğitim anlayışı içinde verilen demokrasi eğitiminden geçer (Çullu ve Samancı, 2016).

Araştırmanın sonuçları, daha ileri düzeylerde ve farklı ortamlarda araştırma yapma açısından önemlidir. Çünkü bireylerin demokrasi kavramına ilişkin fikirleri hayatın her alanında kendine yer bulmaktadır ve kişiler arası huzuru sağlamaktadır. Bu anlamda, yapılacak araştırmalardan elde edilecek sonuçlara göre yeni düzenlemelere yer verilmeli ve demokrasi eğitiminin toplumun demokratik dönüşümünü sağlamadaki rolü mutlaka ortaya konmalıdır.

4.3. Öneriler

Okul yöneticileri, öğrencilerin demokratik bir kişilik kazanmaları için eğitim ortamlarında her türlü karar alma süreçlerine etkin katılımlarını sağlamalıdır. Proje öğrencilere demokrasi kültürünün kazandırılması açısından sağladığı yararlar göz önünde bulundurularak mutlaka devam ettirilmelidir.

KAYNAKÇA

Acar, A. (1999). Türkiye’de temsili demokrasi- katılma ilişkisi ve ‘seçmen’ birey profili. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 233-246.

Bal, M. S., & Yiğittir, S. (2013). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 195-220. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.647>.

Beetham, D. & Boyle, K. (1998), *Demokrasinin temelleri 80 soru ve cevap* (V. Bıçak, Çev.), Ankara:

Liberte Yayınları.

Biçer, B. (2015). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin öğrencilere demokratik tutumları kazandırmaya etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 1-6

Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (Onbirinci Baskı) Ankara: Doğu Matbaası.

Büyükkaragöz, S. (1998). *Demokrasi ve insan hakları eğitimi*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.

Çullu, M. S. & Samancı, O. (2016). Çocuk eğitiminde demokrasi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 79-84.

Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi. (2004). *Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Kitapçığı*. Ankara: TBMM Basımevi.

Doğan, İ. (2001). *Vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları*. (Birinci Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
Durualp, E. & Doğan, İ. (2018). Sekizinci sınıf öğrencilerinin vatandaşlık algısının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 291-316.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/article/373264>

Erbay, E. (2013). Çocukların katılım hakkı üzerine bir Türkiye değerlendirmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38-54.

Genç, S. Z., Güner, F., Pala, P., & Kocaoğlu, G. A. (2011). İlköğretim öğrencilerinin "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi" ne yönelik görüşlerin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 41(192), 26-42.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442414>.

Gömlüksiz, M. N., Ülkü-Kan, A., & Cüro, E. (2010). İlköğretimde demokrasi eğitimine bir örnek: Okul öğrenci meclisleri (Elâzığ İli Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 123-146.

Gözübüyük-Tamer, M. (2011). Okulların demokratik ve katılımcı öğrenim ortamlarına dönüştürülmesi (Demokratik okul yönetimi). *Millî Eğitim Dergisi*, 41(192), 7-24.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36186/406822>.

Güven, M., Çam, B., & Sever, D. (2013). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi uygulamalarının ve kazanımlarının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 1-23.

Jacobsen, D., Eggen, P., & Kauchak, D. (1992). *Methods for teaching: A skills approach*. (4thEd.). London: Macmillan.

MEB. Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24 Haziran). *T.C. Resmî Gazete*, 14574.
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>

Millî Eğitim Bakanlığı Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi. (2004, Eylül). *Tebliğler Dergisi*, 2564.

Şişman, M., Güleş, H., & Dönmez, A. (2010). Demokratik Bir Okul Kültürü İçin Yeterlilikler Çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 167-182.

T. C. Anayasası (1999). İstanbul: Alfa Yayınları.

TDK (Türk Dil Kurumu). www.tdk.gov.tr

UNICEF (2021). Çocuk haklarına dair sözleşme. <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>

Yanıklar, C. & Elyıldırım, Ü. Y. (2007). Demokrasi eğitimi ve pratik uygulamalar. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 3, 15-22.

Yılmaz , K. & Yıldırım, G. (2009). Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin uygulanmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 187-207.