



EYUDER

Eğitim Yöneticileri ve
Uzmanları Derneği



Nevşehir Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

EYFOR

III. EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

12-13 Ekim 2012 Nevşehir

EĞİTİMDE NİTELİK VE YENİLEŞME

BİLDİRİLER KİTABI

EYFOR-III DÜZENLEME KURULU

Forum Onursal Başkanı

Prof. Dr. Filiz KILIÇ

Nevşehir Üniversitesi Rektörü

Forum Düzenleme Kurulu

Eş Başkan

Adem ÇİLEK

EYUDER Başkanı

Eş Başkan

Yard. Doç. Dr. Aysun ERGİNER

Nevşehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Düzenleme Kurulu Üyeleri

Yard. Doç. Dr. Özden TAŞĞIN

Nevşehir. Ün. Eğitim Fak.

Yard. Doç. Dr. Ergin ERGİNER

Nevşehir. Ün. Eğitim Fak.

Yard. Doç. Dr. Mahmut POLAT

Nevşehir. Ün. Eğitim Fak.

Yard. Doç. Dr. Selçuk AKPINAR

Nevşehir. Ün. Eğitim Fak.

Yard. Doç. Dr. Yunus ARSLAN

Nevşehir. Ün. Eğitim Fak.

Yard. Doç. Dr. Funda NALBANTOĞLU YILMAZ

Nevşehir. Ün. Eğitim Fak.

Yard. Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU

Nevşehir. Ün. Eğitim Fak.

Yard. Doç. Dr. Vedat AKTEPE

Nevşehir. Ün. Eğitim Fak.

Yard. Doç. Dr. Şeyma AKKAYA DEVİREN

Nevşehir. Ün. Eğitim Fak.

Yard. Doç. Dr. Hicran ÇETİN

Nevşehir. Ün. Eğitim Fak.

Öğr. Gör. E. Zehra TURAN

Nevşehir. Ün. Eğitim Fak.

Öğr. Gör. F. Alkım ARI

Nevşehir. Ün. Eğitim Fak.

Arş. Gör. Kadriye BAYRAM

Nevşehir. Ün. Eğitim Fak.

İbrahim Yazuz

EYUDER

Nazan ŞENER

EYUDER

Sefa KIZMAZ

EYUDER

Zeki GENCAN

EYUDER

Metin TÜRK MENOĞLU

EYUDER

BİLDİRİ KİTABINI HAZIRLAYANLAR

Dr. Filiz METE

Neşe TEKİN

Berna BİLEN

Mustafa Kemal EFE

EYFOR-III BİLİM KURULU

1	Prof. Dr.	A. Murat	Sünbül	Necmettin Erbakan Üniversitesi
2	Prof. Dr.	A. Seda	Saracaloğlu	Adnan Menderes Üniversitesi
3	Prof. Dr.	Abdurrahman	Tanrıoğen	Pamukkale Üniversitesi
4	Prof. Dr.	Ahmet	Duman	Muğla Üniversitesi
5	Prof. Dr.	Ali	Baykal	Boğaziçi Üniversitesi (E)
6	Prof. Dr.	Ali	Balcı	Ankara Üniversitesi i
7	Prof. Dr.	Ali İlker	Gümüşeli	Okan Üniversitesi
8	Prof. Dr.	Ayhan	Aydın	Osmangazi Üniversitesi
9	Prof. Dr.	Ayşen	Bakioğlu	Marmara Üniversitesi
10	Prof. Dr.	Battal	Aslan	Hakkari Üniversitesi
11	Prof. Dr.	Burhanettin	Dönmez	İnönü Üniversitesi
12	Prof. Dr.	Cengiz	Demir	İzmir Katip Çelebi Üniversitesi
13	Prof. Dr.	Cevat	Celep	Kocaeli Üniversitesi
14	Prof. Dr.	Coşkun	Bayrak	Anadolu Üniversitesi
15	Prof. Dr.	Erdoğan	Başar	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
16	Prof. Dr.	Esergöl	Balcı	9 Eylül Üniversitesi
17	Prof. Dr.	Esmahan	Ağaoğlu	Anadolu Üniversitesi
18	Prof. Dr.	Fatma	Gök	Boğaziçi Üniversitesi
19	Prof. Dr.	Feyzi	Uluğ	TODAİE
20	Prof. Dr.	Galip	Yüksel	Gazi Üniversitesi
21	Prof. Dr.	H. Ferhan	Odabaşı	Anadolu Üniversitesi
22	Prof. Dr.	Hasan	Bacanlı	Gazi Üniversitesi
23	Prof. Dr.	Hayati	Akyol	Gazi Üniversitesi
24	Prof. Dr.	Hayriye	Sayhan	Ahi Evran Üniversitesi
25	Prof. Dr.	Hüseyin	Başar	Emekli
26	Prof. Dr.	Kazım	Kökçetin	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
27	Prof. Dr.	İsmail	Bircan	Atılım Üniversitesi
28	Prof. Dr.	Leyla	Küçükahmet	Gazi Üniversitesi
29	Prof. Dr.	M. Çağatay	Özdemir	Gazi Üniversitesi
30	Prof. Dr.	Mehmet	Kutlu	Kırıkkale Üniversitesi
31	Prof. Dr.	Mehmet Durdu	Karslı	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
32	Prof. Dr.	Mualla	Aksu	Akdeniz Üniversitesi
33	Prof. Dr.	Murat	Altun	Uludağ Üniversitesi
34	Prof. Dr.	Mustafa	Öner	Ege Üniversitesi
35	Prof. Dr.	Mustafa	Ergün	Afyon Kocatepe Üniversitesi
36	Prof. Dr.	Mustafa	Çelikten	Erciyes Üniversitesi
37	Prof. Dr.	Münevver	Çetin	Marmara Üniversitesi
38	Prof. Dr.	Münevver	Yalçinkaya	Ege Üniversitesi
39	Prof. Dr.	Necati	Demir	Gazi Üniversitesi
40	Prof. Dr.	Nejla	Kurul	Ankara Üniversitesi i
41	Prof. Dr.	Nesrin	Özsoy	Adnan Menderes Üniversitesi

42	Prof. Dr.	Nezahat	Güçlü	Gazi Üniversitesi
43	Prof. Dr.	Nurullah	Altaş	Atatürk Üniversitesi
44	Prof. Dr.	Ömer	Üre	Necmettin Erbakan Üniversitesi
45	Prof. Dr.	Recep	Kaymakcan	Sakarya Üniversitesi
46	Prof. Dr.	Ruhi	Sarpkaya	Adnan Menderes Üniversitesi
47	Prof. Dr.	Semra	Ünal	Marmara Üniversitesi
48	Prof. Dr.	Sencer	Sayhan	Ahi Evran Üniversitesi
49	Prof. Dr.	Songül	Altınışik	TODAİE
50	Prof. Dr.	Tahsin	Aktaş	Nevşehir Üniversitesi
51	Prof. Dr.	Tayyip	Duman	Gazi Üniversitesi
52	Prof. Dr.	Temel	Çalık	Gazi Üniversitesi
53	Prof. Dr.	Vehbi	Çelik	Mevlana Üniversitesi
54	Prof. Dr.	Yüksel	Kavak	Hacettepe Üniversitesi
55	Prof. Dr.	Zeki	Kaya	Gazi Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

SUNUŞ.....	iv
TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ 4+4+4 DEĞİŞİKLİĞİNİN KARAR SÜRECİ AÇISINDAN İRDELENMESİ	1
EĞİTİM YÖNETİMİNDE FARKLI ÜLKE DENEYİMLERİNİN ÇALIŞMA ZİYARETİ KAPSAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ	15
ANADOLU ÖĞRETMEN LİSELERİNİN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE ETKİLERİ	20
ÖĞRETMEN PROFİLİ.....	38
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE ÜNİVERSİTEDEN ÇALIŞMA ALANINA GEÇİŞ: MESLEĞE YENİ BAŞLAYAN ÖĞRETMENLER ÜZERİNE NOTLAR	59
MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMDE DEVAMSIZLIK VE OKUL TERKLERİNE YÖNELİK OKUL YÖNETİMİ POLİTİKALARI	69
DOKTORA VE YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN ETİK PRENSİPLERİ ALGILAMALARI DÜZEYLERİ.....	83
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞININ DEMOGRAFİK FAKTÖRLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	97
ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİLERİN OKUL YÖNETİMİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ.....	107
OKUL MÜDÜRLERİNİN ETİK LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI VE İŞ DOYUMU ARASINDAKİ İLİŞKİLER	122
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE ETİĞİN ÖNEMİ VE ÖĞRETMENLERİN SAHİP OLMASI GEREKEN ETİKSEL DAVRANIŞLARIN İNCELENMESİ	143
OKULLARDA ÖRGÜTSEL ETİĞİN YAPILANDIRILMASINDA OKUL YÖNETİCİLERİNİN ROLÜ	156
BAZI AVRUPA BİRLİĞİ ÜLKELERİ İLE TÜRKİYE ZORUNLU EĞİTİM SİSTEMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI.....	164
İLKÖĞRETİM OKULLARI YÖNETSEL UYGULAMALARININ EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM ALANI MESLEKİ KABUL KRİTERLERİNE UYGUNLUK DÜZEYİNE İLİŞKİN EĞİTİM DENETÇİSİ ALGILARI.....	176
İSTANBUL İLİNDEKİ RESMİ OKUL VE KURUM MÜDÜRLERİNİN 2001-2011 YILLARI ARASINDAKİ YERDEĞİŞTİRME SIKLIKLARI.....	182
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE 21. YÜZYILDA OKUL YÖNETİCİLERİ	194
ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN DEĞERLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI	200
ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN METAFORLAR VASITASIYLA OKUL YÖNETİMİ ALGILARI.....	210
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ EĞİTİMİ POLİTİKALARINA YÖNELİK YENİ YAKLAŞIMLAR: ÖĞRETMEN AKADEMİSİ VAKFI ÖRNEĞİ.....	216
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ VE MESLEKİ İSTİHDAM	223

ÖZEL OKULDA VE DEVLET OKULUNDA ÖĞRENİM GÖREN İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMLARININ BELİRLENMESİNE İLİŞKİN BİR ÇALIŞMA.....	232
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜKLERİ TARAFINDAN YAPILAN EĞİTİM DENETİMLERİNİN ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	245
EĞİTİM DENETMENLERİNİN ZORUNLU YER DEĞİŞTİRME UYGULAMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	255
ALMANCA DERSLERİNDE PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMIYLA BİR UYGULAMA ÖRNEĞİ.....	267
BİLGİ T ÜRLERİ	281
BİLİMSEL ARAŞTIRMALARDA KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR VE İZLENEBİLECEK STRATEJİLER: NİTEL BİR ÇALIŞMA	287
EĞİTİM DENETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMLARI İLE İLGİLİ REHBERLİK YAPMA GÖREVLERİNİ YERİNE GETİRME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ.....	296
OKUL SÜREÇLERİNDE KALİTE VE VERİMLİLİK	310
FARKLI DİSİPLİNLERİN BİR OYUN ARACILIĞI İLE BİRLEŞTİRİLDİĞİ BİR DERS SÜRECİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ	317
ÖRNEK OLAY YÖNTEMİNİN KARIŞIMLAR KONUSUNDAKİ ÖĞRETİMSEL UYGULAMASI.....	326
ÖZEL BAĞÇEŞEHİR İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN DENETİM SÜRECİNE İLİŞKİN ALGILARI.....	336
SAĞLIK HİZMETLERİ MESLEK YÜKSEKOKULU YAŞLI BAKIM PROGRAMI VE ÇOCUK GELİŞİMİ PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN BÜTÜNLEME SINAVLARI ÖNCESİ ANKSİYETE DÜZEYLERİ VE SINAV BAŞARILARININ İNCELENMESİ.....	347
TEKNOLOJİ VE TASARIM ÖĞRETMENİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	372
TÜRKİYE'DE LİSANS DÜZEYİNDE TURİZM EĞİTİMİNİN SORUNLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ.....	386
ÇAĞDAŞ ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARINDAN ÖĞRETİMSEL LİDERLİĞİN KALİTE SARMALINDAKİ YERİ.....	398
YÖNETİMDE YENİLEŞME: OKUL YÖNETİCİLERİNİN BİR PROBLEM ÇÖZME SÜRECİ OLARAK DEĞİŞİMİ YÖNETMEDE SERGİLEDİKLERİ DEĞİŞİM AJANLIĞI ROLLERİ ...	408
YUNUS İLE MASLOW EL ELE – KENDİNİ GERÇEKLEŞTİRME.....	429
TARIM İŞÇİLİĞİNİN OKUL ÇAĞI ÇOCUKLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ	437
ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİNİN KULLANILMA DURUMLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ (Gazi Eğitim Fakültesi Örneği).....	445
POSTER BİLDİRİLER.....	473
EĞİTİM VE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ: SORUNLAR ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME	474

DEVAMSIZLIĞA KARŞI SÜREKLİ BAŞARI İÇİN AİLE ZİYARETLERİ	478
EĞİTİMDE TEKNOLOJİK DÖNÜŞÜM: MEDYADA FATİH PROJESİ.....	483
GELECEĞE YÖN VEREN BİR KURUM OLARAK OKULLAR VE	491
OKUL YÖNETİCİSİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ROLÜ	491
VOICE- PROBLEME-DAYALI ÖĞRENME İLE VATANDAŞLIK EĞİTİMİNDE TEMEL BECERİLER	500

SUNUŞ

Toplumda işlerliğini sürdüren en karmaşık sistemlerden bir tanesi eğitim sistemleridir. Nüfus, ekonomi, politika vb. pek çok etkenden etkilenen eğitim sistemleri, kendi kimliklerini korumanın yanında, evrensel olabilmek için yeniliklere de açık olmaları gerekmektedir. Eğitim insan yaşamının her anına yayılan bir süreç olduğu için, eğitim sistemlerinin işlev ve sorumluluğu her geçen gün artmaktadır. Yaşadığımız dönemin öğrenmeyi öğrenme, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitime vb. odaklanması, eğitim sistemlerini sadece okul çağı öğrencileriyle sınırlandırmamaktadır. İnsanı temel alan eğitim sistemleri, bir yandan değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlamak, nicelik ve nitelik olarak gelişmek, sürekli yenilenen dinamik bir sistem olmak durumundadırlar. Eğitim, kalkınmada en öncelikli ölçütler arasında yer alırken; gelişmiş ülkeler olarak nitelendirilen ülkelerin, eğitim sistemlerinin de gelişmiş olduğu görülmektedir. Eğitime verilen önem ve eğitimle kazanılan farkında olma becerisi, toplumların refah düzeylerinin yükselmesini sağlamaktadır.

Diğer eğitim sistemleri gibi Türk Eğitim Sistemi de çağın yeniliklerini yakalama, değişen dünyaya uyum sağlama çabası içindedir. Fakat değişme ve yenileşme çabaları bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Küreselleşmenin yansımaları, genç ve kalabalık bir nüfus yapısına sahip olma, ülkenin izlediği politikalarındaki hızlı değişimler, Türk Eğitim Sistemi'nin güncellenmesini gerektirmektedir. Türk Eğitim Sistemi'ne dair değişme, yenileşme çabaları ve yaşanan sorunların, değişik zaman ve ortamlarda gündeme getirilerek tartışılabilmesi için çeşitli temalar altında kongreler, sempozyumlar, paneller ve çalıştaylar düzenlenmektedir. Nevşehir Üniversitesi ve Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği (EYUDER) işbirliğiyle Nevşehir Üniversitesi'nde düzenlenen III. Eğitim Yönetimi Forumu (EYFOR III), bu çalışmalardan birisidir. Diğer çalışmalardan farklı olarak EYFOR III, sadece sözlü ve poster bildirilerden oluşmak yerine; konferans, söyleşi, panel, çalıştay, bildirili oturum ve poster bildiri gibi pek çok etkinliği kapsayarak katılımcılara geniş bir düşünme ve tartışma platformu sunmuştur.

Eğitim sistemlerinde yöneticiler, öğretmenler, denetmenler, akademisyenler, öğrenciler gibi geniş bir çeşitlilik söz konusudur. Eğitime dair kuramsal çalışmaları akademisyenler sürdürürken, sistemi yaşayanlar uygulayıcılardır. Yani bir anlamda okullar, eğitim fakültelerinde çalışan akademisyenler için laboratuvar anlamına gelmektedir. Sürekli dillendirilen bir konu olan, kuramla uygulamayı bir araya getirememesi sorunu, eğitim sisteminde çözüm üretmeyi güçleştirmektedir. Sistemde uygulayıcıların, akademisyenlerle hizmet içi eğitimlerde bir araya gelmeleri yeterli olmamaktadır. Bu anlamda EYFOR III, "eğitimde nitelik ve yenileşme" ana teması çerçevesinde, eğitim sistemindeki çeşitliliği bir araya getirebilmiştir.

Daha önceki Eğitim Forumlarına rağmen ilk kez bir üniversite ile işbirliği içinde düzenlenen EYFOR III, bir buçuk gün boyunca; 66 sözlü, 11 poster bildiri, 2 panel, 5 konferans, 2 çalıştay ve 1 söyleşi sunumuyla gerçekleşmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı ve milli eğitim müdürlüklerinden,

üniversitelerden, okullardan, sivil toplum örgütlerinden gelen katılımcılar, birlikte akademik birikimlerini ve uygulamaya ilişkin deneyimlerini paylaşmışlardır. Panellerde, konferanslarda ve söyleşide katılımcılara önemli mesajlar verilmiş, çalıştaylarda önemle üzerinde durulması gereken sonuç raporları üretilmiş, sözlü oturumlarda derinlemesine tartışmalara gidilmiştir. Yapılan etkinliklerin tamamı, eğitimde kuram ve uygulamayı bir araya getirerek politika üretmeye ışık tutacak veriler sunmuştur. Henüz çok genç kuruluşlar olarak bahsedebileceğimiz Nevşehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve EYUDER, birlikte düzenledikleri EYFOR III'le, ortaya güzel bir ürün çıkarmışlardır.

2011'de kurulan Nevşehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi için EYFOR III, ilk akademik etkinlik olmuştur. Eğitim Fakültesi'nde kısa bir zamanda eğitimde nitelik ve yenileşme adına başka etkinliklerin de yapılması umulmaktadır. EYFOR III'ün gerçekleştirilmesinde sonsuz destek ve katkı sağlayan Rektörümüz Prof. Dr. Filiz KILIÇ'a, Eğitim Fakültesi yönetimi ve üniversite idari birimlerine, forum için bilgi ve deneyimlerini paylaşan bilim kurulu üyelerine, forumun düzenleme kurulu ve sekreteryasında büyük emek ve çaba sarfeden çalışma arkadaşlarıma, forum için bizimle işbirliğine giden EYUDER'e, forum için desteklerini esirgemeyen Nevşehir ve Ürgüp Belediye Başkanlığı, PEGEM Akademi Yayıncılık ve bunların dışında forumu destekleyen herkese teşekkürlerimi sunarım.

Eğitimle gelişmek adına başka akademik etkinliklerde buluşmak dileğiyle...

Yrd. Doç. Dr. Aysun ERGİNER

EYFOR III Eş Başkanı

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ 4+4+4 DEĞİŞİKLİĞİNİN KARAR SÜRECİ AÇISINDAN İRDELENMESİ

Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA¹

Doç. Dr. Ali Rıza ERDEM²

Öğr. Gör. Sadi YILMAZ³

Özet

30/3/2012 tarihli ve 6287 sayılı kanunla Türk Eğitim sisteminde zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmış ve üç kademeye ayrılmıştır. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkököl (1. 2. 3. ve 4. sınıf), ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) olarak düzenlenmiştir. Yapılan değişiklik ile ilköğretim çağı 6 - 13 yaş olarak değiştirilmiş ve Eylül ayı sonu itibarıyla 5 yaşını doldurmuş, 6 yaşına girmiş çocuklara ilköğretime başlama zorunluluğu getirilmiştir. Kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen Türk Eğitim Sistemindeki değişiklik ve uygulaması sistem, örgüt ve eğitim yönetimi açılarından önemli değişiklikleri beraberinde getireceğinden dolayı ayrıntılı olarak incelenmesi gereken bir karardır. Bu çalışmada kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen değişiklik yönetimin kalbi olarak nitelendirilen “*karar süreci*” açısından değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Türk Eğitim Sistemi, 4+4+4 değişikliği kararı, karar süreci, değerlendirme

GİRİŞ

Sekiz yıllık zorunlu eğitim ilk defa 1974 yılında 9. Milli Eğitim Şurası’nda önerilmiş ancak 1997 yılında uygulamaya konulabilmiştir. 30/3/2012 tarihli ve 6287 sayılı kanunla Türk Eğitim sisteminde zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmış ve üç kademeye ayrılmıştır. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkököl (1. 2. 3. ve 4. sınıf), ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) olarak düzenlenmiştir. Yapılan değişiklik ile ilköğretim çağı 6 - 13 yaş olarak değiştirilmiş ve Eylül ayı sonu itibarıyla 5 yaşını doldurmuş, 6 yaşına girmiş çocuklara ilköğretime başlama zorunluluğu getirilmiştir. Sistem 2012 - 2013 öğretim yılında uygulamaya geçirilecektir. İstisna olarak 2012 - 2013 eğitim ve öğretim yılı için 30 Eylül 2012 tarihi itibarıyla 66. ayını tamamlayacak çocuklar e-okul sistemi üzerinden merkezi sistemle 1. sınıfa kaydedileceklerdir.

Karar süreci

Yönetim süreçleri temelde karar süreçleridir. Yönetim süreçlerinden karar, bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanın seçilmesi olarak tanımlanabilir. Karar süreci örgütte değişiklik yapmak, bir çatışmayı önlemek veya çözmek, örgüt üyelerini etkilemek amaçlarıyla kullanılır. Karar, ünlü yönetim bilimci Simon’a göre yönetimin kalbi olarak nitelendirilmiştir. Demiryolu makası, bir ekspres tren için neyse karar vermede yönetim için odur; iki yâda daha çok alternatif yol veya hareket tarzı arasından seçme suretiyle yön gösterir. Tüm örgütlerde, örgütsel eylemin öncesinde bir karar vardır. Karar verme süreci; çok yönlü düşünmeyi, olasılıkları hesaplamayı, karardan etkilenecek kişilerin durumlarını dikkate almayı, grup görüşlerine başvurmayı

¹ Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi E-Mail: rsarpkaya@adu.edu.tr

² Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi E-mail: arerdem@pau.edu.tr

³ Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi E-Mail: sadiyilmaz@adu.edu.tr

gerektirir (Bursalıoğlu, 1991; Yavuz, 2004 Akçadağ, 2010; Gülşen & Gökyer, 2011; Culbertson & Jacobson & Reller, 30.07.2012, Kıranlı & İlğan, 30.07.2012).

Griffith, karar vermeyi yönetimin temel süreci olarak ileri sürmüştür. Karar, çözüm yollarına yönelik bir seçme işidir; bir tercihtir. Herhangi bir konuda karar verme yönetimin özüdür, esasıdır. Yönetim sürecinin niteliği karar süreci tarafından belirlenir. Yönetimin tüm diğer nitelikleri karar vermeye bağlıdır. Griffith'e göre karar verme aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır (Bursalıoğlu, 1991; Akçadağ, 2010; Gülşen & Gökyer, 2011). (1) *Sorunun Anlaşılması*, (2) *Soruna İlişkin Bilgi Toplanması*, (3) *Bilginin Çözümlemesi ve Yorumu*, (4) *Seçeneklerin Değerlendirilmesi*, (5) *En İyi Seçeneğin Bulunması*, (6) *Uygulama*, (7) *Değerlendirme*. Aydın (1998: 129) karar verme süreçlerinde kararın niteliğinin dikkate alınması gerektiğini, verilen kararın, politikanın oluşturulmasına mı, yoksa bir politikanın uygulanmasına mı ilişkin olduğunun sorgulanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Alınacak karar(lar)ın etkilediği ve alınan karar(ları) etkileyen pek çok sayıda özel ve resmi kuruluş, kişi ve grup bulunmaktadır. Söz konusu bu tarafların karar sürecindeki rolleri, aralarındaki ilişkiler ve etkileşimleri zaman içinde değişen karmaşık özellikler gösterebilir. Alınacak karar(lar)ın konu ve iş alanına ya da kararın etkileme kapsamına göre ilgili taraflar yerel, ulusal ve uluslararası düzeylerde tanımlanabilir. Bir karar sürecinde karardan etkilenebilecekler/etkilenenler bir şekilde karar süreçlerine katılması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 1991; Sakal, 1998; Şirin, 2009).

Hiyerarşi bakımından üst basamaklarda verilen kararlar, örgütün amaçları ve ana politikasıyla ilgili kararlardır. Orta basamakta, bu genel amaçlar daha özel ve belirli biçimler alır. Bunun altındaki düzeyde de, görevsel ve işlevsel kararlar verilir. Yönetimsel açıdan programlanmış kararlar tekrar edilen ve alışılan kararlardır. Programlanmamış kararlar yeni ve yerleşmemiş kararlardır. Yönetimin aldığı kararlar nitelik olarak 3 grupta toplanabilir: (1) Üst basamakların yetkilerine dayanarak aldığı ve aşağıya geçirdiği kararlar (2) Alt basamaklardan yukarıya yapılan öneri kararları (3) Yöneticinin ürünü olan yaratıcı kararlar (Bursalıoğlu, 1991; Şirin, 2009).

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ 4+4+4 DEĞİŞİKLİĞİNİN KARAR SÜRECİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

2012-2013 öğretim yılında uygulanacak olan ve kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen değişikliğin yönetimin kalbi olarak nitelendirilen “*karar süreci*” nin çeşitli açılarından değerlendirilmesi kararın analizi açısından önem taşımaktadır.

A- Karar verme aşamaları açısından değerlendirilmesi

2012 - 2013 öğretim yılında uygulanacak olan ve kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen değişikliğinin karar verme aşamaları açısından değerlendirilmesi, kararın aşamalarının nasıl işletildiğine ilişkin önemli ipuçları içermektedir.

1. Problemin tanımlanması

Sorun rahatsızlık veren, bir şekilde çözüm bekleyen bir durumdur. Sorun, şu veya bu nedenle amaca ulaşılmasını engelleyen durumdur. Karar süreci çözüm bekleyen bir durumun oluşması, değişik çözüm yollarının bulunması ve seçimden kuşku duyma durumunun oluşması biçiminde belirmektedir (Bursalıoğlu, 1991; Emhan, 2007; Akçadağ, 2010).

4+4+4 değişikliğinde sorun 20 Şubat 2012 tarih ve 2/358 sayılı “5.1.1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi” nde şu şekilde ifade edilmiştir:

“16/8/1997 tarihli ve 4306 sayılı Kanunla Millî Eğitim Temel Kanununa getirilen değişiklikler sonucunda zorunlu eğitim süresinin 8 yıla çıkarılması, ülkemizde eğitim düzeyinin yükseltilmesi adına önemli bir adım olmakla birlikte, aynı değişiklikler çerçevesinde söz konusu zorunlu eğitimin "kesintisiz" gerçekleştirilmesi sağlıklı ve verimli bir eğitim ortamının oluşturulması adına ciddi sorunlara neden olmuş ve olmaktadır.

6 yaşında henüz okuma-yazma öğrenme aşamasında bulunan ve hayata ilişkin temel kavramların çoğundan habersiz bir "çocuk" ile 13-14 yaşlarında fiziksel ve ruhsal kimliğinin şekillenme aşamasındaki sancıları yaşayan bir ergenlik dönemi öğrencisini aynı "okul ortamı" nda buldurmanın kaçınılmaz olarak neden olduğu sorunları teşhis etmek gerekmektedir. Bu kadar geniş bir yaş aralığında bulunan öğrencileri, bahçe, koridor, kantin, okul servisi gibi pek çok ortak yaşam alanını paylaşmak zorunda bırakmak, özellikle küçük yaştaki öğrencilerin ciddi psiko-sosyal bozukluklar yaşamasına zemin hazırlamaktadır.

Kesintisiz eğitimin neden olduğu önemli olumsuzluklardan bir diğerini ise bu uygulamanın meslekî eğitime vurduğu darbe oluşturmaktadır. Meslekî eğitimden arzu edilen düzeyde yararlanabilmek için, öğrencinin ilgi ve beceri alanlarının küçük yaşlardan itibaren tespit edilerek gerekli yöneltme ve yönlendirmelerin yapılması şarttır. Gerek ülkemizin 1997'den bu yana kesintisiz eğitim uygulaması nedeniyle yaşadığı sorunlar gerekse gelişmiş ülkelerin örnek uygulamaları birlikte değerlendirildiğinde, zorunlu eğitim sürecinin öğrencilerin yaş grupları, fiziksel ve ruhsal gelişim özellikleri, ilgi, istidat ve becerileri temel alınarak "kademelendirilmiş" ve çeşitli meslek dallarına yönelik eğitimi de içerecek biçimde "çeşitlendirilmiş" bir nitelik kazanması açısından 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununda değişiklik yapılması zorunlu hâle gelmiştir. (s: 7-9)”

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fakülte Kurulu 4+4+4 Kesintili Eğitim olarak bilinen “05.01.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” teklifindeki problem durumu şu şekilde değerlendirmiştir:

4+4+4 Kesintili Eğitim modeliyle ilgili yasa teklifinin gerekçesi olarak, mevcut sekiz yıllık kesintisiz eğitim sisteminde “... *birinci sınıf öğrencilerinin üst sınıflardaki öğrencilerin olumsuz davranışlarına maruz kaldıkları...*” bu nedenle böyle bir yasa teklifine ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir. Bu iddiaları kanıtlayan bir araştırma bulgusu olmamakla birlikte, iddiaların doğru olduğu kabul edilse bile, bu iddialar önerilen yasa teklifinin gerekçesi olamaz. Zira küçük yaştakilerin üst sınıflardaki öğrencilerin olumsuz davranışlarına maruz kalmalarını önlemek amacıyla, tüm bireyler için ortak, zorunlu ve kesintisiz sekiz yıllık eğitim sistemi içinde, ilköğretim 1.-5. sınıflar ile 6.-8. sınıflar eğitimlerini farklı mekânlarda sürdürebilir.

ODTÜ Eğitim Fakültesi Fakülte Kurulu 4+4+4 Kesintili Eğitim olarak bilinen “05.01.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” teklifindeki problem durumu şu şekilde değerlendirmiştir (27.02.2012):

Var olan eğitim sisteminde “Öğrencinin yaş grupları itibarıyla gelişim özellikleri ve ihtiyaçları ile uyumlu olmayan bir ilk ve ortaöğretim yapısı” ndan söz edilmektedir. Bu kapsamda “8 yıllık ilköğretim okullarında farklı yaş düzeyindeki çocukların bir arada ve aynı bina içinde bulunmalarına” ve “mesleki eğitime yönlendirme için 14 yaşın geç olacağı” varsayımına atıfta bulunmaktadır. İlköğretimde yaş gruplarının farklı ortamlarda bulunmalarının sağlanması fiziksel olanaklarla ilgili bir konudur ve var olan yapı içinde bu sorun çözülebilir. Kesintisiz 8 yıllık eğitim tüm öğrencilerin mutlaka tek çatı altında eğitim görmeleri anlamına gelmez.

Aydınoat (2012: 2) göre 6-7 yaşındaki çocuklarla 13-14 yaşlarındaki çocukların aynı okul ortamında olmalarının bazı sakıncaları olabileceği doğru. Ancak, bunun için kesintili eğitim sistemine geçmek gerekmiyor. Mevcut sistem altında da gerekli alt yapı yatırımları yapılarak farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin farklı katlarda ya da okul binalarında okuması sağlanabilir.

2. Soruna İlişkin Bilgi Toplanması

Sorunun tanımı yapıldıktan sonra neden oluştuğuna ilişkin bilgi toplama sürecini kapsar. Son zamanlarda bilginin toplanmasında ve işlenmesinde otomasyon büyük bir rol oynamış ve insan emeği de azalmıştır (Bursalıoğlu, 1991; Akçadağ, 2010).

4+4+4 değişikliğinde soruna ilişkin bilgi (gerekçe) 20 Şubat 2012 tarih ve 2/358 sayılı “5.1.1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi” nde şu şekilde ifade edilmiştir:

“ABD’de eyaletler arasında farklı uygulamalar mevcut olmakla birlikte genel olarak eğitim ilköğretim-ortaokul-lise olmak üzere 3 ayrı düzeyde yapılandırılmakta ve bu düzeyler de kendi içlerinde alt gruplara ayrılmaktadır. Öğrencilerin yaş gruplarına göre 4-6 yaşları arasında okul öncesi (pre-school) eğitimle başlayan süreçte, 10-11 yaş grubunda ilköğretimin (elementary) tamamlanması, 11-14 yaş gruplarında ortaokul (middle school) ve lise-öncesi (junior high school) aşamalarının geçilmesi, 15-18 yaşları arasında da 4 yıllık lise (high school) döneminin bitirilmesi öngörülmektedir. İngiltere’de yine yaş gruplarına göre bir kademelendirme uygulanmakta, 5-18 yaşları arasındaki zorunlu eğitim süreci, 5-6 yaşlarında anaokulu (infant), 7-10 yaşlarında ilköğretim (junior), 11-13 ve 14-15 yaşlarında iki ayrı alt grupta ortaokul (secondary) ve nihayet 16-18 arasında lise (college) dönemlerinden oluşmaktadır. Fransa’da 6-11 yaşları arasında ilköğretim, 11-15 yaşları arasında ortaokul ve 15-18 yaşları arasında lise eğitimi verilirken, Almanya’da 6/7-11/12 yaşları arasında ilköğretim, 12/13-15/16 yaşları arasında ortaokul ve 16/17-18/19 arasında lise eğitimi uygulanmakta, Japonya’da da eğitim süreci 6 yıllık ilköğretim, 3 yıllık ortaöğretim ve 3 yıllık lise olmak üzere 3 ayrı düzeyde kurgulanmaktadır.

Meslekî eğitimden arzu edilen düzeyde yararlanabilmek için, öğrencinin ilgi ve beceri alanlarının küçük yaşlardan itibaren tespit edilerek gerekli yönlendirme ve yönlendirmelerin yapılması şarttır. Ancak, 14 yaşını bitirene kadar henüz hiçbir meslek dalına yönelik temel ve hazırlayıcı eğitim almamış bir öğrencinin, bu yaştan sonra yapılacak yönlendirme ve yönlendirmeler sonucunda alacağı meslekî eğitim arzu edilen kaliteyi sağlamaktan uzak kalacaktır. Böyle bir süreçte yapılacak tercihlerin de bilinçli ve doğru tercihler olmasını beklemek mümkün değildir.

AB ülkelerinde ortaöğretim içerisinde meslekî eğitim oranının % 60’larda, ülkemizde ise henüz % 44’lerde olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ülkemizde meslekî eğitim oranını geliştirecek adımların atılması için zaman kaybedilmemesi gerekmektedir. Meslekî eğitim oranını yükseltmek ve bu eğitimin kalitesini geliştirmek için yapılması gerekenlerin başında, öğrencilerin ilgi ve beceri alanlarını küçük yaşlardan itibaren tespit ederek, onları ortaöğretim aşamasında başarılı olabilecekleri meslek dallarının temel bilgileriyle donatmak ve bu tercihi cazip, ümit verici, istenildiğinde farklı alanlara dönüştürülebilen ve yükseköğretim yolu açık bir niteliğe kavuşturmak gelmektedir (s: 8-10).

Aydınoat (2012: 6) göre kanun teklifinde sunulan “gelişmiş ülkelere benzeyelim” gerekçesi de ikna edici değil! Eğitimde başarılı olan çağdaş ve gelişmiş ülkelerin hepsi teklif edildiği gibi kademeli ve mesleki eğitimin erken başladığı eğitim sistemlerine sahip değil! Bu ülkelere baktığımızda kesintisiz ve zorunlu eğitimin en az 6 yıl ama yaygın olarak 8-9 yıl olduğunu,

mesleki eğitimin ise 10. yıldan önce başlamadığını görüyoruz. Bu bilgiler kanun teklifindeki kademeli eğitim ve mesleki eğitimin erken başlatılması önerileriyle çelişiyor.

3. Bilginin Çözümlemesi ve Yorumu

Bilginin toplanması, gruplandırılması ve ayıklanması aşamalarını gerektirir. Yöneticinin burada duruma yansız bakabilme becerisini edinmesi gerekir. Bu aşamada sorun durumu hakkında ussal çıkarımlar yapıldığı aşamadır. Bu yüzden duygulardan, önyargılardan arınarak, eldeki verilere göre hareket edilmelidir. Çözümleme aşamasında birden fazla seçenek oluşabilir. (Bursalıoğlu, 1991; Emhan, 2007; Akçadağ, 2010).

4+4+4 değişikliğinde soruna ilişkin bilginin çözülmesi 20 Şubat 2012 tarih ve 2/358 sayılı "5.1.1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi" nde şu şekilde ifade edilmiştir:

Gerek ülkemizin 1997'den bu yana kesintisiz eğitim uygulaması nedeniyle yaşadığı sorunlar gerekse gelişmiş ülkelerin örnek uygulamaları birlikte değerlendirildiğinde, zorunlu eğitim sürecinin öğrencilerin yaş grupları, fiziksel ve ruhsal gelişim özellikleri, ilgi, istidat ve becerileri temel alınarak "kademelendirilmiş" ve çeşitli meslek dallarına yönelik eğitimi de içerecek biçimde "çeşitlendirilmiş" bir nitelik kazanması açısından 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununda değişiklik yapılması zorunlu hâle gelmiştir. Nitekim 18 inci Millî Eğitim Şûrasında da bu zorunluluk kayda geçirilerek, "zorunlu eğitimin öğrencilerin yaş grupları ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak 1 yıl okul öncesi eğitim, 4 yıl temel eğitim, 4 yıl yönlendirme ve ortaöğretime hazırlık eğitimi ve 4 yıl ortaöğretim olmak üzere, öğrencilere farklı ortamlarda eğitim almaya fırsat verecek şekilde 13 yıl olarak düzenlenmesi" yönünde karar alınmıştır (s: 10).

4. Seçeneklerin Değerlendirilmesi

Karar sürecinde seçenekler, karar verme durumunda olan yönetici tarafından tüm ve sınırlı olarak kontrol edilebilir. Değerlendirmenin ilk aşamasında birden fazla seçenek dikkate değer görülebilir. Bir seçeneğin çözümlenmesinden, başka seçenekler de çıkabilir. Hangi seçeneğin seçileceğine ilişkin yönetici bazı ölçütler geliştirebilir (Bursalıoğlu, 1991; Akçadağ, 2010).

4+4+4 değişikliğinde soruna ilişkin çözüm seçenekleri 20 Şubat 2012 tarih ve 2/358 sayılı "5.1.1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi" nde şu şekilde ifade edilmiştir:

MADDE 1- (1) 5/1/1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 7 nci maddesinin birinci fıkrasından sonra gelmek üzere aşağıdaki fıkralar eklenmiştir.

"İlköğretim okullarının kademeleri şunlardır: Dört yıl süreli ilköğretim birinci kademe. Dört yıl süreli ilköğretim ikinci kademe."

MADDE 4- (1) 222 sayılı Kanunun Mülga 22 nci maddesi aşağıdaki şekilde yeniden düzenlenmiştir.

"Madde 22- İlköğretim 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitimi ve öğretimini kapsar, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır."

MADDE 6- (1) 222 sayılı Kanuna aşağıdaki geçici maddeler eklenmiştir.

"GEÇİCİ MADDE 11- Bu maddenin yayımı tarihinde ilköğretim kurumlarının 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarında eğitim görenler eğitimlerini bu kurumlarda tamamlarlar."

"GEÇİCİ MADDE 12- 12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasının başlangıç tarihi Bakanlar Kurulu tarafından belirlenir.

12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasına geçilinceye kadar ilköğretim ikinci kademesini tamamlayanlara ilköğretim diploması verilir."

MADDE 8- (1) 1739 sayılı Kanununun 23 üncü maddesinin birinci fıkrasının (3) numaralı bendi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

"İlköğretim birinci kademesinin son ders yılında öğrencilere ikinci kademe devam edilebilecek; ikinci kademesinin son ders yılında da ortaöğretimde devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılır." *(Bu madde kabul edilen yasada yer almamıştır)*

MADDE 11- (1) 1739 sayılı Kanununun 26 ncı maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

"Madde 26- Ortaöğretim kurumları, ilköğretim kurumlarından sonra dört yıllık zorunlu öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarıdır. Bu okulları bitirenlere ortaöğretim diploması verilir."

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fakülte Kurulu 4+4+4 Kesintili Eğitim olarak bilinen "05.01.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" teklifindeki çözüm seçeneklerini şu şekilde değerlendirmiştir:

- (a) İlgili Kanun teklifinde, ilköğretime başlama yaşı bir yıl öne (beş yaş = 60 ay) alınmakta ve okul öncesi eğitime vurgu yapılmamaktadır. Genel olarak dünyadaki birçok ülkede en az 72 aylık çocukların ilköğretime başlatılmaları ve ilköğretim öncesinde okul öncesi eğitim uygulamaları bir tesadüf değildir. 1983-1985 eğitim-öğretim yıllarında beş yaş çocuklarının ilköğretime alınmalarının denendiği ve bu uygulamanın başarısızlıkla sonuçlandığı da bilinmektedir.
- (b) Her yıl yaklaşık 1.400.000 çocuk ilköğretime başlamaktadır. Çocukların ilköğretime beş yaşında başlaması, yasanın uygulamaya konulacağı öğretim yılında yaklaşık 2.800.000 çocuğun ilköğretim birinci sınıfa başlaması anlamına gelmektedir. Bu uygulama, birinci sınıfta 60 ve 72 aylık çocukların aynı sınıfta eğitilmelerini de gerektirecektir. Oysa 60 ve 72 aylık çocuklar zihinsel, bedensel, sosyal - duygusal ve kişilik özellikleri bakımından birbirinden oldukça farklıdır ve çocuğun, bütün yönleriyle hızla gelişmekte olduğu çocukluk yıllarında, çocuklar arasındaki üç ay gibi bir süre bile çok önemli bir farklılık olarak görülmektedir.
- (c) Temel eğitim, iyi bir yurttaş yetiştirme, bireylere yurttaşlık kültürü kazandırma sürecidir. Temel eğitim kesintili olamaz, tüm bireyler için ortak olmalı ve örgün eğitim kurumlarında gerçekleştirilmelidir. Meslek tercihi ve meslek eğitimi, temel ve genel eğitimden sonra yapılmalıdır.
- (d) Sonuç olarak, bilimsel temellerden uzak ve çocukların gelişim özelliklerine uygun görünmeyen, fırsat eşitliğine ve kamu yararına aykırı görünen söz konusu yasa teklifinin geri çekilmesi gerektiği, tüm tarafların sürece katılması ve geniş bir mutabakata varılması gerektiği düşünülmektedir.

ODTÜ Eğitim Fakültesi Fakülte Kurulu 4+4+4 Kesintili Eğitim olarak bilinen "05.01.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" teklifindeki çözüm seçeneklerini şu şekilde değerlendirmiştir (27.02.2012):

İlköğretimin 4+4 biçiminde iki kademe olarak organize edilmesi halinde bu kademeler arası geçiş doğrudan olmayacaktır. Bu durumda 4. sınıf sonunda gidilebilecek ikinci kademe kurumları açısından bir yarış ortaya çıkması ve bunun da SBS türü bir sınavı gündeme getirmesi söz konusu olabilir.

Bu kanun teklifinde zorunlu eğitim kapsamında okul öncesi eğitim kademesinin yer alması önemli bir eksiklik. Okul öncesi eğitim alan çocukların okul ve daha

sonraki yaşamdaki başarılarının bu eğitimi almamış çocuklara göre daha yüksek olduğu dikkate alınır, bu düzeydeki eğitimi teşvik etmek ve bu kademeye yeterli önemi vermeyen ebeveynleri zorlamak amacıyla okul öncesi eğitimin (en azından 6 yaş) zorunlu eğitim kapsamına alınması gerekmektedir.

Eğitim Sendikalarından Türk Eğitim-Sen 1+5+3+4 olmak üzere 13 yıl zorunlu eğitimi önermektedir (Türk Eğitim-Sen, 2012: 12). Eğitim Sendikalarından Eğitim-Bir-Sen yükseköğretim öncesi eğitim sürecinin 1+4+4+4 şeklinde 13 yıl olması yönündeki önerilerinin kabul edilerek şura kararına dönüştüğünü ifade etmektedir. Ayrıca Eğitim-Bir-Sen'in önerileri doğrultusundaki 18 Milli Eğitim Şurası kararı esas alınarak milletvekillerince hazırlanan kanun teklifi, Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı'na sunulmuştur (Eğitim-Bir-Sen 2012: 8-9). Eğitim Sendikalarından Eğitim-Sen ise 2+9+4=15 yıllık kesintisiz eğitim önermektedir. Bu öneride 2 yılı okulöncesi, 9 yılı temel eğitim, 4 yılı ortaöğretim olacak şekilde yapılacak bu düzenlemede 9. ve 10.sınıf mesleki yöneltme sınıfları olarak öngörülmektedir (Eğitim-Sen, 27.07.2012).

5. En İyi Seçeneğin Bulunması

Seçenekler bulunduktan sonra seçeneklerin arasından en uygun olanının seçilmesidir. Bu amaçla kullanılan iki yöntem “*synoptic*”^[4] ve “*incremental*”^[5] yöntemlerdir. Son zamanlarda karar sürecinde stratejiden yararlanma girişimi dikkat çekmektedir. (Bursalıoğlu, 1991; Emhan, 2007; Akçadağ, 2010).

4+4+4 değişikliğinde kabul edilen seçenekler 30.03.2012'de TBMM de kabul edilen ve 11 Nisan 2012 tarih ve 28261 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan 6287 sayılı “İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun” da şu şekilde yer almıştır:

MADDE 1 – 5/1/1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 3 üncü maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“MADDE 3 – Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter.”

MADDE 2 – 222 sayılı Kanunun 7 nci maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“MADDE 7 – İlköğretim; 1 inci maddede belirtilen amacı gerçekleştirmek için kurulmuş dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir Milli Eğitim ve Öğretim Kurumudur.”

MADDE 3 – 222 sayılı Kanunun 9 uncu maddesinin birinci fıkrası aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulması esastır. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte de kurulabilir.”

MADDE 6 – 222 sayılı Kanuna aşağıdaki geçici madde eklenmiştir.

“GEÇİCİ MADDE 11 – Bu maddenin yayımı tarihinde ilköğretim kurumlarının 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarında eğitim görenler eğitimlerini bu kurumlarda tamamlar.

[⁴] *Synoptic yöntem* bütün seçeneklerin gözden geçirilmesini gerektirir ve Daha çok yönetsel ve teknik kararlarda kullanılır. Rasyonel ve bilimsel olmakla birlikte, birçok zorlukları bulunmaktadır. Yöneticinin problem çözme gücü sınırlı, bütün seçeneklere ilişkin bilginin sağlanması ve çözümlenmesi masraflı, bunların hepsini içine alacak bir ölçütün kurulması zor olabilir. (Bursalıoğlu, 1991: 89).

[⁵] *Incremental yöntem* en önemli seçeneklerin içinden en iyi görüneni seçer ve politik kararlarda kullanılır. Bu yöntem incremental yöntemin karşılaşılabileceği güçlüklerden bazılarıyla karşılaşmayacağı gibi, çözümcüye stratejik davranışlar yapabilme olanağı da verir (Bursalıoğlu, 1991: 89).

Bu maddenin uygulanmasıyla ilgili usul ve esaslar Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenir; Bakanlık bu maddenin uygulanmasıyla ilgili düzenlemeleri il, ilçe ve okul bazında yapmaya yetkilidir.”

MADDE 7 – 14/6/1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 22.nci maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“**MADDE 22** – Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter.”

MADDE 9 – 1739 sayılı Kanunun 25 inci maddesinin mülga birinci fıkrası aşağıdaki şekilde yeniden düzenlenmiştir.

“İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluşur. Ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarında lise eğitimi destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik dersler oluşturulur. Ortaokul ve liselerde, Kur’an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin hayatı, isteğe bağlı seçmeli ders olarak okutulur. Bu okullarda okutulacak diğer seçmeli dersler ile imam-hatip ortaokulları ve diğer ortaokullar için oluşturulacak program seçenekleri Bakanlıkça belirlenir.”

MADDE 10 – 1739 sayılı Kanunun 26 ncı maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“**MADDE 26** – Ortaöğretim, ilköğretime dayalı, dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar. Bu okulları bitirenlere ortaöğretim diploması verilir.”

6. Uygulama

Seçilen (varılan) kararın uygulanması aşamasıdır. Yönetim ve hukuk özelliklerini taşır. Yönetici uygulama için madde ve insan kaynaklarını temin eder; uyumu sağlar; uygulamanın maliyetini hesap eder (Bursalıoğlu, 1991; Emhan, 2007; Akçadağ, 2010).

6287 sayılı kanunla getirilen 4+4+4 sistemi gereğince okul olarak her üç kademenin de fizikî bakımdan bağımsız olması esastır. İlköğretim okullarının 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarında okuyan öğrenciler ise eğitimlerini mevcut okullarında tamamlayacaktır. Hangi ilköğretim okullarının ilkokul, hangi ilköğretim okullarının ise ortaokul olacağına karar verilecektir. Aynı bina içerisinde ilkokul ile ortaokulun veya ortaokul ile lisenin birlikte bulunması durumunda, okul giriş çıkış kapıları ile bahçe gibi ortak kullanım alanlarının öğrencilerin yaş seviyeleri dikkate alınarak düzenlenmesi sağlanacak, ayrıca ikili öğretimle her iki kademe öğrencileri farklı zamanlarda okulda bulunacaklardır (MEB, 2012: 26).

6287 sayılı kanunla getirilen 4+4+4 sistemi 2012 - 2013 öğretim yılında uygulamaya geçirilecektir. Bu sene 4. sınıf tamamlayan ilköğretim öğrencileri ortaokul 1. sınıf öğrencisi olarak, 8. sınıf tamamlayan öğrenciler ise zorunlu eğitim kapsamında 9. sınıfa (liseye) başlamak zorundadır. 30 Eylül 2012 tarihi itibarıyla 37 - 66 ay arasındaki çocukların anaokulunda veya uygulama sınıflarında, 48 - 66 ay arasındaki çocukların ise anasınıflarında okul öncesi eğitim alacaklardır. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda aynı şekilde düzenlenen 5 yaşını o yılın Eylül ayı sonunda dolduran öğrenciler ilkokula başlar hükmü gereğince, 2012 – 2013 öğretim yılından itibaren esasen 30 Eylül 2012 itibarıyla 60 ayını dolduran çocukların ilkokula başlamaları gerekmektedir. Ancak kamuoyunda yaşanan yoğun tartışmalar, talepler ve Bakanlığın değerlendirmeleri sonucunda Eylül sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların ilkokula kayıt yaptırmasına karar verilmiştir. Eğitim bölgelerinde ilkokul ve ortaokul olarak belirlenen okullara kayıt sistemi sadece ilkokullara yeni kayıt olacak 1. sınıflar ile ortaokullarda 5. sınıf öğrencilerinin tamamı için e-okul sisteminden yapılacaktır. Ancak 2012 - 2013 eğitim ve öğretim yılında eğitim öğretme başlamış olan imam hatip ortaokulları varsa bu okullara devam etmek isteyen 5. sınıf öğrencilerinin kayıtları velileri tarafından bu okullara yapılacaktır. Dolayısıyla bu çocukların imam hatip ortaokullarına kayıtları yapıldığında e-okul sisteminden kaydının yapıldığı ortaokuldan kaydı düşülecektir. 2011 - 2012 eğitim ve öğretim

yılında 8. sınıfa okuyan öğrencilerden Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve özel yetenek sınavı sonuçlarına göre öğrenci alan ortaöğretim kurumlarından herhangi birine yerleşemeyen öğrenciler ile bu sınava katılmayan öğrencilerin tamamının ilçe yöneticilerimizin koordinasyon ve takibi sonucunda tercihleri ve kapasite imkânları çerçevesinde (MEB, 2012: 14-18).

6287 sayılı kanunla getirilen 4+4+4 sisteminde eğitim programları da kademeli olarak yenilecektir. İlkokullarda, ilköğretim 2 - 4. sınıflarında okutulan program yine okutulmaya devam edecek. Ancak 1. sınıf programlarında yeni yaş durumu dikkate alınarak bu yaş durumuna uygun gerekli düzenlemeler yapılacaktır. İlkokullarda seçmeli ders uygulaması olmayacaktır. Seçmeli dersler ortaokul ve liselerde uygulanacaktır. (MEB, 2012: 22). MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından 2012-2013 Eğitim ve Öğretim Yılından itibaren birinci ve beşinci sınıflardan başlanmak üzere kademeli olarak uygulanacak olan 25.06.2012 tarihli ve 69 sayılı kararı ile kabul edilen “*İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi*” önemli değişiklikleri içermektedir.

Tablo 1 İlkokullar ve ortaokullar haftalık ders çizelgesi

DERSLER		SINIFLAR								
		İlkokul				Ortaokul				
		1	2	3	4	5	6	7	8	
ZORUNLU DERSLER	Türkçe	10	10	8	8	6	6	5	5	
	Matematik	5	5	5	5	5	5	5	5	
	Hayat Bilgisi	4	4	3						
	Fen Bilimleri			3	3	4	4	4	4	
	Sosyal Bilgiler				3	3	3	3		
	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük								2	
	Yabancı Dil		2	2	2	4	4	4	4	
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				2	2	2	2	2	
	Görsel Sanatlar	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Müzik	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Oyun ve Fizikî Etkinlikler	5	5	5	2					
	Beden Eğitimi ve Spor					2	2	2	2	
	Teknoloji ve Tasarım							2	2	
	Trafik Güvenliği				1					
	Rehberlik ve Karıver Planlama								1	
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi				2						
ZORUNLU DERS SAATİ TOPLAMI		26	28	28	30	28	28	29	29	
SEÇMELİ DERSLER	Din, Ahlak ve Değerler	Kur'an-ı Kerim (4)				2	2	2	2	
		Hız Muhammed'in Hayatı (4)				2	2	2	2	
	Dil ve Anlatım	Temel Dinî Bilgiler (2)					2	2	2	2
		Okuma Becerileri (1)					2	2		
		Yazarlık ve Yazma Becerileri (4)					2	2	2	2
		Yasayan Diller ve Lehçeler (4)					2	2	2	2
	Yabancı Dil	İletişim ve Sunum Becerileri (1)							2	2
		Yabancı Dil (Bakanlar Kurulu Kararı ile Kabul Edilen Diller)					2	2	2	2
	Fen Bilimleri ve Matematik	Bilim Üvünlamları (4)					2	2	2	2
		Matematik Üvünlamları (4)					2	2	2	2
		Cevre ve Bilim (1)							2	2
		Bilim Teknolojileri ve Yazılım (4)					2	2	2	2
	Sanat ve Spor	Görsel Sanatlar (Resim, Geleneksel Sanatlar, Plastik Sanatlar)					2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
		Müzik (4)					2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
		Spor ve Fizikî Etkinlikler (Alanlara Göre Modüller)					2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
Drama (2)						2	2			
Zekâ Oyunları (4)						2	2	2	2	
Sosyal Bilimler	Halk Kültürü (1)						2	2		
	Medya Okuryazarlığı (1)							2	2	
	Hukuk ve Adalet (1)						2	2		
	Düşünme Eğitimi (2)							2	2	
Secilebilecek Ders Saati Sayısı						8	8	8	8	
SERBEST ETKİNLİKLER		4	2	2						
TOPLAM DERS SAATİ		30	30	30	30	36	36	37	37	

MEB Talim Terbiye Kurulunun 14.08.2012 tarihli ve 124 sayılı kararı ile tarafından ortaöğretim kurumlarının haftalık ders çizelgelerinin 9. sınıfına ait seçmeli ya da diğer seçmeli ders saati sayıları ile 2. grup seçmeli dersler listesinde, 2012-2013 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere değişiklikler yapılmıştır.

Tablo 2 Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgelerinin 2. grup seçmeli dersler listesinde yapılan değişiklikler

2. Grup Seçmeli Dersler	
Eski Liste	Yeni Liste
<ul style="list-style-type: none"> • Bilgi Kuramı (1-2) • Demokrasi ve İnsan Hakları (1) • Sosyal Etkinlik (1) • Proje Hazırlama (1) • Bilgi ve İletişim Teknolojisi (1-2) • İşletme (2) • Ekonomi (2) • Girişimcilik (1) • Astronomi ve Uzay Bilimleri (1-2) • Uluslararası İlişkiler (2) • Yönetim Bilimi (2) • Diksiyon ve Hitabet (1) • Sanat Tarihi (2) • Alman Edebiyatı (1-2) • İngiliz Edebiyatı (1-2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kur'an-ı Kerim (2) • Hız. Muhammed'in Hayatı (2) • Temel Dini Bilgiler (1-2) • Bilgi Kuramı (1-2) • Demokrasi ve İnsan Hakları (1) • Sosyal Etkinlik (1-2) • Proje Hazırlama (1-2) • Bilgi ve İletişim Teknolojisi (1-2) • İşletme (2) • Ekonomi (2) • Girişimcilik (1) • Astronomi ve Uzay Bilimleri (1-2) • Uluslararası İlişkiler (2) • Yönetim Bilimi (2) • Diksiyon ve Hitabet (1) • Sanat Tarihi (2) • Alman Edebiyatı (1-2) • İngiliz Edebiyatı (1-2)

Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgelerinin 2. grup seçmeli dersler listesine üç yeni ders (Kur'an-ı Kerim ve Hız. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler) ilave edilmiş ve Sosyal Etkinlik ile Proje Hazırlama derslerinin haftalık ders saati sayılarında değişiklik yapılmıştır. Ayrıca ortaöğretim kurumlarının haftalık ders çizelgelerinin 9. sınıflarına ait seçmeli ya da diğer seçmeli ders saati sayılarında da değişiklik yapılmıştır.

Tablo3 Ortaöğretim kurumlarının haftalık ders çizelgelerinin 9. sınıflarına ait seçmeli ya da diğer seçmeli ders saati sayılarında yapılan değişiklik

Okul Türü	9. Sınıfa Ait Seçmeli	Toplam Ders Saati	
		Eski	Yeni
Genel Liseler	7	30	37
Anadolu Liseleri	5	35	40
Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Liseleri	5	35	40
Fen Liseleri	5	35	40
Sosyal Bilimler Liseleri	5	35	40
Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri (Tümü)	5	35	40
Anadolu Öğretmen Liseleri	5	35	40

7. Değerlendirme

Uygulamaya ilişkin objektif yargılarda bulunma sürecidir. Buradaki yargı, düzeltme anlamındadır. Değerlendirme, aksaklıkları ortaya koyan bir araştırma gibi ele alınmalıdır. Değerlendirme, bir araştırma aracıyla yapılmalı ve bu araştırma açıklık, tutarlık, bütünlük ve süreklilik gibi uygulamaya ilkelerini de ele almalıdır.(Bursalıoğlu, 1991; Emhan, 2007; Akçadağ, 2010).

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fakülte Kurulu 4+4+4 Kesintili Eğitim olarak bilinen “05.01.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” teklifini, bilimsel temellerden uzak ve çocukların gelişim özelliklerine uygun görünmeyen, fırsat eşitliğine ve kamu yararına aykırı görünen söz konusu yasa teklifinin geri çekilmesi gerektiği şeklinde değerlendirmektedir.

ODTÜ Eğitim Fakültesi Fakülte Kurulu 4+4+4 Kesintili Eğitim olarak bilinen “05.01.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” teklifini bu tür radikal değişimleri hayata geçirmeden önce konunun taraflarıyla detaylı olarak tartışıldıktan sonra uygulamaya geçirilmesinin doğru olacağı şeklinde değerlendirmektedir.

Eğitim Sendikalarından Türk Eğitim-Sen 4+4+4 Kesintili Eğitim olarak bilinen “05.01.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” teklifini 4+4+4 şeklindeki sistem 18. Milli Eğitim Şurası’nda Eğitim-Bir-Sen’in önergesi ile ortaya çıkmıştır. 4+4+4 hangi pedagojik gerekçelerle uygulanacak? Ülkemizin ve öğretmenlerimizin engin bir 5 yıllık ilköğretim tecrübesi var. Şimdi bu yasa teklifiyle bunlar paketlenip kenara atılıyor. İlköğretim eğitimini niçin 5 yıldan 4 yıla düşürülüyor, ortaokul eğitimi niçin 3 yıldan 4 yıla çıkarılıyor? şeklinde değerlendirmektedir (Türk Eğitim-Sen, 2012: 11)..

Eğitim Sendikalarından Eğitim-Sen 4+4+4 Kesintili Eğitim olarak bilinen “05.01.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” teklifini pedagojik değil, ideolojik ve eğitime yönelik bir tür “post modern darbe” olarak değerlendirmektedir (Eğitim-Sen, 27.07.2012).

Eğitim Sendikalarından Eğitim-Bir-Sen 4+4+4 Kesintili Eğitim olarak bilinen “05.01.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” teklifini eğitim sisteminden vesayetçi dayatmaların temizlenmesine aracılık edecek yasal düzenlemeye dönüşmesine, bu suretle milletin talebi doğrultusunda demokratik, özgürlükçü ve sivil aklın ürünü bir eğitim sistemi modelinin hayata geçirilmesi olarak değerlendirmektedir (Eğitim-Bir-Sen 2012: 9).

B- Karara katılım açısından değerlendirilmesi

2012 - 2013 öğretim yılında uygulanacak olan ve kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen değişikliğinin karara katılım açısından değerlendirilmesi, kararın nasıl alındığına ilişkin önemli ipuçları içermektedir. Kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen değişiklik kararının alınmasında karardan etkilenecek eğitim sistemindeki iç ve dış paydaşların katılımının sağlanması oldukça önemlidir. İç paydaş olarak ilköğretim ve ortaöğretim kademesindeki okullarda çalışan eğitim işgörenleri, eğitim yöneticileri, eğitim uzmanları, öğrencileri, öğrenci velileri, eğitim sendikaları yöneticileri; dış paydaş olarak eğitimin iletişimde / etkileşimde bulunduğu diğer toplumsal sistemlerin üyeleri ve yöneticileri sayılabilir.

Eğitim Sendikalarından Eğitim-Bir-Sen yükseköğretim öncesi eğitim sürecinin 1+4+4+4 şeklinde 13 yıl olması yönündeki önerilerinin kabul edilerek şura kararına dönüştüğünü ifade etmektedir. Ayrıca "Eğitim-Bir-Sen'in önerileri doğrultusundaki 18 Milli Eğitim Şurası kararı esas alınarak milletvekilleri tarafından hazırlanan kanun teklifi, Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı'na sunulmuştur" (Eğitim-Bir-Sen 2012: 8-9) ifadesi karara katılım açısından iç ve dış paydaşların görüşlerinin ve önerilerinin eşit oranda dikkate alınmadığını göstermektedir.

C- Karar basamağı ve tipi açısından değerlendirilmesi

2012-2013 öğretim yılında uygulanacak olan ve kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen değişikliği hiyerarşi bakımından üst basamakta verilen eğitim sisteminin amaçları ve politikasıyla ilgili alınmış bir karardır. 4+4+4 kararı Türk eğitim sistemini ve örgün eğitim kademelerinden ilköğretim ve ortaöğretime doğrudan, okul öncesi ve yükseköğretime dolaylı yoldan etkileyecek sonuçlar ortaya koyacaktır.

2012 - 2013 öğretim yılında uygulanacak olan ve kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen değişikliği yönetsel açıdan yeni ve yerleşmemiş olduğundan programlanmamış karardır. 4+4+4 kararının uygulaması, beraberinde program, fiziksel alt yapı, ders araç-gereçleri vb. alanlarda birçok güçlükleri, pasif ve aktif dirençleri getirebilir.

2012-2013 öğretim yılında uygulanacak olan ve kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen değişikliği yönetsel nitelik açısından üst basamakların yetkilerine dayanarak aldığı ve aşağıya geçirdiği bir karardır. Türk Eğitim sistemi, merkezi yönetim odaklı eğitim sistemi olduğu için, alt basamaklar üst basamağın aldığı 4+4+4 kararını uygulamakla yükümlüdür. Ancak bu uygulamanın karar alma süreçlerine uyulmadığı ve dayatma biçiminde ortaya çıkmasından dolayı tüm birimlerce özüm senerek yapılmayacağı ortadadır.

SONUÇ

Kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen Türk Eğitim Sistemindeki değişiklik ve uygulaması sistem, örgüt ve eğitim yönetimi açılarından önemli değişiklikleri beraberinde getireceğinden dolayı ayrıntılı olarak incelenmesi gereken bir karardır. 4+4+4 değişikliği ve uygulama kararı, öncelikle yönetim süreçleri açısından diğer yönetim süreçlerini (planlama, örgütleme, iletişim, etki, eşgüdüm ve değerlendirme) doğrudan yeniden şekillendireceği ve belirleyeceği çok önemli bir karardır. Ayrıca, eğitim sisteminde örgün eğitim yapısını ve işleyişini değiştireceği için de gerek eğitim işgörenleri gerekse de öğrenci ve öğrenci velisi açısından önemli değişiklikleri beraberinde getirecektir. Sonuç olarak 4+4+4 değişikliği ve uygulama kararı, beraberinde eğitim bilimi ve eğitim-öğretim uygulamaları açısından eğitim sisteminin iç ve dış paydaşları başta olmak üzere, toplumun değişik kesimleri tarafından üzerinde görüş belirtilen ve tartışılan karar olmaya devam edecektir.

Kaynaklar

- Akçadağ, T. (2010) Yönetim süreçleri, Editör: Ruhi Sarpkaya, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde 169- 191, Ankara: Anı Yayıncılık, Geliştirilmiş ikinci baskı
- Aydın, M. (1998). *Eğitim yönetimi*, 5. Baskı, Ankara: Hatiboğlu Yayınları
- Aydononat, N. E. (2012) Gelişmiş ülkelerde kademeli eğitim var mı? *Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (Tepav) Değerlendirme Notu*, 1-8
- Bursalıoğlu, Z. (1991) *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*, 8. Baskı, Ankara: PEGEM Yayınları,
- Culbertson, J. A. & Jacobson, P. B. & Reller, T. R. Karar verme, Çeviren: Mustafa Tosun, İnternette 30.07.2012 'de yayin.todaie.gov.tr/goster.php?Dosya=MDQ5MDUxMDUz den indirildi
- Eğitim-Bir-Sen (2012) *4+4+4 Yeni Eğitim Sistemi: Ne getiriyor? Neler olmalı?*, Ankara
- Eğitim-Sen, Eğitim-Sen'in 12 yıllık kademeli zorunlu eğitim yasa teklifine yönelik hazırlamış olduğu rapor metni, İnternette 27.07.2012 'de egitim-sen.org.tr/down/rapor.pdf den indirildi
- Emhan, A. (2007) Karar verme süreci ve bu süreçte bilişim sistemlerinin kullanılması, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (21), 212-224
- Gülşen, C. & Gökyer, N. (2011) *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, Ankara: Anı yayıncılık
- Kıranlı, S. & İlhan, A. Eğitim örgütlerinde karar verme sürecinde etik, İnternette 30.07.2012 'de efd.mehmetakif.edu.tr/arsiv/.../dosyalar/150%20-%20162.pdf den indirildi
- MEB (2012) 12 Yıllık zorunlu eğitim: Sorular-cevaplar, Ankara
- Sakal, M. (1998). Siyasal karar alma süreçlerinde yer alan aktörler ve rolleri, *D.E. İ.İ.B.F. Dergisi*, 13 (1), 211- 230
- Şirin, H. (2009) Sivil toplum örgütlerinin eğitime ilişkin karar alma süreçlerine katılımları üzerine bir araştırma, *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 169-182
- Türk Eğitim-Sen (2012) TBMM de sınıf öğretmenlerinin haklarını koruduk, *Türk Eğitim-Sen Aylık Haber Bülteni*, 9 (96), 12
- Yavuz, Y. (2004) Okulda yönetime ve karara katılma, *Eğitim Bilim Toplum*, 2 (6), 46-57
- 20 Şubat 2012 tarih ve 2/358 sayılı "5.1.1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi"
- 6287 sayılı "İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun" 11 Nisan 2012 tarih ve 28261 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan
- 05.01.1961 Tarih 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi' ne İlişkin Görüşler, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fakülte Kurulu, İnternette 27.07.2012 'de www.egitim.hacettepe.edu.tr/.../4+4+4EgtFakKurulKarar.pdf den indirildi
- "5.1.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi" Hakkında ODTÜ Eğitim Fakültesinin Görüşü, İnternette 27.07.2012 'de www.fedu.metu.edu.tr/.../... den indirildi
- MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından 25.06.2012 tarihli ve 69 sayılı kararı ile kabul edilen "İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi"
- MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından 14.08.2012 tarihli ve 124 sayılı kararı ile kabul edilen "Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgelerinde Değişiklik Yapılması"

EĞİTİM YÖNETİMİNDE FARKLI ÜLKE DENEYİMLERİNİN ÇALIŞMA ZİYARETİ KAPSAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Özlem AKIN*
Tuncay ŞAKİR*
Leyla AKTEPE*⁶

Özet

Küreselleşmeyle birlikte ülkeler arasındaki işbirliği artmıştır. Ülkeler arası görüşme ve deneyim paylaşımları ülkelerin kendi sistemlerini geliştirmeleri açısından önem kazanmıştır. Bu çalışmada bir Avrupa Birliği programı olan çalışma ziyareti kapsamında farklı ülkelere gelen eğitim yöneticileri çeşitli etkinliklerle paylaşımlarda bulunmuş ve değerlendirmeler yapmışlardır. Bu süreç nitel ve nicel yöntemlerle analiz edilmiş ve bir takım sonuçlar ortaya çıkmıştır. Eğitim yöneticilerinde liderlik vasıflarının yer alması gerektiği, açık görüşlü olmaları ve iletişim becerilerinin iyi olması gerektiği bu sonuçlardan bazılarıdır. Yapılan değerlendirmelere göre genel olarak katılımcıların çalışma ziyaretinden memnun kaldıkları ve bu tip programların sık aralıklarla tekrar edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar sözcükler: Eğitim yönetimi, karşılaştırma, çalışma ziyareti, deneyim

Giriş

Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde iletişim, vazgeçilmez unsurlardan biri olmuştur. İletişimin kolaylaşmasıyla birlikte hızlanan küreselleşme süreci diğer temel konuları olduğu gibi eğitimi de etkilemiştir (Green, 1999). Eğitimde kalitenin yükselmesi için ülkeler kendi uygulamalarını başkaları ile karşılaştırarak ortak noktalar ve farklılıklar üzerinden analiz ve sentez yaparak kendi kültürleri için en uygun olanı bulmaya çalışmaktadır (Hallinger ve Leithwood, 1996; Dimmock ve Walker, 1998:). Eğitimin temel konularından biride eğitim yöneticiliğidir ve bu konuda da karşılaştırmalar yapmak önemlidir (Dimmock ve Walker, 1998). Eğitimin her zaman en sıcak tartışma konularından biri olduğu Türkiye’de de başta Avrupa olmak üzere gelişmiş ülkelerle karşılaştırmalar yapılmaktadır (Şimşek, 2004; Erginer, 2006). Küreselleşme diğer alanlarda olduğu gibi eğitimde de ülkeler ve kültürler arası işbirliğini büyük ölçüde artmıştır. Şüphesiz bu işbirliğinin en sistematik bir şekilde geliştiği yapılardan biri de Avrupa Birliğidir (Çelik, 1995). Avrupa Birliği birçok alanda olduğu gibi eğitimde de işbirliğini arttırmaya yönelik birçok uygulamalar geliştirmiştir. Eğitim yönetiminde diğer ülkelerdeki deneyim, uygulama ve araştırmalar özellikle benzer sorunlar yaşayan başka ülkeler içinde faydalı olabilir (Paige ve Mestenhauser, 1999). Dolayısıyla farklı uygulamaların ve deneyimlerin paylaşılması önem kazanmaktadır.

Bu çalışma da Türkiye’nin aday olduğu Avrupa Birliğindeki farklı ülkelere gelen eğitim yöneticilerinin değerlendirmeleriyle eğitim yönetiminde farklı ülkelerdeki uygulamaların benzerlikleri ve farklılıklarının neler olduğunu ortaya koymak, çalışma ziyaretinin eğitim yönetiminde deneyim paylaşımına etkisinin neler olduğu üzerine değerlendirmeler yapmak hedeflenmiştir. Ayrıca farklı ülkelere gelen katılımcıların eğitim yönetimiyle ilgili gerek yazılı gerek sözel paylaşımlarının yardımıyla karşılıklı değerlendirmeler yaparak okul liderliğinde yeni eğilimleri, yaklaşımları ve değişen rolleri tespit etmek amaçlanmıştır.

⁶ * Kırşehir Yusuf Demir Bilim ve Sanat Merkezi

Yöntem

Bu bildiri bir vaka çalışmasıdır. 10 farklı Avrupa ülkesinden (İngiltere, Finlandiya, Hollanda, Slovenya, İtalya, Romanya, Bulgaristan, İspanya, Macaristan ve Türkiye) gelen eğitim yönetici ve liderleri çalışma ziyaretinde yer almıştır. Çalışma Ziyaretleri, katılımcı ülkelerden ilgili kurumların, tercih ettikleri konular çerçevesinde ortalama 10–20 kişilik gruplar için organize ettikleri ziyaretlerden oluşmaktadır. Bir çalışma ziyaretinin süresi en fazla 5 iş günüdür.

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Başkanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Programı / Ortak Konulu (Transversal) Programı içerisinde de yer alan ‘Genel ve Mesleki Eğitim Yönetici ve Uzmanlarına Yönelik Çalışma Ziyareti’ne 10 farklı ülkeden idareci, üniversite öğretim elemanları, formatör öğretmenler ve uzmanlar 3 gün süre boyunca Kırşehir’de ‘Okul Liderliğindeki Eğilimler, Yaklaşımlar ve Değişen Roller’ isimli çalışma ziyaretine katılmışlardır. Katılımcılar kendi ülkelerinin ulusal ajansları tarafından seçim sürecinden geçirilmişlerdir. Başarılı bulunanlar tercihleri doğrultusunda farklı ülkelerde düzenlenen çalışma ziyaretlerine katılmaya hak kazanmışlardır.

Çalışma ziyareti kapsamında katılımcıların çalışma ziyaretini değerlendirdiği anket ile mülakat ölçme aracı kullanılmıştır. Üniversite öğretim elemanlarının katılımıyla multi voting yöntemi kullanılarak bir atölye çalışması (workshop) düzenlenmiştir. Atölye çalışmasında problem çözme tekniklerinden biri olan Çoklu Oylama (Multi-voting-MV) tekniği ile grup tartışması tekniklerinden biri olan Açık Balık Kavanozu (ABK) tekniği kullanılmıştır. Çoklu oylama (MV-ABK) tekniği; grup üyelerinin çok sayıda seçeneği, görüş ve önerileri birçok kez oylama yaparak daha az sayıya indirmeye çalışırlar. Bu yöntemle nihai olarak en sona kalan öneriler arasından seçim yapılır. “MV-ABK” kısaca birden çok oylama yaparak karar alınması için kullanılan bir tekniktir. Çalışmada tekniğin uygulanmasında kullanılan aşamalar ve bu teknik ile ilgili kullanılacak örnek senaryolara yer verilmiştir.

Uygulama:

Her bir katılımcıya bireysel çalışmak üzere söz konusu senaryonun bir kopyası verildi. Katılımcılara konuyla ilgili verilen seçeneklerden öngörülen sayıdaki seçeneğin, bireysel olarak belirlenmesi istendi. Daha sonra katılımcılara bir sembol alması söylenildi. Bütün katılımcılar sembollerini aldıktan sonra, benzer sembolü alan katılımcılar aynı gruba toplandı. Spontan olarak belirlenen bu gruplarda, grup üyeleri senaryo üzerinde tartışarak yeniden öngörülen sayıda seçeneğin belirlenmesi istendi. Nihai kararını veren her gruptan üst kurulda grubu temsil etmek üzere bir sözcü seçmesi istendi. Bu aşamada katılımcılara, seçtikleri arkadaşının sadece sözcü olduğu; bir lider veya başkan olmadığı bildirildi.

Üst kurulda yapılacak tartışma için 5 farklı gruptan gelen grup sözcülerinin olduğu ve konuk olarak katılımcıların gruba katılabileceği şekilde toplam altı sandalyeden oluşan oturma düzeni oluşturuldu. 5 sandalyeye grup sözcüleri otururken; 6. sandalye başlangıçta boş olup, tartışma ilerledikçe diğer katılımcılar fikirlerini belirtmek üzere kısa süreli olarak bu sandalyeye oturdu. Konuşması bittikten sonra bir başkasının oturması için sandalye boşaltıldı. Üst kurulun seçtiği bir sözcü tarafından verilen son karar katılımcılara duyuruldu.

Çalışmada iki farklı teknik bütünleştirilerek bütün katılımcıların etkin katılımı ve katılımcılara liderlikle ilgili anket uygulanarak liderlik özelliklerinin ortaya çıkartılması sağlanmıştır.

Çalışma ziyareti kapsamında her katılımcı ülkesinde uygulanan okul liderliğiyle ve ülkelerindeki lider kişilerin özellikleriyle ilgili sunumlar yapılmış, sunumların sonunda tartışma ve değerlendirme oturumları gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların sunumları detaylı olarak tartışılarak diğer ülkelerle karşılaştırmalar yapılarak katılımcıların farklı ülkelerde uygulanan liderlik yaklaşımları konusunda farkındalık oluşturulması hedeflenmiştir.

Katılımcılar kendi ülkelerindeki okul liderliği, seçimi ve eğitim süreçleri hakkında sunumlar yapmışlardır. Çalışma ziyareti kapsamında katılımcılar Kırşehir’de yaptıkları çalışmaların yanında Nevşehir’deki eğitim liderleri ve Milli Eğitimdeki eğitim liderleriyle de görüşüp farklı illerde uygulanan değişik yöntemleri gözlemleme ve karşılıklı bilgi alışverişi sağlama imkânı buldular. Değerlendirme yapılabilmesi için ortalama ve frekans gibi betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca yapılan değerlendirmeler nitel olarak analiz edilmiş ve ortak noktalar belirlenmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Çalışma ziyareti süresince yapılan değerlendirmeler sonucu ülkeler arasında eğitim liderlerinin seçimleriyle ilgili bir takım benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmiştir. Katılımcı ülkelerde eğitim lideri olabilmek için ortak nokta ilk önce deneyimli bir öğretmen olma şartı aranmasıdır. Sadece ülkelerin eğitim liderlerinden istedikleri şartlar farklıdır.

Türkiye’de eğitim yönetiminde yer almak için özel bir sınavdan belli bir puan almak gerekmektedir. Bu durum Romanya’da da aynıdır ve eğitim lideri olmak için yüksek lisansı tamamlamak gerekmektedir. Finlandiya ise aynı Romanya ve Türkiye de olduğu gibi eğitim liderliği için yazılı sınavdan geçerli bir puan almaları ön görülmektedir. İngiltere ve Hollanda da okul yönetiminde yer almak isteyen öğretmenlere özel eğitim ve eşdeğer derece verilmektedir. Slovenya’da müdürlere özel bir kurs ve gerekli şartları tamamladıktan sonra hükümet tarafından özel bir belge verilmektedir. İspanya’da ise aday eğitim liderlerinden bir proje sunmaları istenmektedir ve öğrenciler, meslektaşları, okul personeli, müfettiş ve eğitim otoriteleri aday eğitim lideri için oy kullanmaktadır. İtalya’da aday eğitim liderleri eğitim lideri olmak için bir online kursa katılıp gerekli sınavlarda başarılı olması gerekmektedir. İtalya’da ki bu uygulama yöntemi ile eğitim liderleri hem eğitim liderliğinden önce hem de eğitim liderliği sürecinde sürekli olarak online eğitimlerden geçirilmektedir.

Böylece eğitim liderleri, liderlik ve bilişim özellikleri açısından geliştirilerek sürekli değerlendirmeye tabii tutulmaktadır. Slovenya, Macaristan ve İtalya’da eğitim liderleri ile sözleşmeler 4 veya 5 yıllık yapılarak eğitim liderlerinin değişimi sağlanmaktadır. Türkiye’de ise 5 yıllık çalışma süresinden sonra eğitim liderleri rotasyona tabii tutulmaktadır. Slovenya, Hollanda, İtalya ve Romanya’da eğitim liderlerinin seçilmesi için halk ve okul personeli oylama yapmaktadır. İngiltere’de özellikle öğrencilerin de okul müdürlerini seçmek için oylamaya katıldıkları belirtilmiştir.

Ayrıca katılımcıların ülkelerinde eğitim liderlerinin denetiminin nasıl yapıldığı tartışılmıştır. Sonuç olarak Bulgaristan, İngiltere, Romanya ve Türkiye’de eğitim liderleri müfettiş veya performans değerlendirme sistemleri ile değerlendirme sürecinden geçmektedirler. İtalya ve Finlandiya’da ise eğitim liderlerini değerlendiren bir sistem yoktur. Özellikle Finlandiya’da eğitim liderlerini ve öğretmenleri değerlendiren bir sistem olmamasına rağmen dünya çapında üstün başarılar sergilememektedir. Bu durum bize Finlandiya’da çalışan öğretmen ve eğitim liderlerinin iş ahlaklarının ne kadar yüksek olduğunu göstermektedir.

İngiltere ve Hollanda’daki uygulamalar benzerdir. Sadece devlet kurumları değil özel kurumlar da eğitim liderlerinin işlerinde onlara yardımcı olmakta ve onların eğitim liderliği özelliklerini geliştirmektedir. Bu iki ülke farklı kurumlardan liderleri eğitim lideri olmaları için desteklemektedir. “Okul liderliği” programları ile eğitim liderliğinin teorik ve uygulama boyutlarının anlatılması, program sonundaki değerlendirmeye göre atama yapılması, eğitim liderlerinin hizmet içi süreçten sürekli geçirilmesi ile istenilen hedefe ulaşma ve eksikleri tamamlama konusunda çok etkili bir yöntemdir. Bu programlar ile eğitim liderleri farklı kurumlardan aldıkları desteklerle eksiklerini tamamlayacak; tamamlayamama durumunda ise Hollanda’da olduğu gibi görevden alınarak yerine başka bir eğitim lideri getirilecektir.

Çalışma ziyareti süreci içerisinde yapılan etkinlikler sonucunda şu genel noktalar ortaya çıkmıştır. Yapılan tartışma oturumları sonucunda eğitim liderlerin hazırlık ve eğitimlerinin yeterli olmadığı, çoğu okul liderlerinin eski öğretmen olduğu, öğretmenlikte edinilen tecrübelerin okul yönetmek için gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olduğu anlamına gelmediği ve son olarak

sistematiik ve kariyer basamaklarına dayalı sürekli bir eğitimin eksikliğinin hissedildiği belirtilmiştir. Okullarda başarının artması ve farklılıkların üstesinden gelinmesi için eğitim liderlerin öğrenim merkezli liderliklerinin ön plana çıkartılması, işbirliğine dayalı öğretim uygulamalarının desteklenmesi ve eğitim – öğretime yönelik yeni yaklaşımlarının benimsenmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca çalışma ziyareti kapsamında diğer kurumlara yapılan ziyaretlerde özellikle liderlerinin hepsinin erkek olması katılımcıların dikkatini çekerek kadın yöneticilerin neden olmadığı sorulmuştur. Yaptığımız açıklamalarda genelde kadınların eğitim liderliğini seğmediği çok az sayıda kadın yöneticinin yer aldığı ifade edilmiştir.

Çalışma sonunda etkili ve yetkin yöneticilerin bir takım ortak özelliklere sahip olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu özellikler dikkate alındığında ideal bir yöneticinin;

- Etkili birer lider,
- Pedagojik danışman,
- Öğretmenler için rol model,
- Öğretmenlerin danışmanı ve değerlendiricisi,
- Yetkili lider

olabilmesi için gerekli tedbirlerin alınması gerektiği fikrine varılmıştır.

Çalışma ziyareti sonucunda bütün katılımcılar şu noktalar üzerinde mutabakata varmışlardır:

- Eğitim yöneticisi olmanın sadece idare edip yönetici olmak olmadığını gerçek liderlik vasıflarının bu kişilerde yer alması gerektiği vurgulanmıştır.
- Eğitim liderlerinin farklı bir ufkunun olması, açık görüşlü, kişiler arası iletişimin iyi olması, sosyal becerisinin yüksek olması gerektiği vurgulanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Çalışma ziyareti sonunda katılımcılara memnuniyetlerinin değerlendirilmesi ile ilgili anket yapılmıştır. Anket sonuçlarına göre genel olarak katılımcılar çalışma ziyaretinden memnun kaldıklarını ancak tartışma ortamlarının uzun süre devam edebilmesi için çalışma ziyaretinin 4 veya 5 gün olması gerektiğini, programda liderlik becerisi, kişisel ve kişilerarası özellikler üzerinde daha fazla durulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bu tip bir çalışma ziyareti daha sık aralıklarla farklı ülkelerde yapılabilir. Karşılıklı görüşme ve beyin fırtınaları yardımıyla eğitim yönetimiyle ilgili daha doyurucu kazanımlar elde edilebilir. Farklı ülkelerden spesifik olarak benzer eğitim kurumları bir araya gelerek uygulanan benzer ve farklı yöntemler tartışılıp öğrenilebilir. Ortak bir online platform yardımıyla deneyim paylaşımının devamı sağlanarak iletişimin devam etmesine olanak sağlanabilir. Yeni uygulamaların takip edilmesi için ilerleyen süreçte de bu platformlar aracılığıyla paylaşımlar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Çelik, V. (1995). Küreselleşme sürecinde Avrupa'da eğitim yönetimi. *Eğitim Yönetimi*, 1(4).
- Dimmock, C. ve Walker, A. (1998). Comparative Educational Administration: Developing a Cross-Cultural Conceptual Framework. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 558–595.
- Dimmock, C ve Walker, A. (1998). Towards comparative educational administration: building the case for a cross-cultural school-based approach. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 379 – 401.
- Erginer, A. (2006). Avrupa birliği eğitim sistemleri ve Türkiye eğitim sistemiyle karşılaştırmalar. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Green, A. (1999). Education and globalization in Europe and East Asia: convergent and divergent trends. *Journal of Education Policy*, 14(1), 55–71.
- Hallinger, P ve Leithwood, K. (1996). Culture and educational administration A case of finding out what you don't know you don't know. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 98 – 116.
- Paige, R.M. ve Mestenhauser, J. A. (1999). Internationalizing Educational Administration. *Educational Administration Quarterly*, 3(4), 500–517.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Erişim: 22 Haziran 2012, <http://www.hasansimsek.net>.

ANADOLU ÖĞRETMEN LİSELERİNİN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE ETKİLERİ

Osman YILDIRIM*
Yılmaz YILDIZHAN*
İlkay ABAZAOĞLU*⁷

Özet

Bugüne kadar öğretmen eğitimi hep nicel anlamda ele alınmıştır. Sorunları nicelik olarak görmek, problemlere sayısal karşılıklar üretmeye çalışmak, toplumsal olumsuzlukları daha da derinleştirmektedir. Bu nedenle Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sorunu hem nitelik hem de nicelik olarak daha da büyümüştür. Betimsel nitelikli tarama modelindeki çalışmamızda genelde Türkiye'nin öğretmen yetiştirme süreci özel anlamda ise Anadolu öğretmen liseleri incelenmiştir. Araştırmamızda Anadolu öğretmen liselerinin doğuşu, Anadolu öğretmen liselerinde görev yapan öğretmenlere ilişkin demografik veriler, bu liselere öğrenci ve öğretmen seçme süreci ve Anadolu öğretmen lisesi mezunlarının üniversite kazanma oranları ile eğitim fakültesinde devam etmekte olan Anadolu öğretmen liseleri mezunlarına ilişkin veriler ve bu verilere dayalı olarak yapılan değerlendirmeler yer almaktadır.

Anahtar Sözcükler: Anadolu öğretmen liseleri,

Giriş

21. yüzyıl, bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelere paralel olarak toplumsal yaşamda da birçok gelişmeyi beraberinde getirmiş; toplumsal süreklilik için bilgiyi üreten, paylaşan, rekabet edebilen ve demokratik değerleri içselleştiren nitelikli insan gücünü zorunlu kılmaktadır. Nitelikli insan yetiştirmek nitelikli bir eğitimi gerektirmektedir. Nitelikli eğitim hiç şüphesiz nitelikli öğretmenle mümkündür. Bu nedenle değişen ihtiyaçlar doğrultusunda öğretmenlik mesleği, önemi, yeterlikleri ve rolleri her toplumda güncelliğini koruyan en temel eğitim konularıdır.

Nitelikli öğretmen yetiştirmek için başta ABD olmak üzere birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülke, öğretmenliğin niteliğini ve eğitimin kalitesini arttırmaya yönelik reform çalışmalarına ara vermeksizin devam etmektedir (Başkan, 2000). Bu bağlamda öğretmen yetiştirme alanında, ülkemiz de kendine özgü önemli deneyimlere sahiptir. Anadolu öğretmen liseleri genel liseler kapsamında ele alınmakla beraber, ağırlıklı olarak öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlayan liselerdir.

Ülkemizde okulların etkililiği veya başarı durumu denilince ilk olarak üst öğretim kurumlarına giriş sınavlarını kazanan öğrenci oranı üzerinde durulmaktadır. Ancak bir okulun başarılı sayılabilmesi için yükseköğretim kurumlarına gönderdiği öğrenci sayısı, özellikle öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci yetiştirmeyi hedefleyen bir ortaöğretim kurumu için tek başına bir ölçü değildir. Aynı zamanda öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilerin memnuniyeti de bir okulun etkililiğinin diğer göstergeleridir.

Konu Anadolu öğretmen lisesi olduğunda mezunlarının yerleştikleri yükseköğretim kurumları kadar mezunlardan eğitim fakültelerine yerleşenlerin oranı ve bu bölümlere yerleşen mezunların öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri, tercihlerinde öğretmen yetiştiren programlara verdikleri öncelik, akademik başarıları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmenlik mesleğine adanmışlıkları gibi faktörlerde büyük önem taşımaktadır.

Betimsel tarama modelindeki bu çalışmada Anadolu öğretmen liselerinin Türk Millî Eğitim sistemine etkileri ve bu okullardan mezun olan öğretmenlerin son durumlarını sayısal verilerle ortaya koymak ve tartışmaya açılması amaçlanmaktadır.

*Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

Türkiye’de Öğretmen Yetiştiriminin Tarihçesi

Cumhuriyetin kuruluşu ile yeniden yapılanma çalışmalarına öncelikle eğitim alanında başlanmış ve Cumhuriyet döneminin eğitim yapısını oluşturan Tevhid-i Tedrisat Kanunu hazırlanmıştır. 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Kanunla bütün okullar Millî Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ile ilköğrenim mecburi kılınmış ve devlet okulları parasız duruma getirilmiştir. Elbette bu yenilikler öğretmen yetiştirme konusunda da köklü ve kapsamlı tedbirlerin alınmasını gerektirmiştir. Bu kapsamda öncelikle 1923-1924 eğitim öğretim yılında sayıca çok; öğretmen, bina ve araç-gereç bakımından yetersiz olan öğretmen yetiştiren kurumlar yerine, yüksek donanımlı öğretmen okulları kurma ihtiyacı doğmuş, bu amaçla öğretmen okullarının bazıları, insan kaynakları ve fizikî alt yapı ile donanım bakımından daha zengin okullarla birleştirilmiştir. Bu amaçla 7’si kız, 13’ü erkek öğretmen okulu olmak üzere toplam 20 öğretmen yetiştiren okul oluşturulmuştur (ÖYEGM, 1995). Darülmuallim adı verilen bu okullar 1924-1925 eğitim öğretim yılından itibaren "Muallim mektebi", 1935’lerden sonra ise "Öğretmen okulu" olarak adlandırılmıştır (ÖYEGM, 1995).

1926 yılında 1739 sayılı Maarif Teşkilâtına Dair Kanun ile öğretmen okulları köy ve şehir okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla “Köy muallim mektepleri” ve “İlk muallim mektepleri” şeklinde iki tip olarak yeniden yapılandırılmıştır.

Köy muallim mekteplerinin kurulma amacı; köylerde bulunan okulların öğretmen ihtiyacını karşılamaktı, çünkü muallim mektebi mezunları köy okullarına gitmiyor, gidenler de köy şartlarında başarılı olamıyorlardı (Akyüz, 1989).

Bu nedenle üçüncü sınıfa kadar olan köy okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla Denizli ve Kayseri’de açılan “Köy muallim mektepleri” dört yıllık bir deneme süresi sonrasında beklenen sonuçların alınamaması nedeniyle 1930 yılında kapatılmışlardır.

1932-1933 eğitim öğretim yılında öğretmen okullarının öğrenim süresi altı yıla çıkarılmış, ilk üç yılı ortaokul programlarının aynen uygulandığı, son üç yıl ise meslekî eğitimin verildiği altı yıllık iki aşamalı bir süreç olarak yeniden düzenlenmiştir. Fakat bir süre sonra ilk aşama kaldırılarak doğrudan ikinci aşamaya ortaokul mezunu öğrenciler alınmaya başlanmıştır (ÖYGM, 1995).

Köy okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla Denizli ve Kayseri’de deneme amaçlı olarak açılan köy öğretmen okullarından beklenen sonuçlar alınamaması, 1939 yılında yapılan I. Millî Eğitim Şurası sonrası 14 Nisan 1940’da 3803 sayılı Köy Enstitüsü ve Sanat Erbabı Yetiştirme Kanunu ile bu okulların hedefleri daha açık ifade edilmiş, öğretmen yetiştirme kurumları olarak “Köy Enstitüleri” adı altında yeniden yapılandırılmıştır (ÖYGM, 1995).

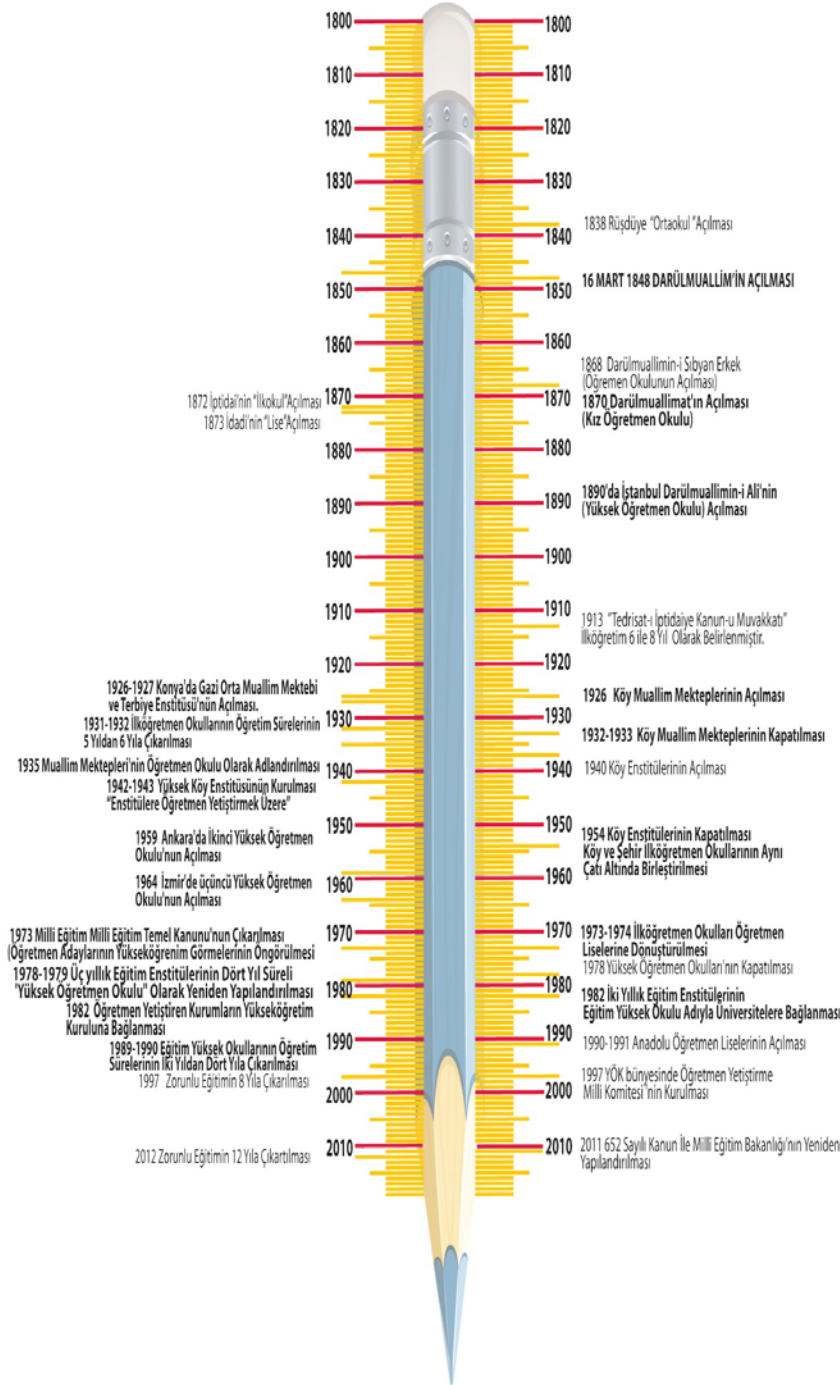
27 yıl süren iki tip öğretmen yetiştirme politikası, öğretmenlerin görev yapacakları okulların yerleşim birimine göre farklı yetiştirilmemesi gerektiği yönünde eleştiriler almış ve 1954 yılında yayınlanan 6234 sayılı Kanunla temel eğitime öğretmen yetiştiren farklı kurumlar "İlköğretmen Okulu" adı altında birleştirilmiştir. Köy enstitüleri ise kapatılarak, köy okullarına farklı öğretmen yetiştirme uygulamasına son verilmiştir (ÖYGM, 1995). Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu ile ilkokul üzerine altı, ortaokul üzerine üç yıl olarak planlanan İlköğretmen okullarının öğrenim süresi 1969 yılında hazırlanan Bakanlık oluru ile 1970-1971 eğitim öğretim yılından itibaren ilkokul üzerine yedi, ortaokul üzeri dört yıl olmak üzere bir yıl arttırılmıştır. Bu süre içinde lise programının yanı sıra pedagoji eğitimi veren derslerin sayıları ve içerikleri genişletilerek verilmiştir. Bu uygulama ile mezunlara lise mezuniyeti haklarından yararlanarak her türlü yükseköğretim ve üniversiteye girme olanağı da sağlanmıştır (ÖYGM, 1995).

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 43. maddesi ile öğretmenlik eğitiminin ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde yatay ve dikey geçişlere imkân verecek şekilde yükseköğretimde düzenlenmesine karar verilmiştir. Bu kanuna istinaden 1974-1975 eğitim öğretim yılından itibaren ilköğretmen okulları öğretmen liseleri’ne dönüştürülmüş, ilkokullara öğretmen yetişmek üzere ise iki yıllık “Eğitim Enstitüleri” açılmıştır (Şekil 1).

1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereği Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelere bağlı olarak öğretmen yetiştiren tüm kurumların (yüksekokul, enstitü, akademi, fakülte vb.) 25 Temmuz 1982'de Yükseköğretim Kurulu çatısı altında toplanmasıyla eğitim enstitüleri, eğitim yüksekokulları adını almıştır.

23 Mayıs 1989 tarih ve 89.22.876 sayılı Yükseköğretim Kurulu kararıyla 1989-1990 eğitim öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren tüm yükseköğretim kurumlarının öğretim sürelerinin en az lisans seviyesine çıkarılması nedeniyle eğitim yüksekokullarının öğretim süresi dört yıla çıkarılmış ve 1992'den itibaren eğitim fakülteleri bünyesine alınmışlardır.

Şekil 1. Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Serüveni



Anadolu Öğretmen Liselerinin Doğuşu

İlkokullara sınıf öğretmeni yetiştiren ilköğretmen okullarının bir kısmı Millî Eğitim Temel Kanununun uygulanmaya başlamasıyla 1974 yılından itibaren iki yıllık eğitim enstitülerine dönüştürülmüş, iki yıllık eğitim enstitülerinin sayıları 1976 yılında 50'yi bulmuştur. Öğretmen yetiştirme fonksiyonunu kaybeden ilköğretmen okullarından bazıları ise öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak, öğretmenlik mesleğini sevdirmek amacıyla Öğretmen liselerine dönüştürülmüştür. Öğretmen liseleri, 1989 yılına kadar, ortaöğretim kurumu olarak eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürmüştür.

Öğretmen yetiştiren kurumlar hakkındaki tartışmalarda aşağıdaki iki nokta sürekli olarak vurgulanmıştır (Oğuzkan, 1987, s. 360).

1. "Öğretmen yetiştiren kurumların öğretim kadrolarına nitelikli elemanların sağlanması için belirli ve tutarlı bir politika izlenmemiştir.

2. Öğretmen yetiştiren kurumların birçoğu öğretim elemanı, fiziki şartlar, ders araç ve gereçleri bakımından incelemeler yapılmadan açılmış bu kurumlardan mezun olan öğretmenlerin yetersizliği genel olarak eğitimin kalitesini bozucu etkiler oluşturmuştur.

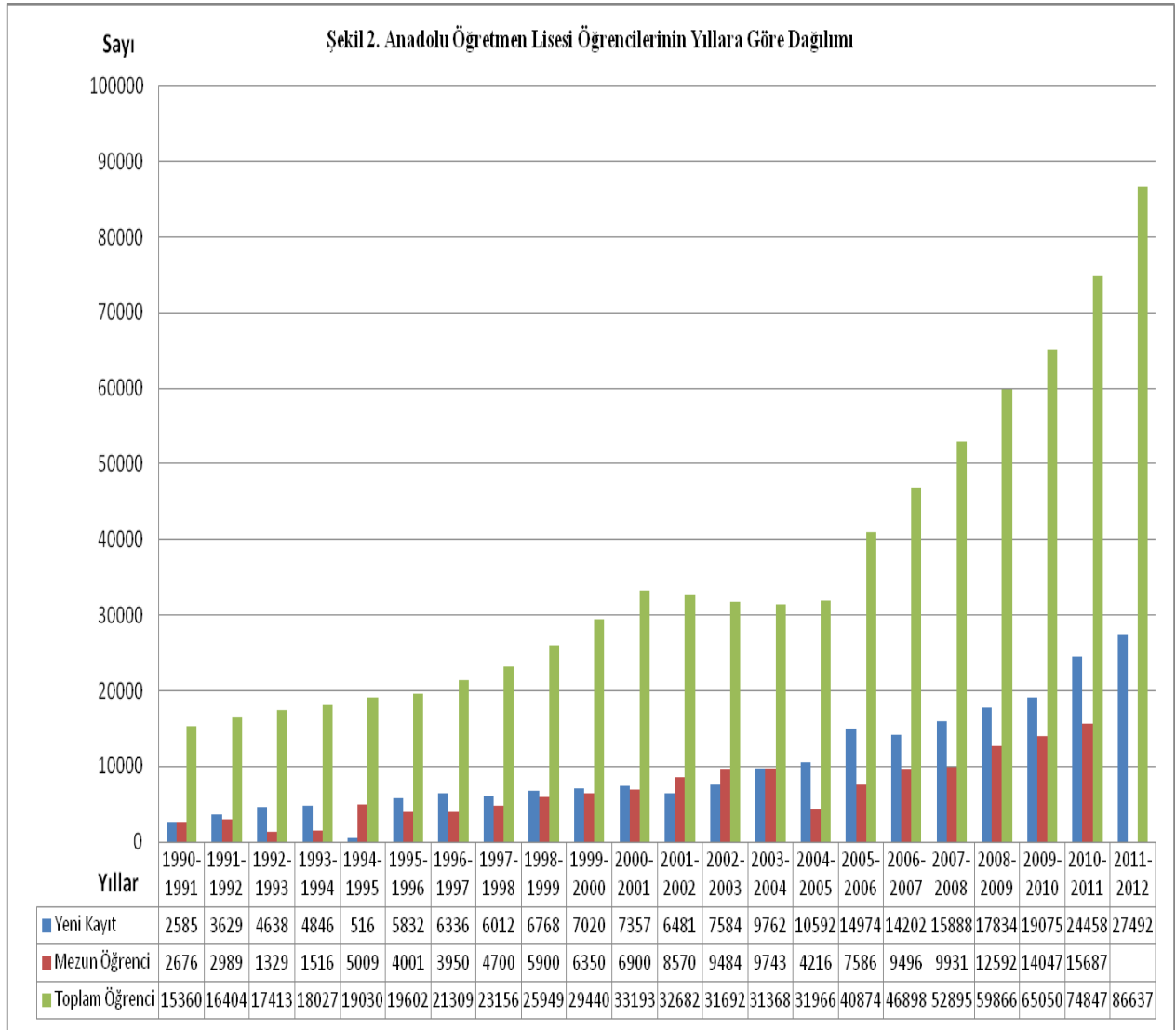
Öğretmen sayısındaki yetersizlikler konusunda zamanında önlem alınmayınca hep kısa dönemli, günü kurtarıcı çözümler üretilmiştir. Bu çözümler de, ya meslek dışından öğretmenler alınması ya da kısa dönemli öğretmen yetiştirme şeklinde olmuştur. Bu çözümler her seferinde eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilemiştir (Özden, 2006).

Anadolu Öğretmen Liselerine İlişkin Sayısal Veriler

Öğrenci Sayılarındaki Değişim

Tablo 1. 2011-2012 Anadolu Öğretmen Lisesinde Okuyan Öğrencilerin Dağılımı			
Anadolu Öğretmen Lisesi	Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
9. Sınıf	15.569	11.969	27.538
10. Sınıf	13.471	10.600	24.071
11. Sınıf	8.169	10.295	18.464
12. Sınıf	8.574	7.990	16.564
Genel Toplam	45.783	40.854	86.637

2011-2012 eğitim öğretim yılında 297 Anadolu öğretmen lisesinde toplam 86.637 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin 45.783'ü kız, 40.854'ü erkek öğrenciden oluşmaktadır (Tablo 1).

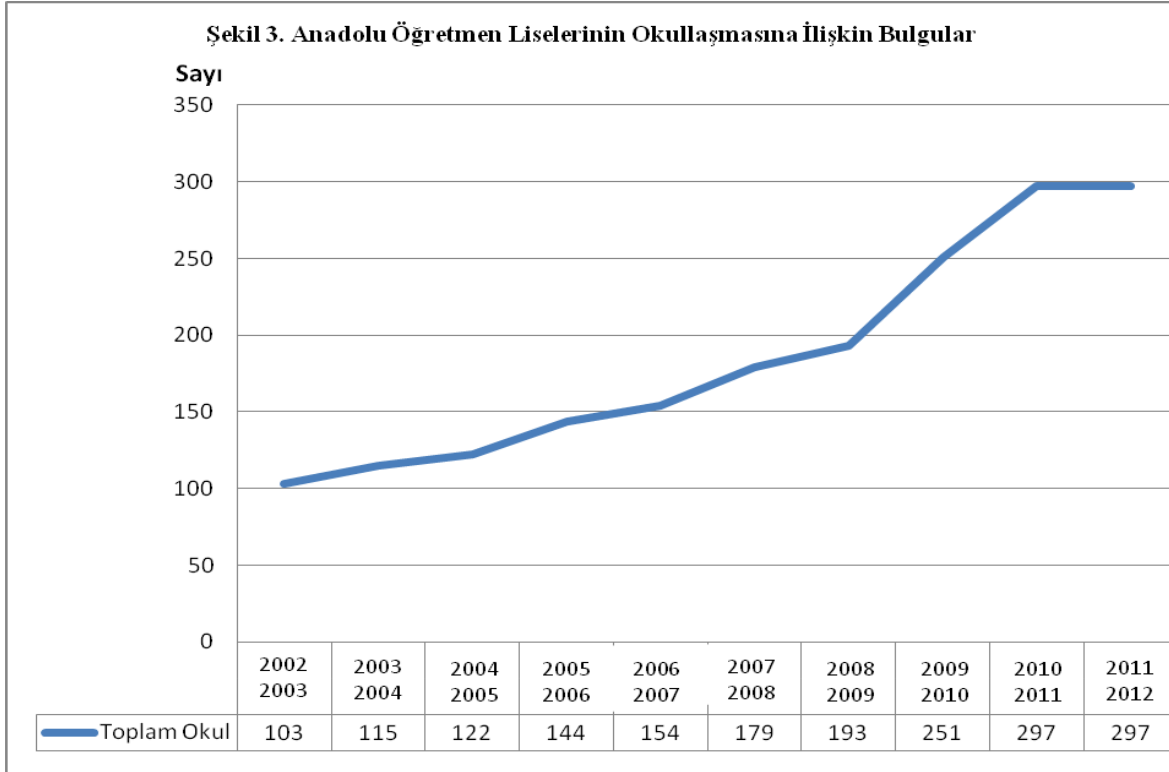


(ÖGYM, 1990-2011)

1990-2012 yılları arasında Anadolu öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin toplamı 793658'dir (Şekil 2).

Okul Sayılarındaki Değişim

Anadolu öğretmen liselerinin okul sayısı 2002-2003 eğitim öğretim yılında 103 iken, bu sayı 2011-2012 yılında 297'ye ulaşmıştır. Buna göre son on yıllık süre zarfında okullaşmada %188 artış sağlanmıştır (Şekil 3).



Anadolu öğretmen liselerinin okul sayısı 2002-2003 eğitim öğretim yılında 103 iken, bu sayı 2011-2012 yılında 297'ye ulaşmıştır. Buna göre on yıllık süre zarfında okullaşmada %188 artış sağlanmıştır.

Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığının 2012-2014 yılı yatırım programına 21 adet Anadolu öğretmen lisesi dahil edilmiş olup bunlardan 12 tanesinin yapımına başlanmıştır (SGB-2011 Yılı Yatırım Programı).

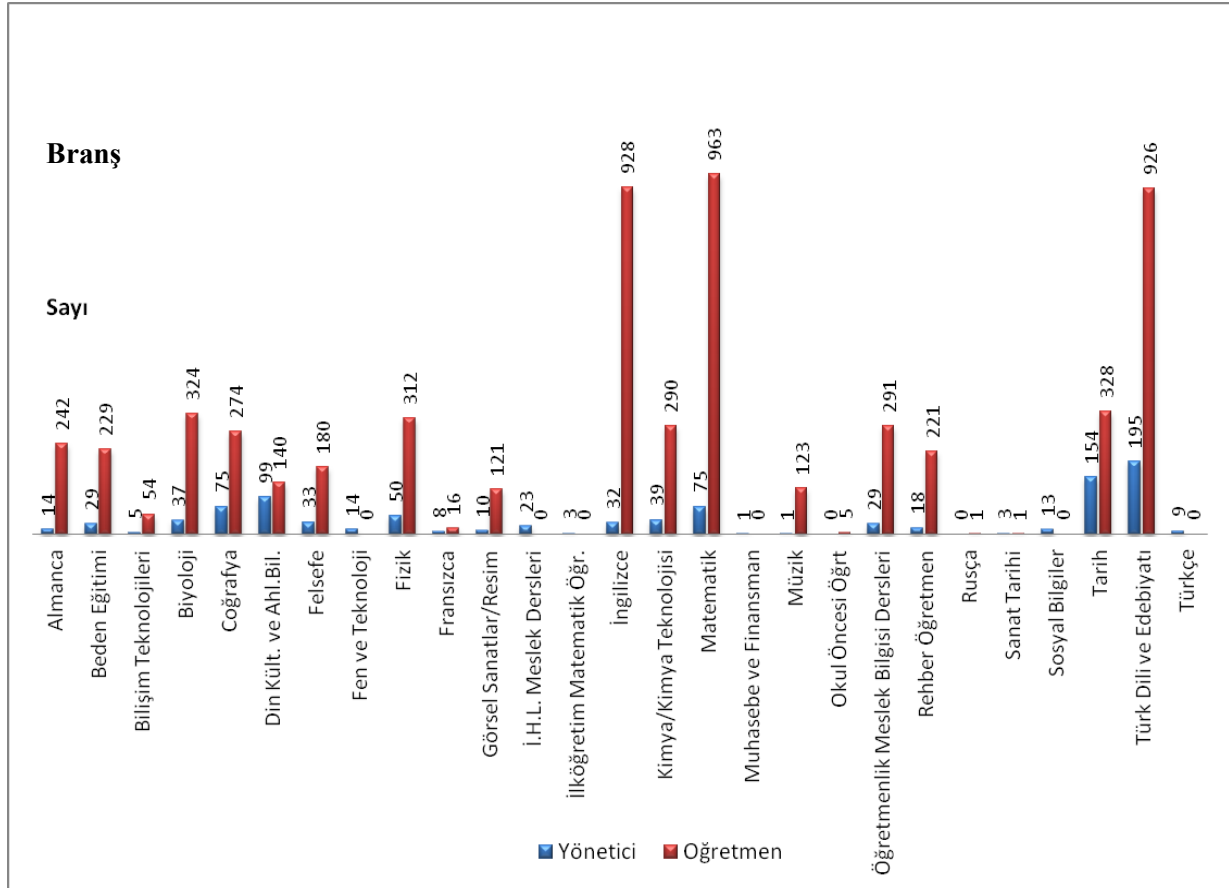
Anadolu Öğretmen Lisesinde Görev Yapan Öğretmenlere İlişkin Bulgular

Geleceğin öğretmen adayı öğrencileri hazırlayan Anadolu öğretmen liselerinin öğretmenleri daha çok 1-5 yıl arası meslekî deneyime sahiptir. Görevli öğretmenler ve yöneticilerin %64,8'i gibi büyük çoğunluk genel lise, %20,8'i ise öğretmen lisesi çıkışlıdır. Anadolu öğretmen liselerindeki yönetici ve öğretmenlerin %11,7'si Atatürk, %10'u da Gazi Üniversitesinden mezundur. Yönetici ve öğretmenlerin %57,9'u eğitim fakültesi çıkışlıdır. Eğitim fakültesi mezunu olmayan yönetici ve öğretmenlerin genellikle lisans eğitimleri sırasında veya daha sonra üniversiteler tarafından açılan öğretmenlik sertifikası programlarından belge aldıkları söylenebilir. Öğretmenlerin %32,7'si Anadolu öğretmen liselerine seçilerek atanmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin %62,2'si son üç yıl içinde kendilerini geliştirmek amacıyla hizmet içi eğitime katıldığını ancak %28,3'ü herhangi bir faaliyete katılmadığını belirtmiştir. Öğretmenlik mesleğine karşı tutumları branşlarına göre incelendiğinde öğretmenlik meslek bilgisi derslerine giren öğretmenlerin tutumları ile diğer branşlardaki öğretmenlerin tutumları arasında fark bulunmamıştır (Başaran, 2004).

Yönetici ve öğretmenlerin, öğrencilerin Anadolu öğretmen liselerini tercih etme nedenlerine ilişkin görüşleri öğrencilerin görüşleriyle paralel çıkmıştır. Fakat öğrencilerden farklı olarak yönetici ve öğretmenlerin %72,4'ü öğrencilerin öğretmen olmak istedikleri için bu okulları tercih ettiklerini düşünmektedir. Hâlbuki bu oran öğrencilerde %51,9'dur.

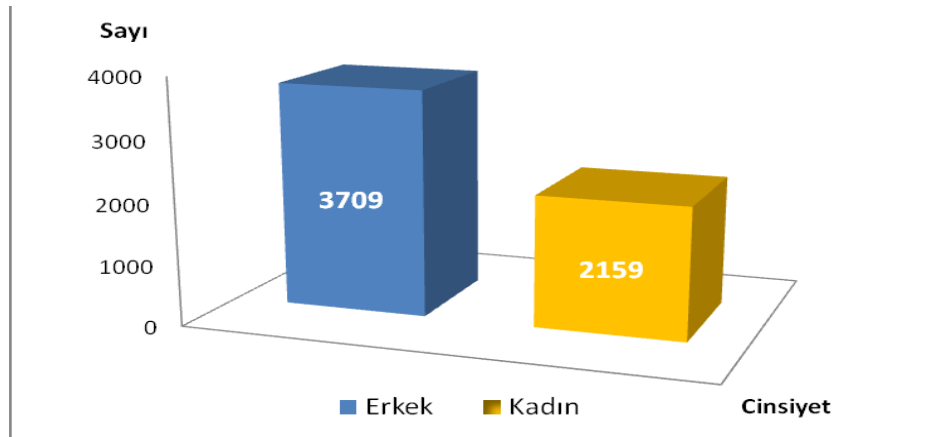
Yönetici ve öğretmenlerin Anadolu öğretmen liselerini tercih etme nedenlerine ilişkin görüşleri öğrencilerin görüşleri ile paraleldir. Fakat öğrencilerden farklı olarak öğretmenler öğrenciler açısından avantajlarının yanı sıra öğretmenlik açısından da avantajlarını belirtmişlerdir. Sınıf

mevcutlarının azlığı, parasız yatılılık imkânı sunulması, disiplin problemlerinin daha az olması Anadolu öğretmen liselerinin başlıca avantajlarıdır. Öte yandan ailelerle öğretmenler arasındaki işbirliği ve iletişimin yetersiz olması, yatılı öğrencilerin ailelerinden uzakta olmaları ve üniversite sınavında öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile ilgili soruların sorulmuyor olması Anadolu öğretmen liselerinin dezavantajlarına ilişkin belirtilen başlıca konulardır. Bu olumsuzlukların giderilmesi için öğretmenlerde öğrencilere benzer önerilerde bulunmuşlardır. Fakat öğrencilerden farklı olarak Anadolu öğretmen liselerine verilen hizmetlerin daha iyi yürütülebilmesi için öğretmenler dışında kalan yardımcı personelin de seçilerek atanması ve ailelerle işbirliğinin artırılması gibi konuların da önemli olduğu ifade edilmiştir.



(İKGM. 16 NİSAN 2012)

297 Anadolu öğretmen lisesinde toplam 6938 yönetici ve öğretmen görev yapmaktadır. Bunların 5969 öğretmen ve 969 yöneticidir (Şekil 4).

Şekil 5. Anadolu Öğretmen Lisesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Anadolu öğretmen liselerinde görevli öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımında erkek öğretmen sayısının 3709, bayan öğretmenlerden 2159 fazla olduğu görülmektedir (Şekil 5).

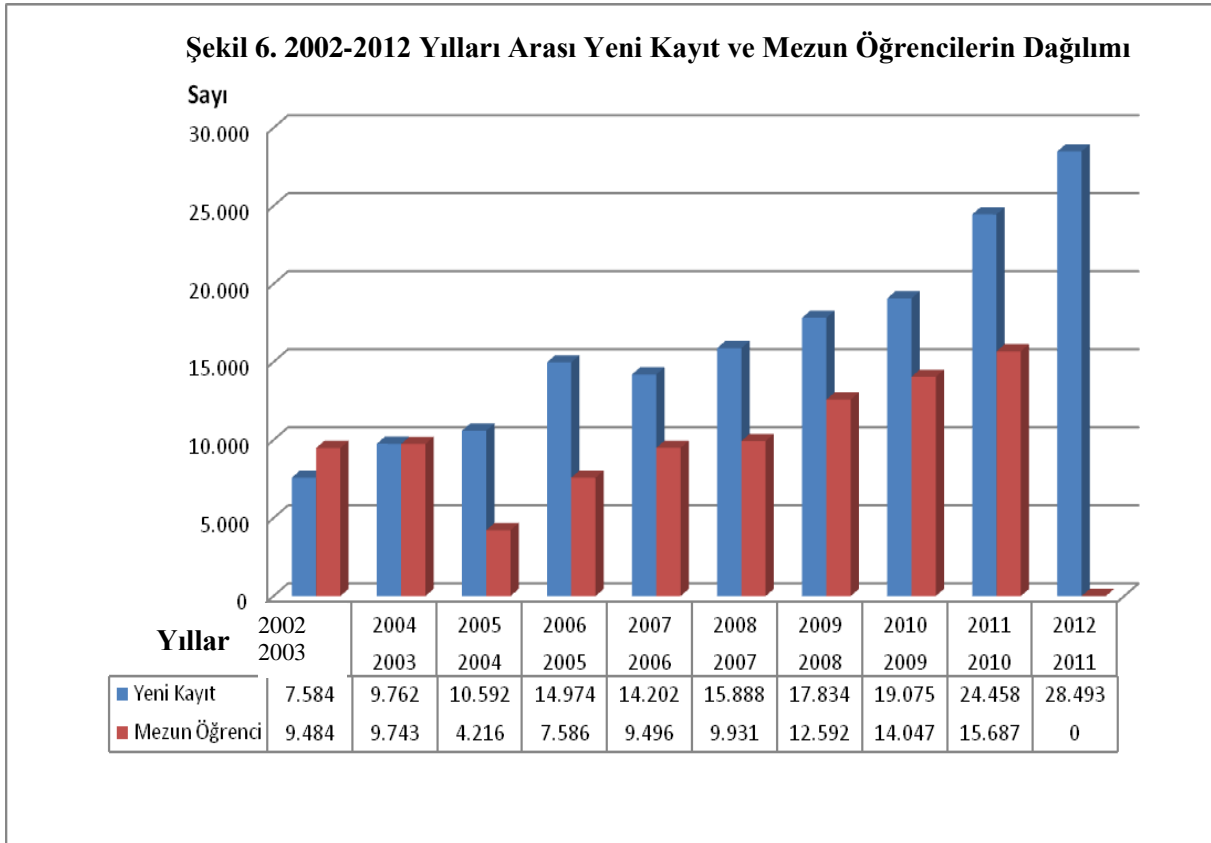
Anadolu Öğretmen Liselerine Öğrenci Seçimi

Anadolu öğretmen liselerine girebilmek için 8. sınıf öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavından (SBS) başarılı olmaları gerekmektedir.

Başlangıçta Anadolu öğretmen liselerini tercih eden öğrencilerin bu okulları tercih etme sebepleri okulun, Anadolu lisesi statüsünde olması iken öğrencilere tanınan imkânlar ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 45/a maddesi gereğince, alanlarıyla ilgili öğretmenlik programlarını (ilk beş) tercih etmeleri halinde, Anadolu öğretmen lisesi mezunlarının YGS-LYS puanlarına, ilgili ağırlıklı ortaöğretim başarı puanının ile çarpılmasından elde edilen bir puanın daha eklenmesi ve alan dışı tercihlere imkân verilmesi en önemli faktörler olarak görülmektedir.

Anadolu öğretmen liseleri, bir mesleğe yönelik program uygulamakla birlikte mezunları, memuriyete girişte ve mezuniyet alanlarıyla ilgili öğretmenlik dışı yüksek öğretim programlarına geçişte “genel lise” mezunları gibi işlem görmektedir.

Öğrencilere sağladığı avantajlardan dolayı bu okulları tercih eden öğrencilerin sayısında her yıl artışlar gözlenmektedir (Şekil 6).



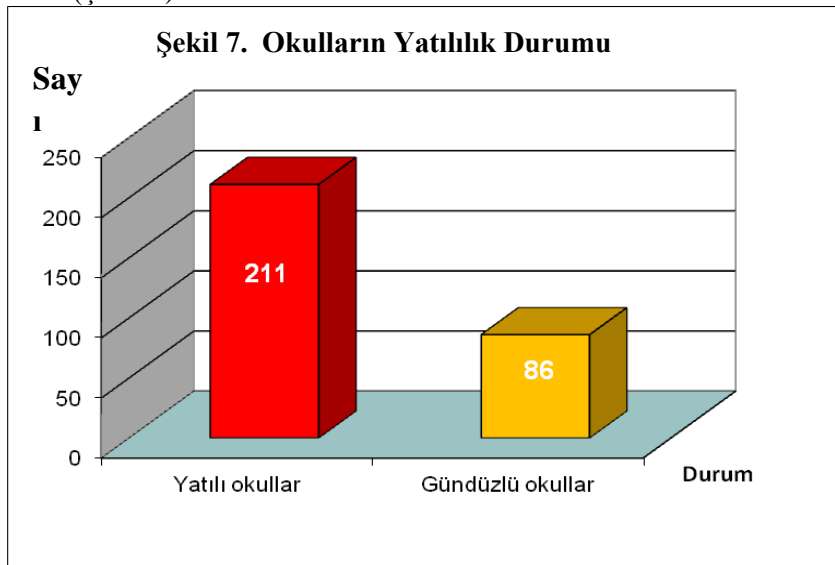
2002-2003 eğitim öğretim yılında Anadolu öğretmen lisesine yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı 7.584 iken bu sayı 2011-2012 eğitim öğretim yılında %26,6'lık artışla 28.493'e ulaşmıştır.

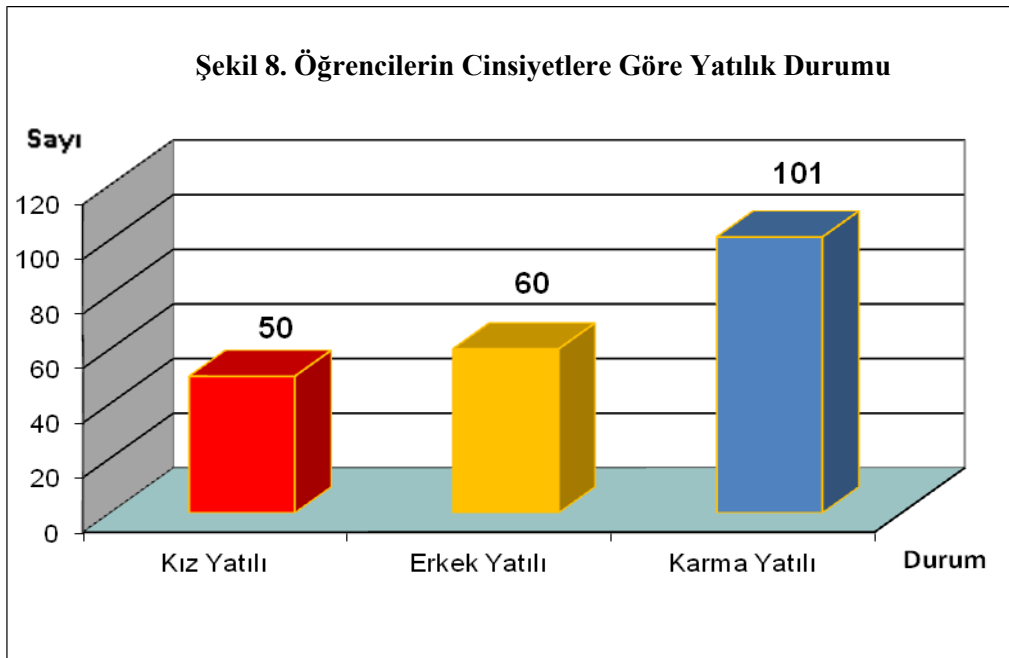
Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerine Sağlanan İmkânlar

Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerine yatılılık, bursluluk, bir mesleğe yöneltme ve yükseköğretim programlarına geçişte ek puan vermek gibi önemli avantajlar sağlamaktadır.

Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Yatılılık Durumu

Anadolu öğretmen liselerinden 211'i yatılı olup, 86'sı ise gündüzlü eğitim öğretim vermektedir(Şekil 7).



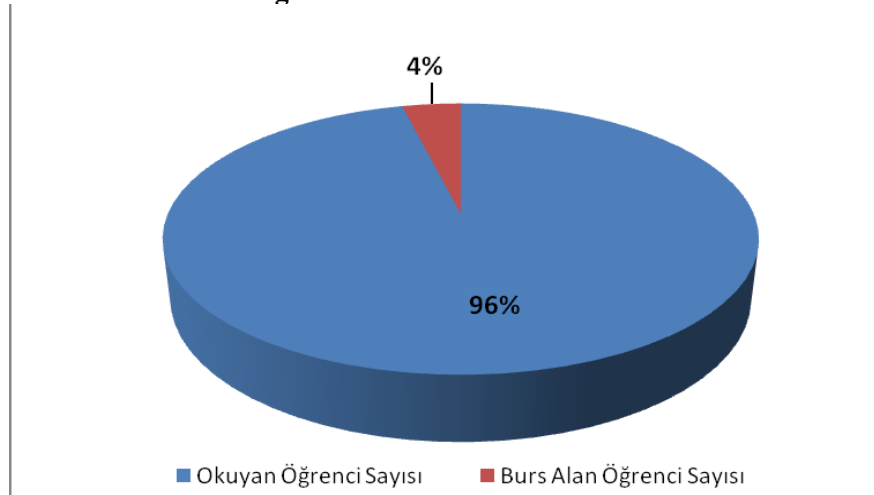


Anadolu öğretmen liselerinin 211' i yatılıdır. Bu okulların, 50'si kız, 60'ı erkek, 101'i karma yatılı olarak hizmet vermektedir (ÖYGM, 2011).

Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Bursluluk Durumu

Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin bursluluk durumu; 26.05.2008 tarih ve 26932 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Parasız Yatılılık, Burs ve Sosyal Yardımlar Yönetmeliğince düzenlenmiştir.

Şekil 9. 1992 – 2010 Yılları Arasında Okuyan ve Burs Alan Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Durumu



Buna göre 1992-2010 yılları arasında okuyan 616.814 Anadolu öğretmen lisesi öğrencisinden 24.395'i İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Parasız Yatılılık Bursundan yararlanmıştır.

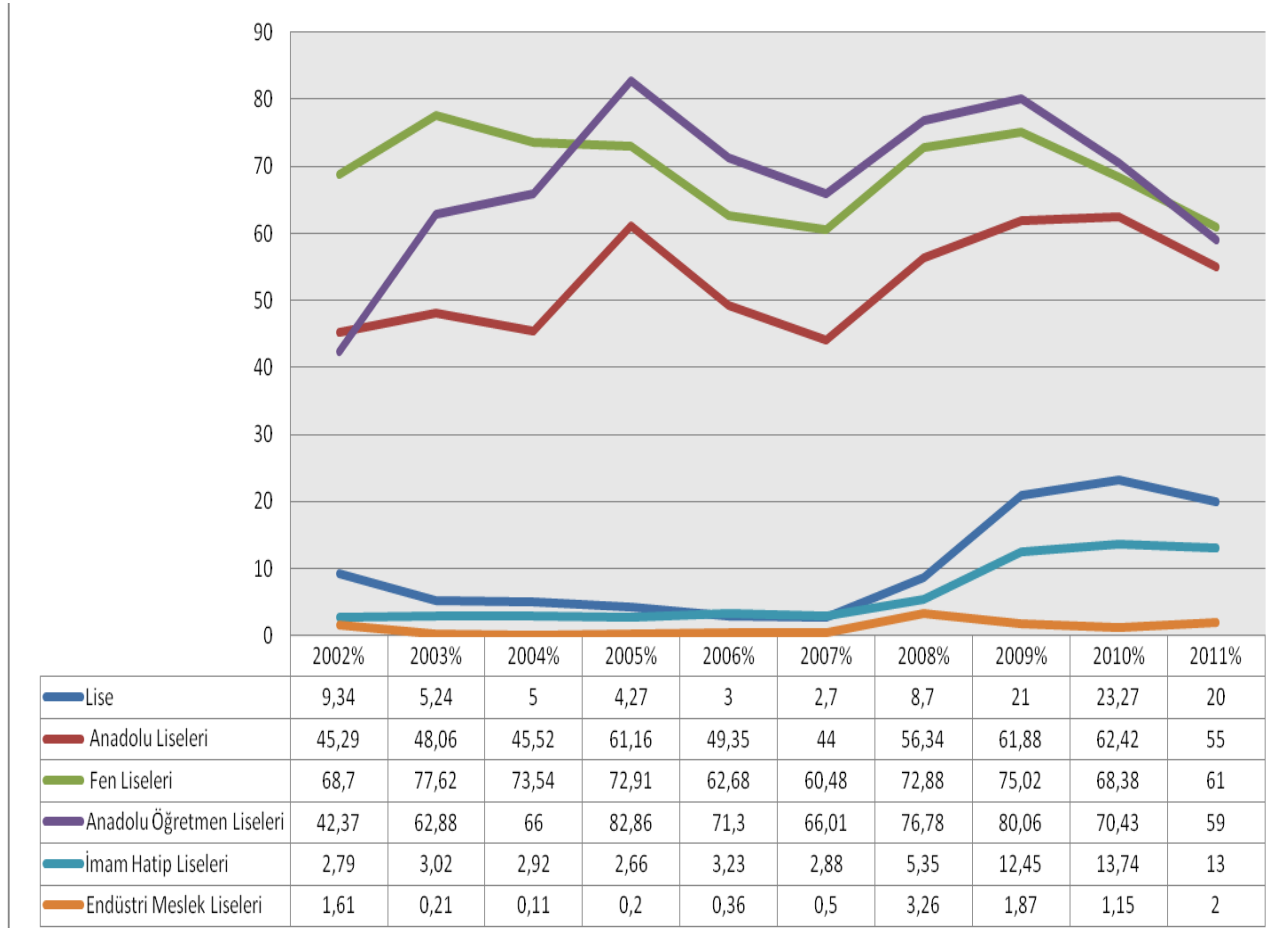
Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Üniversite Kazanma Oranları

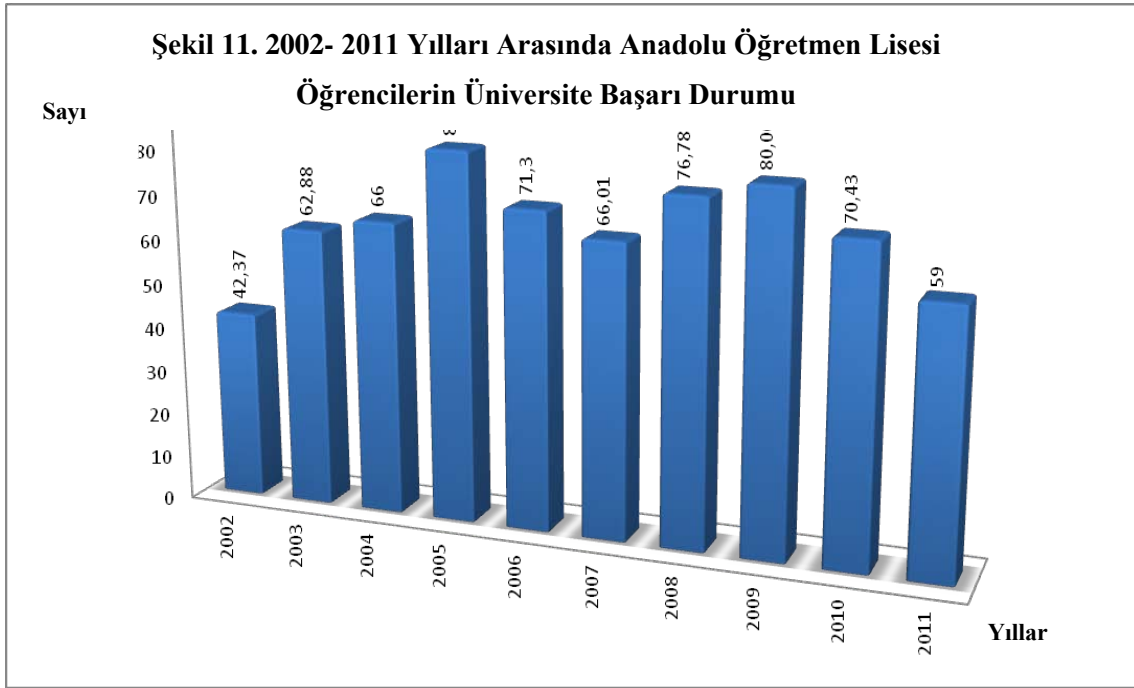
Bu bölümde 2002 -2011 yılları arasında Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin lisans yerleşim durumlarının altı lise türünün başarı ortalaması ile karşılaştırılarak verilmiştir(Şekil 10).

2002-2011 yılları arasında lise türlerine göre öğrencilerin bir lisans programına yerleşme

sıralamasında; %69,32'si Fen lisesi, %67,76'sı Anadolu öğretmen lisesi ve %52,90'ı ise Anadolu lisesi şeklindedir. Ayrıca %10,25'i Lise, %6,2'si İmam hatip, %1,27'si Endüstri meslek lisesi şeklinde sıralanmıştır.

Şekil 10 Şekil 10. 2002- 2011 Yılları Arasında Lise Türlerine Göre Öğrencilerin Lisans Yerleşim durumu (%)

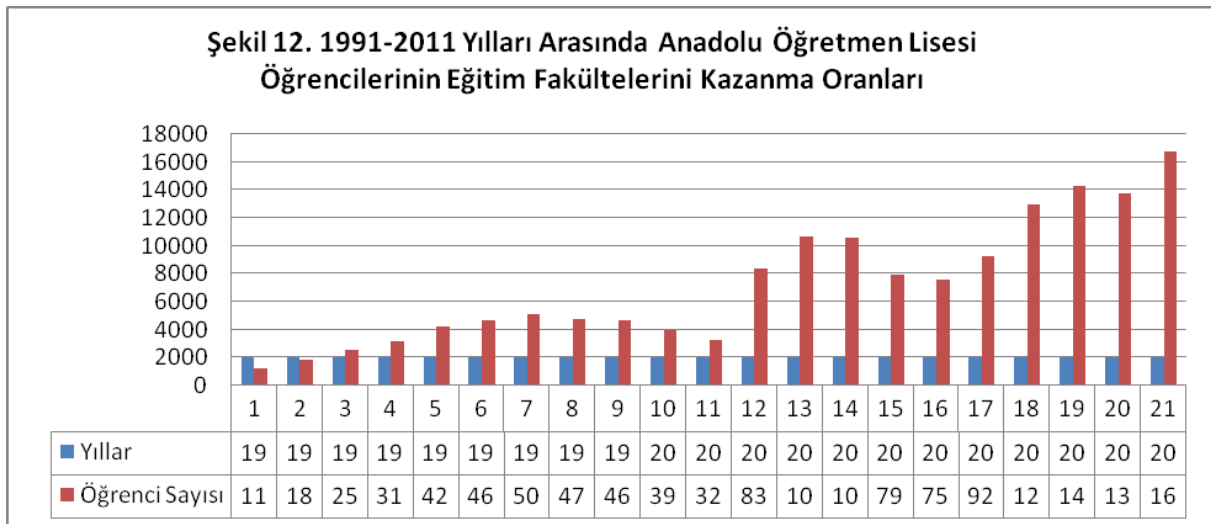


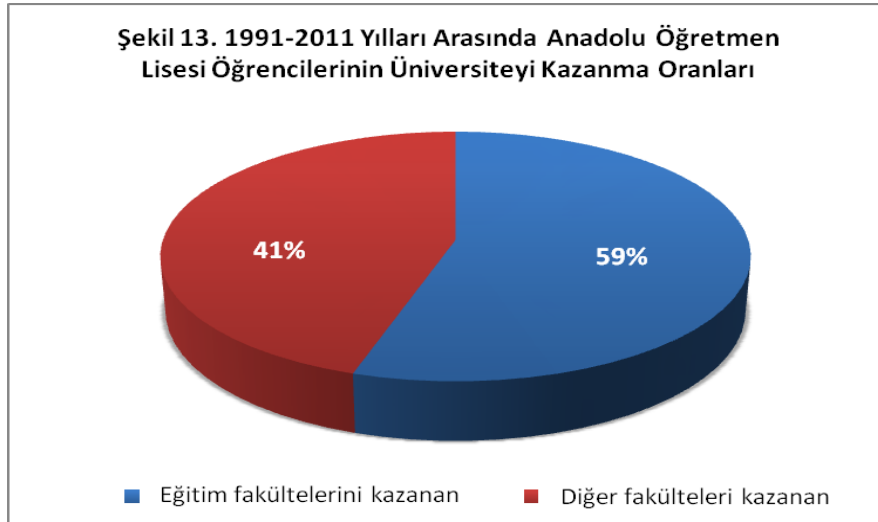


(ÖSYM, 2011)

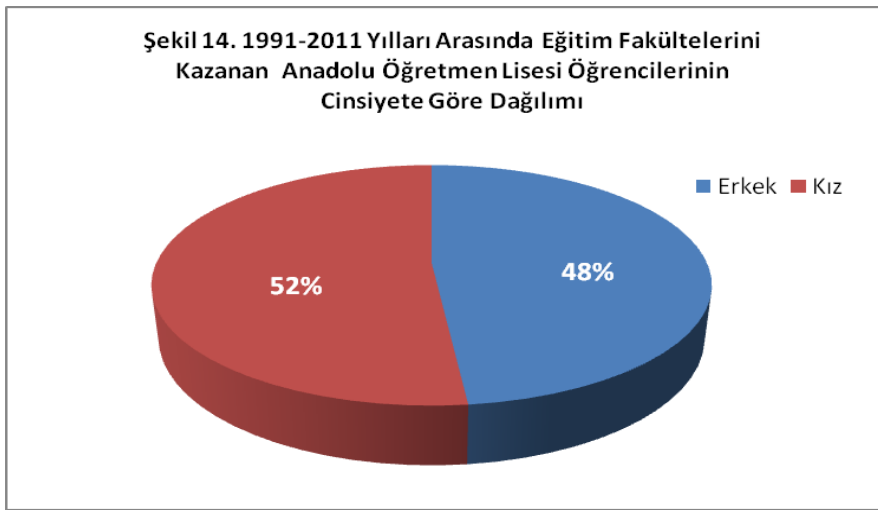
2002-2011 yılları arasında Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin üniversite başarı ortalaması %67,76'dır. Bu oran öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının ana kaynağı olan Anadolu öğretmen liseleri için son derece önemli bir başarıdır(Şekil 11).

1990-2011 yılları arasında Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinden 140.159 öğrenci bir lisans programına yerleşmiştir. Bu öğrencilerden 83.370'i eğitim fakültelerini, 56.789'u ise üniversitelerin diğer bölümlerini kazanmışlardır(Şekil 12).

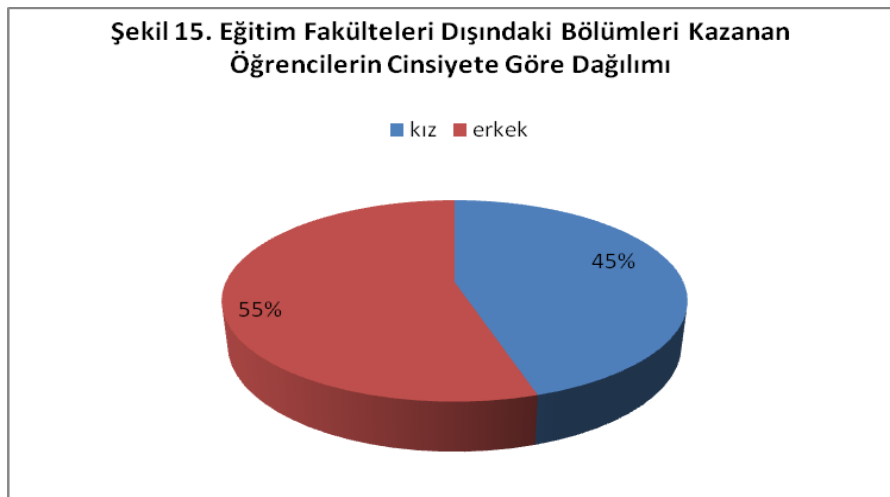




Üniversiteyi kazanan öğrencilerin %59'u eğitim fakültesini, %41'i ise diğer yükseköğretim programlarını kazanmışlardır (Şekil 13).



Eğitim fakültesinin kazan 83.370 öğrenciden, 40.244'ü erkek, 43.126'sı ise kızdır (Şekil 14). Eğitim fakülteleri dışındaki bölümleri kazanan 56.789 öğrenciden 35.543'ü erkek, 21.246'sı ise kızdır. Genellikle eğitim fakültelerini kız öğrenciler, eğitim fakülteleri dışındaki bölümleri ise erkek öğrencilerin tercih ettikleri görülmektedir (Şekil 15).



Eğitim Fakültesine Devam Etmekte Olan Anadolu Öğretmen Lisesi Mezunlarına İlişkin Bulgular

Anadolu öğretmen lisesi ve genel lise çıkışlı eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması konulu araştırma örneklemini, 14 eğitim fakültesinde 4. sınıfta okuyan 1112 Anadolu öğretmen lisesi ve genel lise çıkışlı öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının; cinsiyete, mezun olunan liseye, mezun olunan liseyi tercih nedenlerine, ailede öğretmen bulunma durumuna, ailedeki öğretmenlerin yakınlık derecesine, öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine ve meslek bilgisi derslerini algılamalarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna karşın öğretmenlik tutumlarının, okudukları öğretmenlik programlarına, anne ve babanın eğitim seviyelerine ve kardeş sayısına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak öğrenci tutumlarında, okudukları öğretmenlik programını ilk sırada tercih edenlerin lehine bir farklılık olduğu saptanmıştır (Çetin, 2003).

Eğitim fakültesinde okuyan Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin %85,4'ü devam etmekte oldukları bölümlere üniversite sınavına ilk girişlerinde yerleşmişlerdir. Diğer liselerden mezun olmuş eğitim fakültesi öğrencilerinin ise %60,7'si ilk girişinde yerleşebilmiştir. Devam ettikleri bölümler Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğrencilerin %75,4'ünün ilk beş tercihi arasında iken, bu oran diğer liselerden mezun öğrenciler için %59,4'tür. Ayrıca Anadolu öğretmen lisesi mezunları diğer liselerden mezun öğrencilere göre daha yüksek puanlarla girmişlerdir. Fakat akademik başarıları (dört üzerinden genel not ortalamaları) incelendiğinde Anadolu öğretmen lisesi mezunlarının not ortalamasının diğer liselerden mezun olmuş öğrencilerin not ortalamasından daha düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlik mesleğine karşı tutumları açısından Anadolu öğretmen lisesi mezunları ile diğer lise türlerinden gelen öğrenciler arasında bir fark bulunmamıştır. Diğer liselerden mezun öğrencilere göre Anadolu öğretmen lisesi mezunlarının büyük bir çoğunluğu eğitim fakültesinden mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmayı düşünmekte ve öğretmenliği sürekli bir meslek olarak görmektedir. Mezun oldukları liselere bakılmaksızın eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenliği meslek olarak seçmelerinin en temel nedenlerinden birisi iş garantisinin olması ve öğretmenliği sevmeleridir. Fakat Anadolu öğretmen lisesi mezunlarının öğretmenliğin manevî doyumuna yönelik ifadeler katılımlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anadolu öğretmen liselerindeki ortamın öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı nitelikte olmasını" da bir avantaj olarak gördükleri tespit edilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığında Çalışan Anadolu Öğretmen Lisesi Mezunu Öğretmenlere İlişkin Bulgular

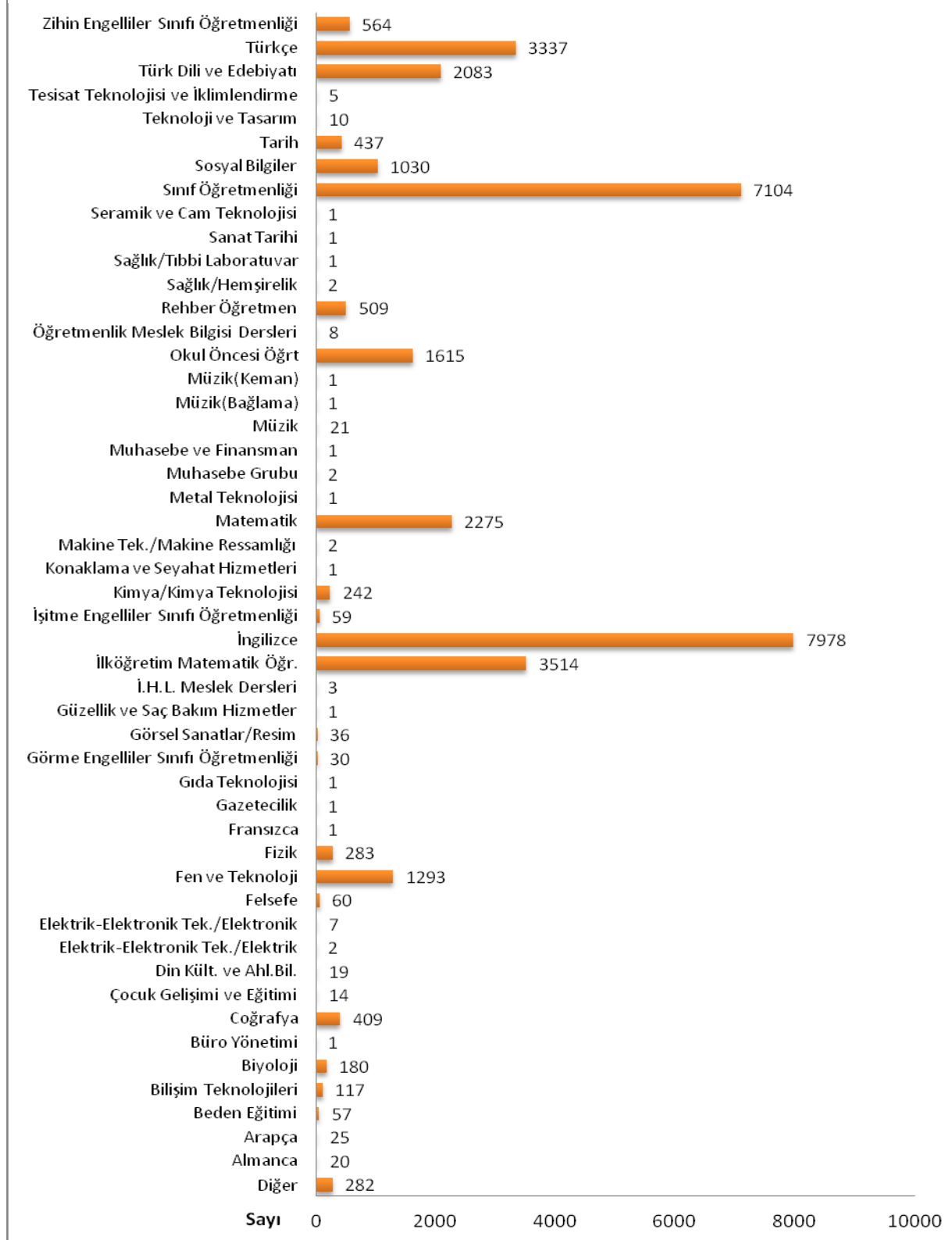
Anadolu öğretmen lisesi çıkışlı (1991-2011) olup şuan Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan personelin sayısı 33647'dir. Bu personelden 33010'u öğretmen olarak çalışmaktadır (Tablo 2).

Tablo 2. 1990-2011 Yılları Arasında Anadolu Öğretmen Lisesi Mezunu Olup		
No	GÖREVİ	SAYISI
1.	Ambar Memuru	1
2.	Bilgisayar İşletmeni	3
3.	Daktilograf	3
4.	Denetçi	2
5.	Denetçi Yardımcısı	1
6.	Eğitim Müfettiş Yrd.	3
7.	Eğitim Müfettişi	2

8.	Hemşire	1
9.	Hizmetli	21
10.	Hukuk Müşaviri	1
11.	İl Eğitim Denetmen Yardımcısı	13
12.	İl Eğitim Denetmeni	71
13.	İlçe Milli Eğitim Müdürü	8
14.	İlköğretim Müfettişi	4
15.	Koruma ve Güvenlik Görevlisi	1
16.	Laborant	1
17.	Memur	48
18.	Milli Eğitim Müdür Yardımcısı	1
19.	Öğretmen	33010
20.	Sayman(Döner Sermaye)	6
21.	Sözleşmeli Öğretmen(4/B)	114
22.	Şoför	1
23.	Şube Müdürü	19
24.	Tabip	1
25.	Teknisyen	1
26.	Tesis Müdürü	1
27.	Usta Öğretici	2
28.	Uzman (Özelleştirme)	1
29.	Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni	66
30.	Genel Toplam	33647

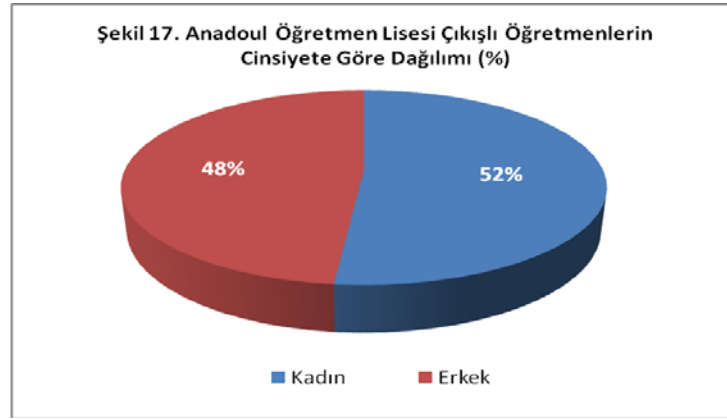
Millî Eğitim Bakanlığında çalışan 746.326 öğretmenin 33.010'u Anadolu öğretmen lisesi çıkışlıdır. Anadolu öğretmen lisesi çıkışlı öğretmenlerin Bakanlıkta çalışan öğretmenler içindeki oranı %4 dür.

Şekil 16. Millî Eğitim Bakanlığında Görev Yapan Anadolu Öğretmen Lisesi Çıktışlı Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı



İngilizce öğretmenlerinin %14'ü ve sınıf öğretmenlerinin %3'ü Anadolu öğretmen lisesi çıktışlıdır.

Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımında 17.381 öğretmenin kadın, 16.266'sının ise erkek olduğu görülmektedir (Şekil 17).



Sonuç

Anadolu Öğretmen Liselerinin, genel liseler kapsamında ele alınmakla beraber, ağırlıklı olarak öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlayan liseler olduğu söylenebilir.

Öğretmen yetiştiren okulların öğrenim süresi, örgütsel yapısı ve öğretim programları değiştirilirken diğer yandan farklı tiplerde öğretmen yetiştiren kurumlar açılmıştır. Öğretmen yetiştiren kurumların 20 Temmuz 1982'de Yükseköğretim Kuruluna bağlanmasına kadar olan döneme baktığımızda sayıları hızla artan eğitim enstitüleri ve değişik branşlarda açılan meslekî ve teknik öğretmen okulları, "hızlandırılmış eğitim", "mektupla eğitim" "gece öğretimi gibi uygulamalar dikkat çekmektedir.

Bu uygulamaların kiminde olumlu sonuçlar alınmakla birlikte birtakım olumsuzluk ve yetersizlikler yaşanmıştır. Öğretmen yetiştirme konusundaki tartışmaların nitel ve nicel yanları üzerinde yeterince durulmamış, öğretmen yetiştirme gibi son derece hayati bir konu güncel tartışmalarla geçitirilmişdir. Aynı şekilde Anadolu öğretmen liseleri ve bu liselerini eğitim öğretim sistemine etkisi üzerinde yeterince durulmamıştır.

Öğretmen niteliğinin sıkça sorgulandığı şu günlerde, sayılarındaki artış Anadolu öğretmen liselerinin öğretmen niteliğini artırma anlamında bir katkı olarak değerlendirilmemelidir. Ülkemizde okulların etkililiği veya başarı durumu denince ilk olarak üst öğrenim kurumlarının giriş sınavlarını kazanan öğrenci sayısı akla gelmektedir. Söz konusu olan ortaöğretim kurumları ise üniversite sınavını (YGS, LGS) kazanan öğrenci, daha da ötesi üniversiteye girebilen mezun sayısı ile değerlendirilmektedir. 2002-2011 yılları arasında Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin üniversite başarı ortalaması %67,76'dır. Bu sonuç öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına kaynaklık eden Anadolu öğretmen liselerini diğer lise türleri arasında Fen liselerinden sonra ikinci sırada yer almalarını sağlamıştır.

Anadolu öğretmen liseleri, 2002-2003 yılından 2011-2012 eğitim öğretim yılına kadar okullaşmada %188 artışla 297'ye, öğrenci sayısı da 86.637'ye ulaşmıştır. Anadolu öğretmen liselerinin 211'i yatılıdır. Bu okulların, 50'si kız, 60'ı erkek, 101'i ise karma yatılı okullardan oluşmaktadır.

Bugüne kadar öğretmen eğitimi hep nicel anlamda ele alınmıştır. Sorunları nicelik olarak görmek, problemlere sayısal karşılıklar üretmeye çalışmak, toplumsal olumsuzlukları daha da derinleştirmektedir. Bu nedenle Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sorunu hem nitelik hem de nicelik olarak daha da büyümüştür.

Türkiye, her alanda olduğu gibi öğretmen yetiştirme konusunda da kendi çözümünü üretme kabiliyeti ve kararlığına sahiptir.

Kaynakça

- BACANLI, H. (1997). Sosyal İlişkilerde Benlik Kendini Ayarlamının Psikolojisi, İstanbul.
- BAŞARAN, E. (2004). Türkiye Eğitim Sistemi, Yargıcı Matbaası Ankara.
- BAŞARAN S. (2004). Anadolu Öğretmen Liselerinin Amaçlarına Ulaşma Bakımından Etkinliği Ankara (Yayınlanmış Doktora Tezi)
- BAŞKAN, G. A. (2001). Öğretmenlik Mesleği Ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma. Millî Eğitim Basım Evi, Ankara.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (1995) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 16-25 Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi. Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- BROOKHART, S. M. & FREEMAN, D. J. (1992). Characteristics Of Entering Teacher Candidates. Review Of Educational Research, 62 (1), 37-60.
- ÇETİN, Ş. (2001). İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma, Millî Eğitim Dergisi Sayı. 149.
- ÇETİN, Ş. (2003). Anadolu Öğretmen Lisesi ve Düz Lise Çıkışlı Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Devlet İstatistik Enstitüsü, Ankara.
- DREVER, E. (1990). School Effectiveness: Criteria and Evidence. A Discussion Paper. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- DAVİES, B. & ELLİSON, L. (1995). Improving The Quality Of Schools-Ask The Clients? School Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (13 Nisan 2012) Bilgi Notu
- GELİŞLİ, Y. "Anadolu Öğretmen Liselerinin Kuruluşu ve Gelişimi" <http://oygm.meb.gov.tr/dergiler/146/gelisli>.
- İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü (16 Nisan 2012) Bilgi Notu
- KARAGÖZOĞLU, G., (1992). Yükseköğretime Geçişte Öğretmenlik Mesleğine Yönelim s. 485-486, Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon Toplantısı, MEB. Yayını. Ankara. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/158.html> 18.02.2012
- ŞAHİN, N. (1992). Arifiye Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2012) Bilgi Notu
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2011) Brifing Notları
- OĞUZKAN, F. (1987). Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirmenin Dünü Bugünü Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu. 11 Haziran 1987 Gazi Üniversitesi Ankara.
- ÖZBEK, R. (2007) Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt: IX, Sayı: 2.
- ÖZDEN Y. (2006) YÖK Sonrası Eğitim Fakültelerinde Sayısal Gelişmeler Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl: Savi: 13

ÖĞRETMEN PROFİLİ

İlkay ABAZAOĞLU*
Yılmaz YILDIZHAN*
Osman YILDIRIM*⁸

Özet

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nda görev yapan öğretmenlerimizin profillerinin çıkartılması amaçlanan betimsel nitelikli tarama modelindeki çalışmada; öğretmenlerin demografik özellikleri, eğitim durumları, istihdam durumu ve öğretmen ihtiyacı konuları ele alınmıştır. Araştırmanın evrenini MEB'de görev yapan öğretmenler ve idareciler oluşturmaktadır. MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü'nden alınan verilere dayalı olarak Ağustos 2012 tarihi itibarıyla MEB'de görev yapan 746.326 öğretmenin yaklaşık %55'ini kadınlar oluştururken, idareci kadrosunda yer alan kadın çalışanların %10 olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenlerimizin yaklaşık %30'u 30 yaş altı ve yaklaşık %41'i ise 30-36 yaş arasında yer almaktadır. Oldukça genç öğretmen kadrosuna sahip olan MEB'de öğretmenlerin %51,9'u eğitim fakültesi, %14,1'i ise fen edebiyat fakültesi mezunudur. Mesleki ve teknik eğitim fakülteleri mezunu öğretmenlerin oranı %8,2, diğer fakülte ve yüksekokul mezunu öğretmenlerin oranı ise %22,4'tür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, profil

Giriş

Eğitimin temel unsuru, teknolojik gelişmelere rağmen öğretmendir. Öğretmen iyi yetişmiş ise öğrenci de o oranda iyi ve nitelikli olacaktır. Gelişmiş olarak nitelendirdiğimiz ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile öğretmen yetiştirmeye verdikleri önem arasında son derece sıkı bir ilişki vardır. Bu ülkelerde öğretmen yetiştirme her zaman en önemli gündem maddelerindedir.

Eğitimin işlevi, bireye bilgiye ulaşma yöntemlerinin öğretilmesidir. Bu da ancak çağın ihtiyaçlarına ve eğitimin gerektirdiği kriterlere göre kendini geliştiren, mesleğini seven nitelikli öğretmenlerle sağlanabilir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri, öğretmenin hizmete alınış süreci, görev başındaki performansı ve iş başında gelişimi son derece önemlidir. Öğretmenlerin 21. yüzyıl eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek yeterlikte olmaları gerekir. Öğretmenlerin mevcut profillerini yansıtan çalışmaların yapılması, bu verilere dayalı olarak onların, çağın gereklerini karşılayabilecek donanıma sahip şekilde yetiştirilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin 21. yüzyılın getirdiği/getireceği değişimi okuyabilecek becerileri edinmeleri ülkemizin geleceği için vazgeçilmezdir. Bu bağlamda bir betimleme/durum analizi yapma gereği kendini göstermektedir.

Öğretim kademelerinde ders içeriklerinin etkili biçimde öğrenilebilmesi için öğrencilerin düşünme sürecini etkin biçimde işletmeleri gerektiği; aksi durumda birçok bilgiyi ezberleme yoluna gidecekleri sıklıkla dile getirilmektedir (Paul ve Elder, 2001). Öğrencilerin kendisine sunulan bilgiyi çözümleyebilmesi, bir başka deyişle bilgiyi nasıl kullanacağını bilmesi gerekmektedir (Brad, 1994). Bu çerçevede eleştirel düşünme düzeyleri yüksek olan bireyler, eğitimin beklenen sonuçlarından birisi olarak kabul edilmektedir (Hudgins ve Edelman, 1988; Akt. Semerci, 2000; Halpern, 1993; Branch, 2000). Ennis (1991)'e göre, eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde en önemli faktör "öğretmen"dir (Ennis, 1991; akt. Dam ve Volman, 2004). Öğretmenin temel görevi öğrenmeye rehberlik etmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktır.

Ülkemizde bugün üzerinde en çok tartışılan konulardan biri eğitim sistemi ve çocuklarımıza verilen eğitimin niteliğidir. Toplumun hemen her kesimi, bu konuyla yakından ilgilenmekte ve görüşler öne sürmektedir. Bu noktada eğitiminin ve niteliğinin bilimsel olarak ele alınıp mevcut

**Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü*

durumun yapılacak olan bilimsel çalışmalarla ortaya konulması gerekmektedir. Eğitimin temel unsuru, günümüzdeki teknolojik gelişmelere rağmen öğretmendir. Öğretmen niteliği ne kadar iyi ise öğrenci de o oranda iyi, nitelikli olacaktır. Bu çalışmanın amacı öğretmen profillerinin ve eğitim öğretim ile ilgili görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın evrenini Türkiye geneli Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan öğretmenleri oluşturmaktadır. Betimsel nitelikli tarama modelindeki bu çalışmada öğretmenlerin demografik özellikleri, eğitim durumları, mesleki doyum düzeyleri, mesleki gelişmelerin önünde gördükleri engeller, performansları hakkındaki algıları, hizmetiçi eğitim ihtiyaçları konusundaki görüşleri ve ders dışı zamanda yaptıkları etkinlikler yer almaktadır.

Günümüz öğretmen profili, eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek, 21. yüzyılın bilgi teknolojisi toplumunda öğrencileri geleceğe hazırlayabilecek yeterlikte olmalıdır. Bu amaçla, birçok niteliği bünyesinde bulundurabilmelidir. Meslekî gelişimde nitelikli öğretmen, sorumluluklarını ve özlük haklarını, mesleği ile ilgili kanun, yönetmelik ve tüzükleri ve bilgi toplumu içindeki yerini ve önemini bilmelidir. Mesleği ile ilgili etkinlikleri izlemeli, buradan elde ettiği bilgi ve becerileri kendini yenilemede kullanabilmelidir. Bunun yanında, okulun yapısını ve işleyişini bilmeli, okulun toplum içindeki yerini ve önemini kavrayabilmelidir. Sonuç olarak öğretmenlerimizin çağın ihtiyaçlarını karşılayabilecek donanıma sahip olarak yetiştirilmeleri için öğretmen profillerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle çalışmada çizilen ülkemiz öğretmen profiline göre; öğretmenlerimizin hizmete alınmaları, kendilerini yenilemeleri ve nitelikli bir şekilde Türk toplumunu bilgi çağına hazırlama görevini yerine getirebilmeleri için, bu çalışmanın eğitim yöneticilerine, Millî Eğitim Bakanlığına, üniversitelere, eğitim fakültelerine ve ilgili diğer birimlere ışık tutacağı bir gerçektir.

Amaç

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan öğretmenlerinin demografik ve mesleğe yönelik profillerinin çıkarılması, eğitim durumları, istihdam durumları ve çeşitli bireysel özelliklerinin belirlenmesi amacı ile yapılmıştır.

Problem

Araştırmanın problem cümlesini “Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan öğretmenlerin profilleri nasıldır?” sorusu teşkil etmektedir.

Yöntem

Araştırma, durum analizine ve betimsel nitelikli tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Farklı cinsiyet, yaş, kıdem ve eğitim durumları gibi değişkenlere göre karşılaştırmalar yapılması nedeniyle tarama modellerinden kesit alma ve yine araştırmanın sürekli değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik olduğu için de ilişkisel tarama yaklaşımları benimsenmiştir (Çepni, 2010).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2012 Ağustos ayı MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü verilerine göre görev yapan öğretmen ve idareciler oluşturmuştur. Ayrıca Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Başkanlığınca 2011 yılında yapılan “Öğrenci Başarılarını Belirleme Sınavı” (ÖBBS) araştırması örnekleme oluşturmaktadır.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla 2 farklı araç kullanılmıştır. Birincisi MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü verileri ve bu konuyla ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen veriler kullanılmıştır.

Ayrıca Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Başkanlığınca 2011 yılında 36 il 269 ilköğretim okulunda görevli 939 öğretmenle yapılan “Öğrenci Başarılarını Belirleme Sınavı” (ÖBBS) ile ilgili araştırmalarda öğretmenlerin kişisel, mesleki, sosyal durumları ile diğer nitelikleri hakkında elde edilen veriler kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler frekans ve yüzde dağılımlarına göre analiz edilmiş ve karşılaştırmalar yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Öğretmenlere İlişkin Sayısal Değerlendirmeler

Öğretmenlerin eğitim düzeyi, istihdamı, mesleki gelişimleri ve kişisel özelliklerine, eğitim öğretim yaklaşımlarına ve öğrencileri tanıma, anlama biçimlerine, sosyal durumlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler öğretmen profilinin ortaya çıkarılmasını sağlayan önemli verilerdir.

Tablo 1. MEB Eğitim Öğretim Hizmetleri Sınıfında Görev Yapan Personel Sayısı

Ünvanı	Cinsiyet				Toplam	Oranı%
	Erkek	%	Kadın	%		
Yönetici	66.372	90,1	7.286	9,9	73.658	9,8
Öğretmen	304.968	45,3	367.700	54,7	672.668	90,2
Toplam	371.340	49,75	374.986	50,25	746.326	100

Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

Eğitim öğretim hizmetleri sınıfında görev yapan personelin %49,75'i erkek, %50,25'i kadındır. Bu personelin %9,8'i yönetici olarak görev yaparken yöneticilerin yaklaşık %10'u kadınlardan oluşmaktadır (Tablo 1).

Tablo 2. MEB Eğitim Öğretim Hizmetleri Sınıfında Kariyer Basamakları Personel Sayısı

Kariyer Basamağı	MEB	Özel Öğretim Kurumları	Toplam	Oranı (%)
Uzman Öğretmen	103.019	576	103.595	13,88
Başöğretmen	177	13	190	0,02
Toplam	103.196	589	103.785	13,90

Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

Tablo 2'ye bakıldığında eğitim öğretim hizmetlerinde görev yapan personelin 103.785'i uzman öğretmen ve başöğretmen olarak görev yapmakta olup bu sayı, öğretmenlerin %13,9'unu kapsamaktadır.

Tablo 3. Görev Yapan Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Yaş Grubu	Toplam Sayı	Oranı (%)
30 yaş altı	191.535	28,5
30-39 arası	275.324	40,9
40-49 arası	150.944	22,4
50 ve üzeri	54.865	8,2
Toplam	672.668	100,0

Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

Eğitim öğretim hizmetlerinde görev yapan öğretmenlerin, %28,5'i 30 yaş altı iken, 50 yaş ve üzeri olanların oranı %8,2'dir. Öğretmenlerin yaklaşık %70'inin 40 yaş altı olması eğitim sisteminin geleceği açısından önemlidir (Tablo 3).

Tablo 4. Eğitim Öğretim Hizmetleri Sınıfı Kıdem Durumu

Hizmet Süresi (Yıl)	Yönetici	Öğretmen	Toplam	Toplam Sayıya Oranı (%)
0-5	1.529	225.952	227.481	30,5
6-10	13.209	129.348	142.557	19,1
11-15	18.738	140.568	159.306	21,3
16-20	12.397	80.249	92.646	12,4
21-25	9.861	48.975	58.836	7,9
26-30	6.329	20.603	26.932	3,6
31-35	9.688	23.118	32.806	4,4
36-40	1.566	3.222	4.788	0,6
41+	341	633	974	0,1
Toplam	73.658	672.668	746.326	100

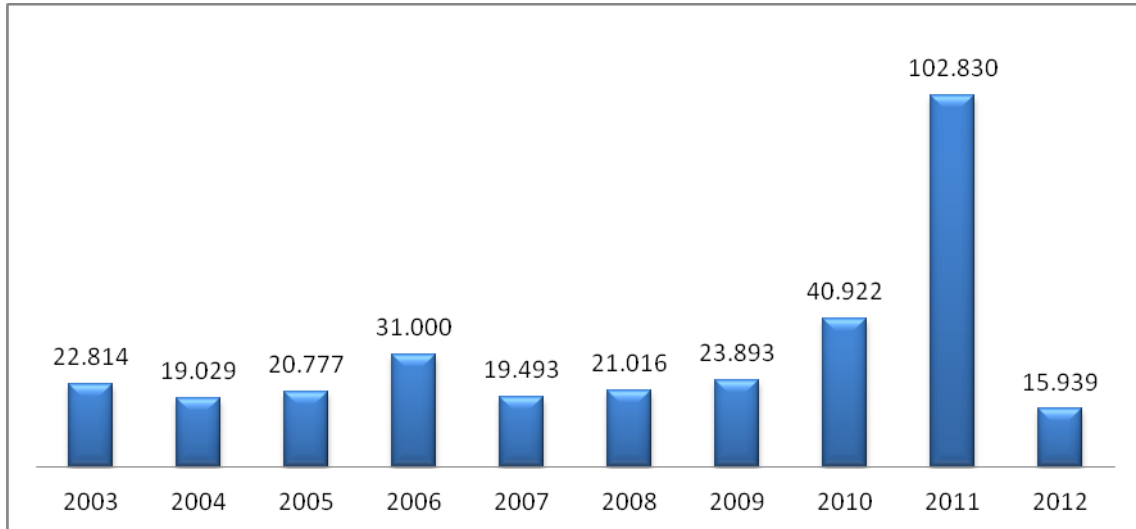
Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

Eğitim öğretim hizmetlerinde görev yapan personelin hizmet süresine bakıldığında, %30,5'i 5 yıl ve altı, %19,1'i 6 ile 10 yıl arası ve %21,3'ü 11 ile 15 yıl arasındadır. Öğretmenlerin yaklaşık %71'inin hizmet süresi 15 yıl ve altındadır (Tablo 4).

Öğretmenlerin İstihdam Durumu

2003-2012 yılları arasında en fazla istihdamın yapıldığı yıl 2011 olarak görülmektedir. Bu on yıllık süreç içerisinde istihdam edilen toplam kadrolu öğretmen sayısı 317.713'tür (Şekil 1).

Şekil 1. 2003-2012 Yılları Arasında İstihdam Edilen Kadrolu Öğretmen Sayısı



Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

Not: 1. 2011 yılında atanan 102.830 kadrolu öğretmenin 62.035'i sözleşmeli öğretmenlerden, 39.945'i ise ilk kez ve açıktan atanmıştır. 2. 23 Ekim 2011'de Van ilinde meydana gelen deprem nedeniyle 02 Kasım 2011 tarihinde 800 öğretmenin ataması yapılmıştır.

Eğitim öğretim hizmetleri sınıfındaki istihdam durumuna bakıldığında, istihdam sayısı en fazla olan alan %33,4 oranıyla sınıf öğretmenliğidir. Sınıf öğretmenliğini sırasıyla %6,6 İngilizce, %5,6 okul öncesi, %4,4 Türkçe ve %4,4 oranı ile Türk dili edebiyatı öğretmenliği izlemektedir. Öğretmenlerin %99,3'ü Tablo 5'de verilen 50 alanda istihdam edilmektedir. Eğitim öğretim hizmetleri sınıfında istihdam edilen öğretmenlerin yoğunluklarına göre ilk 50 branşa ait sayısal verileri Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 6'da, son on yılda en çok atama yapılan 44 öğretmenlik alanına ilişkin veriler yer almaktadır. Bu tabloya göre son on yılda ataması yapılan 317.713 öğretmenden 82.805'i sınıf öğretmenliği, 32.347'si okul öncesi öğretmenliği ve 31.447'si İngilizce öğretmenliği alanında istihdam edilmiştir.

Tablo 5 ve 6 karşılaştırıldığında istihdam edilen sınıf öğretmenlerinin yaklaşık %38'i, İngilizce öğretmenlerinin yaklaşık %65'i, Türkçe öğretmenlerinin yaklaşık %66'sı ve okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşık %80'i son on yılda atanmıştır. Son on yılda 44 alanda istihdam edilen öğretmen sayısı, aynı dönemde gerçekleştirilen toplam istihdamın %97,22'sini oluşturmaktadır.

Tablo 5. Eğitim Öğretim Hizmetleri Sınıfında İstihdam Durumu (İlk 50 Branş)

Sıra no	Branş adı	Yönetici	Öğretmen	%
1	Sınıf Öğretmenliği	32.355	217.111	33,4
2	İngilizce	867	48.697	6,6
3	Okul Öncesi Öğrt.	1.539	40.221	5,6
4	Türkçe	2.316	30.831	4,4
5	Türk Dili ve Edebiyatı	3.754	29.190	4,4
6	Matematik	1.398	25.222	3,6
7	İlköğretim Matematik Öğrt.	1.476	24.800	3,5
8	Fen ve Teknoloji	2.669	24.145	3,6
9	Beden Eğitimi	1.018	22.413	3,1
10	Rehber Öğretmen	891	19.285	2,7
11	Sosyal Bilgiler	3.247	19.038	3,0
12	Din Kült. ve Ahl. Bil.	4.369	18.606	3,1
13	Bilişim Teknolojileri	363	13.160	1,8
14	Teknoloji ve Tasarım	566	12.518	1,8
15	Tarih	3.316	12.360	2,1

16	Görsel Sanatlar/Resim	449	11.733	1,6
17	Biyoloji	954	9.404	1,4
18	Coğrafya	1.671	9.368	1,5
19	Müzik	184	8.959	1,2
20	Fizik	1.060	8.496	1,3
21	Kimya/Kimya Teknolojisi	975	8.284	1,2
22	Felsefe	830	6.338	1,0
23	Zihin Engelliler Sınıfı Öğretmenliği	417	4.813	0,7
24	Elektrik-Elektronik Tek./Elektrik	816	4.428	0,7
25	Muhasebe ve Finansman	604	3.692	0,6

Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

Sıra no	Branş adı	Yönetici	Öğretmen	%
26	İ.H.L. Meslek Dersleri	854	3.662	0,6
27	Makine Tek./Makine ve Kalıp	771	2.864	0,5
28	Giyim Üretim Teknolojisi	290	2.812	0,4
29	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	156	2.673	0,4

30	Metal Teknolojisi	538	2.270	0,4
31	Almanca	259	2.094	0,3
32	Elektrik-Elektronik Tek./Elektronik	205	2.057	0,3
33	Sağlık/Hemşirelik	90	1.935	0,3
34	Motorlu Araçlar Teknolojisi	291	1.795	0,3
35	Mobilya ve İç Mekân Tasarımı	225	1.648	0,3
36	Yiyecek İçecek Hizmetleri	73	1.127	0,2
37	El San. Tek./Nakış	120	1.124	0,2
38	Büro Yönetimi	125	951	0,1
39	Sağlık/Acil Sağlık Hizmetleri	63	939	0,1
40	El San. Tek./El Sanatları	118	932	0,1
41	Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	214	929	0,2
42	İnşaat Tek./Yapı Tasarımı	152	772	0,1
43	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	66	759	0,1
44	Arapça	21	744	0,1
45	İşitme Engelliler Sınıfı Öğretmenliği	71	733	0,1

46	Grafik ve Fotoğraf/Grafik	27	672	0,1
47	Makine Tek./Makine Ressamlığı	95	493	0,1
48	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetler	2	485	0,1
49	Tekstil Tek./Tekstil Dokuma-Örme	53	418	0,1
50	Görme Engelliler Sınıfı Öğretmenliği	30	363	0,1
Toplam		73.013	668.363	99,3

Tablo 6. 2003-2012 Yılları Arasında Öğretmenliğe Atananların Alan Bazında Sayısal

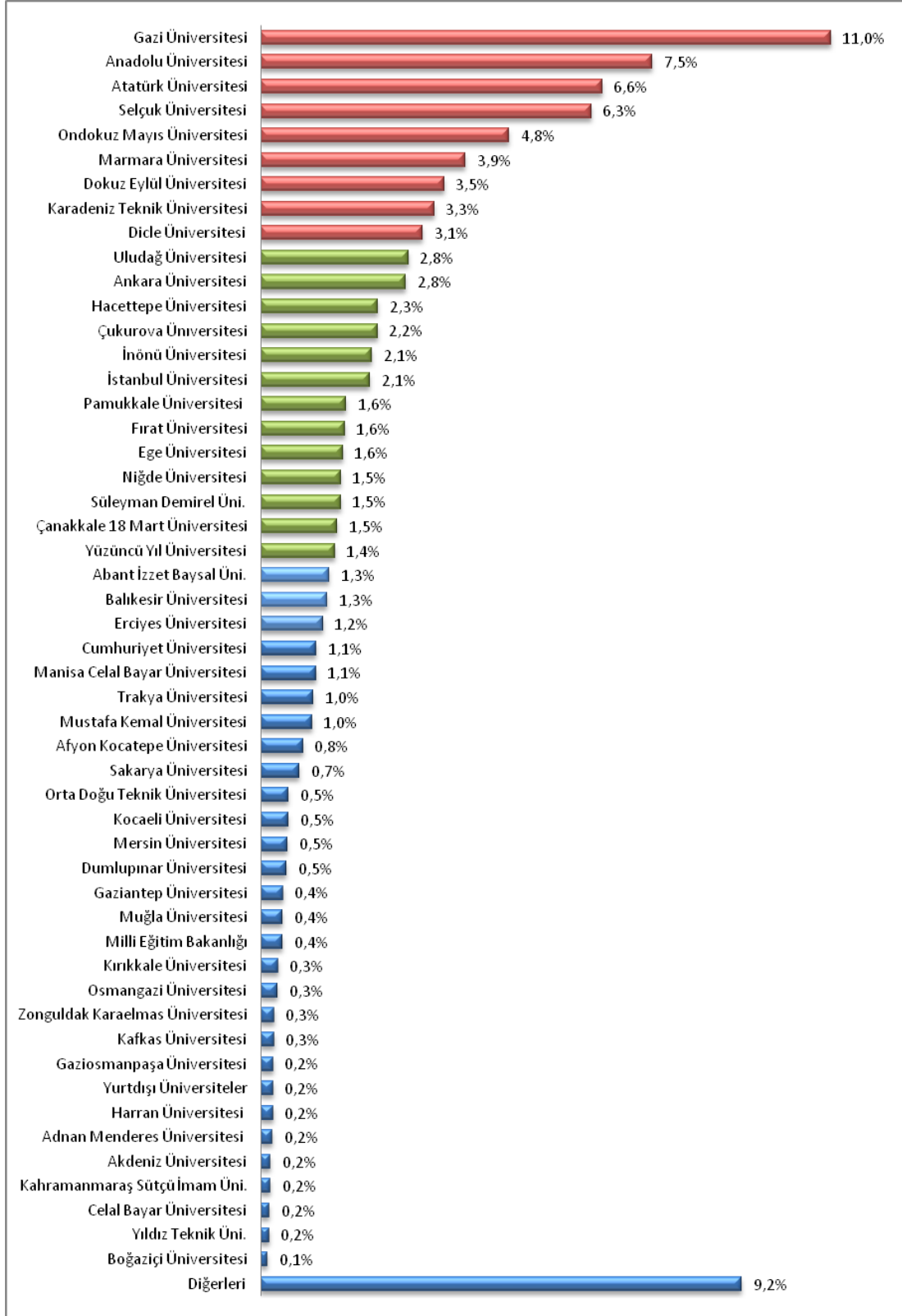
Sıra	Alan Adı	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
1	Sınıf Öğretmenliği	5.600	3.897	4.570	10.621	2.672	6.681	4.753	10.018	29.062	4.931
2	Okul Öncesi Öğretmenliği	897	1.038	1.528	927	877	982	2.525	3.260	18.235	2.078
3	İngilizce	2.147	2.731	2.958	4.042	2.946	1.748	2.148	3.193	7.765	1.769
4	Türkçe	2.895	842	2.239	3.207	1.431	711	966	1.566	5.846	547
5	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	1.028	1.280	1.612	1.893	1.621	1.133	1.132	1.569	4.325	510
6	Din Kültürü ve Ahlak	1.452	1.050	1.194	1.781	1.160	840	792	1.417	3.306	419
7	Fen ve Teknoloji	828	367	1.069	1.053	967	1.244	1.040	1.783	4.369	640
8	Rehber Öğretmen	1.048	1.289	370	642	646	1.253	1.152	2.399	2.730	736
9	Bilişim Teknolojileri	821	1.545	1.095	1.820	1.221	1.351	923	1.156	1.903	143
10	Beden Eğitimi	1.699	778	667	921	892	1.174	617	841	3.392	712
11	Türk Dili ve Edebiyatı	1.249	732	94	210	695	675	1.424	2.101	3.442	489
12	Sosyal Bilgiler	246	427	932	894	803	555	520	1.306	3.077	424
13	Matematik	865	845	108	65	54	156	1.099	1.989	2.876	481
14	Müzik	84	120	216	541	627	540	416	593	1.471	376
15	Teknoloji ve Tasarım	129	169	352	483	460	427	382	711	1.639	47
16	Görsel Sanatlar/ Resim	154	152	106	470	527	488	333	460	1.148	216
17	Tarih	387	152	206	371	392	89	436	776	947	193
18	Coğrafya	118	151	61	117	526	153	464	631	1.068	185
19	Zihin Engelliler Sınıfı Öğretmenliği	159	126	224	44	279	99	391	937	822	91
20	Biyoloji	125	108	43	46	153	97	332	460	749	87
21	Felsefe	79	57	94	94	218	87	302	372	452	126
22	Fizik	103	69	11	18	22	28	186	455	514	110
23	Kimya/Kimya Teknolojisi	14	73	13	21	36	23	180	418	629	105
24	İ.H.L. Meslek Dersleri	92	92	23	172	37	24	143	195	547	108
25	Muhasebe ve Finansman	207	190	177	42	18		83	211	214	22
26	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi							268	322	364	119

27	Elektrik-Elektronik Teknolojisi/Elektrik	8	74	75	25		2	112	200	214	50
28	Elektrik-Elektronik Teknolojisi/Elektronik	116	114	92	79	10	31	56	89	59	16
29	Arapça	33	72	60	61	72	51	64	89	43	15
30	Sağlık/Hemşirelik				1	1		46	189	243	39
31	Giyim Üretim Teknolojisi	5	62	84	95		50	42	72	94	10
32	İşitme Engelliler Sınıfı Öğretmenliği	47	61	69	16	46	43	46	61	77	22
33	Almanca			50	1	1	30	27	8	236	
34	Yiyecek İçecek Hizmetleri	25	47				25	43	102	88	14
35	Mobilya ve İç Mekân	2	22	52	23	2		36	69	100	
36	Güzellik ve Saç Bakım	19	24	40	13	6	5	36	67	85	10
37	El Sanatları	4	31	108	73		39	10	16	17	1
38	El Sanatları Teknolojisi/El	16	45	52	16		61	40	23	23	6
39	Görme Engelliler Sınıfı Öğretmenliği	11	21	22	10	37	36	38	44	39	9
40	Metal Teknolojisi	3	12			2		30	103	68	6
41	Sanat Tarihi	7	5	5	5	17	5	1	6	14	
42	Rusça			10			14	7	3	17	
43	Fransızca			22		2		2	3	10	
44	Psikoloji						2		1		
Tüm Alanlarda Genel Toplam		22.814	19.029	20.777	31.000	19.493	21.016	23.893	40.922	102.830	15.939

Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

Öğretmenlerin Eğitim Durumu

Şekil 2. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Dağılımı



Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

Şekil 2’de öğretmenlerin mezun oldukları üniversitelere göre dağılımına bakıldığında; yaklaşık %50’sinin Gazi, Anadolu, Atatürk, Selçuk, Ondokuz Mayıs, Marmara, Dokuz Eylül,

Karadeniz Teknik ve Dicle üniversitesi mezunu oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık %75'i şekil 2'de yer alan ilk 22 üniversite çıkışıdır.

Tablo 7. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Dağılımı

Öğretmenliğe Kaynaklık Eden Fakülteler	Görevde Olan Yönetici ve Öğretmen Sayısı	Oranı (%)
Eğitim Fakülteleri	387.007	51,9
Fen Edebiyat Fakülteleri	105.461	14,1
Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri	60.847	8,2
İlahiyat Fakülteleri	22.918	3,1
Güzel Sanatlar Fakülteleri	3.080	0,4
Diğer Fakülte ve Yüksekokullar	167.013	22,4
Toplam	746.326	100

Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

Öğretmenlerin %51,9'u eğitim fakültesi, %14,1'i ise fen edebiyat fakültesi mezunudur. Mesleki ve teknik eğitim fakülteleri mezunu öğretmenlerin oranı %8,2, diğer fakülte ve yüksekokul mezunu öğretmenlerin oranı ise %22,4'tür (Tablo 7).

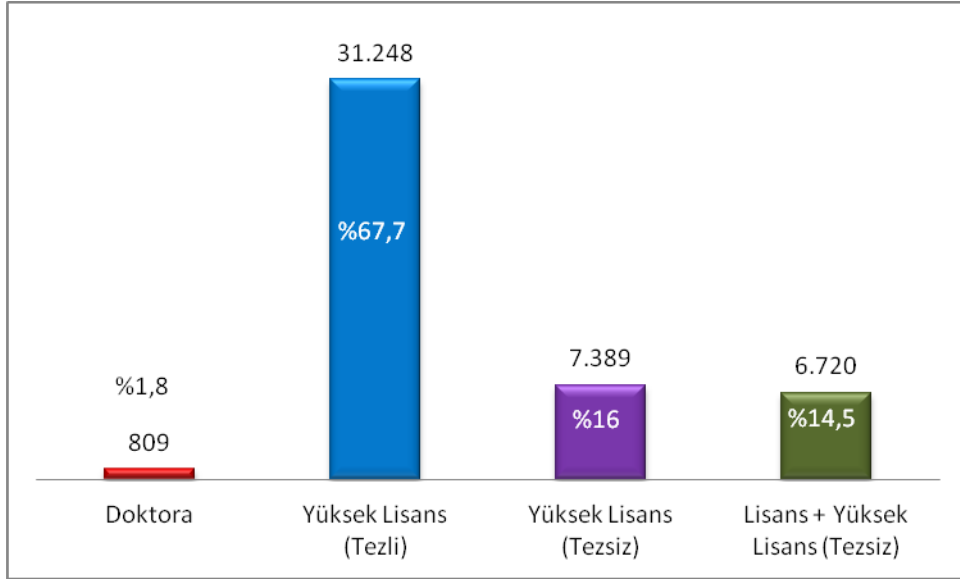
Tablo 8. Öğretmenlerin Eğitim Durumu

Öğrenim Durumu	Öğretmen Sayısı	Oranı (%)
Lisans Öncesi	59.492	8,0
Lisans	640.668	85,8
Yüksek Lisans	45.357	6,1
Doktora	809	0,1
Toplam	746.326	100

Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

Tablo 8'e göre, öğretmenlerin %85,8'inin lisans ve %6,2'sinin ise lisansüstü öğrenime sahip oldukları görülmektedir. Lisans öncesi okul mezunu olan öğretmen oranı %8'dir.

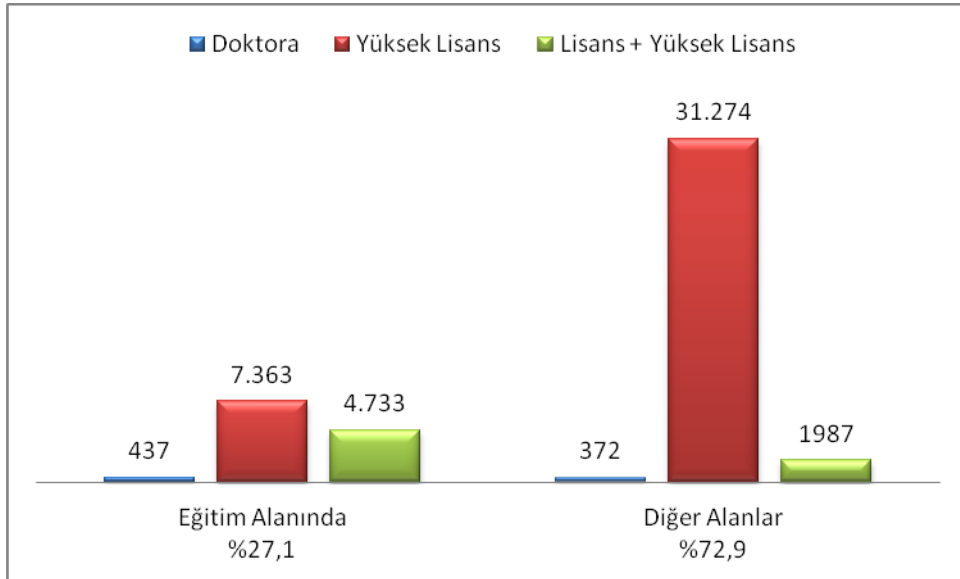
Şekil 3. Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Durumu



Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

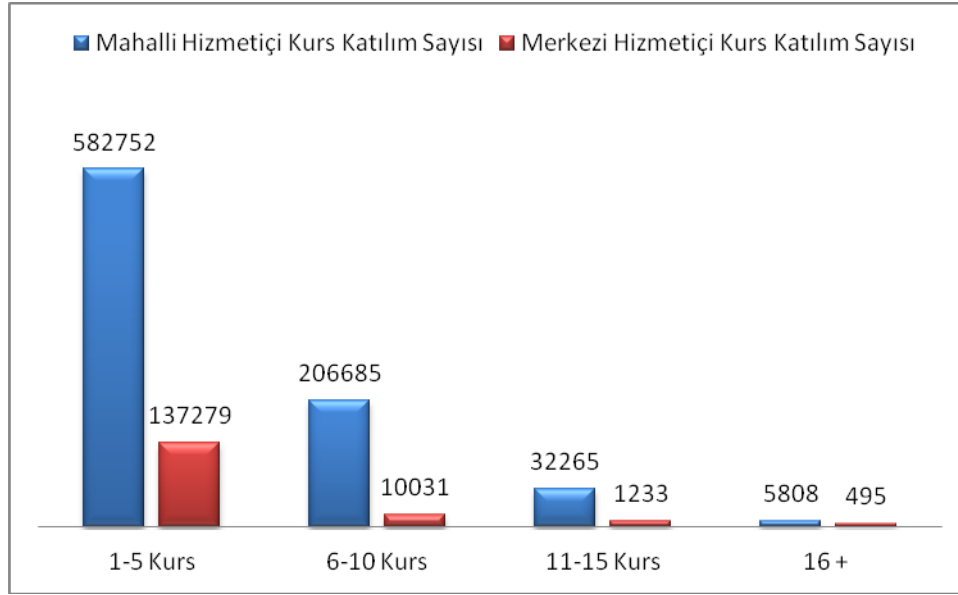
Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin %67,7'si tezli yüksek lisans yaparken, %14,5'i lisans programıyla birlikte tezsiz yüksek lisans programını tamamlamıştır (Şekil 3). Doktora yapanların oranı ise %1,8 düzeyindedir.

Şekil 4. Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Alanları



Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

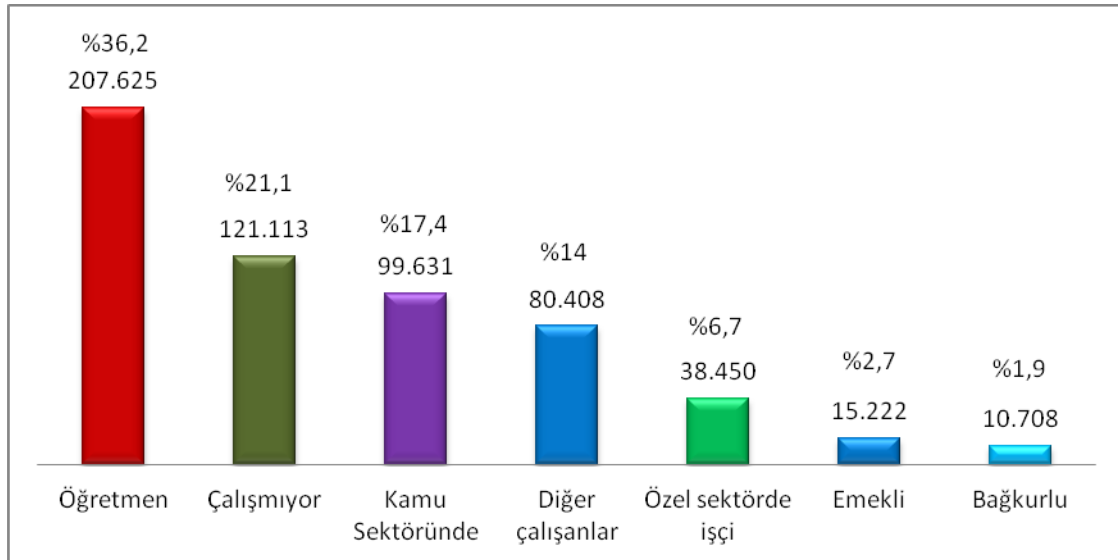
Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin %27,1'i eğitim alanında yüksek lisans ve doktora yaparken, %72,9'u diğer alanlarda lisansüstü eğitim almışlardır. Bu duruma göre, öğretmenlerin mesleki gelişimleri bakımından eğitim alanı dışında bir alanda yüksek lisans ve doktora yapmaları düşündürücüdür (Şekil 4).

Şekil 5. Öğretmenlerin Aldığı Hizmetiçi Eğitimler

Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

2012 yılı itibarı ile görev yapan kadrolu öğretmenlerin 132.279'u merkezi hizmetiçi eğitim kurslarından, 582.752 öğretmen de mahalli hizmetiçi eğitim kurslarından yararlanmıştır. 11 ve daha fazla mahalli hizmetiçi eğitim kurslarından faydalanan öğretmen sayısı 32.265 iken, merkezi hizmetiçi eğitimden yararlanan öğretmen sayısı 1.233'tür (Şekil 5).

Öğretmen Eşlerinin Mesleki Durumları

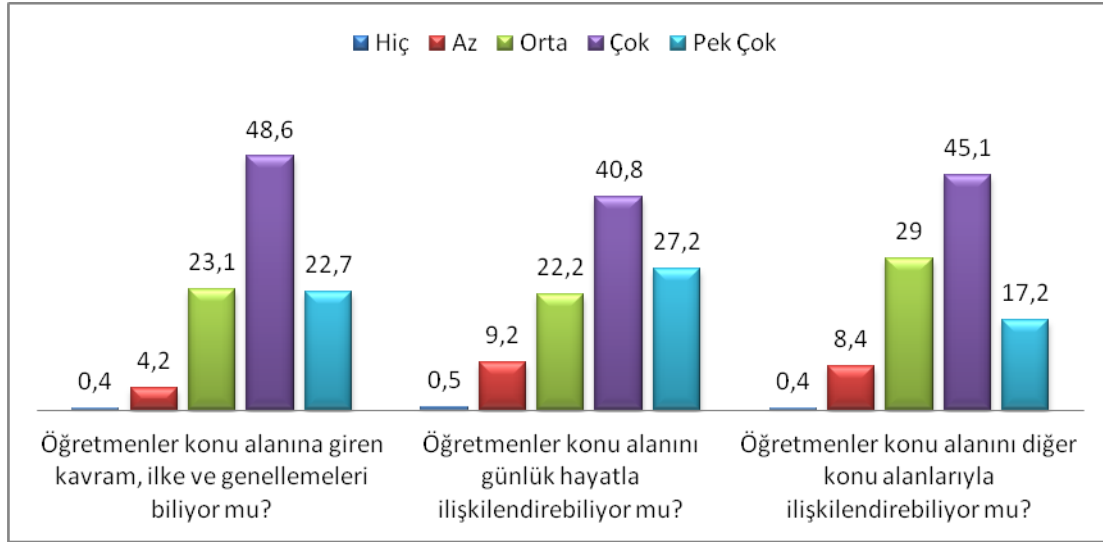
Şekil 6. Öğretmen Eşlerinin Mesleklerine Göre Dağılımı

Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

Öğretmen eşlerinin %36,2'si öğretmen olarak eğitim kurumlarında ve %17,4'ü kamu sektöründe görev yapmaktadır. Öğretmen eşlerinin %21,1'i herhangi bir işte çalışmamaktadır (Şekil 6).

Konu Alanlarına İlişkin Görüşler

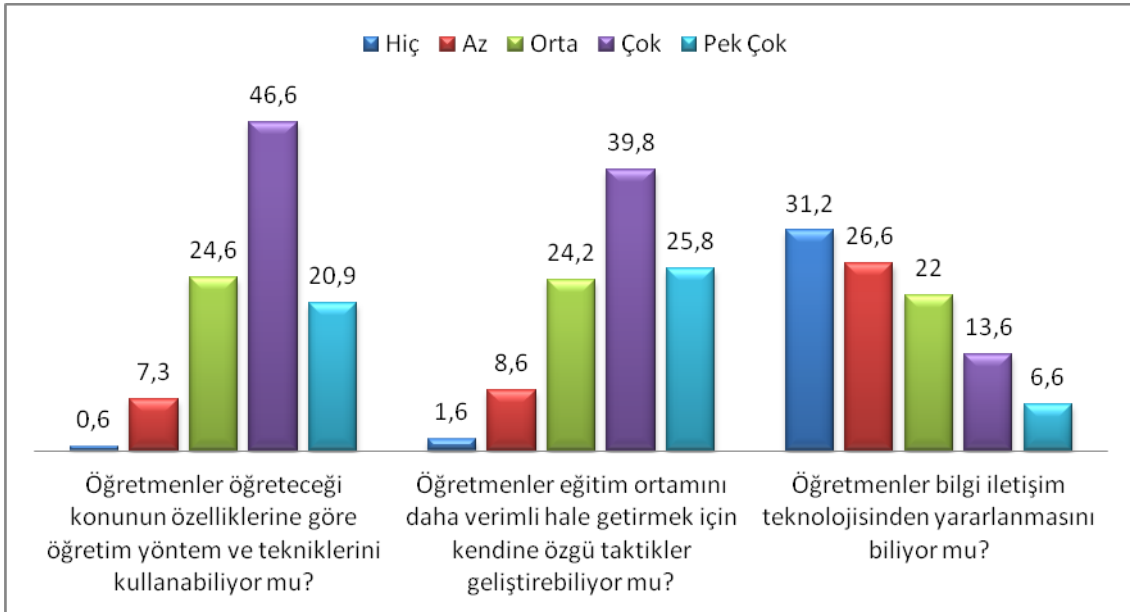
Şekil 7. Öğretmenlerin Konu Alanları ile İlgili Durumları (%)



Kaynak: EARGED, 2011

Şekil 7’de öğretmenler, konu alanları ile ilgili bilgileri günlük hayatla ve diğer konu alanlarıyla ilişkilendirmekte oldukça iyi olduklarını belirtiyorlar. Bu konularla ilgili görüşlerini “çok ve pek çok” olarak ortalama %65 oranında belirtmişlerdir. Konu alanına giren kavram, ilke ve genellemeleri de %70 oranlarında iyi bildiklerini ifade etmişlerdir.

Şekil 8. Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Durumları (%)

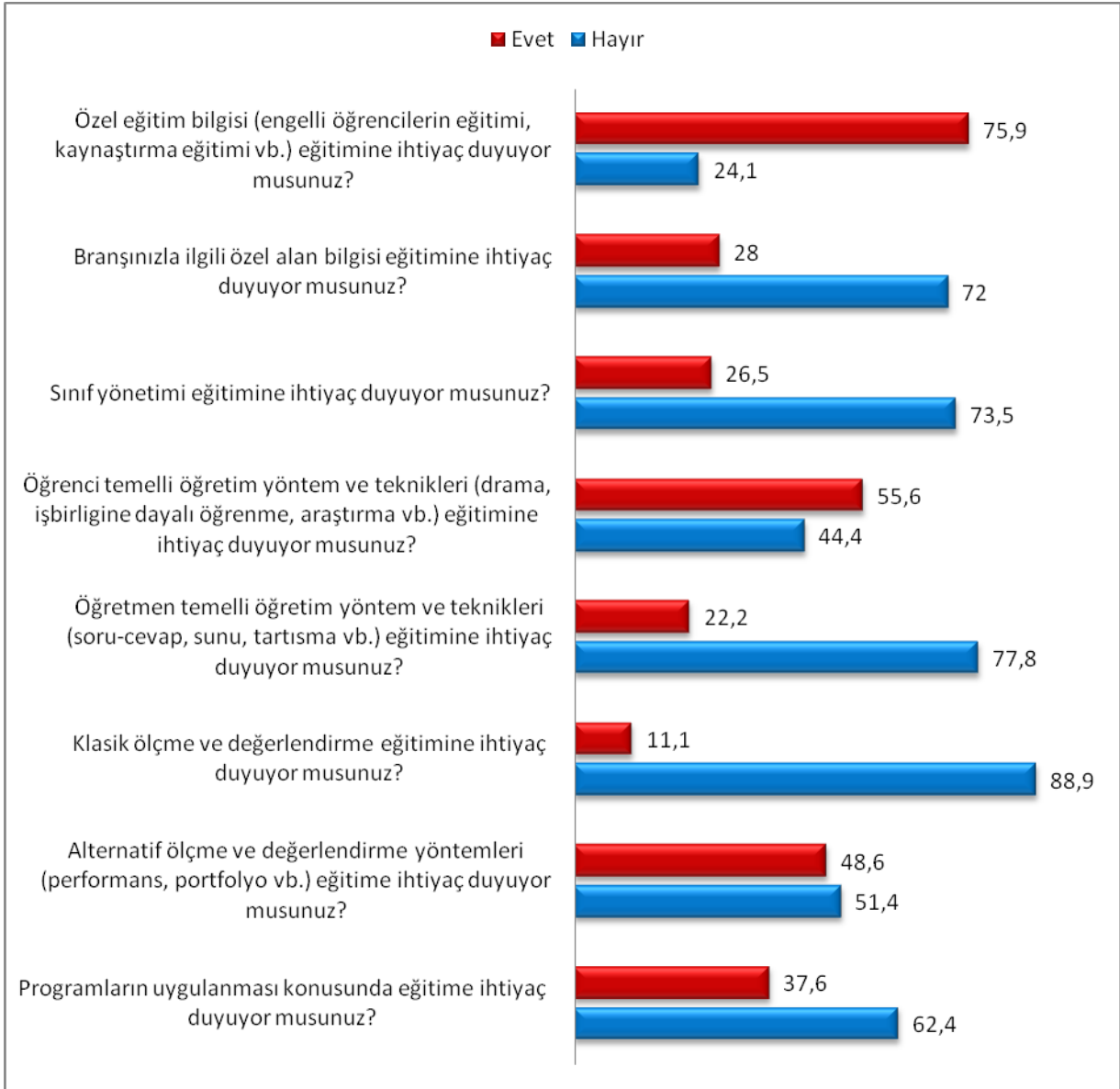


Kaynak: EARGED, 2011

Şekil 8’de öğretmenlerin yaklaşık %75’i öğretim yöntem teknikleri kullanmada ve kendilerine özgü taktikler geliştirmede iyi olduklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin, yaklaşık %60’ının bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma konusunda genelde başarılı olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Mesleki Gelişime İlişkin Görüşler

Şekil 9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime İlişkin Görüşleri (%)

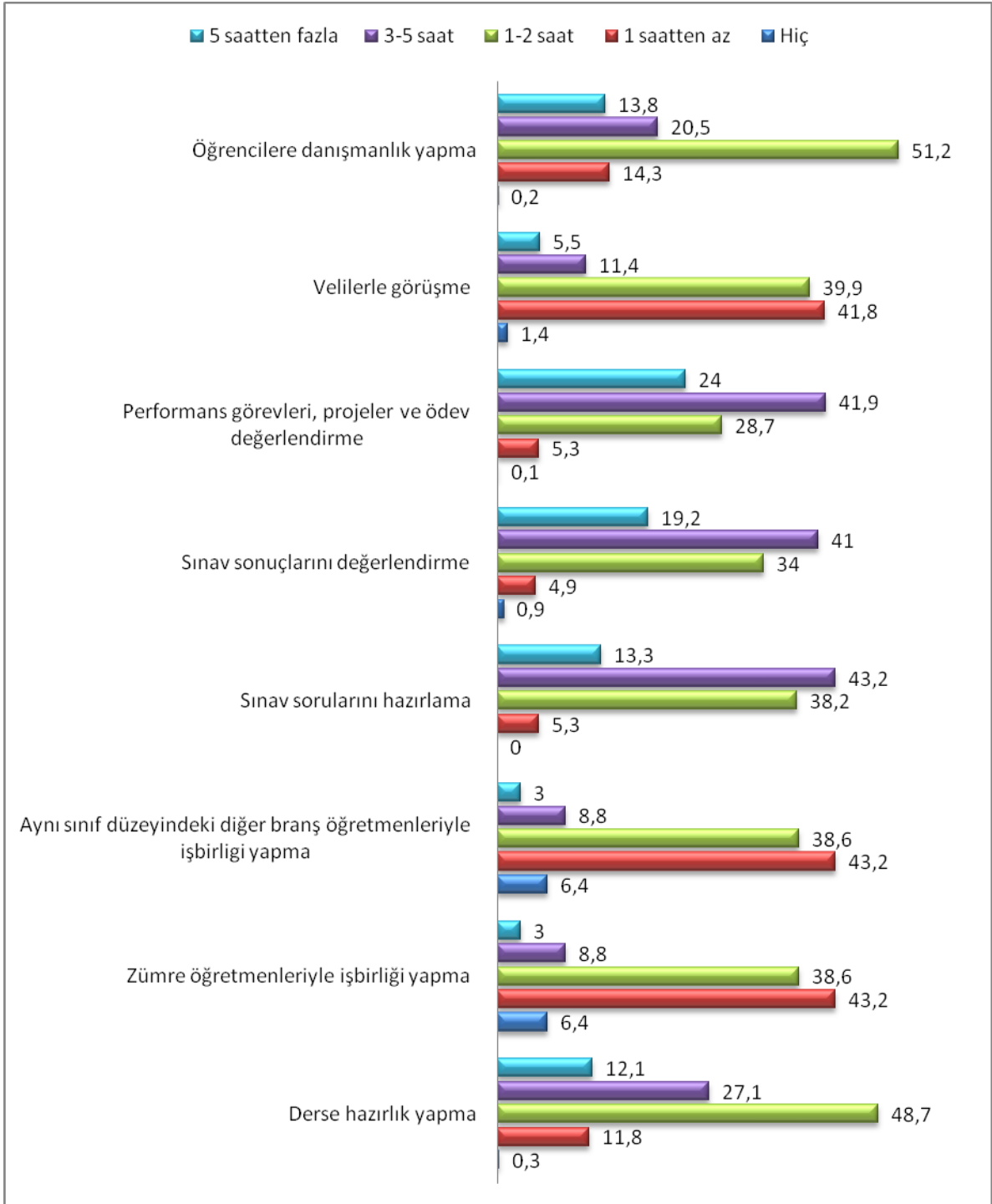


Kaynak: EARGED, ÖBBS 2011

Şekil 9'da öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik ihtiyaçlarına bakıldığında; yaklaşık %76'sı özel eğitim bilgisine, %55,6'sı öğrenci temelli öğretim yöntemlerine ve %48,6'sı alternatif ölçme değerlendirme eğitimine ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler. Ancak öğretmenlerin %62,4'ü programların uygulanması konusunda, %77,8'i öğretim temelli öğretim teknik ve yöntemlerine, %88,9'u klasik ölçme değerlendirme eğitimine ve %73,5'i sınıf yönetimi eğitimine ihtiyaç duymadıklarını ifade etmişlerdir (Şekil 19).

Ders Dışı Zamanlarımızda Bir Hafta Boyunca Yapılan Etkinlikler

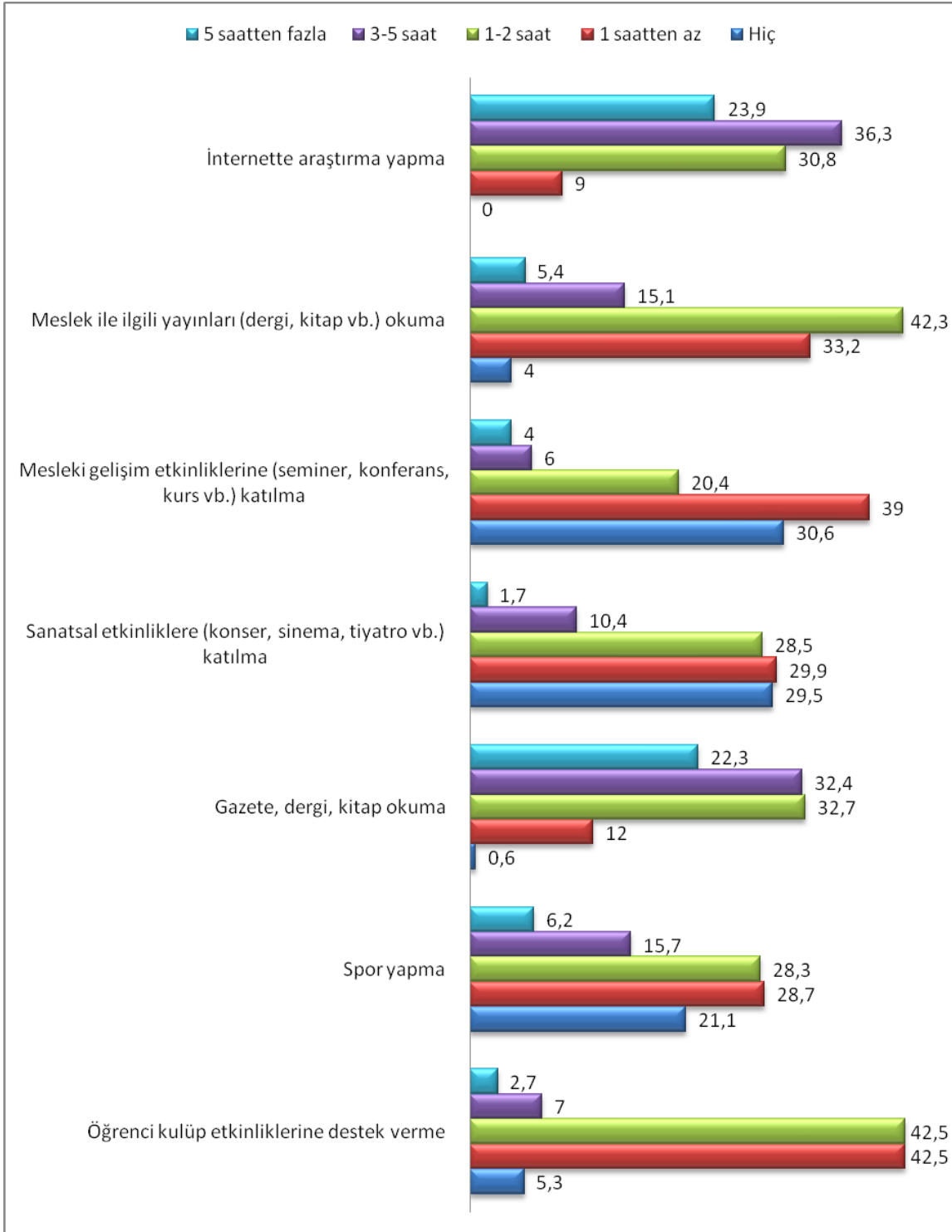
Şekil 10. Öğretmenlerin Ders Dışı Etkinlikleri (1) (%)



Kaynak: EARGED, ÖBBS 2011

Şekil 10 (1)'de, öğretmenlerin %40'ı haftalık velilerle görüşmeye ayırdıkları zamanın 1-2 saat olduğunu, %42'si bir saatten az olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin %12,1'i derse hazırlık yapma süresinin haftada 5 saatten fazla olduğunu, %24'ü performans ve proje ödevlerini değerlendirmek için 5 saatten fazla vakit harcadığını belirtmektedir.

Şekil 10. Öğretmenlerin Ders Dışı Etkinlikleri (2) (%)



Kaynak: EARGED, ÖBBS 2011

Şekil 10 (2)'de, öğretmenlerin %51,2'si öğrencilere haftalık danışmanlık yapmaya ayırdıkları zamanın 1-2 saat olduğunu, %85'i 1-2 saat öğrenci kulüp etkinliklerine destek vermek amacı ile vakit ayırdığını belirtmektedir. Öğretmenlerin %36,3'ü 3-5 saat ve %23,9'u ise 5 saatten fazla internette araştırma yapmak için haftalık vakit ayırdığını ifade etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Eğitim öğretim etkinliklerinin en önemli unsurlarından birisi de öğretmendir. Öğretmen, bir toplumun geleceğini inşa eder. Çocukları hayat boyu öğrenme bilinci ile geleceğe hazırlar. Bu önemli görev, öğretmenin daha yeterli ve daha nitelikli olmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmen, mesleği gereği toplumsal yükümlülüğü son derece yüksek olan bir bireydir.

Öğretmen sürekli öğrenmeye açık, aynı zamanda bilgilerini paylaşan bir modeldir. Bu özellikleri onun hem bilim insanı hem de sanatçı yönünü ifade etmektedir. Öğretmenin kişisel ve mesleki birikimini toplumun gelişmesine sunmasının yanında, toplumsal liderlik görevini de büyük bir ustalıkla yürütmesi başlıca sorumluluk alanlarından. Bu gerekleri yerine getirmek için öğretmen, okuyan, inceleyen, mesleğiyle ilgili bilimsel gelişmeleri izleyen, araştıran, bilgiyi hayata aktaran bir kişiliğe ve donanımına sahip olmalıdır.

Bu nedenle bir taraftan nitelikli öğretmen yetiştirecek bir model için adımlar atılırken diğer taraftan da öğretmenlik eğitimi almayanların öğretmen olarak atanmasının önüne geçilmesi, yapılacak olası yanlışları engelleyecek ve öğretmenlik mesleğinin herkesin yapabileceği bir iş gibi algılanmasını önleyecektir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra kendilerini yenileme konusunda arayışlarının olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora yapma oranı %6 seviyelerindedir. Ayrıca öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojisi alanında kendilerini geliştirme konusunda gayret göstermedikleri de görülmektedir.

MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü'nden alınan verilere dayalı olarak Ağustos 2012 tarihi itibarıyla MEB'de görev yapan 746.326 öğretmenin yaklaşık %55'ini kadınlar oluştururken, idareci kadrosunda yer alan kadın çalışanların %10 olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenlerimizin yaklaşık %30'u 30 yaş altı ve yaklaşık %41'i ise 30-36 yaş arasında yer almaktadır. Oldukça genç öğretmen kadrosuna sahip olan MEB'de öğretmenlerin %51,9'u eğitim fakültesi, %14,1'i ise fen edebiyat fakültesi mezunudur. Mesleki ve teknik eğitim fakülteleri mezunu öğretmenlerin oranı %8,2, diğer fakülte ve yüksekokul mezunu öğretmenlerin oranı ise %22,4'tür.

Araştırmalar hizmet öncesi öğretmen yetiştirme süreçlerinin ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin gözden geçirilmesinin gerekliliğini göstermektedir.

Kaynakça

- Brad, R. (1994). Eleştirel Düşünme Becerilerini Öğretme. (Çev: Güzin Büyükkurt). Eğitim ve Bilim, 18 (91):45-49.
- Branch, B., J. (2000). The Relationship Among Critical Thinking, Clinical Decision Making, and Clinical Practica: A Comparative Study. Universty of Idaho PhD Thesis.
- Çepni, S. (2010). “Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş”. 5.Baskı, Trabzon
- Dam, G., Volman, M (2004). Critical thinking as a citizenship competence:teaching strategies. Learning and Instruction, 14,359–379. Developing Minds, Volume 1. Alexandria: Virinia. Ascd.
- Ennis, R. H. (1991). Goals for a Critical Thinking Curriculum. A. Costa (editör).
- Halpern, D., F. (1993). Assessing The Effectiveness of Critik-Thinking Instruction. The Journal of General Education. Vol.42, No:4, 338-353.
- MEB EARGED (2011), Öğrenci Başarılarını Belirleme Sınavı
- MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü (2012)
- Paul, R. W., L. Elder, (2001). Critical Thinking: Tools For Taking Charge Of Your Learning And Your Life. Upper Saddle River, Nj: Prentice Hall.
- Semerci, N.(2000). “Kritik düşünme ölçeği”. Eğitim ve Bilim. Cilt:25. Sayı116. S:23-26

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE ÜNİVERSİTEDEN ÇALIŞMA ALANINA GEÇİŞ: MESLEĞE YENİ BAŞLAYAN ÖĞRETMENLER ÜZERİNE NOTLAR

Arş. Gör. Dilek DEDE⁹

Arif DEDE¹⁰

Özet

Bu çalışmada öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenler açısından eğitim alanı - çalışma alanı ikilemini öğretmen yetiştirme programları ve mesleki sosyalizasyon boyutlarıyla incelemek, Türkiye'ye özgü çözüm önerilerinde bulunmak amaçlanmıştır. Araştırma sorusu öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin üniversitelerde aldıkları öğretmenlik eğitimi ile mesleki çalışma alanı olarak okullar arasındaki boşluk nasıl açıklanabilir? Şeklinde belirlenmiştir.

Çalışma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmen yetiştirme programları açısından araştırma temelli yaklaşıma karşı uygulama yönelimli yaklaşım önemlidir. İki farklı yaklaşımla yetişen öğretmenlerin çalışma alanında bir arada bulunmaları dolayısıyla çalışma alanında ortak kültürün oluşmaması ele alınmıştır. Öğretmenlik mesleğinin sosyalizasyonu açısından ise meslek, eğitim, çalışma alanı ölçütlerine göre eğitim alanı çalışma alanı ikilemine yer verilmiştir.

İkinci bölümde mülakat yöntemiyle toplanan, çalışmanın ikinci yazarının 1994-2007 yılları arasında okul müdürü olarak çalıştığı dönemde ve 1997-2012 yılları arasında eğitimci olarak yer aldığı aday memurların yetiştirilmesine yönelik temel eğitim kursunda mesleğe yeni başlayan öğretmenlere ilişkin gözlemlerine dayanarak cevaplandığı sorular yer almaktadır. Böylece eğitim alanı çalışma alanı ikilemi Türkiye boyutuyla tespit edilmiştir.

Buna göre Türkiye'de öğretmenlik mesleğinde farklı eğitim programları uygulayan öğretmenlik bölümlerinin yanında mühendislik, hukuk gibi çeşitli programlarda yetiştirilen kişiler istihdam edilmektedir. Bu durum özellikle mesleki sosyalizasyon açısından çalışma alanında çok farklı kültürlerin çatışmasına ve mesleki önceliklerin belirsiz olması dolayısıyla eğitim alanı çalışma alanı açığının artmasına yol açmaktadır. Üniversite okul işbirliğinin zayıf olması, okul eğitimi sonrası verilen adaylık eğitimleri ile iki farklı kurumsal kültürün çatışması söz konusu olabilmektedir.

Adaylık eğitimi sürecinde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çalışma alanı olarak okullarda kıdemli öğretmenlere karşı konumlarını açıklayan okullarda ortak kurumsal kültürün oluşturulmasına katkı sağlayan eğitim yerine bürokratik nitelikte evraklara ilişkin eğitimin verilmesi eğitim alanı çalışma alanı ikilemini derinleştirmektedir.

Türkiye'de hizmet içi eğitimlerin amacına uygun yürütülememesi meslek için kendini geliştirmeyi savunan projeye dayalı uygulama yönelimli yaklaşımın olumlu etkilerini engellemektedir. Üniversite ve çalışma alanı olarak okullarda işbirliği için yapılan toplantılar yoluyla geliştirilen projelerin bu sürece olumlu katkı yapması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: teori ve pratik arasındaki boşluk, araştırma temelli yaklaşım, uygulama yönelimli yaklaşım, öğretmenlik mesleğinin sosyalizasyonu.

⁹ İstanbul Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, Kamu Yön. Böl., Yönetim Bilimleri ABD

¹⁰ İstanbul Arnavutköy İlçe Milli Eğitim Müdürü

Giriş

Öğretmenlik mesleğinde öğretmen yetiştiren üniversitelerde verilen eğitimle, çalışma alanı olarak okullar arasında ikilem olduğu çeşitli ülkelerde gözlenmektedir. Bu gözlemlerin öğretmen yetiştirme alan yazınına yansımaları özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler üzerinde çeşitli boyutlarla bu ikilem incelenmiştir. Çalışmamızda öğretmen yetiştirme programları ve mesleki sosyalizasyon boyutları dikkate alınmıştır.

Bu çalışmada amacımız mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yetiştikleri kurumlar olarak üniversiteler ile çalışma alanı olarak okullar arasındaki “boşluğu”, alan yazınında yer alan öğretmen yetiştirme programları açısından ve mesleki sosyalizasyon açısından açıklamak ve Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlarla çalışma alanı olarak okullar arasındaki boşluğun nasıl giderilebileceğine ilişkin çözüm önerilerinde bulunmaktır.

Araştırmamızın odaklanma sorusu Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin üniversitelerde aldıkları öğretmenlik eğitimi ile mesleki çalışma alanı olarak okullar arasındaki boşluk nasıl açıklanabilir? Türkiye örneğinde öğretmen yetiştiren kurumlarla çalışma alanı olarak okullar arasındaki boşluk nasıl giderilebilir? Şeklinde belirlenmiştir.

Çalışmamız, Türkiye’de öğretmenlik mesleğinde karşılaşılan teori ve pratik arasındaki boşluğu gidermek için alan yazınında yer alan çalışmalarda işaret edilen durum ve çözüm önerileri ışığında Türkiye’ye özgü öneriler sunması açısından önemlidir.

Çalışmamız iki bölümden oluşmaktadır. İlk olarak öğretmen yetiştirme alan yazınında yer alan öğretmen yetiştiren kurumlarla okullar arasındaki boşluğu açıklayan iki temel ikileme ilişkin yapılmış çalışmalara yer vereceğiz. Bunlar: 1. Araştırma temelli yaklaşıma karşı uygulama yönelimli yaklaşım. 2. Eğitimden çalışma alanına geçiş ikilemi şeklinde belirlenmiştir. Bu iki ikilemin seçilme nedeni birçok ülkenin öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin çalışması sürecinde görülen açığı açıklaması açısından işlevsel olmasıdır.

İkinci bölümde, çalışmanın ikinci yazarının 1994-2007 yılları arasında okul müdürü olarak çalıştığı dönemde ve 1997-2012 yılları arasında eğitmen olarak yer aldığı Aday memurların yetiştirilmesine yönelik temel eğitim kursunda mesleğe yeni başlayan öğretmenlere ilişkin gözlemlerine dayanarak cevaplandığı sorular yer almaktadır. Bu bölümde mülakat tekniği kullanılmıştır. Mesleki alanda çalışan eğitim yöneticisi olarak mesleğe yeni başlayan öğretmenlere ilişkin gözlemlerine dayanarak Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlar nelerdir? Bu kurumlar birbirleriyle irtibat halinde mi çalışmaktadırlar? Öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim göreceğ öğrenciler nasıl belirleniyor? Bu kurumlarda hangi dersler veriliyor? Öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olanlar, okullarda çalışmak için neler yapmaları gerekiyor, bu konuda yapılan uygulamalar hakkında bilgi verir misiniz? Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların verdiği eğitimle mesleki çalışma alanı olarak okulların beklentileri bağdaşlıyor mu? Adaylık eğitimi süreci hakkında bilgi verir misiniz? Adaylık eğitimi kurslarında öğretmenlerin mesleğe hazırlanmaları için neler yapılıyor, bu konudaki uygulamalar nelerdir? Öğretmenlerin meslek içinde yetiştirilmeleri amacıyla düzenlenen hizmet içi eğitim programlarında neler yapılıyor, bu konudaki uygulamalar hakkında bilgi verir misiniz?

Sorularına yanıt vermiş, üniversitelerden çalışma alanına geçiş sürecinde ortaya çıkan sorunların giderilmesine yönelik kurumsal çözüm önerilerinde bulunmuştur.

I. Öğretmen Yetiştirmede Eğitim Alanı Çalışma Alanı İkilemi

Öğretmen yetiştirme alan yazınında öğretmenlerin eğitim alanı ile çalışma alanı arasındaki farklılık çeşitli boyutlarda incelenmektedir. Bu konuda en dikkat çekici boyutlar şunlardır: Öğretmenlik mesleğinde öğrenme yöntemleri açısından; genel öğretime karşı spesifik tema ağırlıklı öğretim. Öğretmen yetiştirme eğitiminin kurumsal düzeyde optimum ölçekte örgütlenmesi açısından, yüksek öğrenim kurumlarına karşı kurum içi birimler tarafından örgütlenme. Öğretmen yetiştirme programları açısından uygulama yönelimli yaklaşıma karşı

araştırma temelli yaklaşım. Öğretmenlerin mesleki sosyalizasyonu açısından, eğitim alanı-çalışma alanı ikilemi şeklinde özetlenebilir. (Hansen, Forsman, Aspfors & Bendtsen, 2012; Aspfors, J., Bendtsen, M., Hansén, S-E., & Sjöholm, K., 2011a-b, Lester ve Costley, 2010; Smith & Moore, 2006) Çalışmamızda öğretmen yetiştirme programları ve mesleki sosyalizasyon boyutları dikkate alınmıştır.

Öğretmen yetiştirme alan yazınında öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin ikilem uygulama yönelimli yaklaşıma karşı araştırma temelli yaklaşımdır. Son yıllarda yükseköğretim kurumlarında iş yaşamının ihtiyaçlarına yönelik işgücü yetiştirme anlayışı öğretmenlik mesleğini de etkisi altına almıştır. (Allen, 2009: 648). Dolayısıyla öğretmen yetiştirme alan yazınında uygulama yönelimli yaklaşıma yönelik araştırmalar hız kazanmıştır.

Uygulama yönelimli yaklaşıma göre öğretmenlerin yetiştirildiği alanda çalışma alanının ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim verilmelidir. Çalışma alanına geçişle birlikte çalışma alanında yürütülen eğitim programları ile çalışma alanının ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik eğitim süreci devam etmelidir. Bu anlayış araştırma temelli anlayışın savunduğu öğretmen yetiştirme alanı ile çalışma alanının ayrılması anlayışının aksine kişilerin kendilerini hem öğrencilik sürecinde hem de çalışma alanı olarak okullar için kendilerini yetiştirmelerine yöneliktir. (Lester ve Costley, 2010: 2-3)

Bu çalışmalarda öğretmenlik mesleğinin çalışma alanının ihtiyaçlarına odaklanan yaklaşımın sonucu olarak öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesinin öğretmen yetiştiren programlara etkisi; teori ve pratik arasındaki “katı sınıırın” ve boşluğun belirginleştiğine işaret etmektedir. (Bates, 2002; Cochran-Smith, 2001; Korthagen, Loughran, & Russell, 2006; Shulman, 1987; Smith, 2000).

Bu çalışmalarda teori ve pratik arasındaki boşluğa getirilen çözüm önerileri öğretmen eğitimi programlarının projeye dayalı ve sürekli öğrenmeyi destekleyen, öğretmenlik eğitimi alırken uygulamayı da gözlemlemeye imkan sağlayacak şekilde gözden geçirilmesidir. (Smith & Moore, 2006: 11, Allen, 2009: 650).

Çalışmamız açısından önemli olan öğretmenlerin mesleki sosyalizasyonu ile ilgili eğitim alanı- çalışma alanı ikilemi, üç ölçüt açısından incelenebilir. Bunlar: Eğitim, okul ve meslektir.

Öğretmenlerin öğretmen yetiştiren kurumlar olarak üniversiteler ile çalışma alanı olarak okullarda iki ayrı eğitime tabi tutulması mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin iki farklı kurumsal tutum ve değerleri içselleştirmesini gerekli kılar. Bu noktada mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kurumsal değerler arasındaki farklılıklar öğretmenlerin okullara adapte olmasını ve sosyalizasyonu sürecini olumsuz etkiler. (Cochran-Smith, 2005; Neville, Sherman, & Cohen, 2005’den aktaran Allen, 2009; Aspfors, Bendtsen, Hansen & Sjöholm, 2011a’dan aktaran Hansen, Forsman, Aspfors & Bendtsen, 2012: 12).

Eğitimden çalışma alanına geçiş ikilemine ilişkin çalışmalarda yer alan ikinci ölçüt çalışma ortamıyla ilgilidir. Buna göre öğretmenlerin üniversitelerde aldıkları eğitim sonucu edindikleri değerlerle okullarda karşılaştıkları sosyal çevrede yer alan diğer öğretmen adaylarının değerleri arasında uyumsuzluk söz konusudur. Bu durum mesleğe yeni başlayan öğretmenler açısından kendi öğretmenlik kimliği ile diğer öğretmenlerin rolü arasında çatışma yaşamalarına neden olmaktadır. (Bramald, Hardman & Leat, 1995: 25)

Eğitimden çalışma alanına geçişle ilgili üçüncü ölçüt meslekle ilgilidir. Buna göre öğretmenlik mesleğinin belirgin bir çalışma saati ve meslek tanımı yoktur. Hangi görevlerin önemli, hangilerinin önemsiz olduğunun kararı öğretmene aittir. Öğretmenler eğitim öğretim görevi kapsamında farklı nitelikteki görevlerin sınırlarını belirlemeye, mesleği ifa etmeye çalışır. (Aspfors, Bendtsen, Hansén & Sjöholm, 2011b’den aktaran Hansen, Forsman, Aspfors & Bendtsen, 2012: 13)

Buraya kadar öğretmen yetiştirme alan yazınında yer alan çalışmalarda eğitim alanı ile uygulama alanı arasındaki boşluğu açıklayan ölçütlere yer verdik. Bu noktada Türkiye’de eğitim alanı uygulama alanı ikilemi durumunu ele alacağız.

II. Eğitim Alanı Uygulama Alanı İkileminin Türkiye Boyutu

Bu bölümde Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlarla çalışma alanı olarak okullar arasındaki ilişkiyi öğretmen yetiştirme programları ve mesleki sosyalizasyon açılarından incelemek amacıyla sorular hazırlanmıştır. Çalışmanın ikinci yazarı 1994-2007 yılları arasında okul müdürü olarak çalıştığı dönemde ve 1997-2012 yılları arasında eğitimci olarak yer aldığı Aday memurların yetiştirilmesine yönelik temel eğitim kursunda mesleğe yeni başlayan öğretmenlere ilişkin gözlemlerine dayanarak soruları yanıtlamıştır. Bu bölümde mülakat tekniği kullanılmıştır. Bazı bölümler ise cevaplandırıcı tarafından ele alınmıştır.

S.1. Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlar nelerdir?

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Resmî Okul ve Kurumlara yapılan öğretmen Atamalarını veya Özel Okul ve Kurumlarda öğretmen görevlendirmelerini düzenleyen yönetmeliklere göre aranan öğrenim koşullarına göre:

“Mezun olduğu yükseköğretim programının Talim ve Terbiye Kurulunun öğretmenliğe atanacakların tespitine ilişkin kararına göre atanacağı alana uygun olmak.

Bakanlık ile Yükseköğretim Kurulu iş birliği çerçevesinde açılan Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans, Pedagojik Formasyon, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Sertifikası ve İngilizce öğretmenliği için İngilizce Öğretmenliği Sertifikası programlarından birini başarıyla tamamlamış olmak.

Yurt dışındaki yüksek öğretim kurumlarından mezun olanlar bakımından, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığınca yükseköğreniminin ve pedagojik formasyon belgesinin yurt içindeki yükseköğretim kurumlarına veya programlarına denkliği yapılmış olmak.” Şartlarına bağlı olarak;

1. Eğitim Fakülteleri,
2. Fen ve Edebiyat Fakülteleri,
3. Mühendislik Fakülteleri,
4. Hukuk Fakülteleri,
5. Siyasal Bilimler Fakülteleri,
6. İlahiyat Fakülteleri,
7. İletişim Fakülteleri,
8. Mimarlık Fakülteleri,
9. Tıp Fakülteleri,
10. Ziraat Fakülteleri,
11. Yüksek Okullar.
12. ihtiyaç duyulan alanlarda lisans düzeyinde eğitim veren fakülte ve yüksekokullar.
13. Ön Lisans düzeyinde eğitim veren yüksekokullar. (Kadrolu öğretmenlerle ihtiyaç karşılanamadığı durumlarda en az ön lisans mezunu olanlardan da ek ders ücreti karşılığında görevlendirme yapılmaktadır.)

30/08/2012 tarihinde ülke genelinde, İstanbul İl genelinde ve İstanbul Arnavutköy İlçesi Genelinde öğretmen ihtiyacı aşağıda gösterilmiştir. En çok öğretmen ataması yapılan dönem

sonunda gelinen duruma göre öğretmenlik eğitimi almamış fakat öğretmenlik yapan çok sayıda kişi vardır.

Tablo 1: Türkiye-İstanbul-Arnautköy ekseninde Öğretmen Sayıları

	NORM SAYISI	MEVCUT SAYISI	İHTİYAÇ SAYISI	İHTİYAÇ ORANI %
TÜRKİYE	809451	667879	141572	17,49
İSTANBUL	104921	76985	27936	26,63
ARNAVUTKÖY	2320	1214	1107	47,72

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı Bilgi Sistemi, (30.08.2012)

S.1.a. Bu kurumlar birbirleriyle irtibat halinde mi çalışmaktadırlar?

Bu kurumlar farklı üniversiteler bünyesinde kurulduklarından istihdam alanı olan okul ve kurumlarla irtibat kurulmadığı gibi birbirleri ile irtibat halinde ve işbirliği içinde çalıştıkları söylenemez. Ancak, 1998 yılından sonra YÖK-Dünya Bankası işbirliği ile Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanması kapsamında ve Millî Eğitim Bakanlığının yeniden yapılanma sürecinde Öğretmen yetiştirme konusunda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Öğretmen Yetiştiren Kurumların yetkilileri ile yapılan toplantı ile başlayan çalışmalar ile bu konuda irtibat halinde çalışma ve işbirliği sağlanmasına umut olmuştur. Bu toplantılarda mesleki alanın ihtiyaçlarına göre öğretmen atama planlama, uygulama alanı ile üniversite işbirliğini destekleme konuları konuşulmuştur. Sonuçları ileride görülecektir.

S.2. Öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim görecek öğrenciler nasıl belirleniyor?

Ö.S.Y.M. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yapılan merkezî L.Y. S. Lisans Yerleştirme Sınavına katılanlar arasından Öğretmen yetiştiren kurumların yönetmeliğinde belirlenen kayıt ve kabul şartları ile özel koşulları taşıyanların tercih ederek merkezi yerleştirme sonucunda veya bazı bölümlerin (Spor, Müzik, Görsel Sanatlar vb.) özelliklerine göre kurumlar tarafından yapılan özel yetenek sınavları ile belirleniyor.

S.2.a. Bu kurumlarda hangi dersler veriliyor?

Bölümlerin alan dersleri ile öğretmenlik meslek bilgisi dersleri yanında genelde Bilgisayar, Türkçe, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, bilgi teknolojisi kullanımı, çevre bilgisi vb. dersler yanında fakülte yönetimince uygun görülen çeşitli dersler verilmektedir.

S.3. Öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olanlar, okullarda çalışma için neler yapmaları gerekiyor, bu konuda yapılan uygulamalar hakkında bilgi verir misiniz?

Resmî okullarda çalışmak için; Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 80 Sayılı kararının ek çizelgesinde yer verilen yükseköğretim programlarından en az lisans düzeyinde mezun olanlar, ilgili mevzuat uyarınca öğretmenlik için öngörülen merkezî sınavlardan aldıkları puan esas alınarak, Bakanlıkça alanlara göre belirlenecek taban puanın üstünde puan alanlar arasından puan üstünlüğüne göre atandıklarından merkezî sınavlara girmeleri ve atama dönemlerinde bakanlığın duyurularını takip etmeleri gerekmektedir. Özel okullarda çalışmak için ise özel okul müdürlüklerine müracaat etmeleri gerekmektedir.

S.4. Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların verdiği eğitimle mesleki çalışma alanı olarak okulların beklentileri bağdaşır mı?

Öğretmen yetiştiren kurumlarla diğer kurumlardan mezun olup öğretmen olarak atananların aldıkları eğitim, uygulama alanındaki okul ve kurumların sahip olduğu gerçeklerden kopuktur. Öğretmenlik eğitiminde aldığı bilgilerle gerçek öğretmenlik yaşantısında karşılaştıkları durum tamamen hayal kırıklığı yaratıyor.

S.5.Adaylık eğitimi süreci hakkında bilgi verir misiniz?

Öğretmenlerin adaylık eğitimi, Millî Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik esaslarına göre yürütülmektedir. Buna göre;

- Adaylık süresi 1 yıldan az, 2 yıldan çok olamaz.
- Aday öğretmene adaylık süresince rehberlik yapmak üzere görev yaptığı okul müdürlüğü tarafından rehber öğretmen görevlendirilir.
- İl Millî Eğitim müdürlüğünce Temel Eğitim ve Hazırlayıcı Eğitim Kursları düzenlenir.
- Görev yaptığı okulda okul müdürlüğü tarafından hazırlanan Uygulamalı Eğitim Programı doğrultusunda eğitimini tamamlar.
- Adaylık süresi sonunda çalışmaları yeterli görüldüğünde adaylığının kaldırılması 1. ve 2. Disiplin amirinin teklifi ile atamaya yetkili amirin onayı ile kaldırılarak asil olarak atanır.

S.5.a. Adaylık eğitimi kurslarında öğretmenlerin mesleğe hazırlanmaları için neler yapıyor, bu konudaki uygulamalar nelerdir?

Aday öğretmene adaylık süresince yardımcı olmak ve rehberlik yapmak üzere öğretmen göreve başlar başlamaz alanında veya uygun bir alanda görev yapan kadrolu öğretmenler arasından Rehber öğretmen görevlendirilir. Adaylık süresince aday öğretmenin yetiştirilmesinde rehberlik yapar. Adaylık sonunda kanaatini belirten rapor hazırlar.

Temel Eğitim Kursuna alınmakta bu kursta; Atatürk ilkeleri, T.C. Anayasası, Genel olarak Devlet teşkilatı, Devlet Memurları Kanunu, Yazışma kuralları ve dosyalama usulleri, Devlet malını koruma ve tasarruf tedbirleri, Halkla ilişkiler, Gizlilik ve gizliliğin önemi, İnkılâp Tarihi, Millî güvenlik bilgileri. Türkçe Dil bilgisi Kuralları. Konularında eğitim verilir, kurs sonunda yapılan sınavda başarılı olduğunda Hazırlayıcı eğitime katılma hakkı elde eder.

Hazırlayıcı Eğitim Kursuna alınan adaylara bu kursta; Bakanlık Teşkilatının; Tanıtılması, Görevleri, Teşkilatı, İlgili mevzuatı, Diğer kurumlarla ilişkileri, Aday memurun görevleriyle ilgili konular, Merkezî Eğitim Yönetme Kurulunun uygun göreceği diğer konularda eğitim verilir kurs sonunda yapılan sınavda başarılı olduğunda Uygulamalı eğitime başlanır.

Uygulamalı Eğitimde; aday memurlara hazırlayıcı eğitim döneminde verilen teorik bilgileri ve işgal ettikleri kadro ve görevleri ile ilgili diğer bilgi ve işlemler ile kazandırılan becerileri uygulamak suretiyle tecrübe kazandırılmaktadır. Uygulamalı eğitim süresi toplam 220 saatlik programdan aşağı olmamak üzere iki aydan az, beş aydan çok olamaz. Aday öğretmenlerin uygulamalı eğitim yerlerinin belirlenmesinde, kendi branşında rehber öğretmenlik yeterliğini taşıyan en az bir öğretmenin ve branşı ile ilgili ders araç, gereci vb. imkânların bulunması gerekli şart olarak aranır.

Uygulamalı eğitimde öğretmenler, görevli buldukları okulda yapılan öğretmenler kurulu toplantıları ile görevlendirildikleri her türlü kurs, seminer, konferans ve diğer eğitsel etkinliklere katılmak zorundadırlar. Bağımsız nöbet görevi üstlenemezler, ancak nöbetçi öğretmenin yanında, çalışma programını aksatmamak şartı ile yardımcı olarak nöbet görevi yaparlar ve nöbet sırasında öğretmeni olmayan sınıfların derslerine girerler. Rehber öğretmen nezaretinde derse girer, müstakil ders veremezler.

Uygulamalı eğitimde; Yazışma ve dosyalama kuralları, Sorumluluğuna verilen araç ve gereçleri kullanma ve bakımını yapma, Görevi ile ilgili mevzuatı bilme ve kurallarına uyma, İç ilişkileri, Çevre ilişkileri, Ast, üst ilişkileri, İnsan ilişkileri, Gizlilik dereceleri, yazışma ve gizlilik dereceli evrakın saklanması,

Görevi ile ilgili gözlem, araştırma ve incelemeler, Güvenlik ve koruma tedbirleri, Uygulamada tarafsızlık, Zamanın ve kaynakların verimli şekilde kullanılması. Yıllık plan, Ünite planı, Günlük ders planı,

Dersin işlenmesi için gerekli araç, gereçler, Atölye öğretiminde öğrencilerin yapacakları iş ve uygulamalara ilişkin temrin resimleri ve projeler, Okulun bulunduğu çevrenin ve bu çevredeki çeşitli kuruluşların eğitim faaliyetleri ve ders amaçlarının gerçekleştirilmesi yönünden incelenmesi ile ilgili hususlar,

İnceleme gezilerinin planlaması, uygulaması ve değerlendirilmesi, Bir kısım ders ve uygulamaları endüstride yapan okullarda, öğrencilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi, Sınıf ve danışman öğretmenlik çalışmaları, Öğretmenler kurulunun görevleri ve kurulun sekreterlik hizmetleri, Öğrenci rehberlik hizmetleri, Atölye ve laboratuvarların yönetimine ilişkin konular,

Ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanması, uygulanması ve geliştirilmesi, Okulun genel işleyişi ile ilgili yönetmelikler, Okulun yönetimi ile ilgili uygulamalar konularında eğitim yapılır. Eğitim sonunda rehber öğretmenin aday hakkında disiplin amirine verdiği rapor ve kanaati de dikkate alınarak aday başarılı görüldüğünde 1. Disiplin Amiri ve 2. Disiplin Amirinin düzenlediği Uygulamalı Eğitim Değerlendirme Formu düzenlenerek adaylığın kaldırılması teklif edilir ve adaylık atamaya yetkili amir tarafından kaldırılır.

S.6. Öğretmenlerin meslek içinde yetiştirilmeleri amacıyla düzenlenen hizmet içi eğitim programlarında neler yapılıyor, bu konudaki uygulamalar neler bilgi verir misiniz?

MEB Hizmet içi Eğitim birimi tarafından öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmeleri ve geliştirilmeleri amacıyla yapılan merkezi ve mahalli hizmet içi eğitim faaliyetlerinde yetersiz kalmaktadır. Kontenjanların sınırlı olması, teknoloji kullanımı, psikolojik danışmanlık ve rehberlik semineri gibi daha önce katıldığı bazı faaliyetlere öğretmenlerin zorunlu katılmaları, bazı öğretmenlerin bu faaliyetlere tatil yapmak amacıyla katılmaları, faaliyetlere katılarak kendisini geliştiren öğretmenler ile faaliyetlere katılmayan ve kendisini geliştirmeyen öğretmenlerin kazanımlarının ve sonuçlarının aynı olması, kendini geliştiren öğretmenlerin mesleki tatminini arttırıcı, özendirici uygulamaların olmaması gibi nedenlerle hedeflenen fayda sağlanamamaktadır. Ancak; Yeniden yapılanmada bu sorunların giderilmesine yönelik çalışmalar ve planlamaların yapılması sonucunda öğretmenlerin meslek içinde yetiştirilmeleri amacına uygun şekilde sağlanabilecektir.

III. Tartışma

Türkiye’de Öğretmenlik mesleğinde istihdamın planlı yapılmaması ve istihdam açığının belli bölgelerde daha belirgin olması bu açığın öğretmenlik eğitimi almamış öğretmenlik yapan kesimlerle kapatılmaya çalışılması söz konusudur.

Türkiye’de çalışma alanında kendini geliştirme yaklaşımını savunan uygulama yönelimli anlayışın aksine mesleki alan bilgisi ve bilgisayar İngilizce gibi temel bilgi eğitiminden oluşan ders müfredatları araştırma temelli öğretim programlarının yaygın olduğunu göstermektedir. Bu durum son dönemde vurgulanan çalışma alanının ihtiyaçlarına yönelik öğretmen yetiştirme anlayışının uzağında olunduğunun göstergesidir. Türkiye’de öğretmenlik mesleğinde farklı eğitim programları uygulayan öğretmenlik bölümlerinin yanında Mühendislik, Hukuk gibi çeşitli programlarda yetiştirilen kişiler istihdam edilmesinin bir etkisi de mesleki sosyalizasyon açısından çalışma alanında çok farklı kültürlerin çatışmasına ve mesleki önceliklerin belirsiz olması dolayısıyla eğitim alanı çalışma alanı açığının artmasına yol açmasıdır.

Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumlar ile çalışma alanı olarak okulların birbirleriyle uyum halinde ve işbirliği içinde çalıştıkları söylenemez. Üniversite okul işbirliğinin zayıf olması, okul eğitimi sonrası verilen adaylık eğitimleri ile iki farklı kurumsal kültürün çatışması söz konusu olabilmektedir.

Ancak, 1998 yılından sonra YÖK-Dünya Bankası işbirliği ile Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanması kapsamında ve Millî Eğitim Bakanlığının yeniden yapılanma sürecinde Öğretmen yetiştirme konusunda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Öğretmen Yetiştiren Kurumların yetkilileri ile yapılan toplantı ile başlayan çalışmalar ile bu konuda irtibat halinde çalışmaya başlamıştır.

Öğretmenlik mesleğine girecek kişilerin yıllık olarak düzenlenen tek aşamalı sınav ile belirlenmesi ve atanmaları ise çok farklı formasyon almış kişilerin meslekte istihdamı öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin mesleki sosyalizasyonu sürecini olumsuz etkilemektedir.

Okullarda alınan kurum kültürü ile eğitim alanında edinilen kültür çatışabiliyor. Meslek ölçütü açısından çalışma alanında öğretmenlik mesleğinin getirdiği görevlerin öncelikleri her öğretmen tarafından kendi başlarına belirlendiği ve görev tanımları belirgin olmadığı için çalışma alanında birbirinden farklı bazı durumlarda çatışan uygulamalar gözlenmektedir. Aday öğretmenlik eğitimi çalışma alanında mesleğe yeni başlayan öğretmenin diğer öğretmenler karşısındaki konumunu tanımlayabilecek değerler yerine bürokratik nitelikte dosya evrak düzenlemeye yoğunlaşmaktadır. Bu durum çalışma alanı ölçütü açısından eğitim çalışma alanı ikilemini derinleştirmektedir. Ayrıca üniversitede edinilen kurum kültürünün tamamen dışında bir adaylık süreci ile iki farklı kültürün içselleştirilmesi beklenmektedir.

Adaylık eğitimi sürecinde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çalışma alanı olarak okullarda kıdemli öğretmenlere karşı konumlarını açıklayan, okullarda ortak kurumsal kültürün oluşturulmasına katkı sağlayan eğitim yerine bürokratik nitelikte evraklara ilişkin eğitimin verilmesi eğitim alanı çalışma alanı ikilemini derinleştirmektedir.

Türkiye’de hizmet içi eğitimlerin amacına uygun yürütülememesi meslek için kendini geliştirmeyi savunan projeye dayalı uygulama yönelimli yaklaşımın olumlu etkilerini engellemektedir.

Türkiye’de mesleğe yeni başlayan öğretmenler açısından eğitim alanı ile çalışma alanı arasındaki ikilemi bu şekilde tespit edilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Tartışma bölümünde işaret ettiğimiz eğitim alanı olarak üniversiteler ile çalışma alanı olarak okullar arasındaki boşluğu yönetmek amacıyla şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan akademisyenlerin farklı yaklaşımlara göre öğretmen yetiştirmeleri: Öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan akademisyenlerin öğretmenlik mesleği ile ilgili anlayışlarında ve verilen eğitimde birlik sağlanmalı veya Millî Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmen yetiştiren kurumları açmalıdır.
- Öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan öğretim görevlilerinin istihdam (uygulama) alanından uzak olmaları: Öğretmen yetiştiren kurumlara öğretim görevlisi alımında, alanda görev yapmış olanlar arasından tercih edilmelidir.
- Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde ortaklaşmış kriterlerin bulunmaması: Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alımı sürecine ortaöğretim düzeyinden başlanmalı Anadolu Öğretmen Liseleri eğitim fakültelerine kaynak olmalı, eğitim fakültelerini tercih etmeleri sağlanmalıdır.
- İstihdam alanlarına uyumlu eğitimin verilemeyişi: Öğretmen yetiştiren kurumlar alandaki kurumlarla iş birliği yapmalı, mezuniyet sonrasında karşılaşılan sorunlar ile alanda yapılan değişim ve gelişmeler dikkate alınmalı.

- Eğitim sürecinde mesleki uygulamaların yetersiz oluşu: Öğretmenlik meslek dersleri uygulama süresi arttırılmalı ve uygulama çalışmaları formaliteden uzak, titizlikle uygulanmalı.
- Göreve atamalarda uygulanan yöntemin yetersizliği: Sınava dayalı atamalarda dershanelerde KPSS sınavına hazırlanabilen ve sınavda yüksek puan alan öğretmenlerin puan üstünlüğüne göre atanması sonucu nitelikli öğretmen atanmasını sağlamadığından bu yönetime son verilmelidir.
- Adaylık döneminde uygulamaların yetersiz oluşu: Aday öğretmenlerin haftada 30 saat derse girmesi adaylık eğitiminin amacına uygun şekilde yapılmasını engellemektedir. Adaylık eğitimi aday öğretmenlerin yönetmelikte belirtildiği şekilde bağımsız olarak derse girmeden titizlikle uygulanmalıdır.
- Öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmesi ve geliştirilmesinin yetersiz oluşu: alınan eğitimde başarı belgelerinin öğretmene yarar sağlaması, Hizmet içi eğitim programları amacına uygun olarak belirlenmeli ve değerlendirme sonunda başarı belgesi verilmeli, programlara katılarak kendisini geliştiren öğretmenlerden yararlanılmalı, başarı belgelerinin atama ve görevlendirmelerde dikkate alınması sağlanmalıdır.

Yukarıda anlatılanlar ışığında Türkiye’de öğretmen yetiştiren eğitim programları ile mesleki çalışma alanı olarak okullar arasındaki boşluğun yönetilebilmesi için bu çalışma kapsamında işaret edilen öneriler dikkate alınarak; projelere dayalı, okullarda öğretmenlerin kendi kendilerini yetiştirmelerine olanak sağlayan yaklaşıma uygun olarak öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi işlevsel görünmektedir.

Öğretmenlerin mesleki sosyalizasyonu açısından ise alan yazında yer alan eğitim alınan kurumlar, çalışma alanı olarak okullarda mesleğe yeni başlayan öğretmenin diğer öğretmenler karşısındaki durumu ve mesleki görev tanımları, atanma yöntemleri ve tanımları gibi ölçütleri göre hazırlanan çözüm önerileri uygulamaya geçirilerek mesleki sosyalizasyona ilişkin ikilem yönetilebilir. Bu sürece en önemli katkının üniversitelerle okullar arasında uyumu sağlamaya yönelik Dünya Bankası desteği ile yürütülen toplantıların sonucunda yürütülecek projelerle sağlanması beklenmektedir.

Kaynakça

- Allen, J.M. (2009), "Valuing Practice over Theory: How Beginning Teachers Re-Orient Their Practice in The Transition from The University To The Workplace", *Teaching and Teacher Education*, Cilt 25, Sayı 5, s. 647–654
- Aspfors, J., Bendtsen, M., Hansén, S. E., ve Sjöholm, K. (2011a), "Evolving views of the Teaching Profession – Voices from Newly Qualified subject Teachers and Class Teachers", *Paper presented at the ECER conference in Berlin*, September 13–16, 2011.
- Aspfors, J., Bendtsen, M., Hansén, S-E. ve Sjöholm, K. (2011b), "Evolving Views Of The Teaching Profession – Voices From Student Teachers And Newly Qualified Teachers" U.Lindgren, F. Hjärdemaal, K. Sjöholm, & S-E. Hansén (Eds.), *Becoming a teacher –Nordic Perspectives on Teacher Education and Newly Qualified Teachers* Åbo Akademi, Faculty of Education, Vasa, s. 23-46
- Bramald, R., Hardman, F. ve Leat, D. (1995), "Initial Teacher Trainees And Their Views of Teaching And Learning", *Teaching and Teacher Education*, Cilt 11, Sayı 1, s. 23–31.
- Bates, R. (2002), "Australian Teacher Education: Some Background Observations", *Journal of Education for Teaching*, Cilt 28, Sayı 3, s. 217–220.
- Cochran-Smith, M. (2001), "Learning To Teach Against The (New) Grain", *Journal of Teacher Education*, Cilt 52, Sayı 1, s. 3-4
- Cochran-Smith, M. (2005), "Studying Teacher Education: What We Know and Need to Know", *Journal of Teacher Education*, Cilt 56, Sayı 4, s. 301–307
- Hansen, S. E., Forsman, L., Aspfors, J. ve Bendtsen, M. (2012), "Visions for Teacher Education – Experiences from Finland", *Acta Didactica Norge*, Cilt 6, Sayı 1, s.1-17.
- Korthagen, F. A., Loughran, J. J., ve Russell, T. (2006), "Developing Fundamental Principles For Teacher Education Programs And Practices", *Teaching and Teacher Education*, Cilt 22, Sayı 8, s. 1020–1041.
- Lester, S. ve Costley, C. (2010), "Work-Based Learning at Higher Education Level: Value, Practice and Critique", *Studies in Higher Education*, Cilt 35, Sayı 5, s. 561-575
- Smith, R. ve Moore, T. (2006), "The Learning Management Concept", R. Smith, & D. E. Lynch (Eds.), *The Rise Of The Learning Manager: Changing Teacher Education Frenchs Forest*, Pearson Education, NSW, s. 9-23
- Smith, R. (2000), "The Future Of Teacher Education: Principles And Prospects", *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Cilt 28, No 1, s. 7–28.

**MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMDE DEVAMSIZLIK VE OKUL TERKLERİNE
YÖNELİK OKUL YÖNETİMİ POLİTİKALARI
(Ankara-Altındağ İlçesi Örneği)**

Adem ÇİLEK¹¹
Ülkü ÖZDEMİR¹²
Mustafa SOYSAL¹³

Özet

Araştırmanın amacı, "Ankara İli Altındağ İlçesinde bulunan meslek liselerindeki öğrenci devamsızlığının nedenlerinin tespiti ve bu sorunun giderilmesine yönelik olarak uygulanabilecek okul yönetimi politikalarının saptanmasıdır". Araştırma, Ankara İli Altındağ İlçesinde bulunan meslek liselerinde görev yapan yönetici, rehber öğretmen ve branş öğretmenlerinin devamsızlık konusundaki görüşlerini tarama modeli ile ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu araştırmanın evreni, Ankara İli Altındağ ilçesinde bulunan dokuz meslek lisesinde görev yapan yönetici, rehber öğretmen ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma örnekleme oluşturulurken çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle evren okul bazında 9 alt tabakaya ayrılmıştır. Her tabakadan öğrenci sayıları dikkate alınarak oranlanmış basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle örneklem elde edilmiştir. Ankara İli Altındağ ilçesindeki meslek liselerinde sürekli öğrenci devamsızlığının nedenleri ve buna dönük olarak okullarda uygulanabilecek okul yönetimi politikaları ile ilgili yönetici, rehber öğretmen ve branş öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymak için yapılan bu çalışmada nicel veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracı için Pehlivan (2006) tarafından geliştirilen "Liselerde Sürekli Öğrenci Devamsızlığı ve Buna Dönük Okul Yönetimi Politikaları Anketi" kullanılmıştır. İlgili anketle verilerin toplanması, EYUDER Akademik Araştırmalar Platformu web sayfası üzerinden online olarak ve basılı anket formumu ile sağlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul, Öğrenci Devamsızlığı, Okul Yönetimi, Okul Yönetimi Politikaları

Problem Durumu

Eğitim, insanın öğrenme yeteneğinin oluşması ile insana istenilen özellikleri öğrenme yoluyla kazandırmaya çalışır ve bu süreç yaşam boyu devam eder. Bir insanın öğrenme yeteneği de dahil, tüm kalıtsal güçlerinin geliştirilmesi ve böylece istenen özelliklerle donanmış bir kişiliğe sahip olması için kullanılacak en etkili araçlardan biri eğitimidir (Aydın, 2003; Başaran, 1996).

Eğitim, bir kamu hizmetidir ve resmi anlamda kişilerin değerler, yetenekler ve bilgi bakımından eğitildiği toplumsal örgüt ve kontrollü mekanlar olan okullarda verilir (Aydın, 2003). Okullarda öğretme ve öğrenme için resmi roller belirlenerek, öğretim amacıyla resmi programlar hazırlanmıştır. Bu şekilde toplumsal, siyasal ve kültürel kodların iletilmesi görevi okullara verilmiştir (Kaplan, 1999).

¹¹ EYUDER Yönetim Kurulu Başkanı www.eyuder.org 0505 5242843 aacilek@hotmail.com

¹² MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü

¹³ Gazi Mesleki Eğitim Merkezi-Ankara

Mesleki Eğitimi veren kurumlarımızın hem maliyeti ve ekonomiye ara eleman yetiştirme rolleri bakımından ayrıca öneme sahiptir. Bu okullar piyasaya vasıflı iş gücü ve düşük maliyetlerle üretime katkı sağlamayı bilen bilinçli işgücü yetiştirirler. Vasıflı işgücü yetiştirmek genel eğitime oranla biraz daha pahalı olmakla birlikte ekonomik getirisi yüksek ve etkili yönetildiğinde istihdama dayalı ve masraflar karşılığını veren bir alandır (Çilek, 2010).

İyi ve etkili bir okul, aynı zamanda başarılı bir okul demektir. Holmes ve Wynne'ye göre başarılı okullar öğrenmeye yoğunlaşan, personelinin mesleki gelişimine destek veren, tutarlı disiplin uygulayan ve başarıyı düzenli yöneten temel kurum kültürüne sahip kurumlardır (Balcı, 2011). Etkili kurum kültürüne sahip okullarda öğrenci devamsızlığının takibi başlı başına bir yönetim alanıdır. Bu okullarda yönetici ve öğretmenler ve iyi eğitim yapılmasını destekleyen sürekli değerlendirme ve geliştirme sistemini etkili kullanır ve geliştirmeye çalışır. Bu kurumlarda etkililiği sağlamanın yolu arzu edilen öğrenci verileri bakımından heterojen özellik gösteren sınıflarda eğitimin gerçekleştirilir. Yönetim farklı özelliklere sahip öğrencilerin isteklerini karşılayacak eğitim ortamlarını ve kurum kültürünü oluşturmakla yükümlüdür (Rich ve Ben-Air, 1992).

Bireyin temel eğitim döneminden sonra orta öğretime devam etmesinin özendirilmesi ve okula devamının sağlanması da önemli bir konudur. Bu dönemde, birey belli bir eğitim düzeyine gelmiş olması ve yaşamla ilgili farkındalığının daha fazla olması nedeniyle gelecekle ilgili kararlarında daha bağımsızdır. Ancak başarılı bir yaşam dönemi için atacağı adımlara dikkat etmelidir. Hangi mesleği seçeceğine, nasıl bir yaşam tarzı oluşturacağına, ailesinin desteği ile bu dönemlerde karar verilir. Birey zorunlu öğretim çağından sonra eğitim sisteminden çıkarsa, gelecekle ilgili vizyonunu oluşturmada daha yetersiz bir bilişsel yeterliğe ve karar becerisine sahip olacaktır. Bu nedenle, ortaöğretim kademesi önemli bir eğitim kademesidir. Ancak, öğrencinin bu kademedeki kendini iyi yetiştirmesi, derslerini iyi izlemesi ve sonra devam edeceği yükseköğrenim kademeleri için sağlam temeller atması gereklidir. Öğrencinin bunu başarabilmesi, okuldaki derslerine olan devamlılığı ile yakından ilgilidir.

Bir bireyin eğitimle ilgili bir beklentisinin bulunmaması o kişinin geleceğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle iyi bir eğitim almanın hem bireyin kendisine hem de topluma sağlayacağı yararlar, o bireye iyi anlatılabilir. Bunu sağlamak bir taraftan ailenin diğer taraftan da okulların görevidir.

Türkiye'de, ortaöğretim kademesinde okula kaydını yaptıran birey artık bir öğrencidir ve okulun kurallarına uyarak düzenli biçimde devam etmek durumundadır. 19/10/2005 tarih ve 25971 sayılı (Değişik: 20.5.2006/26173 RG) Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği'nin Devam-Devamsızlıkla ilgili 40. Maddesine göre, öğrenciler okula devam etmek zorundadırlar. Yönetmeliğe göre, ders yılı içerisinde toplam 20 gün okula özürsüz olarak devam etmeyen öğrenciler, notları ne olursa olsun başarısız sayılırlar. Özürlü ve özürsüz devamsızlıklar ile okul yönetimince verilen izinlerin toplamı 45 günü aşamaz.

Eğitim sistemimizdeki en önemli sorunlardan biri de öğrencilerin okula devamlarının sağlanmasıdır. Günümüzde okullara kayıtlı olduğu halde çeşitli nedenlerle eğitimini sürdürme konusunda başarısız olma riski taşıyan pek çok öğrenci vardır. Bireyin eğitimindeki bu risk, ileriki dönemde bir yetişkin olarak da onun başarısız olma riskini artıracakı söylenebilir. Ayrıca, okuldan kaçma ya da mazeretsiz olarak devamsızlıkla, suç işleme arasında anlamlı bir ilişki olduğu da bilinmektedir (Aydın, 2003). Bell, Rosen ve Dynnlacht'ın (1994) yaptıkları bir araştırmada gençlerde suça yönelme, uyuşturucu kullanma, gençlik çetelerine katılma, hırsızlık, şiddet gibi davranışlarla, okuldan kaçma arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur (Akt. Baker, Sigmon ve Nugent, 2001).

Devamsızlık davranışı, öğrencilerin başarıları, ilerlemeleri, üniversiteye girmeleri, çalışma potansiyelleri ve kendi özsaygılarının gelişmesine zararlı bir durum olarak da görülmektedir (De

Kalb,1999). Ünal'a göre (1996), eğitim düzeyi yükseldikçe bireyde olumlu değişimler gözlenir. Birey, eğitim sürecinde, olaylara daha bütüncül bakabilen eleştirel değerlendirmeler yapabilen biri haline gelmişse, bundan hem bireyin kendisi hem de toplum kazançlı çıkacaktır. Eğitim ve yetiştirme süreçleriyle elde edilen bilgi, beceri ve diğer nitelikler, dolaylı ya da dolaysız olarak parasal kazanç da yol açmaktadır. Bireyin elde edeceği yararlar doğrudan topluma da yansiyacaktır.

Öğrencilerin okul devamsızlıkları, toplumun ve eğitim sisteminin ciddi bir endişe konusudur. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (METEGM) verilerine göre meslek liselerindeki devamsızlık oranlarının yüksekliği farklı sorunlarında ortaya çıkmasına yol açacaktır. Öğrencilerin devam durumu onların başarılarında başrolü oynamaktadır ve akademik başarılarıyla doğrudan ilgilidir. O zaman okullardaki devamsızlık durumuyla ilgili olarak kimler sorumludur? Esasen bir öğrencinin okula devam etmesinde herkes etkili ve sorumludur. Öğrenci devamının sağlanmasında ilgililerin (öğrenci, aile, öğrenme koşulları ve okul yönetim, toplum, işyerlerinin) rolleri ve sorumlulukları vardır (Crews, 2000).

Türkiye'de, Milli Eğitim Bakanlığı ve İl Milli Eğitim Müdürlükleri'nde bu konuda yapılan istatistiksel bir çalışma bulunmadığından, devamsızlık ile ilgili doğrudan verilere ulaşmak olanaklı değildir. 2011-2012 eğitim öğretim yılı birinci dönemine ait olarak METEGM resmi yazı ile il müdürlüklerine ve okullara istatistiki veri göndermiştir. METEGM devamsızlıklarla ilgili gerekli önlemin alınmasını istemiştir. Bu yazıya göre Ankara ili öğrenci devamsızlık oranları (% 21,5) ile Türkiye'de 7. sıradadır. Altındağ ilçesi ise devamsızlık oranları ile Ankara'da ilk sıralardadır. Bu tür istatistiki verilerin düzenli tutulması okul yönetiminin izleyeceği devamsızlık ve okul terklerini önleme politikalarına destek olacaktır. Kadı (2000) ve Karataş'ın (2003) ilköğretim, Yurtbay ve Dönmez'in (2005) ve Pehlivan'nın (2006) lise düzeyinde yaptıkları dört araştırma dışında sürekli devamsızlıkla ilgili herhangi bir araştırma bulunmamıştır.

222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanununda değişikliğin Türkiye Büyük Meclisi tarafından kabul edilmesiyle 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkmıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması halen % 50 civarında olan ortaöğretim okullaşma oranının % 95'lere çıkması, okullarda bulunacak öğrenci sayılarının ve öğrencinin okul sistemi içerisinde bulunma süresinin artmasına, dolayısıyla daha fazla sorunlu öğrencinin okullara gelmesine yol açacaktır. Bu durumda mevcut devamsızlık oranlarına ek oranlar eklenecek ve zaten kıt olan kaynakların boşa gitmesine neden olacaktır. Bu nedenle yapılan çalışma, olabilecek sorunları önceden belirleyebilme olanağı sağlayacaktır.

Çağdaş bir ülke olmanın gereği olarak, liselere kaydolun tüm öğrencilerin okullarına devam etmesi ve temel eğitimden sonra ortaöğretim kademesine kaydolmayan gençler için de okulların bir cazibe merkezi haline getirilebilmesi açısından, öğrenci devamsızlığı sorununa çözüm yolları üretilmesi gereklidir. Bu nedenle "Ankara İli Altındağ İlçesinde bulunan meslek liselerindeki öğrenci devamsızlığının nedenlerinin ve bu sorunun giderilmesine yönelik uygulanabilecek okul yönetimi politikalarının saptanması" bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

Amaç

Araştırmanın amacı, "Ankara İli Altındağ İlçesinde bulunan meslek liselerindeki öğrenci devamsızlığının nedenlerinin tespiti ve bu sorunun giderilmesine yönelik olarak uygulanabilecek okul yönetimi politikalarının saptanmasıdır".

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Araştırmaya katılanların, meslek lisesi öğrencilerinin devamsızlık yapmasına neden olan;
 - a) Ailevi nedenler,
 - b) Eğitimsel (okul ortamı ile ilgili) nedenler,
 - c) Öğrenciden kaynaklanan nedenler bakımından görüşleri nelerdir?
2. Araştırmaya katılan okul yöneticileri, rehber öğretmenler ve branş öğretmenlerinin sürekli devamsızlıkla ilgili görüş ve önerileri nelerdir?
3. Araştırmaya katılanların, devamsızlık problemine karşı uygulanabilecek politikalar bakımından görüşleri nelerdir?
4. Araştırmaya katılanların görev, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre görüşleri arasında farklılık var mıdır?
5. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin devamsızlıkla ilgili uygulamalar konusundaki görüşleri ve devamsızlığın azaltılabilmesi için önerileri nelerdir?

Önem

Öğrencilerin sürekli devamsızlık problemleriyle mücadele etmek, bir toplumun, içinde insan sevgisi azalmış bir gence çok geç olmadan ulaşmasını sağlamak ve bu gençle birlikte mücadele veren ailesine yardımcı olmak için uygulanan ilk yöntemlerden bir tanesidir (USDE, 1996). Amerika Birleşik Devletleri ve birçok Avrupa ülkesinde sürekli devamsızlık önemli bir problem olarak görülmekte ve konu ile ilgili araştırmalar yapılmaktadır. Okuldan kaçma, suça yönelik davranış belirtisi olarak da kabul edilmekte ve bunun önlenmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Türkiye'de, meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlığıyla doğrudan ilişkili olarak ortaöğretim düzeyinde yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Böyle bir soruna dikkat çekmek ve bugünkü mevcut durumuyla mücadele edilmesi gereken bir sorunun, ileriki dönemlerde öğrenci sayısının artması ile daha fazla büyümeden çözümünü sağlamaya yönelik bir çalışma olması bakımından araştırma önemlidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, Ankara İli Altındağ İlçesinde bulunan meslek liselerinde görev yapan yönetici, rehber öğretmen ve branş öğretmenlerinin devamsızlık konusundaki görüşlerini tarama modeli ile ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Tarama modeli, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1999). Bu kapsamda, Pehlivan tarafından hazırlanan veri toplama aracı, yönetici, rehber öğretmen ve branş öğretmenlerine uygulanarak, devamsızlıkla ilgili görüşleri elde edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Ankara İli Altındağ ilçesinde bulunan dokuz meslek lisesinde görev yapan yönetici, rehber öğretmen ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma örnekleme oluşturulurken çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle evren okul bazında 9 alt tabakaya ayrılmıştır. Her tabakadan öğrenci sayıları dikkate alınarak oranlanmış basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle örneklem elde edilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Ankara İli Altındağ ilçesindeki meslek liselerinde sürekli öğrenci devamsızlığının nedenleri ve buna dönük olarak okullarda uygulanabilecek okul yönetimi politikaları ile ilgili yönetici, rehber öğretmen ve branş öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymak için yapılan bu araştırmada nicel veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracı için Pehlivan (2006) tarafından geliştirilen "Liselerde Sürekli Öğrenci Devamsızlığı ve Buna Dönük Okul Yönetimi Politikaları Anketi" kullanılmıştır. İlgili anketle verilerin toplanması, EYUDER Akademik Araştırmalar Platformu web sayfası üzerinden online olarak ve basılı anket formumu ile sağlanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

		N	%
Görev	Yönetici	35	12,8%
	Rehber öğretmen	5	1,8%
	Öğretmen	234	85,4%
Cinsiyet	Kadın	145	52,9%
	Erkek	129	47,1%
Kıdem	1-5 yıl	13	4,7%
	6-10 yıl	37	13,5%
	11-15 yıl	66	24,1%
	16-20 yıl	58	21,2%
	21 yıl ve üzeri	100	36,5%

Tablo 2: Ölçme aracına ilişki Alfa güvenilirlik katsayıları

	Alfa Gü. Katsayısı	Madde Sayısı
Devamsızlıkla İlgili Ailevi Nedenler	0,896	21
Devamsızlıkla İlgili Eğitimsel Nedenler	0,902	19
Devamsızlıkla İlgili Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	0,880	14
Devamsızlıkların Azaltılmasına Dönük Olarak Uygulanabilecek Politikalar	0,950	23

Ölçek 5'li likert tipinde ölçeklendiğinden güvenilirliğe Cronbach alfa katsayısı ile bakılmıştır. İç tutarlılık bilgisi veren ölçeklerin Cronbach alfa katsayısı güvenilirliği 00.880 ile .950 arasında değişkenlik göstermektedir. Güvenirlik katsayısı, 0 ile +1 arasında değişkenlik gösterir. Güvenirlik katsayısının 1'e yakın değerler alması güvenirlüğün yüksek olduğu, maddeler arasında iç tutarlılığın yüksek olduğu anlamına gelir ve istendiktir.

1. Araştırmaya katılanların, meslek lisesi öğrencilerinin devamsızlık yapmasına neden olan;

- a) Ailevi nedenler,
- b) Eğitimsel (okul ortamı ile ilgili) nedenler,
- c) Öğrenciden kaynaklanan nedenler, bakımlarından görüşleri nelerdir?

Araştırmaya katılanların, meslek lisesi öğrencilerinin devamsızlık yapmasına neden olan ailevi, eğitimsel ve öğrenciden kaynaklanan nedenlere ilişkin yüzde frekans istatistikleri Tablo 3-5'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Yönetici ve Öğretmenlerin Meslek Lisesi Öğrencilerinin Devamsızlık Yapmasına Neden Olan Ailevi Nedenlere Yönelik Görüşleri.

	Hiç		Az		Orta		Çok		Tam	
	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Aile içerisinde, şiddet, kötü muamele, geçimsizlik olması	5	1,8%	19	6,9%	73	26,6%	137	50,0%	40	14,6%
Ailenin parçalanması (boşanma, ayrı yaşama, ölüm vb)	7	2,6%	25	9,1%	80	29,2%	128	46,7%	34	12,4%
Ailenin eğitim düzeyinin düşük olması	7	2,6%	31	11,3%	78	28,5%	113	41,2%	45	16,4%
Annenin veya babanın işsiz olması	6	2,2%	35	12,8%	88	32,1%	121	44,2%	24	8,8%
Çocukların okula gelirken giyebileceği kıyafetlerinin olmaması.	42	15,3%	106	38,7%	89	32,5%	33	12,0%	4	1,5%

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin meslek lisesi öğrencilerinin devamsızlık yapmalarına neden olan ailevi nedenlerle ilgili görüşlerinde en çok ortalama aile içi şiddet, kötü muamele ve geçimsizlik maddesi almıştır. Bu maddeyi parçalanmış aileler ve eğitim düzeyi düşük ve anne babası işsiz olan çocukların teşkil ettiği görüşündedirler. Devamsızlık yapan öğrencilerle ilgili olarak “çocukların okula gelirken giyebileceği kıyafetlerinin olmaması” maddesi öğrenci devamsızlığında % 13,5 etkisinin olduğu belirlenmiştir. Devamsızlıkla ilgili diğer maddeler kadar yüksek orana sahip olmasa da kıyafet serbestliğini uygulamaya koymaya çalışan milli eğitim bakanlığının bu çalışmayı yeniden gözden geçirmesi gerektiği anlamı çıkmaktadır.

Tablo 4: Eğitimsel Nedenler

	Hiç		Az		Orta		Çok		Tam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Okulda devamsızlık yapan öğrencilerin diğer öğrencileri de buna özendirmesi	26	9,5%	67	24,5%	85	31,0%	81	29,6%	15	5,5%
Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre uygun alanlara geçişlerine olanak sağlanmaması	26	9,5%	73	26,6%	101	36,9%	61	22,3%	13	4,7%
Okulda verilen ev ödevleriyle ilgili uygulamaların öğrenci tarafından benimsenmemesi	24	8,8%	76	27,7%	83	30,3%	76	27,7%	15	5,5%
Okul ile aileler arasında yeterli ilişki kurulamaması	21	7,7%	85	31,0%	96	35,0%	55	20,1%	17	6,2%
Okul devam cetvellerinin gerektiği biçimde tutulmaması	104	38,0%	82	29,9%	47	17,2%	31	11,3%	10	3,6%

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin meslek lisesi öğrencilerinin devamsızlık yapmalarına neden olan eğitimsel nedenlerle ilgili görüşlerinde en çok ortalamayı “okulda devamsızlık yapan öğrencilerin diğer öğrencileri de buna özendirmesi” maddesi almıştır. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre uygun alanlara geçişlerine olanak sağlanmaması ve verilen ev ödevlerinin öğrenciler tarafından benimsenmemesi ve aileleri ile yeterli iletişim kurulamaması devamsızlık yapmalarına neden olduğu görüşündedirler. Araştırmaya katılanlar, okul devam devamsızlık cetvellerinin gerektiği biçimde tutulmamasının öğrenci devamsızlıklarında etkisinin az olduğu görüşündedirler. Bu maddeye göre öğrenci devam devamsızlık çizelgelerinin tutulma şekillerinin ve yöntemlerinin çok etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 5: Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler

	Hiç		Az		Orta		Çok		Tam	
	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%
Öğrencinin ergenlik dönemi sorunları yaşaması	1	0,4%	35	12,8%	117	42,7%	116	42,3%	5	1,8%
Öğrencinin okul dışı arkadaş gurubunun olması ve bunların öğrenciyi okuldan kaçmaya özendirmesi	4	1,5%	45	16,4%	85	31,0%	103	37,6%	37	13,5%
Okul çevresinde öğrenciyi çeken etmenlerin (internet, sinema, kahvehane vb.) olması	11	4,0%	49	17,9%	113	41,2%	84	30,7%	17	6,2%
Öğrencinin sinirli ve anti-sosyal davranışlar göstermesi	4	1,5%	58	21,2%	104	38,0%	95	34,7%	13	4,7%
Öğrencinin yaşça ve beden olarak büyük olması	29	10,6%	140	51,1%	65	23,7%	36	13,1%	4	1,5%

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin meslek lisesi öğrencilerinin devamsızlık yapmalarına neden olan öğrenciden kaynaklanan maddelerle ilgili görüşlerinde en çok ortalamayı “Öğrencinin ergenlik dönemi sorunları yaşaması” maddesi almıştır. Öğrencilerin okul çevresi arkadaşları ve okul çevresinde öğrenciyi çeken ortam ve etmenlerin olması öğrenci devamsızlığına önemli etken olan maddeler olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğrencinin anti sosyal yapıya sahip olması, yaş ve beden olarak diğer öğrencilerden büyük olmasını öğrencilerin devamsız yapmalarını neden olmasına çok etkili olmadığı görülmüştür.

2. Araştırmaya katılanların, devamsızlık problemine karşı uygulanabilecek politikalar bakımından görüşleri nelerdir?

Araştırmaya katılanların, devamsızlık problemine karşı uygulanabilecek politikalara ilişkin görüşlerinin yüzde frekans dağılımları Tablo 6’de gösterilmiştir.

Tablo 6: Devamsızlık Problemine Karşı Uygulanabilecek Politikalara İlişkin Görüşler

	Hiç		Az		Orta		Çok		Tam	
	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%
Rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenlerinin, hayatında önemli değişimler olan öğrencilere daha dikkatli ve ilgili davranmalarının sağlanması	4	1,5%	17	6,2%	84	30,7%	102	37,2%	67	24,5%
Okula düzenli devam eden öğrenci ve ailelerinin takdir edilerek, ödüllendirilmesi	2	0,7%	21	7,7%	73	26,6%	90	32,8%	88	32,1%
Okul yapım projelerinde müzik, tiyatro, spor gibi etkinliklerin yapılabileceği birimlerin yer alması	4	1,5%	20	7,3%	78	28,5%	91	33,2%	81	29,6%
Okul yönetiminin devamsızlıkla ilgili kuralları tam olarak uygulaması	3	1,1%	25	9,1%	74	27,0%	99	36,1%	73	26,6%
Ortaöğretimin zorunlu hale getirilmesi	56	20,4%	72	26,3%	72	26,3%	44	16,1%	30	10,9%

Araştırmaya katılanların devamsızlık problemine karşı uygulanabilecek politikalara ilişkin görüşlerinde önleyici politika olarak “rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenlerinin, hayatında önemli değişimler olan öğrencilere daha dikkatli ve ilgili davranmalarının sağlanması” maddesi en yüksek orana sahiptir. Okula düzenli devam eden öğrenci ve ailelerinin takdir edilerek ödüllendirilmesi ve diğer öğrencileri ve ailelerinin özendirilmesi de devamsızlık önlemeye yönelik politika olabileceği düşünülmektedir. Araştırmaya katılanlar okul ortamlarında sosyal ve sportif etkinliklerin yapılacağı mekanların yapılmasının önleyici politika olacağı konusunda görüş bildirmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılanların %46’sı orta öğretimin zorunlu hale getirilmesinin öğrenci devamsızlığını önleyici politika olacağını düşünmedikleri belirlenmiştir. Verilere bakıldığında orta öğretimin zorunlu hale getirilmesinin devamsızlık oranlarını artıracakı düşünülmektedir. METEGM’nün devamsızlık verileri de araştırmaya katılanları desteklemektedir.

3. Araştırmaya katılanların görev, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre görüşleri arasında farklılık var mıdır?

Kadın ve erkek öğretmenlerin meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlık davranışının nedenlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenci Devamsızlık Nedenlerine İlişkin Farklılık Tablosu

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. S.	t	Sd	p
Devamsızlıkla İlgili Ailevi Nedenler	Kadın	145	3,24	0,51	3,459	272	0,001*
	Erkek	129	3,01	0,57			
Devamsızlıkla İlgili Eğitimsel Nedenler	Kadın	145	2,57	0,69	0,405	269,120	0,686
	Erkek	129	2,54	0,55			
Devamsızlıkla İlgili Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	Kadın	145	3,00	0,54	2,506	272	0,013*
	Erkek	129	2,83	0,58			
Devamsızlıkların Azaltılmasına Dönük Olarak Uygulanabilecek	Kadın	145	3,69	0,75	2,305	272	0,022*
	Erkek	129	3,49	0,67			

*p<0.05

Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlık davranışının “ailevi” nedenlerine ilişkin görüşleri ($\bar{X}=3.24$), erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak da kadın ve erkek öğretmenlerin meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlık davranışının ailevi nedenlerine ilişkin görüşleri farklılaşmaktadır(p<0.05).

Kadın öğretmenlerin meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlık davranışının “eğitimsel” nedenlerine ilişkin görüşleri ($\bar{X}=2.57$), nispeten erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, kadın ve erkek öğretmenlerin meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlık davranışının eğitimsel nedenlerine ilişkin görüşleri farklılaşmamaktadır(p>0.05).

Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlık davranışının “öğrenciden kaynaklanan” nedenlerine ilişkin görüşleri ($\bar{X}=3.00$), erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak da kadın ve erkek öğretmenlerin meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlık davranışının öğrenciden kaynaklanan nedenlerine ilişkin görüşleri farklılaşmaktadır(p<0.05).

Kadın öğretmenlerin meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlıkların azaltılmasına dönük olarak uygulanabilecek politikalara ilişkin görüşleri ($\bar{X}=3.69$), erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak da kadın ve erkek öğretmenlerin meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlıkların azaltılmasına dönük olarak uygulanabilecek politikalara ilişkin görüşleri farklılaşmaktadır(p<0.05).

Öğretmenlerin görevlerine göre meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlık davranışının nedenlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Walls testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlık davranışının “ailevi” nedenlerine ilişkin görüşleri ($\bar{X}=3.16$), yönetici ve rehber öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak da öğretmenlerin görevlerine göre meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlık davranışının ailevi nedenlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur($p<0.05$). Bulunan bu fark yöneticiler ile öğretmenlerin görüşleri arasındadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlık davranışının “eğitimsel” nedenlerine ilişkin görüşleri ($\bar{X}=2.58$), yönetici ve rehber öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, öğretmenlerin görevlerine göre meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlık davranışının eğitimsel nedenlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır($p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlık davranışının “öğrenciden kaynaklanan” nedenlerine ilişkin görüşleri ($\bar{X}=2.95$), yönetici ve rehber öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, öğretmenlerin görevlerine göre meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlık davranışının öğrenciden kaynaklı nedenlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır($p>0.05$).

Tablo 8: Görev Değişkenine Göre Öğrenci Devamsızlık Nedenlerine İlişkin Farklılık Tablosu

		N	Ortalama	Std.	Kruskall	p	Anlamlı Fark
Devamsızlıkla İlgili Ailevi Nedenler	Yönetici	35	2,93	0,70	6,901	0,032*	*Yönetici ile Öğretmen
	Rehber	5	2,81	0,51			
	Öğretmen	234	3,16	0,52			
Devamsızlıkla İlgili Eğitimsel Nedenler	Yönetici	35	2,45	0,63	5,003	0,082	Yok
	Rehber	5	2,13	0,21			
	Öğretmen	234	2,58	0,63			
Devamsızlıkla İlgili Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	Yönetici	35	2,72	0,53	5,540	0,063	Yok
	Rehber	5	2,91	0,41			
	Öğretmen	234	2,95	0,57			
Devamsızlıkların Azaltılmasına Dönük Olarak Uygulanabilecek Politikalar	Yönetici	35	3,55	0,68	1,158	0,560	Yok
	Rehber	5	3,31	0,43			
	Öğretmen	234	3,61	0,73			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlıkların azaltılmasına dönük olarak uygulanabilecek politikalara ilişkin görüşleri ($\bar{X}=3.61$), yönetici ve rehber öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, öğretmenlerin görevlerine göre meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlıkların azaltılmasına dönük olarak uygulanabilecek politikalara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır($p>0.05$).

Tablo 9: Kıdem Değişkenine Göre Öğrenci Devamsızlık Nedenlerine İlişkin Farklılık Tablosu

		N	Ortalama	Std.	Ki-kare	p
Devamsızlıkla İlgili Ailevi Nedenler	1-5 yıl	13	3,34	0,40	4,084	0,395
	6-10 yıl	37	3,10	0,63		
	11-15 yıl	66	3,12	0,53		
	16-20 yıl	58	3,05	0,58		
	21 yıl ve üzeri	100	3,17	0,54		
Devamsızlıkla İlgili Eğitimsel Nedenler	1-5 yıl	13	2,83	0,52	8,660	0,070
	6-10 yıl	37	2,52	0,77		
	11-15 yıl	66	2,65	0,67		
	16-20 yıl	58	2,38	0,62		
	21 yıl ve üzeri	100	2,56	0,54		
Devamsızlıkla İlgili Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	1-5 yıl	13	3,30	0,35	8,586	0,072
	6-10 yıl	37	2,81	0,62		
	11-15 yıl	66	2,96	0,60		
	16-20 yıl	58	2,86	0,59		
	21 yıl ve üzeri	100	2,92	0,51		
Devamsızlıkların Azaltılmasına Dönük Olarak Uygulanabilecek Politikalar	1-5 yıl	13	3,31	0,81	3,488	0,480
	6-10 yıl	37	3,77	0,64		
	11-15 yıl	66	3,55	0,71		
	16-20 yıl	58	3,59	0,86		
	21 yıl ve üzeri	100	3,59	0,66		

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlık davranışının nedenlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Walls testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 9’de gösterilmiştir.

1-5 yıl aralığında mesleki kıdemi olan öğretmenlerin meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlık davranışının “ailevi” nedenlerine ilişkin görüşleri ($\bar{X}=3.34$), daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlık davranışının ailevi nedenlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır($p>0.05$).

1-5 yıl aralığında mesleki kıdemi olan öğretmenlerin meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlık davranışının “eğitimsel” nedenlerine ilişkin görüşleri ($\bar{X}=2.83$), daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlık davranışının eğitimsel nedenlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır($p>0.05$).

1-5 yıl aralığında mesleki kıdemi olan öğretmenlerin meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlık davranışının “öğrenciden kaynaklanan” nedenlerine ilişkin görüşleri ($\bar{X}=3.30$), daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlık

davranışının öğrenciden kaynaklanan nedenlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır($p>0.05$).

6-10 yıl aralığında mesleki kıdemi olan öğretmenlerin meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlıkların azaltılmasına dönük olarak uygulanabilecek politikalara ilişkin görüşleri ($\bar{X}=3.77$), farklı sürelerde mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlıkların azaltılmasına dönük olarak uygulanabilecek politikalara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır($p>0.05$).

Sonuç ve Öneriler

Bu öneriler araştırmada elde edilen sonuçlarla ilgili olarak “uygulamaya ilişkin öneriler” ve gelecekte yapılacak araştırmalarla ilgili “araştırmaya ilişkin öneriler” biçiminde iki boyutta ele alınmıştır.

Uygulamaya İlişkin Öneriler

- Rehber öğretmen ve sınıf öğretmenleri, hayatında önemli değişimler olan öğrencileri tespit ederek, onlarla olan ilişkilerinde daha sevecen, iletişime açık, yargılayıcı değil paylaşımcı olmaları sağlanarak bu öğrencileri kazanma çabası içinde olmalıdırlar.
- Ders yılı boyunca öğrencilerin okul içi ve okul dışı davranışları yakından izlenmeli, olumsuz davranışları gözlenen öğrencinin davranış bozuklukları giderilmeye çalışılmalı, rehber öğretmen ve okul idarelerince gerekli tedbirler alınmalıdır.
- Devamsız öğrencilerle kişisel görüşmeler yapılarak; devamsızlık nedenleri öğrenci ile birlikte tespit edilmeli, gerekli çalışma öğrenciyi tanıma aşamasından sonra yapılmalıdır.
- Akademik yetersizliği olan öğrencilere değerli oldukları ve başarabilecekleri hissettirilmeli, en küçük çabaları dahi teşvik edilmelidir.
- Sınıf düzeni ve kurallarının belirlenmesinde öğrencilerin görüşleri alınarak kendilerini değerli hissetmeleri sağlanmalıdır.
- Okulu terk etme riski olan öğrencilerin, okula kazandırılmaları için gönüllü öğretmenlerden bir ekip kurularak, ev ziyaretleri yapılmalıdır.
- Okula düzenli devam eden öğrenciler birbirlerinden etkilenecekleri düşünülerek ödüllendirilmelidir.
- Yeni yapılacak okul binaları projesinde spor, müzik salonu gibi birimler olmalıdır. Bu tür etkinliklerin düzenleneceği birimi olmayan okulların STK, belediye vb. kurum/kuruluşlarla protokol ve projeler düzenleyerek eksiklerinin giderilmesi sağlanmalıdır.
- Okul yönetimi devamsızlıkları düzenli girmelidir. Günlük yoklamalar optik okuyucu ile girilmelidir. MEB tarafından oluşturulacak sistemle öğrenci devamsızlıkları, veliye her gün SMS olarak bildirilmelidir veya Alo eğitim hattı olan 8383’ün tanıtımının yapılarak etkin kullanılması veya kullanımının zorunlu tutulması sağlanmalıdır.
- Devamsızlık problemi sadece okulun ve öğrencinin problemi olarak görülmeyip, ailenin bu konuda önemli olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle, yapılacak çalışmalarda, aile eğitimleri de düzenlenmeli ve aileler bilinçlendirilmelidir.
- Okullarda uygulanan programlarda öğrencinin daha aktif olması sağlanmalıdır.

Araştırmaya İlişkin Öneriler

- Araştırma, devamsızlık yapan öğrenciler ve velilerinde görüşleri alınarak genişletilebilir.
- Araştırma MEB MTEGM tarafından Türkiye’de ki tüm mesleki eğitim kurumları içine alınarak yapılabilir ve bölgesel farklılıklar ortaya konulabilir.
- Araştırma devamsızlık yapan ve devamsızlıktan kalan öğrencilerin suça karışma durumlarını tespit etmek üzere yapılabilir.
- 12 yıllık zorunlu eğitim uygulaması ile devamsızlık oranının artacağı beklenmektedir. 12 yıllık zorunlu eğitim sürecinde devamsızlık oranı takip edilerek bu konuda bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aydın, İ. (2003). Eğitim ve Öğretimde Etik. Ankara: Pegem.
- Baker, M. L., Sigmon, J. S. ve Nugent, M. E. (2001). The U.S. Department of Justice. Truancy Reduction: Keeping Students in School. Office of Juvenile and Delinquency Prevention. http://ncrjs.org/pdffiles_1/ojjdp/188947.pfd (03.02.2012.)
- Balcı, A. (2011). Etkili Okul. Okul Geliştirme. Ankara. Pegem.
- Başaran, İ. E. (1996). Eğitime Giriş. Ankara. Yargıcı
- Bilhan, S. (1991). Eğitim Felsefesi. Ankara. Ankara Üniversitesi E.B.F. Yayınları No:164
- Crews, D. (2000). Counterin Truancy is a CommunityResponsibility. <http://cortezjournal.com/archives/edit026.htm>
- Çilek, A. (2010). Toplam Kalite Yönetiminin Meslek Eğitimi Kurumlarında Görev Etkinliğine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. TODAİE. Ankara.
- De Kalb, J. (1999) Student Truancy. ERIC Digest. Number 125. <http://.ericfacility.net/ericdigest/ed429334.html> (04.02.2012)
- Kadı, Z. (2000). Adana İli Merkezindeki İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Sürekli Devamsızlık Nedenleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya
- Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara, Nobel Yayınları
- Mitchell D.T.R. (2005). What Makes A Good School? <http://cresst96.cse.ucla.edu/files/goodschool.pdf> (02.02.2012)
- Pehlivan, Z. (2006). Resmi Genel Liselerde Öğrenci Devamsızlığı ve Buna Dönük Okul Yönetimi Politikaları (Ankara İli Örneği). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Ünal, I. (1996). Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi. Ankara. EPAR Yayınları
- Yurtbay, T. ve Dönmez, S. (2005), Okul Kaçağı Olan Lise Öğrencilerinin Duygusal ve Davranış Sorunları. (Yayınlanmamış Araştırma) Aile Kavgası Okuldan Kaçırıyor, <http://www.e-kolay.net/saglik/Haber> (03.02.2012)

DOKTORA VE YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN ETİK PRENSİPLERİ ALGILAMALARI DÜZEYLERİ

Sevilay ŞAHİN¹⁴
Zafer SEVER¹⁵
Necati ÖZTÜRK¹⁶

ÖZET

Bu çalışma, doktora ve yüksek lisans öğrencilerinin etik prensipleri algılama düzeylerini belirlemek amacıyla Gaziantep Üniversitesi'nde Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında 30 doktora ve 56 yüksek lisans öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın verileri iki bölümden oluşan ölçekle toplanmıştır. Bu bölümler; (1) betimsel bilgiler, (2) doktora ve yüksek lisans öğrencilerinin etik prensipleri; otonomi, öğrencilerde stres yaratmama, faydalılık, adillik ve sadakat gibi algılama düzeylerine ilişkin maddelerden oluşmaktadır. . Elde edilen veriler daha sonra çalışmanın her bir alt boyutta bulunan maddelerin en yüksek ve en düşük düzeyde olanların nedenleri aranmak için, en yaygın nitel veri toplama yöntemi olan Görüşme Yöntemi (Mülakat) kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin etik prensipleri algılama düzeylerinin orta düzeyde olduğu ayrıca öğretim üyelerinin etik prensipleri uygulamaları ile ilgili olarak bazı sorunlar saptanmıştır.

GİRİŞ

Etik Kavramı

Etik sözcüğü, Yunanca “karakter” anlamına gelen “ethos” sözcüğünden türetilmiştir. Ethos’tan türetilen “ethics” kavramı da, ideal ve soyut olana işaret ederek, ahlak kurallarının ve değerlerin incelenmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda etik, toplumda yaygın olan ahlak kurallarından daha özel ve felsefidir. Etiğin ilgi alanı, insanın bütün davranış ve eylemlerinin temelini araştırılmasıdır. Etiğin doğru şekilde anlaşılabilmesi için ilgili bazı kavramların tanımlanması gerekir (Aydın, 2002: 5).

Etik, bireysel ve sosyal yaşamın çok büyük bir hızla akıp değiştiği ve yoğun bir değer bunalımı yaşandığı günümüzde tanımlanması çok zor olan bir kavramdır. Bir toplum düzeni içerisinde var olan insan, ahlaki hayatı şahsen yaşar, içinde bulunduğu toplumun ahlaki ilke ve değerlerini eylemleriyle cisimleştirir. Fakat o bununla da kalmayıp, taşıyıcısı olmaya veya hayata geçirmeye çalıştığı değerlerin anlamı üzerinde düşünmeye başladığı, kullandığı ahlaki kavramların gerçekte ne olduklarını ve ne anlam ifade ettiklerini araştırmaya; ahlaklılığın unsurlarını tartışmaya ve bu ve benzeri konularda düşündüğü ve hissettiği şeyleri dile getirmeye, başkalarına aktarmaya başladığında, normal ahlaklılık düzeyini aşır, etik yoluna girmiş olur (Cevizci,2002: 4).

Etik İlkeler “gereklik önermeleri” seklindedir ve insan ilişkilerinde kendi istediklerimize ölçü getirmektedir. Aslında, ilkelerin kendileri içeriksizdirler; şöyle ya da böyle bir davranış biçimini buyurmazlar. Onlar, belirli durumlarda neyi istememiz gerektiğini açıklarlar. Yani, neyi isteyerek, nasıl ve ne tarzda davranmamız gerektiği söylenir. Karşı karşıya kaldığımız tek tek olaylar içerisinde ne yapmamız gerektiğini ilkelerden yola çıkarak biz kendimiz buluruz. Bir başka ifade ile ilkeler davranışlarımızı önceden belirleyen “hazır reçeteler” değildir.(İşlek, 2007;26)

¹⁴ Gaziantep Üni. Öğretim Üyesi ssahin@gantep.edu.tr

¹⁵ Gaziantep Üni. Yüksek Lisans Öğrencisi zaferseverzafer@gmail.com

¹⁶ Gaziantep Üni. Doktora Öğrencisi necatiozturk.mn@gmail.com

Öğretim elemanları; her öğrenciye, toplumun saygıdeğer ve etkili bir üyesi olarak, kendi potansiyelinin farkına varması ve bu potansiyelini gerçekleştirmesinde ona yardım etmek için çaba göstermelidirler (Akt. Gerçek, Güven. vd.2011, NEA, 2011).

“Öğretim elemanları, öğrencilerinin serbestçe öğrenmelerini destekleyeceklerdir. Öğrencilere, kendi disiplinlerinin en yüksek bilimsel ve etik standartlarını sergileyeceklerdir. Öğrencilere bireyler olarak saygı gösterecekler, düşünsel (entelektüel) rehber ve danışman olarak kendi asıl görevlerine sadık kalacaklardır. Öğretim elemanları, dürüst akademik uygulamaların gelişmesini ve öğrencileri değerlendirmelerinde her bir öğrencinin gerçek liyakatinin yansıtılmasını sağlamak için mantıklı her türlü çabayı göstereceklerdir. Öğretim elemanları, öğrencileriyle aralarındaki ilişkinin güvene dayanan doğasına saygı göstereceklerdir. Öğrencilerin, ne şekilde olursa olsun şahsi amaçla kullanılmasını, taciz edilmesini ya da ayrımcılığa maruz bırakılmasını önleyeceklerdir. Onlardan aldıkları önemli akademik ve bilimsel yardımı belirteceklerdir. Öğrencilerin akademik özgürlüğünü koruyacaklardır”(Akt. Gerçek, Güven. vd.2011AAUP, 2011).

Öğretim elemanları,

- a. Tüm öğrencilere eşit ve saygıyla davranmalıdırlar.
- b. Öğrencilerle kendileri arasında serbest fikir alışverişini teşvik etmelidirler.
- c. Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirken adil ve dengeli olmak için bilinçli olarak çaba göstermelidirler.
- d. Öğrenciler için referans verirken dürüst ve tarafsız olmalıdırlar.
- e. Herhangi bir öğrencinin akademik gelişmesini engelleyen ya da herhangi bir öğrenciye akademik performansı dışında iltimas sağlayan veya olumsuz etkisi olan durumlar yaratan, öğretim elemanı ve öğrenci arasındaki kişisel ilişkiler etik açıdan kabul edilemez.
- f. Öğrencileri veya onlarla olan mesleki ilişkilerini şahsi kazançları veya çıkarları için kullanmamalıdırlar.
- g. Öğretim elemanı - öğrenci ilişkisi, doğası nedeniyle eşit taraflar arasında olmadığı için, öğretim elemanları, eğitim öğretim ilişkileri sürdüğü sürece, öğrencileriyle gönül ilişkisine giremezler.
- h. Programlandığı şekilde derslere girmek, öğrencilerle görüşme için zaman ayırmak ve öğrencilerin dersle ilgili bilgilere ulaşabilmesi için kabul edilebilir araçları sağlamak zorundadırlar.
- i. Öğrencilerin bilgi edinmede bağımsızca hareket etmesine gereksiz yere engel olmayacaklardır.
- j. Öğrencilerin farklı görüşlere ulaşmasını gereksiz yere yadsımayacaklardır.
- k. Öğrencilerin gelişimiyle ilgili konuları kasıtlı olarak örtbas etmeyecek ve saptırmayacaklardır.
- l. Öğrencileri, öğrenmelerine engel olacak ya da sağlıklarına ve güvenliklerine zararlı olan ortamlardan korumak için mantıklı çaba içinde olacaklardır.
- m. Öğrencileri kasıtlı olarak mahcubiyet içinde bırakmayacak veya aşağılamayacaklardır.
- n. Irkı, rengi, inancı, cinsiyeti, milliyeti, medeni hali, politik veya dini inançları, ailesi, sosyal veya kültürel geçmişi ya da cinsel yönelimi nedeniyle, haksız olarak hiçbir öğrenciyi herhangi bir programa katılmaktan mahrum etmeyeceklerdir.
- o. Zorunlu bir mesleki amaca hizmet eden bir açıklama gerekmedikçe ya da kanunen talep edilmedikçe, mesleki görevleri sırasında öğrenciler hakkında edindikleri bilgileri açıklamayacaklardır.

p. Öğrencilerin çalışmalarını, onların dersteki başarımlarını (performanslarını) doğrudan yansıtmayan ölçütlere göre değerlendiremezler.

r. Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmekte yersiz ve mazeretsiz olarak gecikemezler

s. Öğrencilerin sınav evrakını tekrar inceleme taleplerini, ilgili mevzuata uygun olarak titizlikle yerine getirirler. (Akt. Gerçek, Güven. vd.2011, ASU, 2003).

Otonomi: Otonomi, kararlar alma ve uygulama yeteneklerini ifade etmektedir. Şahin ve arkadaşları (1993) da otonominin üç formundan söz etmişlerdir: 1) Sübjektif özgüven, fonksiyonel otonomi (problemlerle başa çıkma, çözme becerisi gösterme, 2) Yaşam üzerinde kontrol sağlama, ihtiyaçların kişinin kendisi tarafından karşılanması için harekete geçme ve 3) Duygusal otonomi (güvence ve onay ihtiyacının oluşturduğu baskıdan bağımsız olma). Yüksek otonomiye sahip bireylerin problem çözme becerilerinin geliştiği saptanmıştır.(Koltz, Robinson, Tracy, 2004).

Öğrencilerde Stres Yaratmama: Öğrencilerde stres yaratmama alt boyutu, etik prensiplerin en önemli boyutunu oluşturmaktadır. Akademisyenin bu boyutta, öğrenci ile ilgili dikkat etmesi gereken ilkeler vardır. Bunlar: Öğrencileri birbirine düşürmekten sakınabilmelidir. Bölümsel tartışmalara öğrencileri dâhil etmemelidir. Etik araştırma yöntemlerinde model olmalıdır. Ders içeriklerinin yeterince üzerinden geçmeli, kişisel ve bilimsel durumları ayırt edebilir potansiyele sahip olmalıdır. Yarışma ortamının oluşmasını engellemeli, öğrencilerden istenilen davranışı sergilemeleri için gerekli kazanıma sahip olduğuna emin olmalıdır. Gereksiz titizlik ve beklentilerden kaçınılmalı, öğrenciler üzerindeki baskıya karşı hassas davranmalıdır.

Faydalılık: Etik ilkeleri algılama çalışmasının bir diğer alt boyutu da faydalılık ilkesidir. Bu boyutta akademisyen öğrencilerin programlardaki yeteneklerini ve bilgilerini kullanarak geliştirmelidir. Öğrenciyi hevesli bir profesyonel olarak kabul etmeli, öğrencilere ders içeriklerini araştırma ve başvurmada fırsatlar sunmalıdır. Programı öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde dizayn etmelidir ve güncel tutmalıdır. Araştırma fikirlerini paylaşma fırsatı oluşturulmalı, araştırmayı öğrencilerle beraber yapma fırsatı oluşturulmalıdır.

Adil Olma: Etik algılardan bir diğeri de adillik boyutudur. Adillik de akademisyen, tüm öğrencilere bilgi, zaman ve enerji yönünden eşit davranabilmelidir. Öğrencilerin özel ihtiyaçlarına cevap verilmeli ve adil değerlendirilmeler yapabilmelidir. Öğrencinin başvuru gerekliliklerinde adil davranabilmelidir. Akademisyenler öğrencilerin çalışmalarını adil değerlendirmeli, öğrenci katılımına eşit imkan sağlayabilmelidir.

Sadakat: Etik ilkelerinin son alt boyutu olan sadakatte, akademisyen öğrencilerin kariyer planlamalarında yardımcı olmalıdır. Akademisyenler sınıf dışı danışmanlıklarda öğrencilere danışmanlık yapabilmelidir. Akademisyen öğrencilerin programlara kabul edilmesinde tutarlı kriterler koyabilmelidir. Öğrencilere araştırma sürecini geliştirmeleri için yardım etmeli ve işbirliğinin takibini yapabilmelidir. Zaman ve duruma göre değerler konusunda tutarlı davranabilmelidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada “Doktora ve yüksek lisans öğrencilerinin etik prensipleri/ilkeleri algılama düzeyleri ve nedenleri nedir?” sorularına cevap aranmış ve elde edilen veriler doğrultusunda en yüksek ve en düşük düzeylerde algılanan etik ilkelerin nedenlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Birçok araştırmacı, nitel ve nicel araştırma yöntemlerini beraber kullanarak, nicel sonuçları desteklemek, doğrulamak ve/veya açıklamak amacıyla nitel verilerin kullanılabilmesini belirtmişlerdir (Creswell, 2003; Mertens, 2005). Çalışmanın evrenini Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yüksek lisans ve doktora çalışması yapan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel örneklemini tabakalı tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen yüksek lisans ve doktora çalışması yapan 86, (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi-40, Eğitim Programları Ve Öğretim-30, Rehberlik Ve Psikolojik Danışma-16), Araştırmanın nitel örneklemini ise tabakalı tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen yüksek lisans ve doktora çalışması yapan 15, (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi-7, Eğitim Programları Ve Öğretim-6, Rehberlik Ve Psikolojik Danışma-5) öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Robert D. Brown and LuAnn Krager tarafından “Ethical Issues in Graduate Education: Faculty and Student Responsibilities,”(1985) adlı çalışma Türkçeye çevrilerek etik prensipler ile ilgili maddeleri analiz edilmiş, ölçekteki kullanılacak maddeler oluşturulmuş, geçerlilik ve güvenilirliği sağlanarak Etik Prensipleri Algılamaları Ölçeği araştırma aracı olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın İngilizce formu Türkçe’ye çevrilmiştir. Araştırmadan elde edilen maddeler araştırmacı ve iki çeviri uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiş ve elde edilen çeviriler bir çeviri uzmanıyla incelenerek her bir maddeyi en iyi ifade ettiği düşünülen maddeler benimsenmiştir. Elde edilen her bir maddenin Türkçeye uygunluğu tartışılmış gerekli değişiklikler yapılmıştır. Ölçek maddeleri Türkçeye çevrildikten sonra bir Türkçe öğretmeni ve iki akademisyenin görüşleri de alınmıştır. Bu doğrultuda 34 maddelik olan anket, 30 maddeye indirilmiştir.

Son şekli verilen Türkçe ölçek test tekrar test yöntemiyle güvenilirliğini belirleyebilmek amacıyla ölçek araştırmanın evreninden 40 yüksek lisans ve doktora öğrencisine iki hafta arayla uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA): Ölçeğin araştırmanın örnekleminde elde edilen verilerde nasıl bir faktör yapısı göstereceğini incelemek amacıyla AFA yapılmıştır. Faktör analizi çalışmalarında bazı varsayımsal ölçütlerin aranması gerekmektedir. Verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testi ile incelenmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) .60’den yüksek ve Barlett Testi’nin hesaplanan ki-kare değerinin istatistiksel olarak anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2004). (KMO) Örneklem Uygunluk katsayısı .79 ve Barlett Sphericity Testi χ^2 değeri ise 1508.814 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu ve puanların normalliğini göstermektedir. Analiz sonucunda toplam varyansın % 59’unu açıklayan beş faktörlü bir yapı elde edilmiştir. (Kuzucu, 2008). Ölçeğin faktör yükleri .40 ile .82 arasında değişmektedir. Ölçeğe ilişkin ayrıntılı faktör yükleri Tablo 5’te verilmiştir.

Analiz sonucunda ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) 0,93 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 1. Doktora Ve Yüksek Lisans Öğrencilerinin Etik Prensipleri Algılamaları Ölçeğinin Faktör Yükleri

Madde No	Faktör Yükleri				
	1	2	3	4	5
Madde 15	.817				
Madde 3	.732				
Madde 13	.690				
Madde 28	.623				
Madde 17	.537				
Madde 14	.522				
Madde 6	.483				
Madde 4	.433				
Madde 1	.406				
Madde 29		.718			
Madde 12		.698			
Madde 26		.689			
Madde 18		.589			
Madde 23		.572			
Madde 27		.562			
Madde 11		.558			
Madde 25		.508			
Madde 30		.412			
Madde 2			.715		
Madde 5			.690		
Madde 22			.555		
Madde 21			.506		
Madde 19			.419		
Madde 10				.743	
Madde 16				.580	
Madde 24				.532	
Madde 8					.750
Madde 7					.722
Madde 9					.531
Madde 15					.440

Doktora Ve Yüksek Lisans Öğrencilerinin Etik Prensipleri Algılamaları Düzeylerini belirlemeye ilişkin 5'li likert ölçeği kullanılmıştır.

Anket 2 bölümden oluşmaktadır:

1. Bölümde öğrencilerin kişisel bilgileri sorgulanmıştır.
2. Bölümde 30 maddeden oluşan etik prensipleri/ilkeleri algılama düzeyi anketi yer almaktadır.

Toplanan veriler, önce SPSS 20 programında analiz edilmiştir. Yapılan analiz ölçeğinde yer alan maddeler, alt boyutları dâhilinde gruplanarak frekans analizi yapılmıştır. Araştırmanın nitel kısmı için veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde kategorisel ve frekans analizi teknikleri kullanılmıştır. Katılımcılardan alınan cevapların analizinde önce kodlama yapılmıştır. Sonra benzer kodlar belirli kategorilerde toplanarak temalar oluşturulmuştur. Bulgularla kuramsal çerçevenin tutarlı olup olmadığı konusunda uzman incelemesine başvurulmuştur.

BULGULAR

Tablo 2.Araştırmaya katılanların demografik değişkenlere ait frekans sonuçları

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Bayan	26	30,2
	Bay	60	69,8
	Toplam	86	100,0
Öğrenim Durumu	Yüksek Lisans	56	65,1
	Doktora	30	34,9
	Toplam	86	100,0
Görevi	Okul müdürü	4	4,7
	Müdür yardımcısı	14	16,3
	Öğretmen	46	53,5
	Öğrenci	3	3,5
	Diğer	19	22,1
	Toplam	86	100,0

Tablo 3. Etik Prensipleri Algılamaları Ölçeği Alt Boyutları Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

	<i>f</i>	\bar{X}	SS
<i>Otonomi</i>	86	3,37	,71
<i>Öğrencilerde Stres Yaratmama</i>	86	3,28	,52
<i>Faydalılık</i>	86	3,38	,71
<i>Adillik</i>	86	3,56	,72
<i>Sadakat</i>	86	3,24	,65

Tablo 2 incelendiğinde öğrenciler etik prensipleri algılamaları ölçeği alt boyutları içerisinde genel olarak orta düzeyde görüş bildirmişlerdir. Adillik alt boyutunda genel olarak katıldıklarını araştırmaya yansıtılmışlardır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin beş boyutlu olmasından dolayı bulgular beş grup altında incelenmiştir.

1. Otonomi Alt Boyutuna Ait Bulgular

Tablo 4. Etik Prensipleri Algılamaları Ölçeği Otonomi Alt Boyutuna Ait ortalama ve standart sapma değerleri

	<i>f</i>	\bar{X}	SS
Öğretim üyeleri etik araştırma teknikleri konusunda örnekler vermektedir	86	3,56	0,86
Öğretim üyeleri öğrencilerin tez (projeniz) için uygun konuları, araştırma yöntemlerini seçmelerine izin vermektedir.	86	3,55	0,77
Öğretim elemanları dersle ilgili değerlendirmeleri yaparken esnek davranmaktadır.	86	3,33	0,90
Öğretim üyeleri müfredatı öğrencilerin rahat nefes almasını sağlayacak şekilde düzenlemektedir.	86	3,19	1,12

Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde otonomi boyutuna ilişkin katılımcılara;

- *Öğretim üyeleri etik araştırma teknikleri konusunda ne tür örnekler vermektedir?*
- *Öğretim üyeleri müfredatı öğrencilerin rahat nefes almasını sağlayacak şekilde nasıl düzenlemektedirler? Neler yapmaktadırlar?*

soruları yöneltilmiştir. Bu sorularla ilgili veriler tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Etik Prensipleri Algılamaları Ölçeği Otonomi Boyutu Açısından Katılımcıların Görüşleri

Otonomi Boyutu	Katılımcılar
	<i>f</i>
Kaynakça göstermeden alıntı yapılmaması,	11
Araştırmanın aşamalarında gereken ciddiyetin gösterilmesi	3
Gerçek dışı bilgilerin araştırmaya dâhil edilmemesi.	2
Araştırma kapsamındaki kişilerin isimlerinin kullanılmaması	2
Özgün araştırmalar yapılmasını,	1
Müfredatın şekillenmesini sene başında öğrencilerle yaptıkları fikir	6
Öğrencilerin aktif olduğu bir ortam yaratmaları,	3
Verilen çalışmaların(makale yazma, inceleme vs) süresi konusunda esnek	2
Sınavların olmaması performans değerlendirmesinin olması,	3
Haftalık ders çizelgelerinin ayarlanmasında esnek davranmaları,	2

Bu boyutla ilgili bazı katılımcılar düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Makale, tez ya da sunum hazırlarken kaynaklardan alınan bilgileri belirtmemiz gerektiğini söylüyorlar.(K-3)

Müfredatın şekillenmesini sene başında öğrencilerle yaptıkları fikir alışverişi sonucunda belirlemekteler. Böylece öğrenci kendi karar verdiği işi daha istekli yapmaktadır. Bu şekilde yapılmayan dersler öğrenci tarafından tam olarak benimsenmemektedir.(K-8)

2. Öğrencilerde Stres Yaratmama Alt Boyutuna Ait Bulgular

Tablo 6. Etik Prensipleri Algılamaları Ölçeği Stres Yaratmama Alt Boyutuna Ait ortalama ve standart sapma değerleri

	<i>f</i>	\bar{X}	SS
Öğretim üyeleri dersin içeriğindeki temel konuları yeterli bir şekilde anlatmaktadır.	86	3,72	0,89
Öğretim üyeleri kişisel fikirlerle gerçekleri ayırt etmektedir.	86	3,59	0,94
Öğretim üyeleri derslerindeki stresinizi engelleyici tutumlar sergilemektedir.	86	3,49	0,97
Öğretim üyeleri derslerinde gereksiz titizlik ve beklentilerden sakınmaktadır.	86	3,29	1,10
Öğretim üyeleri öğrenciler üzerindeki baskıya karşı hassas davranmaktadır.	86	3,24	0,77
Öğretim üyeleri haksız rekabet ortamının oluşmasını engellemektedir	86	2,70	1,15

Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde Stres Yaratmama boyutuna ilişkin katılımcılara;

- *Öğretim üyeleri dersin içeriğindeki temel konuları yeterli bir şekilde anlatmak için neler yapmaktadırlar?*
- *Öğretim üyeleri öğrenciler arasında haksız rekabet ortamının oluşmasını hangi davranış ve yöntemlerle engellemektedir?*

soruları yöneltilmiştir. Bu sorularla ilgili veriler tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Etik Prensipleri Algılamaları Ölçeği Stres Yaratmama Boyutu Açısından Katılımcıların Görüşleri

Öğrencilerde Stres Yaratmama Boyutu	Katılımcılar
	<i>f</i>
Slaytlardan ve diğer görsel materyallerden yararlanmaktadırlar	7
İşlenecek konularla ilgili kaynak kitap ve makaleler önerirler.	8
Örneklendirerek konuları daha görsel hale getirmektedirler.	3
Sınıf içi tartışmalarda herkese eşit mesafede durmaktadırlar.	8
Programdaki öğrencilerin tümüne aynı oranda ilgi göstermektedirler	4
Ders dışı zamanlarda ayırd etmeksizin zaman ayırmaktadırlar.	2
Herkese eşit oranda zaman ayırmamaktadırlar.	2

Bu boyutla ilgili bazı katılımcılar düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Yazılı ve görsel kaynak ve ulaşılabilir makale ve dokümanlar ile ya da adresler ile gelmektedirler. Konu hakkında yeterli donanıma sahip olarak ders yapmaktalar. (K-11)

Herkesin fikrine saygı duyarak, saygı duyulmasını sağlayarak, düşünceleri doğru-yanlış gibi ifadelerle desteklemeyerek, programdakilerin tamamına aynı şekilde hitap ederek programdaki öğrencilerin tümüne aynı oranda ilgi göstererek. (K-2)

3. Faydalılık Alt Boyutuna Ait Bulgular

Tablo 8. Etik Prensipleri Algılamaları Ölçeği Faydalılık Alt Boyutuna Ait ortalama ve standart sapma değerleri

	<i>f</i>	\bar{X}	SS
Öğretim üyeleri hem sınıf içerisinde hem de dışında öğrencilerin	86	3,66	0,92
Öğretim üyeleri öğrenciyi bir birey ve hevesli bir profesyonel olarak kabul	86	3,56	0,98
Öğretim üyeleri öğrencilerin programdaki yeteneklerini ve bilgilerini	86	3,38	0,98
Öğretim üyeleri müfredat programını güncel tutmaktadır	86	3,22	0,95
Öğretim üyeleri müfredatı öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde	86	3,08	1,00

Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde faydalılık boyutuna ilişkin katılımcılara;

- *Öğretim üyeleri hem sınıf içerisinde hem de dışında öğrencilerin bireyselliğine hassasiyet konusunda gösterdikleri davranışlar nelerdir?*
- *Öğretim üyeleri müfredatı öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde dizayn etmek için derslerde hangi yolları takip etmektedirler?*

soruları yöneltilmiştir. Bu sorularla ilgili veriler tablo'9 da verilmiştir.

Tablo 9. Etik Prensipleri Algılamaları Ölçeği Faydalılık Boyutu Açısından Katılımcıların Görüşleri

Faydalılık Boyutu	Katılımcılar <i>f</i>
Öğrencileri oldukları gibi kabullendiklerini çoğu zaman düşünüyorum.	9
Öğretim elemanları öğrencinin bireysel farklılıklarına göre davranış sergileyememektedirler	5
Öğrenci ile her ortamda iletişim içerisinde olabiliyorlar	2
Konuları öğrencilere isteklerine göre dağıtmakta	5
Konular günlük hayatla ilişkilendirilerek işlenmekte	3
Güncel çalışmalar takip edilmekte	3
Öğrencinin ihtiyaçları pek göz önünde bulundurulmamaktadır.	3
Makale ve yayınları tavsiye ederler	1
Araştırma ödevlerini kullanmaktadırlar	1

Bu boyutla ilgili bazı katılımcılar düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Öğrenci ile her ortamda iletişim içerisinde olabiliyorlar. Telefon mail gibi iletişim araçları ile haberleşme kanalları açık, saygıyı elden bırakmayıp küçük düşürücü davranışları sergilememektedirler.(K-8)

Öğrenci sunumlarını onların istediği konu üzerinden yaptırıyorlar merak uyandıran konuyla ilgili makale tavsiye edilir, okunur güncel çalışmalar takip edilir.(K-3)

4. Sadakat Alt Boyutuna Ait Bulgular

Tablo 10. Etik Prensipleri Algılamaları Ölçeği Sadakat Alt Boyutuna Ait ortalama ve standart sapma değerleri

	<i>f</i>	\bar{X}	SS
Öğretim üyeleri farklı durumlarda ve zamanlarda tutarlı davranışlar sergilemektedir	86	3,60	0,83
Öğretim üyeleri ders içeriklerinin ilgili sahada uygulanması konusunda araştırmalar yapmak için fırsatlar sağlamaktadır.	86	3,56	1,01
Öğretim üyeleri öğrencilerle işbirliği yaparak çalışmalarını takip etmektedir	86	3,50	0,97
Öğretim üyeleri programlara kabul edilmenizde tutarlı kriterler koymaktadır	86	3,36	0,96
Öğretim üyeleri kariyer planlamada öğrencilere yardımcı olmaktadır	86	3,21	1,00
Öğretim üyeleri derslerinde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaktadır.	86	3,15	1,06
Öğretim üyeleri ders dışı zamanlarda öğrencilere danışmanlık yapmaktadır.	86	3,12	1,12
Öğretim üyeleri öğrencileri bölüm içi tartışmalara dâhil etmekten sakınmaktadır	86	3,00	1,23

Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde sadakat boyutuna ilişkin katılımcılara;

- *Öğretim üyeleri farklı durumlarda ve zamanlarda ne tür tutarlı davranışlar sergilemektedir? Davranışları veya durumları örneklendiriniz.*
- *Öğretim üyeleri öğrencileri derslerde sınıf içi tartışmalara dâhil etmekten sakınma konusunda ne tür davranışlar göstermektedirler?*

soruları yöneltilmiştir. Bu sorularla ilgili veriler tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Etik Prensipleri Algılamaları Ölçeği Sadakat Boyutu Açısından Katılımcıların Görüşleri

Sadakat Boyutu	Katılımcılar <i>f</i>
Sınıf içerisinde ders işleme yöntemlerinin tutarlı olduğunu söyleyebilirim.	6
Tutarlı olduklarına pek katılmıyorum	4
Ders içi ve ders dışı davranışlarında tutarlılar,	3
Sınav ve ödev inceleme konusunda tutarlı davranmaktalar	2
Ders sırasında tartışmaya dönüşebilecek konuların açılmamasına dolaylı	8
Farklı görüş bildiren öğrenciler arasında taraf tutmamaya dikkat ederler	2
En aykırı düşüncelere bile tepkisiz kalabiliyorlar	2
Bazıları bütün dersleri sınıf içi tartışması olarak işlemekte	2

Bu boyutla ilgili bazı katılımcılar düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Sınıf içerisinde ders işleme yöntemlerinin tutarlı olduğunu söyleyebilirim. Araştırma etiği konularında bireysel hassasiyet konularında tutarlılar.(K-7)

Ders sırasında tartışmaya dönüşebilecek konuların açılmamasına dolaylı olarak müdahale ediyorlar. Siyasi ve tarafsızlık oluşturabilecek tartışmalara neden olacak konulara izin vermiyorlar.(K-10)

5. Adil Olma Alt Boyutuna Ait Bulgular

Tablo 12. Etik Prensipleri Algılamaları Ölçeği Adil Olma Alt Boyutuna Ait ortalama ve standart sapma değerleri

	<i>f</i>	\bar{X}	SS
Öğretim üyeleri öğrencilerine meslektaş gibi davranmaktadır.	86	3,77	0,97
Öğretim üyeleri öğrencilerle iletişimlerinde toleranslı ve açık olmaktadır	86	3,70	0,87
Öğretim üyeleri araştırmalara öğrenci katılımında eşit imkân sağlamaktadır.	86	3,65	0,92
Öğretim üyeleri öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirmek için mümkün olduğunca nesnel değerlendirmelerle destek olmaktadır.	86	3,65	0,93
Öğretim üyeleri öğrencilere araştırma sürecini geliştirmeleri için her aşamada yardım etmektedir.	86	3,43	1,00
Öğretim üyeleri öğrencilerin özel ihtiyaçlarını göz önüne alarak nesnel değerlendirmeler yapmaktadır.	86	3,42	1,08
Öğretim üyeleri tüm öğrencilerine bilgi, zaman ve enerji yönünden eşit davranmaktadır.	86	3,40	1,03

Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde adil olma boyutuna ilişkin katılımcılara;

- *Öğretim üyeleri öğrencilerine meslektaş gibi davranmaları konusunda hangi davranışları göstermektedirler?*
- *Öğretim üyeleri tüm öğrencilerine bilgi, zaman ve enerji yönünden hangi davranışları sergileyerek eşit davranmaktadırlar?*

soruları yöneltilmiştir. Bu sorularla ilgili veriler tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Etik Prensipleri Algılamaları Ölçeği Adil Olma Adil Olma Boyutu Açısından Katılımcıların Görüşleri

Adil Olma Boyutu	Katılımcılar <i>f</i>
Bize olan davranışlarında meslektaş gibi gördüğünü hissediyoruz.	11
Bize meslektaş gibi değil öğrenci gibi davranıyorlar.	2
Genelde meslektaş gibi hissettirmezler	2
Soru, görüşme ve bilgi almak için gittiğimizde eşit davranıyorlar	11
Eşitlik ve adalet ilkesine bağlı kaldıklarını düşünmüyorum	4

Bu boyutla ilgili bazı katılımcılar düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Meslektaş olduğumuzu sürekli belirtip bizlerle olmaktan, çalışmaktan keyif aldıklarını söylemektedirler.(K-2)

Herkesin düşüncelerini dinleyip, sorunlarına eşit zaman ayırmaktadırlar.(K-6)

Öğretim üyeleri genelde kendilerine yakın hissettikleri ve aynı zamanda başarılı öğrencilerle daha fazla ilgilenmekte zaman bilgi ve enerji yönünden tüm öğrencilerine eşit davranmamaktadırlar.(K-9)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada “Doktora ve yüksek lisans öğrencilerinin etik prensipleri/ilkelere algılama düzeyleri” araştırılmıştır. Etik prensipler ölçeği otonomi, öğrencilerde stres yaratmama, faydalılık, adillik ve sadakat alt boyutlarına göre öğrencilerin görüşleri incelenmiştir. Öğretim üyelerinin etik davranış göstermeleri ile ilgili bütün alt boyutlarda öğrencilerin orta düzeyde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Otonomi boyutunda öğretim üyelerinin derslerin işlenişlerinde etik araştırma teknikleri konusunda örnekler verdiği, değerlendirmelerde nesnel davrandıkları ve müfredatı öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları gözetilerek düzenledikleri söylenebilir.

Öğrencilerde stres yaratmama boyutunda öğretim üyelerinin dersin içeriğindeki temel konuları yeterince anlattığı, sınıf içerisinde stresi engelleyici durumlar gerektiren davranışları genellikle gösterdikleri söylenebilir. Haksız rekabete yol açabilecek davranışlar gösterme konularında bazılarının herkese eşit oranda davranmadıkları sonucu çıkarılabilir.

Faydalılık alt boyutunda öğretim üyeleri genel olarak öğrencileri birer profesyonel olarak görüp, oldukları gibi kabullendikleri, bireysel hassasiyetlere dikkat etme konusunda bazı sorunlar olduğu, müfredatın işlenmesi ile ilgili öğretim üyeleri zengin materyaller kullandığı bulgusu çıkarılabilir.

Sadakat boyutunda öğrenciler öğretim üyelerinin tutarlı davranışlar sergilediklerine genel olarak katılırsalar da, ders içi ve ders dışı davranışlarda ders işleme yöntemlerinde tutarlı olmadıkları görüşünde olan öğrencilerde vardır. Dersin işlenişinde öğrencilerin çoğunluğu tartışma ortamının oluşmasına izin verilmediği görüşü bildirmişlerdir.

Adil olma boyutunda öğrencilerin genel olarak öğretim üyelerinin kendilerine meslektaş gibi davrandıklarını, öğrencilerle iletişimlerinde toleranslı ve açık oldukları konusunda hemfikir olduklarını hem nicel araştırmada hem de görüşme sonuçlarında görülmektedir. Öğretim üyeleri her ne kadar bu davranışları olumlu manada sergilemiş olsalar da tüm öğrencilere olan davranışlarında ve değerlendirmelerde eşitlik noktasında sıkıntılar olduğu araştırma sonuçlarından çıkarılabilir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından şu önerilerde bulunabilir.

- Genel olarak öğretim görevlilerinin etik prensipleri uyguladıkları ancak Öğrencilere sınıf içi ve sınıf dışı çalışmalarda bilgi, enerji ve zaman yönünden eşitlik, adalet ilkelerine daha dikkat etmeleri söylenebilir.
- Sene başında programın planlaması yapılırken öğrencinin özellikle uygulama aşamasındaki ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulabilir.
- Öğretim üyelerinin öğrencilerin bireysel hassasiyetlerine biraz daha dikkat etmeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Aydın, İ. P. (2002). Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, İnyet P. (2003). **Eğitim ve Öğretimde Etik**. Ankara: Pegem Yayıncılık
- American Association of University Professors (AAUP) (2011). Statement on Professional Ethics. Retrieved April 16, 2011, from <http://www.aaup.org/statements/Redbook/Rbethics.htm>.
- American Society of Civil Engineers (ASCE) (2000). Ethics – Standards of Professional Conduct. Retrieved December, 2004, from <http://www.asce.org/pdf/ethicsmanual.pdf>.
- Bülbül, A. Rıdvan (2000). **İletişim ve Etik**. Ankara: Damla Ofset
- Cevizci, A. (2002). Etiğe Giriş. Paradigma Yayınları, İstanbul.
- Kolts, R.L., Robinson, A.M., & Tracy, J.J. (2004). The relationship of sociotropy and autonomy to posttraumatic cognitions and PTSD symptomatology in trauma survivors. *Journal of Clinical Psychology*, 60(1):53-63.)
- National Education Association (NEA) (2011). Code of Ethics. Retrieved April 16, 2011, from <http://www.nea.org/home/30442.htm>
- İşlek, E. (2007) İlköğretim Müfettişlerinin Rol Davranış Boyutu Kapsamındaki Meslek Etik İlkelerine Uyuma Düzeyleri Konusundaki İlköğretim Müfettişlerinin ve Öğretmenlerinin Algıları Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Öztuğ, N. (2004) "Etik ve Etiğine İlişkin Yaklaşımlar (Bir Uygulama)," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2004. İstanbul
- Robert D. B, Luann K. "Ethical Issues in Graduate Education: Faculty and Student Responsibilities" *The Journal of Higher Education*, Vol. 56, No. 4 (Jul. - Aug., 1985), pp. 403-418
- Saddleback College (2011). Faculty Code of Ethics and Professional Standards. Retrieved April 16, 2011, from <http://www.saddleback.edu/gov/senate/acsen/acsen/ethics.html>.
- Gerçek, H, Güven, M, H. vd . "Yükseköğretim Kurumlarında Etik İlkeler, Sorumluluklar ve Davranış Kuralları" *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 2011.013, sayı 2, Ağustos 2011

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞININ DEMOGRAFİK FAKTÖRLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Selda Özer¹⁷

Özet

Bu çalışma, öğretmenlerin demografik faktörler açısından örgütsel vatandaşlık davranışı (ÖVD) gösterme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, Nevşehir il merkezi, merkeze bağlı kasaba ve köylerde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, çalıştığı okulun türü, kendilerinin ve annelerinin eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık olmadığı; sadece yaş, mesleki deneyim ve branş açısından gruplar arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel vatandaşlık davranışı, özgecilik, sivil erdem, üstün görev bilinci, centilmentik, nezaket.

1. Giriş

Örgütsel vatandaşlık davranışı (ÖVD) “biçimsel ödül sistemini dikkate almadan, bir bütün olarak örgütün fonksiyonlarını verimli bir biçimde yerine getirmesine yardımcı olan, gönüllülük esasına dayalı birey davranışı” olarak tanımlanmaktadır (Organ, 1997). Genel kabul gören sınıflandırmayla ÖVD özgecilik, sivil erdem, üstün görev bilinci, centilmentik ve nezaket olarak 5 boyutta incelenmektedir (MacKenzie vd., 1993; MacKenzie vd., 1999; Allison vd., 2001; Köse vd., 2003; Özdevecioğlu, 2003).

ÖVD'nin örgüte katkıları şu şekilde sıralanabilir (Podsakoff; MacKenzie, 1997: 138):

- (a) çalışanların ve yönetimin üretkenliğini artırır,
- (b) kaynakların daha üretken amaçlarda kullanılmasını sağlar,
- (c) çalışma grupları ve farklı gruplar arasındaki işbirliğine yardımcı olur,
- (d) örgütün en iyi çalışanları kendine çekme ve bünyesinde tutma kabiliyetini güçlendirir,
- (e) örgüt performansının istikrarını artırır ve
- (f) örgütün ortamdaki değişikliklere daha etkin bir şekilde uyum sağlamasına yardımcı olur.

Bu bağlamda, örgütsel başarıya katkıda bulunan ÖVD'nin eğitim örgütleri olan okullarda incelenmesi okul başarısı açısından önemlidir. Amacı öğretmenlerin demografik faktörler açısından ÖVD gösterme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek olan bu çalışma sonunda, teorik ve uygulamaya yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

2. Yöntem

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin demografik faktörler açısından ÖVD gösterme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmektir. Araştırmanın evrenini, Nevşehir il merkezi, merkeze bağlı kasaba ve köylerde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında

¹⁷ Nevşehir Üniversitesi

görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak anket tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin demografik özelliklerini sorgulayan 8 soru, ikinci bölümde ise öğretmenlerin ÖVD konusundaki eğilimlerini ölçmeye yönelik 25 soru bulunmaktadır.

Çalışmada kullanılan ÖVD Ölçeği literatür taraması sırasında Türkiye’de kullanılmış ölçekler incelenerek geliştirilmiştir (İşbaşı, 2000; Dilek, 2005; Basım ve Şeşen, 2006; Köse vd., 2003). Bu ölçekler, Organ (1997) tarafından ortaya konan ÖVD boyutlarının Türkiye’deki koşullara uyarlandığını göstermektedir. Ölçekte özgecilik boyutunu ölçen 6 soru; üstün görev bilinci boyutunu ölçen 6 soru; nezaket boyutunu ölçen 4 soru; centilmenlik boyutunu ölçen 4 soru; sivil erdem boyutunu ölçen 5 soru bulunmaktadır. Öğretmenlerden belirtilen davranışları ne kadar sıklıkla gösterdiklerini işaretlemeleri istenmiş ve bunun için 5’li Likert ölçeği kullanılmıştır (1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Ara sıra, 4=Sık sık, 5=Her zaman). Veri toplama aracının ön uygulaması 10 öğretmene yapılmış, anlamakta güçlük çektikleri bazı ifadeler üzerinde bu öğretmenlerin görüşleri ve uzman görüşleri de alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. ÖVD ölçeğinin güvenilirliğinin 0,84 olduğu tespit edilmiştir.

Hazırlanan anket formu 2008–2009 güz yarısında evrendeki öğretmenlerin tamamına (948) ulaştırılmış, toplam 476 anket formu geri dönmüş, bunlar arasından bilimsel açıdan kullanılabilir nitelikte olan toplam 349 anket formu elde edilmiştir. Dolayısıyla, anketlerin geri dönüş oranı %36.8 olarak gerçekleşmiştir.

Demografik verilerin değerlendirilmesinde *frekans* ve *yüzde* dağılımlarından; demografik faktörler açısından ÖVD ve boyutlarının analizinde, *t testi* ve *tek yönlü Anova testi*; farklılıkların nedenini görmek için *Scheffe testi* uygulanmıştır.

3. Kuramsal Çerçeve

Bir örgütün varlığını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi için, örgüt çalışanlarının biçimsel ve ekstra rol davranışları büyük önem taşımaktadır. Biçimsel rol davranışları ödül sisteminde yer alan, önceden belirlenmiş, örgütün gerektirdiği ve olması gereken davranışları nitelerken; ekstra rol davranışları önceden belirlenmemiş, ödül sistemi dışında kalan ve gönüllülük esası taşıyan davranışları kapsamaktadır. Ekstra rol davranışları olarak değerlendirilen ve “rolün ya da iş tanımının gerektirmediği ve işgörenin örgütle sözleşmesinde açıkça belirlenmemiş; bireysel seçime bağlı olan ve uygulanmadığında herhangi bir ceza gerektirmeyen davranış” (Çetin 2004, 4) olarak tanımlanan ÖVD, genel kabul gören sınıflandırmayla özgecilik, sivil erdem, üstün görev bilinci, centilmenlik ve nezaket olarak 5 boyutta incelenebilir (MacKenzie vd., 1993; MacKenzie vd., 1999; Allison vd., 2001; Köse vd., 2003; Özdevecioğlu, 2003).

3. 1. Özgecilik

Özgecilik, örgütte ortaya çıkan işle ilgili problemlerde diğer kişilere karşılık beklemeden yardımcı olmayı ifade eder (Özdevecioğlu, 2003: 120). Örgütte çalışan uzman işgörenlerin diğer işgörelere hiçbir ücret almadan yardım ederek onların performanslarını arttırmaya yönelik davranışlarıdır (Çetin 2004: 20). Örgüt çalışanları arasındaki işbirliğini arttırarak, örgüt içi sürtüşme ve gerginliklerin daha az yaşanmasını ve örgüt etkinliğinin dolaylı olarak artmasını sağlar (İşbaşı, 2000: 26). Bu özelliklerinden dolayı üretim kalitesini arttıran faaliyetler olarak değerlendirilebilir. Ayrıca “patron, müşteriler, iş arkadaşları veya ortaklar gibi belirli kişilere yardımcı olmak adına etkililiklerine katkıda bulunmak” olarak tanımlanmaktadır (Organ, 1997: 94). Okulda göreve yeni başlayan öğretmenlere daha deneyimli öğretmenler tarafından mesleğe ve okula uyum sağlama, okulun kural ve prosedürlerini öğrenme, okuldaki hâkim değer ve normları tanıma ve genel anlamda sosyalleşme gibi süreçlerde yardımcı olma, bu tür davranışlara örneklerdir (Sezgin, 2005: 330).

3. 2. Sivil Erdem

Sivil erdem, örgüt yaşamına aktif ve gönüllü olarak katılımı ifade eder (Podsakoff and MacKenzie, 1994; Organ and Ryan, 1995; Konovsky and Organ, 1996). Kurum içi toplantılarda düzenli olarak yer almak ve tartışmalara aktif olarak katılmak, kurumdaki gelişmelere ayak uydurmaya çalışmak, kurumdaki değişimleri yakından izlemek, bina içindeki duyuru kaynaklarından (pano, posta, vb.) faydalanmaya çalışmak, örgütle ilgili konular üzerinde düşünmek ve düşüncelerini iş arkadaşlarıyla paylaşmak gibi davranışlar bu kapsamda değerlendirilir (İşbaşı 2000: 30). Sivil erdem boyutuna ilişkin olarak, öğretmenlerin hizmet-içi eğitim programlarına katılmaları, mesleki yayınları ve bilimsel gelişmeleri takip etmeleri, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaları, kişisel ve mesleki gelişimlerine önem vermeleri ve diğer meslektaşlarıyla bilgi alış-verişinde bulunmaları örnek olarak verilebilir (Sezgin, 2005: 331).

3. 3. Üstün Görev Bilinci

Üstün görev bilinci, örgüt üyelerinin kendilerinden beklenen minimum rol davranışının ötesinde bir davranış sergilemeye gönüllü olmalarını (Allison vd., 2001: 283), yani olması gerekenden daha fazlasını yapmalarını ifade eder (Çetin, 2004: 20). Bir çalışanın görevini örgütün performansını artırmak amacıyla gönüllü, yaratıcı ve yenilikçi eylemleriyle daha istekli ve azimli yapması, fazladan sorumluluk almaya istekli olması ve diğer çalışanları da bu yönde teşvik etmesi bu boyutta değerlendirilir (Köse vd., 2003: 5). Okulda ise, öğretmenlerin kişisel olarak sınıf içinde öğretim etkinlikleri için ayrılan zamanı etkili kullanmaları ve akademik öğrenme zamanı arttırmaya çalışmaları ve kurumsal olarak da tutarlı biçimde işe devam etmeleri, işe zamanında gelmeleri ve belirlenen çeşitli kurallara bağlı kalmaları üstün görev bilinci boyutuna yönelik davranışlardır (Sezgin, 2005: 331).

3. 4. Centilmenlik

Centilmenlik, örgüt içinde, bireyler arasında gerginlik yaratacak her türlü olumsuzluğu hoş görmeyi (Organ and Ryan, 1995: 782) ve işin neden olduğu kaçınılmaz rahatsızlık ve zorlamalara anlayış göstermeyi (Köse vd., 2003: 4) ifade eder. Sorunları gereksiz yere büyütmemek, zamanının çoğunu işiyle ilgili sorunlardan yakınlıkla geçirmemek, iş arkadaşlarına saygısızca davranmaktan kaçınmak (İşbaşı, 2000: 28) ve örgüt imajını ve faaliyetlerini örgüt dışında savunmak (Gürbüz, 2006: 56) gibi davranışlar centilmenlik boyutunda değerlendirilir.

3. 5. Nezaket

Nezaket, bir çalışanın, çalışma arkadaşları için sorun oluşturabilecek konuları önceden belirleyerek çözüm için önerilerde bulunmasını ya da sorun ortaya çıkmadan önlem almasını (Organ and Ryan, 1995; Konovsky and Organ, 1996; Podsakoff vd., 2000), kısaca örgüt içindeki işbölümünden kaynaklanan karşılıklı birbirine bağlı olan bireyler arasındaki olumlu iletişimi (Özdevecioğlu, 2003: 121) ifade eder. Problemleri önlemede önemli rol oynayarak zamanın yapıcı bir biçimde kullanılmasını kolaylaştırır (Çetin, 2004: 20). Öğretmenlerin aldıkları kararlar, yapacakları etkinlikler ve karşılaşılabilecekleri sorunlar konusunda meslektaşlarını bilgilendirmeleri, okul yönetimine gerekli bilgileri vermeleri, öğrencileri ve gerektiğinde aileleri haberdar etmeleri, nezaket boyutunda değerlendirilecek davranışlardır (Sezgin, 2005: 332).

4. Bulgular ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %41.3'ü kadın ve %58.7'si erkek; büyük çoğunluğu evli (%90) ve 40 yaş ve altındadır (%76.8). Bu öğretmenlerin %68.2'si ilköğretimde, %31.8'i de lisede görev yapmaktadır. %88.1'i 5 yıl ve daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin sadece %2.6'sı lisans üstü eğitim görmüşlerdir. %31.8'i sınıf öğretmeni, %68.2'si de branş öğretmenidir. Öğretmenlerin annelerinin %79.7'si belli bir düzeyde eğitim almıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Yönelik Bulgular (N: 349)

Dem. Özellik	F	(%)	Dem. Özellik	F	(%)
Cinsiyet			Çalışılan Okul		
Kadın	144	41,3	İlköğretim	238	68,2
Erkek	205	58,7	Lise	111	31,8
Medeni Durum			Eğitim Durumu		
Evli	314	90,0	Önlisans	37	10,6
Bekar	35	10,0	Lisans	303	86,8
Yaş			Lisansüstü	9	2,6
30 yaş ve altı	87	24,9	Branş		
31-40 yaş arası	181	51,9	Sınıf Öğretmeni	111	31,8
41-50 yaş arası	60	17,2	Branş Öğretmeni	238	68,2
51 yaş ve üzeri	21	6,9	Anne Eğitim Durumu		
Mesleki Deneyim			Hiç eğitim almadı	71	20,3
5 yıl ve daha az	45	12,9	Okuryazar	83	23,8
6-10 yıl	100	28,7	İlköğretim	156	44,7
11-15 yıl	101	28,9	Lise	27	7,7
16-20 yıl	44	12,6	Yüksekokul-Fakülte	12	3,4
21-25 yıl	30	8,6			
26 yıl ve daha fazla	29	8,3			

ÖVD boyutları açısından incelendiğinde; öğretmenler, eğitim-öğretimle ilgili konularda kendilerinde mevcut olan araç-gereçleri diğer öğretmenlerle paylaşmakta (%90.0) (**özgecilik**); ders aralarını uzatmayıp derslerine vaktinde girip çıkmakta (%92.8) (**üstün görev bilinci**); diğer öğretmenlerin haklarına saygı göstermekte (%96.8) (**nezaket**); okul ve işleri konusunda problemlerden ziyade olayların olumlu yönlerini görmeye çalışmakta (%89.1) (**centilmenlik**) ve okul bünyesinde yapılan değişimlere ayak uydurmaya çalışmaktadırlar (%85.1) (**sivil erdem**). Ayrıca bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin genellikle ÖVD gösterme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır. Bu durumun öğretmenliğin birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de saygın bir meslek olarak kabul görmesi ve toplumun önemli kısmı tarafından en fazla tercih edilen mesleklerden biri olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu meslekte kariyerini sürdürmekte olan öğretmenlerin belli bir fikri olgunluğa erişmeleri ve mesleki bağlılıklarının yüksek olması nedeniyle daha sık ÖVD sergilemeleri doğal karşılanabilir.

Demografik faktörler dikkate alındığında, öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, çalıştığı okulun türü, kendilerinin ve annelerinin eğitim durumu açısından gruplar arasında ÖVD ve boyutları açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Literatürde bu durumu destekleyen (Kozacıoğlu, 2002; Smadi, 2001) ve desteklemeyen (Erdem, 2003; Ay, 2007) çalışmalar mevcuttur.

Yaş açısından ÖVD'nin boyutları konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık yokken; bir bütün olarak ÖVD'ye ilişkin olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (Tablo 2). 21-30 yaş aralığındaki öğretmen grubunun diğer yaş gruplarına kıyasla ÖVD sergileme eğilimi daha düşüktür ($p=0,020<0,05$). Fakat Kozacıoğlu (2002)'nin çalışması gençlerin yaşlılara göre daha çok ÖVD sergilediğini; Erdem (2003)'in çalışması ise, 30 yaş ve daha genç çalışanların daha çok özgecilik davranışı, 40 yaş ve üstü çalışanların daha çok nezaket ve üstün görev bilinci davranışlarını sergilediklerini göstermektedir.

Tablo 2. Yaş açısından ÖVD ile ilgili ANOVA testi sonuçları

ÖVD Boyutları		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Özgecilik	Gruplar arasında	4,544	3	1,515	2,628	,050
	Gruplar içinde	198,287	344	,576		
	Toplam	202,831	347			
Üstün Görev B.	Gruplar arasında	1,754	3	,585	2,112	,098
	Gruplar içinde	95,251	344	,277		
	Toplam	97,005	347			
Nezaket	Gruplar arasında	1,586	3	,529	1,977	,117
	Gruplar içinde	91,980	344	,267		
	Toplam	93,566	347			
Centilmenlik	Gruplar arasında	5,859	3	1,953	2,150	,094
	Gruplar içinde	311,595	343	,908		
	Toplam	317,454	346			
Sivil Erdem	Gruplar arasında	3,149	3	1,050	2,080	,103
	Gruplar içinde	167,600	332	,505		
	Toplam	170,749	335			
ÖVD	Gruplar arasında	3,127	3	1,042	4,241	,006
	Gruplar içinde	84,540	344	,246		
	Toplam	87,668	347			

Mesleki deneyim açısından değerlendirildiğinde (Tablo 3), ÖVD boyutlarından üstün görev bilinci [$F(5-342)=2,420$; $p=0,036<0,05$] ve bir bütün olarak ÖVD'ye [$F(5-342) = 2,564$; $p=0,027<0,05$] ilişkin olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. 5 yıl ve daha az deneyime sahip olanların 6 yıl ve daha fazla deneyime sahip öğretmen gruplarına göre, ÖVD ve üstün görev bilinci boyutunda değerlendirilen davranışları sergileme

eğiliminin düşük olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Erdem (2003) ve Ay (2007)'in çalışmaları bu sonuçla paralellik gösterirken; Kozacıoğlu (2002)'nin bulgularına göre, mesleki deneyimin ÖVD gösterilmesi üzerinde herhangi bir etkisi yoktur.

Tablo 3. Mesleki deneyim açısından ÖVD ile ilgili ANOVA testi sonuçları

ÖVD Boyutları		Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	p
Özgecilik	Gruplar arasında	4,255	5	,851	1,466	,200
	Gruplar içinde	198,576	342	,581		
	Toplam	202,831	347			
Üstün Görev B.	Gruplar arasında	3,315	5	,663	2,420	,036
	Gruplar içinde	93,691	342	,274		
	Toplam	97,005	347			
Nezaket	Gruplar arasında	2,575	5	,515	1,936	,088
	Gruplar içinde	90,991	342	,266		
	Toplam	93,566	347			
Centilmenlik	Gruplar arasında	4,984	5	,997	1,088	,367
	Gruplar içinde	312,470	341	,916		
	Toplam	317,454	346			
Sivil Erdem	Gruplar arasında	3,288	5	,658	1,296	,265
	Gruplar içinde	167,462	330	,507		
	Toplam	170,749	335			
ÖVD	Gruplar arasında	3,168	5	,634	2,564	,027
	Gruplar içinde	84,500	342	,247		
	Toplam	87,668	347			

Branş açısından analiz sonuçları değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında ÖVD ve centilmenlik hariç diğer boyutlar açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Tablo 4). Yani sınıf öğretmenlerinin daha çok ÖVD gösterme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Tablo 4. Branş açısından ÖVD ile ilgili t testi sonuçları

Demografik Özellik	Boyutlar	Gruplar	Arit.Ort.	St.Sap.	Varyansların eşitliği için Levene's testi		t	p
					F	P		
Branş	Özgecilik	Sınıf ögr.	4,11	0,56	1,088	,298	2,345	0,020
		Branş ögr.	3,91	0,83				
	Üstün Görev B.	Sınıf ögr.	4,58	0,42	4,623	,032	5,049	0,000
		Branş ögr.	4,31	0,55				
	Nezaket	Sınıf ögr.	4,66	0,41	8,400	,004	3,355	0,001
		Branş ögr.	4,49	0,55				
	Centilmenlik	Sınıf ögr.	4,22	0,53	1,740	,188	1,926	0,055
Branş ögr.		4,00	1,09					
Sivil Erdem	Sınıf ögr.	4,15	0,67	1,036	,309	2,651	0,008	
	Branş ögr.	3,93	0,72					
ÖVD	Sınıf ögr.	4,34	0,39	5,074	,025	4,319	0,000	
	Branş ögr.	4,12	0,53					

$p < 0,05$

5. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, öğretmenlerin demografik faktörler açısından ÖVD gösterme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, çalıştığı okulun türü kendilerinin ve annelerinin eğitim durumu açısından gruplar arasında ÖVD ve boyutları bakımından anlamlı bir farklılık yoktur.
2. Yaş açısından, ÖVD'nin boyutları konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur, fakat 21-30 yaş aralığındaki öğretmen grubunun diğer yaş gruplarına kıyasla genel olarak ÖVD sergileme eğilimi daha düşüktür.
3. Mesleki deneyim açısından, 5 yıl ve daha az deneyime sahip olanlar 6 yıl ve daha fazla deneyime sahip öğretmen gruplarına göre bir bütün olarak ÖVD'yi ve üstün görev bilinci boyutunda yer alan davranışları daha az sergilemektedir.
4. Sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre ÖVD ve boyutlarını (centilmenlik hariç) daha çok gösterme eğilimindedirler.

Araştırma bulgularının ışığında uygulamaya yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğretmenlerin ekstra rol davranışı olarak değerlendirilen ÖVD göstermeleri için örgütsel iletişime önem verilmeli; toplantılar ve sosyal etkinlikler düzenlenerek müdür ile öğretmenler ve öğretmenlerin birbirleriyle tartışma ve görüş alışverişinde bulunma fırsatları artırılmalıdır.

2. Mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin deneyime sahip öğretmenlerin tecrübelerinden daha fazla faydalanmaları sağlanmalıdır.

3. Öğretmenlere kendilerini geliştirmelerini sağlayacak olanaklar (hizmet-içi eğitimler gibi) artırılmalı, lisansüstü eğitim yapmaları konusunda kolaylıklar sağlanmalı ve mesleki ilerlemelerinde bu eğitimler dikkate alınarak öğretmenler mesleki gelişimleri için teşvik edilmelidir.

Araştırma sınırlıkları dikkate alınarak gelecekte yapılacak çalışmalar için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Yapılan çalışma Nevşehir ili ile sınırlı olduğu için, bulguların genellenebilmesi amacıyla, daha farklı illerde benzer çalışmalar yapılarak daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir.

2. Bu çalışmada, öğretmenlerin ÖVD konusundaki görüşleri alındığı için, daha sonra yapılacak çalışmalarda, öğretmenlerin ÖVD eğilimleri müdürlerin görüşleri alınarak incelenebilir.

3. Aynı konu özel okullarda incelenerek karşılaştırmalar yapılabilir.

4. Okul yöneticilerinin öğretmenlerle olan iletişim tarzları ve okullardaki örgüt içi faktörler ile öğretmenlerin ÖVD eğilimleri arasındaki ilişki incelenebilir.

Kaynakça

- Allison, B. J., Voss, R. S. ve Dryer, S. (2001), "Student Classroom and Career Success: The Role of Organizational Citizenship Behavior", *Journal of Education for Business*, Cilt 76, Sayı 5, s. 282-294.
- Ay, B. (2007). "Öğretmenlerin Öz-yeterlikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Basım, H. N. ve Şeşen H. (2006). "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği Uyarlama ve Karşılaştırma Çalışması", *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, Cilt 61, Sayı 4, s. 83-102.
- Çetin, M. Ö. (2004). *Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Dilek, H. (2005). "Liderlik Tarzlarının ve Adalet Algısının; Örgütsel Bağlılık, İş Tatmini ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerine Etkilerine Yönelik Bir Araştırma", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Erdem, Ü. (2003). "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı: Hastane Çalışanları Üzerinde Bir Uygulama", Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürbüz, S. (2006). "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile Duygusal Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma", *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, s. 48-75.
- İşbaşı, J. Ö. (2000). "Çalışanların Yöneticilerine Duydukları Güvenin ve Örgütsel Adalete İlişkin Algılamalarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Oluşumundaki Rolü: Bir Turizm Örgütünde Uygulama", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Konovsky, M. A. And Organ, D. W. (1996). "Dispositional and Contextual Determinants of Organizational Citizenship Behavior", *Journal of Organizational Behavior*, Cilt 17, s. 253-266.
- Kozacıoğlu, R. (2002). "The Relationship of Organizational Commitment and Work Rewards with Organizational Citizenship Behavior", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köse, S., Kartal, B. ve Kayalı, N. (2003). "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Tutuma İlişkin Faktörlerle İlişkisi Üzerine Bir Araştırma", *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 20, s. 1-19.
- MacKenzie, S.B., Podsakoff, P. M. ve Fetter, R. (1993). "The Impact of Organizational Citizenship Behavior on Evaluations of Salesperson Performance", *Journal of Marketing*, Cilt 57, Sayı 1, s. 70-80.
- MacKenzie, S.B., Podsakoff, P. M. ve Paine, J. B. (1999). "Do Citizens' Behaviors Matter More for Managers than for Salespeople?", *Journal of Academy of Marketing Science*, Cilt 27, Sayı 4, s. 396-410.
- Organ, D. W. (1997). "Organizational Citizenship Behavior: It's Construct Clean-up Time", *Human Performance*, Cilt 10, Sayı 2, s. 85-97.
- Organ, D. W. And Ryan, K. (1995). "A Meta-analytic Review of Attitudinal and Dispositional Predictors of Organizational Citizenship Behavior", *Personnel Psychology*, Cilt 48, s. 775-802.
- Özdevecioğlu, M. (2003). "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile Üniversite Öğrencilerinin Bazı Demografik Özellikleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik

Bir Araştırma”, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 20, s. 117-135.

Podsakoff, P. M. and MacKenzie S. B. (1994). “Organizational Citizenship Behaviors and Sales Unit Effectiveness”, *Journal of Marketing Research*, Cilt 31, s. 351-363.

Podsakoff, P. M. and MacKenzie S. B. (1997). “Impact of Organizational Citizenship Behavior on Organizational Performance: A Review and Suggestions for Future Research”, *Human Performance*, Cilt 10, Sayı 2, s. 133-151.

Podsakoff, P. M., MacKenzie S. B. Paine, J. B. and Bachrach, D. G. (2000). “Organizational Citizenship Behavior: A Critical Review of Theoretical and Empirical Literature and Suggestions for Future Research”, *Journal of Management*, Cilt 26, Sayı 3, s. 513-563.

Sezgin, F. (2005). “Örgütsel Vatandaşlık Davranışları: Kavramsal Bir Çözümleme ve Okul Açısından Bazı Çıkarımlar”, *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 1, s. 317-339.

Smadi, S. M. (2001). “Expatriate Adjustment and Organizational Citizenship Behavior: A Study in an Institute of Higher Education”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİLERİN OKUL YÖNETİMİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. Nedime ŞANLI¹⁸

Uzm. Hülya YALÇINKAYA¹⁹

Uzm. Sevinç AKSAY ALBUZ²⁰

Dr. Filiz METE²¹

GİRİŞ

Eğitimde, hızlı gelişimlere paralel olarak öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve teknikleri, bilginin doğası ve öğrenme kuramları, sınıfta öğrenci ve öğretmenin rolleri, eğitim öğretimin ortamları düzenleme, süreç ve ürün değerlendirme gibi konularda birçok değişiklik olmuştur. Elbette bu değişim okul yönetim anlayışına da yansımıştır.

Eğitim, toplumların gelişmişlik düzeylerinin göstergesidir. Eğitimde, hedefe ulaşmak için en temel unsur insan gücüdür. İnsan gücünde değişimin yönlendirildiği merkez ise okuldur. Bu bağlamda okulları yönetmek bireyleri yönetmekten öte değişimi yönlendirmektir. Okul, eğitim sisteminin en önemli ve işlevsel parçasıdır. Eğitim hizmetlerinin üretildiği yer olan okulda en etkin paydaşlar; yönetici, öğretmen, öğrenci ve velidir. Tüm paydaşların etkili işbirliği, eğitimin kalitesini etkilemektedir. Okul eğitiminin, eğitim programları, öğrenci, öğretmen, yönetici, bina ve araç-gereçler, çevre olmak üzere altı temel ögesi vardır. Bu öğeler birbirleriyle etkileşim içindedir ve her biri okulun niteliği üzerinde etkilidir. Okul yönetiminin görevi, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını, en verimli biçimde kullanarak okulu amaçlara uygun olarak yaşatmaktır. Okulun kalitesinin verimliliğinin artırılmasında okul yönetiminin rolü çok önemlidir. Değişen dünya şartlarında eğitim yönetimi anlayışındaki değişimler okul yönetimini de değişime zorlamaktadır.

Ülkemizde eğitim yöneticiliği öğretmenliğin bir boyutu olarak algılanmaktadır. Oysa eğitim yöneticiliği, yönetimin sistemli olarak öğretilmesi gereken bir uzmanlık alanı, profesyonel bir meslektir. Okul yöneticileri, sergileyecekleri liderlik bilgi ve becerisi ile okulları birer öğrenen örgüt haline getirerek öğretmenlerin mesleki gelişimini hızlandırabilir; öğrenci performansını artıracak ortamları temin edebilirler. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin, etkili iletişim kurma, örgütsel çatışmaları örgüt ve kişi yararına yönetme, işbirliği içinde takım çalışmalarını gerçekleştirme, çevreyle bütünleşmeyi sağlama gibi çok sayıda sorumluluk ve görevleri bulunmaktadır.

Yapılan çalışmalarda, okullarda etkili eğitimin gerçekleştirilebilmesinde okul yöneticiliğinin önem bakımından ilk sırada yer aldığı belirtilmektedir. Okul yönetimi alanında yapılan birçok araştırma sonucu, öğrenci öğrenmesinin ve performansının yüksek olduğu etkili okullarda, etkili bir okul yönetiminin varlığını işaret etmektedir.

Bu çalışma öğretmen, öğrenci ve velilerin eğitimin kalitesinin artmasında önem rol oynayan okul yönetimi hakkındaki görüşlerinin neler olduğunu belirlemek amacı ile planlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili merkez ilçelerindeki altı

¹⁸ Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi Aile Ekonomisi ve Beslenme Eğitimi Bölüm Başkanlığı

¹⁹ Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Öğretmen Yeterlikleri Grup Başkanlığı Şb. Mdr.

²⁰ Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Öğretmen Yeterlikleri Grup Başkanlığı

Öğretmen

²¹ Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Öğretmen Yeterlikleri Grup Başkanlığı

Öğretmen

ortaöğretim okulundaki (lise) öğrenci, öğretmen ve velileri oluşturmuştur. Araştırma verileri ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilere, bu kurumlarla bağlantılı velilere ve kurumlarda görev yapan öğretmenlere anket uygulanarak toplanmış frekans ve yüzdeleri alınarak tablolaştırılmış ve bulgulara ilişkin öneriler getirilmiştir.

1.1. Araştırmanın amacı

Araştırma, öğrencinin, öğretmenin ve velinin okul yönetiminden beklentilerinin gerçekleşip gerçekleşmediğinin saptanması için yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki temalar esas alınarak hazırlanan anket aracılığıyla öğrenci, öğretmen ve velilerin okul yönetiminden beklentilerin ne derece karşılandığına yanıtlar aranacaktır.

Ana temalar:

1. İletişim kurma
2. Ortam hazırlama
3. Örgüt yönetimi
4. Program ve ortam yönetimi
5. İzleme ve değerlendirme

1.2. Sayıtlar

Araştırma, katılımcıların veri toplama araçlarında yer alan ifadeleri, yansız ve gerçek görüşlerini yansıtacak şekilde yanıtladıkları varsayımına dayanmaktadır.

1.3. Araştırmanın sınırlılıkları

Araştırma; Ankara ili merkez ilçede MEB'e bağlı meslek liselerindeki öğretmenler öğrenciler ve öğrencilerin velileri (236 öğrenci, 204 veli ve 74 öğretmen) ile sınırlıdır.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma yöntemi, araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak, verilerin toplanması ve çözümlenmesi için gerekli koşulların düzenlenmesidir (Selltiz, Jahoda, Deutsch ve Cook, 1959, s.50'den aktaran Karasar, N. 1991:76). Bu koşulların düzenlenmesinde iki temel yaklaşım vardır. Bunlar: tarama ve denemedir (Nisbet ve Entwistle, 1974; Simon, 1969; Cole, 1972'den aktaran Karasar, N. 1991:76).

Gerçekleştirilen bu araştırma nicel olup tarama yöntemi kullanılmıştır. Ölçme aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Bu doğrultuda öğrenciler için 8, öğretmenler için 10, veliler için 8 madde içeren 3 farklı anket uygulanmıştır.

Çalışma grubu

Öğrenci, öğretmen ve velinin okul yönetiminden beklentilerinin saptanmasını belirlemeye yönelik yapılan araştırmanın evrenini, kız teknik ve meslek lisesi, Anadolu otelcilik ve turizm meslek lisesi, kız teknik ve meslek lisesi, kız teknik ve meslek lisesi, Anadolu ve Anadolu öğretmen lisesi, teknik ve meslek lisesindeki öğrenci, velileri ve okul öğretmenleri oluşturmaktadır.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okudukları Okullara Göre Dağılımı

OKULLAR	SAYI	%
1. Kız Teknik ve Meslek Lisesi	98	% 66,2
2. Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	12	% 8,1
3. Kız Teknik ve Meslek Lisesi	18	% 12,2
4. Kız Teknik ve Meslek Lisesi	20	% 13,5
5. Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi	47	% 19,9
6. Meslek Lisesi	41	% 17,4
TOPLAM	236	% 100

Araştırmaya katılan öğrencilerin dağılımıyla ilgili Tablo 1'e bakıldığında dağılımın yarısından fazlasının (% 66,2) 1. Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencileri olduğu görülmektedir. Bu durum, okulların toplam öğrenci sayılarının farklılık göstermesi olarak açıklanabilir ancak toplam sayının yakın olduğu okullar arasında da en fazla katılım oranının bu okuldan olması, ankete katılım gönüllülük esasına dayalı olduğundan, 1. okuldaki öğrencilerin düşüncelerini paylaşma adına daha aktif oldukları şeklinde de açıklanabilir.

Tablo 2: Öğrencilerin Yaşlarına Göre ve Sınıflara Göre Dağılımı

YAŞ	SAYI	%
15 yaş	36	% 15,3
16 yaş	57	% 24,2
17 yaş	105	%44,5
18 yaş	35	%14,8
19 yaş	3	% 1,3
SINIF	SAYI	%
9. Sınıf	36	% 15,3
10.Sınıf	52	%22,0
11.Sınıf	134	% 56,8
12.Sınıf	14	% 5,9
TOPLAM	236	% 100

Öğrencilerin yaşlarıyla ilgili Tablo 2'ye bakıldığında, çoğunluğun on altı ve on yedi yaş grubu olduğu, bu yaş gruplarının da 10. ve 11. sınıfa karşılık geldiği görülmektedir. Ankete en az katılanların 18-19 yaş ve 12. sınıf olması bu grup öğrencilerin okullarda kendilerini artık misafir gibi algıladıkları, yılsonunda girecekleri sınavlara odaklandıkları ayrıca meslek lisesinde okuyan on ikinci sınıf öğrencilerinin staj nedeniyle çoğunlukla okul dışında bulunmaları şeklinde açıklamak mümkündür. Ayrıca 15 yaş, 9. sınıf öğrencilerinin de katılım düzeyinin az olduğu dikkati çekmektedir. Bunun nedeni ise öğrencilerin yeni katıldıkları okul kültürüne adaptasyon sürecinde olmaları şeklinde açıklanabilir. Öğrencilerin eğitim gördükleri kademeyle ilgili tablo 2'ye bakıldığında % 56,8 ile en fazla katılımın on birinci sınıf öğrencileri tarafından olduğu görülmektedir. Bunun nedeni birçok okulda bu sınıflarda uygulamaya izin verilmesiyle ilgili olabilir.

Tablo 3: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

CİNSİYET	SAYI	%
Kız	196	% 83,1
Erkek	40	% 16,9
TOPLAM	236	% 100

Öğrencilerin cinsiyet bakımından dağılımı ile ilgili Tablo 3'e bakıldığında büyük çoğunluğun % 83,1 kızlar olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ise araştırmanın ağırlıklı olarak kız meslek liselerinde yapılmış olmasıdır. Erkeklerin araştırma içerisindeki oranları ise % 16,9'dur.

Tablo 4: Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımı

OKULLAR	SAYI	%
1. Kız Teknik ve Meslek Lisesi	17	% 23
2. Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	15	% 20,3
3. Kız Teknik ve Meslek Lisesi	13	% 17,6
4. Kız Teknik ve Meslek Lisesi	9	% 12,2
5. Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi	16	% 21,6
6. Meslek Lisesi	4	% 5,4
TOPLAM	74	% 100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullara göre dağılımı ile ilgili Tablo 4'e bakıldığında katılımın bir meslek lisesi dışında birbirine oldukça yakın oranlar olduğu görülmektedir. Katılım oranı, okullardaki toplam öğretmen sayılarına göre oldukça yüksektir. Bu sonuç, öğretmenlerin araştırmalara bakış açıları olabileceği gibi okul yönetimiyle ilgili fikirlerini paylaşmaktan çekinmedikleri şeklinde de açıklanabilir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

CİNSİYET	SAYI	%
Bayan	54	% 73
Erkek	20	% 27
TOPLAM	74	% 100

Öğretmenlerin cinsiyet bakımından dağılımına bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun % 73 ile bayan öğretmenlerden meydana geldiği görülmektedir. Yapılan araştırmalara göre Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak çalışan öğretmenlerin toplamda çoğunluğunun bayan olması, tablo sonucunun nedenini açıklamaktadır.

Tablo 6: Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımları

BÖLÜM	SAYI	%
Aile Ekonomisi ve Beslenme	9	% 12,2
Türk Dili Edebiyatı	6	% 8,1
İlahiyat	1	% 1,4
Turizm	5	% 6,8
Kimya	5	% 6,8
Yabancı Dil	8	% 10,8
Coğrafya	4	% 5,4
Felsefe Grubu	3	% 4,1
Biyoloji	3	% 4,1
Giyim	1	% 1,4
Konaklama	2	% 2,7
Matematik	7	% 9,5
Beden Eğitimi	3	% 4,1

Ev Ekonomisi	2	% 2,7
Tarih	2	% 2,7
Büro Yönetimi ve Sekreterlik	1	% 1,4
Sağlık Eğitimi	1	% 1,4
Seramik	1	% 1,4
Öğretmenlik Meslek Bilgisi	1	% 1,4
Fizik	4	% 5,4
Bilgisayar	1	% 1,4
Çocuk Gelişimi	2	% 2,7
İktisat	1	% 1,4
Arkeoloji ve Sanat Tarihi	1	% 1,4
TOPLAM	74	% 100

Öğretmenlerin branşlara göre dağılımları ile ilgili tablo 15'e bakıldığında katılımın en fazla %12,2 ile aile ekonomisi ve beslenme, %10,8 ile yabancı dil ve %9,5 ile matematik öğretmenlerinin ankete katıldıkları görülmektedir. Bunun nedeni öğretmenlere ulaşılabilirlik olabilir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemlerine Göre Dağılımı

MESLEKTEKİ KIDEM SÜRESİ(yıl)	SAYI	%
0-4 yıl	7	% 9,5
5-9 yıl	3	% 4,2
10-14 yıl	11	% 14,9
15-19 yıl	23	% 31,1
20-24 yıl	22	% 29,8
25-29 yıl	6	% 8,2
30-34 yıl	2	% 2,8
TOPLAM	74	% 100

Öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre dağılımı ile ilgili Tablo 7'ye bakıldığında % 31,1 ile 15-19 yıl arası % 29,8 ile 20-24 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler olduğu

görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğunu kıdemli öğretmenlerin oluşturmasının nedeni olarak araştırmanın büyükşehirde ve bu büyükşehirin merkez ilçesinde yapılmış olması gösterilebilir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Kıdemlerine Göre Dağılımı

OKULDAKİ KIDEM SÜRESİ (yıl)	SAYI	%
0-4 yıl	36	% 51,4
5-9 yıl	12	% 16,2
10-14 yıl	18	% 24,4
15-19 yıl	6	% 8,2
TOPLAM	74	% 100

Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki kıdemlerine göre dağılımı ile ilgili Tablo 8'e bakıldığında katılımın %51,4 ile yarıdan fazlasının 0-4 yıl arası kıdemdeki öğretmen tarafından sağlandığı görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yakın zamanda görev yeri değişikliği yapılmış olmasının bu sonuca neden olabileceği söylenebilir.

Tablo 9: Öğrenci Velilerinin Dağılımı

ÖĞRENCİLERİN OKUL VELİLERİ	SAYI	%
Anneleri	124	% 52,5
Babaları	105	% 44,5
Kardeşleri	4	% 1,7
Anneanneleri	1	% 0,4
Teyzeleri	2	% 0,8
TOPLAM	236	% 100

Öğrenci velilerinin dağılım durumu ile ilgili Tablo 9'a bakıldığında % 52,5 ile velinin anne olduğu yakın oranda % 44,5 ile baba olduğu görülmektedir. Annelerin büyük çoğunluğu ev hanımı olduğundan daha fazla zamanı olacağı inancı bu sonucun nedenleri arasında büyük bir orana sahiptir.

Tablo 10: Velilerin Okullara Göre Dağılımı

OKULLAR	SAYI	%
1. Kız Teknik ve Meslek Lisesi	93	% 45,6
2. Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	3	% 1,5
3. Kız Teknik ve Meslek Lisesi	20	% 9,8
4. Kız Teknik ve Meslek Lisesi	47	% 23
5. Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi	41	% 20,1
TOPLAM	204	% 100

Velilerin katıldıkları okullara göre dağılımıyla ilgili Tablo 10'a bakıldığında araştırmaya katılan velilerden dağılımda en büyük orana, öğrenci grubuyla benzer şekilde 1. Kız Teknik ve Meslek Lisesi velilerinin sahip olduğu görülmektedir. Bunun en önemli nedeninin ise öğrencilerin araştırmaya katılımlarının etkisi olduğu düşünülmektedir. En düşük katılım oranı da 2. Kız Teknik ve Meslek Lisesi velilerindir. Veli katılımları öğrenci katılımıyla paralellik göstermektedir.

Tablo 11: Velilerin Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı

YAŞ	SAYI	%
25-34 yaş	7	% 3,5
35-44 yaş	131	% 32,9
45-54 yaş	59	% 28,9
55-64 yaş	7	% 3,5
TOPLAM	204	% 100

Velilerin yaş aralıklarına göre dağılımıyla ilgili Tablo 11'e bakıldığında, en fazla katılımın % 32,9 ile 35-44 yaş grubu veliler tarafından sağlandığı görülmektedir. Bunun sebebi veli dağılımında en büyük paya sahip kısmın annelerden oluşması olabilir. En az katılım ise 25-34 yaş grubu ile 55-64 yaş grubu tarafından olmuştur. Bunun nedeni ise anneanne ve kardeşlerden oluşan velilerin oranının çok küçük olması olabilir.

Tablo 12: Velilerin Mesleklerine Göre Dağılımı

MESLEK	SAYI	%
İşçi	41	% 20,1
Esnaf	37	% 18,1
Memur	35	% 17,2
Ev Hanımı	74	% 36,3
İşsiz	6	% 2,9
Emekli	11	% 5,4
TOPLAM	204	% 100

Velilerin mesleklerine göre dağılımı ile ilgili Tablo 12'ye bakıldığında katılımın % 36,3 ile en fazla ev hanımları tarafından gerçekleştiği görülmektedir. Bu da öğrencilerle yapılan çalışmada anne velilerin ağırlıkta olmasını açıklar. Emekli velilerin % 5,4 ile en küçük paya sahip olması ise yine velisi anneannesi olanların katılımdaki payıyla doğru orantılıdır.

Tablo 13: Velilerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

EĞİTİM KADEMESİ	SAYI	%
İlkokul	58	% 28,4
Ortaokul	46	% 22,5
Lise	62	% 30,4
Üniversite	30	% 14,7
Okur-Yazar Değil	3	% 1,5
Yüksek Lisans	5	% 2,5
TOPLAM	204	% 100

Velilerin eğitim durumlarına göre dağılımı ile ilgili Tablo 13'e bakıldığında en büyük paya sahip grubun lise mezunları olduğu görülmektedir. Bu da ev hanımlarının çoğunluğu ile açıklanabilir. En düşük paya sahip olan grup okur-yazar olmayan gruptur. Bu da anneanne velilerin oranlarının düşük olmasıyla açıklanabilir.

Veri Toplama Aracı ve Teknikleri

Araştırma verilerinin toplanmasında anket formu kullanılmıştır. Anket formu, konu ile ilgili yapılan araştırmalar doğrultusunda hazırlanmıştır. Öncelikle okul yönetiminden beklenen yeterliklerle ilgili sorgulanması amaçlanan konular oluşturulan ana temalar altında toplanmıştır. Paydaşlar arasındaki beklentiler farklılaşacağından dolayı öğrenci, öğretmen ve velilere ortak soruların da yer aldığı farklı anket formları hazırlanarak uygulanmıştır. Sorular, her bir ifadeye katılma derecesini belirlemeye yönelik “evet, kısmen, hayır” şeklinde 3’lü derecelendirmeden oluşturulmuştur.

III. BÖLÜM BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada yanıt aranan soruların ışığında elde edilen bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 14: Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

(n=236)

SORULAR	Evet		Kısmen		Hayır	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1. Okul yönetimiyle istediğiniz zaman görüşebiliyor musunuz?	77	32,6	108	45,8	51	21,6
2. Eğitim ortamınızın etkin ve verimli olduğunu düşünüyor musunuz?	92	39	101	42,8	43	18,2
3. Okuldaki gelişmeler konusunda yeterince bilgilendiriliyor musunuz?	106	44,9	86	36,4	44	18,6
4. Okul yönetimince ilgi ve ihtiyaçlarınız dikkate alınıyor mu?	62	26,3	80	33,9	94	39,8
5. Sorunlarınızın çözümü için yeterince çaba gösterildiğine inanıyor musunuz?	57	24,2	108	45,8	71	30,1
6. Başarılı / başarısız yönleriniz tespit edilip değerlendiriliyor mu?	46	19,5	67	28,4	123	52,1
7. Okul içi ve okul dışı etkinlikler okul yönetimince destekleniyor mu?	75	31,8	84	35,6	77	32,6
8. Eğitim öğretime yönelik uygulamalar okul yönetimince izlenip değerlendiriliyor mu?	85	36	101	42,8	50	21,2

Öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların dağılımı ile ilgili Tablo 14'e bakıldığında sorulara verilen cevaplar ağırlıklı olarak kısmen görüşünde toplanmıştır. Öğrencilerin yeterince bilgilendirilmeye ilgili soruya % 44,9 oranında yarıya yakını olumlu cevap vermiştir. Ancak okul yönetiminin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alıp almadığı sorusuna % 39,8' inin hayır cevabı vermesi düşündürücüdür. Aynı şekilde öğrenciler okul yönetimlerinin başarı ve başarısız oldukları yönlerin tespit ve değerlendirilmesi konusunda da okul yönetimlerini başarısız bulduğu % 52,1 gibi yarıdan fazlasının verdiği hayır cevabıyla ortaya çıkmıştır. Diğer sorulara verilen kısmen cevabının nedeninin de okul yönetiminin kendisinden beklenen görevleri tam anlamıyla yerine getirmede anlamına geldiği söylenebilir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerin uç noktada cevap vermek istemedikleri de göz ardı edilmemelidir.

Tablo 15: Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

(n=74)

SORULAR	Evet		Kısmen		Hayır	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1. Okul yönetimiyle istediğiniz zaman görüşebiliyor musunuz?	29	39,2	43	58,1	2	2,7
2. İşleyişe ilişkin mevzuatı uygulamaya yansıtıyor mu?	32	43,2	40	54,1	2	2,7
3. Okulun gelişimi için yenilikleri destekliyor mu?	50	67,6	21	28,4	3	4,1
4. Okul yönetimi kaynakları amacına uygun ve verimli kullanıyor mu?	40	54,1	32	43,2	2	2,7
5. Sorunları çözmek için alternatif yaklaşımlar uyguluyor mu?	41	55,4	27	36,5	6	8,1
6. Okul yönetimi, öğrenen örgüt anlayışına uygun çalışıyor mu?	30	40,5	37	50	7	9,5
7. Okul yönetimi, eğitim öğretime yönelik uygulamaları izleyip değerlendiriyor mu?	41	55,4	30	40,5	3	4,1
8. Okul yönetimi demokratik ortam oluşturuyor mu?	35	47,3	28	37,8	11	14,9
9. Okul yönetimi karar alma süreçlerine katılımınızı sağlıyor mu?	18	24,3	38	51,4	18	24,3
10. Okul yönetimi bireysel ve mesleki gelişiminizi destekliyor mu?	28	37,8	38	51,4	8	10,8

Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar ile ilgili Tablo 15'e bakıldığında % 51,4'ünün kısmen dediği okul yönetimince karar alma süreçlerine katılıyor musunuz sorusuna ilginç bir şekilde % 24,3'ünün evet, % 24,3'ünün hayır cevabı verdiği görülmektedir. Okul yönetimiyle istediği zaman görüşme imkânı olup olmadığı sorusuna öğretmenlerden % 58,1'inin yani yarıdan fazlasının ne yazık ki kısmen cevabı verdiği ancak % 39,2'sinin evet cevabını verdiği görülmektedir. birçok soruya evet cevabı veren öğretmenlerin yönetimin işleyişe ilişkin mevzuatı uygulamaya yansıtmasına (% 54,1), öğrenen örgüt anlayışına uygun çalışmasına (% 50,0), bireysel ve mesleki gelişimi desteklemesine (% 51,4) kısmen diye cevap verdikleri görülmektedir.

Tablo 16: Veli Görüşlerinin Dağılımı

(n=204)

SORULAR	Evet		Kısmen		Hayır	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1. Okul yönetimiyle istediğiniz zaman görüşebiliyor musunuz?	105	51,5	67	32,8	32	15,7
2. Okul yönetimi okulda yapılan/yapılacak çalışmalarla ilgili görüşünüzü alıyor mu?	64	31,4	84	41,2	56	27,5
3. Okul yönetimi eğitimle ilgili sorunların çözümünü için çaba gösteriyor mu?	61	29,9	84	41,2	59	28,9
4. Okul yönetimi çevre imkânlarını etkili kullanıyor mu?	58	28,4	74	36,3	72	35,3
5. Okul yönetimi kaynakları stratejik amaçlar doğrultusunda yönetebiliyor mu?	76	37,3	81	39,7	47	23
6. Okul yönetimi sizi okul bütçesi hakkında bilgilendiriyor mu?	73	35,8	54	26,5	77	37,7
7. Okul yönetimi sağlıklı ve güvenilir bir eğitim ortamı oluşturmak için çaba gösteriyor mu?	73	35,8	82	40,2	49	24
8. Okul yönetimi, eğitim öğretime yönelik uygulamaları izleyip değerlendiriyor mu?	69	33,8	91	44,6	44	21,6

Velilerin sorulara verdikleri cevaplar ile ilgili Tablo 16'ya bakıldığında velilerin yarıdan fazlasının (% 51,5) okul yönetimiyle istediğiniz zaman görüştüğünü belirttiği görülmektedir. Ancak okul yönetimi tarafından bütçe hakkında bilgilendirilmediğini belirten % 37,7 oranında veli bulunurken bu orana yakın şekilde % 35,8 oranında veli ise bütçe konusunda bilgilendirildiğini belirtmiştir. Diğer sorulara verilen cevapların kısmen görüşünde toplandığı görülmektedir. Bu da öğrenci görüşleriyle paralellik göstermektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Ankara ili merkez ilçelerde orta öğretim kurumlarındaki öğretmen, öğrenci ve velilerin okul yönetimi hakkındaki görüşlerini saptamaya yönelik yapılan çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Bulgulara bakıldığında görüşlerin öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin; cinsiyet, yaş, öğretmenlerin; eğitim durumları, mezun olunan bölüm, meslekteki kıdem, okuldaki kıdem, velilerin; yaş ve meslekleriyle anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir.

Tablolara bütün olarak bakıldığında öğrenci, öğretmen ve velilerin genellikle kısmen cevaplarını tercih ettikleri ortaya çıkmaktadır. Bu verilere göre okul paydaşları olarak öğrenci, öğretmen ve velilerin beklentilerinin de okul yönetimince kısmen gerçekleştirilebildiği sonucu çıkarılabilir.

Okul yöneticileriyle iletişim kurma ana temasına bağlı sorulara verilen cevaplardan öğrenci ve öğretmenlerin istediği her an yöneticilerle görüşmediği ancak velilerin istedikleri zaman yöneticilerle görüşebildiklerini belirttikleri görülmektedir.

Ortam oluşturma ana temasına bağlı sorulara tüm paydaşların benzer şekilde kısmen cevabını verdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin okul yönetimince demokratik bir ortam oluşturulup oluşturulmadığı sorularına verdikleri evet cevapları yöneticilerin örgüt yönetimi konusunda önemli bir noktayı yakalamalarının ve çalışanlarında bu konuda güven uyandırmalarının etkisi sonucudur.

Program ve ortam yönetimi konusundaki cevaplardan elde edilen bulgular okul yönetiminin okul aile birlikleri dışındaki velilere okul bütçesi hakkında yeterli derecede bilgilendirme yapmadığı sonucunu göstermiştir. Ayrıca verilen cevaplardan öğrencilerin okul yönetimine tam anlamıyla güvenmedikleri, ilgi ve ihtiyaçlarının yönetim tarafından dikkate alınmadığını ve başarılı / başarısız yönlerini tespit edilip değerlendirilmediğini düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin okul yönetimince eğitim öğretim uygulamalarının izlenip değerlendirildiğini, yeniliklerin desteklendiğini, kaynakların etkili kullanıldığını, düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri için gerekli ortamın oluşturulduğunu ve sorun çözümlerinde alternatif yaklaşımlar uygulandığını düşündükleri saptanmıştır.

Eğitim öğretim sürecini izleme ve değerlendirme boyutunda ise öğrenci ve veliler yönetimin eğitim ve öğretime yönelik uygulamaları tam anlamıyla izlemediğini ve gerekli değerlendirmelerde bulunmadığını görüşünderken öğretmenler bunun aksine yönetimin eğitim ve öğretime yönelik uygulamaları tam anlamıyla izlediğini ve gerekli değerlendirmelerde bulunduğu görüşünde olduklarını belirtmişlerdir.

Öğrenci ve velilerin yönetim hakkındaki görüşleri ile öğretmenlerin yönetim hakkındaki görüşleri karşılaştırıldığında öğretmenlerin yönetimden kısmen memnun olmalarına karşın öğrenci ve velilerin memnun olma düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Bunun yanında öğrencilerin yönetim hakkında tam anlamıyla olumlu görüşe sahip olduğu tek konunun yönetimin kendilerini okul hakkındaki gelişmelerden haberdar etmesi olduğu saptanmıştır. Okul yönetimince başarılı / başarısız yönlerini tespit edilip değerlendirilmesi ile ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması konularına ne yazık ki çoğunluğun olumsuz cevap verdiği anlaşılmaktadır.

Sayısal verilerin ortaya koyduğu sonuçlar ve çoğunluğun verdiği cevaplar dışında belki de düşük oranlarda olmasına rağmen asıl “hayır” cevapları üzerinde durulması gerektiği düşünülmektedir. Öğrencilerin, okul yönetimleri bizim ilgi ve ihtiyaçlarımızı dikkate almıyor, bireysel başarı veya başarısızlıklarımızla ilgilenmiyor cevapları dikkat çekicidir. Benzer şekilde velilerin okul yönetimlerinden kısmen de olsa memnun olduklarını belirtmeleri ancak okul

bütçeleri hakkında aslında hiçbir bilgileri olmadığını belirtmeleri ve öğretmenlerin genelde okul yöneticilerinden memnun olmaları ancak karar alma, demokratik ortam oluşturma ve mesleki gelişimi destekleme konularında eksikliklerin olduğunu belirten öğretmenlerin de olduğu gerçeğinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Bu sonuçlardan yola çıkarak;

Okul yönetiminin öğrenci ve velileri bilgilendirme için çeşitli toplantılar ve etkinlikler düzenlemesi,

Eğitim öğretim ortamlarının Öğrenci ve velilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak düzenlenmesi, okul yönetimi ile öğrenci ve velilerin iletişimini artıracak okul içi ve okul dışı faaliyetlerin düzenlenmesi, eğitim öğretim süresince sıklıkla öğrenci ve veli görüşlerine başvurulması,

Öğrenci ve velilerin, okul ve yönetimle ilgili görüşlerini ilgili kişi ve birimlere ileterek kapsamlı ve çeşitli araştırmaların yapılmasının sağlanması,

Öğrenci ve velilerin, okul ve yönetimle ilgili memnun olmadıkları konularda okul yöneticileriyle iletişime geçmesi için gerekli ortamın yaratılması,

Okul yönetim kadrosunun eğitim yönetimi konusunda bilgi sahibi olan kişilerden oluşturulmasına önem verilerek seçilmesi,

Eğitim yönetiminde yetkin, “Öğrenen okul” yapısını ve “Hayat boyu öğrenme” yaklaşımını kavramış yönetici modelleri oluşturabilmek için okul yöneticilerine farkındalık eğitimi verilmesine gerek duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Çinkır, Ş. Elma, C. (2002), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı (16-17 Mayıs 2002).
- Elmacıoğlu, T. (2000). Başarıda Aile Faktörü. Hayat Yayınları, s:15-112.
- Erdoğan, Ç. & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 16(3), 399-431.s: 402.
- Kılıççı, Y. (2000). Okulda Ruh Sağlığı.Pegem Akademi Yayıncılık, s: 10-11.
- Kösterelioğlu, İ. Kösterelioğlu, M. A.(2008-II), Okul Temelli Mesleki Gelişim Çalışmalarının Okullarda Öğrenen Örgüt Kültürü Oluşturmaya Katkısı, SAÜ Fen Edebiyat Dergisi.
- Özkan, S. (2008). Türk Eğitim Tarihi. Nobel Yayın,s: 5-6.
- Sidekli, S. (2010). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi İçin Öğretmenlerinden Beklentileri. Milli Eğitim Dergisi. 187:52-54.
- Sönmez, V. (2008). Öğretmen El Kitabı. Anı Yayıncılık, s: 2.
- Sürücü A. (2005). Anne-Baba Çocuk İletişimi. Öğretmenin Dünyası Dergisi. s10:177.
- Tezcan, M. (1997). Eğitim Sosyolojisi. Anı Yayıncılık, s: 142-212.
- Tezel, A. (2004). Aile İçi İletişim. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. s: 3.
- Ünüvar, P. (2010). Aile Katılımı Çalışmalarına Yönelik Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması. Kastamonu Eğitim Dergisi.18:720.
- Yıldırım, İ. (2006). Anne Baba Destegi Başarı.Anı Yayıncılık, s: 34.

OKUL MÜDÜRLERİNİN ETİK LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI VE İŞ DOYUMU ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Prof. Dr. Ayhan AYDIN²²
Dr. Canan MADENOĞLU²³

Şengül UYSAL²⁴

Yılmaz SARIER²⁵

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin etik liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve iş doyumları arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Bu araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ilinin merkez ilçelerinde (Odunpazarı ve Tepebaşı) resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (s), yüzde (%), frekans (f) işlemleri ve Pearson korelasyon analizi (r) tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları, okul müdürünün etik liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Etik liderler, izleyicilerin motivasyonlarını, iş doyumlarını ve örgütsel bağlılıklarını önemli ölçüde artırmaktadır. İzleyiciler kendilerini destekleyeceklerini ve herkese adaletli davranacaklarını bildikleri etik liderlere güvenmekte, daha fazla karara katılma, sorumluluk alma ve bireysel performanslarını geliştirme eğilimi göstermektedirler. Okul müdürü, etik değerlerin hakim olduğu demokratik bir okul ortamı oluşturmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim yönetimi, etik liderlik, örgütsel bağlılık, iş doyumunu.

Abstract

The purpose of this research study is to determine the relationship between the ethical leadership of school administrators and the job satisfaction and organizational commitment of teachers. The universe of this study is the teachers working at state secondary schools located in Eskişehir (Odunpazarı and Tepebaşı). Descriptive statistical methods arithmetic mean, Standard deviation, percent, frequency procedures and pearson correlation analysis techniques were used to analyze the data. The research results indicate that the relationship between the ethical leadership and teachers' organizational commitment of his followers. Followers trust the leaders who support them and behave in a fair way. They tend to participate in the decision making, take responsibility and develop their individual performances.

Key words: educational administration, ethical leadership, organizational commitment, job satisfaction.

Giriş

Liderlik ile ilgili çok sayıda kuramsal ve deneysel araştırma yapılmıştır. Söz konusu araştırmaların bir bölümü liderlik özelliklerini, davranış ve güç kaynaklarını, diğerleri ise liderlik ile etki alanları ile örgüt çıktıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Liderlik davranışları ve izlediği stratejiler, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi ile izleyicilerin değer, inanç ve davranışlarını etkilemektedir. Diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de

²² Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

²³ Okul Müdürü

²⁴ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

²⁵ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

yöneticilerin liderlik özellikleri de eğitim bilimcileri meşgul eden konuların başında gelmektedir. Okul müdürlerinin liderlik davranışları ve özelliklerine ilişkin çok sayıda araştırma yapılmasına karşın, bu konuda tam bir görüş birliğinin olduğunu söylemek mümkün değildir.

Öncelikle sorulması gereken sorulardan bir tanesi, ‘her yönetici bir lider midir?’ olmalıdır. Hameck (1970, 132) her liderin az çok bir yönetici olabileceğini, ancak her yöneticinin bir lider olmasının mümkün olmadığını belirtmiştir. Liderlik ile ilgili çok sayıda tanım yapılmış, lider ve yönetici arasındaki farklar ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Peter Drucker’ın belirttiği gibi, liderliğin temel amacı, ortak bir hedefe yönelik çalışma aracılığıyla bir arada bulunan bir insan topluluğu yaratmaktır (Bennis, 1989: 185). Liderlik ve yöneticilik özdeş olmayan ancak birbirini tamamlayan düşünce ve eylemleri içeren kavramlardır.

Eğitim yönetimi literatürü incelendiğinde, çok sayıda liderlik alanı olduğu görülmektedir. Etik liderlik son zamanlarda örgütsel davranış ve yönetim boyutunda özellikle bireysel grup ve örgütsel çıktılara etkisi açısından eğitim bilimciler tarafından tartışılan bir liderlik türüdür.

Etik kavramını bugün ilk kez eğitim bilimciler kullanıyor demek tekerleği icat etmekle eş anlamlı olacaktır. Etik kavramını yüzyıllar önce kullanan ünlü düşünür Spinoza’ya göre kişi doğal ortamında tutkularının esiridir. Aklın ve bilginin yardımı ile bu esaretten kurtulabilir. Bu nedenle akli davranmak ile ahlaklı davranmak aslında aynıdır. Spinoza gibi J. Locke da bilgi vurgusu taşıyan bir etik düşüncesini savunmuştur. (Aydın, 2004).

Etik, Yunanca karakter anlamına gelen ethos kavramından gelmektedir. Ahlak ise Latince adet, gelenek anlamına gelen moralty kavramından gelmektedir.. Etik kavramı daha çok bireylerin karakterlerine yönelik algılanırken, ahlakilik (moralty) insanların birbirleriyle ilişkileri kapsamında kullanılmaktadır (Thiroux, 1998). Etik, bilinçli olarak yapılan insan eylemlerinin doğru ya da yanlışlığını araştıran felsefi bir bilimdir (Werner, 1993:209). Etik değerlerin liderlik için önemi ve gerekliliği günümüzde ön plana çıkmış bir durum değildir. İnsanlık tarihi boyunca etiğin önemi ifade edilmiş, bir liderde bulunması beklenen etik değerler dile getirilmiştir.

Diğer insanlar üzerinde etkileme yeteneği olan liderlik, büyük titizlikle seçilmiş kişilik özellikleri ister. Bu özellikler, tüm zamanlarda geçerli olan kişisel eylemlerden yani etik değerlerden oluşmalıdır (Calabrese, 1988: 3). Çünkü etik değerler insanlık tarihi boyunca değişmeyen ve herkes tarafından yüceltilen özelliklerdir. Tarihi süreçte etik değerler, birlikte yaşamanın, doğru işler yapmanın, kaliteli insan olmanın ve çevresindeki izleyenlerini etkilemenin en başat aracı olmuştur.

Etik liderlik, iyiliği yaymaya çalışmak, başkalarının kişisel özelliklerine saygı göstermek, dürüstlük, güvenilirlik, inanırlılık, samimilik, kişilerarası beceri, demokratik karar alma ve katılımı destekleme, anlayışlı ve kibar olma becerilerinin kombinasyonu olarak tanımlanabilir. Etik liderlik, liderin etik değerlere sahip olması ve davranışlarını bu etik değerlerle ilişkilendirerek ifade etmesidir (Cuilla, 1998: 4). Greenfield (1991) etik lideri, öğretmenler üzerinde güçlü bir etki oluşturan, kendisine ve işine yönelik olarak moral bir bakış açısına sahip olan ve öğretmenlerin iş amaçlarını gerçekleştirmelerine yardım eden kişi olarak tanımlamaktadır (Çelik, 2003).

Okul yöneticileri okulun liderleri olarak bir takım sorumluluklara sahiptirler. Bu sorumluluklar okuldaki eğitim ve öğretim sürecini etkilemektedirler. Bu sebeple etik ve ahlak onlar için önemlidir (Dobel, 1998: 76). Okul gibi eğitim örgütlerinde liderler; özgürlük, dürüstlük, adalet ve eşitlik gibi önemli davranışları sergilemekten sorumludur. Bunları sergileyebilmek için, okul liderleri kendi değer sistemini bilmek zorundadır. Okul yöneticilerinin değer sistemi, eylemlerine yön verecek etik değerlerden oluşmalıdır (Czaja ve Lowe, 2003: 93). Sergiovanni (1998)’e göre, okul yöneticiliği bireysel açıdan etik üstünlüğü gerektirmektedir. Johnson (2000) tarafından yapılan bir araştırma eğitim liderliğinin dürüstlük, saygı duymak ve saygı görmek

gibi erdemlerle ilgili olduğunu belirtmektedir. Bunlar gösteriyor ki okul yöneticisi, etik liderlik becerilerine sahip olmak ve bunları sergilemek zorundadırlar.

Okul yöneticisinin etik lider olarak sahip olması gereken belli başlı özellikleri şunlardır: (Rebore; 2001: 90)

- a) Toplumsal yapı içinde eğitim amacı ve liderin rollerinin bilgisine sahip olması,
- b) Etik hakkında değişik bakış açıları ve değerler bilgisi,
- c) Okulu daha iyi bir topluluk yapma konusunda istekli olması,
- d) Kişisel ve mesleki değerleri inceleme konusunda istekli olması,
- e) Etik değerleri ve inançları davranışlarla ifade etme konusunda diğer insanlara ilham vermesi,
- f) Okuldaki işler için sorumluluğu kabul etmesi,
- g) Eğitim amacını, kişisel kazancından daha üstün tutması,
- h) Öğretmenlere eşit, adil ve saygılı davranması,
- i) Yasal zorunluluklara dikkat etmesi,
- j) Okulda çalışan diğer insanların etik değerlere bağlı davranmasını sağlaması,
- k) Gerekli yerde kanunlara ve yasalara başvurmasıdır.

Moorhouse, eğitim kurumlarında ve etik liderde bulunması gereken etik değerleri tespit etmeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın sonunda, kurumlar için beş etik değer, okul yöneticilerinde bulunması gereken yedi etik becerinin olduğu tespit edilmiştir. “Kurumun güvenilir, dürüst, adaletli olması, yüksek ahlaki standartlara bağlı kalması ve kurumun yaptığı işlerin amaçlarıyla ilişkili olması” özellikleri, kurumlar için ortaya konan beş temel etiksel özelliklerdir. Okul yöneticilerinde bulunması gereken yedi etik beceri ise, ahlaki davranışlarıyla izleyenlere örnek olma, güven ortamı oluşturma ve etkili iletişim kurma, vizyon geliştirme, dürüst olma, öğretmenleri karar alma sürecine katma ve son olarak takım oluşturmaktır (Moorhouse, 2002).

Okul yöneticilerinin etik liderlik becerileri iletişimsel, iklimsel, davranışsal ve karar vermede etik olmak üzere dört farklı boyutta ele alınmaktadır. İletişimsel etik, yönetici ve çalışanlar arasında sağlıklı iletişim ağının kurulması ve çalışanların iş doyumunun sağlanması ile ilgilidir. Çalışanlarına karşı açık sözlü olan, onlara değer veren ve onlarla sağlıklı iletişim kurabilen bir lidere olan güvenin artması beklenmektedir (Yılmaz, 2006). İklimsel etik, etkili bir okul iklimi oluşturmak için çalışanlara sahip çıkılması, onların desteklemesi, düşüncelerin sevgiyi temel alan bir yaklaşımla yayılması, okul kültürünün ve vizyonunun net bir şekilde ortaya konması, çalışanların yaratıcılıklarını maksimum düzeyde ortaya çıkarabilecekleri bir çalışma ortamının hazırlanması ile ilgilidir (Yılmaz, 2005). Davranışsal etik, yöneticinin dürüst ve adil davranışlar sergilemesi, örgütteki herkesi eşit görmesi ve eşit muamele etmesine işaret etmektedir. Ayrıca, mesleğe bağlılık, anlayış, inanç, sorumluluk ve başkalarının görüşlerine saygı da etik bir okul yöneticisinden beklenen diğer özelliklerdir (Hughes, 2008). Karar vermede etik, liderin ahlaki açıdan doğru kararlar verebilmesi, doğru ile yanlış ayırt edebilmesi ve verdiği kararlarda etik davranması kapsamında incelenmektedir (Turhan, 2007).

Yöneticinin etik liderlik davranışı, çalışanların örgüte bağlılığını ve iş doyumunu olumlu yönde etkileyebilmektedir. Örgütsel bağlılık, örgüte basit bir sadakat değildir. Örgütün amaç ve değerlerini benimseme, örgüt için büyük çaba göstermeye istekli olma ve örgütte kalma isteğidir (Cohen, 2007: 336). Allen ve Meyer (1990)’e göre örgütsel bağlılık, çalışanın örgüte olan psikolojik yaklaşımını ifade etmektedir ve iş gören ile örgüt arasındaki ilişkiyi yansıtan, örgüt üyeliğini devam ettirme kararına yol açan psikolojik bir durumdur.

İş görenlerin örgüte bağlılık hissetmesi, kendi iş verimlerini artırarak örgüt için olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Dolayısıyla bir örgütün, iş görenlerin örgüte bağlılığını artırabilecek ya da azaltabilecek faktörlerin farkında olması önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgütsel bağlılığı etkileyen ve belirleyen çeşitli faktörlerden biriside yöneticilerin liderlik davranışlarıdır (Balay, 2000; Çetin, 2004: 99-100).

Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler, örgüt yapısı, örgüt kültürü, ücret düzeyi, işin niteliği ve önemi, liderlik, örgütsel adalet, rol belirsizliği, çatışma ve ait olma ihtiyacı gibi değişkenlerdir. Liderlik, yöneticinin çalışanlar ile iletişim kurma ve onları harekete geçirmede kullandığı yöntemi belirlemektedir (Smadov, 2006). Yöneticinin liderlik özellikleri örgütsel değerlere ve hedeflere bağlılığı etkilemektedir.

Okul yöneticinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunu etkilediği de bilinmektedir. İş doyumunun öğretmenlerin okulun amaçlarına ulaşmadaki katkılarını arttıran en önemli faktör olduğu söylenebilir (Eroğlu, 1998). Öğretmenlerin davranışlarının yönlendirilmesi açısından okul yöneticisinin liderlik davranışları büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticisinin liderlik gücü ile öğretmenlerin iş doyumunu ve performans düzeyleri arasında yakın bir ilişki vardır (Çelik, 2003).

İş doyumunu, bir kişinin işinden kaynaklanan olumlu ya da keyif verici duygusal durum olarak tanımlanabilir. Buna benzer olarak, Schermerhorn ve arkadaşları iş doyumunu “kişilerin işleri hakkında olumlu ya da olumsuz hislerinin derecesidir” şeklinde tanımlamışlardır. Kişinin işine, fiziki ve sosyal şartlara karşı bir duygusal cevabı olarak ele alınan iş tatmini kavramı, kişinin işinden beklediklerinden ne kadar tatmin olduğunun bir göstergesidir (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 1994: 144). Locke’a (1976) göre iş doyumunu, “bir kimsenin işi veya işteki deneyimleriyle ilgili değerlendirmeleri sonucunda ortaya çıkan olumlu ve hoş giden duygusal durumlarıdır”. “İş tutumları” ve “iş doyumunu” kavramlarını birbirinin yerine kullanan Vroom’a (1982) göre iş doyumunu, “bireylerin halen meşgul oldukları işteki rolleriyle ilgili duygusal yönelimleridir” (Green, 2000).

İş doyumunu, bir çalışan tarafından önemli olarak kabul edilen şeyleri, o çalışanın işinin ne ölçüde sağladığı algısı ile ilgilidir. İş doyumunun üç önemli boyutu olduğu söylenebilir (Luthans, 1995: 126; May, Korczynski ve Frenkel, 2002: 794):

- i. İş doyumunu, işe yönelik duygusal bir tepkidir.
- ii. İş doyumunu, sahip olunan işin, beklentileri karşılama ya da aşması ile belirlenir.
- iii. İş doyumunu bir takım faktörlerin etkisi altındadır. Bu faktörler, işin sağladığı olanaklar, ücret, terfi ve yükselme fırsatları, yönetici desteği, iş arkadaşları ve çalışma koşulları olarak sıralanabilir.

İş doyumunu yöneticinin iş görene karşı olan tutumuyla yakından ilişkili olup, yöneticinin iş görenlere karşı olumlu tutumu, onlara değer vermesi, yönetici ve iş gören arasındaki olumlu ilişkiler iş görenin yaptığı işten doyum sağlamasına neden olabilmektedir (Bölüktepe, 1993: 9).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin etik liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve iş doyumunu arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaöğretim kurumlarında, okul müdürünün etik liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve iş doyumuna ilişkin öğretmen algıları nelerdir?
2. Ortaöğretim kurumlarında, okul müdürünün etik liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve iş doyumuna ilişkin öğretmen algıları; a) cinsiyete, b) medeni duruma, c) kıdeme d) eğitim durumuna, e) okul türüne, f) öğretmenlik grubuna g) bransa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Ortaöğretim kurumlarında, okul müdürünün etik liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve iş doyumunu arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın daha sonra yapılacak çalışmalara ışık tutacağı, özellikle okul müdürlerine yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının, eğitim yöneticisi yetiştirmek için yapılacak çalışmalara da katkı sağlayabilecektir.

Yöntem

Bu araştırma, öğretmen algılarına göre, ortaöğretim okulu müdürlerinin etik liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve iş doyumunu arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik betimsel bir çalışmadır. Araştırmada var olan durumun tespiti için tarama metodu tercih edilmiş, çalışma verilerine ise anket kullanılarak ulaşılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, Eskişehir ili merkez ilçelerinde (Odunpazarı ve Tepebaşı) akademik (Fen, Anadolu ve Genel liseler) ile mesleki (kız ve erkek) liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmada belirlenen tüm evrene ulaşılması hedeflendiği için örneklem belirlenmemiştir. Bu bağlamda çalışma kapsamına, 27'si akademik lise ve 9'u meslek lisesi olmak üzere toplam 36 ortaöğretim kurumu alınmıştır. Beş müdürün, "okullarında uygun ortamın olmaması ve öğretmenlerin isteksiz davranacağı" gibi sebepler öne sürerek anket uygulamasına izin vermemesi sonucu, geriye kalan 31 okulda (23 akademik lise ve 8 meslek lisesi) çalışma yürütülmüştür. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün verileri dikkate alınarak toplam 1220 anket formu okullara gönderilmiştir. Geri dönen formların değerlendirilmesi sonucunda anketlerin 940 tanesinin kullanılabilir nitelikte olduğu görülmüştür. Bu veriler ışığında anketlerin dönüş oranının % 75,5 olduğu anlaşılmıştır. Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin veriler gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler

Değişken		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	385	41.0
	Kadın	555	59.0
Medeni Durum	Bekar	160	17.0
	Evli	780	83.0
Kıdem	1-5 yıl	58	6.2
	6-10 yıl	102	10.9
	11-15 yıl	328	34.8
	16-20 yıl	251	26.7
	21 yıl ve üstü	201	21.4
Eğitim Durumu	Ön lisans	12	1.3
	Lisans	789	83.9
	Yüksek Lisans	139	14.8
Okul Türü	Akademik Lise	552	58.7
	Meslek Lisesi	388	41.3
Öğretmenlik Grubu	Kültür Öğretmeni	787	83.7
	Meslek Dersi	153	16.3
Branş	Sözel	422	44.9
	Sayısal	311	33.1
	Resim-Müzik-Beden	53	5.6

Veri toplama aracı olarak araştırmada, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan ve yazarlarından gerekli izinleri alınan ölçeklerden yararlanılmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından düzenlenen anket formu için Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Etik liderlik ölçeğinde 44 madde olduğundan dolayı 300 öğretmen (etik liderlik ölçeği madde sayısı \times 5=44.5=220 den fazla olacak şekilde) üzerinde bir ön çalışma yürütülmüştür. Bu bağlamda kullanılan ölçeklere ilişkin bilgiler ve güvenilirlik katsayıları (Cronbach alfa) Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçeklerin güvenilirlik dağılımı

	Etik Liderlik (Yılmaz, 2006) 44 madde	Örgütsel bağlılık (Üstüner, 2009) 17 madde	İş doyumu (Yıldırım, 2001) 15 madde
Ölçeğin geliştiricilerinin hesapladığı güvenilirlik değeri	0,97	0,96	0,88
Çalışmada hesaplanan güvenilirlik değeri	0,99	0,98	0,94

76 maddeden oluşan anket formu beşli likert tipindedir. Her maddeye verilecek cevap kodları 1 ile 5 arasında değişmektedir. Derecelene maddeleri "1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kısmen Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum" seçeneklerinden oluşmaktadır. Aralıkların eşit olduğu varsayımından hareket edilerek, aritmetik ortalamalar için puan aralığı katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur. Puan Aralığı = (En yüksek değer-En düşük değer)/5 = 0.80). Böylece aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı elde edilmiştir. Buna göre aritmetik ortalaması 1.00-1.80 olan maddeler "hiç katılmıyorum", 1.81-2.60 olan maddeler "Katılmıyorum", 2.61-3.40 olan maddeler "Kısmen Katılıyorum" 3.41-4.20 olan maddeler "Katılıyorum" ve 4.21-5.00 olan maddeler "Tamamen Katılıyorum" olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Betimsel analizde tanımlayıcı istatistikler (frekans ve yüzde) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılacak diğer analiz yöntemlerinin belirlenmesi amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemeye yönelik bir testtir. Eğer araştırma verileri normal dağılmıyorsa parametrik olmayan (nonparametrik) testler kullanılmaktadır (Corder ve Foreman, 2009). Tablo 16'da Kolmogorov-Smirnov testinin analiz sonuçları verilmektedir.

Tablo 3. Ölçeklere ilişkin kolmogorov-smirnov testi sonuçları

	İstatistik	n	p
Etik Liderlik Ölçeği	3,25	940	0,00*
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	2,53	940	0,00*
İş Doymu Ölçeği	2,71	940	0,00*

P<0,05

Tablo 3'te görüldüğü gibi hesaplanan p (0,00) değeri 0.05'den küçük olduğu için öğretmen algılarının normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, okul türlerinin, müdürlerinin ve öğretmenlerinin farklı niteliklerde olmalarından kaynaklanabilmektedir. Bu çerçevede araştırmanın istatistiksel değerlendirmesinde parametrik olmayan (nonparametrik) yöntemler kullanılmasına karar verilmiştir.

İki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U-Testi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ise Kruskal Wallis H-Testi yardımı ile incelenmiştir.

Normal dağılım göstermeyen iki değişken arası ilişkiyi açıklamak amacıyla Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır. +1 ile -1 arasında değerler alan korelasyon katsayısı 1'e yaklaştıkça ilişki güçlenmektedir. Korelasyon katsayısı mutlak değer olarak 1.00-0.70 arasında ise yüksek; 0.70-0.30 arasında ise orta; 0.30-0.00 arasında ise düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2010, 32). Çalışmada tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde bulgular, araştırmanın alt problemlerine uygun olarak sunulmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde Mann Whitney U-Testi, Kruskal Wallis H-Testi ve Spearman Brown korelasyon katsayısından (Spearman Rho) yararlanılmıştır. Aşağıda araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular verilmektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde “Ortaöğretim kurumlarında, okul müdürünün etik liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve iş doyumuna ilişkin öğretmen algıları nelerdir” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu bağlamda bulunan ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4’de verilmektedir.

Tablo 4. Okul Müdürlerinin Etik Liderliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı ve İş Doyumuna İlişkin Algıların Dağılımı

	N	Ortalama (\bar{X})	Standart sapma (SS)
Etik Liderlik	940	3,88	0,89
Örgütsel Bağlılık	940	3,42	0,99
İş Doyumu	940	3,61	0,82

Tablo 4 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına (3,42), iş doyumlarına (3,61) ve okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarına (3,88) ilişkin algıları “katılıyorum” düzeyinde olduğu gözlenmektedir. Hesaplanan verilerden öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumuna ilişkin algıları, okul müdürlerinin etik liderlik davranışı algılarının gerisinde olduğu görülmektedir. Tablo 5’te öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin en düşük ve en yüksek olduğu beş ölçek maddesinin ortalama ve standart sapma değerlerinin dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 5. Okul müdürünün etik liderliği ölçeğine ilişkin öğretmen algıları

	Etik Liderlik Ölçeğine İlişkin Maddeler	N	Ortalama (\bar{X})	Standart sapma (SS)
En düşük ortalamaya sahip maddeler	Öğretmenlerin yaratıcılığının ortaya çıkması için uygun ortam hazırlar	940	3,60	1,14
	Öğretmenlerin başarısını adaletli bir şekilde ödüllendirir	940	3,63	1,16
	Hatalarını kabul eder	940	3,65	1,15
	Kendi kendini değerlendirebilir	940	3,66	1,09
	Tartışmalar için özgür ortamlar yaratır	940	3,67	1,19
En yüksek ortalamaya sahip maddeler	Merhametlidir	940	4,11	1,01
	İçinde bulunduğu toplumun değerlerine saygı gösterir	940	4,13	0,91
	Öğretmenler arasında arabozucu değildir	940	4,16	0,98
	Ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı faaliyetlerde bulunmaz	940	4,17	0,99
	Kötü sayılabilecek alışkanlıklara sahip değildir	940	4,23	0,92

Okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarının düzeylerine ilişkin algı ortalamalarına göre “Öğretmenlerin yaratıcılığının ortaya çıkması için uygun ortam hazırlar.” ($\bar{x}=3,60$) ve “Öğretmenlerin başarısını adaletli bir şekilde ödüllendirir.” ($\bar{x}=3,63$) maddeleri öğretmenlerin en düşük katılım gösterdikleri ifadelerdir. “Ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı faaliyetlerde bulunmaz.” ($\bar{x}=4,17$) ve “Kötü sayılabilecek alışkanlıklara sahip değildir.” ($\bar{x}=4,23$) maddeleri ise öğretmenler tarafından en yüksek katılım gösterilen ifadelerdir. Tablo 6’da öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algı düzeylerinin en düşük ve en yüksek olduğu beş ölçek maddesinin ortalama ve standart sapma değerlerinin dağılımı verilmektedir.

Tablo 6. Örgütsel bağlılık ölçeğine ilişkin öğretmen algıları

	Örgütsel Bağlılık Ölçeğine İlişkin Maddeler	N	Ortalama (\bar{X})	Standart sapma (SS)
En düşük ortalamaya sahip maddeler	Bu okulda yönetimin bir parçası olduğuma dair güçlü bir duygu yaşıyorum	940	3,17	1,20
	Okulumda planlama, örgütlenme ve yürütme işlerine katıldığım için kendimi bu okula daha bağlı hissediyorum	940	3,23	1,16

	Yönetimin bir parçası olduğum hissi benim bu okuldan ayrılmamı engelliyor	940	3,28	1,23
	Yöneticilerimizin karar alırken, problem çözerken bizleri işbirliğine teşvik etmeleri kendimi buraya bağlı hissetmemi sağlıyor.	940	3,32	1,192
	Bu okulda doğru işler doğru kişilere verildiği için kendimi bu okula bağlı hissediyorum	940	3,33	1,17
En yüksek ortalamaya sahip maddeler	Okul müdürümüzün çabalarına destek ve cesaret veriyor olması, kendimi bu okula daha yakın hissetmemi sağlıyor.	940	3,51	1,19
	Okulumda hakim olan yüksek düzeydeki güven duygusu görevimi bu kadar uzun süre devam ettirmeme neden olmaktadır.	940	3,52	1,14
	Okulumun istikrarlı ve gelişmeyi hedefleyen bir yapısının olduğunu düşünüyorum	940	3,53	1,15
	Herhangi bir parasal kazanç düşünmeksizin bu okulda ders saatleri dışında da çalışabilirim	940	3,54	1,16
	Kendimi tamamen bu okulun bir parçası olarak hissediyorum	940	3,61	1,17

Örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algı ortalamalarına göre “Bu okulda yönetimin bir parçası olduğuma dair güçlü bir duygu yaşıyorum.” ($\bar{x}=3,17$) ve “Okulumda planlama, örgütlenme ve yürütme işlerine katıldığım için kendimi bu okula daha bağlı hissediyorum.” ($\bar{x}=3,23$) maddeleri öğretmenlerin en düşük katılım gösterdikleri ifadelerdir. “Herhangi bir parasal kazanç düşünmeksizin bu okulda ders saatleri dışında da çalışabilirim.” ($\bar{x}=3,54$) ve “Kendimi tamamen bu okulun bir parçası olarak hissediyorum.” ($\bar{x}=3,61$) maddeleri ise öğretmenler tarafından en yüksek katılım gösterilen ifadelerdir. Tablo 7’de öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin algı düzeylerinin en düşük ve en yüksek olduğu beş ölçek maddesinin ortalama ve standart sapma değerlerinin dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 7. İş doyumunu ölçeğine ilişkin öğretmen algıları

	İş Doyumu Ölçeğine İlişkin Maddeler	N	Ortalama (\bar{X})	Standart sapma (SS)
En düşük ortalamaya sahip maddeler	Bir öğretmen olarak ekonomik açıdan durumumdan memnunum	940	2,47	1,46
	Bulduğum okulda görevimi başarılı şekilde yürütebilmem için gerekli fiziksel ortam mevcuttur	940	3,25	1,24

	Bulduğum okulda bir öğretmen olarak yeteneklerimi kullandığımı ve gizil güçlerimi geliştirdiğimi hissediyorum	940	3,42	1,15
	Bulduğum okulda amaçların belirlenme sürecine katılma fırsatına sahibim	940	3,45	1,13
	Bu okulda kendimi yenileme ve yenilikleri uygulama imkânı bulabiliyorum	940	3,54	1,17
En yüksek ortalamaya sahip maddeler	Bulduğum okulda bir öğretmen olarak bana başkalarına yardım edebilme imkânı sağlanmaktadır	940	3,75	1,05
	Bulduğum okulda bir öğretmen olarak anlamlı bir iş yaptığımı inanıyorum	940	3,83	1,11
	Bulduğum okulda bir öğretmen olarak saygı görüyorum	940	3,97	1,00
	Öğretmenlik mesleğini öğrenceleri sevdiğim için yapıyorum	940	4,12	1,00
	Öğretmen olduğum için gurur duyuyorum.	940	4,15	0,98

İş doyum düzeylerine ilişkin algı ortalamalarına göre “Bir öğretmen olarak ekonomik açıdan durumumdan memnunum.” ($\bar{x}=2,47$) ve “Bulduğum okulda görevimi başarılı şekilde yürütebilmem için gerekli fiziksel ortam mevcuttur.” ($\bar{x}=3,25$) maddeleri öğretmenlerin en düşük katılım gösterdikleri ifadelerdir. “Öğretmenlik mesleğini öğrenceleri sevdiğim için yapıyorum.” ($\bar{x}=4,12$) ve “Öğretmen olduğum için gurur duyuyorum.” ($\bar{x}=4,15$) maddeleri ise öğretmenler tarafından en yüksek katılım gösterilen ifadelerdir. Aşağıda araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular verilmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Ortaöğretim kurumlarında, okul müdürünün etik liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve iş doyumuna ilişkin öğretmen algıları; a) cinsiyete, b) medeni duruma, c) kıdeme, d) eğitim durumuna, e) okul türüne, f) öğretmenlik grubuna, g) brana göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre algılarındaki farklılaşma durumuna ilişkin analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre algılarındaki farklılaşma durumuna ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	U	p
Etik Liderlik	Erkek	385	497,79	191651,00	96329,00	0,01*
	Kadın	555	451,57	250619,00		
Örgütsel Bağlılık	Erkek	385	513,58	197730,00	90250,00	0,00*
	Kadın	555	440,61	244540,00		
İş Doyumu	Erkek	385	497,96	191715,50	96264,50	0,01*
	Kadın	555	451,45	250554,50		

*p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre, sıra ortalamaları ve p değerleri dikkate alındığında, okul müdürünün etik liderlik davranışlarına, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve iş doyumuna ilişkin algı düzeylerinde erkekler lehine anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmektedir. Bu bağlamda erkeklerin kadınlara oranla okul müdürlerini daha fazla etik bir lider olarak algıladıkları, örgütsel bağlılık ve iş doyum düzeylerinin de daha yüksek olduğu söylenebilir. Tablo 9'da öğretmenlerin medeni durumlarına göre, algılarındaki farklılaşmalara ilişkin analiz sonuçları verilmektedir.

Tablo 9. Öğretmenlerin medeni durumlarına Göre algılarındaki farklılaşmalara ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

	Medeni Durum	n	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	U	p
Etik Liderlik	Bekar	160	431,39	69022,50	56142,50	0,04*
	Evli	780	478,52	373247,50		
Örgütsel Bağlılık	Bekar	160	436,83	69892,00	57012,00	0,09
	Evli	780	477,41	372378,00		
İş Doyumu	Bekar	160	424,38	67900,00	55020,00	0,02*
	Evli	780	479,96	374368,00		

*p<0,05

Tablo 9 incelendiğinde, medeni durum değişkenine göre, sıra ortalamaları ve p değerlerine bakıldığında, okul müdürünün etik liderlik davranışlarına ve öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin algı düzeylerinde evliler lehine anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmektedir. Bu bağlamda evli öğretmenlerin bekarlara oranla okul müdürlerini daha fazla etik lider olarak algıladıkları ve iş doyum düzeylerinin de daha yüksek olduğu söylenebilir. Tablo 10'da

öğretmenlerin okul türü değişkenine göre algılarındaki farklılaşmalara ilişkin analiz sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 10. Öğretmenlerin okul türlerine göre algılarındaki farklılaşmalara ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

	Okul Türü	n	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	U	p
Etik Liderlik	Akademik	552	484,03	267185,00	99619,00	0,07
	Meslek	388	451,25	175085,00		
Örgütsel Bağlılık	Akademik	552	514,33	283908,50	82895,50	0,00*
	Meslek	388	408,15	158361,50		
İş Doyumu	Akademik	552	523,29	288857,00	77947,00	0,00*
	Meslek	388	395,39	153413,00		

*p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde, okul türü değişkenine göre, sıra ortalamaları ve p değerleri dikkate alındığında, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ve iş doyumlarına ilişkin algı düzeylerinde akademik liseler lehine anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmektedir. Bu bulgu, akademik lise öğretmenlerinin meslek lisesi öğretmenlerine oranla örgütsel bağlılık ve iş doyumları düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Tablo 11’de öğretmenlerin öğretmenlik grubu değişkenine göre algılarındaki farklılaşmalara ilişkin analiz sonuçları verilmektedir.

Tablo 11. Öğretmenlik grubuna göre algılardaki farklılaşmalara ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

	Öğretmenlik Grubu	n	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	U	p
Etik Liderlik	Meslek	153	480,85	73569,50	58622,50	0,61
	Kültür	787	468,49	368700,50		
Örgütsel Bağlılık	Meslek	153	454,25	69500,00	57719,00	0,42
	Kültür	787	473,66	372770,00		
İş Doyumu	Meslek	153	475,28	72717,50	59474,50	0,82
	Kültür	787	469,57	369552,50		

Tablo 11’e bakıldığında öğretmenlik grubu değişkenine göre, sıra ortalamaları ve p değerleri incelendiğinde, öğretmen algılarında anlamlı farklılaşmaların olmadığı görülmektedir. Tablo 12’de öğretmenlerin kıdem değişkenine göre algılarındaki farklılaşmalara ilişkin analiz sonuçları (Kruskal Wallis-H Testine göre) sunulmaktadır.

Tablo 12. Öğretmenlerin kıdemlerine göre algılarındaki farklılaşmalara ilişkin Kruskal Wallis-H testi ve Mann Whitney-U testi sonuçları

	Kıdem	n	Sıra Ortalamaları	sd	χ^2	p	Fark Çıkan gruplar
Etik Liderlik	1-5 yıl	58	359,90	4	17,83	0,00*	1. ve 3. grup 1. ve 4. Grup 1. ve 5. Grup 2. ve diğer tüm gruplar
	6-10 yıl	102	418,85				
	11-15 yıl	328	499,50				
	16-20 yıl	251	484,26				
	21 yıl ve üzeri	201	464,12				
Örgütsel Bağlılık	1-5 yıl	58	343,93	4	20,61	0,00*	1. ve diğer tüm gruplar 2. ve diğer tüm gruplar
	6-10 yıl	102	422,04				
	11-15 yıl	328	469,65				
	16-20 yıl	251	498,63				
	21 yıl ve üzeri	201	497,88				
İş Doymu	1-5 yıl	58	339,57	4	29,80	0,00*	1. ve 3. grup 1. ve 4. Grup 1. ve 5. Grup 2. ve diğer tüm gruplar
	6-10 yıl	102	395,36				
	11-15 yıl	328	466,60				
	16-20 yıl	251	502,03				
	21 yıl ve üzeri	201	513,41				

*p<0,05

Tablo 12 incelendiğinde, kıdemlerine göre öğretmen algılarının, müdürlerinin etik liderlik davranışlarında, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumunda anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir (p<0.05). Farkın kaynağı için yapılan ikili Mann Whitney U-testleri sonucunda birinci grup (1-5 yıl kıdeme sahip) ve ikinci grup (6-10 yıl) ile diğer gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, 1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin, müdürlerinin etik liderlik ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doymu algılarının 11 yıl ve üzeri öğretmenlerinden daha düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doymu algılarının yıllar geçtikçe arttığına işaret etmektedir. Tablo 13'de öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre algılarındaki farklılaşmalara ilişkin analiz sonuçları (Kruskal Wallis-H Testine göre) verilmektedir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Algılarındaki Farklılaşmalara İlişkin Kruskal Wallis-H testi ve Mann Whitney-U testi sonuçları

	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalamaları	sd	x ²	p	Fark Çıkan gruplar
Etik Liderlik	Önlisans	12	435,54	2	0,47	0,79
	Lisans	789	472,90				
	Lisansüstü	139	459,90				
Örgütsel Bağlılık	Önlisans	12	468,54	2	0,89	0,64
	Lisans	789	474,06				
	Lisansüstü	139	450,46				
İş Doyumu	Önlisans	12	479,83	2	0,083	0,96
	Lisans	789	469,35				
	Lisansüstü	139	476,24				

Tablo 13'e bakıldığında, eğitim durumu değişkenine göre öğretmen algılarının, müdürlerinin etik liderlik davranışlarında, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumunu anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin önlisans, lisans veya yüksek lisans mezunu olmaları ifade edilen algıları değiştirmemektedir. Tablo 14'de öğretmenlerin branşlarına göre algılarındaki farklılaşmalara ilişkin analiz sonuçları (Kruskal Wallis-H Testine göre) sunulmaktadır.

Tablo 14. Öğretmenlerin branşlarına göre algılarındaki farklılaşmalara ilişkin Kruskal Wallis-H testi ve Mann Whitney-U testi sonuçları

	Branş	n	Sıra Ortalamaları	sd	x ²	p	Fark Çıkan gruplar
Etik Liderlik	Sözel	422	395,56	2	10,16	0,01*	1. ve 3. grup 2. ve 3. grup
	Sayısal	311	375,52				
	Res-Müz-Bed	53	482,61				
Örgütsel Bağlılık	Sözel	422	392,82	2	16,63	0,00*	1. ve 3. grup 2. ve 3. grup
	Sayısal	311	374,27				
	Res-Müz-Bed	53	511,79				
İş Doyumu	Sözel	422	398,24	2	7,02	0,03*	1. ve 3. grup 2. ve 3. grup
	Sayısal	311	375,37				
	Res-Müz-Bed	53	462,17				

* $p<0,05$

Tablo 14 incelendiğinde, branşlara göre öğretmen algılarının, müdürlerinin etik liderlik davranışlarında, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumunda anlamlı bir şekilde

farklılaştığı görülmektedir ($p<0.05$). Farkın kaynağı için yapılan ikili Mann Whitney U-testleri sonucunda üçüncü grup öğretmenler (resim-müzik ve beden eğitimi) ile diğer gruplar (sözel ve sayısal) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, resim, müzik ve beden eğitimi öğretmenlerinin, müdürlerinin etik liderlik, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumunu algılarının sözel ve sayısal öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Aşağıda araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Ortaöğretim kurumlarında okul müdürünün etik liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve iş doyumunu arasında bir ilişki vardır mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu bağlamda yapılan analiz sonucunda ulaşılan Spearman Rho korelasyon değerleri Tablo 15’de verilmektedir.

Tablo 15. Okul müdürünün liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve iş doyumunu arasındaki korelasyon (Spearman Rho)

	Etik Liderlik	Örgütsel Bağlılık	İş Doyumu
Etik Liderlik	1,00	0,78*	0,63*
Örgütsel Bağlılık		1,00	0,75*
İş Doyumu			1,00

* $p<0,05$

Tablo 15’e bakıldığında, ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerinin algılarına göre, okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında pozitif yönde geniş düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Spearman rho=0.78; $p<0.05$). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında ise pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Spearman rho=0.63, $p<0.05$). Bu bulgular, okul müdürlerinin etik liderlik davranışları arttığında, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumunu düzeylerinin de yükseleceğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve iş doyumunu ilişkisini gösteren spearman rho değeri (Spearman rho=0.75, $p<0.05$) bu okul çıktıları arasında da pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde elde edilen bulgular özetlenmiş ve elde edilen bulgular ışığında araştırmacı ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara bakıldığında;

Öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin en düşük olduğu maddeler, ‘Öğretmenlerin yaratıcılığının ortaya çıkması için uygun ortam hazırlar’ ve ‘Öğretmenlerin başarısını adaletli bir şekilde ödüllendirir. En yüksek katılım ise ‘Ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı faaliyetlerde davranmaz.’ ve ‘Kötü sayılabilecek alışkanlıklara sahip değildir.’ maddeleridir. Moorhouse (2002), okul yöneticilerinde bulunması gereken etik becerileri sıralarken ahlaki davranışları ile örnek olma, dürüst olmayı ilk yedi madde içinde saymıştır. Brown, Trevino ve Harrison (2005) ise etik liderliğin dürüstlük, güvenilirlik, adalet kavramlarıyla yakın ilişkili olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Aydın (2002) araştırmasında eğitim yöneticilerinin uyması gereken etik ilkeleri sıralarken, hoşgörü, adalet, dürüstlük

kavramlarını vurgulamıştır. Araştırma bulguları göstermektedir ki, öğretmenlere yeterince eşit ve adaletli davranmaları ve motive edici faaliyetlerde bulunduğu dair katılımları yani “İklimsel Etik” e ait maddelerin düşük olmasına rağmen, “Örgütsel Karar Vermede Etik” davranışlarına ilişkin maddelere verdikleri yanıtların en yüksek ortalamaya sahip olması, öğretmenlerin okul yöneticilerinin karar verirken ahlaki davranışlar sergilemelerini önemsedikleri düşünülmektedir

Örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algı ortalamalarına göre “Bu okulda yönetimin bir parçası olduğuma dair güçlü bir duygu yaşıyorum” ve “Okulumda planlama, örgütleme ve yürütme işlerine katıldığım için kendimi bu okula daha bağlı hissediyorum.” maddeleri öğretmenlerin en düşük katılım gösterdikleri ifadelerken, “Herhangi bir parasal kazanç düşünmeksizin bu okulda ders saatleri dışında da çalışabilirim.” ve “Kendimi tamamen bu okulun bir parçası olarak hissediyorum.” maddeleri ise öğretmenler tarafından en yüksek katılım gösterilen ifadeler olmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları işe ve mesleklerine karşı saygılı oldukları, çalıştıkları sürece okulları ve öğrencileri için özveride bulunabilecekleri, ancak mesleklerine bağlılıktan bağımsız olarak yönetim sürecinde katılımcı anlayışın benimsenmemesinden kaynaklı olarak örgütsel bağlılık da sorunlar yaşandığı anlaşılmaktadır. Kul ve Güçlü (2010), yaptığı araştırmasında öğretmenlerin okulun geleceğini düşündükleri ve çalıştıkları kurumun yararı için her türlü fedakârlığı yapabilecekleri sonucuna ulaşmıştır.

İş doyum düzeylerine ilişkin algı ortalamalarına göre ise, “Bir öğretmen olarak ekonomik açıdan durumumdan memnunum.” ve “Bulduğum okulda görevimi başarılı şekilde yürütebilmem için gerekli fiziksel ortam mevcuttur.” maddeleri öğretmenlerin en düşük katılım gösterdikleri ifadelerdir. “Öğretmenlik mesleğini öğrencileri sevdiğim için yapıyorum.” ve “Öğretmen olduğum için gurur duyuyorum.” maddeleri ise öğretmenler tarafından en yüksek katılım gösterilen ifadelerdir. Bir önceki bağlılık düzeyleri sonuçlarıyla da ilişkili olduğu düşünülen bu sonuçlarda kendi dışında gelişen süreçler açısından iş doyumunda olumsuz ifadeler yönelirken mesleklerine ve öğrencilerine bağlılıklarında ve onlardan aldıkları doyuma yüksek katılım sergilemelerinin dikkat çekici olduğu gözlemlenmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara bakıldığında ise;

Okul müdürünün etik liderlik davranışlarına, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve iş doyumuna ilişkin algı düzeylerinde erkekler lehine anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmektedir. Bu bağlamda erkeklerin kadınlara oranla okul müdürlerini daha fazla etik bir lider olarak algıladıkları, örgütsel bağlılık ve iş doyum düzeylerinin de daha yüksek olduğu söylenebilir. Turhan (2007), cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin alçak gönüllü olma ve kendilerinden daha yeterli kişileri kıskanma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında farklılık bulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, kadın öğretmenler, okul yöneticilerinin alçak gönüllü olduklarına ve kendilerinden daha yeterli kişileri kıskanmadıklarına tamamen katılırken, erkek öğretmenler biraz daha düşük düzeyde katılmışlardır. Bu iki soruda farklılık olmasına rağmen, genel ortalamalar dikkate alındığında, cinsiyet değişkeni, okul yöneticilerinin etik ilkelere uyma durumuna ilişkin öğretmen görüşlerini farklılaştırmamıştır. Karagöz (2008)’e göre, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla yöneticilerinin sergiledikleri etik liderlik rollerine ilişkin algıları daha yüksektir. Bunun nedeni, yöneticilerin genellikle erkek olduğu ve hemcinsleri ile daha fazla örgütsel çatışma içinde bulunmaları gösterilebilir. Diğer taraftan Turhan (2007) araştırmasında, genel ortalamalar dikkate alındığında, cinsiyet değişkeninin okul yöneticilerinin etik ilkelere uyma durumuna ilişkin öğretmen görüşlerinin farklılaşmadığını belirtmiştir. Aydın, Uysal ve Sarier (2012), araştırmalarında erkek öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bogler (1984), kadın öğretmenlerin iş doyumunun erkek öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Çakır (2007) öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini cinsiyet değişkeni açısından değerlendirmiş, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır. Diğer taraftan Sezer (2005), erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla okula daha fazla bağlı olduklarını belirtmiştir. Özsoy ve diğ. (2004) çalışmasında, cinsiyet, eğitim düzeyi gibi değişkenlerin örgütsel bağlılıkla ilişkisi

olmadığını belirtmiştir. Medeni durum değişkenine göre bakıldığında ise, evli öğretmenlerin bekârlara oranla okul müdürlerini daha fazla etik lider olarak algıladıkları ve iş doyum düzeylerinin de daha yüksek olduğu söylenebilir. Sezer (2005), erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla okula daha bağlı olduklarını belirtmiştir. Diğer taraftan, Çakır (2007), öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini medeni durum değişkeni açısından değerlendirmiş, anlamlı bir fark bulamamıştır.

Okul türü değişkenine göre, akademik lise öğretmenlerinin meslek lisesi öğretmenlerine oranla örgütsel bağlılık ve iş doyumunu düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Turhan (2007)'e göre, genel (akademik) liselerde görev yapan öğretmenler meslek liselerine oranla okul yöneticilerinin etik ilkelere uygun davranmadıklarını belirtmişlerdir.

Kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumunu algılarının yıllar geçtikçe arttığına işaret etmektedir. Turhan (2007)'a göre, okul yöneticilerinin etik liderlik ilkelerine uyma durumuna ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdem açısından farklılık bulunmamaktadır. Sezer (2005) kıdemli öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan yeni öğretmenlere oranla örgütsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Danış (2009), çalışma süresi ile doğru orantılı olarak örgütsel bağlılığın arttığını belirtmiştir. Ancak, Çakır (2007), mesleki kıdem ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, örgütsel bağlılık ve iş doyumunu algılarının yıllar geçtikçe artması, Öğretmenlik mesleğine yeni başlamış bireyler farklı ve daha yüksek beklentiler içinde olabilecekleri ve bu nedenle beklentileri karşılanmadığında motivasyonlarındaki, bağlılık ve iş doyumlarındaki azalmanın daha kıdemli olanlara göre nispeten hızlı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim durumu değişkenine göre öğretmen algılarının, müdürlerinin etik liderlik davranışlarında, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumunu anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Karagöz (2008)'e göre, öğretmenlerin yöneticilerin etik liderlik rollerine ilişkin algıları mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Çakır (2007), öğretmenlerin öğrenim düzeyleri açısından örgütsel bağlılığı değerlendirmiş ve anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Benzer şekilde, Sezer (2005), eğitim durumu ile öğretmenlerin okula bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır.

Branşlara göre öğretmen algılarına bakıldığında, resim, müzik ve beden eğitimi öğretmenlerinin, müdürlerinin etik liderlik, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumunu algılarının sözel ve sayısal öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde olduğunu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgularına bakıldığında;

Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları arttığında, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumunu düzeylerinin de yükseldiği görülmektedir. Karagöz (2008)'e göre, eğitim yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan olumsuz etik liderlik rolleri öncelikle öğretmenlerde buldukları okula bağlılığın azalmasına neden olmaktadır. Hunt, Wood ve Chonco (1989) da, etik değerler ile örgütsel bağlılık ilişkisine dikkat çekmektedirler. Etik değerler ile örgütsel bağlılık arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır. Etik davranış, tutum, değer ve ilişki biçimi gibi etik ile ilgili durumlar çalışanların örgütleri ile olan ilişkilerinin önemli bir açıklayıcısı olarak kabul edilmektedir.

Araştırma bulgularına bağlı olarak geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir.

1. Etik liderlik davranışı ile örgütsel güven ve örgütsel adalet arasındaki ilişki araştırılabilir
2. Etik liderlik davranışı ile örgütsel bağlılık ve iş doyumunu arasındaki ilişki nitel bir yöntem kullanılarak araştırılabilir.
3. Etik liderlik davranışları bağlamında, iletişimsel, iklimsel, davranışsal ve karar vermede etik boyutları ayrı kategorilerde nitel araştırma ile çalışılarak ve nedenleri düşük kategorilerin nedenleri irdelenebilir

4. Okul yöneticileri için geliştirilen etik ilkeler hizmet içi eğitim programları yoluyla yöneticilere sunulabilir.
5. Sosyal etkinlikler yoluyla öğretmenlerin birlikte zaman geçirmesi sağlanabilir. Öğretmenlerin çalışma arkadaşları ile iyi ilişkiler kurması örgütsel bağlılıklarını arttırabilir.

Kaynakça

- Allen, N. J. and Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology* 63: 1-18.
- Aydın, A., Uysal. Ş. VE Sarier, Y. (2012). The Effect of Gender on Job Satisfaction of Teachers: A Meta-Analysis Study. WCES,2012, Barcelona, İspanya.
- Aydın, İ.P. (2002). *Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, A. (2004). *Düşünce Tarihi ve İnsan Doğası*. Gendaş yayıncılık, İstanbul.
- Balay, R. (2000). Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı (Ankara ili Örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bennis, W. (1989). *Bir Lider Olabilmek*. Çev. Utku Teksöz. Sistem yayıncılık, İstanbul.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bölüktepe, F. E. (1993). Kamu Örgütlerinde İş Tatmini. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Brown, M., Trevino, E.L. and Harrison, A.D. (2005). 'Ethical Leadership'. A Social Learning Perspective for Construct Development and Testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 97, 117-134. [www. Sciencedirect.com](http://www.Sciencedirect.com)
- Calabrese. R. L. (1988.). *Ethical Leadership: A Prerequisite For Effective Schools*. S'ASSP Bulletin. December 7_(512), 1-4.
- Çakır, A. (2007) *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. 3. Baskı. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Çetin, M. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Cohen, A. (2007). Commitment before and after: an evaluation and reconceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 17, 336-354.
- Cuilla, J. B. (1998). *Ethics, The Heart of Leadership*. Quorum Books, Westport, CT
- Czaja, M., ve J.,Lowe (2000). *Preparing Leaders For Ethical Decisions*. The .L4SA Professor. 24. (1), 7-12.
- Danış, A. (2009). Anadolu Teknik ve Anadolu Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri (İzmit Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dobel, J. P. (1998). "Political Prudence and The Ethics of Leadership". *Public Administration Review*. January-February 74-89.
- Eroglu, F. (1998). *Davranış bilimleri*. Beta, İstanbul.

- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school. Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill
- Green, J. (2000). *Job Satisfaction of Community College Chairpersons*. Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.
- Hameck, D. E. (1970). 'Leadership Styles-Decision Making and the Principal'. *Selected readings on General Supervision*. The Macmillian Co., London.
- Hunt, S.D., Wood, V.R., Chonco, L.B. (1989) Corporate ethical values and organizational commitment in marketing. *Journal of Marketing*, 53 (3) 79-90.
- Johnson, S. M. (2000). "Providing Moral Center". <http://www.eric.ed.gov/searchdb/index.html>.
- Karagöz, A. (2008). İlk ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Etik Liderlik Rollerine İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (Bursa İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kul, M. Ve Güçlü, M. (2010). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, 7(2), 1021-1038.
- Luthans, F. (1995). *Organizational Behavior*, 7. Baskı, McGraw-Hill Inc., New York.
- Özsoy, A. S. ve diğerleri (2004). *Bir Yüksekokul Çalışanlarının Kuruma Bağlılık Durumlarının İncelenmesi*. İş Gücü Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi. E Dergi, 6 (2), http://www.isguc.org/arc_view.php?ex=221. 12/08/2012.
- May, T. Y., Korczynski M. & Frenkel, S. J. (2002). "Organizational and Occupational Commitment: Knowledge Workers in Large Corporations", *Journal of Management Studies*, 39:6, September, ss. 775-801
- Moorhouse, J. R. (2002). 'Desired characteristics of ethical leaders in business educational political and religious organization from East Tennessee.' A submitted to the Faculty to the Department of Educational Leadership and Policy Analysis East Tennessee State University in Partial Fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Education in Educational Leadership.
- Rebore, R. W. (2001). *The Ethics of Educational Leadership*, Merrill Prentice Hall, Ohio.
- Schermerhorn, J.R., Hunt, J.G. ve Osborn, R.N. (1994). *Managing Organization Behavior* (5edn.). John. Wiley & Sons, Inc, New York.
- Sezer, F. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sergiledikleri Liderlik Stillерinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sergiovanni, T. J., R.J., Starratt. (1998). *Supervision: A redefinition*. MA: McGraw-Hill, Boston.
- Smadov, S. (2006). İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık: Özel Sektörde Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Thiroux, J. (1998). *Ethics Theory and Practise*, R.R. Donneley & Sons Company, New Jersey.

- Turhan, M. (2007). Genel ve Mesleki Lise Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını Okullardaki Sosyal Adlet Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Werner, I.(1993). *Liderlik ve Yönetim*. (Çev. Vedat Üner), Rota Yayınları, İstanbul.
- Turhan, M. (2007). "Genel ve Mesleki Lise Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullardaki Sosyal Adalet Üzerindeki Etkisi" (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yılmaz, E. (2005). Okullarda Örgütsel Güven Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14, 739-756.
- Yılmaz, E. (2006). "Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi" (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE ETİĞİN ÖNEMİ VE ÖĞRETMENLERİN SAHİP OLMASI GEREKEN ETİKSEL DAVRANIŞLARIN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Birsal AYBEK²⁶

Remzi DEMİR²⁷

Özet

Bu çalışmada, öğretmenlik mesleğinde etiğin önemi nedir ve öğretmenlerin sahip olması gereken etiksel davranışlar nelerdir konularına kuramsal olarak yanıt aranmıştır.

Çalışma, etik alanındaki literatür taramasına dayalı doküman analizi bir çalışma olarak planlanmıştır. Çalışmada öncelikle etik nedir ve ahlakla ilişkisi nedir? Mesleki etik ve mesleki etik kodu nedir? Eğitimde ve öğretmenlik mesleğinde etiğin önemi nedir? Öğretmenlerin sahip olması gereken etiksel davranışlar nelerdir? konuları üzerinde durulmuş daha sonra literatür taraması sonucu ortaya çıkan kuramsal bilgilere paralel olarak sonuç ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Etik, etik kod, meslek, öğretmenlik mesleği, öğretmenlik mesleğinde etik.

Etik Kavramı ve Ahlakla İlişkisi

Ülkemizde son yıllarda her alanda ve kurumda değerler anlamında yaşanan problemlerin toplumda kaygı yarattığı görülmektedir. Yaratılan bu kaygı karşısında “değerler açısından temiz ve şeffaf toplum,” talebi, toplumun bütün sınıf ve katmanlarında, bir özlem olarak dile getirilmektedir. Böylesi bir ortam içinde de, etik kavramı temiz ve şeffaf toplumun kapısını açacak sihirli bir anahtar gibi görülmektedir.

Batı dünyasında son yıllarda çok değişik uğraş ve etkinlik alanlarında etik konusu gündeme gelmiş ve bu alandaki tutum ve davranışlar etik değerler açısından ele alınmaya, tartışılmaya başlanmıştır (Aydın,2006).

Etik sözcüğü yunanca “karakter”, “adet”, “usul” veya “gelenek” anlamına gelen “Ethos” sözcüğünden türetilmiştir (Mengüşoğlu, 1965:15). Etik; insanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan değerleri, normları, kuralları, doğru-yanlış ya da iyi-kötü gibi ahlaksal açıdan araştıran bir felsefe disiplini (İnal, 1996: 43). Basit bir anlatımla etik, doğru ve yanlış ölçütleridir.

Aslında “etik ve ahlak” kavramları birbirinden farklı kavramlar olmasına rağmen pek çok yazar bu iki kavramı aynı anlamda kullanmış ve genellikle ahlak kavramını kullanmayı tercih etmişlerdir. Oysa etik ve ahlak kavramları günlük yaşamda aynı anlamda kullanılmalarına rağmen aralarında farklılıklar bulunmaktadır.

Ahlak geniş tabanlı ve nasıl davranılması gerektiğine ilişkin yazılı olmayan standartları belirler. Etik ise; kuralların açık ve belirli alana ilişkin yazılı kuralları içermesi beklenir. Örnek: Eğitim etiği, siyaset etiği, sanat etiği, tıp etiği, çevre etiği, hukuk etiği, medya etiği vb. alanlar için ortak ilkeler söz konusu olmakla birlikte bu alanların daha çok kendilerine özgü etik ilkeleri vardır. Bu ilkeler, uyması beklenen bireylerin özelliklerine göre değil evrensel kabul

²⁶ Ç.Ü.Eğt.Fak.Eğt.Bil.Böl

²⁷ ODTÜ GV Özel Mersin İÖÖ

gören kavramlara dayalı olarak geliştirilirler. Etik ayrıca adalet, eşitlik, sorumluluk vb. kavramlara önemli bir yer verir (Lamberton ve Minor, 1995:326; Akt. Aydın, 2006:16).

Ahlaki kavramlar ve değerler sistemleri açısından bireyler birbirlerinden farklılık gösterirler. Bireylerin neyin ahlaklı, neyin ahlak dışı olduğuna ilişkin değerlendirmesi onların dinsel inançlarından, bireysel felsefelerinden kaynaklanır (Kallaus ve Keeling, 1992:193; Akt. Aydın,2003:17). Bir toplum içinde farklı ulusal, dinsel, etnik ve cinsel kimlikler olması, farklı ahlak anlayışını gündeme getirir. Etikte ise “istenilir iyi” kavramı vardır. Bu istenilir iyiler daha evrensel ve genel geçerliliğe sahiptir (İnal, 1996:43).

Ayrıca, ahlak kavramına değişik açılardan bakıldığında değişen zaman ve koşullara bağlı olarak eskiden yasaklanmış davranışlar zaman içinde teşvik edilen davranışlara dönüşebilmektedir. Aynı olayın farklı ahlak anlayışları açısından farklı yorumlandığı da bilinmektedir (Kuçuradi,1988: 22). Ancak özellikle meslek etiğine ilişkin ilkelerin evrensel olma arayışı vardır ve kolay kolay değişmemektedir.

Kısaca etik daha evrenseldir ve bir alana ilişkin yazılı kuralları içerir. Ahlak, kültürle ilgilidir. Toplum içindeki normlar, değerler, gelenekler, görenekler vb içerir. Ayrıca, toplumdaki topluma ve hatta aynı toplum içinde bölgeden bölgeye göre bile değişebilir.

Raymound Baumhart tarafından yapılan bir araştırmada yüz iş adamına, “etik nedir” diye sorulmuş ve alınan bazı yanıtlar aşağıdaki gibi olmuştur (Hitt, 1990:97; Akt. Aydın, 2006:17):

- Görüşmeye gelmeden önce sözlükten etik kavramının anlamına baktım ama hiç bir şey anlamadım.
- Etik, duygularımın bana doğru olduğunu söylediği şeydir. Bunun bir standardı yok ve bu durum sorun yaratıyor.
- Etik, bireysel ve toplumsal refah bakımından kabul edilmiş standartlardır. Doğru olduğuna inandığınız şeydir.

Yukarıda da görüldüğü gibi etik kavramını tanımlamak çok da kolay değildir. Bunun için literatürde birçok etik tanımı yapılmıştır. Ancak genel olarak etik kavramı aşağıdaki Solomon ve Hanson’ın, Sokrat’tan esinlenerek yaptığı şekilde tanımlanabilir (Hitt,1990:98; Akt.Aydın,2006:18):

Etik, “her şeyden önce istenilecek bir yaşamın araştırılması ve anlaşılmasıdır. Daha geniş bir bakış açısı ile etik; bütün etkinlik ve amaçların yerli yerine konulması; neyin yapılacağı ya da yapılamayacağı; neyin isteneceği ya da istenmeyeceğinin; neye sahip olunacağı ya da olunamayacağı bilmesidir”.

Meslek Etiği ve Mesleki Etik Kodlar

Ülkemizde de son yıllarda birçok alanda yaşanan olumsuzluklardan dolayı etik kavramı daha çok gündeme gelmiş ve bu alandaki çalışmalar dikkat çekici şekilde hızla artmıştır. Bu nedenledir ki her şeyin başına ya da sonuna bir etik sözcüğü eklenmekte, meslek etiği hazırlama çalışmaları ülke genelinde yaygınlaşmaktadır

Bir meslek sahibi olmak, sağlıklı bir gelişime sahip bütün bireyler için çok önemlidir. Çünkü meslek kişinin kimliğinin en önemli kaynaklarından biri olarak, toplumda saygı görmesine, başkaları ile ilişki kurmasına, toplumda bir yer edinmesine ve işe yaradığı duygusunu yaşamasına olanak veren bir etkinliktir (Kuzgun, 2000:2).

Genel olarak ilgili yazın incelendiğinde, meslek kavramının tanımlanmasında, farklı bakış açıları karşımıza çıkabilmektedir. Bazıları meslek kavramında para kazanmayı ön plana çıkarırken, bazı kişilerde mesleğin daha geniş tanımlanması gerektiğini düşünerek herhangi bir

uğraşı alanının meslek sayılabilmesi için çeşitli kriterlere sahip olması gerektiğini dile getirmektedir.

Zembat(2007)'a göre meslek, “sosyal ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutları olan; bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu bir iş bölümü sonucu ortaya çıkmış bir uğraş olgusudur”. Bu uğraş alanla ilgili özel eğitim gerektirir. Meslek seçmek insan hayatının önemli bir unsurudur. Meslek sadece kişiye ve ailesine gelir sağlamaz, aynı zamanda tatmin, sosyal statü ve sosyal bütünleşme sağlar.

Kuzgun (2000:3.)'a göre meslek, insanlara yararlı mal ve hizmetler üretmek ve bunun karşılığında para kazanmak için yapılan belli bir eğitimle kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplumca belirlenen ve etik değerleri kapsayan etkinlikler bütünüdür.

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında her uğraşı alanına meslek diyemeyeceğimiz, herhangi bir alanın meslek olabilmesi için onun aşağıdaki özellikleri taşıması gerektiği söylenilebilir (Morris, 1963, Bilen, 1992, Tezcan,1996;Akt. Erden, 2011:156-160):

1. Tanımlanmış Bir Alanda Hizmet Verme: Bir mesleğin kendine özgü belirli bir hizmet alanı vardır. Bu hizmet diğerlerinden ayrılabilmesi ve toplumdaki bireyler tarafından kabul edilmelidir. Örneğin, doktorların görevi hastaları iyileştirmek, avukatların görevi suçluları yasalar önünde savunmak, öğretmenin uğraş alanı ise okul denilen kurumlarda öğrencilere belli programlar çerçevesinde bilgi, beceri ve tutum kazandırmaktır.

2. Uzmanlık Bilgisi-Örgün Eğitimden Geçme: Bir alanın meslek olabilmesi için, o işi yapan kişinin özel bilgi ve becerilere sahip olması gerekir. Aksi halde herkes o uğraşı alanının gerçekleştirebildiği için meslek olmaktan çıkar. Bir kimsenin belli bir mesleği icra edebilmesi için, her şeyden önce mesleğin inceliklerini iyi bilmesi, yenilikleri araştırıp aktüel bir kimliğe kavuşması ve birikimini toplumun gelişimi için işe koşabilmesi gerekir (Bilen,1992; Akt. Erden, 2011). Bu bilgi ve beceriler profesyonel mesleklerde ancak örgün eğitimden geçilerek kazanılabilir. Öğretmenlik mesleği için de ülkemizde bireyin önce kendi alan bilgisinde uzman olması (Alan bilgisi), sonra öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisine sahip olması (Pedagojik formasyon), bir de genel kültür bilgisine sahip olması gerekmektedir. Bu yüzden ülkemizde öğretmenlik mesleğine ilişkin niteliklerin kazanılabilmesi için hangi öğretim kademesinde olursa olsun öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmeleri gerekmektedir.

3. Mesleki Kültüre Sahip Olma: Mesleki kültür, meslekle ilgili değerleri, normları ve sembolleri içerir. Öğretmenlik mesleğinin de kendine özgü değerleri, normları ve sembolleri bulunmaktadır. Ülkemizde de özellikle mesleklerinde uzun yıllar çalışmış öğretmenler giyim tarzları, toplum içindeki davranışlarıyla hemen seçilirler. Öğretmenler arasındaki bu davranış birliği, mesleki kültürün bir ürünüdür.

4. Giriş Denetimi: Her mesleğe kabul için belli ölçütler vardır. Bir mesleğe girişin en önemli şartı meslekle ilgili bir eğitim kurumundan belge ya da diploma almaktır. Profesyonel mesleklerde mesleğe denetimin girişi genellikle meslek odaları ya da dernekleri yapar. Bazı mesleklerde ise denetim görevini devlet üstlenir. Ülkemizde öğretmenlik mesleğine giriş denetimi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Bakanlığa bağlı herhangi bir eğitim kurumunda görev alabilmek için bireylerin öğretmenlik sertifikasına ve memur olma koşullarına sahip olması gerekmektedir.

5. Her mesleğin belirgin etik kuralları vardır: Meslek sahibi bireylerin bazı bilgi ve becerilere sahip olmasının yanı sıra mesleğin gerektirdiği etik değerlere de sahip olması gerekir. Bir mesleğin etik kurallarının belirgin olması ve onlara sahip çıkılması mesleğin saygınlığını artırır. Bu nedenle bir çok meslek odası meslek ahlakına uymadıkları taktirde üyelerinin mesleklerini icra etme yetkisini ellerinden almaktadır. Meslek ahlakı, doktorluk, avukatlık gibi mesleklerde çok daha belirgindir. Öğretmenlik mesleğinin de kendine özgü bazı etik kuralları bulunmaktadır. Örneğin, derse zamanında girme, çocuklara eşit davranma, çocukların sırlarını

başkasına anlatmama vb. Ancak, ülkemizde bu mesleki ahlak kurallarının gittikçe değer kaybına uğradığı ve zayıfladığı görülmektedir.

6. Meslek Kuruluşları: Her meslek kendi üyelerinin çıkarlarını, haklarını korumak ve sorunlarını dile getirmek için örgütlenir. Bu kuruluşlar mesleğe girişi denetlemede, mesleki ahlakın oluşturulması ve denetlenmesinde de önemli bir rol oynar. Bireyler kendi meslekleriyle ilgili kuruluşlara katılarak meslektaşlarıyla iletişim kurmanın zevkini yaşayabilir, onların mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilirler. Meslekler, meslek kuruluşlarıyla güç kazanırlar. Öğretmenlik mesleğinde de mesleki kuruluş olarak birçok kuruluş bulunmaktadır.

Yukarıda da görüldüğü gibi herhangi bir alanın meslek sayılabilmesi için taşıması gereken önemli özelliklerden birisi de mesleki etik kurallarının olmasıdır. Aynı meslekten bireylerin birbirleri ile ilişkilerinde belli davranış kalıplarına uymaları meslek etiğinin gereğidir. Günümüzde meslek etiğine olan ilginin giderek artmasının nedeni, bazı mesleklerde karşılaşılan etik sorunlarının artması ve artan sorunların farkına varılmasıdır.

Mesleki etik, belli bir meslekte hüküm süren doğru ve yanlış davranışları ele alır. Mesleki etik, bütün ilişkilerde dürüstlük, sözünde durmak, doğaya ve insanlara saygılı olmak, hakça davranmak ve haksızlıklara karşı çıkmayı gerektirir. Ayrıca mesleki etik, sağduyulu seçimler yapmada bireylere yol gösteren ilke ve değerleri içerir (Mc Hugh,1996,11-12; Akt.Aydın, 2006).

Aydın (2002)'a göre mesleki etik, belirli bir meslek grubunun mesleğe ilişkin olarak oluşturup koruduğu, meslek üyelerine emreden, onları belirli bir şekilde davranmaya zorlayan, kişisel eğilimlerini sınırlayan, yetersiz ve ilkesiz üyeleri dışlayan meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan mesleki ilkeler bütünüdür.

Meslek etiği, özellikle doğrudan doğruya insanla ilgili mesleklerde uyulması gereken davranış kuralları olarak tanımlanabilir. Meslek etiğinin en önemli yanı dünyanın neresinde olursa olsun, aynı meslekte çalışan bireylerin bu davranış kurallarına uygun davranmalarının gerekli olmasıdır (Kuçuradi,1988:21).

Toplum içinde mesleki etik ilkelerini oluşturacak ve bu ilkelerin yürütülmesini denetleyecek özel bazı gruplara gereksinim vardır. Bu gruplar da, ancak aynı meslekten bireylerin birleşmesi ile kurulmuş gruplar olabilir. Mesleki etik, bir meslek grubunun eseri olduğuna göre, bir grup ne kadar güçlü kurulmuş ise etik ilkeleri de o kadar etkili olmaktadır. Çünkü grup ne kadar uyumlu ise onu oluşturan bireyler de o kadar sıkı ve devamlı bir iletişim halinde olmaktadır. Kısaca mesleki gruplar ne kadar sağlam ve örgütlü olurlarsa, mesleki etik de o kadar gelişir ve saygınlık kazanır (Durkheim,1949:14;Akt.Aydın,2006).

Mesleki etik kuralları olarak belirlenen ve üyelerinin genel ve ortak olan davranış biçimlerini tanımlayan ilkelerin üç temel işlevi vardır (Juusela; Akt.Altun,1995:126):

- Yetersiz ve ilkesiz üyeleri ayırmak
- Meslek içi rekabeti düzenlemek
- Hizmet ideallerini korumak

Meslek etiği bakımından bir davranışın etik dışı bir davranış olup olmadığına dair aşağıda verilen soruların meslek mensubu tarafından yanıtlanması, söz konusu davranışın etik olup olmadığı konusunda ilgili kişiye genel bir izlenim sunabilir (Otlu,1999:128):

- Yaptığım şey, doğru, adil ve yasal mıdır?
Bu benim kendi isim olsaydı aynısını yapar mıydım?
- Bu yaptıklarımı rahat bir şekilde esimle, arkadaş veya en yakınımdeki kişilerle paylaşabilir miyim?

- Bu davranışlarımla kimler, nasıl haksız yere zarar görebilir
- Bu davranışım ortaya çıktığında mesleki saygınlığım, itibarım bundan nasıl etkilenir?
- Bu davranışı başka bir meslektaşım yapmış olsaydı, bunu nasıl karşılardım?

Uygulamada farklı meslek gruplarına bakıldığında, her meslek grubu kendisiyle ilgili mesleki davranış kurallarını kendisi geliştirmektedir. Karar verme aşamasında neyin doğru, neyin yanlış, neyin haklı, neyin haksız olduğunun belirlenmesine meslek etiği ilkeleri yardımcı olmaktadır ki, günümüzde mesleklere ilişkin geliştirilen mesleki etik kodları yaygınlaşma eğilimindedir.

Günümüzde meslekler arası farklılıkların olmasına rağmen meslek etiği ile ilgili olarak belirlenen kurallar genel olarak şu şekildedir (Akdoğan, 2003:309):

- Meslek mensuplarının yasaların ön gördüğü düzeyin üzerinde bir davranışta bulunmaları ve bu seviyeyi her zaman korumaları gerekmektedir.
- Belirlenecek etik kurallar dürüst davranmaya ve kamuoyunda olumlu bir izlenim bırakmaya yönelik olmalıdır.
- Meslek grupları belirlenen etik standartlara ters düşecek olan tüm davranışları yasaklamalı ve buna yönelik cezai müeyyide uygulamalıdır

Meslek etiği farklı bakış açılarından ele alınarak incelenmektedir. Bu bakış açılarından en önemlisi “etik kodlarıdır”. Etik kod, çalışanların hangi davranışlarının kabul edilebilir bulunduğuyla ilişkin olarak yol gösteren, meslek ya da örgütler tarafından beklenen resmi ifadelerdir (Ferrel ve Fraedrich,1994;Akt.Aydın,2006).

Bir mesleğin etik kodlarının belirlenmesinin amaçları şunlardır (<http://www.ethicsweb.ca/codes/coe2.html>):

- Örgütte kabul edilmiş ya da kabul edilebilir bulunan davranışları tanımlamak.
- Uygulamalarda standartları yükseltmek.
- Doğru ya da yanlışlığın belirsiz olduğu durumlarda rehberlik ederek bireyleri doğru davranışlara yönlendirmektir.
- Örgüt çalışanlarının kendi davranışlarını kıyaslamalarını sağlayacak örnekler oluşturmak.
- Mesleki kimlik gelişimine bir araç oluşturmak.
- Profesyonel davranış ve sorumluluklar için bir çerçeve çizmek.

DeSensi ve Rosenberg (1996:126; Akt. Aydın, 2006:28).’e göre mesleki etik ilkelerinin (kodlarının) geliştirilmesi aşağıdaki yararları sağlar:

- Meslektaş baskısı sağlayarak, bireyleri etik davranış göstermeye motive eder
- Bireylerin doğru ya da yanlış eylemler konusunda daha tutarlı ve kararlı bir rehberlik sağlar
- Belirsiz durumlarda nasıl davranılacağı konusunda rehberlik eder
- Yönetici ya da patronların otokratik gücünü kontrol eder
- Örgütlerin toplumsal sorumluluklarını tanımlar
- Örgütün ya da mesleğin çıkarlarına hizmet eder

Mesleki etik kodlarının bilinen en eski örneği “Hipokrat Yemini” dir. Son yıllarda Avrupa ve Amerika’da ki bütün meslek alanlarında olduğu gibi ülkemizde de birçok mesleğin “mesleki etik kodları” geliştirilmeye başlanmıştır.

Aday öğretmenlerin “Öğretmen Andı” da öğretmenlik mesleğinin etik kodlarına örnek verilebilir (Erden,2011:160):

Öğretmen Andı

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’na, Atatürk inkılap ve ilkelerine, Anayasa’da ifadesini bulan Türk milliyetçiliğine sadakatle bağlı kalacağımı; Türkiye Cumhuriyeti kanunlarına tarafsızlık ve eşitlik ilkelerine bağlı olarak uyacağım, Türk milletinin milli, ahlaki, manevi ve kültürel değerlerini benimseyip, koruyup, bunları geliştirmek için çalışacağım, insan haklarına ve Anayasa’nın temel ilkelerine dayanan milli, demokratik, laik, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarımı bilerek, bunları davranış halinde bütün görevlerini Türk milli eğitiminin amaç ve temel ilkelerine uygun olarak yaşayacağım, öğrencilerimi bu doğrultuda yetiştireceğime namusum ve şerefim üzerine ant içerim.

Öğretmenlik Meslek Etiği

Dünyada tüm meslekler için üyelerinin davranışlarını çerçeve içine alan etik ilkeler oluşturularak, meslek üyelerinin bilgisizlikten ya da kişisel eğilimlerinden kaynaklanan etik dışı davranışlara yönelmeleri engellenmeye çalışılmaktadır (Aydın,2006). Özellikle tüm dünyada en önemli mesleklerden biri olan öğretmenlik mesleği için bu etik ilkeler her geçen gün daha da önemli hale gelmekte ve üzerinde tartışılmaktadır.

Okulun bir unsuru olan öğretmen, okul içinde bulunan öğretmen arkadaşları, yönetici ve diğer çalışanlarla birlikte mesleğini yürütmektedir. Bu durum öğretmenin mesleğinin gereklerini yerine getirirken temel kurallara ve esaslara uymasını zorunlu kılmaktadır (Gürsel ve Hesapçioğlu, 2004). Bu nedenden dolayı öğretmenlik ve etik birbirine çok yakın kavramlardır. Etiğin ve eğitimin doğası gereği bu iki kavram birbirinden ayrı düşünülmemelidir. İdeal bir öğretmen, yalnız kusursuz öğretme yetenekleri ile değil, aynı zamanda yaşama biçimi ile de örnek alınacak ahlaki bir modele dönüşür. Yani bu anlamda öğretmen, öğrettiklerini örnek olarak yaşayan ideal biridir (Pieper,1999;Akt.Aydın,2006).

Eğitimcilik kendine has özellikleriyle profesyonel düzeydeki hizmetleri içeren bir meslek alanıdır ve bu mesleğin kalitesi, bireyleri ve toplumu doğrudan etkilediği için, bu

alandaki kalitenin sağlanması, mesleği yürüten kişilere, bu mesleğe uygun olarak etik davranış ölçütlerine göre davranma sorumluluğunu yüklemektedir. Bu sorumluluklar, eğitimin amaçlarına ulaşmada izlenecek yöntemlerin belirlenmesi, öğrencilerle, velilerle, içinde yaşanılan toplumla, meslektaşlarla ilişkiler, görevle ilgili sorumluluklar vb. gibi birçok konuda gündeme gelebilmektedir. Eğitim sektörü ile ilgili sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren bir uğraş alanı olarak tanımlanan (Alkan ve Hacıoğlu, 1997) ve 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda özel bir ihtisas mesleği olarak belirtilen öğretmenliğin (Gündüz, 2003), uygulayıcısı olan öğretmenlerden ise, bu uygulamaları sırasında bir takım etik davranış ölçütlerini göz önüne almaları gerektiği, konuyla ilgili araştırmacıların üzerinde durdukları hususlardandır.

Diğer taraftan, öğretmenlik mesleği kendine has bir takım özellikleriyle, diğer tüm meslek gruplarından ayrılmaktadır. Bu özelliklerinden en önemlisi, öğretmenliğin diğer tüm mesleklerin öğreticisi olmasıdır. Öğretmenlik mesleği bu yönüyle, tüm toplumlarda saygı gören, yüksek statü atfedilen kutsal konumdadır ve bu mesleği sürdüren kişilerin de, yukarıda belirtilen sorumluluklar kapsamında, tüm uygulamalarında etik ölçütlere uyma gerekliliği daha da önemli hale gelmektedir.

Günümüzde, öğretmen ve öğretim hakkındaki etik kaygılar birçok ülkede çeşitli bağlamlarda tartışılıp üzerinde düşünülmektedir. Örneğin, etiğin eğitim içindeki yeri nedir?, eğitim politikasının belirlenmesinde etiğin önemi nedir? Ulusal Eğitim derneklerinin belirlemiş olduğu etik kodlar nelerdir ve bunlar etiği ne kadar temsil etmektedir vb.

Genel olarak bakıldığında birçok ülkenin eğitim etik kodları öğretmenlerin iyi karakterli kişiler olmasını gerektirmektedir ve birçok ülkede öğretmenler etik dışı davranışlarda bulunduğu işten uzaklaştırılmaktadır. Özellikle çocuk istismarı, cinsel taciz, uyuşturucu bağımlılığı vb. davranışlar işten çıkarılma sebebi olarak gösterilebilmektedir (<http://education.stateuniversity.com/pages/1962/Ethics.html>).

İyi karakter ya da davranış nedir? bu soru aslında hala tartışmalı bir konudur. Geçmiş yıllarda bazı ülkelerde öğretmen alkollü olma, eşcinsel olma, evlenmeden hamile kalma, birlikte yaşama gibi birçok durumda toplumun ahlaki yapısına uygun davranmadığı için görevden atılabiliyordu. Bu davranışlardan bazıları hala uygun olmayan davranışlar görülmesine karşın ancak son yıllarda mahkemeler öğretmenlerin özel hayatları için bazı koruma yasaları geliştirmiş ve öğretmenlerin ancak işiyle ilgili etik olmayan bazı davranışlarda bulunduğu ya da cinsel taciz, çalıp öldürmek ve herhangi bir suç işleme durumunda diğer bütün iş alanlarında yasaların öngördüğü gibi burada da öğretmenlik mesleğinden atılması gerektiği konusunda yoğunlaşmışlardır. Ayrıca öğretmenlere okulda şüphelendiği yanlış davranışlarda bulunan kişilerinde yanlış davranışlarını rapor etmesi bir görev olarak verilmiştir (<http://education.stateuniversity.com/pages/1962/Ethics.html>).

Eğitimle ilgili etik ideal ve ilkeler aşağıdaki birbirini destekleyen kaynaklarla ilgilidir (<http://education.stateuniversity.com/pages/1962/Ethics.html>):

1. Sadece çok kötü olan davranıştan dolayı öğretmen işten çıkarılmalı ve bunun için de bu suç belgelendirilmeli ve ilgili yasa bu konuda ne ön görüyorsa o uygulanmalıdır (Yasalar).

2. Ulusal Eğitim Deneği'nin (National Education Association's -NEA's) etikle ilgili kodlarına bakılmalıdır. Bu kodların içeriği aşağıdaki üç kaynağa dayanmaktadır.

- Araştırma (Sorgulama) Etiği
- Yurttaşlık Etiği
- Profesyonellik etiği

3. Eğitim politikasının etik anlayışları

4. Demokratik liberal toplumların doğası

5. Rekabet ve meta- etik anlayışlar

Meta-etik, etik ifadelerin doğasını araştırır. Şu tür sorular içerir: Etik iddiaların doğasında doğru veya yanlış olabilme mi vardır? Yoksa etik iddialar duyguların ifadelerinden mi ibarettir? Eğer doğru veya yanlış olabilme varsa, doğru olanları hiç var mıdır? Doğru olanları varsa mutlak anlamda mı doğrudurlar yoksa her zaman bazı birey, toplum veya kültüre göre mi doğrudurlar? Kısaca meta-etik etik hüküm ve tavırların (tutum) doğasını inceler.

Dünyadaki uygulamalara bakıldığında öğretmenlerin etik ilkeler çerçevesinde yetiştirilmesi, hizmet öncesi eğitim süreçlerinde başlar. Genellikle öğretmenlere bu sorumluluklarını benimsetmek ve hatırlatmak amacıyla “öğretmen antları” hazırlanmıştır. Bu antlar öğretmenlere daha mesleğe girmeden üstlenecekleri görevle birlikte etik sorumlulukları ve ilkeleri de hatırlatır. Aşağıda bir öğretmen andı (International Teacher Certification) örneği yer almaktadır (Aydın,2006:59):

Öğretmen Andı (International Teacher Certification)

1. Hiçbir öğrencime zarar vermeyeceğim
2. İnsanlığın ve insanın yücelmesi için eğitim-öğretim yapacağım
3. Benim gözetimime bırakılmış olan öğrencilerimi koruyacağım
4. Eğitim-öğretim yaparken öğrencilerin ihtiyaçlarına öncelik vereceğim
5. Öğrencilerin iyi eğitilmesi için gereken yatırımın azaltılması çabalarına direneceğim
6. Öğrencilerimin eğitimi sürecinde mümkün olan en iyi öğrenme kaynaklarından yararlanmalarını sağlamaya çalışacağım
7. Öğrencilerimin tümünün güvenli ve sağlıklı bir çevrede bulunması için elimden geleni yapacağım
8. Bütün öğrencilerime saygılı biçimde, nazik ve içimden gelen bir coşku ile öğretim yapacağım
9. Bütün öğrencilerimin gereksinimlerinin karşılanması için elimden geleni yapacağım
10. Çevremdeki iyi insanları öğretmen olmaya teşvik edeceğim
11. Eğer öğretme aşkımyı kaybedersem meslekten ayrılacağım

Öğretmenlik Meslek Etiği İlkeleri (Öğretmenlerin Sahip olması Gereken Etik Davranışlar)

Meslek etiği ilkelerinin evrensel değerler üzerine kurulu olduğu gerçeğinden hareket edildiğinde branşı her ne olursa olsun, hangi düzeyde öğretim etkinliğinde bulunursa bulunsun bir öğretmenin aşağıdaki etik ilkeler doğrultusunda davranması gerekmektedir (Aydın,2006:60-72):

1. Profesyonellik ilkesi:

Öğretmenlik meslek etiğinden bahsedebilmek için öncelikle, öğretmenin işinde profesyonel olması gerekir. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görevleri belirtilen standartlar içinde yapabilecek yeterlilikte olmayan bir öğretmenin meslek etiği ilkelerinden söz etmek imkânsızdır. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin birinci etik ilkesi profesyonelliktir.

Öğretmenin profesyonel davranışlarına aşağıdaki örnekler verilebilir:

- Görevle ilgili bilgi, beceri ve tutumları eksiksiz kazanmış olmak

- Hizmeti zamanında ve kusursuz sunmak
- Mesleği daha iyi yapabilmek için sürekli olarak özeleştir ve değerlendirme yapmak
- Hizmette kaliteyi sağlamak
- Mesleğinin yöntem ve tekniklerini sürekli olarak geliştirmek v.b.
- Öğrencilere, fiziksel ve psikolojik anlamda öğrenebilecekleri bir sınıf ortamı sağlamak

2. Hizmette Sorumluluk:

En genel anlamda sorumluluk, belirli bir görevin istenilen nitelik ve nicelikte yerine getirilmesidir. Bu anlamda öğretmen bir kamu hizmeti olarak eğitimde üzerine düşen büyük sorumluluğun bilinci içinde olmalıdır. Bunun da ötesinde öğretmenler davranışlarından ve bunların topluma maliyetinden kendileri ve toplum adına sorumluluk duymalıdır. Genellikle iki tür sorumluluk vardır. Bunlardan birincisi, üstlere hesap vermeyi içeren “sorumlu olma”dır. İkincisi ise bir iş yapmayı üstlenmek anlamına gelen “sorumluluk alma”dır (Başaran,1991:105;Akt. Aydın,2006:62). Bir öğretmenin standart ders programı içinde gerçekleştirdiği etkinlikler “sorumlu olma” kapsamındadır. Bunları yapmadığı takdirde hesap vermek durumundadır. Ancak “ders dışı etkinlikler” yürütme konusunda fazladan aldığı sorumluluk ikinci türdür.

3. Adalet:

Öğretmen her türlü eyleminde adil olmak ve öğrenciler arasındaki ilişkilerde de adaleti sağlamak sorumluluğuna sahiptir. Öğrencilere söz hakkının adil olarak paylaşılmasından başlayıp, sınıf içi ve dışı etkinliklere katılıma kadar uzayan her türlü etkinlikte adaletin sağlanması son derece önemlidir.

Öğretmenin adaletine hangi noktalarda ihtiyaç vardır? İnceleyelim:

- Öncelikle öğretmen sınıf içindeki öğrenme fırsat ve olanaklarından öğrencilere adil yararlanma hakkı tanınmalıdır.
- Öğretmen değerlendiren ve öğrenci performansı hakkında yargılarda bulunan biri olarak, değerlendirmede adaleti sağlamalıdır.
- Öğrencilerin en çok adaletsizliğe uğrayabildikleri konulardan biri de öğretmenin ilgi ve desteğini kazanmak konusudur. Bazı öğrencilerle daha fazla ilgilenirken bazılarını daha aza zaman ve kaynak ayıran bir öğretmen ne derece adil davranmış olacaktır?

4. Eşitlik:

Eşitlik yararların, sıkıntıların, hizmetlerin dağıtılmasında sınırların belirlenmesini içerir. Eşitlik kavramı temel bireysel eşitlik, kısmi eşitlik ve blokların eşitliği açısından ele alınabilir (Frederickson, 1994:460;Akt.Aydın,2006,63).

a) Temel Bireysel Eşitlik: Bir okula kaydolun bütün öğrenciler eşittir. Öğretmen sınıfındaki bütün öğrencilerine eşit davranmalıdır.

b) Kısmi Eşitlik: Farklı gruplara eşitlik sağlanması için farklı davranılması içerir. Buna göre sınıftaki bütün öğrenciler eşittir ancak sınıfta bir engelli öğrenci varsa ona farklı

davranılarak onu diğer öğrencilerle eşit hale getirebilirsiniz. Örneğin, duyma engelli bir öğrencinin ön sıralara oturtulması, görme engelli bir öğrenciye ayrı sınav yapılması gibi uygulamalar kısmi eşitliğe örnek verilebilir.

c) Blokların Eşitliği: Toplumda doğal olarak ortaya çıkmış bloklar vardır. Örneğin; Kadın-erkek, yaşlı-genç

Günlük uygulamalara bakıldığında öğrencilerin pek çok eşitsizliğe maruz kaldığı görülebilir. Örnek: Bazı öğretmenlerin başarılı öğrencilerle daha çok ilgilenip, onlara daha çok zaman ayırdıkları, oysa başarısı düşük öğrencilerin bu durumda daha da başarısız oldukları bir gerçektir.

Öğrencilerin velilerinin meslekleri de bir başka eşitsiz davranış nedenidir. Üst sosyo-ekonomik düzeyden ve öğretmenlere katkı sağlayacak (doktor, avukat,esnaf, politikacı vb.) mesleklere sahip velilerin öğrencilerine, bazı öğretmenlerin daha yakın ve ilgili davranabildikleri görülmektedir.

5. Sağlıklı ve güvenli ortamın sağlanması:

Öğretmelerin en temel etik sorumluluklarından biri de sınıf ortamında düzen ve disiplini sağlayarak, öğrenci sağlığını ve güvenliğini tehdit edecek her türlü unsurun ortadan kaldırılmasını sağlamaktır.

Öğretmenler, öğrencilerin karşılaşılabilecekleri her türlü olumsuz durumları saptamaya ve gerektiğinde durdurmaya en yakın olan kişilerdir. Örneğin okulda şiddet, çeşitli kazalar, yangın, sel ya da başka felaketler, bulaşıcı hastalıklar öğretmenlerin özenle dikkat etmesini gerektiren sağlık ve güvenlik alanlarıdır. Bunun yanında okuldaki temizlik ve hijyen, okul gezileri oyun alanlarındaki tehlikeler de öğretmenlere özel bir dikkat gereği yüklemektedir. Bu anlamda öğretmenlerin öğrencilerin sağlık ve güvenliklerini ilgilendiren konularda sorumluluk almaları meslek etiğinin bir gereği olarak karşımıza çıkmaktadır.

6. Yolsuzluk yapmamak:

En genel anlamıyla yolsuzluk bir çıkar karşılığında kamu yetkilerinin yasa dışı kullanımı olarak tanımlanabilir. Burada sağlanması amaçlanan maddi kazançlar olabileceği gibi parasal olmayan özel amaçlar da olabilir.

Öğretmenin mesleğini kullanarak kişisel çıkar sağlamasına örnekler verecek olursak; Birçok öğretmenin kendi öğrencisine para karşılığı ders vermesi. Burada ders verilen öğrencinin sınavı yine aynı öğretmen tarafından okulda yapılmaktadır. Böyle bir durumda sınavda çıkacak sorulara vurgu yapılması ciddi bir etik dışı durum olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda eğer öğrenci bu özel dersleri almazsa öğretmenin kendisine karşı olumsuz bir tavır geliştireceğini düşünerek bu baskıyı çaresiz biçimde kabul etmektedir. Onun için böyle bir talep öğrenci ya da veliden gelse bile öğretmenin etik davranışlara uygun olmaması nedeniyle kabul etmemesi gerekir. Bunun yanında öğretmenin öğrenci velilerinden pahalı hediyeler kabul etmesi de etik dışı bir davranıştır. Bu durum yoksul velileri büyük bir sıkıntı içinde bırakmaktadır. Öte yandan köyündeki okulda öğrenim gören öğrencilerin kitap, kırtasiye gibi gereksinimlerini bile kendi maaşından karşılayan fedakar öğretmenlere de büyük haksızlık yapılmaktadır.

Öğretmenin öğrenci başarısına ilişkin kayıtları parasal ilişkiler, parasal olmayan çıkarlar ya da politik ilişkiler nedeniyle değiştirmesi de yolsuzluklara başka bir örnek olarak verilebilir.

7. Tarafsızlık:

Nesnel olabilmek kişinin duygularını değil, aklını kullanmasını gerektirir. Bireylerin nesnel olabilmeleri, karşılarındaki birey ya da olaylar hakkında kendi ilgi, gereksinim ve

korkularını işe karıştırmadan, bu görüntüleri çarpıtmadan aradaki farklılığın görülmesini gerektirir (Fromm,1981:113-114;Akt.Aydın,2006:68). Öğretmenin tarafsızlığı mesleki ve etik açısından son derece önemlidir.

Diğer mesleklerden farklı olarak eğitim, kişisel değer, inanç ve tutumların da kolayca işin içine girmesi riskini taşımaktadır. Öğretmen öğretmekle görevli olduğu resmi programın yanında kendi kişisel değerlerini yansıtan bir “gizli programı”da öğrenciler üzerinde uygulamaya kalkabilir. Bu nedenle öğretmen bu tür yanlı ve tek taraflı gizli programları uygulamaktan özenle kaçınmalıdır. Özellikle dinsel ve politik inançlar bu gizli programların öğrencilere aktarılmasını ve öğretimin tarafsızlığının bozulmasına yol açan unsurlar olabilmektedir.

8. Mesleki Bağımlılık ve Sürekli Gelişme:

Öğretmenler bir lider olarak hem kendi mesleki bağlılık ve gelişmesin hem de öğrencilerin mesleki bağlılık ve gelişmesini sağlamaya çalışmalıdır. Mesleğe bağlılık, meslekte gelişme ve ilerlemeye istekli olmayı, bu amaçla alana ilişkin yayınları izlemeyi ve eğitim programlarına katılmayı gerektirir. Ayrıca örgüt olanaklarının çevre yararına kullanılmasını sağlamak ve eğitim sorunlarına gönüllü olarak yeterli zaman ayırmak da bağlılığın gerekleri arasında sayılabilir (Kaya,1993:153;Akt.Aydın,2006:69).

Mesleki bağlılığın bir gereği olarak sürekli gelişmeyi sağlamak için öğretmenlerin;

- Meslekleri ile ilgili yeniliklere açık olması,
- Mesleki performanslarını artırabilmek için kendilerine sağlanan eğitim olanaklarından en iyi şekilde yararlanması,
- Mesleki yayınları ve teknolojik gelişmeleri sürekli izlemesi,
- Yeni gelen meslektaşlarının işe ve çevreye uyumlarına yardımcı olması gerekir.

9. Saygı:

İnsan her şeyden önce insan olduğu için değerlidir. İnsanın değeri ve onuru, insan ilişkilerinde köşe taşı niteliği taşır. İnsan canlı varlıklar içinde en gelişmiş olan, düşünen, akıl yürüten, iletişim kuran, gelecek için planlar yapan bir varlıktır ve bu yönleriyle saygıdeğerdir (Aydın,1993;Akt.Aydın,2006).

Öğrencilerin dayak, şiddet, hakaret, isim takma, belli özelliklerinden dolayı aşağılanma gibi öğretmen davranışlarına maruz kalması etik açıdan son derece yanlıştır. Öğrenci saygı gösterilerek, saygı duymayı öğrenecektir ve bunu yapacak olan kişide öğretmendir. Öğretmenin kendisinin bu tür davranışları, öğrencinin varlığı ve bütünlüğünde giderilmesi olanaksız yaralar açmaktadır.

Yine öğrencilere ait gizli ve mahrem bilgileri diğer öğrenciler ya da öğretmenlerle paylaşmak, öğrencinin yada ailesinin özel yaşamına karşı saygı göstermemek de etik dışı bir davranış olarak değerlendirilmelidir. Öğretmenlik etiğinde bir başka unsurda velilere karşı gösterilmesi gereken saygıdır. Öğretmenlerin etik bir yükümlülük içinde saygı göstermeleri gereken bir diğer grupta meslektaşlarıdır. Öğretmenlerin birbirlerinin yeterlilik ve kişiliklerine saygı göstermeleri beklenmektedir.

10. Kaynakların Etkili Kullanımı:

Kurumsal ve kamusal kaynakların etkili kullanımı öğretmenlerden beklenen bir başka önemli etik davranıştır. En kıt ve değerli kaynak zamandır. Bu açıdan öğretim ve eğitim zamanının etkili kullanımı öğrencilerin yararını en üst düzeye çıkaracaktır. Öğretmenin derse geç girmesi, erken çıkması, zamanı etkili kullanmaması, derse hazırlıksız girmesi, öğrenci çalışma ve etkinliklerine yeterince zaman ayırmaması, öğrencilerin soru sormasını ve tekrar

yapmasını geçiştirmek, eğitsel değeri olmayan konuşmalarla zamanı tüketmek öğretim zamanının etkili kullanılmadığını göstergeleri sayılabilir.

Sonuç ve Öneriler

Yukarıdaki bütün açıklamalar doğrultusunda, tüm meslek gruplarının yetiştirilmesine katkıda bulunan öğretmenlerin kendi mesleklerine uygun etik davranışlarda bulunmasının ve bunu bir tutum haline getirmesinin etik davranışlara sahip bireyler yetiştirilmesinde ve öğretmenlik mesleğinin saygı gören yüksek statülü bir meslek olmasında çok önemli olduğu söylenilebilir. Genel olarak ülkemizde ilgili kaynaklar tarandığında üniversitelerde öğretmen adaylarına “etik” ile ilgili herhangi bir dersin verilmediği görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin bu etik davranışlara uygun olarak davranmasında özellikle hizmet öncesinde üniversitelerde öğretmen adaylarına mesleki etikle ilgili bilgilerin verilmesi gerektiği ve bu bilgilerin sadece kısa bir iki paragraf olarak bir formasyon dersi olan “Eğitim Bilimine Giriş” dersi içinde değil “Mesleki Etik” adı altında ya da başka bir isimle ayrı bir ders olarak daha ayrıntılı verilmesi gerektiği söylenilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarına etiğin bir ders olarak verilmesi yanında derslere giren öğretim elemanlarının da etiğe uygun davranışlarıyla öğretmen adaylarına olumlu bir model olması gerektiği düşünülebilir.

Ayrıca, hizmete başladıktan sonra da sürekli olarak hizmetiçi eğitim yoluyla öğretmenlere öğretmenlik mesleğindeki etiğin önemi ve etik ilkelerle ilgili eğitimlerin ilgili uzman kişiler tarafından verilerek, etik davranan öğretmenlerin, davranışları gerek okul yöneticileri gerekse diğer ilgili birimler tarafından pekiştirilerek desteklenmesi gerektiği söylenilebilir. Öğretmenlerin diğer bütün mesleklerdeki bireylerin yetiştirilmesinde çok önemli bir yere sahip olduğu bilinen bir gerçektir. Bu nedenle ancak, etik davranışlara sahip öğretmenler etik davranışlara sahip bireyler yetiştirerek toplumdaki diğer meslek gruplarındaki bireylerin kendi mesleklerindeki etiksel açıdan mesleki kirlenmenin önüne geçmesini sağlayabilir.

Kaynaklar

- Akdoğan, H. (2003). Meslek Etiğinin Kamuoyunu Aydınlatmadaki Önemine Muhasebe Meslek Mensuplarının Yaklaşımları ve Çorum İlinde Uygulanan Bir Anket Çalışması, *1.Türkiye Uluslararası ve Meslek Ahlakı Kongresi Bildirileri*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi İşletmecilik Meslek Etiği Uygulama ve Araştırma Merkezi, 17-19 Eylül: 308-320.
- Alkan, C.ve Hacıoğlu F. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları*, Alkım Yayınevi, Ankara.
- Aydın,İ.(2006). *Eğitim ve Öğretimde Etik* (2.Baskı), PegemAYayıncılık, Ankara.
- Aydın,İ.(2002). *Yöneltil Mesleki ve Örgütsel Etik*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Erden, M.(2011). *Eğitim Bilimine Giriş* (5.Baskı), Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Gündüz, H.B. (2003).*Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Gürsel,M. ve Hesapçıoğlu,M.(2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Eğitim Kitapevi, Konya.
- <http://education.stateuniversity.com/pages/1962/Ethics.html>- (06.05.2012).
- <http://www.ethicsweb.ca/codes/coe2.html> -(06.05.2012).
- İnal,K.(1996). “Sosyalist Etik”, *Gelecek*, 1-3 Kasım-Aralık
- Kuçuradi, İ.(1988). *Uludağ Konuşmaları :Özgürlük, Ahlak, Kültür Kavramları*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, Türk Felsefe Dizisi:1
- Kuzgun,Y.(2000). *Meslek Danışmanlığı*, Nobel Yayın Dağıtım Ltd.Şti, Ankara.
- Mengüşoğlu,T.(1965). *Değişmez Değerler ve Değişen Davranışlar*, İstanbul Matbaası, İstanbul.
- Otlu, F. (1991). “Muhasebe Mesleğinde Meslek Ahlakının Yeri ve Önemi”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 4, Güz: 125-142.
- Zembat, R.(2007). Eğitim Sisteminde Öğretmen, (Editör: Ayla Oktay), *Eğitim Bilimine Giriş*,: Pegem A Yayıncılık, Ankara.

OKULLARDA ÖRGÜTSEL ETİĞİN YAPILANDIRILMASINDA OKUL YÖNETİCİLERİNİN ROLÜ

Abdullah Karataş²⁸

Özet

Okul yöneticilerinin okullarının başarılarından sorumlu oldukları söylenebilir. Bu nedenle bilgi, deneyim, insan ilişkileri konularında yeterli olmaları büyük önem taşımaktadır. Çalışanlar olarak öğretmenlerin mesleklerinde daha verimli olmaları yöneticilerinin bu yeterliklerine bağlı bulunmaktadır. Çünkü çalışma ortamından memnun olmayan öğretmenlerin iş motivasyonu düşebileceğinden, bu durum dolayısıyla öğrencilerin başarısını da olumsuz yönde etkileyebilecektir. İşte okul yöneticilerine daha güvenilir ve huzurlu bir çalışma ortamının oluşturulmasında etik ilkeler rehberlik edebilecektir. Okul yöneticilerinin çalışanlarına örnek olarak öncelikle kendilerinin uymak durumunda oldukları etik ilkelerle yapılandırılmış bir örgütsel etik, çalışanlar olarak öğretmenlere huzurlu bir çalışma ortamının kapılarını açarak memnuniyetlerini de artırabilecektir. Örgütsel etiğin oluşturulmasında okul yöneticilerinin rolünü ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmaya ait veriler, konuyla ilgili yerli ve yabancı kitap, makale ve internet sitelerinden elde edilecektir.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticileri, Öğretmenler, Örgütsel Etik, Etik İlkeler

Abstract

School administrators are responsible for the success of their schools. So, their competencies are of great importance in terms of human relations, knowledge and experience. Teachers' success in their profession is connected to their administrators' these competencies. Work motivation of the teachers who are not satisfied with their work environment may fall so this may adversely affect the students' success. Here, ethical principles will be able to guide school administrators for the creation of more reliable and comfortable working environment. Organizational ethics structured by ethical principles will be able to open the doors of a peaceful working environment to the teachers and increase their satisfaction. The data in this study which aims to reveal the role of school administrators for the creation of organizational ethics will be obtained from relevant books, articles and internet sites.

Key Words: School Administrators, Teachers, Organizational Ethics, Ethical Principles

Giriş

Bir örgüt olarak okullarda örgütsel etiğin yapılandırılmasında okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Çalışanlarıyla güzel bir ilişki geliştirmek isteyen okul yöneticilerinin, öncelikle olumlu davranışlarıyla okullarındaki herkese örnek olmaları gerekmektedir. Çalışanlar olarak öğretmenlerin birlikte çalışmaktan memnun oldukları, güvendikleri, saygı duydukları okul yöneticilerinin varlığının, okullar için her açıdan yararlı olacağı söylenebilecektir. Öğretmenlerin kurumlarından duydukları memnuniyet öğrencilerine de yansıtılabilecektir. Kendilerine yöneticileri tarafından etik ilkeler çerçevesinde adil davranılan öğretmenler, okuldaki varlık nedenleri olan öğrencilerine en iyi şekilde hizmet verebileceklerdir. O halde tüm okul yöneticilerinin, okullarında örgütsel etiği yapılandırmaya gayret göstererek bu konuda kendilerini geliştirmeleri ve gerekiyorsa tüm çalışanlarına

²⁸ Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Çevre Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, abduallahkaratas3@gmail.com

hizmetiçi eğitim programları düzenleyerek, onları etik ve etik davranışların bir örgüt için önemi hususunda aydınlatmaları gerekmektedir.

1. Etik Kavramı

Etiğin, genel inançlarla, tavırlarla ya da alışılmış davranışları yönlendiren kurallarla ilgisi bulunmaktadır. Etik, insana nasıl yaşanması gerektiğini gösteren geleneğin akıl süzgecinden geçirilerek, iyi bir yaşam sürdürebilmek için izlenmesi gereken kuralları ve ilkeleri belirlemeyi amaçlamaktadır (Des Jardins, 2006: 58-71). Bu amaçla etik, doğru, yanlış, iyi ve kötü kavramlarıyla nasıl yaşanması gerektiğine vurgu yaparak ideal olana ulaşmaya rehberlik etmektedir (Pojman ve Fiese, 2011: 2)

İnsan eylemlerini konu alan etik, bir eylemi iyi bir eylem yapan niteliksel durumu sorgulamaktadır (Çobanoğlu ve Tunçay, 2009: 493). Değerlerin ve bu doğrultuda hukukun kaynağını oluşturan etik, neyin doğru ya da yanlış, neyin kabul edilebilir ya da edilemez olduğunu belirlemektedir (Keleş ve Ertan, 2002: 183). Yapılan açıklamalar ışığında kısaca etik, insan davranışlarında doğru ve yanlış araştırılan bir çalışma alanı olarak belirtilebilir (Landauer ve Rowlands, 2001). Etik, insanlar arasındaki ilişkilerin temelinde yer alan değerleri, ahlaki bakımdan iyi ya da kötü; doğru ya da yanlış olanın niteliğini ve temellerini araştırılan felsefe dalı olarak da tanımlanabilir (Ana Britannica, 2000: 343). Felsefe; insanın evrenle arasındaki ilişkiyi sistematik ve kavramsal olarak açıklayan bilimsel bilgi, etik ise felsefenin alt dalı olarak adlandırılmakta ve ahlaki değerler felsefesi olarak nitelendirilmektedir (Çobanoğlu, 2009: 9). Felsefenin bir dalı olarak etik, ahlaki sorunlar ve ahlaki yargılar hakkında felsefi düşünme anlamına gelmektedir (Frankena, 2007: 20). Bir diğer tanıma göre etik (Ülgen ve Mirze, 2004: 439); kişi ya da grubun neyin doğru, neyin yanlış olduğu ile ilgili olarak davranışlarını yönlendiren ahlaki değerler ve ilkeleri içeren kurallar topluluğudur.

Etik, her şeyden önce istenilecek bir yaşamın araştırılması ve anlaşılmasıdır. Daha geniş bir bakış açısı ile, bütün etkinlik ve amaçların yerli yerine konulması; neyin yapılacağı ya da yapılamayacağı; neyin isteneceği ya da istenemeyeceğinin; neye sahip olunacağı ya da olunamayacağıın bilinmesidir. Kısacası etik, insan tutum ve davranışlarının iyi-kötü, doğru-yanlış açısından değerlendirilmesidir (Aydın, 2003).

2. Etik ve Ahlak İlişkisi

Felsefenin bir dalı olan etik, etimolojik olarak Yunanca gelenek, karakter anlamlarına gelen “ethikos-ethos” sözcüğünden türemektedir (Sebastian, 2009: 478). Ahlak ise huy, mizaç, yaratılış anlamına gelen Arapça “hulk” sözcüğünün çoğulu olup, insanlararası ilişkilerde uyulması gereken manevi ilke ve kuralları içermektedir. Ahlakın etkisi, yaptırımı, zorlayıcı gücü, insanın vicdanı olmaktadır. İnsan, duygusunu, düşüncesini, davranışını, tutumunu, eylemini vicdanının sesine kulak vererek doğru-yanlış, iyi-kötü, olumlu-olumsuz olarak değerlendirmektedir. Böylece birey, kendisi ile başkaları arasındaki ilişkilerde denge, düzen, denetim ve uyum sağlamaktadır (Köknel, 1996: 81).

Ahlak ve etik sözcükleri arasında günlük dildeki çok anlamlılık, geçişlilik ve kaypaklığa rağmen, her iki sözcüğü birbirinden ayırmak konusunda yine de bir ölçüt bulunmaktadır. Ahlak olgusal ve tarihsel olarak yaşanan bir şey olmasına karşılık, etik, bu olguya yönelen felsefe disiplininin adı olmaktadır. Bu nedenle, günlük dilde alışkanlıkla bir ahlaksal problemden söz edildiğinde, aslında bunu etiğe ait bir problem, bir etik problemi olarak anlamak gerekmektedir. Ayrıca, ahlakların çokluğuna karşılık etiğin tekliliğinden söz edilebilmektedir. Bununla kastedilen şey, bir felsefe disiplini olarak etiğin tekliliğidir ve böyle bir disiplin olarak etiğin görevi, herhangi türde bir ahlak geliştirmek ve bu ahlaka uyulmasını öğütlemek değil; tersine ahlaksal bağıntılarının niteliği üzerine bir genel görüş elde etmek olarak belirtilebilir (Delius, 1997: 336).

Türkçede ahlak kavramı, Latince moral sözcüğünün karşılığı olup, bu anlamda ahlak görelidir ve toplumdan topluma değişebildiği gibi, aynı toplum içindeki farklı grupların benimsediği ahlak kuralları arasında bile farklılıklar bulunabilmektedir (Mengüşoğlu, 1965: 14). Her toplum içinde çeşitli alt gruplar bulunmakta ve bunların ahlak standartları birbirinden farklı olabilmektedir. Mesela Beyoğlu'nu iskan edinmiş tinerici bir grubun yaptıkları kendilerine göre doğru olabilmektedir. Veya bir grup, kadınları dövmenin kocaların hakkı olduğuna inanmaktadır (Tevrüz, 2007: 14). Görüldüğü üzere bir davranışın doğru veya yanlışlığı yani ahlakiliği bir toplum içindeki farklı gruplara göre bile değişebilmektedir. Ancak bu durum, herhangi bir konu hakkında objektif bir doğru veya yanlışın olmadığı anlamına da gelmemektedir. Çünkü her şey hakkında etik açıdan bir gerçeğin olduğunun da göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Yani, doğru ya da yanlışın herkese göre değişmemesi gerektiği fikri burada önem kazanmaktadır. İşte etik, bu çerçevede “Bu yapılan doğru mudur?” sorusunu değil, “Doğru davranış nedir?” sorusunu ele alarak, ahlaki standartların hayata uygulanışını ve mantıklı olup olmadıklarını sorgulamaktadır. Yani bir bakıma muhakeme ve akıl yürütme süreci olarak görev yaparak, yaşanan bir olgu olan ahlakı irdelemektedir (Tepe, 1998: 9-10). Etik “istenilir iyi” kavramı söz konusu olduğundan, bu istenilir iyiler coğrafya farklılıklarından, inanç, etnik, cinsel farklılıklardan etkilenmemektedirler. Çünkü “istenilir iyiler” daha evrensel olup, genel anlamda kabul görmektedirler (Kılavuz, 2002: 256-257).

Etik ile ahlakın özdeş olmamasının nedeni, etiğin ahlak felsefesi olması, ahlakın ise etiğin araştırma konusu olmasından ileri gelmektedir (Çalışlar, 1983: 135). Etik, insanların iyiliğini, refahını ve rahatını geliştirmek üzere ortaya konan faaliyetlerle ve uygulamalarla ilgilenmektedir (Tevrüz, 2007: 2). Etiğin dayandığı temel koşulun, iyi niyet kavramı olduğu söylenebilir. Bu kavram kişinin iyi olarak kabul edilen fiilen kendi eylemlerinin ilkesi haline getirmesini anlatmaktadır. Özellikle iyi niyetin olmadığı, hoşgörü, uzlaşma, anlama ve ahlaki olana karşı açık olunmadığı bir durumda etik düşüncelerin de bir değeri ve önemi olmayacaktır (Pieper, 19: 1999).

3. Etik Yönetim ve Örgütsel Etik

Yönetim kısaca, başkaları vasıtasıyla iş görmek olarak tanımlanabilir (Koçel, 2003: 16). Yönetim faaliyeti başkaları ile birlikte çalışmayı gerektirirken amaçlara ulaşmayı, kıt kaynaklardan en iyi şekilde yararlanmayı, verimlilik ve etkinlik sağlamayı, değişen çevrelerde faaliyet göstermeyi de gerektirmektedir. Bu nedenle yönetim faaliyetlerinde, çalışanların amaçlarına etkin bir şekilde ulaşacakları bir ortamın yaratılması büyük önem taşımaktadır (Özalp vd., 2004: 3-4). Böyle bir ortamın oluşturulmasında ise etik yönetim büyük bir rol oynamaktadır.

Etik yönetim, yönetimle ilgili kararların verilmesinde tutarlı, tarafsız ve gerçeklere dayanmayı, bireylerin varlık ve kişiliklerine saygı duymayı, herkes için en iyi olacak eylemleri seçmeyi ve bu eylemlerde; adalet, eşitlik, tarafsızlık, dürüstlük, sorumluluk, açıklık, sevgi, hoşgörü gösterme gibi evrensel değerleri temel almayı sağlayan ve yöneticilere hizmetlerini sunarken eylemlerinde yol gösterici, rehber olan davranış ilkelerini içermektedir (Baydar, 2005: 103). Yöneticiler kendilerine bu davranış ilkelerini rehber edindiklerinde, örgütlerinde etik değerleri de yapılandırmış olacaklardır. İnsanları doğru davranışlara yönlendiren etik değerlerin bir örgütteki varlığı ise bir çalışma ortamında daha uyumlu ve huzurlu bir atmosferin oluşmasını neden olabilecektir.

Etik değerler, bireysel ve toplumsal ilişkilerde topluca benimsenmiş, olması gereken kurallar ve bu kurallara uymak suretiyle gerçekleşen davranışlar olarak tanımlanabilir (Kırılıoğlu ve Akyel, 2003: 59). Etik değerler doğru olanın yapılmasını vurgulayarak, örgütsel düzeyde davranış standartlarının oluşturulmasına yardımcı olabilecektir (Doğan ve Karataş, 2012: 107). Böylece tüm çalışanların çalışmaktan memnun olacağı örgütsel anlamda bir etik düzen yani örgütsel etik çalışma ortamına hakim olabilecektir.

Örgütsel etik, örgütün tüm faaliyetlerinde dürüstlüğü, güveni, saygıyı, adaleti ilke edinerek topluma destek olacak şekilde hareket etmesiyle ilişkili olup, toplum tarafından görüş birliğine varılmış ilke, norm ve standartlar ile tutarlı olmasını gerektirmektedir. Bu çerçevede örgütte hissedilen bir etik iklimin var olup olmadığı veya bu iklimin oluşması ve geliştirilmesi için örgütte neler yapıldığı, örgütün tüm sorumluluklarını hangi boyutta yerine getirdiği örgütsel etik açısından önem taşımaktadır (Newman ve Brown, 1996: 154). Örgütsel etik kavramının bir boyutunu etik, diğer boyutunu ise örgüt kavramı oluşturmaktadır. Bu bağlamda belirli amaçları gerçekleştirmek için oluşturulmuş sosyal guruplara örgüt adı verilmektedir (Dinçer ve Fidan, 1997: 17). Örgütsel etik ise, örgütün genel değerler sistemini tanımlayan, örgüt üyeleri arasındaki iletişim ile örgütsel işleyişin nasıl olacağını belirleyen yazılı ve yazılı olmayan düzenlemeler olarak ifade edilebilir (Uzunçarşılı vd., 2000: 34). Başka bir ifadeyle örgütsel etik, iş ortamındaki karmaşık ahlaki ikilemleri analiz edip ve bu ikilemleri çözmek için etik ilkeleri uygulama disiplini ve sanattır. Bu anlamda bir örgütün etik ilkeleri, örgütün karar ve uygulamalarına yansıyan, örgüte bağlı kişiler tarafından kabul görmüş algı ve anlayışları olarak belirtilebilir (Gül, 2006: 67). Yapılan ifadeler ışığında örgütsel etiğin tüm kurumlar açısından büyük önem taşıdığı söylenebilecektir. Bu durumda bir toplumun geleceğinin şekillenmesinde hayati derecede öneme sahip olan eğitim kurumları için ise örgütsel etiğin yapılandırılması kaçınılmaz olmaktadır. Çünkü örgütsel etiğin hakim olduğu bir çalışma ortamının pozitif enerjisi o örgütteki herkese yansiyabilecektir. Okul da sosyal bir örgüt olduğuna göre tüm çalışanlar bu enerjiden payını alabilecektir. Ancak okullarda bunun gerçekleştirilebilmesinde okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir.

4. Okullarda Örgütsel Etiğin Yapılandırılmasında Yöneticilerin Rolü

Çalışanların memnuniyeti için onlara adil davranan, hak ve haklarına saygılı olan, onları dinleyen ve sorunlarına çareler üreten, değer veren yöneticiler, örgütsel anlamda etik anlayışın yerleştirilerek çalışanlarca benimsenmesini sağlayabileceklerdir. Çünkü, çalışanlarıyla ilişkilerinde yapıcı ve olumlu bir tutum sergileyen yöneticiler, aynı zamanda onlara bu konuda örnek alabilecekleri bir model de sunmaktadırlar. Yöneticilerin bu nedenle çalışanlarıyla ilişkilerinde çok dikkatli olmaları ve yapacakları davranışların çalışanlarca izleneceğini bilmeleri gerekmektedir. Bu açıdan etik davranışlar göstermeleri konusunda çalışanlarını uyaran ancak kendisi bu davranışları göstermeyen yöneticilerin, çalışanlar üzerinde pek de etkili olacağı söylenemeyecektir. Oysa etik davranışlarıyla çalışanlarına model olan yöneticiler, örgütsel anlamda etik anlayışın yerleşmesini de sağlayabileceklerdir (Doğan ve Karataş, 2011: 2). Böylece çalışanların çalışmaktan mutluluk duyacağı huzurlu ve uyumlu bir çalışma ortamı ile örgütlere başarının kapıları da açılacaktır. Bir örgüt olarak okullar için de aynı durumun söz konusu olduğu söylenebilir. Bu bağlamda okul yöneticileri örgütsel etiğin yapılandırılmasında kilit noktada bulunmaktadır.

Okul yöneticilerinden, bir yandan personel işleri, öğrenci işleri ve örgüte ilişkin eylemlerde bulunmaları, bir yandan da kişi ve grup çatışmalarında uzlaştırıcı olmaları ve morali yükseltmeleri beklenmektedir. Ayrıca günümüzde okul yöneticilerinden, öğrencilerin öğrenmesi ve başarısına dair bir vizyon, öğretme ve öğrenmeye odaklanma ve etik davranışlar konusunda beklentiler de artmaktadır (Balyer ve Gündüz, 2011: 183). Sosyal bir sistem olan okullarda okul yöneticilerinin etik davranışlarıyla tüm çalışanlarına örnek olması öğrenci başarısına da yansiyabilecektir. Çünkü memnun çalışanlar olarak yüksek motivasyonlu öğretmenler, eğitim başarısı açısından daha verimli sonuçlar alınmasını sağlayabileceklerdir. O halde okul yöneticilerinin örgütsel etiği okullarında yapılandırarak tüm çalışanlarına etik davranışlarıyla örnek olmaları gerekmektedir. Onlara bu konuda etik ilkeler rehberlik edebilecektir. Bunun tersi durumunda yani yöneticilerinin etik dışı davranışları çalışanlarını olumsuz yönde etkileyebilecek, onların işlerindeki verim ve motivasyonunu düşürebilecektir.

Öğretmenlerin ve diğer çalışanların moralini düşüren en önemli etkenlerden birisinin de yöneticilerinin dürüstlüğü ve tarafsızlığından kuşku duyulması olarak belirtilebilir. Bu bağlamda okul yöneticileri eğitim sistemi içinde çok önemli bir birimi temsil etmektedirler.

Okul yöneticilerinin davranışlarında, sahip olduğu etik değerlerin yansımalarının görülmesi gerekmektedir. Etik ilkeler okul yöneticilerinin şüphe uyandırıcı eylem ve kararlardan uzak durmalarını, doğru olmayan yaklaşımlardan kaçınmalarını sağlayabilecektir (Aydın, 2005). Okul yöneticileri için bu kadar önemli olan etik ilkeler şöyle sıralanabilir (Erdoğan, 2007: 24-25):

- Eleştirel düşünce,
- Saygı,
- Doğruluk ve dürüstlük,
- Güvenilirlik,
- Öğrenciler için en yararlı olanı yapma,
- Açık fikirlilik,
- Örnek liderlik,
- Sorumluluk,
- Çocuklar için güvenli bir yetişme ortamı sağlama,
- Başkalarına zarar vermeme,
- İnsanları cesaretlendirme,
- İyi iletişim becerilerine sahip olma,
- Dürüst ve düşünceli davranışlarla örnek olma,
- Hoşgörülü olma,
- Cesaret,
- Esneklik,
- Kararlılık,
- İçtenlik ve samimiyet,
- İhtiyaç ve sorunlara karşı duyarlılık,
- Vizyon sahibi olma,
- Sevecenlik ve şefkat,
- Mütevazilik,
- Özeleştiri yapma ve bu konuda örnek olma,
- Dini ve kutsal değerlere karşı saygı,
- Azim,
- Her zaman farklı görüş ve düşüncelere değer verme,
- Başkalarını, özellikle çatışma yaşadıklarını, dinleme,
- Sosyo-kültürel farklılıklara karşı saygı,
- İnsanlara değer verme,
- Yasa ve yönetmeliklere uyma (Erdoğan, 2007: 24-25).

Okul yöneticileri için belirlenen etik ilkelere göre, okulunda örgütsel etiği yapılandırmak isteyen bir yöneticinin öncelikle eleştirel düşünebilen, başkalarına saygılı olan, doğruluk, dürüstlük, güvenilirlik, hoşgörü, azim, cesaret, kararlılık, mütevazilik gibi erdemlere

sahip, özeleştirici yapabilen, insanlara değer veren, onları dinleyen, iletişim becerileri güçlü ve yasalarla yönetmeliklere aykırı davranmayan bir kişi olması gerekmektedir. Örgütsel etiğin okullarda yapılandırılabilmesi ancak bu özelliklere sahip yöneticiler tarafından gerçekleştirilebilecektir. Aksi halde davranışlarıyla söyledikleri birbirini tutmayan ve etik olmayan yönelimlerle örgütündeki herkese kötü örnek olan okul yöneticileri ne çalışanlarına ne öğrencilerine ne de topluma olumlu mesajlar veremeyecekler, okuldaki öğretmenlerinin motivasyonlarını da olumsuz yönde etkileyebileceklerdir. Bu durum da öğrencilerin başarısını düşürebileceğinden okulu başarısızlığa sürükleyebilecektir.

5. Sonuç

Öğretmenlerin daha huzurlu bir ortamda çalışmalarını, onların işlerine karşı motivasyonlarını, dolayısıyla iş verimlerini de artırabilecektir. Öğretmenlere böyle bir ortamın sağlanmasında ise okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Çünkü çalışanlarının memnuniyeti, okulunun düzeni ve başarısının büyük oranda okul yöneticilerine bağlı olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerine ise bu konuda etik ilkeler rehberlik edebilecektir. Okullarında örgütsel etiği yapılandırabilen yöneticiler, hem çalışanlarına hem de öğrencilerine huzurlu ve başarılı bir çalışma ortamının kapılarını da açabileceklerdir.

Kaynakça

- Ana Britannica, (2000). Genel Kültür Ansiklopedisi, Cilt 8, Ana Yayıncılık, İstanbul.
- Aydın, İ. (2003), *Eğitim ve Öğretimde Etik*, PEGEM-A Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, O. (2005), “Eğitim ve Öğretimde Etik”, *Powerpoint Sunusu*, Aralık, <http://www.slideserve.com/boone/egitim-ve-gretimde-etik> (22.08. 2012).
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011), “Değişik Ülkelerde Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi: Türk Eğitim Sistemi İçin Bir Model Önerisi”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4 (2), s. 182-197.
- Başaran, İ. E. (2000), *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*, Ankara: Feryal Matbaası.
- Baydar, T. (2005), “Yönetim Etiği Açısından İngiltere’deki Kamu Yönetimi Uygulamaları”, *Türk İdare Dergisi*, Cilt 77, s. 101-124.
- Çalışlar, A. (1983), *Ansiklopedik Kültür Sözlüğü*, Altın Kitaplar, İstanbul.
- Çobanoğlu, N. ve Tunçay, Y. (2009), “Bilimsel ve Tıbbi İyilik: Organ Nakli”, *1. Ulusal İyilik Sempozyumu*, Elazığ, s. 492-503.
- Çobanoğlu, N. (2009), “Etik Kurullar”, (Ed. Nesrin Çobanoğlu), *2. Ankara Etik Günleri Sempozyumu*, Ankara, s. 2-3.
- Delius, H. (1997), *Günümüzde Felsefe Disiplinleri*, (Çev. Doğan Özlem), İnkılâp Yayınları, Ankara.
- Des Jardins, J. R. (2006), *Çevre Etiği*, (Çev. Ruşen Keleş), İmge Yayınları, Ankara.
- Dinçer, Ö. ve FİDAN, Y. (1997), *İşletme Yönetimine Giriş*, (3. Baskı), Beta Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Doğan, S. ve Karataş, A. (2011), “Örgütsel Etiğin Çalışan Memnuniyetine Etkisi Üzerine Bir Araştırma”, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Ocak-Haziran, Sayı 37, No 37, s. 1-40.
- Doğan, S. ve Karataş, A. (2012), “Örgütlerde Sosyal Sorumluluk Bilinci ve Güven Ortamının Oluşturulmasında Etiğin Önemi”, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt 26, Sayı 1, s. 93-108.
- Erdoğan, Ç. (2007), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Etik Davranışları”, *Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*, Nisan.
- Frankena, W. (2007), *Etik*, (Çev. Azmi Aydın), İmge Yayınları, Ankara.
- Gül, H. (2006), “Etik Dışı Davranışlar ve Ussallaştırılması: Devlet Hastanelerinde Bir Uygulama”, *Selçuk Üniversitesi Karaman İİBF Dergisi*, Yıl 9, Sayı 10, s. 65-79.
- Landauer, J. ve Rowlands, J. (2001), “Ethics”, http://www.importanceofphilosophy./Ethics_main.html (18. 08. 2012).
- Keleş, R. ve Ertan, B. (2002), *Çevre Hukukuna Giriş*, İmge Yayınları, Ankara.
- Kılavuz, R. (2002), “Yönetsel Etik ve Halkın Yönetsel Etik Oluşumuna Etkileri”, *C.Ü Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 26, Aralık, s. 255-266.
- Kırloğlu, H. ve Akyel, N. (2003), “Mesleki Etik ve Ülkemizde Muhasebe Denetimi”, *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Sayı 17, Ocak, s. 59-68.
- Koçel, T. (2003), *İşletme Yöneticiliği*, Beta Basım, İstanbul.
- Köknel, Ö. (1996), *Bireysel ve Toplumsal Şiddet*, Altın Kitaplar, İstanbul.

- Mengüşoğlu, T. (1965), *Değişmez Değerler ve Değişen Davranışlar*, İstanbul Matbaası, İstanbul.
- Newman, D. ve Brown, R. D. (1996), *Applied Ethics for Program Evaluation*, USA: Sage Publishing.
- Özalp, İ., Şahin, M., Koparal, C., Berberoğlu, G. ve Ceylan, R. (2004), *Yönetim ve Organizasyon*, (2. Baskı), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, No:1457.
- Pieper, A. (1999), *Etik*, (Çev. Veysel Atayman ve Gönül Sezer), Ayrıntı, Ankara.
- Pojman, L. P. ve Fieser, J. (2011), *Ethics: Discovering Right and Wrong*, Wadsworth, USA: Cengage Learning.
- Sebastian, C. D., (2009), *A Historical-Developmental Study of Classical Indian Philosophy of Morals*, (Ed. Rajendra Prasad), Concept Publishing Company, New Delhi, India.
- Tevrüz, S. (2007), *İş Hayatında Etik*, (1. Baskı), Beta Basım Yayım, İstanbul.
- Uzunçarşılı, Ü., TOPRAK, M. ve ERSUN, O., (2000), “Şirket Kültürü ve İş Prensipleri”, İstanbul: Ticaret Odası Yayını, Yayın No: 4.
- Ülgen, H., ve Mirze, K. (2004), *İşletmelerde Stratejik Yönetim*, Literatür Yayıncılık, İstanbul.

BAZI AVRUPA BİRLİĞİ ÜLKELERİ İLE TÜRKİYE ZORUNLU EĞİTİM SİSTEMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Bilgen KIRAL²⁹

Erkan KIRAL³⁰

Zeynep UĞURLU³¹

Özet

Zorunlu eğitim sisteminde amaç çocukların ilgi, istek, yetenek, bilgi, beceri ve kişilik özelliklerine göre eğitim ve öğretim yaparak çocukları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda geliştirmek; mutlu kişiler olarak yetişmelerini, iyi vatandaş ve iyi insan olmalarını sağlamaktır. Zorunlu eğitimde alınan bilgi, beceriler, nitelik ve yeterlikler sonrasında çocuklar bir üst öğrenime (akademik eğitime, güzel sanatlar eğitimine veya mesleki ve teknik eğitime) yönlendirilmektedir. Kısacası zorunlu eğitim sonrasında çocukların kendileri ile benzer özelliklere sahip diğer çocuklarla eş eğitim alması amaçlanmaktadır. Çocukların zorunlu eğitimde kaliteli ve gelişim odaklı bir eğitim almaları ülkelerin geleceği açısından önem arz etmektedir. Ülkeler eğer gelişmişlik düzeylerini artırmak istiyorlarsa işe öncelikle zorunlu eğitim sistemlerinden başlamalıdır. Bu sebeple çalışmada bazı AB ülkelerinden olan Finlandiya, İsveç, Avusturya, İspanya ve İtalya zorunlu eğitim sistemleri araştırmış olup; Türk eğitim sistemine, zorunlu eğitim ile ilgili önerilerde bulunmak amaçlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim sistemi, zorunlu eğitim, Finlandiya, İsveç, Avusturya, İspanya, İtalya, Türkiye

Giriş

Küreselleşme sürecinde olan dünyada uzaklık kavramı yavaş yavaş anlamını yitirmeye başlamış durumdadır. Artık insanlar sanal ortamda görmek istedikleri şehirlerin resimlerini görmekte, google earth ile istenilen yere harita üzerinde bakmakta, kalacağı, gezeceği veya konaklayacağı yerleri de en ince ayrıntısına kadar inceleme imkânına sahiptirler. Sanal ortamın diğer bir faydası da merak edilen ülkelerin, şehirlerin ekonomik, kültürel, siyasal, tarihi ve sosyal açıdan incelemeye imkân tanınmasıdır. Gidip görme imkânı bulunmayan yerler için bu müthiş bir fırsattır. Aynı şekilde merak edilen ülkelerin eğitim sistemleri de bu şekilde öğrenilebilmektedir. Bu çalışmada da şu an gezilip görülme imkânı olmayan beş ülkenin (Finlandiya, İsveç, Avusturya, İspanya ve İtalya) sosyal ve siyasal yapıları, eğitim sistemleri ve zorunlu eğitim sistemleri incelenmiştir.

²⁹ Ankara Üniversitesi E.Y.T. Doktora Öğrencisi

³⁰ Ankara Üniversitesi E.Y.T. Doktora Öğrencisi

³¹ Ankara Üniversitesi E.Y.T. Doktora Öğrencisi

Finlandiya

Sosyal ve Siyasal Yapılanması

Finlandiya, Kuzey Avrupa, Baltık Denizi kıyısında, İsveç ve Rusya arasında yer almaktadır. Avrupa'nın kuzeyinde yer alan Finlandiya, 338.145 km² yüzölçümüne sahiptir. Bununla birlikte Avrupa'nın en büyük altıncı ülkesi konumundadır. Cumhuriyet rejimi ile yönetilmekte olup, 6 Aralık 1917 tarihinde bağımsızlığını kazanmıştır. Nüfusu 5.3 milyondur (2007). Nüfusun % 60'ı kentlerde yaşamakta olup; nüfus yoğunluğu km²'ye 17 kişidir. 1995 yılından itibaren Avrupa Birliğine üye olmuştur. Başkenti Helsinkidir. Resmi dil Fince ve İsveççedir (www.finland.org.tr). Norveçle 729 km, İsveçle 586 km, Rusya ile 1313 km sınırı olmak üzere toplam 2628 km sınırı vardır. Sahil şeridi 1126 km'dir. Tipik kuzey ikliminin etkisi görülmektedir. Yazlar; çok kısa, ılık ve nemlidir. Kışlar; uzun ve sert geçmektedir. Kar yılın üçte biri yerde kalmaktadır. Sıcaklık ortalamaları (Örneğin Helsinki'de) kışın -8 C'lere kadar düşerken; yazın ise 17 C'ye çıkmaktadır. Bazen de Botni ve Finlandiya Körfezinin buzla kaplandığı görülmektedir (www.turkcebilgi.com). Nüfusun %66'sı hizmet sektöründe, %27'si endüstri sektöründe, %6'sı ise tarım ve ormancılık sektöründe çalışarak geçimini sağlamaktadır (www.finland.org.tr).

Finlandiya Eğitim Sistemi

Ülkede temel eğitimdeki öğrencilerin sayısı 553.300'dür. 0-29 yaş arası genç nüfus oranı % 35,4'tür. Eğitim, Eğitim ve Kültür Bakanlığının sorumluluğundadır. Finlandiya Ulusal Eğitim Komisyonu (FNBE) ilköğretim, ortaöğretim ve yetişkin eğitimi için eğitimsel amaçları, içeriği ve metotları bakanlıkla birlikte çalışarak geliştirmektedir. Buna ilaveten altı bölgenin her birinin Eğitim ve kültür bölümleri bu konularla ilgilenmektedir. Yerel otoritelerin yerel yönetilmedeki sorumluluğu eğitim sağlayıcısı olarak belirli rolleri üstlenmektedirler. Ülkede temel eğitime devam eden öğrencilerin %3'ten daha az bir kısmı özel okullara devam etmektedir (www.finland.org.tr). İlk ve ortaöğretim için kullanılan fonlarda devlet %57, belediyeler ise masrafların yaklaşık %43'ünü karşılamaktadır (www.eurydice.org).

Doğumdan 6 yaşına kadar olan çocuklar için okul öncesi eğitim olanakları günlük bakım merkezleri veya özel evlerde küçük topluluklarda özel eğitim şeklinde aileler tarafından ödenmekte ve ücretli olarak yapılmaktadır. Okul öncesi eğitim zorunlu değildir. 2008 yılında okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu çocukların oranı %99'dur (www.eurydice.org).

7-16 yaşlar arasındaki çocukları kapsayan temel eğitim 9 yıl sürmektedir. Çocuklar yedinci doğum günlerinin yılında zorunlu eğitime başlamaktadırlar. Zorunlu eğitim çağındaki çocukların yaklaşık olarak %1'i eğitimlerine bir yıl erken başlamaktadırlar. Temel eğitim ücretsiz olarak yapılmaktadır. Bir öğretim yılı 190 gün olup, yaz tatili haziran ayının başında başlamakta ve ağustosun ortasına kadar sürmektedir. Yerel yönetimler çocukların yaşadıkları yere yakın olan bir okulu belirlemekle birlikte aileler çocuklarını istedikleri okullara gönderebilirler (www.eurydice.org). Zorunlu eğitim sonrası eğitim genel ve mesleki eğitim olarak ikiye ayrılmaktadır. Öğrencilerin yaklaşık olarak %92'si bu okullara devam etmektedir. %51'i genel eğitim, %41 ise mesleki eğitime devam etmektedir (<http://eacea.ec.europa>). İlk basamak I-VI. yılları kapsarken, üst basamaksa VII-IX. yılları kapsamaktadır. İlk altı yılda verilen eğitim sınıf öğretmenleri tarafından verilmektedir (www.eurydice.org).

Zorunlu eğitimin ilk kısmındaki (ilk altı yıl) dersler şunlardır: Ana Dil ve Edebiyatı (Fince/ İsveççe- toplam 32 saat), diğer bir yabancı dil (toplam 8 saat), matematik (22 saat), biyoloji-coğrafya-çevre ve vatandaşlık çalışmaları (15 saat), din/etik (8 saat), tarih (3 saat), resim ve uygulamalı konular (44 saat), müzik (6 saat), görsel sanatlar (6 saat), el sanatları (8 saat), beden eğitimi (12 saat) olmak üzere ilk altı yıl toplam 132 saat ders görülmektedir. Ayrıca

bunlardan başka isteğe bağlı olarak 4 saatlik farklı bir dil eğitimi de alınabilmektedir. İlk iki yıl haftada 19 saat ders, üçüncü –dördüncü sınıfta 23 saat, beşinci –altıncı sınıfta 24 saat ders görülmektedir. Yedi ve dokuzuncu sınıflarda ise haftada toplam 30 saat ders görülmektedir. Bir ders saati 45 dakikadır. İlk altı yıl dersler sınıf öğretmenlerince işlenmektedir ve sınıf öğretmenleri eğitim masterlı olmalıdır. Son 3 yıllık eğitimde ve ortaöğretim 2. devrede dersler branş öğretmenleri tarafından işlenmekte ve branş öğretmenleri kendi alanlarında masterlı olmalıdır. Mesleki okul öğretmenleri ise lisans veya lisansüstü mezunu, uygun bir politeknikten mezun olma derecesi, kendi alanında yeterli olma, alanları ile ilgili 3 yıllık deneyim, 35 kredilik pedagojik çalışmaya sahip olmaları gereklidir (www.eurydice.org).

Zorunlu eğitimin ikinci basamağı olan ortaokul kısmındaki dersler şunlardır: Anadil ve edebiyat (Fince/İsveççe 8 ssat), zorunlu eğitimin ilk kısmında başlanılan diğer yabancı dil eğitiminin devamı (8 saat), ilave farklı bir dil eğitimi (6 saat), matematik (9 saat), biyoloji-coğrafya (7 saat), fizik-kimya (6 saat), din/etik (3 saat), tarih-sosyal bilimler (6 saat), müzik (1 saat), görsel sanatlar (2 saat), ev ekonomisi (3 saat), el sanatları (3 saat), beden eğitimi (bazı derslerde sağlık eğitimi için kullanılmaktadır 6 saat), öğrenci danışmanlığı (2 saat) olmak üzere üç yılda toplam 70 saat ders işlenmektedir. Seçmeli derslerse maksimum 20 saat olarak belirlenmiştir. Zorunlu eğitimde öğrenci değerlendirmenin amacı öğrencinin kendi kişisel amaçlarına ulaşması için cesaretlendirmek, çalışmalarını planlamasını sağlamak ve bağımsız olarak tercih yapabilmelerini sağlamaktır. Bu sebeple okuldaki günlük aktivitelerinin belirli bir kısmı değerlendirilmektedir. Her öğrenci için öğretim yılı sonunda bir rapor yazılarak verilir ve bu rapor ilk dört yılda verilmektedir. Okul notları numaralandırılırsa 4'ten (başarısız) 10'a (mükemmel) kadardır. (5-yeterli, 6-orta, 7-tatmin edici, 8-iyi, 9-çok iyi, 10-mükemmel). Değerlendirme; sınıf içerisinde sürekli gösterilen başarılar, öğretmen tarafından hazırlanmış olan ödevlere ve testlere göre verilmektedir. Değerlendirme müfredat amaçlarına ulaşmaya bağlıdır. Gerekli durumlarda sınıf tekrarı yapılabilmeyle birlikte bu durum çok yaygın değildir (www.eurydice.org).

Ortaöğretim, 16-19+ yaşları arasını kapsamaktadır. Sonrasında ulusal yeterlik sınavı (national matriculation exam- üniversite giriş sınavı) bulunmaktadır. Bu basamakta, yüksek öğretime girmek için genel bilgiler verilmektedir. Mesleki okullar ise mesleki eğitim için bir başlangıç noktasıdır. Hem genel eğitim hem de mesleki eğitim üç yıl sürmektedir (120 kredi, ortalama 40 saat). Lise öğretiminde genel amaçlar bilgi, beceri ve davranış kazandırmanın yanı sıra sorumlu vatandaş yetiştirmek, çalışma hayatına hazırlamak ve kişilik gelişimini sağlamaktır. Buna ilaveten eğitim öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerini ve yaşamları sırasında kişisel gelişimlerini de desteklemektedir. Okulun görevi bu bağlamda sadece bilgi vermek değildir. Lise öğreniminde dersler zorunlu dersler, özel ve uygulamalı dersler ile mesleki derslerdir. Lise öğretiminde dersler 45 dakika sürmekte olup derslerin isimleri şöyledir: Fince/İsveççe, Yabancı dil, 1-6. sınıflar arasında seçilmiş olan yabancı dil eğitiminin devamı, 7-9. sınıflar arasında seçilmiş olan diğer bir yabancı dil eğitiminin devamı, seçilen diğer yabancı dil, matematik (temel seviye, ileri seviye), çevre ve doğa bilimleri (biyoloji, coğrafya, fizik ve kimya), ahlaki bilimler (din/etik, felsefe), psikoloji, tarih, sosyal bilimler, güzel sanatlar (görsel sanatlar, müzik), beden eğitimi, sağlık eğitimi, eğitimsel ve mesleki rehberlik, ileri seviyedeki diğer dersler olmak üzere toplam 47-51 saatlik zorunlu olarak görülen dersler bulunmaktadır. Özel ve uygulamalı dersler de 10 saat olarak belirlenmiştir. Alınması gerekli olan minimum ders süresi ise 75 saattir. Haftada ortalama 38 saat ders bulunmaktadır (www.eurydice.org). Mesleki eğitimde 120 krediyi 3 yılda tamamlamak gerekmektedir. Mesleki eğitim uygulamayı da içermektedir. Yani iş başında eğitim vardır. Mesleki eğitimi bitirmek için danışmanlık notu ve bitirme projesi gerekmektedir. Bunun sonrasında ise mesleki yeterlik sertifikası verilmektedir. Ayrıca, mesleki yeterlik sertifikasını alabilmek için yeterlik sınavında da başarılı olmak gerekmektedir (www.eurydice.org).

Eğitim bakanlığı tarafından atanmış bir komite tarafından hazırlanan ve değerlendirilen bir sınavdır. Belirli kriterlere göre hazırlanmış olan bir test formu merkezi olarak uygulanmaktadır. Sınav, zorunlu dört dersten ve bir veya daha çok seçmeli dersten oluşmaktadır. Zorunlu olan testte ana dil (okulun öğretim diline bağlı olarak Fince veya İsveççe), ikinci resmi dil, bir yabancı dil ve matematik veya genel çalışmalardan sorular vardır. Ortaöğretim öğrencilerinin yaklaşık olarak üçte biri üniversitelere, üçte ikisi ise politekniklere veya mesleki enstitülere devam etmektedirler (www.eurydice.org).

Finlandiya'da yükseköğretim üniversitelerde ve politekniklerde yürütülmektedir. Üniversite sektöründe 20 üniversite bulunmaktadır. 10 tanesi fakültelerden oluşmakta, 10 tanesi ise uzmanlık (specialist institutions) enstitüleridir. Uzmanlık kurumlarından 3'ü teknoloji üniversitesi, 3'ü ekonomi üniversitesi ve iş yönetimi, 4'ü ise sanat akademisidir. Ayrıca üniversite düzeyinde olan bir diğer kurum Savunma Bakanlığı'na bağlı olan Ulusal Savunma kolejidir. Politeknikler ise lise öğrenimi sonrası mesleki eğitim vermek amacıyla kurulmuş olup; sayıları 29'dur (Bökeoğlu, 2009: 135). "Numerus clausus" denilen sınırlı sayıda öğrenci üniversitelere başvurabilmektedir. Başvuru yapanların sayısı kapasiteyi doldurduğunda farklı kriterler uygulanmaktadır. Üniversitelere giriş için ilk şart ortaöğretim 2. devre eğitiminin veya mesleki ortaöğretimin 2. devresinin başarı ile bitirilmiş olması gerekmektedir. Politekniklere başvuru ve kabullerde de okul bitirme ve iş deneyiminin yanı sıra giriş sınavları da yapılmaktadır. Üniversiteden mezun olmak lisans diploması almak için 120 kredi (3 yıl), master diploması için 160-180'yi tamamlamak gereklidir. Teknik okul diploması almak içinse 140-160 krediyi (3,5-4 yıl) tamamlamak gerekmektedir.

İtalya

Sosyal ve Siyasal Yapılanması

Resmi adı İtalya Cumhuriyetidir. Kuzeyinde Fransa, İsviçre, Avusturya ve Slovenya bulunan bir yarımada ülkesidir. Başkent Roma, resmi dil İtalyancadır. 294.020 km² kara ve 7210 km² sular olmak üzere toplam yüzölçümü 301.230 km²'dir. Nüfusu 58.462.375'tir. Ülkede Akdeniz iklimi hâkimdir. Yazlar kurak ve güneşli, kışlar ise ılık ve yağışlıdır. Kuzeyinde ise karasal iklim hâkimdir. Nüfusun % 48'i sanayi sektöründe çalışmakla birlikte ülkedeki işsizlik oranı %8'e yakındır. Nüfusun %14.1'i 0-14 yaş, %65.8'i 15-64 yaş, %20.1'i 65 yaş ve üstü nüfusa aittir. (<http://tr.wikipedia.org>).

İtalya Eğitim Sistemi

İtalya'da eğitimden iki bakanlık sorumludur. Birincisi okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretimden sorumlu Eğitim Bakanlığı (MPI) ve Teknoloji, Bilimsel Araştırma ve Üniversiteler Bakanlığıdır (MURST). (www.eurydice.org)

İtalya'da okul öncesi eğitim 3-6 yaşlar arasındaki çocukları kapsamakla birlikte 3 yıl sürmektedir. Okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Okul öncesi gruplarda maksimum 25, minimum 15 çocuk eğitim almaktadır. 2008-9 istatistiklerine göre okul öncesi öğretmenlerine ortalama olarak 11.6 öğrenci düşmektedir. 978.302 okul öncesi öğrencisi bulunmakta, 88.342 öğretmen ve 13.624 okul bulunmaktadır. (www.eurydice.org)

Zorunlu eğitim 6-16 yaşları kapsamakta ve 10 yıl sürmektedir. İlköğretim (6-11 yaşlar), ortaöğretim 1. devre (12-14 yaş) ve ortaöğretimin ilk iki yılını kapsamaktadır (15-16 yaşlar). Öğretim yılı 200 günden oluşmaktadır. 3 veya 4 aylık periyotlardan oluşan 2 veya 3 öğretim dönemi eğitim vardır. 24-27- 30-40 saatlik haftalık ders süresi bulunmakla birlikte bunlar ailelerin seçimine bağlıdır. Haftada 5 gün ders yapılmaktadır. Ders değerlendirmesi (0-10) arasındadır. Zorunlu eğitimdeki dersler şunlardır: İtalyanca-tarih-coğrafya (haftada 9n saat), edebi konular (haftada 1 saat), matematik ve fen bilimleri (haftada 6 saat), teknoloji (haftada 2

saat), İngilizce (haftada 3 saat), İkinci yabancı dil (haftada 2 saat), görsel sanatlar ve dizayn (2 saat), motor bilimleri ve spor (haftada 2 saat), müzik (haftada 2 saat), Katolik dini (haftada 1 saat) olmak üzere 30 saattir. İlkokul 6-11 yaşları arasını kapsamakta ve 5 yıl sürmektedir. İlkokulda normalde sınıflar 25-27 öğrenciden oluşmaktadır. Öğretim yılı 1 Eylülde başlamakta ve 30 Haziranda sona ermektedir. İlköğretime devam zorunluluğu bulunmakla birlikte, ilköğretim parasızdır. İlkokula kayıt olmak için öğretim yılının 31 Aralık tarihinde 6 yaşını doldurmak gerekmektedir. (www.eurydice.org).

Zorunlu eğitimde ailelere üç-dört ayda bir öğrenci durumunu bildiren raporlar verilmektedir. Bunlarda not olmamakla birlikte mükemmel, çok iyi, iyi, yeterli, yetersiz gibi değerlendirmeler yer almaktadır. Ortaöğretim 1. devreye gitmek isteyen öğrenciler 5. yılın sonunda bitirme sınavlarına girmektedirler. Bu sınav iki yazılı ve bir sözlü sınavı içermektedir. Başarılı olanlar öğretimlerine devam ederlerken; başarısız olanların tekrar sınava girme hakları bulunmaktadır. (www.eurydice.org)

Ortaöğretim iki farklı seviyeye bölünmüştür. İlki ortaöğretim 1. devre (11-14 yaşları arasını kapsamakta ve 3 yıl sürmektedir), diğeri ortaöğretim 2. devredir (14-19 yaşlar arasını kapsamakta ve 5 yıl sürmektedir). Zorunlu eğitimin son iki yılı (alt ortaöğretimin ilk iki yılı) öğrencileri üst ortaöğretime (2. devreye) hazırlamak için bir yoldur. Ortaöğretimin birinci devresi zorunludur. Öğrenciler ilkokul bitirdiklerinde bitirme sertifikası almaktadırlar. İlkokuldan ortaöğretim 1. devreye geçiş sınavsızdır. Ortaöğretim 1. devrede minimum 18, maksimum 27-28 öğrenci bulunmaktadır. Ortaöğretim 1. devrede 36-40 saat ders işlenirken; 2. devrede 27 ile 44 arasında değişmektedir (www.eurydice.org).

İlköğretimde olduğu gibi ortaöğretim birinci devrede de üç-dört ara dönem sonunda ailelere rapor verilmektedir. Değerlendirmede mükemmel, çok iyi, iyi, yeterli, yetersiz gibi ifadeler kullanılarak öğrencinin üst sınıfa geçip geçmeyeceğine karar verilmektedir. Ortaöğretim 1. devre sonunda üç yazılı sınavı içeren bir sınav vardır. Bu sınavda ağırlık İtalyanca, ikinci yabancı dil ve matematikten sorular çıkmaktadır. Bunları geçenler sözlü sınava alınmakla birlikte sözlüyü geçen öğrencilere sertifikaları verilmektedir. Bu sertifikalarda öğrencilerin ortaöğretim 2. devrede gitmeleri gereken okullar ve öğrencilerin beceri ve başarı durumlarını içeren diğer bilgiler yer almaktadır.

2. devre okullar genel liseler, fen liseleri, dil bilim liseleri, sosyo-psiko- pedagojik liseler, teknik enstitüler, mesleki enstitüler ve güzel sanatlar liseleridir. Genel ortaöğretim liseleri ve fen liselerinde eğitim beş yılda tamamlanmakta ve genel dersleri içeren bir eğitim verilmektedir. Güzel sanatlar liselerinde resim, heykel, sahne tasarımı ve mimarlıkla ilgili eğitim verilmektedir. Eğitim dört yıldır. Eğitim; figüratif sanatlar-sahne tasarımı ile mimarlık olarak iki bölüme ayrılmış; birinci bölümü bitirenler Güzel Sanatlar akademisine, ikinci bölümü bitirenler mimarlık fakültesine devam etmektedir. Beşinci yılı devam eden öğrenciler ortaöğretim 2. devre sanat eğitimini tamamlama belgesi almaktadırlar ve üniversitelerde istedikleri bölüme girebilirler. Istituto d'arte ise seramik, altın, tekstil, matbaa, baskı, mozaik, cam vb. 34 bölümde eğitim vermekte ve üç yıl sürmektedir. Eğer öğrenci iki yıl daha devam ederse ortaöğretim 2. devre uygulamalı sanatlar belgesi almaya hak kazanır (verilen eğitim sonunda yapılan yıl sonu sınavı ile). Mesleki liseler ve teknik liseler (tarım, sanayi ve ticaret, otelcilik vb.) üç yıl sürmekle birlikte eğer öğrenciler isterlerse iki yıl daha bu okullara devam edebilmektedirler. Nitelikli işçiler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Erginer, 2009: 374-375).

Ortaöğretim 2. devre genel liseleri bitirmek için olgunluk sınavı (maturita) bulunmaktadır. Bu sınavı başaran öğrenciler olgunluk diploması almaktadırlar. Bununla üniversite veya yükseköğretim enstitülerine girmeye hak kazanmaktadırlar (Yılmaz, 2009: 325).

İtalya'da üniversite giriş sınavı bulunmamakla birlikte olgunluk diploması sahibi olan her öğrenci üniversiteye devam edebilmektedir. Üniversite mezunları Laurea denilen bir derece kazanmaktadır. İtalya'da üniversite ve yükseköğretim enstitüsü olmak üzere iki tip yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. İtalya'da şu anda 58 devlet üniversitesi, 17 özel yasa ile kurulmuş üniversite, 2 uluslararası üniversite, 3 lisansüstü üniversite, 3 teknik üniversite olmak üzere toplam 83 kurum bulunmaktadır (Yılmaz, 2009: 327).

İsveç

Sosyal ve Siyasal Yapılanması

Resmi adı İsveç Krallığıdır. Kuzey Avrupa'da İskandinavya yarımadasında yer almaktadır. Batı ve kuzeyden Norveç, doğudan Finlandiya ile komşu olup; güneyindeki Öresund köprüsü ile Danimarkaya bağlıdır (<http://tr.wikipedia.org>). Başkenti Stockholm, yönetim şekli sosyal demokrasi, yüzölçümü 441.369 km² ve nüfusu 8.975.670'dir (<http://digm.meb.gov.tr>).

İsveç Eğitim Sistemi

Anne-babası çalışan 1-5 yaş arasındaki tüm çocuklar için okul öncesi eğitim seçenekleri bulunmaktadır. Anne babası ayrılmış veya işsiz olan ailelerin çocukları günde en az 3 saat veya haftada 15 saat bu kurumları kullanma hakları bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Okul öncesi öğretim ücreti yerel yönetimlerin bütçesinden ve ailelerin öğrenim ücretlerinden karşılanmaktadır. Okul öncesine devam eden 1-3 yaş arasındaki çocukların oranı %73.9, 4-5 yaş arası %92.9 ve 6 yaş %1.6'dır (www.eurydice.org)

Zorunlu eğitimde öğrencilerin devam edecekleri okullar ailelerin seçimine bağlı olmakla birlikte; çocuklar yaşadıkları yerin yakınındaki okullara gitmektedirler. Zorunlu öğretim ücretsizdir. Bir öğretim yılı ağustos sonu hazirana kadar 178 gündür. Eğitim-öğretim 5 gün sürmektedir. Okullar ders saatlerine ve ders saatlerinin uzunluklarına kendileri karar vermektedirler. (ilk iki yıl altı dersten, sonraki yıllar sekiz dersten fazla olmamak şartıyla). Zorunlu eğitim 7-16 yaşlar arasındaki çocukları kapsamaktadır ve 9 yıl sürmektedir. İlk üç yıl sınıf öğretmenleri tarafından genel dersler öğretilmektedir. 4-5. sınıflardan itibaren branş öğretmenleri dil öğretimi, matematik, el sanatları ve güzel sanatlar derslerine girmektedirler. Zorunlu eğitimin başından sonuna kadar değerlendirme sürmektedir. Zorunlu ulusal değerlendirme, matematik, İsveççe, ikinci yabancı dilden ilk üç yılın sonunda; İsveççe, İngilizce ve matematik 5 ve 9. yılların sonlarında yapılmaktadır. 9. yılın sonundaki zorunlu ulusal değerlendirme biyoloji, fizik ve kimya testlerinden oluşmaktadır. Okul yılı bittikten sonra öğrenciler okul bitirme sertifikası ile ödüllendirilirler. Bu testler ve gerekli çalışmalar yapıldıktan sonra olmaktadır (www.eurydice.org).

Ortaöğretim, 16-19 yaşlarını kapsamakta ve 3 yıl sürmektedir. Öğrenciler ilköğretimin son yılındaki not ortalamalarına göre ortaöğretim kurumlarına gitmektedirler. Okul bitirme sınavı bulunmamaktadır. Gymnaskola (fen bilimleri, teknik, beşeri bilimler, ekonomi ve edebiyat) beş bölüme ayrılmıştır. Öğrencileri üniversite eğitimine hazırlamaktadır. Fackskola, sosyal, ekonomik ve teknik olarak üç bölümdür. Üniversiteye geçiş olmakla birlikte uygulama ve mesleğe yöneliktir. Teknik okul ise tamamen uygulamalı eğitim vermektedir. Bu düzeyi bitiren öğrenciler belli koşullar altında üniversiteye girebilirler. Lise öğrenimini bitirenlere diploma yerine bitirme belgesi verilmektedir (Uzuner, 2009: 324).

Ortaöğretimden yükseköğretime geçişte 2 sistem vardır. Bunlar: Karne uygulaması ve giriş sınavıdır. Karne ile seçimde lise bitirme belgesinde bulunan not ortalamasına göre öğrencinin tercih ettiği okullardan uygun olanına girmesidir. Giriş sınavı ise yeterlilik sınavına girerek başarılı olmayı gerektirmektedir. Bu sınava girişte tek şart liseyi bitirip lise bitirme

belgesinin olmasıdır. Üniversiteler giriş şartlarına kendileri karar vermektedirler (<http://digm.meb.gov.tr>). Yükseköğretim üniversitelerde ve üniversitelere bağlı kolejlerde verilmektedir. İsviçre’de 14 devlet üniversitesi ve 22 üniversite koleji bulunmaktadır. Yalnızca lisansüstü eğitim veren 3 bağımsız enstitü bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının tümü 61 tanedir.

İspanya

Sosyal ve Siyasal Yapılanması

Resmi adı İspanya Krallığıdır. Avrupa’nın güneybatısında, İber Yarımadasında yer alan bir Akdeniz ülkesidir. Güneyde ve doğuda Akdeniz’e, kuzeyde ise Atlantik okyanusuna kıyısı bulunmaktadır. Batıda Portekiz, kuzeyde Fransa ve güneyde Birleşik Krallığa bağlı Cebelitarık ile komşudur. Başkent Madrid, resmi dil ise İspanyolcadır. Yüzölçümü 504.030 km², nüfusu 46.661.950’dir (<http://tr.wikipedia.org>).

İspanya Eğitim Sistemi

Okul öncesi eğitim 0-6 yaşlar arasını kapsamakla birlikte 3’er yıllık 2 basamaktan oluşmaktadır. İlk basamak okul öncesi eğitim kurumlarında bulunmakta; ikinci basamaksa hem okul öncesi eğitim kurumlarında hem de ilkokullarda bulunabilmektedir. Bu kısım zorunlu değildir ve ücretsizdir. 2008-9 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitimde 3 yaş altındaki çocukların (0-2 yaş) oranı %26,2 iken, 3-5 yaş arasındaki çocuklarının katılım oranı %98,7’dir. Okul öncesi eğitimde çocuk sayılarına göre bir takım gruplandırmalar yapılmıştır. Buna göre; 1 yaşın altında en fazla 8 çocuk, 1-2 yaş arasında en fazla 13 çocuk, 2-3 yaş arasında en fazla 20 çocuk, 3-6 yaş arasında ise en fazla 25 çocuk bir arada eğitim almaktadır (www.eurydice.org).

Zorunlu eğitim 6-16 yaşlar arasını kapsamakla birlikte iki eğitim seviyesine ayrılmıştır ve 10 yıllık bir sürece içermektedir. İlkokul ve ortaöğretim 1 devredir. İlkokul 6-12 yaşlar arasını kapsamakta ve 3’er yıllık iki devreye ayrılmıştır. Ortaöğretim 1. devre 12-16 yaşlar arasını kapsamakta ve 4 yıl sürmektedir. İlköğretimde iş günü sayısı 180 gün olup; ders yılı eylül ortasında başlayıp, haziran sonunda bitmektedir. Sınıflar ortalama olarak 25 öğrenciden oluşmaktadır. İlköğretimde müzik, beden eğitimi, yabancı dil dersleri hariç diğer dersler sınıf öğretmenleri tarafından okutulmaktadır.

İlkokul ise ikişer yıllık üç devreye ayrılmıştır. Bunlar; 1-2. sınıflar 1. devre (6-8 yaş), 3-4. sınıflar 2. devre (8-10 yaş), 5-6. sınıflar 3. devre (10-12 yaş) şeklindedir. İlkokullarda haftada en az 25 saat olmakla birlikte ders süreleri esnekler. Ders 55 dakikadır. Öğretim yılı eylül ayının ilk iki haftasından sonra başlamakta ve haziran son haftasında sona ermektedir. Yılbaşı (15 gün), paskalya (mart sonu ve nisan başında 8-11 arası) ve temmuz, ağustos ayı tatildir. Ayrıca hükümet veya yerel yönetimler tarafından belirlenmiş olan yaklaşık 7 günlük resmi tatil de bulunmaktadır. Zorunlu eğitimde yer alan dersler şunlardır: doğal, sosyal, kültürel çevre bilimleri, güzel sanatlar eğitimi, beden eğitimi, İspanyol dili ve edebiyatı, yabancı dil, matematik, din dersleri zorunlu eğitimin her üç devresinde de bulunmaktadır. Vatandaşlık eğitimi ise sadece üçüncü devrede görülen bir derstir. İlköğretimde değerlendirme kaldı, geçti, iyi, çok iyi ve mükemmel şeklindedir. 2007-8 öğretim yılında ilköğretime devam eden öğrenci sayısı 2.607.384’tür. Bunlardan, devlet okullarına devam edenler %67,2’dir. Zorunlu eğitimi tamamlayan öğrencilere ortaöğretim sertifikası verilmektedir. Öğrenciler bu sertifikayı almak için bütün dersleri başarmak zorundadırlar. Bu sertifika ile öğrenciler liselere veya mesleki eğitime devam etmektedirler (www.eurydice.org).

Ortaöğretim okullarında iş günü sayısı 175’tir. Dersler haftada ortalama 30 saat olarak işlenirken, bir ders saati 60 dakikadır. Sınıflar ortalama olarak 30 kişidir. Ortaöğretim lise veya mesleki eğitimi içermekle birlikte 16-18 yaşlar arasını kapsamaktadır. Başarısız olan öğrenciler

için yılsonlarında bütünleme sınavları yapılmakta ve en fazla 4 kez sınıfta kalınabilmektedir. Birinci yılda ikiden fazla ve ikinci yılda üçten fazla dersten kalanlar sadece bu dersleri alırlar (www.eurydice.org).

Yükseköğretim üniversitelerde ve üniversite dışı kurumlarda (ileri düzey sanat eğitimi, ileri düzey spor eğitimi, ileri düzey mesleki eğitim) yapılmaktadır. Üniversite girmek isteyen öğrenciler üniversite sınavına girmektedirler. Üniversite dışı kurumlara girmek isteyenler de özel sınavları kazanmak zorundadırlar (www.eurydice.org).

Avusturya

Sosyal ve Siyasal Yapılanması

Resmi adı Avusturya Cumhuriyeti olan ülke, Orta Avrupa'da denize kıyısı olmayan ve dokuz eyaletten oluşan bir federasyondur. Batısında Lihtenştayn ve İsviçre, güneyinde İtalya ve Slovenya, doğusunda Macaristan ve Slovakya, kuzeyinde ise Almanya ve Çek Cumhuriyeti ile komşudur. Başkenti Viyana olup, ülkedeki resmi diller Almanca, Slovence ve Macarcadır. Ülkenin %91.1'i Avusturyalı, %4'ü eski Yugoslavlar (Hırvat, Sloven, Sırp ve Boşnaklar), %1.6'sı Türk, %0.9'u Alman ve %2.4'ü diğer milletlere aittir (<http://tr.wikipedia.org>). Ülke dokuz eyaletten oluşmaktadır. Bunlar; Karntern, Nieder- Österreich, Salzburg, Steimark, Ttirol, Vorarlberg, Oberösterreich, Burgenland ve Wiendir. Nüfus (2005) 8.131.400, yüzölçümü 83.859 km², nüfus yoğunluğu km²'ye 96 kişi ve kişi başına düşen yıllık gelir 23.357 dolardır (Memduhoğlu, 2009: 67). Ülkenin %83'ü Hıristiyan, %4.5'i Müslüman-Yahudi ve Budist, %9'u dinsiz ve %3.5'i hakkında herhangi bir bilgi yoktur (www.digm.meb.gov.tr).

Avusturya Eğitim Sistemi

Avusturya'da okul öncesi eğitim 3-6 yaşlar arasını kapsamaktadır. Çocuklar altıncı yaşlarını doldurdukları yılın 1 Eylülünde zorunlu eğitime başlamaktadırlar. Zorunlu eğitim 6-15 yaşlar arasını kapsamakta ve 9 yıl sürmektedir. Öğrenciler devlet veya özel okul seçiminde özgür olmakla birlikte, devlet okullarında öğretim ücretsizdir (http://www.bmukk.gv.at/enfr/school/gen_edu/basic.xml). Volksschule, ilkokulu kapsamaktadır. Volksschulenin içinde grundschule (ilkokul 1. seviye-okul öncesi sınıflar, 1. ve 2. sınıfları; ilkokul 2. seviye 3. ve 4. sınıfları kapsamaktadır.) ve oberstufe (5. ve 8. yılları) vardır. İlkokul 1. ve 2. seviye 6-10 yaşları kapsamaktadır. Ayrıca ilköğretim okulları ile aynı paralelde sonderschulen bulunmaktadır ve özel ihtiyaçları olan öğrenciler bu okullara devam etmektedir. İlkokullarda dersler saat 8'de başlamaktadır ve hafta sonları ders yapılmamaktadır. Dersler 50 dakika sürmektedir. İlkokullarda sınıflar 10-25 öğrenci arasında değişmektedir. Yılsonlarında ve ilk dönemin sonunda öğrencilerin durumlarını bildiren bir rapor ailelere verilmektedir. Öğrenciler 1 (çok iyi)- 2 (iyi), 3 (tatmin edici), 4 (yeterli) ve 5 (yetersiz) olarak değerlendirilirler. Öğrenciler 4. sınıftan itibaren Almanca ve matematikten yazılı sınav olmaktadır. Bu notlar ailelere bildirilmektedir. Öğretmenlerden oluşan bir komisyon ve ailelerin tavsiye ve kararı ile öğrenciler lise öğrenimlerinde okullara devam edebilmektedirler. Ders yılı 180 gün olup; eylül ayının bir veya ikinci haftasında başlamakta ve haziran sonu veya temmuzun ilk haftasına kadar devam etmektedir (www.eurydice.org)

Öğrenciler 5. sınıftan itibaren ikinci bir modern yabancı dil veya Latince öğrenmektedirler. Müzik eğitimi, sanat ve tasarım, biyoloji ve çevre bilimi, kimya ve fizik alanlarında isterlerse yöneltme programlarına katılabilmektedirler (Erginer, 2006: 153). Temel eğitimi bitiren öğrenciler 8-10 haftalık bir gözlem sürecinden sonra Almanca, matematik ve yabancı dil olarak üç farklı ilgi-yetenek grubuna ayrılmaktadırlar. Öğrenciler yetenekleri ile ilgili en yakın alt veya üst sınıflara geçişler yaparak haftada iki gün bu etkinliklere katılabilmektedirler. Öğrenciler genellikle mesleki okullara göre hazırlanmakta ve

yönlendirilmektedirler. Zorunlu eğitimi 10 yılda bitiremeyenler akademik ortaöğretim okullarına geçemezler ve genel ortaokullardan ortaöğretime geçişler sınavla olmaktadır. Genel ortaokul mezunlarının yaklaşık olarak %39'u meslek öncesi okula, sınıfa veya çıraklık eğitimine; %46'sı orta ve üst düzey mesleki teknik kolejlere; %6'sı akademik ortaöğretime devam etmekte; geriye kalanlarsa başka yerlerde eğitim almakta ya da eğitimlerini bırakmaktadırlar (Memduhoğlu, 2009: 76-77).

8. sınıfı başarı ile tamamlayan öğrenciler mesleki okullara girmek için sınava girerler. Orta düzey mesleki ve teknik okulları bitiren öğrenciler üniversiteye giriş için sınava girebilirler. Ayrıca mesleki bitirme sınavlarını da geçerse bir genel yükseköğretime giriş belgesi de alabilmektedirler. Orta düzeyde mesleki teknik eğitim veren okullar tarım-ormancılık, endüstri-ticaret, ticaret, sanayi-teknik ve sanat alanlarında mesleki okullar, sağlık hizmetleri ile ilgili mesleki okullar, mediko teknik okullardır. Öğrencilerin üst düzey mesleki teknik okullara girmeleri için 8. sınıfı bitirmeleri ve bunu belgelemeleri gerekmektedir. Eğitim süresi beş yıldır. Ayrıca matematik, Almanca ve yabancı dilden iyi derece almış olan öğrenciler de giriş sınavına girebilmektedirler. Üst düzey mesleki ve teknik eğitim okullarını başarı ile tamamlayan öğrenciler iki yıllık mesleki deneyim sonrasında kendi işyerlerini açabilmektedirler. Bu okullar şunlardır: tekstil mühendisliği, makine mühendisliği, elektrik mühendisliği, elektronik mühendisliği, inşaat mühendisliği, kimya mühendisliği, ticaret, haberleşme, bilgi ve iletişim teknolojileri okulları vb., üst düzey moda tasarım okulları, üst düzey turizm okulları, üst düzey ticaret okulları, üst düzey sanayi ve ticaret okulları, üst düzey tarım ve hayvancılık okulları vb.dir (Erginer, 2006: 155).

8. sınıfı başarı ile tamamlayanlar, 9. sınıftan dersler seçebilmektedirler. Bu seçtikleri dersler ya mesleki ve teknik eğitime ait ya da genel eğitime ait derslerden oluşmaktadır. Mesleki ve teknik eğitim okulları, okul öncesi öğretmenliği gibi bölümlere gitmek isteyen öğrenciler sosyal alanlarda, iletişim alanında veya gitmek istedikleri okulun fiziki yeterliklerini veya sanat alanındaki yeterliklerini kanıtlamak zorundadırlar. Ön mesleki okullarına gitmek isteyen öğrenciler için 8. sınıf sonrasında alınacak olan bitirme belgesi olmaksızın da bu okullara gidebilmektedirler. Bunun sebebi zorunlu eğitim sonrasında daha kaliteli bir eğitime devam edecek öğrencileri yönlendirmektir. Zorunlu eğitim sonrasında aileler isterlerse çocuklarını çırak olarak bir yere verebilirler ama bu öğrenciler mesleki ve teknik eğitim okullarının öğrencisi de olmaktadır. Ön mesleki eğitim okullarında turizm, büro meslekleri, ticari-teknik mesleklerle ilgili eğitimler verilmektedir. Akademik ortaokulu bitirenler bir sınava girmekte ve sınav sonrasında ise bir olgunluk belgesi almaktadırlar. Çıraklar ise almış oldukları eğitim ve çıraklık uygulamalarını işveren ve işçilerden oluşan bir komite önünde yapılan bir sınavla bitirirler. Ve bitirme belgelerini alırlar. Mesleki ve teknik eğitim okullarını bitirenler yazılı sınav, sözlü sınav ve uygulamalı sınav olurlar. Bunları geçenler bir belge almakta ve o işi yapmaya hak kazanmaktadırlar. İsteyen öğrenciler ise bir üst öğrenime devam edebilmektedirler. 8. sınıftan sonra gidilen bu okullar sadece bir yıl sürmektedir. Bu eğitimin amacı genel eğitim, mesleki oryantasyon, mesleki temel eğitim olarak mesleki eğitime hazırlanmadır. Bu (politeknik okulunun) okulun bitirilmesi ile öğrenci herhangi bir sınava girmeksizin mesleki ortaöğretim kurumlarından uygun olanına devam etmektedir (www.eurydice.org).

Ortaöğretim, alt ve üst devre okullar olarak ikiye ayrılmaktadır. Alt ortaokullar; Volksschuloberstufe (ortaokul seviyesi), Hauptschule (genel ortaokul) ve Allgemein bildende höhere Schule – Unterstufe (akademik ortaokul-düşük seviye) okullar ise 10-14 yaşlar arasını kapsamakta ve lisenin ilk yılı olan 14-15 yaşlar arasını içermektedir. Yani zorunlu eğitim 4+4+1 şeklindedir. Ortaokullar genel ortaokullar ve mesleki eğitim öncesi ortaokullardır. Bu öğrenciler Almanca, Matematik ve diğer yabancı dildeki yeteneklerine göre sınıflara ayrılmaktadırlar. İlkokullarda el sanatları ve din dersi hariç diğer dersler bir öğretmen tarafından işlenmekte; ortaokullarda ise dersler branş öğretmenlerince işlenmektedir (www.eurydice.org).

Üst düzeydeki ortaöğretim okulları ise oberstufe (akademik ortaöğretim-üst seviye) 14-18 yaşlar; mesleki okul öncesi okullar 14-15 yaş, teknik ve mesleki okullar 14+, teknik ve mesleki kolejler 14-19 yaşlar, okul öncesi eğitim öğretmenleri ve eğitimcilerin okulları 14-19 yaşlar, yarım gün mesleki okullar 15+, sağlık ve hemşirelik okulları 16+-19+, yardımcı sağlık elemanı yetiştiren okullar 16+ ve ortaokul sonrası kolejler 18-20 yaşlarını kapsamaktadır (www.eurydice.org).

Akademik üst ortaöğretim okulları bir sınavla tamamlanmaktadır (Üniversiteye girişi sağlayan matura sınavı). Bu sınavda başarılı olan ve bitirme diplomasını alan öğrenciler maturanten olarak adlandırılmaktadırlar (lise mezunu öğrenciler). Lise son sınıfı başarı ile tamamlamış olan öğrenciler ise belirlenen bir tarihte sınava girerler. Bu sınava tek dersten başarısız olan öğrenciler de girebilmektedir (Erginer, 2006: 153).

Üniversiteler halk üniversiteleri, mesleki ve teknik eğitim veren enstitüler, özel üniversiteler, öğretmen yetiştiren kolejler, sağlık elemanı yetiştiren kolejleridir. Yükseköğretim parasızdır. Üniversitelerde eğitim iki dönemdir. 1 Ekim ve 1 Mart dönem başlangıçlarıdır (www.eurydice.org).

Bir öğrencinin üniversiteye başvurabilmesi için öncelikli olarak bir ortaöğretim kurumunu başarı ile bitirdiğine dair belgesinin olması gerekmektedir. Sekiz yıllık akademik ortaöğretime 10 yılda bitiremeyenler üniversiteye devam etme şanslarını kaybetmektedirler. Akademik ortaöğretime bitirenler üniversiteye girmek için üniversite giriş sınavına girmektedirler. Adaylar alan sınırlaması olmaksızın yaptıkları tercihlere ve aldıkları puana göre bir programa yerleştirilmektedirler. Sanat üniversitelerinde ayrıca bir de yetenek sınavı bulunmaktadır (Memduhoğlu, 2009: 77-79). Normal bir üniversite programına girmek için matura sınavını başarmak zorunda olan öğrenciler, bu puanlarına göre üniversiteye kayıt olabilmektedirler. Ve seçtikleri dersleri almaktadırlar. Seçmiş oldukları bölümlerin resmi giriş koşullarına uymayan öğrencilere matura sınavından önce ek bir sınav yapılmaktadır. Örneğin tıp eğitimi almak isteyen öğrencilere biyoloji sınavı yapılmaktadır. Matura sınavından başarılı olamayanlar için özel bir üniversite giriş sınavı vardır. Bu da sadece belirli bölümlere girişi sağlamaktadır (Erginer, 2006: 156).

Sonuç

Zorunlu Eğitim ile asıl anlatılmak istenen öğrencilerin ilgi, istek, yetenek, bilgi, beceri ve kişilik özelliklerine göre bir üst öğrenime hazırlamaktır. Zorunlu eğitimde amaç, bireylerin öz bakımını sağlayan, mutlu kişiler olarak yetişmesini sağlamaktır. Yapılan araştırma sonucuna göre aşağıdaki özet tablo oluşturulmuştur.

Tablo 1. Finlandiya, İsveç, Avusturya, İspanya, İtalya ve Türkiye Zorunlu Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması

	Türkiye	Finlandiya	İsveç	Avusturya	İspanya	İtalya
Zorunlu eğitim sistemi	4+4+4 12 yıl	6+3 9 yıl	3+6 9 yıl	4+4+1 9 yıl	3+3+4 10 yıl	5+3+2 10 yıl
Zorunlu eğitim yaş sınırı	66 ay-17 yaş	7-16 yaş	7-16 yaş	6-15 yaş	6-16 yaş	6-16 yaş

Öğretim yılı	180 iş günü	190 iş günü	178 işgünü	180 iş günü	180 iş günü	200 iş günü
Karne	Dönem sonlarında	Dönem sonlarında rapor	Dönem sonlarında rapor	Dönem sonlarında rapor	Dönem sonlarında rapor	3-4 ayda bir rapor
Ders süresi	40 dakika	45 dakika	Okul karar verir	50 dakika	55 dakika	Okul karar verir
Eğitim dönemleri	2 dönem	2 dönem	2 veya 3 dönem	2 dönem	2 dönem	2 veya 3 dönem
Tatiller	Haziran ortasından eylül ayında okul açılana kadar	Haziran başından ağustos ayının ortasına kadar	Haziran başından ağustos ayı sonuna kadar	Haziran sonu veya temmuz başından, eylülün bir veya ikinci haftasına kadar	Haziran sonunda eylül ortasına kadar	Haziran sonundan, eylül ayının başına kadar
Okul günü	5 gün	5 gün	5 gün	5 gün	5 gün	5 ya da 6 gün (Okul karar verir)

Tablo 1'e göre; zorunlu eğitim sistemleri incelenen bu ülkelerden Finlandiya, İsveç ve Avusturya'da zorunlu eğitim 9 yıl, İspanya ve İtalya'da 10 yıldır. Zorunlu eğitime başlama yaşı incelendiğinde Finlandiya ve İsveç'te 7 yaş iken; Avusturya, İspanya ve İtalya'da 6 yaşır. Öğretim yapılan iş günü sayısı incelendiğinde Avusturya ve İspanya'da 180, Finlandiya 190, İsveç 178, İtalya'da 200 işgünüdür. Okuma alışkanlığının kazandırılması, karakter eğitimi, öz bakım ve özbecerilerin eğitimi, hayata hazırlık, özgüven vb. gibi nitelikler zorunlu eğitim çağında öğrencilere kazandırılabilir. Bu sebeple Dünya ülkelerinin eğitim sistemleri mercek altına alınmış ve Türkiye Eğitim Sisteminde 2012-2013 eğitim-öğretim yılından geçerli olarak eğitim Sisteminde köklü değişiklikler yapılmaya başlanmış, müfredat hafifletilmiş, ilkökul 5. Sınıftan itibaren konulan seçmeli dersler ile öğrencilerin zorunlu dersler dışında ilgi, istidat ve yeteneklerine göre derslerle gelişimlerinin sağlanması amaçlanmıştır. Başarılı olabileceği alanda, yetenekleri ölçüsünde eğitim alan bireyler hem kendine hem de topluma yararlı bireyler olacaktır.

Kaynakça

Erginer, A. (2009). *İtalya lisansüstü Öğretim Sistemi*. (Ed. Kasım Karakütük). Lisansüstü Öğretim Sistemleri. Ankara: PegemA Yayıncılık

Finlandiya Büyükelçiliği, www.finland.org.tr adresinden 01.06.2012 tarihinde indirilmiştir.
Information on Education Systems and Policies in Europe.
<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> (www.eurydice.org) adresinden 28.08.2012 tarihinde indirilmiştir.

International Bureau of Education, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization www.ibe.unesco.org. Adresinden 04.03.2012 tarihinde indirilmiştir.

Memduhoğlu, H. B. (2009). *Avusturya Eğitim Sistemi*. (Ed. Ali Balcı). Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü <http://digm.meb.gov.tr> adresinden 10.03.2012 tarihinde indirilmiştir.

Uzuner, D. (2009). *İsveç lisansüstü Öğretim Sistemi*. (Ed. Kasım Karakütük). Lisansüstü Öğretim Sistemleri. Ankara: PegemA Yayıncılık

www.tr.wikipedia.org adresinden 01.08.2012 tarihinde indirilmiştir.

www.turkcebilgi.com adresinden 01.09.2012 tarihinde indirilmiştir.

İLKÖĞRETİM OKULLARI YÖNETSEL UYGULAMALARININ EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM ALANI MESLEKİ KABUL KRİTERLERİNE UYGUNLUK DÜZEYİNE İLİŞKİN EĞİTİM DENETÇİSİ ALGILARI

Mehmet ÖZBAŞ³²
Sait AKBAŞLI³³

Problem Durumu

Türk eğitim sisteminde, ‘öğretmenlik mesleği’, farklı branşlara ve görevin gerektirdiği özelliklere göre, eğitim-öğretim hizmetleri sınıfında, göreve başlamadan önce, ilgili alanda, akademik öğrenim gerektiren meslek olarak kabul görmektedir. Ancak “eğitim ve okul yöneticiliği ile eğitim denetçiliği” eğitim-öğretim hizmetleri sınıfında, göreve başlamadan önce, hizmet öncesi akademik öğrenim zorunluluğu olan meslekler olarak kabul edilmemektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim yönetimine ilişkin meslek alanlarında istihdamı, görev yapmakta olan öğretmenler arasından gerçekleştirmektedir. Eğitim yönetimi alanıyla ilgili mesleklerde istihdam, halen görev yapmakta olan öğretmenler arasından, “hizmet içi eğitim” yoluyla sağlanmaktadır. Öğretmenlerin eğitim yönetimi için istihdam edileceği alanda ‘hizmet içi eğitim’ yoluyla gerekli yeterlikleri kazanabilecekleri varsayılmaktadır. Bu varsayımın temelini “Meslekte esas öğretmenliktir.” anlayışı oluşturur. Türk eğitim sisteminde, temel problem alanlarının, yönetim uygulamalarına ilişkin sonuçlardan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Yönetimsel uygulamalardan beklenen sonuçlar, hedeflere ulaşacak düzeyi yansıtamamaktadır. Yönetim uygulamalarının beklentileri karşılayamadığı; öğretmen yetiştirme sistemi ve öğrenci performansının yetersiz olduğu; okul öncesi, ilk, orta ve yükseköğretimin sosyal ve kişisel memnuniyeti yeterince dikkate alamadığı görülmektedir. Bu durumu, kuram ve uygulamacıların çalışmaları ile birçok araştırma sonucu da açıkça ortaya koymaktadır (Akbaşlı, 2010; Aydın, Sarier ve Uysal, 2012; Balcı, 2008; Bayrakçı, 2007; Büyüköztürk, Altun ve Eyidoğan, 2009; Çelik ve Kavak, 2009; Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2007; Karagözoğlu, 2009; Özbaş, 2009; Özbaş, 2012; Şekerci ve Aypay, 2009). Eğitim örgütlerinin kendilerinden beklenenleri karşılayabilmesi için, eğitsel ihtiyaç ve beklentilere uygun olarak, her yönüyle yeniden örgütlenmeleri zorunludur. Yöneticilerin ise yönetim mesleğinin gerekliliklerine uygun nitelikleri, etkili bir akademik öğrenim sürecinden geçmeden kazanamayacakları açıktır.

Amaç

İlköğretim okulları, zorunlu öğretimin ilk ve ortaokul kademelerini oluşturmakta; bu okullardan, öğrenim düzeylerine uygun olarak, öğrencilerin sosyalleşme ve kişisel gelişim ihtiyaçlarını karşılaması beklenmektedir. Ancak ilköğretim sürecinden hem kamu eğitim yönetimi hem de eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrenciler ve aileleri, daha çok akademik başarı beklentisi içerisindedir. İlköğretimi değerlendirebilmenin ön koşulu, eğitim hizmetlerini kapsayan yönetsel uygulamaların; başlangıçta belirlenen hedefler açısından, hangi yönde gerçekleştiğini ortaya çıkarmaktır. Yönetimsel uygulamaların, etkililik ve verimlilik özellikleri yönünden, öncelikle eğitim yönetimi mesleki kabul kriterlerine uygun olması gerekir. Bu nedenle bu araştırma sürecinde, eğitim denetçilerinin algılarından hareketle ilköğretim okulu yönetsel uygulamalarının, eğitim yönetimi mesleki kabul kriterlerine ne derece uygun olduğunun saptanması amaçlanmıştır.

³² Yrd. Doç. Dr. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi E-mail: mozbas@erzincan.edu.tr

³³ Yrd. Doç. Dr. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Üyesi E-mail: sakbasli@mersin.edu.tr

YÖNTEM

Araştırma Modeli

“İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim performanslarının eğitim yönetimi mesleki kabul kriterlerine uygunluğuna ilişkin denetçi algıları araştırması” karşılaştırmalı türden, ilişkisel tarama modeli niteliğinde, betimsel ve yordayıcı bir çalışmadır. Karşılaştırmalı araştırmalar, araştırma sürecinde yer alan bağımsız değişken ya da değişkenlerin, bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin saptanmaya çalışıldığı araştırma modelleridir. Betimsel çalışmalar ise var olan durumun tüm açıklığıyla ortaya çıkarılmasını ve nesnelliği öncelleyen araştırmalardır. İlköğretim okulu yönetsel uygulamalarının eğitim yönetimi mesleki kabul kriterlerine uygunluğunu, eğitim denetçisi algılarına göre saptamayı amaçlayan bu araştırmanın iki temel bağımsız değişkeni vardır. Bunlar, “eğitim denetçilerinin mesleki kıdem ve eğitim yönetimi alanı öğrenim durumu” bağımsız değişkenleridir.

Evren ve Örneklem

İlköğretim uygulamalarının eğitim yönetimi mesleki kabul kriterlerine göre değerlendirilmesi araştırmasının evrenini Türkiye genelinde valiliklere bağlı olarak görev yapan 2833 il eğitim denetçisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise il eğitim denetçileri Türkiye evreninden, illere göre yansız örnekleme yoluyla seçilen 287 denetçiden oluşmuştur. Örnekleme alınması gereken denetçi sayısının belirlenmesinde, evrene göre örnekleme belirleme çizelgelerinden yararlanılmıştır (Karasar, 2005).

Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin toplanmasında, alanyazına, akademisyen görüş, öneri ve eleştirilerine, yönetsel düzenlemelere, eğitim sistemini etkileyen değişim ve gelişim taleplerine dayalı olarak, araştırmacılar tarafından, çok yönlü bir yaklaşımla geliştirilen “İlköğretimde Yönetim Zorunlulukları Ölçeği” kullanılmıştır. İki bölümden oluşan ölçeğin birinci bölümünde, denetçilerin “mesleki kıdem, eğitim yönetimi ve denetimi alanı öğrenim durumu” değişkenlerine ilişkin iki soru yer almıştır. İkinci bölümde ise ilköğretim okulu yöneticilerinin, eğitim yönetimi mesleki kabul kriterlerine uygun olarak, yapmaları gereken işleri ifade eden 34 maddeye yer verilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği durumunun incelenmesi amacıyla faktör analizi yapılmış; bu doğrultuda 84 denetçinin katılımıyla ön uygulamaya gidilmiştir. Ön uygulama sonucu, ölçeğe faktör analizi uygulayabilmek için en az 0.60 olarak gerekli görülen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 0.86 olduğu saptanmıştır. Ölçeğin tek ya da çok faktörlü olup olmadığının saptanması amacıyla ise ön uygulama verilerine, Temel Bileşenler Analizi ile Varimax Dik Döndürme Yöntemi uygulanmıştır. Bu uygulamalara göre, ölçeğin hazırlanmasında kuramsal olarak temele alınan 3 faktörde toplanmadığı görülen 39 maddeden 4’ü ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 34 madde için yapılan faktör analizi sonucu, maddelerin birbirinden bağımsız 3 faktörde toplandığı; faktörlerin her birinin özdeğerinin 1’in üzerinde olduğu, faktörlerce açıklanan toplam varyansın ise % 49.34 olduğu bulgulanmıştır. Alfa katsayılarının ise 1. faktörde .929, 2. faktörde .927, 3. faktörde ise .933 bulunduğu saptanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Beşli Likert yaklaşımıyla hazırlanan ölçekle elde edilen betimsel verilerin analiz ve yorumunda, aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (S) değerlerinden yararlanılmıştır. Araştırma ölçeğinin parametrik test varsayımlarını karşıladığı görüldüğünden ikiden fazla değişken karşılaştırmalarında, tek yönlü varyans analizi istatistiğinden yararlanılmıştır. Varyans analizi

sonuçlarının anlamlı çıktığı durumlarda ise algılar arasındaki farklılığın kaynağını bulmak amacıyla çoklu istatistiksel karşılaştırmalar yapılmıştır. Analizler ve yorumlamalarda, anlamlılık düzeyi olarak .05 dikkate alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırma bulgularına göre, ilköğretim okulu yönetsel uygulamalarının eğitim yönetimi mesleki kabul kriterlerine uygunluk oranı, ölçeğin üç faktöründe de ayrı ayrı olmak üzere, “düşük orta” düzeyde gerçekleşmiştir. İlköğretim okulu yöneticileri yönetim biliminin gereklerine uygun etkili yönetsel uygulamalar gerçekleştirememekte; özellikle “öğrenci kişisel gelişim” ve “öğretim hizmetleri” faktörlerine ilişkin uygulamalar, daha yetersiz bir yönetsel uygunluk kriterlerine sahip bulunmaktadır. Denetçi algıları arasında kıdem değişkenine göre, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yokken, eğitim yönetimi ve denetimi alanı öğrenim durumu değişkenine göre farklılık olduğu görülmektedir. Eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisans ve lisansüstü öğrenime sahip denetçiler, ilköğretim okulu yönetsel uygulamalarını yönetim bilimi kriterlerine uygunluk açısından daha yetersiz algılamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, ilköğretim okulu yönetsel uygulamalarının, eğitim yönetimi ve denetimi bilim alanı mesleki kabul kriterlerine uygunluk açısından, yeterince etkili olmadığını vurgulamaktadır. İlköğretim okullarının “öğrenci kişisel gelişim ve öğretim hizmetlerine” ilişkin yönetsel uygulamaları, eğitim ihtiyaç ve beklentileriyle hedeflere ulaşabilmek yönünden düşük bir performans sergilemektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, ilköğretim okulu yöneticilerine, yöneticilik yeterlikleriyle birlikte, öğretim liderliği becerileri kazandırabilecek bir yaklaşımla Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Alanında akademik öğrenim verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim, Yönetsel Uygulamalar, Eğitim Yönetimi, Yönetim Mesleği, Eğitim Denetçisi.

KAYNAKÇA

Açıkalın, A., Şişman, M. ve Turan, S. (2007), *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü (Birinci Baskı)*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Akbasli, S. (2010). The views of elementary supervisors on teachers' competencies. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, Volume 10, Issue 39, Spring.

Akbaşlı, S. ve Kavak, Y. (2007) Ortaöğretimde okul aile birliklerinin görevlerinin gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bir durum çalışması. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 24, 237-256.

Akbaşlı, S. ve Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 19, 1-21.

Aydın, A., Sarier, Y. ve Uysal, Ş. (2012), “Sosyoekonomik ve Sosyokültürel Değişkenler Açısından PISA Matematik Sonuçlarının Karşılaştırılması”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 37, Sayı 164, Nisan.

Aydın, İ. P. (2009), *Türkiye’de Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Denetçilerinin Yetiştirilmesi Atanma ve Yükseltme Ölçütleri*, Eğitimde Yansımalar: IX Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu 12-13 Kasım 2009 (ss. 187-203), *Başkent Üniversitesi ve Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı*, Başkent Üniversitesi Avni Akyol Konferans Salonu, Bağlıca Yerleşkesi, Ankara.

Balcı, A. (2007), *Etkili Okul Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma (4. Baskı)*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Balcı, A. (2008), Türkiye’de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 14, Sayı 54, Bahar.

Balcı, A. (2010), *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü (Genişletilmiş Gözden Geçirilmiş İkinci Baskı)*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Balcı, A. (2011), Eğitim Yönetiminin Değişen Bağlamı ve Eğitim Yönetimi Programlarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 36, Sayı 162, Ekim.

Bayrakçı, M. (2007), Türkiye’de Eğitim Yönetimi Bilgi Sistemleri ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 13, Sayı 51, Bahar.

Büyüköztürk, Ş., Altun, S. A. ve Eyidoğan, F. (2009), *Eğitim Fakültesi Mezunlarının Niteliğine İlişkin Bir Durum Çalışması*, Eğitimde Yansımalar: IX Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu 12-13 Kasım 2009 (ss. 156-176). *Başkent Üniversitesi ve Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı*, Başkent Üniversitesi Avni Akyol Konferans Salonu, Bağlıca Yerleşkesi, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E, K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (5. Baskı)*, Pegem Akademi, Ankara.

Çelik, K. ve Kavak, Y. (2009), *Eğitim Fakülteleri ve “KPSS-Öğretmenlik” Sınavı Sonuçları üzerine bir çalışma*, Eğitimde Yansımalar: IX Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu 12-13 Kasım 2009 (ss. 131-154), *Başkent Üniversitesi ve Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı*, Başkent Üniversitesi Avni Akyol Konferans Salonu, Bağlıca Yerleşkesi, Ankara.

Daft, R. L. (2007), *Organization Theory and Design (9th Edition.)*, West Publishing, St. Paul MN.

- Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Özer, N. (2007), Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunların Öğrenci ve Okul ile İlgili Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 13, Sayı 51, Bahar.
- Hoy, W. K. & Tarter, C. J. (2004), *Administratoras Solving the Problems Practice Decision-Making Concepts, Cases, and Consequences (Second Edition)*. Pearson Education, Inc., Boston.
- Johansson, O. (2004), Introduction Democracy and Leadership – or Training for Democratic leadership, *Journal of Educational Administration*, Volume 42, Issue 6, Special Issue.
- Karagözoğlu, G. (2009), *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarına Genel Bakış*, Eğitimde Yansımalar: IX Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu 12-13 Kasım 2009 (ss. 11-18), *Başkent Üniversitesi ve Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı*, Başkent Üniversitesi Avni Akyol Konferans Salonu, Bağlıca Yerleşkesi, Ankara.
- Karasar, N. (2005), *Bilimsel Araştırma Yöntemi (12. Baskı)*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- MEB. (2011), *Okullarda Süreç Yönetimi*, Devlet Kitapları Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü, Ankara.
- Norton, M. S., Webb, L. D., Dlugosh & Sybouts, W. (1996), *The School Superintendency New Responsibilities New Leadership*, Allyn and Bacon, Printed in the United States of America.
- Özbaş, M. (2009), İlköğretim Okullarında Sınıf İçi Etkinliklerin Denetimi, *Çağdaş Eğitim*, Cilt 34, Sayı 366, Temmuz-Ağustos.
- Özbaş, M. (2010), *İlköğretim Okullarında Öğretimin Denetimi ve Müdürlerin Öğretimin Denetimine İlişkin Görevleri*, Eğitim Yönetimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı (ss.43-53), 9 Ekim 2010, “Eğitim Yönetiminde Vizyon” *EYUDER Eğitim Yönetimi ve Uzmanları Derneği*, Ankara.
- Özbaş, M. (2012), Students’ perceptions related to equality of chance and opportunity in secondary education according to school types, *American International Journal of Contemporary Research*, Volume 2, Issue 4, April.
- Öztekin, A. (2010), *Yönetim Bilimi (4. Baskı)*, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Öztürk, N. ve Celep, C. (2009), *Lider Olarak Okul Müdürünün Hesap Verebilirliği Cevap Verebilirlik Açıklık ve Sorumluluk Ölçeklerinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*, IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı (ss. 376-384), 14-15 Mayıs, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, Denizli.
- Rebore, R. W. (2004), *Human Resources Administration in Education a Management Approach (7th Ed.)*, Allyn and Bacon, United States.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2007), *Supervision: A redefinition (8th Ed.)*, McGrawHill, New York.
- Smith, R. E. (2005), *Human Resources Administration a School-Based Perspective (Third edition)*, Eye On Education, Inc., New York.
- Şekerci, M. ve Aypay, A. (2009), İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Becerileri ile Grup Etkililiği Arasındaki İlişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 15, Sayı 57, Kış.
- Şişman, M. (2012), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (5. Baskı)*. Pegem Akademi, Ankara.

Taymaz, H. (2011), *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi Okul Yöneticisinin İş Alanları Alanlara Giren İşler İşlerin İşlemleri İşlem Basamakları (10. Baskı)*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Weaver, H. R., Landers, M. F., Stephens, T. M. & Joseph, E. A. (2003). *Administreating Special Education Programs a Practical Guide for School Leaders*, Praeger Publishers, London.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6.Baskı)*, Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş., Ankara.

İSTANBUL İLİNDEKİ RESMİ OKUL VE KURUM MÜDÜRLERİNİN 2001-2011 YILLARI ARASINDAKİ YERDEĞİŞTİRME SIKLIKLARI

Engin ŞİMŞEK³⁴

Özet

Bu araştırmanın amacı, İstanbul genelinde resmi örgün ve yaygın eğitim kurumlarında görev yapan okul ve kurum müdürlerinin 2001-2011 yılları arasında hangi sıklıkta yerdeğiştirdiğinin belirlenmesidir. Bu araştırma ile aynı zamanda eğitim kurum türü değişkenine göre okul/kurum müdürlerinin ortalama görev süreleri belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama modelinde yapılan bu araştırmada örneklem olarak İstanbul ilindeki tüm resmi örgün ve yaygın eğitim kurumları alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre İstanbul genelinde okul ve kurum müdürleri 2001-2011 yılları arasında her 3,085 yılda bir yerdeğiştirirken tamamen açık olan eğitim kurumları hesaba katıldığında 2001-2011 yılları arasında müdürlerin yerdeğiştirme sürelerinin ortalaması 3,474 yıldır. 2001 yılından 2009 yılında Yönetici Atama Yönetmeliği yayımlanana kadar geçen süre göz önünde bulundurulduğu zaman eğitim kurumları müdürlerinin görev süreleri ortalamasının 4,907 yıl olduğu dikkati çekmektedir. Bu süreler eğitim literatüründe yer alan araştırmalarda elde edilen bulgularla uygunluk göstermektedir. Eğitim çalışanları arasında “rotasyon” olarak bilinen okul müdürlerinin 5 yılda bir yerdeğiştirmesi tartışmalarına veri sağlayacak olan bu araştırmanın Türk eğitim literatürüne önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Müdürlerin yerdeğiştirme sıklığı, müdür görev süresi.

Abstract

The aim of the study is to determine the frequency rate of the principals of the public schools and institutions of Ministry of National Education in the years between 2001 and 2011. By the study, the average duty periods of the principals of the public schools and institutions are investigated according to the type of educational institutions. The study was performed as a descriptive study. The sampling of the study is the all public formal and non-formal educational institutions of Ministry of National Education in İstanbul. According to the results of the study, the average duty period of the principals of the public schools and institutions in İstanbul between the years 2001-2011 is 3,085 years. When considered the public schools and institutions open entirely between the years 2001-2011 in İstanbul, the average duty period of the principals of the public schools and institutions in İstanbul between the years 2001-2011 is 3,474 years. The average duty period of the principals of the public schools and institutions in İstanbul between the year 2001 and the year 2009 when the The School Principals Appointment Regulation was released is 4,907 years. The results of the study parallel to the findings of the literature. This study which will provide the data with the “rotation” discussions among the educators will make an important contribution to Turkish educational literature.

Keywords: Frequency rate of principals, principal duty period.

Problem Durumu

Okul müdürlerinin yöneticilik yaptıkları okullardan ayrılarak farklı okullarda göreve başlamaları çok fazla yaşanan bir durum olmasına rağmen eğitim yönetiminde okul müdürlerinin yerdeğiştirme sebepleri, yerdeğiştirmelerinin ayrıldıkları veya yeni atandıkları

³⁴ Doktora Öğrencisi, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü

kurumlara olan etkileri, yerdeğiştirme sıklıkları üzerinde çok az araştırma yapılmıştır ve bu nedenle okul müdürlerinin yerdeğiştirme problemi çok az bilinen sorun alanlardan biri olmuştur (Cosgrove, 1986: 4,9; Siesel, 1997: 16; Caldwell, 1992: 9) Halbuki eğitim örgütleri dışındaki işletmelerde yöneticilerin yerdeğiştirmelerinin sebepleri, sonuçları ve yerdeğiştirme sıklıkları çok geniş bir şekilde araştırılmıştır. (Rigdon, 2000: 2) Mesela; sportif kurumların, kamu kurumlarının ve yükseköğretim kurumlarının üst ve alt kademelerindeki yöneticilerinin yer değiştirmelerine ilişkin çok fazla sayıda araştırma mevcuttur. (Bruggink, 2001: 2)

Okul müdürlerinin yerdeğiştirme sıklıklarına ilişkin Wilson ve Heim (1984: 4) 1983-1984 öğretim yılında 386.387 öğrencinin eğitim gördüğü 305 okul bölgesine sahip olan Kansas'ta özellikle kırsal kesimlerdeki okullarda yaşanan devir sayısına ilişkin bir araştırma yapmıştır. 1978-1979 öğretim yılından 1983-1984 öğretim yılına gelene kadar 6 yıllık süre içinde bu okul bölgelerinin müdür değişim sayılarına ilişkin bu araştırmanın sonuçlarına göre 537 ilköğretim okulunda 6 yılda 473 müdür değişikliği yaşanırken, 72 ortaokulda 76 kez müdür değişikliği ve 286 lisede 344 kez müdür değişikliği yaşanmıştır. (Wilson & Heim, 1984: 3) 6 yıl içinde ortalama müdür görev süresi ilköğretim okullarında 3,19 yıl, liselerde 2,92 yıl ve liselerde 2,72 yıl olarak gerçekleşmiştir.

Bruggink (2001: 41,125) okulların müdür devir sayıları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi sorgulayan araştırmasında örneklem olarak Florida'da tarihsel kayıtlarına ulaşabildiği 2085 okulu almış ve bu okulların 1990-1991 öğretim yılından 1998-1999 öğretim yılına kadar müdür değişimlerini incelemiştir. Araştırmasının sonuçlarına göre 8 yıl içinde müdürü değişmeyen okul sayısı 347; 1 kere müdür değişen okul sayısı 859; 2 kere müdürü değişen okul sayısı 661; 3 kere müdürü değişen okul sayısı 185; 4 kere müdür değişen okul sayısı 25 ve 5 kere müdürü değişen okul sayısı 8'dir. Toplam 2085 okulda 2876 kez müdür değişikliği yaşanırken Florida'da bu okullar için bir okul müdürünün görev süresinin 4,5 yıl olduğu görülmektedir. Bu değer Amerika Birleşik Devletleri çapında müdürlerin görev süreleri ortalaması olan 5 yıla denk düşmektedir. (Bruggink, 2001: 136) Henrikson (2007: 1)'un Illinois Eyalet Eğitim Bakanlığı'nın verilerinden aktardığına göre 2005-2006 öğretim yılında Illinois'teki devlet okullarının % 20'sinin yeni müdürü olmuştur. Benzer oran 2004-2005 öğretim yılında da görülmektedir ve bu durum sonraki iki yıl daha devam edecek gibi görülmektedir. Bu durum (Bruggink, 2001: 136) tarafından aktarılan ABD çapında okul müdürlerinin görev süresi ortalamasının 5 yıl olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Whittall (2002: 4) araştırmasında örneklem olarak Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde Marlborough, Nelson ve Buller bölgelerindeki 50 küçük, kırsal ilköğretim okulunu seçmiştir. Whittall (2002: 4)'un Mayıs 1990 ve Mayıs 2000 tarihleri arasında müdür değişimlerini incelediği araştırmasına göre kırsal okullar yüksek oranda müdür yerdeğiştirme oranı yaşamaktadır. (Whittall, 2002: 12)

Fogo (2002: 5)'nin ABD'nin Ohio Eyaletleri'ndeki Devlet İlköğretim Okulları'ndaki 6 yıl içinde müdür değişimlerini incelediği araştırmasına göre Venture Capital Programı kapsamında olan 295 ilköğretim okulunda bir müdürün görev süre ortalaması 3,35 yıl iken Venture Capital Programı kapsamında olmayan 1.598 ilköğretim okulunda bir müdürün görev süre ortalaması 3,58 yıldır.

Gates ve arkadaşları (2006: 290)'nın müdür devrine ilişkin araştırmalarında örneklem olarak ABD'nde Illinois ve Kuzey Carolina eyaletlerindeki resmi K-12 okullarını alınmışlardır. Gates ve arkadaşları (2006: 290) her iki eyalette de özel okulları ve charter okullarını örneklem dışında bırakmışlar ve 1987-2001 yılları arasındaki bu okullardaki müdür değişim sayılarını araştırmışlardır. 2000-2001 öğretim yılında Illinois'te 3163 okul, Kuzey Carolina'da ise 2167 okul vardır. Illinois eyaletinde bir müdürün görev süresi ortalaması 7,14 yıl iken Kuzey Carolina'da bir müdürün ortalama görev süresi 5,88 yıldır.

Punswick (2008: 3) araştırmasında 1998-2007 yılları arasında ABD'nde Iowa eyaletindeki 255 ilköğretim okulunda, Minnesota eyaletindeki 336 ilköğretim okulunda, Missouri eyaletindeki

636 ilköğretim okulunda ve Wisconsin eyaletindeki 640 ilköğretim okulunda ilköğretim müdürlerinin yöneticilik görevlerindeki kalış sürelerini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre eyaletlerdeki ilköğretim müdürlerinin görev süreleri aralığı Iowa eyaletinde 1,58-1,88; Minnesota eyaletinde 1,51-2,01; Missouri eyaletinde 1,52-1,81 ve Wisconsin eyaletinde 1,60-1,83 olarak gerçekleşmiştir. (Punswick, 2008: 25,65)

Okul müdürleri görev yaptıkları kurumlarından farklı sebepler yüzünden ayrılırlar veya ayrılmak durumunda kalırlar. “Sil baştan” ve “açma-kapama” şeklinde (Erdoğan, 2010: 141) devamlı değişen Türk eğitim sisteminde 2009 yılına kadar değişmeyen uygulamalardan biri devlet okullarında görev yapan okul ve kurum müdürlerinin kendileri istemedikçe soruşturma, emeklilik gibi durumlar haricinde okullarında ve kurumlarında uzun yıllar çalışmaya devam etmeleridir.

Türk eğitim mevzuatında okul yöneticilerinin yerdeğiştirmelerine ilişkin 1971 yılından beri 11 adet farklı yönetmelik yayımlanmıştır. En son 2009 yılı Ağustos ayında yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik”in 21. maddesi okul müdürlerinin aynı kurumda en az iki yıl görev yaptıktan sonra başka bir kuruma atanma isteğinde bulunabileceklerini, yönetmeliğin 22. maddesi ise aynı kurumda beş yıl çalışan okul müdürlerinin zorunlu olarak bu beş yıl sonunda başka bir kuruma atanacağını belirtmiştir. Bu yönetmeliğe göre Türk eğitim mevzuatında okul müdürleri ya kendi isteklerine göre iki yıl çalıştıktan sonra kurumlarından ayrılabilen ya da beş yıl çalıştıktan sonra zorunlu olarak kurumlarından ayrılmak zorunda kalmaktadırlar. Zorunlu olarak yerdeğiştirme eğitim çalışanlarımız tarafından rotasyon olarak adlandırılmaktadır. Eğitim çalışanları arasında “rotasyon” olarak isimlendirilen bu uygulama, yönetmelik çıkmadan önce eğitim çalışanları arasında tartışılmaya başlanmış, yönetmeliğin çıkması ile rotasyona ilişkin tartışmalar daha fazla büyümüş ve bu alana ilişkin tartışmalar il milli eğitim müdürlüklerinin il düzeyinde rotasyon duyurularına çıkmasıyla zirve yapmıştır.

Türk eğitim sisteminde 2010 yılından itibaren geniş çaplı olarak uygulanan rotasyon modeli, sadece Türk eğitim sistemine özgü bir uygulama değildir. Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde de okul yöneticilerinin belirlenen yıllardan sonra okullarını değiştirmek zorunda oldukları dikkati çekmektedir. Mesela Kanada'nın Ontario ve Nova Scotia eyaletlerinde yöneticilerin bir okula ve topluma bağlanmalarını engellemek ve belirli okullarda değişim sürecini başlatabilmek için düzenli müdür rotasyonları yapılmaktadır. (Belt, 2009: 13)

Sendikalarında yoğun katılımı ile eğitim çalışanları arasında zirve yapan rotasyon tartışmalarında, eğitime ilişkin web sitelerinin de sürece ilişkin katkıları da dikkat çekmiştir. Eğitim kurumlarında, sendikalarda, toplantılarda, seminerlerde, çalıştaylarda, sosyal medyada ve web sitelerinde okul ve kurum müdürlerinin zorunlu olarak yerdeğiştirmelerinin okullara ve kurumlara, yerdeğiştirecek yöneticilere ve tümünden eğitim sistemine olan etkileri geniş bir şekilde tartışılırken tartışmalarda dünya eğitim literatüründe kaç yılda bir okul ve kurum müdürlerinin yerdeğiştirdiğine ilişkin bulgular yer almamıştır. Ayrıca Türkiye’de kaç yılda bir eğitim kurumu müdürünün yerdeğiştirdiğine ilişkin herhangi bir bulguya sahip olmayan eğitimciler ve kamuoyu, rotasyon tartışmalarını verilere dayalı olarak yapmamıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma ile İstanbul ilinde 2001-2011 yılları arasında okul ve kurum müdürlerinin yerdeğiştirme sıklıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırma ile Türk eğitim sisteminde eğitim kurum türü değişkenine göre İstanbul ilinde 2001-2011 yılları arasında okul bazında müdür değişimlerinin hangi sıklıkta gerçekleştiği de belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada şu sorulara cevaplar aranmıştır:

1-Eğitim kademelerine göre İstanbul genelinde 2000-2011 yılları arasındaki okul ve kurum müdür değişimleri hangi sıklıkta gerçekleşmiştir?

a-2001-2011 yılları arasında açılan okul/kurumlar dahil tüm kurumlara göre

b-Sadece 01.01.2002'den daha önce açılmış olan kurumlara göre

2-Eğitim kademelerine göre İstanbul genelinde 2000-2011 yılları arasındaki okul ve kurum müdürlerinin görev süreleri ortalaması nedir?

a-2001-2011 yılları arasında açılan okul/kurumlar dahil tüm kurumlara göre

b-Sadece 01.01.2002'den daha önce açılmış olan kurumlara göre

3-2000 yılından Yönetici Atama Yönetmeliği'nin yayımlandığı 2009 yılı Ağustos ayına kadar İstanbul genelinde okul ve kurum müdürlerinin görev süreleri ortalaması nedir?

Bu araştırma ile 13.08.2009 tarihli ve 27318 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik" in "zorunlu yer değiştirme suretiyle atamalar" başlıklı 22. maddesi ile uygulanmaya başlayan aynı okulda/kurumda 5 yıl görev yapan okul/kurum müdürlerinin kaç yılda bir yer değiştirdiği sorusuna ilk defa cevap verilmiş olunacaktır. Bu yönüyle büyük önem arz eden bu araştırma, kanun yapıcılar ve karar vericiler için hem Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik'e ilişkin hem de bundan sonra yayımlanacak olan Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama Yönetmelikleri'ne ilişkin veri sağlayacaktır.

Okul ve kurum müdürlerinin zorunlu yer değiştirmelerine ilişkin kaç yılda bir müdürlerin yer değiştirdiği sorusunu cevaplayan bu araştırmanın bu yönüyle Türk eğitim literatürüne katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma İstanbul ilindeki resmi tüm örgün ve yaygın, okul ve kurumlarda uygulanmıştır. Araştırmaya özel örgün ve yaygın eğitim kurumları dahil edilmemiştir. Resmi okul ve kurumlardaki okul müdür değişimlerine ilişkin veriler Milli Eğitim Bilişim Sistemleri (MEBBİS)'ten değil okul ve kurumlara gönderilen Okul/Kurumların Müdür Yer Değiştirme Tablosu ile elde edilmiştir.

Yöntem

İstanbul ilindeki resmi okul ve kurumlarda görev yapan müdürlerin görev sürelerinin ortalamasını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma tarama modelindedir.

Araştırmanın evreni Türkiye'deki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm resmi örgün ve yaygın eğitim kurumlarıdır. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul genelindeki tüm resmi örgün ve yaygın eğitim kurumları oluşturmaktadır. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde 2239 adet resmi örgün ve yaygın eğitim kurumu bulunmaktadır. Bu kurumlardan 1484'ü 01.01.2001 ile 01.11.2011 tarihleri arasında açık bulunan kurumlardır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan 2239 resmi örgün ve yaygın eğitim kurumuna "Okul/Kurumların Müdür Yer Değiştirme Tablosu" gönderilmiştir. 2239 adet resmi eğitim kurumundan 1989'u "Okul/Kurumların Müdür Yer Değiştirme Tablosu"nu doldurarak araştırmacıya geri göndermiştir. 01.01.2001 ile 01.11.2011 tarihleri arasında açık bulunan kurumların hepsi (1484 eğitim kurumu) "Okul/Kurumların Müdür Yer Değiştirme Tablosu"nu doldurarak araştırmacıya göndermiştir.

1989 eğitim kurumundan alınan "Okul/Kurumların Müdür Yer Değiştirme Tablosu"nda yer alan veriler SPSS 19.0 ile elektronik ortama işlenmiştir.

Araştırmacı tarafından her okulun/kurumun açık olduğu süre, o okulda/kurumda görev yapan müdür sayısına bölünerek okul/kurum bazında müdür ortalama görev süresi elde edilmiştir.

Bulgular

2239 adet eğitim kurumu araştırmacı tarafından benzerliklerine göre araştırmacı tarafından okul öncesi eğitim kurumları, ilköğretim okulları, genel ortaöğretim okulları, mesleki ve teknik

ortaöğretim okulları, özel eğitim okul ve kurumları ve diğer kurumlar olarak eğitim kurum türü adıyla beş gruba ayrılmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumları; Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı resmi anaokullarıdır. İlköğretim Okulları; Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilköğretim okulları ile yatılı ilköğretim bölge okullarıdır. Genel ortaöğretim okulları; Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı her türden resmi ortaöğretim okullarıdır. Mesleki ve teknik ortaöğretim okulları; Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ile Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı her türden resmi mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarıdır. Özel eğitim okul ve kurumları; Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı her türden resmi örgün ve yaygın eğitim kurumları ile Rehberlik Araştırma Merkezleri'dir. Diğer kurumlar; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Akşam Sanat Okulları, Halk Eğitim Merkezleri, Kız Teknik Öğretim Olgunlaşma Enstitüleri, Mesleki Eğitim Merkezleri, Öğretmen Evleri, Öğretmen Lokalleri ve Pratik Kız Sanat Okullarıdır.

Tablo 1'de "eğitim kurum türü" kategorilerine göre ayrı ayrı hem araştırmanın gerçekleştirildiği eğitim kurumlarının Tablo 2'de ise sadece 01.01.2011-01.11.2011 tarihleri arasında açık olan eğitim kurumlarının dağılımı ile Müdür Yerdeğiştirme Tablosu'na cevap verme oranları verilmiştir.

Tablo 1'e göre araştırmanın gerçekleştirildiği 2239 eğitim kurumundan 85'i okulöncesi eğitim kurumu, 1384'ü ilköğretim okulu, 294'ü genel ortaöğretim okulu, 283'ü mesleki ve teknik ortaöğretim okulu, 92'si özel eğitim okul ve kurumu ve 101'i diğer eğitim kurumlarıdır. 2239 eğitim kurumundan % 88,8'i (1989 eğitim kurumu) kendilerine gönderilen "Okul/Kurumların Müdür Yerdeğiştirme Tablosu"nu doldurarak göndermişlerdir. Eğitim kurum türlerine bakıldığı zaman okulöncesi eğitim kurumlarının % 87,1'i (74 okul), ilköğretimlerin % 89,5'u (1289 okul), genel ortaöğretim okullarının % 93,5'u (275 okul), mesleki ve teknik ortaöğretim okullarının % 90,1'i (255 okul), özel eğitim okulları ve kurumlarının % 73,9'u (68 okul/kurum) ve diğer eğitim kurumlarının % 77,2'si (78 kurum) kendilerine gönderilen "Okul/Kurumların Müdür Yerdeğiştirme Tablosu"nu doldurarak araştırmacıya geri göndermiştir.

Tablo 1: Araştırmanın Yapıldığı Eğitim Kurumlarının Türlerine Göre Dağılımı, Gelen Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları (2001-2011 Yılları Arasında Açılan Okul/Kurumlar Dahil)

Eğitim Kurum Türü	Okul/ Kurum Sayısı	Cevap Gelen Okul/Kurum Sayısı			
		N	% Oranı)	(Cevap % İçinde)	(Kendi İçinde)
Okul Öncesi Eğitim Kurumları	85	74	87,1%	3,7%	
Eğitim Kurumları (2001-2011 Yılları Arasında Açılan Okul/Kurumlar Dahil)	İlköğretim Okulları	1384	1239	89,5%	62,3%
	Genel Ortaöğretim Okulları	294	275	93,5%	13,8%
	Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okulları	283	255	90,1%	12,8%
	Özel Eğitim Okul ve Kurumları	92	68	73,9%	3,4%
	Diğer Kurumlar	101	78	77,2%	3,9%
Genel Toplam	2239	1989	88,8%	100,0%	

Tablo 2'ye göre 2289 eğitim kurumundan 1484'ü 01.01.2001 tarihinden önce açılmış olan eğitim kurumlarıdır. Bu kurumların hepsi kendilerine gönderilen "Okul/Kurumların Müdür Yerdeğiştirme Tablosu"nu doldurarak araştırmacıya göndermişlerdir. Bu kurumlar kendi içlerinde oranlandığı zaman en yüksek frekansa sahip olan eğitim kurum türünün ilköğretim okulları olduğu (1017 okul-% 68,5), en düşük frekansa sahip olan eğitim kurum türünün ise okulöncesi eğitim kurumları olduğu (31 okul-% 2,1) görülmektedir. 2001-2011 yılları arasında açık olan genel ortaöğretim okullarının sayısı 178 (% 12,0), mesleki ve teknik ortaöğretim okullarının sayısı 167 (% 11,3), özel eğitim okullarının ve kurumlarının sayısı 32 (% 2,2) ve diğer eğitim kurumlarının sayısı 59 (% 4,0)'dur.

Tablo 2: Araştırmanın Yapıldığı Eğitim Kurumlarının Türlerine Göre Dağılımı, Gelen Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları (01.01.2002'den Daha Önce Açılmış Olan Kurumlar)

Eğitim Kurum Türü	Okul/ Kurum Sayısı	Cevap Gelen Okul/Kurum Sayısı			
		N	% Oranı)	(Cevap % İçinde)	(Kendi İçinde)
Okul Öncesi Eğitim Kurumları	31	31	100,0%	2,1%	
İlköğretim Okulları	1.017	1017	100,0%	68,5%	
Eğitim Kurumları (01.01.2002'den Daha Önce Açılı Olan Kurumlar)					
Genel Ortaöğretim Okulları	178	178	100,0%	12,0%	
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okulları	167	167	100,0%	11,3%	
Özel Eğitim Okul ve Kurumları	32	32	100,0%	2,2%	
Diğer Kurumlar	59	59	100,0%	4,0%	
Genel Toplam	1484	1484	100,0%	100,0%	

1-Müdür Değişim Sıklıkları

Tablo 3'de İstanbul ilindeki 2001-2011 yılları arasında açılmış olan eğitim kurumları da dahil olmak üzere okul müdürlerinin değişim frekansları verilmiştir. Tablo 2'ye göre İstanbul genelindeki 1989 eğitim kurumundan 109'unun 1 kere, 614'ünün 2 kere, 430'unun 3 kere, 371'inin 4 kere, 217'sinin 5 kere, 113'ünün 6 kere, 74'ünün 7 kere, 27'sinin 8 kere, 20'sinin 9 kere, 5'inin 10 kere, 3'ünün 11 kere, 5'inin 12 kere, 1'inin 14 kere müdürü değişmiştir.

Tablo 2'de eğitim kurum türlerine göre okul müdürlerinin yerdeğiştirme frekanslarına bakıldığında okulöncesi eğitim kademesinde bakıldığı zaman 2001-2011 yılları arasında okulöncesi eğitim kademesinde 1 okulun 8 kere; ilköğretim kademesinde 14 okulun 9 kere; genel ortaöğretim kademesinde 2 okulun 12 kere; mesleki ve teknik eğitim kademesinde 1 okulun 14 kere; özel eğitimde 3 okulun 7 kere ve diğer kurumlara bakıldığı zaman 1 kurumun 10 kere müdürünün değiştiği görülmektedir.

Tablo 3: İstanbul İli Müdür Değişim Frekansları (2001-2011 Yılları Arasında Açılan Okul/Kurumlar Dahil)

Eğitim Kurum Türü	Okul/ Kurum Sayısı	Müdür Değişim Frekansları													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Okul Önc. Eğt. Kur.	74	17	27	13	4	6	3	3	1	0	0	0	0	0	0
İlköğr. Ok.	1239	31	377	275	250	147	79	42	18	14	2	2	2	0	0
Genel Ortaöğr. Ok.	275	24	88	48	53	26	10	16	4	3	1	0	2	0	0
Mesl. Tekn.Ort. Ok.	255	25	73	55	41	28	17	6	3	3	1	1	1	0	1
Özel Eğt. Okul Kur.	68	6	21	22	10	4	2	3	0	0	0	0	0	0	0
Diğer Kur.	78	6	28	17	13	6	2	4	1	0	1	0	0	0	0
Genel Toplam	1989	109	614	430	371	217	113	74	27	20	5	3	5	0	1

Tablo 4'e göre sadece 01.01.2001'den önce açılmış olan okullar/kurumlar göz önünde bulundurulduğunda okulöncesi eğitim kurumlarında, genel ortaöğretim kurumlarında, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında ve diğer kurumlarda en yüksek müdür değişim frekansı 2 iken özel eğitim okul ve kurumlarında en yüksek müdür değişim frekansı 3'tür. Okul öncesi eğitim kurumlarında 8 kere, genel ortaöğretim kurumlarında 12 kere, mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında 14 kere, özel eğitim okul ve kurumlarında 3 kere ve diğer kurumlarda 10 kere müdürü değişen okullar/kurumlar vardır.

Tablo 4: İstanbul İli Müdür Değişim Frekansları (01.01.2002'den Daha Önce Açılmış Olan Kurumlar)

Eğitim Kurum Türü	Okul/ Kurum Sayısı	Müdür Değişim Frekansları													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Okul Önc.Eğt.Kur.	31	0	11	7	2	5	2	3	1	0	0	0	0	0	0
İlköğr. Ok.	1017	1	284	232	218	137	75	38	14	12	2	2	2	0	0
Genel Ortaöğr.	178	0	55	32	39	23	10	13	3	1	1	0	1	0	0
Mesl. Tekn.Ort.	167	1	46	39	31	21	14	6	3	3	1	0	1	0	1
Özel Eğt. Okul.	32	0	7	13	6	2	1	3	0	0	0	0	0	0	0
Diğer Kur.	59	2	23	10	12	5	1	4	1	0	1	0	0	0	0
Genel Toplam	1484	4	426	333	308	193	103	67	22	16	5	2	4	0	1

2-Müdür Görev Süreleri Ortalaması (2001'den 2011 Yılına Kadar)

İstanbul ilindeki okul ve kurum müdürlerinin ortalama görev süreleri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5'e göre 2001-2011 yılları arasında herhangi bir zamanda açılan 2239 adet tüm okul ve kurumdan Müdür Yerdeğiştirme Tablosu'nu doldurarak araştırmacıya gönderen 1989 okulda veya kurumda çalışan müdürlerin görev süreleri ortalaması 3,085 yıldır. Bu kurumlardan 74 okulöncesi eğitim kurumunda ortalama müdür görev süresi 2,385 yıl; 1239 ilköğretim okulunda ortalama müdür görev süresi 3,210 yıl; 275 genel ortaöğretim okulunda ortalama müdür görev süresi 2,894 yıl; 255 mesleki ve teknik ortaöğretim okulunda ortalama müdür görev süresi 2,884 yıl; 86 özel eğitim okul ve kurumunda ortalama müdür görev süresi 2,720 yıl; 78 yaygın eğitim kurumu ve öğretnenevinde ortalama müdür görev süresi 3,409 yıldır.

Tablo 5'e göre sadece 01.01.2002'den daha önce açılmış olan 1484 adet eğitim kurumundan Müdür Yerdeğiştirme Tablosu'nu doldurarak araştırmacıya gönderen tümü için müdürlerin görev süreleri ortalaması 3,474 yıldır. Bu kurumlardan 31 okulöncesi eğitim kurumunda ortalama müdür görev süresi 3,571 yıl; 1017 ilköğretim okulunda ortalama müdür görev süresi 3,448 yıl; 178 genel ortaöğretim okulunda ortalama müdür görev süresi 3,451 yıl; 167 mesleki ve teknik ortaöğretim okulunda ortalama müdür görev süresi 3,444 yıl; 32 özel eğitim okul ve kurumunda ortalama müdür görev süresi 3,496 yıl; 59 yaygın eğitim kurumu ve öğretnenevinde ortalama müdür görev süresi 3,474 yıldır.

Tablo 5: 2001-2011 Yılları Arasında İstanbul İlindeki Okul/Kurum Müdürlerinin Ortalama Müdürlük Görev Süresi

Eğitim Kurum Türü	2001-2011 Yılları Arasında Açılan Okul/Kurumlar Dahil			01.01.2002'den Daha Önce Açılmış Olan Kurumlar		
	Okul/ Kurum Sayısı	Cevap Veren Okul/Kurum Sayısı	Müdür Görev Süre Ortalaması	Okul/ Kurum Sayısı	Cevap Veren Okul/Kurum Sayısı	Müdür Görev Süre Ortalaması
Okul Öncesi Eğitim Kurumları	85	74	2,385	31	31	3,571
İlköğretim Okulları	1384	1239	3,210	1017	1017	3,448
Genel Ortaöğretim Okulları	294	275	2,894	178	178	3,451
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okulları	283	255	2,884	167	167	3,444
Özel Eğitim Okul ve Kurumları	92	68	2,720	32	32	3,496
Yaygın Eğitim Kurumları ve Öğretnenevleri	101	78	3,409	59	59	4,001
Genel Toplam	2239	1989	3,085	1484	1484	3,474

3-Müdür Görev Süreleri Ortalaması (2001'den 2009 Yılına Kadar)

Tablo 6'da İstanbul ilinde okul ve kurumlarda görev yapan okul ve kurum müdürlerinin ortalama görev süreleri hem 2001 yılından rotasyon uygulamasının başladığı 2009 yılına kadar, hem rotasyon uygulamasının başladığı 2009 yılından 2011 yılına kadar, hem de 2001 yılından 2011 yılına kadar eğitim kurum türlerine göre ayrı ayrı verilmiştir.

Tablo 6'ya göre 2001 yılından rotasyon uygulamasının başladığı 2009 yılına kadar İstanbul ilinde okul ve kurum müdürlerinin görev süreleri ortalaması 4,907 yıldır. 2001 yılından rotasyon uygulamasının başladığı 2009 yılına kadar İstanbul ilinde okulöncesi eğitim kurumlarının müdürlerinin görev süreleri ortalaması 4,023 yıl; ilköğretim okullarının müdürlerinin görev süreleri ortalaması 4,869 yıl; genel ortaöğretim okullarının müdürlerinin görev süreleri ortalaması 4,909 yıl; mesleki ve teknik ortaöğretim okullarının müdürlerinin görev süreleri ortalaması 4,976 yıl; özel eğitim okul ve kurumlarının müdürlerinin görev süreleri ortalaması 4,975 yıl ve yaygın eğitim kurumları ve öğretnemenvlerinin müdürlerinin görev süreleri ortalaması 5,792 yıldır.

Tablo 6: 2001-2009 Yılları Arasında İstanbul İlindeki Okul/Kurum Müdürlerinin Ortalama Müdürlük Görev Süresi

Eğitim Kurum Türü	Kurum Sayısı	Rotasyon Öncesi Müdür Süre Ortalaması	Rotasyon Sonrası Müdür Süre Ortalaması	Müdür Görev Süre Ortalaması
Okul Öncesi Eğitim Kurumları	31	4,023	0,935	3,571
İlköğretim Okulları	1017	4,869	0,825	3,448
Genel Ortaöğretim Okulları	178	4,909	0,796	3,451
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okulları	167	4,976	0,771	3,444
Özel Eğitim Okul ve Kurumları	32	4,975	0,868	3,496
Yaygın Eğitim Kurumları ve Öğretnemenvleri	59	5,792	0,884	4,001
Genel Toplam	1484	4,907	0,821	3,474

Sonuçlar ve Öneriler

Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına göre İstanbul ilinde okul öncesi eğitim kurumlarında okul müdürlerinin görev süresi ortalaması 2,39 yıldır. 2001-2011 yılları arasında açık olan eğitim kurumlarına bakıldığında İstanbul ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında okul müdürlerinin görev sürelerinin ortalamasının 3,57 yıla çıktığı görülmektedir. Rotasyon öncesinde bu eğitim kademesinde müdürlerin görev süreleri ortalamasının yıl olduğu görülmektedir.

İlköğretim okullarında ise okul müdürlerinin görev süresi ortalaması 3,21 yıldır. 2001-2011 yılları arasında açık olan eğitim kurumlarına bakıldığında İstanbul ilindeki ilköğretim okullarında okul müdürlerinin görev sürelerinin ortalamasının 3,49 yıla çıktığı görülmektedir. İlköğretim kademesinde rotasyon öncesinde müdürlerin görev süreleri ortalamasının 4,90 yıl olduğu görülmektedir.

Genel ortaöğretim okullarında okul müdürlerinin görev süresi ortalaması 2,90 yıldır. 2001-2011 yılları arasında açık olan eğitim kurumlarına bakıldığında İstanbul ilindeki genel ortaöğretim okullarında okul müdürlerinin görev sürelerinin ortalamasının 3,45 yıla çıktığı görülürken rotasyon öncesinde ise okul müdürlerinin ortalama görev süresi 4,91 yıl olarak gerçekleşmiştir.

İstanbul ilinde mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında okul müdürlerinin görev süresi ortalaması 2,88 yıldır. 2001-2011 yılları arasında açık olan eğitim kurumlarına bakıldığında İstanbul ilindeki mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında okul müdürlerinin görev sürelerinin ortalamasının 3,44 yıla çıktığı görülmektedir. Rotasyon öncesinde bu eğitim kademesinde müdürlerin görev süreleri ortalamasının 4,98 yıl olduğu görülmektedir.

İstanbul ilinde özel eğitim okul ve kurumlarında okul müdürlerinin görev süresi ortalaması 2,72 yıl iken 2001-2011 yılları arasında açık olan eğitim kurumlarına bakıldığında İstanbul ilindeki özel eğitim okul ve kurumlarında okul müdürlerinin görev sürelerinin ortalamasının 3,50 yıla çıktığı görülürken rotasyon öncesinde özel eğitim okul ve kurumlarında görev yapan müdürlerin görev süreleri ortalamasının 4,98 yıl olduğu görülmektedir.

Diğer kurum türlerinde okul müdürlerinin görev süresi ortalaması 3,41 yıldır. 2001-2011 yılları arasında açık olan eğitim kurumlarına bakıldığında İstanbul ilindeki diğer kurum türündeki kurum müdürlerinin görev sürelerinin ortalamasının 4,00 yıla çıktığı görülmektedir. Yağın eğitim kurumları ile öğretmenevlerinden oluşan diğer kurumlar kategorisinde müdürlerin ortalama görev süresi ortalaması rotasyon öncesinde 5,79 yıl olarak gerçekleşmiştir.

Tüm bu sonuçlar ışığında özellikle yaygın eğitim kurumları ve öğretmenevlerinde daha sık müdür değişimlerinin yaşandığı; okulöncesi eğitim kurum müdürlerinin daha fazla sürelerde okullarında görev yaptıkları, daha az sıklıkta okul değiştirdikleri; ilköğretim, genel ortaöğretim, mesleki ve teknik ortaöğretim ve özel eğitim kademelerinde müdür görev sürelerinin ortalamasının yaklaşık olduğu dikkati çekmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre İstanbul ilinde okul ve kurumlar müdürlerinin görev süresi ortalaması 3,09 yıldır. 2001-2011 yılları arasında açık olan eğitim kurumlarına bakıldığında İstanbul ilindeki okul/kurum müdürlerinin görev sürelerinin ortalamasının 3,47 yıla çıktığı görülmektedir. Sadece rotasyon uygulamasının başladığı 2009 yılına kadar okul müdürlerinin ortalama görev süresine bakıldığı zaman ise okul ve kurum müdürlerinin ortalama görev süresinin 4,91 yıl olduğu görülmektedir. Bu bulgular literatürde yer alan araştırmalarla uygunluk göstermektedir.

Bu araştırmaya göre İstanbul genelindeki 1989 eğitim kurumundan 109'unun 1 kere, 614'ünün 2 kere, 430'unun 3 kere, 371'inin 4 kere, 217'sinin 5 kere, 113'ünün 6 kere, 74'ünün 7 kere, 27'sinin 8 kere, 20'sinin 9 kere, 5'inin 10 kere, 3'ünün 11 kere, 5'inin 12 kere, 1'inin 14 kere müdürü değişmiştir. 1.239 ilköğretim okulundan 31'inin 1 kere, 377'sinin 2 kere, 275'inin 3 kere, 250'sinin 4 kere, 147'sinin 5 kere, 79'unun 6 kere, 42'sinin 7 kere, 18'inin 8 kere, 14'ünün 9 kere, 2'sinin 10 kere, 2'sinin 11 kere ve 2'sinin 12 kere müdürü değişmiştir.

Okulöncesi eğitim kurumlarında, genel ortaöğretim kurumlarında, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında ve diğer eğitim kurumu türünde en fazla olarak 2 kere müdür değişikliği görülürken özel eğitim okul ve kurumlarında en fazla olarak 3 kere müdür değişimi yaşanmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında 8 kere, genel ortaöğretim kurumlarında 12 kere, mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında 14 kere, özel eğitim okul ve kurumlarında 3 kere ve diğer kurum türünde 10 kere müdürü değişen eğitim kurumları vardır.

2001-2011 yılları arasında açık olan eğitim kurumları hesaba katıldığında İstanbul genelindeki 1484 eğitim kurumundan 4'ünün 1 kere, 426'sının 2 kere, 333'ünün 3 kere, 308'inin 4 kere, 193'ünün 5 kere, 103'ünün 6 kere, 67'sinin 7 kere, 22'sinin 8 kere, 16'sının 9 kere, 5'inin 10 kere, 2'sinin 11 kere, 4'ünün 12 kere, 1'inin 14 kere müdürü değişmiştir. 1017 ilköğretim okulundan 1'inin 1 kere, 284'ünün 2 kere, 232'sinin 3 kere, 218'inin 4 kere, 137'sinin 5 kere, 75'inin 6 kere, 38'inin 7 kere, 14'ünün 8 kere, 112'sinin 9 kere, 2'sinin 10 kere, 2'sinin 11 kere ve 2'sinin 12 kere müdürü değişmiştir.

Okulöncesi eğitim kurumlarında, genel ortaöğretim kurumlarında, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında ve diğer kurumlarda en fazla olarak 2 kere müdür değişikliği yaşanırken özel eğitim okul ve kurumlarında en fazla olarak 3 kere müdür değişikliği

yaşanmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında 8 kere, genel ortaöğretim kurumlarında 12 kere, mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında 14 kere, özel eğitim okul ve kurumlarında 3 kere ve diğer kurum türünde 10 kere değişen müdürü değişen eğitim kurumları vardır. Müdürlerin sık sık değişmesi öğrenci başarısını düşürmektedir (Mascal ve Leithwood, 2010: 282) ve bu sık değişim okullarda istikrarsızlık yaratırken, öğretmenlerin de müdürlük makamına ilişkin şüpheler duymasına sebep olmaktadır. (Oberman, 1996: 3; Macmillan, Meyer ve Northfield, 2004: 282; Meyer, Macmillan ve Northfield, 2009: 174)

İstanbul genelindeki 1484 adet eğitim kurumu gözönünde bulundurulursa bu araştırmaya konu olan yaklaşık 10 yıl 10 aylık süreçte sadece 4 okulda okul müdürünün hiç değişmediği görülürken 426 okulda ise 2 kere müdür değişikliğinin yaşandığı görülmüştür. Bu kurumlarda yaklaşık 5 yıl 5 aya bir yeni bir müdür düşmektedir. Geriye kalan tüm kurumlarda daha kısa sürede okul müdürlerinin yerdeğiştirdiği görülmektedir.

İstanbul genelinde araştırmanın gerçekleştirildiği okul ve kurum müdürlerinin 3,09 yılda bir yerdeğiştirmesi; 10 yıl 10 aylık zaman diliminde açık olan eğitim kurumları göz önünde bulundurulduğu zaman ise okul ve kurum müdürlerinin 3,47 yılda bir yerdeğiştirmesi; rotasyon öncesi süre dikkate alındığında ise okul ve kurum müdürlerinin 3,91 yılda bir yerdeğiştirmesi okul müdürlerinin zaten adı konmayan bir rotasyona bağlı olarak yerdeğiştirdiğini göstermektedir. Adı konmayan bu rotasyon ilkokullarda, liselerde ve özel eğitim kurumlarında neredeyse aynı süre ortalaması ile gerçekleşmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre İstanbul genelinde bazı okul ve kurumlarda çok fazla müdür değişikliği yaşanırken bazı okul ve kurumlarda ise müdürler uzun yıllar koltuklarını korumuşlardır. Araştırmada görülen İstanbul ilindeki iki okulun müdürlerinin görev süresi bu duruma ilişkin en çarpıcı bulgulardır. Çünkü bu okullardan birinde bir müdür 34 yıl boyunca, diğer bir okulda ise 27 yıl boyunca başka bir müdür aynı okulda müdürlük yapmıştır.

Araştırmacıya göre 9 Ağustos 2009 yılında yayımlanan yönetici atama yönetmeliği ile bu kadar uzun süre aynı okulda görev yapan okul müdürlerinin görev yerlerinin değiştirilmesinin sağlandığı gibi bazı okullarda yaşanan sık müdür değişimlerinin de önüne geçilecektir. Araştırmacıya göre önümüzdeki yıllarda İstanbul genelinde okul müdürlerinin görev süreleri ortalamasında belki anlamlı artış ya da azalış olmayacak ama müdürler artık beş yıldan daha fazla aynı okulda/kurumda müdür olarak kalamayacak ve okullarda/kurumlarda yaşanan sık müdür değişimleri azalacaktır.

Öneriler

Bu araştırma ile okul/kurum müdürlerinin yerdeğiştirme süreleri sayısal olarak tespit edilmiştir. Fakat özellikle yerdeğiştiren, özellikle zorunlu yerdeğiştirme kapsamında yerdeğiştiren okul/kurum müdürlerinin yerdeğiştirme sürecinde ne hissettiklerine, süreç sırasında neler yaşadıklarına ve süreç sonunda yeni okullarında/kurumlarında göreve başladıkları zaman hangi duygulara sahip olduklarına ilişkin de araştırmalar yapılmalıdır.

Araştırmalar hem yerdeğiştiren okul/kurum müdürünün, hem okul/kurum müdürünün yerdeğiştirme öncesinde çalıştığı hem de yerdeğiştirme sonrası çalışacağı/çalıştığı okulun/kurumun müdür yardımcılarının, öğretmenlerinin ve diğer çalışanların bakış açılarını tespit etmek amacıyla yapılmalıdır.

Ayrıca okul/kurum müdürleri yerdeğiştirirken değişimin öncesinde, sırasında ve sonrasında bu değişim sürecinin okulun/kurumun öğretmenlerinin güven duygusunu, moralini, verimliliğini ve sadakatini nasıl etkilediğine dair özellikle nitel çalışmalar da yapılmalıdır.

Kaynakça

- Belt, C. M. (2009), "Factors Affecting Principal Turnover: A Study of Three Midwestern Cities", Unpublished Dissertation, University of Kansas, USA.
- Bruggink, P. B. (2001), Principal Succession and School Effectiveness: The Relationship Between The Frequency of Principal Turnover In Florida Public schools From 1990-91 to 1998-99 and School Performance Indicators In 1998-1999, The Florida State University, USA, (Yayımlanmamış).
- Caldwell, B. J. (1992), The Effects of Principal Succession on Teacher Morale, South Carolina State University, Orangeburg, South Carolina, USA, (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Cosgrove, D. (1986), The Effects of Principal Succession on Elementary Schools, The University of Utah, USA, (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Erdoğan, İ. (2010), Milli Eğitime Dair : Türk Eğitim Sistemi - Eğitim Tarihi - Eğitim Politikası - Eğitim Felsefesi (Yazılar - Konuşmalar - Söyleşiler - Demeçler - Haberler), Nobel Yayınları, Ankara.
- Fogo: R. (2002), School Reform Models and Their Effect On Student Reading Achievement and Principal Succession, Bowling Green State University, USA, (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Gates, S., Ringel, J., Santibanez, L., Guarino, C., Ghosh-Dastidar, B., & Brown, A. (2006), "Mobility And Turnover Among School Principals", *Economics of Education Review*, Cilt 25, s. 289-302.
- Henrikson, H. A. (2007), The Relationship Between the Use of Multiple Leadership Frames and the Meeting of Principal Succession Challenges, Roosevelt University, Schaumburg, Illinois, (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Macmillan, R. B., Meyer, M. J., ve Northfield, (2004), "Trust and Its Role in Principal Succession: A Preliminary Examination of a Continuum of Trust", *Leadership and Policy in Schools*, Cilt 3, Sayı 4.
- Mascal, B., ve Leithwood, K. (2010), "Investing in Leadership: The District's Role in Managing Principal Turnover", *Leadership and Policy in Schools*, Cilt 9.
- Meyer, M. J., Macmillan, R. B., ve Northfield, K. (2009), "Principal Succession and Its Impact on Teacher Morale", *International Journal of Leadership in Education*, Cilt 12, Sayı 2.
- Oberman, G. L. (1996), A Report on Principal Turnover in the Chicago Public Schools Chicago Public schools, IL. Department of Research, Evaluation and Planning.
- Punswick, E. J. (2008), Elementary Principals' Backgrounds, Stability, Moves, And Departures: Evidence From Iowa, Minnesota, Missouri, And Wisconsin, University of Kansas, (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Rigdon, K. L. (2000), Principal Succession: Realities Encountered by Successor Principals During the Succession Process, University of Northern Iowa, (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Siesel, A. H. (1997), The Relationship Between Principal Succession and Teachers' Readiness to Change, Tulane University, (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Whittall, M. (2002), Principal Retention and Transition Patterns in a Cross-Section of New Zealand Rural Schools, May 1990 - May 2000, New Zealand Christchurch Coll. Of Education.
- Wilson, A. P., & Heim, J. M. (1984), Principal Turnover by Kansas Rural School Administrators from 1978-1984, The Annual Rural and Small School Conference (6th, Manhattan, KS, October 29-30, 1984), Kansas State University, Manhattan, Center for Rural Education and Small Schools.

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE 21. YÜZYILDA OKUL YÖNETİCİLERİ

Bilgen KIRAL³⁵

Şinasi ADIBELLİ³⁶

Özet

Yönetimden söz edebilmek için en az iki kişinin bulunması gereklidir. Yönetim, yönetici ve yönetilenlerden oluşmaktadır. Yönetilenler, yönetenlerini zaman zaman eleştirmişler ve yönetici nitelikleri araştırmalara konu olmuş, ideal yöneticilerin nasıl olması gerektiği araştırmalarla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yapılan bu araştırmada da okul yöneticilerinin nitelikleri araştırılmıştır. Araştırma, Amasya ili Merzifon ilçesinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde bir ilköğretim okulunda görevli sınıf ve branş öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada gönüllü 17 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada, öğretmen görüşlerine göre 21. yüzyılda okul yöneticilerinin sahip olması gereken nitelikler tespit edilmiştir. Tespit edilen 94 ifade üç temaya ayrılmıştır. Bu ifadelerin 39'u yöneticinin "sosyal özellikleri" ile ilgili, 36'sı yöneticinin "etik davranış özellikleri" ile ilgili, 19'u ise yöneticinin "entelektüel özellikleri" ile ilgilidir. Yöneticinin sosyal özelliklerine ilişkin verilmiş olan 39 ifadeden en yüksek frekansa sahip ifade "okul ve öğretmen ihtiyaçlarını karşılayabilme" olup 12 kez ifade edilmiş, en az ise 1 kez ifade edilmiş olan "işbirliği ve grup çalışması yapma"; yöneticinin etik davranış özelliklerine ilişkin verilmiş 36 ifadeden en yüksek frekansa sahip ifade 13 kez tekrarlanmış olan "adaletli olma" ve en az tekrarlanmış olan 2 ifadeler "söylediği ve uyguladığının bir olması" ve "şeffaf olması"; yöneticinin entellektüel özelliklerine ilişkin 19 ifadenin en yüksek frekansa sahip olanı 7 ifade ile "gelişimi ve değişimi destekleyen", en az olan 1 ifade ise "hayal gücü kuvvetli" ve "bilgiyi paylaşan, bilgiye ve eğitime yönlendiren" şeklinde belirtilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul yöneticisi, nitelik, 21. Yüzyıl.

Problem Durumu

21. yüzyılda insanın yaptığı işlerin büyük bir çoğunluğu makineler tarafından yapılmakta, insan gücü ve maliyet daha aza indirgenmekte ve bu şekilde daha hızlı üretim yapılmaktadır. İnsanlar teknolojik araçların kontrolünü yapmakta, onları örgütlerinin amaçları doğrultusunda yönlendirmekte ve programlamaktadırlar. Bütün bu işler yönetim kademesi tarafından planlanmakta ve uygulamaya konulmaktadır. Öyleyse yönetim nedir? Planlama yapmak mı, insanları örgütlemek mi, yapılan işleri kontrol etmek midir? Çeşitli kaynaklarda farklı farklı tanımları yapılan yönetim kavramı Eren'e (1996, 3) göre; önceden belirlenmiş bir takım amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere parasal kaynakları, donanımı, demirbaşları, hammadde, yardımcı malzemeleri ve zamanı birbiriyle uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek kararlar alma ve uygulama süreçlerinin toplamı olarak tanımlanmaktadır. Yönetim işini üstlenen kişi ise yönetici olarak adlandırılmaktadır. Yönetici, örgütünün kalitesini, üretimini, verimliliğini, itibarını artırmak için bazı niteliklere sahip olmalıdır.

³⁵ Ankara Üniversitesi E.Y.T. Doktora Öğrencisi

³⁶ Merzifon İlçe Milli Eğitim Müdürü

İsveç Yönetim Araştırma Şirketi TASA 2000 yılının Yönetici Profilini belirlemek amacıyla bir anket geliştirmiştir. Belirlenmiş olan 13 kriterin 2/3'üne evet demeyen yöneticilerin çalıştıkları kurumda çok ciddi sorunlarla karşılaşacağını tespit etmişlerdir. Yöneticinin kriterleri; (1) Taktikten çok stratejik yeteneğe sahip bir ekip kurarak bu ekibi vizyonu gerçekleştirmeye teşvik edebilecek bir vizyonerdir. (2) Oyunun kurallarının değiştiğini görme ve global anlamda etkin şekilde eyleme geçme becerisine sahip kişidir. (3) İnsanlara saygı ve kararlı olmayı dengeleyebilen kişidir. (4) Öğretim kurumlarında öğretilmeyen geniş bir deneyim ve yeteneğe sahip kişidir. (5) Şirketin çevresinde yer alan dış unsurlarla bağlantısını ve bu çevreye sürekli olarak hizmet verme ihtiyacını anlayan kişidir. (6) Organizasyonun ayrı parçalarını kalıcı bir şey üretmek üzere bir araya getirebilen ve ücret ve terfi dışında motivasyon faktörleri bulabilen yaratıcı kişidir. (7) İnsanlara başarısızlığa uğrama fırsatı tanımayan ama zorlu rakipleriyle yüzleşecek cesarete sahip kişidir. (8) Bilgili ve teknik becerilere sahip, fırsatlardan yararlanmayı bilen kişidir. (9) İşe yarayan bir şeyi alıp sisteme dönüştürmeyi becerebilen kişidir. (10) Yüzde yüz açık fikirli kişidir. (11) Dinlemek, anlamak ve yardım etmek için gerekli sabıra sahip kişidir. (12) Beş yıl sonrası için doğru olacak kararları bugünden verebilen kişidir. (13) Geçmiş yıllara ait verilerin artık geçersiz olduğunu bilen kişidir (Efil, 2006: 26-27).

Peki okul yöneticileri de yukarıda sayılan niteliklere sahip olmalı mıdır, yoksa daha farklı nitelikleri mi olmalıdır? Okul örgütü, işlediği ürünün de çıktının da insan olması sebebi ile diğer örgütlerden farklıdır. Kısacası hammaddesi de, girdisi de, çıktısı da insandır. Bu yüzden okul yöneticileri diğer örgüt yöneticilerinden farklı olmak zorundadırlar.

Yapılan bu araştırmada da bir takım niteliklere sahip olan okul yöneticilerinin 21. yüzyılı yaşadığımız şu günlerde nasıl olması gerektiği araştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada 21 yüzyılda okul yöneticilerinin nasıl olması gerektiği öğretmenlerin görüşlerine göre ortaya konulmuştur. Böylece ortaya konulmuş olan bu niteliklerin okul yöneticilerine ışık tutması sağlanacaktır.

Yöntem

Araştırma mevcut durumu ortaya koymak amacıyla yapılmış olup; tarama modelindedir. Bu modelde mevcut durum kendi koşulları göz önüne alınarak açıklanır (Karasar, 1991: 77). Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma Amasya ili Merzifon ilçesinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde bir ilköğretim okulunda görevli sınıf ve branş öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür. Araştırma nitel araştırma olduğu için veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşmeler gönüllü 17 öğretmenle yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 11'i kadın, 6'sı erkek ve 10'u sınıf öğretmeni, 7'si branş öğretmeni. Görüşmeler, öğretmenlerin izinleri alınarak kamera/ses cihazına kaydedilmiştir. Görüşmelerin formları da toplanmış olup; veriler tek tek incelenmiş ve kodlamalar yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğinin hesaplanması için Miles ve Huberman (1994: 64) tarafından önerilen güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre yapılan hesaplamaların %70'in üzerinde çıkması araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu formül şu şekildedir: Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Buna göre görüş birliği .84'tür ki bu da araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Araştırmada görüşme yapılan 17 öğretmen “21. Yüzyılda okul yöneticisi nasıl olmalıdır? Hangi niteliklere sahip olmalıdır?” sorusuna 94 ifade kullanmışlardır. Bu ifadeler araştırmacılar tarafından temalaştırılmış olup, toplam 3 tema bulunmaktadır. Bu temalar; yöneticinin sosyal özellikleri, entellektüel özellikleri ve etik davranış özellikleridir. “Sosyal özellikler” temasında 39 ifade, “Etik Davranış Özellikleri” temasında 36 ifade ve “Entellektüel Özellikleri” temasında ise 19 ifade bulunmaktadır.

Sosyal özelliklere ait 39 ifadeden “okul ve öğretmen ihtiyaçlarını karşılayabilmesi 12, destek olması 9, insanı ve insan psikolojisini anlaması 7, iletişim becerisine sahip olması 3, esnek olması 3, liderlik yapabilmesi 2, çözüm odaklı olması 2, işbirliği ve grup çalışması yapabilmesi 1 kez” ifade edilmiştir.

Yöneticinin “Sosyal Özellikleri” temasına göre “okul ve öğretmen ihtiyaçlarını karşılayabilmesi” 12 ifade ile en yüksek, “işbirliği ve grup çalışması yapabilmesi” 1 ifade ile en az tekrarlanmıştır.

En yüksek frekansa sahip olan “okul ve öğretmen ihtiyaçlarını karşılayabilmesi” alt başlığında bulunan ifadelerden bazıları şunlardır:

“Çalışanların sorunlarını, ihtiyaçlarını gidermeli ve ön planda tutmalıdır” (Sınıf Öğretmeni, Kadın, 54).

“İlgili, çalışanların problemlerine her zaman hazırlıklı, her zaman için bir “b” planı olabilen yönetici olmalıdır.” (Erkek, Branş Öğretmeni, 40).

“Türkiye ve dünyadaki, süreçlerle ilgili geniş bir anlayış geliştiren, değerleri ve amaçları olan, değişimi ve öğretmenini anlayabilen, sorunlara farklı düzeylerde çözümler üretebilen, okul ve öğretmen ihtiyaçlarına cevap verebilen yöneticiler olmalıdır.” (Erkek, Branş Öğretmeni, 29).

En düşük frekansa sahip “iş birliği ve grup çalışması yapabilmesi” alt başlığında bulunan ifade şu şekildedir:

“Gerektiğinde öğretmenleri ile işbirliği yapabilmeli, grup çalışmalarına açık olmalıdır.” (Bayan, Sınıf Öğretmeni, 55).

Yöneticinin “Etik Davranış Özellikleri” temasındaki 36 ifadeden “adaletli olması 13, objektif ve tarafsız olması 7, eşit davranması 5, demokratik, insan haklarına, hak ve özgürlüklere saygılı olması 4, dürüst ve doğruluk ilkelerinden şaşmaması 3, şeffaf olması 2, söylediği ile uyguladığının bir olması 2” kez ifade edilmiştir.

Yöneticinin “Etik Davranış Özellikleri” temasına göre “adaletli olması” 13 ifade ile en yüksek, “şeffaf olması” 2 ifade ve “söylediği ve uyguladığının bir olması” 2 ifade ile en az tekrarlanan ifadelerdir.

En yüksek frekansa sahip olan “adaletli olması” alt başlığında bulunan ifadelerden bazıları şunlardır:

“Adil yaklaşımı benimseyen, adaletli olan, öğretmeni anlayabilen yöneticiler olmalıdırlar.” (Kadın, Branş Öğretmeni, 32).

“Okul insan yetiştiren bir kurum olduğu için insani duyguları arka plana atmayan, adil davranan yöneticiler olmalıdırlar.” (Kadın, Sınıf Öğretmeni, 37).

En düşük frekansa sahip olan “şeffaf olması” ve “söylediği ve uyguladığının bir olması” ifadelerinden bazıları şunlardır:

“Hızlı iletişim çağında olmamız sebebi ile şeffaflık ve paylaşım önem vermelidir.” (Erkek, Branş, 40).

“Öncelikle şeffaf ve güvenilir olmalı...” (Bayan, Branş Öğretmeni, 27).

“İnsanı baz almaları, anlamaları ve söylediği ve uyguladığı bir olmalı...” (Erkek, Sınıf Öğretmeni, 34).

“Yönetici kesinlikle tutarlı davranmalı, söyledikleri ve yaptıkları aynı olmalı.” (Bayan, Branş Öğretmeni, 27).

Yöneticinin “Entelektüel Özellikleri” temasında 19 ifadeden “gelişimi ve değişimi destekleyen 7, genel kültür sahibi 4, kendini ve örgütünü yenileyebilen 4, teknolojiyi kullanabilen 2, hayal gücü kuvvetli 1, bilgiyi paylaşan, bilgiye ve eğitime yönlendiren 1” kez ifade edilmiştir.

Yöneticinin “Entelektüel Özellikleri” temasına göre “gelişimi ve değişimi desteklemesi” 7 ifade ile en yüksek; “hayal gücü kuvvetli, bilgiyi paylaşan, bilgiye ve eğitime yönlendiren” 1 ifade ile en az tekrarlanan ifadelerdir.

En yüksek frekansa sahip olan “gelişimi ve değişimi desteklemesi” alt başlığında bulunan ifadelerden bazıları şunlardır:

“Velilere ve öğrencilere eğitim seminerleri düzenlemeli, gelişime ve değişime açık olmalıdır.” (Erkek, Sınıf Öğretmeni, 34).

“Kendisini ve personelinin gelişimini desteklemeli, çağa ayak uydurabilmeli ve değişen şartlara uyum gösterebilmelidir.” (Bayan, Branş Öğretmeni, 27).

En düşük frekansa sahip olan; “hayal gücü kuvvetli, bilgiyi paylaşan, bilgiye ve eğitime yönlendiren” alt başlığındaki ifadeler şunlardır:

“Pozitif ve hayal gücü kuvvetli, ileriye görebilen, denge unsuru olmalıdır.” (Bayan, Sınıf öğretmeni, 40).

“Mevcut bilgisini paylaşmalı, öğretmenlerinin alacağı eğitimler için izin konusunda yardımcı olmalı, bilgiye ve eğitime personelini yönlendirmelidir.” (Bayan, Sınıf Öğretmeni, 54).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak 21. yüzyılın okul yöneticilerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili öğretmenler tarafından verilmiş olan 94 ifadenin 39’u yöneticinin sosyal özellikleri ile ilgili, 36’sı yöneticinin etik davranış özellikleri ile ilgili ve 19’u ise yöneticinin entelektüel özellikleri ile ilgilidir. Yöneticinin sosyal özelliklerine ilişkin verilmiş olan 39 ifadeden en yüksek frekansa sahip ifade “okul ve öğretmen ihtiyaçlarını karşılayabilme” olup 12 kez ifade edilmiş, en az ise 1 kez ifade edilmiş olan “işbirliği ve grup çalışması yapma”; yöneticinin etik davranış özelliklerine ilişkin verilmiş 36 ifadeden en yüksek frekansa sahip ifade 13 kez tekrarlanmış olan “adaletli olma” ve en az tekrarlanmış olan 2 ifade “söylediği ve uyguladığının bir olması”; yöneticinin entelektüel özelliklerine ilişkin 19 ifadenin en yüksek frekansa sahip olanı 7 ifade “gelişimi ve değişimi destekleyen”, en az olan 1 ifade ise “hayal gücü kuvvetli” şeklinde belirtilmiştir.

Çelik (1999) okul yöneticisini “kaynak sağlama, öğretimsel olarak kaynaklık etme rolü, iletişim sağlama, görünür bir kişi olma” şeklinde sınıflandırmıştır. Orijinal adı National Association of Secondary School Principals (NASSP) olan Ulusal Ortaokul Okul Yöneticileri Birliği (2010) 21. Yüzyılda başarılı okul liderleri için 10 yönetici becerisini tespit etmiştir. Bunlar; (1) eğitimsel liderlik (Öğretimin planlanması, takım çalışması, duyarlılık), (2) sorunların çözümü (karar alma, kararların uygulanması, örgütsel yetenek), (3) iletişim (sözel iletişim ve yazılı iletişim) ve (4) kendini ve personelini geliştirme (Başkalarını geliştirme, kendinin zayıf ve güçlü yanlarını anlama) şeklindedir. Yaşar, Öztürk ve Demirbaş (2012) tarafından yapılmış olan bir araştırmada NASSP tarafından belirlenmiş boyutlar kullanılmış

olup, araştırmaya göre bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre okul müdürlerini iletişim açısından daha başarılı bulmuş, okuldaki sorunların çözümünde bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre okul müdürlerini daha başarılı bulmuş, mesleki kıdemi düşük olan öğretmenler okul müdürlerinin yöneticilik becerilerinin düşük düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir.

Farklı bir bakış açısı ile yapılmış olan bu araştırmaların boyutları esasında yöneticinin sosyal, etik ve entellüktüel özellikleri arasındadır.

Araştırmaya göre öğretmenler 21. Yüzyılın yöneticilerinin okul ve öğretmen ihtiyaçlarını karşılayabilen, adaletli davranan ve gelişimi ve değişimi destekleyen yöneticiler olmasını istemektedirler. Okul ve öğretmen ihtiyaçlarının ivedilikle karşılanması öğrenci başarısının artırılmasında önemli bir faktör olarak görülmektedir. Örneğin fotokopi makinasının bozulması, kırık kapı kolunun tamir edilmesi, fen laboratuvarındaki eksik malzemelerin tahsisi vb. gibi sorunların mümkün olduğunca hızlı çözülmesi öğretmenler için önemlidir. Adaletli davranılması personele karşı adil olunması, siyasi, ailevi, samimiyet vb. ilişkilerin, düşünce ve görüşlerin geri plana atılarak yapılan işe önem verilmesi öğretmenlerin okula karşı güvenini ve bağlılığını artırarak öğretmen motivasyonu açısından önem arz etmektedir. Değişim ve gelişimin desteklenmesi ise bilgi çağını yaşadığımız şu günlerde okulun imkânları ölçüsünde gelişimini sağlamak, yeniliklere açık olmak ve personeli bu konuda desteklemek kısacası çağa ayak uydurmak okulun ve öğretmenlerini gelişimini sağlar.

Araştırma sonucuna göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Bu araştırma daha büyük bir örneklem grubuna nicel araştırma yöntemi ile uygulanabilir.
2. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yönetici nitelikleri el kitabı hazırlanarak yöneticilere hediye edilmeli ve belirli aralıklarla öğretmenlere anketler uygulanarak bu ölçütlere yöneticilerin uyup uymadıkları tespit edilmeli ve gerekli önlemler alınmalıdır.

Kaynakça

- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Efil, İ. (2006). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Alfa Akademi Basım Yayım.
- Eren, E. (1997). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. California: Thousand Oaks.
- NASSP. (2010). *National Association Of Secondary School Principals*. ABD.
- Yaşar, M., Öztürk, N. ve Demirbaş, E. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetici Becerileri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2). 123-134.

ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN DEĞERLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Tahiroğlu³⁷

Doç. Dr. Turhan ÇETİN³⁸

Yrd. Doç. Dr. Vedat AKTEPE³⁹

Özet

Bu çalışma, okul yöneticilerinin (müdür ve müdür yardımcıları) ve öğretmenlerin değer yönelimlerini ortaya koymak ve öğretmenlerle yöneticiler arasındaki değer benzerlik veya farklılıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada yöneticilerin ve öğretmenlerin değer yönelimleri arasındaki benzerlik veya farklılıkların incelendiği tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan 53 yönetici ve 119 öğretmenden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak Schwartz Değerler Ölçeği (Schwartz Value Survey) kullanılmıştır. Çalışma grubundan elde edilen verilerin analizinde ilişkisiz örneklem t-testinden (Independent Samples T-Test) yararlanılmış ve anlamlılık düzeyi olarak 0.05 güven düzeyi benimsenmiştir. Veriler SPSS 15 programında analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda Schwartz Değerler Ölçeğinde yer alan 57 maddeden 8., 9., 11., 23., 26., 30., 34., 35., 36., 47. ve 51. maddelerde yöneticiler lehine 21., 28. ve 43. maddelerde ise öğretmenler lehine anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Diğer maddelerde ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Anahtar Sözcükler: Değerler, yönetici, öğretmen, benzerlik, farklılık.

Giriş

Belirli amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insan topluluklarının sahip oldukları ahenk ve çalışma uyumu, örgütsel çıktılar üzerinde önemli rol oynamaktadır. Performans, kârlılık, verimlilik, etkinlik gibi örgütsel amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen insanlar, bir yandan diğer çalışma arkadaşlarına ve örgüte uyum sağlamaya çalışırken, diğer yandan sahip oldukları farklılıkları (cinsiyet, yaş, engellilik vb.) özgürce yaşamak istemekte ve bu farklılıklara saygı duyulmasını beklemektedir. Ayrıca günümüz işgörenleri örgütlerinde paranın yanında otonomi, kişisel seçim ve özgürlük istemektedirler. Bu nedenle örgütler, demografik yapı, kültür, eğitim, ekonomi, yaş, cinsiyet, deneyim, değer yargıları ve algılama gibi bir çok konuda farklı özelliklere sahip kişilerin birlikte, uyum içinde çalışmasını sağlamak durumunda kalmaktadır. Çünkü demografik (ırk, milliyet, etnik köken, cinsiyet, yaş ve deneyim), sosyo-kültürel (din ve felsefi inanç, siyasi görüş, sahip olunan ve benimsenen değerler, eğitim düzeyi, ekonomik durum) ve bireysel özelliklerdeki farklılıklarını (kişilik, fiziksel ve zihinsel yetenekler, bilgi ve beceri) örgüte taşıyan işgörenler örgütü çeşitlendirmektedir (Balcı, 2000, Memduhoğlu, 2008, Sürgevil ve Budak, 2008 ve McMahan, Bell, Virick, 1998'den akt., Polat, 2012: 1397). Örgütlerdeki işgörenlerin bu farklılıkları ise gerektiği gibi yönetilemediği zaman birtakım sorunlar çıkabilmektedir.

Yönetime oldukça fazla güç atfeden geleneksel yaklaşımlar bazı büyük varsayımlarda bulunmuşlardır. Kökleri oldukça derinlere uzanan bu büyük varsayımlara göre yönetici pozisyonunda olanlar hata yapmazlar ve sahip oldukları yönetim yetkisi kullandıkları her türlü

³⁷ Nevşehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Nevşehir mtahiroglu@nevsehir.edu.tr

³⁸ Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara turhan@gazi.edu.tr

³⁹ Nevşehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Nevşehir vedataktepe@nevsehir.edu.tr

gücü meşrulaştırmaktadır. Bu varsayımlar, yöneticileri etik, ahlak, değer, felsefe gibi alanlardan alıkoyarak sadece teknik problemler, yönetsel etkililik, verimlilik, karar verme süreci gibi teknik ve rasyonel süreçler üzerine yoğunlaşmaya sevk etmiştir. Sistem teorisi, nicel araştırma yöntemleri, rasyonel araştırma ve problem çözme süreci gibi yönetimin teknik boyutu, okullardaki eğitim ve yönetim süreçlerinden daha fazla önemsenmiştir. İnsani boyut olarak nitelenen politika geliştirme, örgütlenme, değer çatışmalarını çözümüleme, hedeflere ulaşma, amaçları gerçekleştirme gibi boyutlar pek gündeme gelmemiştir. Sonuç olarak mevcut yönetim anlayışlarında teknik yeterlilikler istenen düzeyde iken, insani niteliklere gereken önem verilmemektedir. Başka bir ifade ile bilgi sorunundan öte, değerler sorunu eğitim örgütlerinde ön plana çıkmaktadır (Hodgkinson, 2003'den akt., Aslanargun, 2012: 1329-1330).

Hemem hemen her düşüncenin ve her işin değer taşıyan önemli bir parçası vardır. Değerleri görmezden gelmek imkânsızdır. Çünkü aldığımız her karar değer içerir, istekleri ve hedefleri, aradığımız sebepleri ve amaçları temsil ederler. Bilinçli veya bilinçsiz olarak hayatımızın her yönünü etkilerler. Ayrıca, atacağımız adımları, verdiğimiz kararları ve karşı çıktığımız bir şeye verdiğimiz tepkilerin niteliğini bile belirlerler. Yani, değerler bireyin düşünce, tutum, davranış ve yapıtlarında birer ölçüt olarak ortaya çıkar ve toplumsal bütünselliğin ayrılmaz bir ögesini oluşturur. Bireyler, içinde yaşadıkları grup, toplum ve kültür değerlerini genellikle benimseyerek, bunları muhakeme ve seçimlerinde birer ölçüt olarak kullanırlar. Böylece daha iyi, daha doğru, daha uygun, daha güzel, daha önemli ve daha adil gibi genel yargılara varma olanağını bulurlar. (Avcı, 2007; Bono, 2007; UNESCO, 2005; Durmuş, 1996'dan akt. Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkkılı, 2008). Bu açıdan bakıldığında; okullarda ve diğer eğitim kurumlarında eğitimcilerin ve yöneticilerin birbirleriyle uyumlu olmalarının veya çatışmalarının temelinde kişilerin sahip oldukları değerlerin etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Değerler, kişinin hayatta çok önemli olarak düşündüğü, bağına bastığı ve çok kıymetli gördüğü kavramlardır. Ayrıca değerler, hayatlarımız için büyük önem taşıyan, seçtiğimiz önceliklere göre yansıtılan ve onlara göre tutarlı ve sürekli olarak davrandığımız ideallerdir (Hall,1994; Akt. UNESCO, 2005: 13). Bunlar, sosyal yönü ve görüntüsü içinde, kişilerin özel hayatlarındaki eğilimlerinden sosyal hayatta oluşturdukları imajlara kadar somutlaşan zihniyetlerini, süreklilik içinde ve mevcut değişkenlere de bağlı olarak, zaman ve mekân çerçevesinde günlük hayatı yansıtan bir ayna durumundadır (Uysal, 2007: 216).

Her insanın bireysel olarak gerçeklikler üzerine koyduğu anlamlar, onların değer yargılarının temelini oluşturur. İnsanın hemen hemen her düşüncesinin ve her işinin değer taşıyan önemli bir parçası vardır. Değerleri görmezden gelmek imkânsızdır. Aldığımız her karar değer içerir (Bono, 2007: 11; UNESCO, 2005: 25). Doğan'a (2007) göre günlük hayatımızı belirleyen ve hatta organize eden de değerlerdir (s. 620). Değerler, düşüncelerimiz ile toplumsal ve bireysel davranışlarımızı etkileyen bir tür "eylem kılavuzları"dır (Dursun, 2009: 58). Kişiler değerleri ortak refahın korunması ve sosyal gereksinmelerin karşılanması ile birlikte görürler. Bu değerler coşkularla birliktedir ve kişiler yüce değerler için özveride bulunur, kavga eder, hatta o uğurda ölürler (Avcı, 2007: 822). Bolay (2007: 16) ve Özden'e (2005: 37) göre de insanın yaşam çizgisini inandığı değerleri belirler. Değerlerin uğruna, insanlar fedakârlıkta bulunur mücadelede ederler. Vatan, namus ve din gibi değerlerin tehlikeye girmesi halinde insanlar icabında ölüme bile gidebilirler. Rokeach (1973), değerlerin işlevlerini şu şekilde açıklamıştır: "Değerler devam eden etkinliklere rehberlik yapan standartlardır. Değerler sistemi, genel olarak, çelişkileri çözümlenmeyi ve karar vermeyi planlar. Ayrıca değerler insan ihtiyaçlarına karşılık veren ifadeler olarak düşünülmelidirler" (p.12).

Elbette değerlerin farklı işlevleri de vardır. Özensel'e (2003: 233) göre değerlerin kişiler üzerinde bütüncü bir etkiye sahip olmalarına karşın, zaman zaman bu değerler bazı sosyal problemlerin kaynağını da oluşturabilmektedirler. Bu bağlamda da değerler sosyal çatışmanın kaynağını oluştururlar.

Etik davranışa rehberlik eden değerler yer yer ve zaman zaman değişebilirler. Bir zamanda ve durumda uygun ya da yararlı olan başka bir zamanda zararlı ve yıkıcı olabilir. Sonuç olarak etik ahlak kişiye göre ve neyin doğru neyin yanlış olduğuna kesin olarak karar veren kültüre göre görecelidir. Dışarıdan ahlak standartları empoze edildiğinde ve içerden de buna uyulmadığında çatışma, şiddet ve savaşlar doğabilir (Clarken 2007:2). Günlük yaşantımızda insanların bir konu, bir olay veya bir durum hakkında fikir ayrılığına düşerek tartışmalarına hepimiz şahit olmuşuzdur. Bu durum, kişilerin farklı değer yargılarına sahip olduklarına ve kendi değerlerinin karşısındakinin değerleri ile uyuşmadığında çatışmaya dönüştüğüne örnek olarak gösterilebilir. Bono (2007: 84-85), değerlerin uyuşmazlığını, değerlerin çatışması olarak nitelendirmektedir. Güngör'e (2000: 84) göre de, insanlar genellikle kendi değer sahalardaki norm-dışı davranışları diğerlerinden daha kötü bulmakta ve onlara şiddetle reaksiyon göstermektedirler.

Örgütlerde örgüt üyeleri arasındaki çatışmanın ise en önemli sebeplerinden birisinin değer farklılıkları olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle farklılıkları yönetecek yöneticilerin örgüt çalışanlarınca benimsenen ortak değerler yaratmaları gerekmektedir. Çünkü değerler insan davranışlarını hem anlamak açısından hem de yönetmek açısından önemlidir. Örgüt yöneticilerinin farklılıkları etkin yönetebilmeleri için örgütsel değerleri iyi analiz etmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin farklılıklar yönetimi için gerekli değerlerin neler olduğunu bilmesi, okullarda örgütsel değerlerin oluşturulması, güçlendirilmesi ve yönetilmesi açısından önemlidir (Polat, 2012: 1399-1400). Farklılıkların etkin bir şekilde yönetilmesi örgütteki birey veya grupların din, dil, ırk, cinsiyet, kişilik, fiziksel ve zihinsel güç, yaş ve deneyim gibi demografik özellikleri yanında sosyo-kültürel ve ekonomik özellikler yönünden de ayrımcılığa tabii tutulmamasını gerektirir. Bu nedenle farklılıkların yönetimi, örgütün iç ve dış sosyal çevresinin dikkate alındığı bir yönetim yaklaşımıdır. Bu yönetim yaklaşımında örgütteki tüm bireylerin farklılıkları ile mutlu olması amaçlanmaktadır (Riccucci, 1997; Rynes ve Rosen, 1995'den akt., Polat, 2012: 1398). Bu çalışmada da toplumların temel örgütlerinden biri olan okulda, çalışanların (öğretmen ve yönetici) değerlerinin benzerlik ve farklılıkları araştırılmak istenmiştir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, okullarda çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin (müdür ve müdür yardımcılarını) değer yönelimlerini ortaya koymak öğretmenler ve yöneticiler arasındaki değer benzerlik veya farklılıklarını belirlemektir. Ayrıca, öğretmen ve yöneticilerin birbirleriyle uyumlu olmalarının veya çatışmalarının temelindeki nedenlere dikkat çekilmiş, birbirlerinin değerlerinin farkına varılmaları konusu önemsenmiştir. Böylece çalışmanın, öğretmen ve yöneticilerin uyum içinde çalışmalarına katkı sağlanacağı da umut edilmektedir.

Yöntem

Model

Okul yöneticilerinin (müdür ve müdür yardımcılarını) ve öğretmenlerin değer yönelimleri arasındaki benzerlik veya farklılıkların incelendiği bu araştırma, tarama modelinde bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen örneklem ise bu ilde yer alan bazı ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan ve gönüllü olarak araştırmaya katılan 53 yönetici (müdür ve müdür yardımcısı) ile 119 öğretmenden meydana gelmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Schwartz (1992) tarafından geliştirilen ve Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından Türkçeye çevrilerek geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan 57 maddelik Schwartz Değerler Ölçeği (Schwartz Value Servey) kullanılmıştır. Schwartz Değerler Ölçeği, kapsamlı ve uluslararası kabul görmesinden dolayı araştırmamızın amaçlarına uygun bir araç olarak görülmüştür. Ayrıca, bu ölçek, ülkemizde farklı araştırmalarda da geçerlilik ve güvenilirliği kanıtlanarak kullanılmış ve Türkiye için uygunluğu belirlenmiştir (bkz. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000, Uncu, 2008; Dilmaç, Bozgeyikli, ve Çıkılı 2008).

İşlemler

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde, Aksaray il merkezinde bulunan okullara gidilmiş ve müdür, müdür yardımcıları ve öğretmenlerle görüşülerek araştırmanın amacıyla ilgili bilgi verilmiştir. Daha sonra yönetici ve öğretmenlere araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuş ve katılmak isteyenlere Schwartz Değerler Ölçeği dağıtılarak bu ölçekte yer alan değerleri kendileri için önem derecesine göre işaretlemeleri istenmiştir. Bu süreçten sonra ölçek araştırmacılar tarafından analiz edilmek üzere toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma grubundan elde edilen verilerin analizinde ilişkisiz örneklem t-testinden (Independent Samples T-Test) yararlanılmış ve anlamlılık düzeyi olarak 0.05 güven düzeyi benimsenmiştir. Bu süreçte, araştırmanın amacı doğrultusunda -öğretmenler ve yöneticiler arasındaki değer benzerliklerini veya farklılıklarını ortaya koymak için- ölçekteki maddeler tek tek t-testine tabii tutularak hangi maddelerde farklılık olduğu ve hangi maddelerde farklılık olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Okul yöneticilerinin (müdür ve müdür yardımcıları) ve öğretmenlerin değer yönelimleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konması için Schwartz Değerler Ölçeği uygulanmış ve elde edilen veriler yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için t-testi (ilişkisiz örneklem için) analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Analiz sonucunda: Schwartz Değerler Ölçeğinde yer alan 57 maddeden 8., 9., 11., 23., 26., 30., 34., 35., 36., 47. ve 51. maddelerde yöneticiler lehine 21., 28. ve 43. maddelerde de öğretmenler lehine anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Diğer maddelerde ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Aşağıda bu sonuçlara ilişkin veriler detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Okul yöneticilerine ve öğretmenlere uygulanan Schwartz Değerler Ölçeği sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1: Okul yöneticilerine ve öğretmenlere uygulanan Schwartz Değerler Ölçeğinde yer alan maddelerin Puanlarına İlişkin Bulgular

	Grup	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
M1	Yönetici	53	6.60	1.19	170	.513	
	Öğretmen	119	6.52	.86			

M2	Yönetici	53	6.92	.38	170	1.691
	Öğretmen	119	6.80	.43	.093	
M3	Yönetici	53	5.05	1.90	170	1.846
	Öğretmen	119	4.52	1.64	.067	
M4	Yönetici	53	5.20	1.19	170	.910
	Öğretmen	119	4.97	1.67	.364	
M5	Yönetici	53	6.47	.69	170	1.704
	Öğretmen	119	6.21	1.01	.090	
M6	Yönetici	53	5.98	1.06	170	1.673
	Öğretmen	119	6.26	.98	.096	
M7	Yönetici	53	5.96	1.20	170	.831
	Öğretmen	119	5.77	1.44	.407	
M8	Yönetici	53	6.54	.69	170	2.001
	Öğretmen	119	6.21	1.13	.047	
M9	Yönetici	53	5.18	1.54	170	2.114
	Öğretmen	119	4.58	1.79	0.36	
M10	Yönetici	53	6.54	.63	170	1.437
	Öğretmen	119	6.34	.93	.153	
M11	Yönetici	53	6.52	.82	170	3.700
	Öğretmen	119	5.69	1.53	.000	
M12	Yönetici	53	4.69	1.93	170	.107
	Öğretmen	119	4.73	1.82	.915	
M13	Yönetici	53	6.54	.79	170	.408
	Öğretmen	119	6.60	.88	.684	
M14	Yönetici	53	6.73	.48	170	1.927
	Öğretmen	119	6.50	.81	.056	

M15	Yönetici	53	6.41	.96	170	1.096
	Öğretmen	119	6.22	1.06	.275	
M16	Yönetici	53	6.20	1.04	170	.965
	Öğretmen	119	6.00	1.33	.336	
M17	Yönetici	53	6.62	.68	170	1.598
	Öğretmen	119	6.36	1.05	.112	
M18	Yönetici	53	6.16	.93	170	1.347
	Öğretmen	119	5.88	1.42	.180	
M19	Yönetici	53	6.41	.88	170	.970
	Öğretmen	119	6.24	1.24	.366	
M20	Yönetici	53	6.22	.91	170	.418
	Öğretmen	119	6.15	.99	.677	
M21	Yönetici	53	6.43	.69	170	2.378
	Öğretmen	119	6.94	1.43	.018	
M22	Yönetici	53	6.73	.48	170	1.819
	Öğretmen	119	6.53	.72	.071	
M23	Yönetici	53	6.77	.54	170	2.119
	Öğretmen	119	6.55	.72	.030	
M24	Yönetici	53	6.11	.95	170	1.213
	Öğretmen	119	5.89	1.11	.227	
M25	Yönetici	53	5.56	1.48	170	1.557
	Öğretmen	119	5.15	1.66	.121	
M26	Yönetici	53	6.50	.77	170	2.146
	Öğretmen	119	6.10	1.25	.033	
M27	Yönetici	53	5.33	1.78	170	1.464
	Öğretmen	119	4.93	1.63	.145	

M28	Yönetici	53	6.15	1.64	170	2.443
	Öğretmen	119	6.58	.74	.016	
M29	Yönetici	53	6.16	1.23	170	.503
	Öğretmen	119	6.26	1.02	.615	
M30	Yönetici	53	6.71	.60	170	2.722
	Öğretmen	119	6.27	1.10	.007	
M31	Yönetici	53	6.45	.77	170	.857
	Öğretmen	119	6.33	.84	.393	
M32	Yönetici	53	6.00	1.01	170	1.186
	Öğretmen	119	5.73	1.44	.237	
M33	Yönetici	53	6.37	.85	170	1.588
	Öğretmen	119	6.11	1.04	.114	
M34	Yönetici	53	6.49	.79	170	2.658
	Öğretmen	119	6.05	1.08	.009	
M35	Yönetici	53	6.49	.89	170	2.600
	Öğretmen	119	6.10	.91	.010	
M36	Yönetici	53	6.62	.59	170	3.502
	Öğretmen	119	6.14	.91	.001	
M37	Yönetici	53	5.71	1.26	170	1.200
	Öğretmen	119	5.42	1.53	.232	
M38	Yönetici	53	5.66	1.32	170	1.719
	Öğretmen	119	5.27	1.35	.088	
M39	Yönetici	53	5.98	1.29	170	1.789
	Öğretmen	119	5.54	1.54	.075	
M40	Yönetici	53	6.52	.77	170	.785
	Öğretmen	119	6.42	.85	.433	

M41	Yönetici	53	6.35	.83	170	1.283
	Öğretmen	119	6.52	.67	.201	
M42	Yönetici	53	6.62	.56	170	.610
	Öğretmen	119	6.54	.83	.543	
M43	Yönetici	53	5.62	1.66	170	2.289
	Öğretmen	119	6.12	1.53	.023	
M44	Yönetici	53	4.94	2.26	170	.102
	Öğretmen	119	4.90	2.06	.919	
M45	Yönetici	53	6.41	1.30	170	.607
	Öğretmen	119	6.29	1.15	.545	
M46	Yönetici	53	5.60	1.75	170	.784
	Öğretmen	119	5.79	1.37	.434	
M47	Yönetici	53	6.22	1.03	170	3.774
	Öğretmen	119	5.51	1.19	.000	
M48	Yönetici	53	6.26	.98	170	1.213
	Öğretmen	119	6.04	1.16	.227	
M49	Yönetici	53	6.52	.68	170	1.105
	Öğretmen	119	6.37	.87	.271	
M50	Yönetici	53	6.18	1.14	170	1.146
	Öğretmen	119	6.36	.78	.254	
M51	Yönetici	53	6.79	.40	170	5.834
	Öğretmen	119	5.53	1.53	.000	
M52	Yönetici	53	6.32	.87	170	.389
	Öğretmen	119	6.37	.90	.698	
M53	Yönetici	53	5.49	1.60	170	1.576
	Öğretmen	119	5.84	1.21	.117	

M54	Yönetici	53	6.26	.98	170	1.537
	Öğretmen	119	5.98	1.15	.126	
M55	Yönetici	53	6.35	.94	170	.855
	Öğretmen	119	6.47	.81	.394	
M56	Yönetici	53	6.35	.90	170	1.453
	Öğretmen	119	6.55	.77	.148	
M57	Yönetici	53	5.32	1.52	170	.697
	Öğretmen	119	5.13	1.65	.487	

Tablo 1’de Schwartz Değerler Ölçeği aracılığıyla yönetici ve öğretmenlerden elde edilen ortalama puanlar (\bar{X}) araştırmadaki bazı farkların yöneticilerin lehine, bazı farkların ise öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Bu farklar 0.05 anlamlılık düzeyinde t testi ile test edildiğinde 8. maddenin (toplumsal düzen) t değeri 2.001 [t(170)= 2.001, p<.05], 9. maddenin (heyecanlı bir yaşam) t değeri 2.114 [t(170)= 2.114, p<.05], 11. maddenin (kibar olmak) t değeri 3.700 [t(170)= 3.700, p<.05], 23. maddenin (sosyal saygınlık) t değeri 2.119 [t(170)= 2.119, p<.05], 26. maddenin (erdemli olmak) t değeri 2.146 [t(170)= 2.146, p<.05], 30. maddenin (sosyal adalet) t değeri 2.722 [t(170)= 2.722, p<.05], 34. maddenin (hırslı olmak) t değeri 2.658 [t(170)= 2.658, p<.05], 35. maddenin (açık fikirli olmak) t değeri 2.600 [t(170)= 2.600, p<.05], 36. maddenin (alçak gönüllü olmak) t değeri 3.502 [t(170)= 3.502, p<.05], 47. maddenin (itaatli olmak) t değeri 3.774 [t(170)= 3.774, p<.05], 51. maddenin (dindar olmak) t değeri 5.834 [t(170)= 5.834, p<.05] bulunmuştur. Bu sonuçlar 8., 9., 11., 23., 26., 30., 34., 35., 36., 47. ve 51. maddelerde yöneticilerin lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Ayrıca 21. maddenin (mahremiyet/özel haklara saygı) t değeri 2.378 [t(170)= 2.378, p<.05], 28. maddenin (gerçek dostluk) t değeri 2.443 [t(170)= 2.443, p<.05] ve 43. maddenin (yetkin/muktedir olmak) t değeri 2.289 [t(170)= 2.289, p<.05] bulunmuştur. Bu sonuçlar da 21., 28. ve 43. maddelerde öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Diğer maddelerin arasındaki farklar incelendiğinde ise anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler arasında Schwartz Değerler Ölçeğine göre 14 değer ifadesinde farklılaşmanın olduğu 43 değer ifadesinde ise önemli bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu farklılaşmaların 8., 9., 11., 23., 26., 30., 34., 35., 36., 47. ve 51. maddelerde yöneticilerin lehine 21., 28. ve 43. Maddelerde ise öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Bu durum Schwartz Değerler Ölçeğinde yer alan “toplumsal düzen (m8), heyecanlı bir yaşam (m9), kibar olmak (m11), sosyal saygınlık (m23), erdemli olmak (m26), sosyal adalet (m30), hırslı olmak (34), açık fikirli olmak (m35), alçak gönüllü olmak (m36), itaatli olmak (m47) ve dindar olmak (m51)” gibi değer ifadelerine yöneticilerin öğretmenlere göre (araştırma grubu içerisinde) daha öncelikli önem verdikleri şeklinde yorumlanırken “mahremiyet/özel haklara saygı (m21), gerçek dostluk (m28) ve yetkin/muktedir olmak (m43)” gibi değer ifadelerine ise öğretmenlerin yöneticilere göre (araştırma grubu içerisinde) daha öncelikli önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak konuyla ilgili daha güvenilir bir yargıya varmak için araştırmanın farklı illerde ve okullarda farklı gruplarla da yapılması önerilir. Ayrıca ortaya konan değer farklılıklarının okullarda yöneticiler ve öğretmenler arasında herhangi bir çatışma üzerinde etkisinin olup olmadığının da araştırılması önerilir.

Kaynakça

- Avcı, N. (2007). Üniversite Gençliğinin Bireysel ve Toplumsal Değerlere İlgisi ve Bakışı: Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan ve M. Zengin (Ed.), *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, İstanbul: DEM Yayınları, 819-851.
- Aslanargun, E. (2012). Okul Müdürlerinin Sahip Olması Gereken Değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 1326-1344.
- Bolay, S.H. (2007). Değerlerimiz ve Günlük Hayat. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 1 (1), ss.12-19. © Değerler Eğitimi Merkezi.
- Bono, E.D. (2007). *6 Değer Madalyası: 21.Yüzyılda Başarının Anahtarı*. (Çev. S. Y. Kölay). İstanbul: Remzi Kitapevi (Eserin orijinali 2005'te yayınlandı).
- Clarcken, R. H. (2007). *Toward a Holistic Framework for Moral Education*. Paper presented at the American Educational Researcher Association annual meeting, Chicago. April, pp. 7-13. ERİC Document. No: ED502126 <http://www.eric.ed.gov> (07. 01. 2009)
- Dılmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen Adaylarının Değer Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 65-92.
- Doğan, İ. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Değer Sorunu. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan ve M. Zengin (Editörler). *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*. İstanbul: DEM Yayınları, 615-633
- Dursun, D. (2009). Siyasetle Ahlak ve Değerler Dünyasının Sorunlu İlişkileri Üzerine. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 2 (5), 58-65. © Değerler Eğitimi Merkezi.
- Güngör, E. (2000). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. (3. basım). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Kuşdil, M. E., ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerin Değerler Yönelimi ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15 (45), 59-76.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler; Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 217-239.
- Polat, S. (2012). Farklılıklar Yönetimi İçin Gerekli Örgütsel Değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 1397-1418.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Pres.
- Uncu, Ü. (2008). *Öğretmen ve Eğitim Yöneticilerinin Değer Yönelimlerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi (İstanbul İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- UNESCO (2005). *Learning To Do: Values for Learning and Working Together in a Globalized World*. L. R. Quisumbing and J. Leo (Eds.), Published by, UNESCO-UNEVOC, Bonn, Germany. Web:http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/LearningToDo.pdf (06. 01. 2009).
- Uysal, V. (2007). Yetişkinlerde Dindarlık ve Değerler: Dini Hayat, Değer Tercihleri ve Kadına Bakış Eğilimleri. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan ve M. Zengin (Editörler). *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*. İstanbul: DEM Yayınları, 215-239.

ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN METAFORLAR VASITASIYLA OKUL YÖNETİMİ ALGILARI

(İstanbul Beyoğlu İlçesi Örneği)

Şükrü GELMEZ⁴⁰
Münever ÇETİN⁴¹

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, İstanbul ili, Beyoğlu ilçesindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin okul yönetimini metaforlar vasıtasıyla nasıl algıladıklarının belirlenmesidir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma evreni, 2011-2012 öğretim yılında, İstanbul ili, Beyoğlu ilçesindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemek amacı ile Beyoğlu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden okul isimleri ve öğretmen ve yönetici sayıları alınmış ve basit tesadüfi random yöntemiyle örneklem belirlenmiştir. Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğretmen ve Yöneticilerin Metaforlar Vasıtasıyla Okul Yönetimi Algısı” isimli ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, SPSS istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde, frekans dağılımlarına, ortalama değerlerine, bağımsız değişkenlerin anlamlılık değerlerine bakılmış ve t - Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) yapılmıştır. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin “metaforlar vasıtasıyla okul yönetimi algılarının” görev, yaş, halen çalışılan okuldaki kıdemleri, cinsiyet, öğrenim durumları ve branşlarına” göre ne derecede farklılık gösterdiği ele alınmıştır. Araştırmada yer alan yönetici ve öğretmenlerin görev, yaş ve bu okuldaki kıdemlerine göre; cinsiyet, öğrenim durumları ve branşlarına göre; yönetici, okulöncesi, sınıf öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin, Okul yönetimini metaforlar vasıtasıyla algılamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Metafor, Okul Yönetimi, Öğretmen, Yönetici

Giriş

Bu alanda yapılan çalışmaların temelini, 1980’ de George Lakoff ve Mark Jhonson’ un “Metaphors We Live By” isimli eserinden ortaya atılan “Çağdaş Metafor Teorisi” oluşturmuştur. Daha sonra yapılan çalışmalar bu teoriden yola çıkarak geliştirilmiştir.

Metaforlar bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde eğitimciler tarafından öteden beri kullanılmaktadır. Metafor kullanımına daha ziyade soyut şeyleri açıklamakta yer verilmektedir. Günümüzde metaforlar sosyal bilimlerde bir araç olarak değerlendirilmektedir. Metafor Fransızca kökenli bir sözcük olup, dilimizdeki karşılığının mecaz olduğu görülmektedir. Metaforlar genellikle bir kavramın daha tanıdık ve bilinen kavramlarla açıklanması olarak tanımlanmaktadır (Gelmez, 2010, s.6).

Lakoff ve Jhonson (2005) metaforların dünyayı anlamak, açıklamak, kurmak ve örgütlemek amacıyla insanoğlunun keşfettiği başlıca dilsel araçlar olduğunu belirtmişler ve bu nedenle de metaforların, insanların kendi gerçekliklerini nasıl kurdukları ve dünyayı nasıl algıladıklarının kavranılmasında yardımcı olacağını ifade etmişlerdir (Akt. Cerit, 2008, s. 5).

⁴⁰ Uzm. Öğrt., Beyoğlu İhsan Şerif ilköğretim Okulu Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı Beyoğlu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İstanbul.

⁴¹ Prof. Dr. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Teftiş Planlaması Ana Bilim Dalı

Her ülkenin bir ana dili olduğu gibi he örgütün içerisinde o kuruma özgü bir dil mevcuttur. Bu dili örgütün üyeleri en iyi biçimde anlayabilir ve kullanabilirler (Tosi ve diğerleri, 1996); örgüt çalışanları bu dili öğrenerek kültürü kabul ettiklerini gösterir ve kültürün korunmasına katkıda bulunurlar (Robins, 1994); örgütlerin kendine özgü olan bu dile; şarkılar, işaretler, metaforlar(mecazlar) ve çalışanların oluşturduğu ve özel anlam yüklediği dil biçimleri (argo) örnek verilebilir (Daft, 1992, akt. Terzi, 2000, s.55-56),

Morgan'a (1997) göre, genellikle söylemi süslemeye yönelik bir söz sanatından ibaret sayılan metafor, bundan daha fazla bir öneme sahip, "bir düşünme ve görme biçimi" olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir deneyim ögesi başka bir deneyim ögesi açısından kavranmaya çalışıldığında metafor kullanılmaktadır. Böylece metafor A' nın B olduğunun veya A' nın B gibi olduğunun örtük veya da açık olarak belirtilmesiyle oluşur (Akt. Şahin ve Tüzel, 2012, s. 258).

Metafor, örgütü anlamaya, özelliklerin bilinenden bilinmeyene aktarılmasına yardımcı olmaktadır. Bu anlamda da karmaşıklığı ve soyutu farklı bakış açılarından görme imkanı sağlamaktadır. Örgütlerin anlaşılmasında kullanılan bir metafor da makine-örgüt metaforudur. Ancak metaforların güçlü yanları kadar zayıf yanları da mevcuttur. Bu bakımdan makine-örgüt metaforunun da örgütleri anlamada birtakım üstün ve zayıf yanları vardır. Makine-örgüt metaforunun olumlu ve olumsuz yanlarının analizi için her şeyden önce bu yaklaşımın temel özelliklerinin tanımlanması gerekmektedir (Balci, 2008, s. 13).

Thomas ve Allen'e (2006) göre, içinde yaşadığımız dünyanın henüz anlaşılmamış, karmaşık, gizemli ve açıklanamayan yönleri vardır. İnsan beyni de halen tüm sırları çözülmemiş ve işleyişine hakim olunmamış bir organdır. Nitekim insanların yönettiği ve ayakta tuttuğu kurumlar da insan beyni gibi karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu sebeple makine, organizma ve kültür metaforları bu karmaşıklığı beyin metaforu kadar yansıtmayabilir(Akt. Kasapoğlu, 2008, s.52-53). Bu yönüyle beyin metaforunun örgütleri algılamak, anlamlandırmak ve yeniden yapılandırmak için uygun bir örnek olduğu düşünülebilir (Kasapoğlu, 2008, s.53).

Leithwood' a (2005) göre metaforlar, analiz edilmek istenen kavramların nasıl algılandığını ortaya çıkarmada etkilidirler. Metaforlar, yöneticilerin örgütsel ortamdaki ilişkiler çerçevesinde onlarla etkileşim içerisinde bulunanlarca nasıl görüldüğünün ortaya çıkarılmasını sağlayabilir. Çeşitli benzetmeler yoluyla yöneticilerin kurumlarda nasıl algılandığını farklı tanımlamalarla öğrenmek mümkündür. Böylece okulların nasıl yönetildiği hakkında bilgi sahibi olunabilir. Bu da gelecek nesilleri yetiştirmek görevini üstlenmiş bulunan okulların, çağdaş yönetim teorilerine uygun şekilde etkili yönetilebilmesi için neler yapılması gerektiği konusunda da rehberlik yapabilir. Ayrıca okuldaki eğitim hizmetinin geliştirilmesinde okul müdürlerinin önemli katkıları mevcuttur (Akt. Cerit, 2008, s. 6).

Kişilerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik kuvvetli bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması şeklinde tanımlanan metafor (Arslan ve Bayrakçı, 2006), örgütsel ortamlardaki ilişkileri ve süreçleri anlamlandırmayı kolaylaştıran bir düşünce şekli; gerçeklerin ve problem durumlarının yeniden tanımlanmasında kullanılan bir yorumlama aracıdır (Golstein, 2005), alanyazında çoğunlukla bir "algı aracı" olarak ele alınan metaforlar (Arnet, 1999), eğitim ve yönetim alanlarında yapılan araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır(Cerit, 2006; Saban, 2008); (Akt. Özdemir ve Karadağ, 2012, s.360).

Metaforlar, analiz edilmek istenen kavram hakkındaki algıların ortaya çıkmasına yardımcı olduklarından örgütsel rollerin ve süreçlerin tanımlanmasında önemli bir yere sahiptir(Özdemir ve Karadağ, 2012, s.360).

Günlük hayatta ve sosyal sistemlerle ilintili akademik çalışmalarda metaforlardan yararlanmak gizil anlamları irdelemek ve algıları anlamak açısından önem taşımaktadır(Örücü, 2012, s. 126).

Öğretmen ve yöneticilerin okul yönetimini metaforlar vasıtasıyla nasıl algıladıklarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin alınmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın genel amacı, öğretmen ve yöneticilerin okul yönetimini metaforlar vasıtasıyla nasıl algıladıklarının belirlenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

- Araştırma sorusu 1: Öğretmen ve yöneticilerin, görev, yaş ve bu okuldaki kıdemlerine göre, metaforlar vasıtasıyla okul yönetimini algılamaları arasında farklılık var mıdır?
- Araştırma Sorusu 2: Öğretmen ve yöneticilerin, cinsiyet, öğrenim durumları ve branşlarına göre, metaforlar vasıtasıyla okul yönetimini algılamaları arasında farklılık var mıdır?
- Araştırma Sorusu 3: Öğretmen ve yöneticilerin, metaforlar vasıtasıyla okul yönetimini algılamaları arasında farklılık var mıdır?
- Araştırma Sorusu 4: Yönetici, okulöncesi, sınıf öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin, Okul yönetimini metaforlar vasıtasıyla algılamaları arasında bir farklılık var mıdır?

Yöntem

İlköğretim okullarında, öğretmen ve yöneticilerin okul yönetimini metaforlar vasıtasıyla nasıl algıladıkları hakkındaki görüşlerini belirlemek için yapılan araştırmada, elde edilecek veriler için nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı, İstanbul ili, Beyoğlu ilçesinde bulunan 25 resmi ilköğretim okulunun tamamında uygulanmıştır. 350 anket dağıtılmış olup, 300 anket geri dönmüştür.

Çalışma Evreni

Bu araştırmanın çalışma evreni, 2011-2012 öğretim yılında, İstanbul ili Beyoğlu ilçesindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Uygulanma sürecinde katılımcılara, araştırmanın amacı ve ölçme aracı ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmak isteyen yönetici ve öğretmenlere anket uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma için gerekli verilerin toplanması amacı ile “Öğretmen ve Yöneticilerin Metaforlar Vasıtasıyla Okul Yönetimi Algısı ” adlı ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme aracı geliştirilirken, ilgili literatür incelenmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, Beşli Likert Tipi 36 sorudan oluşan ölçme aracı oluşturulmuştur. Hazırlanılan taslak ilgili uzman görüşü alındıktan sonra son şekli verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Ankette kullanılan veriler ile geçerliği ve iç tutarlılığı analiz edilmiştir. Ankete verilen cevaplar doğrultusunda güvenilir sonuçlar verip vermeyeceği bilinmelidir. Araştırmada tek boyut altında yer alan maddelerin güvenilirlik analizi yapılarak, Cronbach's Alfa değeri 0,86 olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçek	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Öğretmen ve Yöneticilerin Metaforlar Vasıtasıyla Okul Yönetimi Algısı	0,866	36

Tablo 1’de Cronbach’s Alpha değerinin 0,866 olması ölçme aracında kullanılan mesleki gelişim yeterlik ölçeğinin yüksek güvenilir kategorisinde olduğunu göstermektedir. Buna göre anketteki önermelere verilen cevapların tutarlı olduğu ve bu verilerin kullanılabilir olduğu belirlenmiştir.

Katılımcılara İlişkin Bulgular

Çalışmada yer alan yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin dağılımlarını incelendiğinde; % 54’nün (162 kişi) kadın, % 46’sının (138 kişi) ise erkek olduğu görülmektedir. Araştırmada yer alan yönetici ve öğretmenlerin medeni durumları incelendiğinde; % 49’nun (147 kişi) evli, % 51’nin (153 kişi) ise bekar olduğu görülmektedir. Burada yer alan yönetici ve öğretmenlerin % 56’sının (168 kişi) 20 ile 30 yaş aralığında, % 40’nın (120 kişi) 31 ile 40 yaş aralığında, % 3’nün (9 kişi) 41 ile 50 yaş aralığında, % 1’nin ise (3 kişi) 51 ile 60 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenim durumlarını incelediğimizde; % 84’nün (252 kişi) lisans, % 10’nun (30 kişi) lisansüstü eğitime sahip olduğu, % 4’nün (12 kişi) ön lisans ve % 2’lik bir kısmın ise (6 kişi) doktorasını yapmış olduğu görülmektedir.

Araştırmada yer alan yönetici ve öğretmenlerin görevlerine ilişkin dağılımlarına baktığımızda, % 85’nin (255 kişi) öğretmen, % 15’nin (45 kişi) yöneticilik görevinde çalıştığı belirlenmiştir. Araştırmada yer alan yönetici ve öğretmenlerin son çalıştıkları okullardaki kıdem sürelerini incelediğimizde; % 32’nin (96 kişi) kıdem süresinin 5 ile 10 yıl arasında olduğu, % 33’nün (99 kişi) 2 ile 5 yıl arasında olduğu, % 20’sinin ise (60 kişi) 10 ile 20 yıl arasında kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bunun dışında yönetici ve öğretmenlerin % 10’nun (30 kişi) 0 ile 2 yıl arasında kıdeme sahip olduğu ve % 5’nin ise (15 kişi) 20 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir.

Bulgular ve Sonuç

Araştırmanın birinci amacı doğrultusunda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, görev, yaş ve bu okuldaki kıdemlerine göre, metaforlar vasıtasıyla okul yönetimini algılamaları arasında farklılık olup olmadığı ele alınmıştır. Bu çerçevede, araştırmada yer alan yönetici ve öğretmenlerin görev, yaş ve bu okuldaki kıdemlerine göre metaforlar vasıtasıyla okul yönetimini algılamaları arasında farklılık olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacına istinaden, Öğretmen ve yöneticilerin, cinsiyet, öğrenim durumları ve branşlarına göre, metaforlar vasıtasıyla okul yönetimini algılamaları arasında farklılık olup olmadığı ele alınmıştır. Anlamli bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmanın üçüncü amacı çerçevesinde, Öğretmen ve yöneticilerin, metaforlar vasıtasıyla okul yönetimini algılamaları arasında farklılık olup olmadığı ele alınmıştır. Bu çerçevede, araştırmada yer alan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Araştırmanın dördüncü amacı çerçevesinde, Yönetici, okulöncesi, sınıf öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin, Okul yönetimini metaforlar vasıtasıyla algılamaları arasında bir farklılık olup olmadığı ele alınmıştır. Bu çerçevede, araştırmada yer alan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Tartışma

Araştırmalar, eğitimin her alanında olduğu gibi, okul yönetimine yönelik algıların belirlenmesinde de metafor kullanmanın önemine vurgu yapmakta ve gelecekte örgüt analizinde ve okul yönetimine yönelik “öğretmen ve yönetici algılarının” ortaya çıkarılmasında metaforların çok önemli bir yere sahip olacağını göstermektedir. Okul yönetimi, yöneticiler ve öğretmenler tarafından birleştirici ve bütünleştirici bir unsur olarak görülmektedir. Bunun

yanında, yöneticilerin metaforlar vasıtasıyla okul yönetimini algılamaları, öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulguya göre okul yöneticilerinin, yönetim etkinliklerini öğretmenlere göre daha olumlu buldukları söylenebilir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, metaforlar vasıtasıyla okul yönetimini algılamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Cerit' in (2005), “ Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Müdür Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Görüşleri” isimli araştırmasında; okul müdürleri ile ilgili metaforlar öğretmen ve yöneticiler ile tarafından müdürler, araştırmacı, kontrol eden kişi, danışman, eğitim uzmanı, yönetmen, koç, orkestra şefi ve lider olarak algılanmışlardır. Katılımcılar tarafından müdürlerin, anne/baba, bakıcı, otoriter kişi, kral, patron, bahçıvan ve hakim olarak orta ve daha alt düzeylerde görüldüğü belirlenmiştir. Katılımcıların görüşleri arasında cinsiyete, eğitim durumu ve kıdeme göre farklılık bulunmazken, göreve göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Dönmez' in (2008), “Türk Eğitim Sistemine Kullanılan Yönetici Metaforları” isimli araştırmasında okul yöneticilerin kullandıkları metaforlar ortak özelliklerine göre; “Yönlendirici ve Lider”, “Çalışkanlık ve Birleştiricilik”, “Yönlendirilen ve Çok Sorumluluk Taşıyan” adı altında gruplandırılmış ve bu şekilde analiz edilmiştir. Bu metaforlar; Uçağın otomatik pilotu, robot, davul, MEB yönetmelik el kitabı, psikolog, sosyolog, işçi, kukla, Marko Paşa'ya, Yalova Kaymakamı, eşek, davulcu, çiftlik kâhyası, anne babaya, ana kuş, semsiye, ağaç, tohum, trafik polisi, yolcuları önceden belirlenmiş bir otobüs şoförü, lokomotif arı, göçmen kuşların lideri, orkestra şefi, tiyatro sanatçısı, tiyatro yönetmeni, Gs'li Hagi, mum, ahtapot, okulun her şeyi, futbol takım kaptanı, teknik direktör, halka, bilgisayar, pusula, bir ağacın kökü, bahçıvan, gemi kaptanı. Ankete verilen yanıtlar, katılımcıların okuldaki statüsüne, meslekteki, okuldaki ve yöneticilikteki kıdemlerine ve çalıştıkları okul türü bağımsız değişkenleri açısından değerlendirmeye alınmıştır.

Dös'ün (2011), “Okul Paydaşlarının Metaforlar Yardımıyla Okul Örgütlerini Algılama Biçimlerinin Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında, okul, fabrika, devlet, arı kovanı, tiyatro, yuva, baraj, orman, çiçek bahçesi, bilim merkezi, okyanus, kütüphane, toprak, aile, güneş, ağaç, pusula, hayat metaforlarına benzetilmiştir. Okul, cehennem, mağara, morg, hapishane, derebeylik yönetimi, mahallenin arka sokakları, mayın tarlası, sirk, otel, kuzey kutbu, antika, fildişi kule, borsa, mahkeme gibi benzetmelere olumsuz yönde; müze, askeri birlik, hipodrom, saray, sığınak, kamp, süpürge, dersane, cennet ve ev metaforlarına ise tarafsız düzeyde benzetilmiştir.

Bu araştırma sonuçları, geleceğin okul yönetiminde ve örgüt analizi ile örgüt algılarının ortaya çıkarılmasında metaforların daha çok kullanılacağı ve etkin bir yöntem olacağına ilişkin genel bir bakış açısı sunmaktadır. Günümüzde okul yönetimlerinin algılanmasında ve örgütlerin analizinde metaforların etkili olduğu, önümüzdeki günlerde de etkili olacağı değerlendirilmektedir.

Öneriler

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre, okul yönetimi algılarının belirlenmesinde metaforlar etkin bir şekilde kullanılmalıdır.

Metaforlar vasıtasıyla yapılan örgüt analizleri okul yönetiminin daha kolay algılanmasını sağlayabilir.

Metaforlar eğitimin her alanında yaygın bir şekilde kullanılmalıdır.

Yöneticiler kendi okulları ile ilgili metafor oluşturma ve bu yolla örgütlerini tanıma konusunda öncü olmalıdırlar.

Bu araştırma, ilköğretim okullarını kapsamakta olup, araştırma ortaöğretimleri de kapsayacak şekilde genişletilmelidir. Bunun yanında, Öğretmen ve yöneticilerin, metaforlar vasıtasıyla okul yönetimine ilişkin algıları nitel araştırmalar yürütülerek de, ayrıntılı incelenebilir.

Kaynaklar

- Balcı, A. (Ed.), (2008). *Örgüt Mecazları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Cerit, Y. (2008). *Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Müdür Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Görüşleri*. Eğitim ve Bilim 2008, Cilt 33, Sayı 147, <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/issue/view/35>, Erişim: 13.07.2012, saat,02:03
- Döş, İ. (2011). Okul Paydaşlarının Metaforlar Yardımıyla Okul Örgütlerini Algılama Biçimlerinin Değerlendirilmesi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması ve Ekonomi Anabilim Dalı Doktora Tezi. Elazığ, <http://www.yok.gov.tr/content/view/59/111/lang,tr/>, Erişim: 13.07.2012, saat,02:00
- Dönmez, Ö. (2008). *Türk Eğitim Sistemine Kullanılan Yönetici Metaforları*, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Kayseri, <http://www.yok.gov.tr/content/view/59/111/lang,tr/>, Erişim: 13.07.2012, saat,02:40
- EYEDDER, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi (2012). *7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiri Özetleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gelmez, Ş. (2010). *Metaforik Düşünme ve Eğitimde Metafor Kullanımı*. Maltepe Üniversitesi EYD YL Programı “Eğitim ve Okul Yönetimi Dersi” Ders Ödevi. İstanbul.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt Kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ EĞİTİMİ POLİTİKALARINA YÖNELİK YENİ YAKLAŞIMLAR: ÖĞRETMEN AKADEMİSİ VAKFI ÖRNEĞİ⁴²

İsmet KAYMAK⁴³

ÖZET

Günümüz dünyasında yaşanan hızlı değişimler, eğitim sistemimizi etkilemekle kalmayıp farklı uygulamaları da beraberinde getirmektedir. Bu anlamda, Milli Eğitim Bakanlığı Sivil toplum örgütleri ile işbirliği yaparak kendi bünyesinde çalışan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Sivil Toplum Örgütleri işbirliğiyle gerçekleştirilecek öğretmenlerin mesleki eğitim uygulamalarına yönelik uygun politika ve yaklaşımlara katkıda bulunmak; bir Sivil Toplum Örgütü olarak faaliyet gösteren Öğretmen Akademisi Vakfı'nın MEB öğretmenlerin mesleki eğitimi uygulamalarına katkısını belirlemeye yönelik nitel bir araştırmadır. Araştırma kapsamında deneyimlerini paylaşmak isteyen 15 öğretmen ile görüşülmüş, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bilgi toplama aracı ile katılımcı öğretmenlere sorular yöneltilmiştir. İki bölümden oluşan bilgi toplama aracının birinci bölümü; kimlik bilgileri, katılımcıların mesleki bilgileri, eğitim durumu ve mesleki deneyimleri süresince katılmış oldukları eğitim bilgilerini içermektedir. İkinci bölüm ise araştırma sorunsalımıza yönelik sorulardan oluşmaktadır. Veri çözümlenmesinde, bilgi toplama aracı olarak kullanılan formlar numaralandırılmış ve rastgele bir yöntem ile kodlanmıştır. Görüşmeler sonucunda ortaya çıkan metinler kodlanmış, verilen yanıtlar ve içerik analizi yöntemiyle irdelenen temalar ilişkilendirilerek anlamlandırılmış, bulgular tanımlanarak ve yorumlanarak sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonunda, eğitim alanında Sivil Toplum Örgütleri işbirliğiyle yapılan bir uygulamanın faaliyete katılan öğretmenlerin mesleki bilgi ve deneyimlerine katkı sağladığı, yapılan eğitimin olumlu görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, Sivil Toplum Örgütü, Hizmet İçi Eğitim, Öğretmen Akademisi Vakfı

GİRİŞ

1.1.Giriş

Gelişen teknoloji ve iletişim olanaklarına bağlı olarak bilginin üretilmesi ve üretilen bilginin hızlı bir şekilde geçerliliğini yitirdiği, yerini çok hızlı bir biçimde yeni bilgilerin aldığı bir çağda yaşamaktayız. Değişimin her alanda kendini hissettirdiği bu süreçten bireyler, kurumlar ve akabinde tüm toplum etkilenmektedir. Örgütlerde, bu süreç içerisinde yeni değişim ve gelişmelere kaçınılmaz olarak ayak uydurmaktadır. Bu anlamda örgütleri etkin kılp bireyleri üretken yapabilmek ve örgütü yaşatmak için yeni politikalar üretmek vazgeçilmez olmuştur.

Kamu hizmetlerinde etkililiğin sağlanması ve sürdürülebilir kılınmasının temel koşullarından biri eldeki insan gücüdür. Özellikle değişimin hız kazandığı zamanlarda, insan gücü niteliklerinin değişim gerekleriyle uyumlu hale getirilmesi önemli bir aşamadır. Bu durum

⁴² Bu çalışma 'Öğretmen Akademisi Vakfı'nın MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katkısı' adlı araştırmadan faydalanılarak hazırlanmıştır.

⁴³ Milli Eğitim Bakanlığı ismetcan02@hotmail.com

kamu ve özel kesim içinde geçerlidir. Nitelikli hizmetin üretilmesi günümüz kamu örgütlerinin sorunlarından biridir. Bir kurumdaki hizmet niteliği o kurumun insan gücüne bağlıdır. Hizmet üretiminde insan gücü ögesi belirleyici bir unsurdur (Uluğ, 2011: 325). Bu yüzden insan gücünün, çeşitli eğitim politika ve uygulamalarıyla değişime karşı uyumlu hale getirilmesi gerekir.

Birey, sosyal yaşamın ve üretim koşullarının değişimine bağlı olarak, sahip olduğu kişisel potansiyelini geliştirebilmek için yeni bilgi ve beceriler kazanmak zorundadır (Altınışık, 1996: 330). Bireyin kendini geliştirmeye dönük becerilerin kazanmasında ve personelin verimliliğini sürekli kılmak için en etkin yöntemlerden biride örgütlerde uygulanan personelin eğitimi etkinlikleridir.

Ülkemizde kamu kurumlarının görevi olan personelin yetiştirilmesi süreci dünyada yaşanan değişimlere paralel olarak farklı eğitim politikalarını gündeme getirmiştir. Demokrasinin vazgeçilmez unsurlarından olan Sivil Toplum Örgütleriyle aktif bir işbirliğinin oluşturulmasına dayanan bu politikalar ülkemizde hemen hemen her alanda uygulanmaya başlanmıştır. Böylece kurumlar yapacakları çalışmalara Sivil Toplum Örgütlerinin birikimini de dahil etmişlerdir. Bu anlamda, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki personelin yetiştirilmesini Sivil Toplum Kuruluşları ile işbirliği yaparak da gerçekleştirmektedir.

Eğitim gibi toplumun temel taşını oluşturan bir alanda; uygulanan politikaların sonucunun gözlenmesi, izlenmesi ve uygulama aşamalarının hangi noktada ilerlediğinin bilinmesi önemli bir basamaktır. Bu çalışma, öğretmenlerin mesleki eğitiminde uygulanan yeni yaklaşımlar sonucunda Sivil Toplum Örgütleri işbirliğiyle yapılan bir uygulamanın sonuçlarını belirlemeye yöneliktir.

1.2. Problem Durumu

Ülkemizde eğitim politikalarının belirlenmesi ve uygulanmasını Milli Eğitim Bakanlığı yapmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı demokrasinin bir gereği olarak sivil toplum örgütleri ile de işbirliği içine girmektedir. Bu bağlamda; MEB ve Öğretmen Akademisi işbirliğine dayanan 'Öğretmenin Sınırı Yok Projesi'nin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine katkı yapmadığına yönelik öğretmenlerin görüşlerini saptamak araştırmanın temel problemidir.

1.3. Amaç ve Önem

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı ile Sivil toplum kuruluşlarının işbirliğine dayanan çalışmaların öğretmenlerin mesleki eğitimine katkılarının belirlenmesi ve sivil toplum örgütleri işbirliğiyle yapılacak çalışmaların planlanmasına yönelik veriler oluşturmak araştırmanın önemidir.

1.4.Yöntem

Bu araştırmanın yürütülmesinde nitel araştırma ve tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada literatür taraması yapılarak, ilgililerle görüşmeler yapılmıştır. Veriler betimsel olarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın evrenini Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) 'Öğretmenin Sınırı Yok Projesi' hizmet içi eğitim faaliyetine katılan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçiminde; amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme kullanılacaktır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada gerekli görülen yerde çalışma konusuyla ilgili detaylı açıklama sağlanacak sorular yöneltilmiş, kısa hatırlatmalar ya da bilgilendirmeler

yapılmıştır. Araştırmada katılımcıların soruları içtenlikle ve doğru cevapladıkları kabul edilmiştir.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik Sivil Toplum Örgütleri işbirliğiyle yapılan çalışmaları değerlendirmek için ‘Sivil Toplum Örgütü’ ve ‘Hizmet İçi Eğitim’ kavramına değinmek gerekir.

2.1. Sivil Toplum Örgütü Kavramı

Sivil toplum örgütü; belirli yer ve zamanda, bilgiye dayanarak teşhis edilen bir ihtiyacı ya da ihtiyaçlar demetini karşılamayı amaç edinen, kar amacı gütmeyen hizmet veren, böylece de kamunun yönetimine katılan kuruluşlardır (Kuçuradi, 1998: 30).

Bütün dünyada devlete karşı duyulan güvenin zayıflaması, devletin toplumun kaynaklarını verimsiz bir şekilde kullanması gönüllü kuruluşların gelişimine olanak vermiştir. Devletin bir takım işleri yapmakta yetersiz ve kimi zaman başarısız olması başka örgütsel yapılanmalara da ihtiyaç doğurmuştur. Bir diğer gelişme de, toplumdaki gönüllü kuruluşların uluslararası örgütlenme gereksinimleri ve ‘non-governmental organisation’ denilen uluslararası alanda faaliyet gösteren devlet dışı örgütlenmelerin ortaya çıkmasıdır (Turan, 1998: 13).

2.2. Sivil Toplum Örgütlerinin Özellikleri

Erözden (1998, 15–19)’e göre Sivil Toplum Örgütleri’nin özellikleri şunlardır;

- Toplum yararına çalışmak,
 - Demokrasinin gelişimine fayda sağlamak,
 - Kar amacına dayanmayan devletin dışında olan kurumlar olmak,
 - Bireylerin taleplerinin gündeme gelmesine yardımcı olmak,
 - Çoğulcu bir toplum yapısının oluşmasında işlev sağlamak,
 - Devlet ve pazar ekonomilerinin getirdiği dayatmacı uygulamalarda önleyici işlev yürütmek,
 - Yetişmiş insan kaynağı yaratmak,
 - Kriz dönemlerinde, krizi hafifletip sıcak çatışma ortamının giderilmesini sağlamak
- Sivil Toplum Örgütleri’nin özelliklerindedir.

2.3. Türkiye’de Faaliyet Gösteren Sivil Toplum Örgütleri

Ülkemizde yasal olarak faaliyet gösteren sivil toplum örgütleri şunlardır; Dernekler, Vakıflar, Sendikalar, Kooperatifler, Meslek Kuruluşları, Sanayi ve Ticaret Odaları ve Borsaları, Esnaf ve Sanatkarların Örgütlenmeleri, Mühendis ve Mimar Odaları Birliği, Ziraat Odaları, Tabip Odaları, Eczacı Odaları Ve Yurttaş Girişimleridir (Gönel, 1998: 1).

2.3.1. Bir Örnek: Öğretmen Akademisi Vakfı

Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV), Ağustos 2008’de öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla Garanti Bankası tarafından kurulmuştur.

ÖRAV; ‘Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimi alanında Türkiye’nin ve bölgemizin en etkin ve üretken sivil toplum kuruluşu olmak’ vizyonunu hedeflemektedir.

Merkezi İstanbul’da bulunan vakıf, başta öğretmenler olmak üzere, eğitim sorumluluğunu üstlenmiş kişilerin mesleki ve kişisel gelişimine destek verecek faaliyetlerde bulunmayı, öğretmenlerin toplumun gözünde hak ettikleri konuma ve değere ulaşmalarını, gelecek nesilleri en etkin ve yetkin biçimde yetiştirecek donanımda olmalarına destek vermeyi amaçlamaktadır. Vakfın hedefi, öğretmenlerin, 21. yüzyılın insan becerilerine olan entelektüel ve mesleki birikimleri ile duygusal ve sosyal gelişimlerini bilgi ve iletişime odaklamak, böylece bilgiyi değil öğrenmeyi öğreten öğretmenler yetiştirilmesine katkıda bulunmaktır. Vakıf bünyesinde 12 kişilik uzman eğitici kadrosu görev almaktadır.

Bu amaçla vakfın faaliyete geçirdiği ilk projesi; ‘Öğretmenin Sınırı Yok’ projesidir. ‘Öğretmenim Sınırı Yok’ projesi, ülkemizde düşünen, sorgulayan ve araştıran bir eğitim modelinin uygulanmasına katkıda bulunmak amacıyla, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine yönelik eğitim faaliyetleri düzenlemek üzere hayata geçirilmiş bir faaliyetidir. Bu amaçla 5 yılda 100 bin öğretmen, okul yöneticisi ve müfettişe okul temelli hizmet içi eğitim verilmesi planlanmaktadır (ÖRAV, 2011).

Özet olarak, Öğretmen Akademisi Vakfı, eğitim alanında sivil bir inisiyatif oluşturup, eğitimin toplumsal işlevinin güçlenmesini hedeflemektedir.

3.Hizmet İçi Eğitim

Hizmet içi eğitim, bir örgütte çalışanların hizmete yakınlığını sağlamak, verimliliklerini arttırmak, onların görev ve sorumluluklarının daha iyi farkına varmalarını, bilgi, deneyim ve becerilerini arttırmayı hedefleyen eğitim etkinliğidir. Bu etkinliğe katılanlar kurum içinden olduğu gibi kurum dışından da olabilir. Bu eğitim faaliyetinde önemli olan etkinliklerin hizmetle örtüşüyor olmasıdır (Canman, 1995: 85).

Hizmet İçi Eğitim, örgüt ve bireylerin işlevlerinin etkin kılınması için yapılan eğitim çalışmalarının bütünüdür.

3.1. Hizmet İçi Eğitimin Önemi

Hizmet İçi Eğitim, genel öğrenim kurumlarının verdiği bilgileri, hizmetin gerektirdiği bilgilerle tamamlamaya yaramakta, bilim ve teknikteki gelişmelerin hizmette çalışanlara duyurulmasını sağlamaktadır. Kamu kesimi böylelikle teknik ve bilimsel yeniliklerden faydalanma imkânına kavuşmaktadır. Çalışanları daha iyi çalışmaya ve çalıştıkları kuruluşlara daha çok fayda sağlamaya yönelten bir uygulamadır. Bu açıdan, hem personel hem de kuruluş yönünden yararlı bir uygulamadır (Tortop, 2007: 195)

Milli Eğitim Bakanlığı’nın hizmet içi eğitim faaliyetlerini, Bakanlığın merkez ve taşra teşkilatlarının yanı sıra YÖK, Üniversiteler, TİKA, TODAİE ve diğer kamu kuruluşları, sivil toplum örgütleri ve yabancı kültür merkezlerinin işbirliği ve katkılarıyla gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda, bakanlığa bağlı okul ve kurumlarda görevli öğretmen, yönetici ve diğer personelin mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetleri ile ilgili aşağıda yer alan kurum/kuruluş ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği protokolleri yapmıştır (MEB, 2010: 133):

- Anadolu Üniversitesi,
- Pamukkale Üniversitesi,
- Sabancı Üniversitesi,

- Ahi Evran Üniversitesi,
- Milli Eğitim Sağlık Eğitim Vakfı (MESEV),
- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırmalar Kurumu (TÜBİTAK),
- Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA),
- Garanti Bankası (Öğretmen Akademisi Vakfı),
- Türk Kızılayı,
- Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA),
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (İŞKUR),
- Türkiye Bilişim Vakfı,
- Özel Yüce Okulları,
- TEMA Vakfı,
- Ulaştırma Bakanlığı,
- Microsoft,
- Intel,
- ABD Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği,
- Alman Kültür.

BULGULAR

Araştırmada nitel araştırma yöntem teknikleri uygulanmış olup, katılımcılara bilgi toplama formu doğrultusunda sorular yöneltilmiştir. Görüşmelerde öncelikle görüşülen kişinin tanınmasını sağlayacak; kimlik bilgileri, mesleki bilgileri, eğitim durumu ve katıldığı meslek içi eğitim bilgileri hakkında izlenim oluşturacak cevaplar aranmıştır. Devam eden sorularda aynı içerikte olup benzerlik göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlere, katıldıkları eğitim ile ilgili memnuniyetlerini ölçecek sorular sorulmuştur. Katıldıkları eğitimin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunup bulunmadığına yönelik olarak; eğitimi gerçekleştirilen eğitimcilerin niteliği, eğitimin planlanması ve eğitim materyal donanımına yönelik cevaplar alınmış olup benzer ifadeler aynı kategori içerisinde alınmıştır.

Araştırmaya katılan katılımcılardan ulaşılan en önemli bulgulardan biri; gönüllü kuruluşlarla işbirliğine dayalı yapılan eğitimlerin faydalı olacağı ve gönüllük esasına dayalı bir eğitimin verimli olacağı sonucudur. Katılımcılar yapılacak eğitimlerin gönüllülük ilkesi içerisinde olmasından yana düşünceler belirtmişlerdir. Yapılacak olan eğitimlerin içeriğinin hazırlanması, eğitim ortamının oluşturulması ve materyallerle donatılmasının da eğitim içeriklerinin benimsenmesine katkıda bulunduğunu belirten katılımcılar bu tür faaliyetlere katılmada istekli olacaklarına vurgu yapmışlardır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sivil toplum kuruluşları gelişmiş toplumlar için önemli bir işlev görmektedirler. Demokrasinin ve çoğulculuğun bir sonucu olan bu anlayış doğrultusunda kamu kurum ve kuruluşları bir çok alanda Sivil Toplum Örgütleri ile işbirliği yapmaktadırlar. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığının “Hayat Boyu Öğrenme Programı” çerçevesinde öğretmenlerin mesleki gelişimi ihtiyaçlarını doğru algıladığı ve yaptığı bir uygulamanın ihtiyaçları doğrultusunda organize edildiği görülmektedir. Eğitim ve Sivil Toplum Örgütleri işbirliğinin

dönütlerini belirlemeye yönelik araştırmamızda, bir uygulamanın sonuçlarının olumlu olduğu gözlenmektedir. Bu bağlamda ;

- 1- Eğitim kurumlarının sivil toplum örgütleriyle işbirliğini koordine edecek bir birimin oluşturulması ve bu birim bünyesinde oluşacak sorunların giderilmesi,
- 2- Sivil toplum örgütlerinin deneyimlerini eğitim ortamına dahil etmeleri için gerekli yasal düzenlemenin yapılarak buna imkan sağlanması
- 3- Bu alana yönelik olarak ortak işbirliği içerisinde araştırmaların yapılması,

gibi öneriler uygulamaya geçirilebilir.

KAYNAKÇA

- Altınışık, S. (1996), “Hizmet İçi Eğitim ve Türkiye’deki Uygulama,” Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi, Yıl:2, Sayı:3, Yaz, Sayfa: 329-348.
- Canman, D. (1995), Çağdaş Personel Yönetimi, TODAİE Yayınları, Ankara.
- Erözden, O. (1998), ”STK’lar ve Hukuki Çerçevde Yenilik Talebi Üzerine Notlar” Merhaba Sivil Toplum, Ed.: T. Ulaş, s. (13-22), Helsinki Yurttaşlar Derneği Yayınları, İstanbul.
- Gönel, A. (1988), Önde Gelen STK’lar, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Kuçuradi, İ. (1998), , “Sivil Toplum Kuruluşları: Kavramlar”, Üç Sempozyum Sivil Toplum Kuruluşları, Ed.: O. Köker, s. (24-30), Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.
- MEB (2010), Hizmet İçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştay, Ankara (ErişimTarihi:27.03.2011) [http://hedb.meb.gov.tr/net/ Duyuru dosyalar/calistay](http://hedb.meb.gov.tr/net/Duyuru_dosyalar/calistay)
- Tortop, N. & Aykaç, B. & Yayman, H. & Özer, M. A. (2007), İnsan Kaynakları Yönetimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Turan, İ. (1998), “ Dünya’da ve Türkiye’de Sivil Toplum Kuruluşlarının Gelişimi”, Üç Sempozyum Sivil Toplum Kuruluşları, Ed.: O. Köker, s. (6-13), Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul,
- Uluğ, F. (2011), “Kamu Kesiminde Hizmet İçi Eğitim ve Yönetici Yetiştirme”, Türkiye’de Kamu Yönetimi ve Kamu Politikaları, Ed.: Filiz Kartal, s. (325-364), TODAİE Yayınları, Ankara.
- ORAV (2011), Öğretmen Akademisi Vakfı 2011 Faaliyet Raporu, (27.03.2011)

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ VE MESLEKİ İSTİHDAM

Doç. Dr. Abdurrahman BORAN⁴⁴

ÖZET

Öğretmenlik, özel bir hizmet öncesi eğitimi gerektiren ve sürekli kendini yenileme gereği duyulan bir meslektir. Mesleğin gerektirdiği niteliklerle donatılmış bir öğretmen, eğitimin en önemli unsurudur. Yeni yetişen kuşakların bilgi ve beceriyle donanık, ülke ve milletine bağlı olarak yetişmesi, öğretmenin niteliği ile yakından ilgilidir. Hiç bir teknolojik gelişme, nitelikli bir öğretmenin yerini tutamaz. İlkokul öğretmenleri Osmanlı'da Sıbyan ve "Mahalle Mekteplerinin öğretmenleri, medreselerin ilk basamaklarından herhangi bir mesleki formasyonu bulunmayan kişilerden oluşmuştur. Fatih Sultan Mehmet'in kurduğu medresede, Sıbyan mekteplerinde öğretmen olacaklar için ayrı bir program uygulanmış ve İstanbul'da 1848 yılında açılan Darulmuallimin-i Âli'nin (Yüksek Muallim Mektebinin) dört yıllık iptidai bölümünden ve 1870 yılında açılan Darulmuallimat'tan yetişmişlerdir. Öğretmen yetiştirme konusunda bugüne gelinceye kadar birçok düzenleme yapılmıştır. Bugün ülkemizde eğitim fakülteleri, Yüksek Öğretim Kurumunun denetiminde hazırlanan ortak programları uygulamaktadır. Bu programlar, belli oranlarda alan bilgisi, meslek bilgisi, genel kültür konularını ve öğretmenlik uygulamalarını içermektedir. Eğitim fakültesi programları öğretmen yeterlilikleri dikkate alınarak yeniden düzenlenmeli, Eğitim fakülteleri programlarında uygulamalar haftada bir gün gibi kesintili değil, daha uzun sürelerle yayılarak bütünlük içinde yapılmalı, uzun vadede mezuniyet aşamasındaki öğrencilere yıl boyu rehber öğretmenler denetiminde öğretmenlik uygulaması imkânı verilmeli, tüm öğretmenlik sertifika programları eğitim fakülteleri bünyesinde açılmalı, mesleğe yeni başlayan öğretmenler için de meslekteki birinci yıl adaylık dönemi olarak değerlendirilmelidir. Öğretmen adaylarının mesleğe girişleri halen tüm kamu personeli adaylarının katıldığı vatandaşlık bilgisi ve genel kültüre dayalı KPSS ile gerçekleşmektedir. Sınavla adayların hizmet öncesi eğitimleri sonunda kazandıkları mesleki bilgi ve becerileri ölçülmemekte, adayın yüksek öğretimdeki başarısı da dikkate alınmamaktadır. Atamalarda KPSS puanına lisans diploma notunun da belli oranda katkısının sağlanması, atamaya esas olarak KPSS yerine öğretmen yeterlilik sınavının geliştirilmesi, soruların öğretmenlik alanlarının ortak temel bilimlerinin belirlenip puanların ağırlıklandırılarak hesaplanması dikkate alınmalıdır. Halen sistemde kadrolu istihdam, sözleşmeli istihdam, ücretli öğretmenlik gibi istihdam biçimleri mevcuttur. Bir taraftan birçok alanda ihtiyacın çok üstünde öğretmen yetiştirilirken bazı alanlarda da öğretmen azlığı belirmiştir. Ayrıca orta dereceli mesleki eğitim okullarının öğretmenlerinin nerede ve nasıl yetiştirilecekleri halen belirsizliğin korumaktadır.

Anahtar kelimeler: Öğretmenlik Mesleği, Öğretmen istihdamı,

ABSTRACT

TEACHING PROFESSION AND PROFESSIONAL EMPLOYMENT

Teaching is a profession that requires a special pre-service training and continuous self-renewal. A teacher equipped with Qualifications required by the profession is the most important element of education. It is closely related to the nature of the teacher to grow new generations with knowledge and skills and loyal to the country and nation. No technological development substitutes a qualified teacher. Elementary teachers in elementary school "Sıbyan and

⁴⁴ KSU. Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı boran@ksu.edu.tr
GSM: 05357005511

Neighborhood Schools” in the Ottoman Empire consist of the individuals from the first steps of madrasas with no professional formation. In Madrasa founded by Sultan Mehmed II, a separate program for teachers in Sibyan primary schools were applied and Darulmuallimin-i Ali (Higher Teachers' College) which was opened in 1848 in Istanbul and Darulmuallimat which was opened in 1870 were brought up teachers from 4-years primitive section. A lot of arrangements have been made until now on teacher training. Faculties of education in our country today, joint programs prepared by the supervision of the Higher Education Authority have been implemented. These programs consist of professional knowledge, teaching general educational subjects and application to certain amount of knowledge. Training school programs must be rearranged by taking into consideration of teacher qualifications, educational programs are not interrupted, such as one day a week, but spread to longer periods, applications of teaching should be done with integrity in long-term supervision within students at the graduation stage, students should be guided by experienced teachers throughout the year and be given the opportunity to practice teaching, all teacher certification programs should be opened in faculties of education, and teachers new to the profession should be regarded candidates in their first-year. Access to the profession of teacher candidates is still based on the KPSS that is participated by all public employee candidates assessing civics knowledge and general culture. Professional knowledge and skills gained at training is not assessed in the exam and the candidates' success in higher education is not taken into account. It should be considered of the contribution of a certain amount of points for undergraduate diploma, developing teacher qualification examinations on assignments instead of KPSS, points of identified common areas of educational sciences questions should be considered in the calculation of the evaluation of the exam. In the current system, employed teachers permanently, in contract of employment, paid forms of employment are available. While teachers are needed in some areas, the teacher shortage in some areas is appeared. In addition, teachers in secondary schools of vocational education are still keeping uncertainty of where and how its teachers will be trained.

Key Words: Teaching Profession, Professional Employment

GİRİŞ

Bilgi ve bilgi teknolojisindeki baş döndürücü gelişmeler, dünyamızın bu gün teknoloji çağını aşarak yeni bir çağa, yepyeni bir uygarlığa ulaştığını göstermektedir. Bu çağa, gelişen bilgi ve bilgi teknolojileri ve okul eğitime getirdiği yeni boyutlar nedeniyle bilim çağı, bilgi çağı, enformasyon çağı, bilişim çağı gibi adlar verilmektedir. Bu çağın en belirleyici unsuru bilgi üretmek ve üretilen bilginin üretim hızıdır. Bu yüzyıl içinde geçmiş yüzyılın birikiminden daha büyük bir bilgi birikimi beklenmektedir. Çünkü bu yüzyılda sonsuz büyüklükte bilinmeyenler evreninde akıl almaz hipotezler denemeye konulacak, bilinmeyi arama ve üretilmeyi üretme, temel davranış haline gelecektir.

Bilgi çağının insanı, öğrenmeyi bir yaşam biçimi olarak gören, sürekli öğrenme arzusu içinde bulunan, üstün niteliklere sahip, bilgisayar okur-yazarı, bilgi yüklü olmaktan çok gerekli bilgiye, gerekli olduğu anda ulaşabilen, bilgiyi sınıflayabilen, çözümleyebilen, bilgiden yararlanabilen, bilgiyi sorun çözmede kullanabilen ve yeni bilgiler üretebilen bir insan olacaktır. olan insan olacaktır.(Bilgen,1993:49)

Bilgi toplumunu karakterize eden bu özelliklerden de anlaşılabilir gibi, yeni bir toplumsal yaşam biçimini benimseyen, sürekli öğrenen ve kendini geliştiren, insani değerlerin daha fazla ön plana çıktığı, bilgiyi onun alternatiflerinden önce değerlendiren, sürekli bilgi ve gelişme ile ilgilenen ve adına “bilgi insanı” denen, yeni bir insan modeli ile karşı karşıya bulunuyoruz.(Çoban,1998:186)

Temel karakteristiği "öğrenme" olan bilgi toplumunun oluşmasında "Bilgi insanlarını" yetiştirecek olan eğitim sistemi, okullar ve özellikle eğitim sürecini yürüten öğretmenler, sürekli

öğrenme alışkanlığı edinmiş, farklı özelliklerle donanık, öğretmekle ilgisi giderek azalmış, öğrenmekle olan ilgisi çoğalmış, geniş bir kültür ve yeterli bir alan bilgisine sahip, birer "bilgi insanı" olmak durumundadırlar. Bilgi insanı olan öğretmen, günümüz eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek, 21. Yüzyılın bilgi teknolojisi toplumunda öğrencileri geleceğe hazırlayabilecek yeterlikte olmalıdır. Bu amaçla, birçok niteliği bünyesinde bulundurabilmelidir. (Çoban, a.g.e:188)

Bu durum 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde öğretmenliğin “özel bir ihtisas mesleği” olduğu ifade edildikten sonra “öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır şeklinde ifadelendirilmektedir.

Öğretmenlik, özel bir hizmet öncesi eğitimi gerektiren ve sürekli kendini yenileme gereği duyulan bir meslektir. Yeni yetişen kuşakların bilgi ve beceriyle donanık, ülke ve milletine bağlı olarak yetişmesi, öğretmenin niteliği ile yakından ilgilidir. Mesleğin gerektirdiği niteliklerle donatılmış, sürekli kendisini yenileyen, entelektüel niteliklere sahip, mesleğini seven, tarafsız, çağdaş, önyargılardan arınmış, anlayışlı, açık fikirli, olayları çok yönlü olarak değerlendirebilen, yardımsever, dürüst, sabırlı, güven verici, sorumluluk duygusuna sahip, güler yüzlü, eleştiriye açık, hoşgörülü, adaletli, dengeli, sevecen ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını bilen, sınıfta tatlı sert olan, öğrencilerine kesinlikle dayak atmayan ve notla tehdit etmeyen, zamanı iyi kullanan, öğrenciyi objektif olarak değerlendirebilen, vatanını milletini seven, her türlü düşünceye açık, ancak kendi düşünce ve fikirlerini öğrencilerine zorla empoze etmeyen nitelikli öğretmenler olduğu anlaşılmaktadır. Yeni nesillerin verimli, yapıcı ve yaratıcı niteliklere sahip birer meslek adamı, ülkesine karşı görev ve sorumluluklarının bilicine varmış iyi birer vatandaş olarak yetiştirilmelerinde, öğrencilere yükselen değerleri kazandırmada, ülkenin kalkınması ve ulusun refah ve mutluluğa ulaşmasında, öğretmenler ilk sırada yer almaktadır. Bu anlamda öğretmen, eğitimin en önemli unsurudur ve hiç bir teknolojik gelişme, nitelikli bir öğretmenin yerini tutamaz. (Küçükahmet,1989:46-64)

Bilgi toplumunun ihtiyacını karşılayacak öğretmen sosyal duyarlılığa sahip olmalı, yeniliklere, gelişmeye ve eleştiriye açık olmalıdır. Çağdaş öğretmen serbest zamanını verimli bir biçimde değerlendirebilmeli, sürekli okuma alışkanlığına sahip olmalı, kültürel değerlerimizi koruyup geliştirebilecek ve güncel sorunları ulusal ve uluslar arası boyutta algılayabilecek bilince sahip olmalıdır. Bunların yayında, çağdaş bir öğretmen mesleğini ve çocukları sevmelidir. (Büyükkaragöz-Çivi,1997:11-12)

Öğrenci gelişimi boyutunda; öğrenciyi tanıma becerisine sahip olmalı, bireysel farklılıkları görebilmeli, öğrenci gelişimi ile öğrenmesi arasında bağ kurabilmeli, öğrenciyi güdüleyici etkinliklerde bulunabilmeli, sempatik olmalı, öğrencinin problemlerinin çözülmesinde yardımcı olabilmeli, fiziksel ve zihinsel yönden farklılığı olan öğrencilerin eğitim öğretimlerine devam edebilecekleri tedbirleri ve çevrenin öğrenciyi olumlu yönde etkilemesini sağlayıcı tedbirleri alabilmelidir. (Saçlı,1998:46-47)

Öğretimi plânlama boyutunda; ders etkinliğini nasıl plânlayacağını bilmeli, plânlarını hazırlarken diğer öğretmenlerle bilgi alış verişinde bulunabilmeli ve olası değişik durumlara karşı plânlarını esnek tutabilmelidir. Çağdaş bir öğretmen öğretim hedef davranışlarını saptayabilmeli ve öğretim yöntemlerini belirleyebilmelidir. Eğitim öğretim araçlarından yeterince yararlanmalıdır. Öğrencide anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlamalı, onları düşünmeye ve araştırmaya sevk etmeli, onların kendi kendisini değerlendirmesini sağlayacak yöntemleri kullanabilmeli ve onlardan aldığı geribildirimler doğrultusunda kendi etkinliklerini düzenleyebilmelidir.

Çağdaş öğretmen eğitimi öğrenci merkezli kılabilmesi, öğrencilerin bilgi, tutum ve beceriye ilişkin durumlarını önceden belirlenmiş ölçütlere göre değerlendirebilmeli, bunu yapabilmek için de ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilmelidir. Değerlendirme sonuçlarını öğrenci, veli ve diğer öğretmenlerle paylaşabilmeli, bu sonuçları öğrenci başarısının arttırmada

kullanabilmeli ve öğrencinin başarısını takdir edebilmelidir. Ayrıca eğitim etkinliklerinin her kademesinde öğrenci, veli ve diğer öğretmenler ile sürekli işbirliği içinde bulunabilmelidir.

Çağdaş öğretmen konu-alanına hâkim olmalı; konu-alanına giren kavram, ilke ve genellemeleri bilmeli, bunları diğer konu-alanlarıyla ve günlük hayatla ilişkilendirerek alanındaki gelişmeleri yakından izleyebilmelidir.

Öğretim stratejileri boyutunda çağdaş bir öğretmen, öğreteceği konunun özelliklerine göre öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmeli, eğitim ortamını daha verimli hale getirmek için kendine özgü taktikler geliştirebilmeli ve bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanabilmelidir. Çağdaş bir öğretmen, öğrencilerine bilimsel yöntemi öğretmeli ve onları, karşılaştıkları problemleri bilimsel yolla çözebilecek duruma getirebilmelidir.

Sınıf içi etkinliklerde çağdaş bir öğretmen öğrencileri ile sağlıklı iletişim kurabilmeli, öğrenme ortamını öğrencilerin ve konuların özelliklerine uygun hale getirebilmeli, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayabilmelidir. Ayrıca, ders sırasında etkili ve akıcı bir konuşmaya sahip olmalı, zamanı, tahtaya ve eğitim öğretim araç-gereçlerini verimli ve etkili bir biçimde kullanabilmeli, jest, mimik ve vücut hareketlerinde ölçülü olabilmelidir.

Meslekî gelişimde çağdaş öğretmen, sorumluluklarını ve özlük haklarını, mesleği ile ilgili kanun, yönetmelik ve tüzükleri ve bilgi toplumu içindeki yerini ve önemini bilmelidir. Mesleği ile ilgili etkinlikleri izlemeli, buradan elde ettiği bilgi ve becerileri kendini yenilemede kullanabilmelidir. Bunun yanında, okulun yapısını ve işleyişini bilmeli, okulun toplum içindeki yerini ve önemini kavrayabilmelidir. Ayrıca, öğrenci ve velilerle ilgili özel bilgileri gizli tutmalıdır.

21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen, sosyal ve çevresel boyutla ilgili olarak, okuldaki sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin hazırlanmasında etkin rol almalı, okul ile diğer kurumlar arasında koordinasyonu sağlamalı ve eğitim sistemindeki aksaklıkları belirlenerek çözüm yolları önerebilmelidir.

Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının giderek artması ve önem kazanması, onların daha iyi yetişmeleri zorunluluğunu da beraberinde getirmiştir. Nitelikli insan gücünün nitelikli eğitimle, nitelikli eğitimin de öğretmenin niteliği ile yakından ilgili olduğu açıktır. Ancak iyi yetişmiş öğretmenler, ülkenin kalkınması ve ilerlemesi için ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünü yetiştirebilirler. Çünkü öğretim kurumlarının temel görevi olan öğretim sürecinde başrolü öğretmen oynamaktadır. Binaları büyük ve gösterişli bir okula “mükemmel bir okulumuz var” demek, taş ve tuğla yığından gurur duymaktır. “Bir okul, orada çalışan öğretmenler kadar mükemmeldir.” Sözü dünyaca kabul edilen bir gerçek olmuştur. Gelişmekte olan bir ülke için gök delenlerin, lüks otellerin ve benzeri yerlerin yapımı, kendilerini mesleklerine adanmış kaliteli öğretmenlerin yetiştirilmesi kadar hayati değildir. (Büyükkaragöz-Çivi,1997:11-12)

Öğretmen yetiştirme konusunda bugüne gelinceye kadar birçok düzenleme yapılmıştır. Osmanlı'da Sıbyan ve "Mahalle Mekteplerinin öğretmenleri, medreselerin ilk basamaklarından yetişmiş ve herhangi bir mesleki formasyonu bulunmayan kişilerdir. Fatih Sultan Mehmet'in kurduğu medresede, Sıbyan mekteplerinde öğretmen olacaklar için ayrı bir program uygulanmış, fakat daha sonra bundan vaz geçilmiştir. Tanzimat döneminden itibaren ise öğretmenler, İstanbul'da 1848 yılında açılan Darulmuallimin-i Âli'nin (Yüksek Muallim Mektebinin) dört yıllık iptidai bölümünden ve 1870 yılında açılan Darulmuallimat'tan yetişmişlerdir. (Akyüz, 1977:257)

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde öğretmen ihtiyacı, Köy Muallim Mektepleri, Köy Eğitim Kursları, Köy Enstitüleri ve 1954 yılından itibaren de İlk öğretmen Okullarından mezun olan kişilerle karşılanmaya çalışılmış, ancak ihtiyacın karşılanamaması üzerine ortaokullardan belgeli olanlar ve 1960 yılından itibaren de lise mezunları yedek subay öğretmen yapılmıştır (Kaya,1984 :141-148). İlköğretmen okulları, 1974-1975 öğretim yılından itibaren iki

yıllık Eğitim Enstitülerine, 1982-1983 öğretim yılından itibaren üç yıllık Eğitim Yüksek Okullarına, 1989-1990 yılından itibaren 4 yıllık Eğitim Yüksek okullarına ve 1991-1992 yılından itibaren de Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümlerine dönüştürülmüşler ve ilköğretim öğretmenleri bu bölümlerden mezun olanlar arasından karşılanmaya başlanmıştır. (Koçer, 1974 :204-211)

6287 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun ile birlikte zorunlu eğitim süresi 8 yıldan 12 yıla çıkarılmıştır.12 yıllık zorunlu ve kademeli yeni eğitim sisteminin uygulanmaya başlanması, daha fazla öğretmen ihtiyacını da beraberinde getirecektir. Bu bağlamda okullardaki yabancı dil eğitiminin ilköğretim 2'inci çekilmesi ve bu derslere sınıf öğretmenleri yerine yabancı dil öğretmenlerinin girecek olmasıyla ortaya çıkacak olan öğretmen ihtiyacı yaklaşık olarak 8 bin 465'tir. Ayrıca yaklaşık 19 bin 730 tane rehber öğretmene ihtiyaç bulunmaktadır. Bunu 13 bin 122 ile okulöncesi öğretmeni ve 10 bin 966 beden eğitimi öğretmeni ihtiyacı izlemektedir. Öte yandan seçmeli ders olarak Meclis'te yasalaşan Hazreti Peygamberin Hayatı ve Kur'an-ı Kerim derslerine de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin girmesiyle bu alanda da yaklaşık 10 bin Din kültürü öğretmenine ihtiyaç duyulacaktır. Ancak Bakanlık verilerine göre şu an piyasada ilahiyat ve din kültürü öğretmenliğinden mezun olan 5 bin öğretmen hazır bulunuyor. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin de seçmeli ders olarak verilmeye başlanmasıyla birlikte bu alanda da öğretmen açığının giderilmesi için çalışma yapmak gerekmektedir. Bu sayılara bakıldığında MEB'in bu yıl almayı düşündüğü 40 bin öğretmen alımı bu ihtiyacı karşılamaktan uzaktır. Emeklilik nedeniyle sistemden ayrılacak öğretmenler de düşünüldüğünde MEB'in gelecek yıl için daha fazla alım yapması kaçınılmazdır. Aksi halde gelecek yıl daha çok ücretli öğretmenlikle karşı karşıya kalacağız. MEB'in Ortaokulları açması yani 5.sınıfların Sınıf Öğretmenlerinden alınarak branş öğretmenlerine verilmesiyle (Ortaokula dahil edilmesiyle) beraber oluşacak öğretmen ihtiyacı yaklaşık olarak 65.000 civarında olacaktır. Bu sayıya Ortaöğretimin (Liselerin) zorunlu olmasından doğacak şubeler de eklendiğinde daha da fazladır.

SONUÇ VE ÖNERİLER:

Yukarıda çizilen profile uyabilecek çağdaş öğretmen adayı, ilköğretim kademesinde alınacak temel bilgilerin yanında ilgi, yetenek ve ihtiyacına göre yapılacak yönlendirme ile öğretmen yetiştiren orta öğretim kurumlarına girmeli ve burada öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgileri almalıdır. Buradan mezun olan öğretmen adayları ile isteğe göre diğer orta öğretim kurumlarından mezun olan adayların alan belirlemeye yönelik yapılacak ilgi envanteri, tutum ölçeği, yetenek ve zekâ testleri ve yerel sınavlar sonucunda yüksek öğretimde bir programa girmeleri sağlanmalıdır. Alt yapısı (bina, araç ve gereç, donanım) yeterli fakültelerde alınacak uygulama ağırlıklı alan eğitim dersleri öğretmen adaylarına verilmeli, eğitim fakülteleri hem alan, hem de eğitim derslerini verebilecek yeterlikte olmalı, bu fakültelerde görevli öğretim elemanları da pedagojik formasyona sahip, hem alan hem de eğitim konularında yeterli bilgiye sahip olmalıdır. Yüksek öğretimden, yapılacak yeterlik sınavları sonucunda mezun olacak çağdaş öğretmen adayları, Millî Eğitim Bakanlığı'nın yapacağı nitelik belirlemeye yönelik yeterlik sınavları sonucunda öğretmenliğe alınmalıdır. Kuruma giren aday öğretmen, her ilde kurulacak Millî Eğitim Akademilerinde alacakları sağlıklı stajyerlik eğitimlerinden sonra göreve başlamalıdır. Çağdaş öğretmenin gelişimini takip edebilmek ve eğitim ihtiyaçlarını belirleyebilmek için sürekli değerlendirme yapılmalı ve yenilikleri izleyebilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde periyodik olarak en az 5 yılda bir hizmet içi eğitim etkinliklerine alınmalıdır. Ayrıca, çağdaş öğretmenin daha verimli çalışabilmesi için gerekli olanaklar oluşturulmalıdır. (ekonomik durumun iyileştirilmesi, özlük hakların geliştirilmesi, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün yükseltilmesi vb.) 2012-2013 öğretim yılından itibaren 4+4+4 sistemine geçilecek olması, her yıl çoğunluğunu ilköğretim öğretmenlerinin teşkil ettiği (yaklaşık olarak 25 bin) çok sayıda öğretmenin emekli olması, hızlı nüfus artışı ve sınıfların

küçülmesi gibi nedenlerden dolayı özellikle ilköğretimdeki öğretmen açığı aniden büyük boyutlara ulaştıracaktır.

Eğitim öğretim etkinliklerinin başlıca öğelerinden biri de öğretmendir. Öğretmen, bir toplumun geleceği olan, ülkeyi daha ileri noktalara götüreceği bireyleri yetiştiren, çocukları hayata hazırlayan kişidir. Öğretmene toplumun şekillenmesinde, geleceğin oluşturulmasında önemli görevler düşmektedir. Bu önemli görev öğretmenin daha yeterli ve bir çok niteliğe sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmen, mesleğinin getirdiği özellikler itibarıyla toplumu önemli derecede etkileyen, toplumsal. Yükümlülüğü son derece yüksek olan bir insandır. Öğretmen niteliği çalışması, olumlu-olumsuz yönleri ve etkisi ile toplumsal öneme sahiptir. Bundan dolayı da öğretmenin yetiştirilmesi, istihdamı, ekonomik yönü; statüsü ve özlük hakları konuları da toplumu yakından ilgilendirmekte; öğretmenin yetiştirilmesi, niteliğinin geliştirilmesi ve istihdamında dolayı ya da dolaysız rol alan, öğretmenin etkilediği ve etkilendiği yetkili ve yetkisiz kişi ve kurumlara çeşitli görevler düşmektedir.

Öğretmen yetiştirme ve istihdamı konusunda geleceğe yönelik projeksiyon yapılarak branşlara göre öğretmen ihtiyacının belirlenmesi, çağın özellikleri göz önünde bulundurularak yetişkin eğitimi, yaşlı eğitimi vb. hizmetleri karşılayacak yeni öğretim programlarının oluşturulması, özel öğretim okullaşma oranlarının artırılarak özel öğretimde görev yapan öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi ve bu yolla istihdam alanının genişletilmesi, İlköğretimde branş öğretmeni uygulamasının 4. sınıftan itibaren başlatılmasının yaygınlaştırılması, İstihdamda statü farklarının (sözleşmeli öğretmen- kadrolu öğretmen) ortadan kaldırılarak özlük haklarında belli bir standardın sağlanması, özellikle öğretmen yetersizliği yaşanan bölgeler belirlenerek buralarda çalışmanın cazip hale getirilmesi için barınma ve özlük hakları yönünden teşviklerin oluşturulması, atama sonunda doldurulamayan kadrolar veya hemen boşalan kadrolar dikkate alınarak yedek listelerin acilen devreye sokulmasının sağlanması bir zorunluluk halini almıştır.

1970'li yıllardan itibaren mektupla öğretim, gece öğretimi ve hızlandırılmış eğitim yoluyla mesleğe alınan yaklaşık 180 bin öğretmen, ayrıca bir o kadar da eğitim fakülteleri dışındaki eğitim kurumlarından mezun olarak öğretmenliğe atanan öğretmenlerin bilgi, davranış ve beceri yönlerinden pek çok noksanlıkları bulunmaktadır. Özellikle Bu öğretmenlere verilmiş olan kısa süreli hizmet içi eğitim kurslarının yetersiz olması, eğitim ve öğretimin kalitesinin yıldan yıla düşürmüş ve öğretmenlik seviyesinin gerilemesine neden olmuştur. Bu öğretmenler muhteva, bilgi ve davranış bakımından Türk Eğitim Felsefesinin hedefleri ve ilkeleri doğrultusunda hizmet içi eğitim kursları yoluyla yetiştirilmeye çalışılmalıdır.

Bunun dışında öğretmen eğitimi ve işe alma şekillerinde şunlar yapılmalıdır:

En yetenekli gençlerin öğretmen yetiştiren kurumlara girmeleri teşvik edilmeli, çeşitli burslar ve kolaylıklar sağlanmalı ve ihtiyaç duyulan tüm bölümlerde talebi karşılayacak kadar öğretmen yetiştirilmelidir.

Okul öncesi öğretimde okullaşma oranı olarak gelişmiş ülkelere kıyasla çok düşük düzeydeyiz (% 65). Bu oranın yükseltilebilmesi için okul öncesi öğretmeni yetiştirme çalışmalarına hız verilmeli, Eğitim Fakültelerine bu amaçla ayrılmış olan kontenjanlar artırılmalı ve öğrenme gücü olan çocukların çalışma problemleri pedagojik unsurlara dahil edilmelidir.

Ortaöğretim öğretmenleri, bir yıl uygulandıktan sonra yürürlükten kaldırılan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarıyla yetiştirilmeye devam edilmeli, uygulamanın kapsamı genişletilerek, kontenjanlar artırılmalıdır. Aksi durumda birkaç yıl sonra bu alanda da öğretmen sıkıntısı ile karşılaşılacaktır.

Uygulanmakta olan stajyer öğretmen, kıdemli öğretmen, uzman öğretmen ve baş öğretmenlik gibi kariyer basamakları yerinde uygulamalar olarak düşünülmektedir. Ancak unvanlara uygun maddi düzenlemelerle birlikte uygulamaya konulmalı, sulandırılmadan

uygulanmalı, öğretmenlerin Yüksek Lisans ve Doktora yapmaları teşvik edilmeli ve kolaylaştırılmalıdır. .

Stajyer öğretmenlerin yetiştirilmeleri amacıyla mahallinde düzenlenmekte olan mesleğe uyum ve adaptasyon kurslarında genellikle Milli Eğitim Müdürlerine yakınlığı bulunan ve konusu ile ilgili olarak herhangi bir eğitim almamış, okul müdürlerinin görevlendirilmeleri, hem gereksiz zaman kaybına, kursun düzenleniş amacına ulaşamamasına ve hem de eğitim ve öğretimin aksamasına neden olmaktadır. Bu sebeple bu kurslarda görevlendirilecek personelin konusu ile ilgili eğitim almış uzman kimseler arasından seçilmesine özen gösterilmelidir.

Öğretmenlere ek branş uygulaması getirilerek bu yönde yeni düzenlemelere gidilmeli, öğretmen israfı önlenmeli ve öğretmenlerden tam kapasite olarak yararlanılmalıdır.

Hizmet içi eğitim kursları, gönüllü tatil havasından veya aynı dönemde aynı eğitim kurumundan mezun olan arkadaş gruplarının bulunduğu yerler olmaktan çıkarılarak, öğretmenlerin niteliklerini yükselttikleri ve yeni nitelikler kazandıkları yerler olarak düzenlenmeli ve Türk Eğitim Sistemi'nde yer almış ya da alacak değişikliklere uyarlanmalıdır. Böylece sistem, öğretmenlerin çalışma şartlarını ve mesleğe hazırlanma düzeylerini göz önünde bulundurabilecektir.

Öğretmenin eğitimdeki başarısını değerlendirmedeki asıl ölçüt; bir takım yazı çizi işlerini ve resmi prosedürü yerine getirmiş olup olmadığına bakılmaktan kurtarılarak, öğrenciyi gelecekteki işine iyi hazırlama, öğrencilerin medeni davranışlarını biçimlendirme ve demokratik kurumlarla, pazar ekonomisine katılmalarını sağlama noktasına yönelmelidir. Bu ölçüt, hem belirli alanda bilginin özü ve hem de pedagojik unsurun içeriğini seçmede kesinlik sağlamalıdır.

Öğretmeni yetiştiren kurumlarla, öğretmeni istihdam eden kurumlar arasında istenilen düzeyde nitelikli bir iş birliği, koordinasyon ve bunun sonucu olarak iyi bir planlama yapılamadığı için, öğretmen arz ve talebinde bir dengesizlik ortaya çıkmıştır. Bir taraftan birçok alanda ihtiyacın çok üstünde öğretmen yetiştirilirken bazı alanlarda da öğretmen azlığı belirmiştir. Ayrıca orta dereceli mesleki eğitim okullarının öğretmenlerinin nerede ve nasıl yetiştirilecekleri halen belirsizliğini korumaktadır. Türk Milli Eğitimi, kendi bünyesine alacağı öğretmenin yetiştirilmesinde, formasyon beraberliğinin, standardının ve kaynak birliğinin sağlanmasında söz sahibi olmalıdır. Bu nedenle öğretmeni yetiştirecek olan üniversitelerle sıkı bir iş birliğine girmelidir.

Yönetim mekanizmalarında görev alan kişiler, öğretmenlerle kendi aralarına duvarlar örerek, öğretmeni siyasilere muhtaç etmemeli, öğretmenlerin sorunlarına karşı duyarlı olmalı, öğretmene güven, itimat ve huzur telkin edebilmelidirler.

Öğretmenlerin ülke geneline dengeli dağılımları sağlanmalı, bu amaçla yürürlüğe konulan norm kadro uygulamasına ödün verilmeden devam edilmelidir.

3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri hakkında Kanununun değişik 56. maddesine dayanılarak hazırlanan ve bakanlığa bağlı her derece ve türdeki yaygın eğitim kurumlarının yönetici sayısının tespitine esas standartlar ile, bu kurum yöneticilerinin atama, değerlendirme ve yer değiştirme esaslarını hizmet gerekleri, kariyer, liyakat, sicil, kıdem, sınav ve benzeri ölçütleri dikkate alarak düzenleyen yönetmeliğin uygulanmasına devam edilmeli ve kesinlikle vazgeçilmemelidir.

Yukarıdaki önerilerin yürürlüğe sokulmasıyla mevcut öğretmen yetiştirme ve atama konusunda izlenen yolda ya tamamen ya da kısmen değişiklik yapılması gerekmektedir. Artık öğretmenler, okulların gerçeklerinden soyutlanarak eğitilmemelidirler. Öğretmenlerin eğitimleri, yalnızca bir bilim dalı, pedagoji dersleri, eğitim tarihi, psikolojisi ve belirli bir konuyu öğretme metotlarından oluşmamalıdır. Bunun yerine öğretmen yetiştirme işlemlerinin tamamı öğretmenlerin gelecekteki görevleri etrafında yoğunlaşmalıdır. Bunu başarmak için ise, Türkiye'deki öğretmen yetiştirme yapısını, müfredatlarını geliştirecek, değişik alanlardaki

uzmanların çabalarını bütünleştirecek ve tüm ülkeyi kapsayan bir hareket başlatılmalıdır. Aynı zamanda en iyi batı malzemelerinin çevirilerini içeren yeni ders ve kaynak kitaplar hazırlanmalıdır.

Öğretmen yetiştirme düzenlemelerindeki gelişmeler sadece eğitim sürecinin devamı veya eski yapının korunması olarak kalmamalı, öğretmen yetiştiren fakülteler yenilikçi olmalıdır. Yani yeni içerikler ve modern eğitim teknolojilerine sahip olup, bunları sunmalıdır. Bu fakülteler, öğretmen liselerinin bir devamı olmamalı, yeni vasıflara sahip bir kurum olmalıdır. Bu fakültelerin kadroları da eğitimin çeşitli kademelerinden istihdam edilen öğretmenlerden farklı olmalıdır.

Öğretmen adayları, halen tüm kamu personeli adaylarının katıldığı KPSS ile seçilerek kadrolu, sözleşmeli veya ücretli olarak mesleğe atanmaktadırlar. Ücretli görevlendirmeler için KPSS koşulu aranmamaktadır. Öğretmenlerin değişik biçimlerde istihdam edilmeleri, ciddi sorunlara neden olmakta ve öğretmenlerin verimliliğini etkilemektedir. Genelde öğretmenlerin talebi “kadrolu” görevlendirmedir. Bunun iş güvencesi açısından önemi yadsınamazsa da bu güven ortamı verimlilik açısından her zaman olumlu sonuçlar vermemektedir. Ayrıca göreve atanan öğretmenler, herhangi bir hazırlayıcı eğitimden geçmeden sınıf sorumluluğunu almakta hatta okul yöneticisi olarak da görevlendirilmektedir. Bu durum yönetmelik, içerik, uygulama, öğretmenlik mesleği yönünden beklenen faydayı sağlayamamaktadır.

KAYNAKÇA

- AKYÜZ , Yahya (1998),**Türk Eğitim Tarihi**, Kültür Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- BİLGİN, Nihat (1993), **Çağdaş ve Demokratik Eğitim**, MEB. Yay., Ankara.
- BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş ve Çivi , Cuma (1997), **Genel Öğretim Metodları**, Öz Eğt. Yay. İstanbul
- ÇOBAN, Ahmet (1999), **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**, MEB.Yayınları, Ankara
- FINDIKÇI, İlhami (1999), **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**, MEB.Yayınları, Ankara.
- GÜRKAN, Tanju (1997), **İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları ile Benlik Kavramları Arasındaki İlişki**, Ankara.
- KAYA, Yahya Kemal (1984), **İnsan Yetiştirme Düzenimiz**, Ankara.
- KOÇER, Hasan Ali (1974), **Türkiye 'de Modern Eğitimin Doğuşu ve gelişimi**, MEB.Yay. İstanbul
- KÜÇÜKAHMET, Leyla (1989),**Demokrasi İçin Eğitim**,Türk Eğitim Derneği Yay., Ankara
- OĞUZKAN, A.Ferhan (1983), **"Orta Dereceli Okul Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi"**, Cumhuriyet Dönemindeki Eğitim, MEB. Basımevi, İstanbul.
- ÖSYM., (2002), **Yüksek Öğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu**
- SAÇLI, Ömer Asım (**MEB.Dergisi, Ocak-Mart 1998**), Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yaklaşımlar, Sayı 197.
- SERENGİL, Faruk K. (2001), **"Temel Eğitimde I. Kademe Öğretmen Yetiştirme Problemi"**. Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü Geleceği Sempozyumu,
- ÜNAT, Faik R (1964), **Türk Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihî Bir Bakış**, MEB.Basımevi, Ankara.

ÖZEL OKULDA VE DEVLET OKULUNDA ÖĞRENİM GÖREN İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMLARININ BELİRLENMESİNE İLİŞKİN BİR ÇALIŞMA

Vesile DEĞERLİER⁴⁵
Yrd.Doç.Dr. Arzu DOĞRU⁴⁶
Doç.Dr. Naim UZUN⁴⁷

Özet

Bu çalışmada özel okulda ve devlet okulunda öğrenim gören ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum puanlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma ile ayrıca, sınıf, cinsiyet, not ortalaması, anne ve babanın eğitim durumları, anne-babanın sigara kullanma durumu değişkenlerine göre bu iki okul türünde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, tarama modellerinden “ilişkisel tarama” modeli kullanılmıştır. Çalışmanın rneklemini, Nevşehir’deki bir özel okul ve bir devlet okulunda, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 123 kız ve 113 erkek toplam 236 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Uzun ve Sağlam (2006) tarafından geliştirilen “Çevresel Tutum Ölçeği” kullanılmış, öğrencilerin çevre tutumu açısından yeterli düzeyde olup olmadıkları belirlenmiştir. Elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programı ile değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde t-testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre Okul türüne göre gruplanan öğrencilerin çevreye yönelik tutum puan ortalamaları özel okul öğrencileri lehine anlamlı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: çevresel tutum, çevre bilinci, çevre eğitimi

Giriş

Çevre; canlıların içinde bulunduğu ve tüm hayatsal faaliyetlerini sürdürdüğü ortam ya da koşullar olarak tanımlanır. Canlıların ancak yaşamlarını tehdit etmeyen sağlıklı bir ortamda nesillerini sürdürebildiği düşünüldüğünde çevrenin önemi ortaya çıkmaktadır.

Dünyanın farklı bölgelerinde yaşayan toplumların en büyük sorunlarından biri çevre kirliliğidir. Bu sorun ülkemizde de gün geçtikçe istenmedik boyutlara ulaşmaktadır. Yaşamımızı sürdürdüğümüz çevre, gelecekte çocuklarımıza bırakılmayacakmışçasına tüketilmektedir. Şehirlerin rastgele gelişimi, dünyadaki açlık ve susuzluk problemleri, nüfus artışı, okyanusların kirlenmesi ve balık neslinin tükenmesi vb. problemler en önemli çevre sorunlarını oluşturmaktadır (Akman, 2000).

Çevre sorunları temelde insan ve toplum kaynaklı olup, bu sorunların ortaya çıkmasında insanın tutum ve davranışları etkili olmaktadır. Bu tutum ve davranışları insanın sahip olduğu değer yargıları yönetmektedir. Toplumumuz dikkate alındığında görülür ki, doğal kaynaklara ilişkin değer yargılarımız dolayısıyla tutum ve davranışlarımız “kısa dönemli çıkar” ve “doğrudan çıkar” sağlama üzerine kurulmuştur. Uzun dönemli ve dolaylı çıkarlar pek dikkate alınmamaktadır (Uzun, 2007).

⁴⁵ Aksaray Üniversitesi FB Enst. İlköğretim ABD Fen Bilgisi Eğitimi B. Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

⁴⁶ Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü FB Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

⁴⁷ Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü FB Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

Çevre sorunlarının insanlık üzerindeki etkilerinin tam olarak anlaşılması son yirmi yılda meydana gelmiştir. Daha önceleri su ve hava kirlenmesi olarak görülen ve daha çok sanayi bölgelerinde rastlanan çevre sorunlarının, toksik atıklardan, ozon tabakasının incelmeye, tabiattaki biyolojik zenginliğin dolayısıyla bazı canlı türlerinin yok olmasına, ve iklim değişikliklerine kadar uzandığı görülmüştür. Ayrıca çevre kirliliğinin sadece insanın maddî ve ruh sağlığını tehdit etmediği; medeniyet ve kültürel varlıkları da tehdit ettiği ortaya çıkmıştır (Keleş, 2007).

Çevre sorunlarının kalıcı çözümündeki yaklaşımlarda eğitim faaliyetlerinin önemli olduğu bilinen bir gerçektir. Çevre konusunda bilinçli ve duyarlı bireyler yetiştirmek, bu sorunların çözümü için en etkili yol olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyleri çevre konusunda bilgilendirme ve onlara olumlu tutumlar kazandırarak davranış değişikliği oluşturma zorunluluğu vardır. Bu bağlamda, çevre sorunlarını çözmede ve önlemede, verilecek eğitimin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu konudaki başarımız toplum bireylerinde olumlu tutum ve davranış oluşturmaktan geçmektedir. Çevreye karşı olumsuz tutuma sahip bireylerin çevre sorunlarına duyarsız olacağı ve hatta çevreye sorun yaratmaya devam edeceği şüphesizdir (Uzun, 2006).

Bilinçli bir toplumu; bilinçli bireylerin oluşturacağı gerçeğinden yola çıkarak öğrencilerimizi çevreyi koruma ve doğal yaşam kaynaklarını tasarruflu ve bilinçli kullanma konusunda eğitmek biz eğitimcilerimize düşmektedir. Bu amaçla; tarafımızdan yapılan bu çalışmada, öğrencilerimizde var olan çevresel tutumun tespit edilmesi planlanmıştır.

Yöntem

Çalışmada, tarama modellerinden “ilişkisel tarama” modeli kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmanın araştırma grubunu, Nevşehir kentinde bulunan bir özel okul ve bir devlet okulunda, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 123 kız ve 113 erkek toplam 236 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Uzun ve Sağlam (2006) tarafından geliştirilen “Çevresel Tutum Ölçeği” kullanılmış, öğrencilerin çevre tutumu açısından yeterli düzeyde olup olmadıkları belirlenmiştir. Elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programı ile değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde t-testi ve varyans analizi kullanılmıştır.(Büyüköztürk,2011)

Bulgular ve Tartışma

Öğrencilerin Çevreye Yönelik Toplam Tutum Puanlarının Cinsiyete Bağlı Olarak Değişiklik Göstermekte midir?

Cinsiyete göre yapılan değerlendirmede, tablo 1’de görüldüğü gibi kız öğrencilerin çevreye yönelik toplam tutum puanları ($X=100,16$), erkek öğrencilerin puanlarından ($X=96,61$) yüksektir. Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında ,kız öğrencilerin lehine tespit edilen 3,55 puanlık çevresel tutum puan farkı yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.($t_{(234)}=1,774$; $p>0,05$).Ayrıca toplam davranış ve toplam tutum puanları incelendiğinde yine kızların puanlarının erkeklerden yüksek olmasının anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.Bu sonuçlara göre kız ve erkek öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını cinsiyetlerinin etkilemediği söylenebilir.

Bağımlı Değişken	cinsiyet	N	X(ORTALAMA)	SS	Sd	t	p
------------------	----------	---	-------------	----	----	---	---

Toplam Tutum Puanı	Kız	123	100,16	14,35	234	1,774	,077
	Erkek	113	96,61	16,40			
Toplam davranış	Kız	123	41,45	8,63	234	0,657	,512
	Erkek	113	40,69	9,25			
Toplam Tutum	Kız	123	58,70	10,50	234	1,950	,052
	Erkek	113	55,92	11,45			

Tablo 1: Cinsiyete göre öğrencilerin çevreye yönelik toplam tutum puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları

* $p < ,05$

Öğrencilerin Çevreye Yönelik Tutum Puanları Okul Türüne göre Değişiklik Göstermekte midir?

Tablo 2’de görüldüğü üzere özel okul öğrencilerinin çevreye yönelik tutum puanları ortalaması (42,49), devlet okulu öğrencilerinin tutum puanlarının ortalamasından (39,92) daha yüksektir. Okul türüne göre gruplanan öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanları ortalamaları arasında tespit edilen 2,576 puanlık fark, yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($t_{(236)} = 2,218$; $p < ,05$).

Okul türüne göre tutum puanlarının değişkenlik göstermesi özel okul öğrencilerinin çevrenin korunması konusunda daha bilinçli olduğunu göstermektedir. Bu durumun özel okullarda çevre bilincini geliştirecek çalışmaların daha çok yapılmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken(okul)	N	X	SS	Sd	t	p
Toplam puan	Özel okul	120	42,49	9,40	236	2,218	,027
	Devlet okulu	118	39,92	8,41			

Tablo 2: Okul türüne göre öğrencilerin çevreye yönelik toplam tutum puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları

Öğrencilerin Çevreye Yönelik Tutum Puanları Sınıf Düzeyine Göre Değişiklik Göstermekte midir?

Tablo 3 'te görüldüğü üzere en yüksek çevre tutum ortalaması 6.sınıf öğrencilerine (100,06), en düşük çevre tutum ortalaması 7.sınıf öğrencilerine (97,59) aittir. Ayrıca 8.sınıf öğrencilerinin çevre tutum puanları ortalaması da 98,23 olarak tespit edilmiştir.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken (Sınıf düzeyi)	X	SS	N
Çevre Tutum Puanları	6.sınıf	100,06	17,082	80
	7.sınıf	97,59	15,118	77
	8.sınıf	98,23	14,262	81
	Toplam	98,64	15,502	238

Tablo 3: Sınıf düzeyine göre öğrencilerin çevre tutum puanlarına ilişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 4 'te görüldüğü gibi sınıf düzeyine göre gruplanan öğrencilerin çevre tutum puanları ortalamaları arasında tespit edilen ortalama farkları, yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bulunmamıştır. ($F_{(2-235)} = 0,537$; $p > 0,05$)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı(KT)	Serbestlik Derecesi(sd)	Kareler Ortalaması(KO)	F	p
Gruplar arası	258,893	2	129,446	0,537	,585
Grup içi	56697,750	235	241,267		
Toplam	56956,643	237			

Tablo 4: Sınıf düzeyine Göre Öğrencilerin Tutum puanları Ortalamaları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları* $p < 0,05$

Farkın kaynağını tespit etmeye yönelik yapılan çoklu karşılaştırma testinde, 6.sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmekte fakat bunun anlamlı düzeyde farklılık yaratmadığı tespit edilmektedir.

Bağımlı Değişken	Sınıf düzeyi(I)	Sınıf düzeyi(j)	Ortalama Farkı(I-J)	Standart Hata	p *
Çevre Tutum Puanı	6.Sınıf	7.sınıf	2,46510	2,47975	,321
		8.sınıf	1,82793	2,44836	,456
	7.sınıf	6.sınıf	-2,46510	2,47975	,321
		8.sınıf	-0,63717	2,47223	,797
	8.sınıf	6.sınıf	-1,82793	2,44836	,456
		7.sınıf	0,63717	2,47223	,797

Tablo 5: Sınıf düzeyine göre tutum puanlarına ilişkin çoklu karşılaştırma sonuçları

*Ortalamalar arası fark ,05 düzeyinde anlamlı.

Öğrencilerin Çevreye Yönelik Tutumları Not Ortalamasına Göre Değişiklik göstermekte midir?

Not ortalamasına göre gruplanan öğrencilerin çevre tutum puanları arasında tespit edilen ortalama farkları,yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bulunmuştur($F_{(4-231)} = 7,666$; $p<0,05$). Buna göre not ortalaması çevreye yönelik toplam tutum puanı üzerinde etkili bir değişkendir.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	N	X	S	Sd	F	P
Çevre Tutum Puanları	0-44	1	72,0000	13,05738	4-231	7,666	,000
	45-54	15	85,9333	12,95561			
	55-69	24	91,7500	13,38879			
	45-54	42	96,6429	15,22837			
	85-100	150	102,3867	15,38192			
	Total	232	99,0517	13,05738			

Tablo 6 – Öğrencilerin Not Ortalamalarına Göre Çevreye Yönelik Tutum puanları ortalamalarına İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Öğrencilerin Çevreye Yönelik Tutum Puanları Babanın Sigara Kullanımına Bağlı Olarak Değişmekte midir?

Örnekleme uygulanan ölçekte babası sigara kullanan öğrencilerin çevre bilinci üzerine sigara kullanımının etkisini araştırmak üzere sorulan sorunun analizine yönelik yapılan t-testi sonuçları tablo-6 'da görülmektedir.Sigara kullanan babaların çocuklarının çevreye yönelik toplam tutum puanları 97,85, sigara kullanmayan babaların çocuklarının toplam tutum puan ortalamaları 99,67 olarak tespit edilmiştir. Sigara kullanmayan babaların çocuklarının ortalama tutum puanları lehine meydana gelen 1,82 puanlık fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. $(t_{(236)} = -,901; p>0,05)$

Bağımlı Değişken	Baba sigara kullanımı	N	X(ORTALAMA)	SS	Sd	t	p
Toplam Tutum Puanı	Evet	135		15,90	236	-,901	,369
	Hayır	103	99,67	14,96			

Tablo 7: Babanın sigara kullanımına göre öğrencilerin çevreye yönelik toplam tutum puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları

* $p<,05$

Öğrencilerin Çevreye Yönelik Tutum Puanları Annenin Sigara Kullanımına Bağlı Olarak Değişmekte midir?

Sigara kullanan annelerin çocuklarının çevreye yönelik toplam tutum puanları 97,47 , sigara kullanmayan annelerin çocuklarının toplam tutum puan ortalamaları 98,83 olarak tespit edilmiştir. Sigara kullanmayan annelerin çocuklarının ortalama tutum puanları lehine meydana gelen 1,36 puanlık fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. $(t_{(235)} = -,494; p > 0,05)$

Bağımlı Değişken	Anne sigara kullanımı	N	X(ORTALAMA)	SS	Sd	t	p
Toplam Tutum Puanı	Evet	38	97,47	16,93	235	-,494	,622
	Hayır	199	98,83	15,28			

Tablo 8: Annenin sigara kullanımına göre öğrencilerin çevreye yönelik toplam tutum puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları

* $p < ,05$

Öğrencilerin Çevreye Yönelik Tutum Puanları Babanın Eğitim Düzeyine Göre Değişiklik Göstermekte midir?

Tablo 9'da görüldüğü üzere en yüksek çevre tutum puan ortalaması üniversite mezunu babaların çocuklarına aittir. (102,75), en düşük çevre tutum ortalaması ise ilkökul mezunu babaların çocuklarına aittir.(93,111)Ayrıca yüksek lisans-doktora mezunu velilerin çocuklarının da tutum puanı yüksektir.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken (Baba eğitim düzeyi)	X	SS	N
Çevre Tutum Puanları	Okur-yazar	94,8000	11,49783	5
	İlkokul	93,1111	15,59664	72
	Ortaokul	101,8846	13,31564	26
	Lise ve dengi	99,4211	15,46072	57
	Üniversite	102,7500	14,87598	68
	Yüksek lisans-doktora	102,3750	14,82216	8
	Toplam		98,7288	15,41271

Tablo 9: Babanın eğitim düzeyine göre öğrencilerin çevre tutum puanlarına ilişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 10'da görüldüğü gibi babanın eğitim durumuna göre gruplanan öğrencilerin çevre tutum puanları ortalamaları arasında tespit edilen ortalama farkları, yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bulunmuştur. ($F_{(5-230)} = 3,399$; $p > 0,05$)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı(KT)	Serbestlik Derecesi(sd)	Kareler Ortalaması(KO)	F	p
Gruplar arası	3841,559	5	768,312	3,399	,006
Grup içi	51983,085	230	226,013		
Toplam	55824,644	235			

Tablo 10: Baba eğitim düzeyine Göre Öğrencilerin Tutum puanları Ortalamaları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

Farkın kaynağını tespit etmeye yönelik yapılan çoklu karşılaştırma testinde, baba eğitim durumu arttıkça öğrencilerin çevre tutum puanlarının da arttığı da görülmektedir. Bu artışlar istatistiksel olarak değerlendirildiğinde sadece üniversite mezunu babaların çocuklarının puan ortalamalarının, ilkokul mezunu babaların çocuklarının puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Bağımlı Değişken	Baba Eğitim(I)	Baba Eğitim(j)	Ortalama Farkı(I-J)	Standart Hata	p *
Çevre Tutum Puanı	okur-yazar	ilkokul	1,68889	6,95282	1,000
		ortaokul	-7,08462	7,34136	,928
		lise-dengi	-4,62105	7,01198	,986
		üniversite	-7,95000	6,96609	,864
		yüksek-doktora	-7,57500	8,57055	,950
	ilkokul	okur-yazar	-1,68889	6,95282	1,000
		ortaokul	-8,77350	3,43975	,114
		lise-dengi	-6,30994	2,66537	,172
		üniversite	-9,63889(*)	2,54220	,003
		yüksek-doktora	-9,26389	5,60275	,564
	ortaokul	okur-yazar	7,08462	7,34136	,928
		ilkokul	8,77350	3,43975	,114
		lise-dengi	2,46356	3,55780	,983

		üniversite	-,86538	3,46649	1,000
		yüksek-doktora	-,49038	6,07820	1,000
	lise-dengi	okur-yazar	4,62105	7,01198	,986
		ilkokul	6,30994	2,66537	,172
		ortaokul	-2,46356	3,55780	,983
		üniversite	-3,32895	2,69979	,820
		yüksek-doktora	-2,95395	5,67599	,995
	üniversite	okur-yazar	7,95000	6,96609	,864
		ilkokul	9,63889(*)	2,54220	,003
		ortaokul	,86538	3,46649	1,000
		lise-dengi	3,32895	2,69979	,820
		yüksek-doktora	,37500	5,61920	1,000
	yüksek-doktora	okur-yazar	7,57500	8,57055	,950
		ilkokul	9,26389	5,60275	,564
		ortaokul	,49038	6,07820	1,000
		lise-dengi	2,95395	5,67599	,995
		üniversite		5,61920	1,000

Tablo 11: Babanın eğitim düzeyine göre tutum puanlarına ilişkin yapılan çoklu karşılaştırma sonuçları

Öğrencilerin Çevreye Yönelik Tutum Puanları Annenin Eğitim Düzeyine Göre Değişiklik Göstermekte midir?

Tablo 12'de görüldüğü üzere en yüksek çevre tutum puan ortalaması yüksek lisans ve doktora yapmış annelerin çocuklarına aittir. (110,50), en düşük çevre tutum ortalaması ise ilkokul mezunu annelerin çocuklarına aittir. (94,60). Ayrıca yüksek lisans-doktora mezunu velilerin çocuklarının da tutum puanı yüksektir.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken (Baba eğitim düzeyi)	X	SS	N
Çevre Tutum Puanları	Okur-yazar değil	109,5000	6,36396	2
	Okur-yazar	90,5000	5,99166	6
	İlkokul	94,6082	15,42020	97
	Ortaokul	99,3929	14,40252	28
	Lise ve dengi	97,1905	14,08032	42
	Üniversite	106,2105	14,60276	57
	Yüksek lisans-doktora	110,5000	17,93507	4
	Toplam		98,7288	15,41271

Tablo 12: Annenin eğitim düzeyine göre öğrencilerin çevre tutum puanlarına ilişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 13’de görüldüğü gibi annenin eğitim durumuna göre gruplanan öğrencilerin çevre tutum puanları ortalamaları arasında tespit edilen ortalama farkları, yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bulunmuştur. ($F_{(6-229)} = 4,718; p > 0,05$)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı(KT)	Serbestlik Derecesi(sd)	Kareler Ortalaması(KO)	F	p
Gruplar arası	6141,902	6	1023,650	4,718	,000
Grup içi	49682,742	229	216,955		
Toplam	55824,644	235			

Tablo 13: Anne eğitim düzeyine Göre Öğrencilerin Tutum puanları Ortalamaları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

Farkın kaynağını tespit etmeye yönelik yapılan çoklu karşılaştırma testinde, anne eğitim durumu arttıkça öğrencilerin çevre tutum puanlarının da arttığı da görülmektedir. Bu artışlar istatistiksel olarak değerlendirildiğinde sadece üniversite mezunu annelerin çocuklarının puan ortalamalarının, ilkokul mezunu annelerin çocuklarının puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Bağımlı Değişken	Anne eğitim (I)	Anne Eğitim (j)	Ortalama Farkı(I-J)	Standart Hata	p *
Çevre Tutum Puanı	okur-yazardegil	okur-yazar	19,00000	12,02650	,695
		ilkokul	14,89175	10,52208	,793
		ortaokul	10,10714	10,78082	,966
		lise-dengi	12,30952	10,66036	,910
		üniversite	3,28947	10,59641	1,000
		yüksek-doktora	-1,00000	12,75603	1,000
	okur-yazar	okur-yazardegil	-19,00000	12,02650	,695
		ilkokul	-4,10825	6,19644	,994
		ortaokul	-8,89286	6,62628	,831
		lise-dengi	-6,69048	6,42844	,944
		üniversite	-15,71053	6,32182	,170
		yüksek-doktora	-20,00000	9,50779	,354
	ilkokul	okur-yazardegil	-14,89175	10,52208	,793
		okur-yazar	4,10825	6,19644	,994
		ortaokul	-4,78461	3,15991	,736
		lise-dengi	-2,58223	2,72071	,964
		üniversite	-11,60228(*)	2,45823	,000
		yüksek-doktora	-15,89175	7,51502	,348
	ortaokul	okur-yazardegil	-10,10714	10,78082	,966
		okur-yazar	8,89286	6,62628	,831
		ilkokul	4,78461	3,15991	,736
		lise-dengi	2,20238	3,59361	,996

		üniversite	-6,81767	3,39921	,414
		yüksek-doktora	-11,10714	7,87320	,796
	lise-dengi	okur-yazardegil	-12,30952	10,66036	,910
		okur-yazar	6,69048	6,42844	,944
		ilkokul	2,58223	2,72071	,964
		ortaokul	-2,20238	3,59361	,996
		üniversite	-9,02005(*)	2,99530	,045
		yüksek-doktora	-13,30952	7,70743	,599
	üniversite	okur-yazardegil	-3,28947	10,59641	1,000
		okur-yazar	15,71053	6,32182	,170
		ilkokul	11,60228(*)	2,45823	,000
		ortaokul	6,81767	3,39921	,414
		lise-dengi	9,02005(*)	2,99530	,045
		yüksek-doktora	-4,28947	7,61873	,998
	Yüksek lisans-doktora	okur-yazardegil	1,00000	12,75603	1,000
		okur-yazar	20,00000	9,50779	,354
		ilkokul	15,89175	7,51502	,348
		ortaokul	11,10714	7,87320	,796
		lise-dengi	13,30952	7,70743	,599
		üniversite	4,28947	7,61873	,998

Tablo 14: Annenin eğitim düzeyine göre tutum puanlarına ilişkin yapılan çoklu karşılaştırma sonuçları

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada özel okul ve devlet okulunda öğrenim gören öğrenciler arasında çevresel tutum ortalamaları bakımından anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyetin çevresel tutum toplam puanlarını etkileyen bir faktör olmadığı görülmüştür.

Diğer yandan çalışmada; sınıf düzeylerine, not ortalamasına cinsiyete ve anne-babanın sigara kullanma durumuna göre öğrencilerin tutum puan ortalamaları anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

Okul türüne göre gruplanan öğrencilerin çevreye yönelik tutum puan ortalamaları, istatistiksel olarak, özel okul öğrencileri lehine anlamlı bulunmuştur. Okul türüne göre tutum puanlarının değişkenlik göstermesi özel okul öğrencilerinin çevrenin korunması konusunda daha bilinçli olduğunu göstermektedir. Bu duruma; özel okullarda çevre bilincini geliştirecek etkinliklerin daha çok yapılmasının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Not ortalamasına göre gruplanan öğrencilerin çevre tutum puanları arasında tespit edilen ortalama farkları,yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bulunmuştur.Not ortalaması yüksek olan başarılı öğrencilerin,çevreye yönelik toplam tutum puanlarının da yüksek olması akademik başarının tutum ve değer kazanmadaki etkisini ortaya koymaktadır.

Baba ve annenin eğitim durumuna göre gruplanan öğrencilerin çevre tutum puanları ortalamaları, yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bulunmuştur. Anne ve babanın eğitim durumu arttıkça çocuklarının çevre bilinci arttığı düşünüldüğünde eğitimin çevre bilinci kazandırmadaki rolü ortaya çıkmaktadır.

Özdemir (2003) doktora tezinde, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin çevre bilgisi ile çevre bilinci düzeylerini tespit etmeye çalışmış, bu değişkenlerin öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerine göre önemli farklılıklar gösterip göstermediğini araştırmıştır. 1000 öğrencinin dahil edildiği çalışmada, anne ve babanın mesleklerine ve eğitim düzeylerine göre önemli farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çevre bilgisi ile çevre bilinci arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş, dolayısıyla, öğrencilerin çevre bilgisi arttıkça, çevre bilincinin yükseldiği sonucuna varılmıştır.

Tuncer vd. (2005) tarafından 135 öğrenci üzerinde yürütülen çalışmada, cinsiyet ve kırsal-kentsel kesim farklılıklarının 6. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını nasıl etkilediği incelenmiştir. Araştırmada, kentsel alanlarda yaşayan öğrencilerin tutumlarının daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Erten (2005)'e göre ise, çevre bilincinden amaçlanan, birçok bilim adamının da vurguladığı gibi çevre bilgisi, çevreye yönelik olumlu tutumlar ve çevreye yararlı davranışlardır. Ancak, şimdiye kadar çevre bilinci alanında gerçekleştirilen araştırmalar, çevre bilgisinin çevreye yararlı davranışlar üzerine olan etkisinin zayıf olduğunu ve çevreye yönelik olan tutumların da çevre bilincinin oluşmasında çok fazla anlamlı olmadığını göstermiştir.

Bütün bu araştırmalar göstermektedir ki çevrenin korunması gerektiğini bilmek, davranışa dönüşmediği sürece çevrenin korunması için yeterli değildir.

Elde edilen bulgular sonucunda önemli olanın öğrencilerde oluşturulan çevreyi koruma tutumunu davranışa dönüştürecek bireysel ve kitlesel etkinlikler gerçekleştirmektir. I.ve II. Kademe Yıllık öğretim planlarında disiplinler arası işbirliği ile her ders planına çevre bilincini geliştirici konular ve çalışma kitaplarına etkinlikler yerleştirilmeli, var olan etkinlik sayısı artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

AKMAN, Y., Ketenoğlu, O., Kurt, L., Evren, H., ve Düzenli, S. (2000). **Çevre Kirliliği (Çevre Biyolojisi)**. Ankara: Palme Yayıncılık..

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2011). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. (13.Baskı). Ankara: PegemA.

ERTEN, S., 2005, Okul Öncesi Öğretmen Adaylarında Çevre Dostu Davranışlarının Araştırılması, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 28, 92-100s.

KELEŞ, Ö. (2007), Sürdürülebilir Yaşama Yönelik Çevre Eğitimi Aracı Olarak Ekolojik Ayak İzinin Uygulanması ve Değerlendirilmesi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

ÖZDEMİR, A., (2003), İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Çevre Bilgi ve Bilinçlerinin Araştırılması, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

TUNCER, G., Tekkaya, C. Sungur, S. ve Ertepinar, H., (2005), The Effects of Region and Gender on Students' Attitudes towards Environment, Eğitim ve Bilim Dergisi 30(136), 77-83s.

UZUN N. ve Sağlam N. (2006). “Orta Öğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme ve Geçerliliği” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (30), 240-250 s.

UZUN, N. (2007), Ortaöğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bilgi ve Tutumları Üzerine Bir Çalışma, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜKLERİ TARAFINDAN YAPILAN EĞİTİM DENETİMLERİNİN ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ömer FIRAT⁴⁸

Sistemler ortak amaç taşıyan ve etkileşen alt sistemlerden oluşur. Bir sistemi geliştirebilmek için sistemi oluşturan alt sistemlerin etkinlikleri ve verimliliklerine güç katmak zorunludur. Denetim alt sistemi sistem çıktılarını nicelik ve nitelik yönünden değerlendirmek ve sonuçları karar merkezlerine iletmek zorundadır. Bunun gerçekleştirilebilmesi için etkili geribildirim sağlanmalıdır. Böylece sistemler arasında gerekli enformasyon sağlanacak sistemdeki tıkanıklar giderilecek ve sorunlar en aza indirgenecektir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı, MEB Teftiş Kurulu⁴⁹ müfettişlerinin, il milli eğitim müdürlüklerinin kurumsal denetim sonunda düzenledikleri raporlardan hareketle, Türkiye genelinde il milli eğitim müdürlüğü yönetimlerinin sorun alanlarını ortaya koymaktır. Bu kapsamda kısmi olarak denetçi gözlemlerine⁵⁰ göre, il milli eğitim müdürlüklerinin temel görev alanları içerisinde yer alan, “İl denetim-rehberlik ve soruşturma görevlerine yönelik geliştirme alanları ve alansal yoğunluklar nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Sonuç olarak MEM’lerin Bakanlığın aracı üst sistem olarak etkililiği bağlamında, MEM’e verilen görev normlarında denetim bağlamında, saklı amaçların gerçekleşme derecesinin belirlenmesi, normlarda içkin olarak bulunan amaçları gerçekleştirecek işlevsel mekanizmaların var olup olmadığının açık edilmesi ve fonksiyonel bir kurum düzeninin parametreleri hakkında karar verici organların dikkatini çekebilecek veri üretilmesinin önemli ve yararlı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Yapılan çalışma, nitel araştırma özelliğindedir. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 39).

Bu çalışmada veriler tarama modeline dayalı olarak “*nitel yolla*” toplanmıştır. Araştırmanın veri setini⁵¹ 81 il milli eğitim müdürlüğü kurumsal denetim raporları oluşturmaktadır.

⁴⁸ MEB Bakanlık Denetmeni

⁴⁹ 652 sayılı KHK ile Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ve Milli Eğitim Denetçisi unvanları kullanılmaya başlanılmıştır.

⁵⁰ Denetimlerde, araştırma ve incelemeler sonunda ulaşılan mantıksal çıkarımlar.

⁵¹ MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı denetçilerinin il MEM denetim saptamalarının bütünü.

Tablo 1. İl MEM’de Kurumsal Denetim Durumu

Sıra No	Yıllar	İl Kodu	f	Oran (%)
1	2000	05, 08, 19, 22, 35, 43, 44, 46, 51, 52, 53, 58, 60, 61, 63, 67, 68, 69, 80	19	23,5
2	2001	26, 55, 57, 64	4	4,9
3	2002	-	-	-
4	2003	08, 27, 28, 31	4	4,9
5	2004	18, 50, 66	3	3,7
6	2005	37, 74, 81	3	3,7
7	2006	01, 03, 06, 09, 10, 11, 14, 16, 17, 20, 25, 32, 33, 38, 39, 41, 42, 45, 48, 54, 59, 64, 70, 71, 79	25	30,9
8	2007	07, 34, 72	3	3,7
9	2008	78	1	1,2
10	2009	02, 04, 12, 13, 21, 23, 24, 29, 30, 36, 43, 47, 49, 56, 62, 73, 75, 76, 77	19	23,5
TOPLAM			81	100

Kaynak: MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı Verileri, 2000-2009.

Denetim raporlarının NVİVO 8 nitel veri analiz programı yardımıyla değerlendirmesi ve analizi yapılmıştır. Toplanan verilerin analizinde, “*içerik analizi tekniği*” kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 227).

Nitel araştırmalarda ilkece, verileri, benzer olanları gruplandırarak organize edilir. Böylece diğerlerine benzeyen ya da onlarla ilişkili herhangi bir veri diğer verilerle gruplandırılabilir. Ardından, benzer ya da ilişkili veri parçalarının tümünü ayrı kümelere yerleştirip kümeler arası karşılaştırma yapılabilir. Kümeler arasında ‘alt-kümeler’ oluşturulabilir, veriler içindeki ilginç benzerlik ya da farklılıklar ayırt edilebilir. Farklı kümeler ya da alt kümeler arasında karşılaştırmalar yaparak verilerdeki varyasyonu ve örüntüleri arayabiliriz (Kuş, 2006: 18).

Bu aşamada, ilk olarak toplanan verilerin analiz edilmesi için içerik bölümünde, ilgili bölümlerin alt başlıklarında konu alanına giren geliştirme alanları ayrı ayrı analiz edilmiştir. Analiz edilen veriler milli eğitim müdürlükleri denetim rehberinde⁵² belirtilen ve araştırmacının amacı parolinde ana ve alt kategoriler oluşturularak veriler organize edilmiştir. Bu kategoriler

⁵² Bakınız, http://tkb.meb.gov.tr/yayinlar/rehberler/il_ilce.pdf.

altında araştırmacının amacı doğrultusunda madde ve içerik analiz birimleri yer almaktadır. Nitel veri analizinde temel süreç kodlamadır (Kuş Saıllard, 2009: 18). Analiz birimleri frekans ve yüzde oranları şeklinde sayısallaştırılmış ve tablo halinde sunulmuştur. Tablo içi sıralama en yüksek frekandan başlayarak sıralanmıştır. Toplam frekans değeri 50 ve üzeri olan tablolarda; frekans değeri iki ve altı geliştirme alanları diğer alanlar adı altında toplanmıştır. İlgili tablonun altında diğer geliştirme alanı/alanları ile ilgili kısa açıklamada bulunulmuştur. Buradaki her geliştirme alanları denetim rehberinde dile getirilen her bir başlık altında değil sentezlenerek ortaya konulmuştur. Kurumsal denetimi yapılan il milli eğitim müdürlüğü denetiminde elde edilen dağılımlar “durumsal geliştirme alanları”⁵³, kavramı adı altında toplanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmacı ilgili verilerin toplanması ve yorumlanması açısından bu bölümü üç boyut altında gruplandırmıştır. Bu boyutlar, il MEM bünyesinde görev yapan eğitim denetmeni çalışma alanlarını oluşturan denetim, rehberlik ve soruşturma çalışmalarına ait durum gözetilerek oluşturmuştur. Alt boyutlarla ilgili veriler, tablo 2- 4’de sunulmuş olup konuyla ilgili değerlendirmelerde bulunulmuştur.

1. Denetim Çalışmaları

MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığından alınan verilere göre, denetim çalışmalarının geliştirilmesi amacıyla ilgili değerlendirmelerin frekans ve oranları hesaplanarak Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Denetim Çalışmalarına İlişkin Denetim Raporlarına Yansıyan Durumsal Değerlendirmelerin Dağılımları

Sıra No	Denetim Hizmetlerine Yönelik Geliştirme Alanları	f	Oran (%)
1	Denetim Bölgeleri ile görevlendirilecek denetim grubu başkan ve üyelerinin, öğretim yılı başlamadan önce tespit edilerek il onayına sunulması; denetim gruplarının, yıllık ve aylık çalışma programlarının hazırlanması ve uygulanması	30	18,9
2	İlde bulunması gereken eğitim denetmenlerinin, sayısal bakımdan yeterlilik durumunun iyileştirilmesi	18	11,3
3	Eğitim-öğretim yılı başı, yıl ortası ve yılsonu toplantılarının yapılması ve amaca uygun kararların alınması	18	11,3
4	Büro donanımı, çalışma ortamı MEBSİS Modülü kullanılması	17	10,7
5	Rehberlik ve iş başında yetiştirme, inceleme-soruşturma hizmetlerinin etkin şekilde sürdürülebilmesi için grup başkanları arasında koordinasyonu sağlayıcı toplantıların yapılması	17	10,7
6	İnceleme ve değerlendirme komisyonunun oluşturulması	13	8,2

⁵³ Durumsal Değerlendirmelerin Dağılımları: Denetim raporlarından ulaşılan verilerin tablolaştırılmış bütünüdür.

7	Yılsonu raporları değerlendirilerek ulaşılan sonuçlar yeni eğitim yılının planlamasında dikkate alınması	10	6,4
8	Yöneticilerin inceleme, soruşturma ve geri bildirim konularında yetiştirilmesi	6	3,9
9	Eğitim denetmenleri ile il Millî Eğitim Müdürlüğünün koordinasyonun sağlanması	5	3,3
10	Aylık- yıllık çalışma programları, “ekonomik ve verimliliği” ilkesine göre hazırlanması	4	2,6
11	İl Defterdarlığınca, eğitim denetmenleri için kısa süreli kurslar düzenlenmesi	4	2,6
12	Yeterlik düzeyinin yükseltilmesi için hizmetiçi eğitime alınması	4	2,6
13	Diğer alanlar*	11	7,5
TOPLAM		157	100

Kaynak: MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı Verileri, 2000-2009.

* İl Millî Eğitim Disiplin Kurulu ve İl İdare Kurulu'na ait dosyalarla ilgili iş ve işlemlerin yürütülmesi; Denetim ve yönetim hizmetlerin yürütülmesinde, yönetsel ve yasal iletişim kurallarına uyması; Denetimlerin, “ Performans Ölçme ve Değerlendirme Sistemi ”ne göre yapılması çalışmalarına başlanması; Denetmenlerin bilgi ve görgülerini artırmak için Yurtdışı eğitim olanakları sağlanması; Mali konularda hizmet içi eğitime alınması; Denetim elemanlarınca öğrenci kıyafet uygulamalarının takip edilmesi; Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Kur’ an Kursları ile dernek ve vakıflarca açılan öğrenci yurtlarının denetiminin yapılması.

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde, bu boyuttaki değerlendirmelerin yüzde 18,9 oranı ile “*öğretim yılı başında aylık ve yıllık planlama yapılmasında*” yoğunlaşmaktadır. Bunu yüzde 11,3 ile “*eğitim denetmenlerinin, sayısal bakımdan yeterlilik durumu*” ile “*öğretim yılı başı, ortası ve sonu toplantılarının yapılması*” değerlendirmesi izlemektedir. Diğer değerlendirmeler ise, yüzde 2,6-10,7 aralığında değişmektedir.

Tablo 2’deki veriler bir bütün olarak değerlendirildiğinde; önerilerin daha çok yoğunlaştığı alanların yönetsel bilgi, beceri ve davranış gerektiren alanlar olduğu çıkarımı yapılabilir.

İller, hizmet verimliliği ile okul ve kurumların yönetici ve öğretmen sayıları göz önünde bulundurularak, eğitim denetmenleri başkanının önerisi, il millî eğitim müdürünün onayı ile denetim bölgelerine ayrılırlar. Her denetim bölgesinde yeterli sayıda denetmen ve denetmen yardımcısından meydana gelen denetim grupları oluşturulur. Denetim gruplarının görev bölgeleri, öğretim yılı başlamadan on beş gün önce başkanın önerisi, il millî eğitim müdürünün onayı ile belirlenir (MEB, 1999/Md.35). Buna rağmen, denetimi yapılan 81 ilin 30’unda eğitim denetmenleri yöneticilerinin öğretim yılı planlaması konusunda değerlendirmede bulunulması üzerinde öncelikle ve önemle durulması gereken bir sonuçtur. Zira planlama aşamasında yaşanan aksamalar, denetim hizmetinin bütününe etkiler ve denetimin önleyici özelliğini zedeleyebilir.

Diğer yandan, eğitim denetmeni sayısal bakımından yetersizliği 18 ilde görülmektedir. Bu durumun Bakanlığın istihdam politikası ve mesleğin çalışma şartları vb. değişkenlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Öte yandan, denetim grupları arasında eş güdüm sağlamak amacıyla gerektiğinde bu gruplarla birlikte meslekî toplantı, rehberlik, denetim ve inceleme gibi çalışmalara katılmak, diğer bir ifadeyle denetim grupları arasında koordinasyonu sağlamak eğitim denetmenleri başkanının görevleri arasında sayılmaktadır (MEB, 1999/Md.32/g). Hal böyle iken, denetimi yapılan 81 ilin 18'sinde rehberlik ve iş başında yetiştirme, inceleme-soruşturma hizmetlerinin etkin şekilde sürdürülebilmesi için öğretim yılı başı, ortası ve sonunda değerlendirme toplantısı yapılması konusunda geliştirilmesi gereken alan olarak değerlendirmede bulunulması üzerinde durulması gereken bir başka durumdur.

Yukarıda değerlendirilen ve anlamlı görülen her iki sonuç, eğitim denetmenleri başkanı ve başkan yardımcıları ile il milli eğitim müdürlerinin yönetsel bilgi, beceri ve davranışlarıyla ilgilidir. Bu sonuçlar, il milli eğitim müdürleri ile eğitim denetmeni başkanı ve başkan yardımcılarının eğitim yönetimi ve denetimiyle ilgili kavram ve süreçleri iyi bilmediklerinin ve bu kavram ve süreçleri davranış haline getiremediklerinin göstergesidir.

2. Rehberlik Çalışmaları

MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığınca Türkiye genelinde il MEM'lere yapılan denetimlere ait verilere göre, rehberlik hizmetleri boyutunda geliştirilme alanlarıyla ilgili, iller bazındaki değerlendirmelerin frekans ve oransal dağılımları Tablo 3'de verilmektedir.

Tablo 3. Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Denetim Raporlarına Yansıyan

Durumsal Değerlendirmelerin Dağılımları

Sıra No	Rehberlik Hizmetleri Yönelik Geliştirme Alanları	f	Oran (%)
1	Genel denetim raporları ve tebliğlerinde belirlenen önerilerin yerine getirilme durumlarının takip edilmesi	40	27,3
2	ARGE çalışmaları sonucunda, il milli eğitim müdürlüğünce okul müdürlerine yönelik eğitim yönetimi alanında seminerler düzenlenmesi	17	11,7
3	Raporlarda ve yazışmalarda, noktalama ve yazım kurallarına özenle uyulması; raporlama tekniğine uygun yazılması	16	10,9
4	Görev alanlarındaki okul/kurumların eğitim, öğretim, yönetim ve öğrencilerle ilgili ihtiyaç duyulan konularda araştırma yapması ve değerlendirilmesi	14	9,6
5	Okul teknolojik imkânlarının-laboratuvarların pansiyon, yeterlilik durumunun vb. durumların boyutlarının kapsamlı değerlendirilmesi	12	8,2
6	Hizmet içinde ve görev sırasında ödüllendirme işleminin motivasyonu sağlayacağı göz önünde bulundurulması	12	8,2
7	İlköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi	10	6,9
8	Eğitim ve öğretimi yönlendirici uygulama niteliği olan görüş ve önerilerde	6	4,1

	bulunmalı,		
9	Sözleşmeli ve vekil öğretmenlerin çalışmalarının plân dâhilinde yerinde ziyaret edilmesi, denetlenip değerlendirilmesi,	6	4,1
10	Raporlarında yer alan ve mahalli imkânlarla karşılanması mümkün olan hususların yerine getirilebilmesi için kamuoyu oluşturulması	5	3,5
11	Çağ nüfusu, sistem içinde olmayan ve okul çağındaki engelli çocukların tesbiti noktasında, bölgelerde alan taraması yapması	4	2,7
12	İl Defterdarlığı ile koordineli bir çalışma yapılarak kısa süreli kurslar düzenlenmesi;	4	2,7
TOPLAM		146	100

Kaynak: MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı Verileri, 2000-2009.

Anılan tablodan görüleceği üzere, konu özelinde frekans yoğunlaşması yüzde 24,4 oranı ile “*genel denetim saptamalarının yerine getirilme durumlarının takip edilmesi*” değerlendirmesidir. Bunu yüzde 11,7 ile “*ARGE çalışmaları (eğitime yönelik inceleme-araştırma) sonucunda, okul müdürlerine yönelik eğitim yönetimi alanında seminerler düzenlenmesi*” izlemektedir. Diğer değerlendirmeler ise, yüzde 2,7-10,9 aralığında değişmektedir.

Denetimin, yönetimi ve dolayısıyla da örgütü geliştirmeye yönelik geri bildirim sağlayan yönü dikkate alındığında, araştırma kapsamına alınan ve denetimi yapılan 81 ilden 40’ı hakkında yapılan denetim sonuçlarının takibinin yapılması konusunda değerlendirmede bulunulması, bir aracı üst sistem olan il MEM’lerin ve bünyesinde örgütlenmiş eğitim denetmenleri başkanlıklarının, görevsel anlamda yetersizliğini ortaya koymaktadır. Yavaş (2001) ise, eğitim denetmenlerinin okul ve kurumlarda yaptıkları rehberlik ve denetimlerin dolaylı olarak il MEM yönetimini de etkilediğini vurgulamıştır. Buna göre eğitim denetmenlerinin yeterlilikleri konusunda ilgi duyan araştırmacıların çalışma yapmaları önerilmektedir.

Diğer yandan, doğrudan il millî eğitim müdürüne bağlı olarak kurulan eğitim denetmenleri başkanlığı, okul ve kurumlarda öğretim yılı içinde yapılan rehberlik ve iş başında yetiştirme, denetim, inceleme ve soruşturma hizmetlerinin yerine getirilmesinde amaçlara ne dereceye kadar ulaşıldığını, alınması gereken önlemlerin neler olduğunu ve varsa diğer sorunları saptamak, görüşmek ve değerlendirmekle görevlidir (MEB, 1999/Md.27, 29/d). Bu görevin tam anlamıyla yerine getirilebilmesi, ancak, denetim saptamaları sonucunda yapılan değerlendirmelerin yerine getirilme durumlarının takip edilmesiyle olanaklıdır.

Eğitim denetmenlerinin ARGE çalışmaları kapsamında aşağıdaki görevleri bulunmaktadır (MEB, 1999/Md.43).

1. Görev alanlarındaki okul/kurumların eğitim-öğretim, yönetim ve öğrencilerle ilgili ihtiyaç duyulan konularda araştırma yapmak,
2. Okul/ kurum personelinin yeterlik ve verimliliklerini araştırmak,
3. Bölgesinde okula devam etmeyen öğrencilerin devamsızlık sebeplerini araştırmak,
4. Eğitim sorunlarını belirlemek, çözüm önerileri geliştirmek ve eğitimin niteliğini artırarak etkin ve verimli olarak gerçekleştirilmesine yönelik araştırma yapmak,

5. Okul ve çevre ilişkisini güçlendirmek amacıyla araştırma yapmak,
6. Görev alanlarıyla sınırlı olmak kaydıyla başkanlıkça verilen diğer konularda araştırma yapmak.

Bu çalışma sonucunda, il Milli Eğitim Müdürlüklerince okul müdürlerine yönelik eğitim yönetimi alanında seminerler düzenlenmektedir. Denetim raporu sonuçlarına göre 17 ilde diğer konulara göre daha fazla değerlendirmede bulunulması, okul yönetimlerini geliştirmeye yönelik eğitim seminerlerinin düzenlenmediğinin göstergesidir. Anlamli görülen bu sonucun, önceki bölümlerde olduğu gibi, eğitim denetmenleri başkanı ve başkan yardımcıları ile il Milli Eğitim Müdürlüklerinin yönetsel bilgi ve becerilerinin yeterli olmamasından veya bu bilgi ve becerileri davranış haline getirilememesinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

3. Soruşturma Etkinlikleri

Bakanlık denetçilerince 2000-2009 yılları arasında 81 il Milli Eğitim Müdürlüklerinde yapılan kurumsal denetim raporlarından elde edilen verilere göre, soruşturma etkinlikleriyle ilgili değerlendirmeler sonucunda 8 geliştirme alanı belirledikleri anlaşılmıştır. Belirlenen geliştirme alanlarının genellikle, il eğitim çalışanlarının soruşturma iş ve işlemleri ile eğitim denetmenleri rapor içeriklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu değerlendirmelerin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4'de verilmektedir.

Tablo 4. Soruşturma Görevlerine İlişkin Denetim Raporlarına Yansıyan

Durumsal Değerlendirmelerin Dağılımları

Sıra No	Soruşturma Görevlerine Yönelik Geliştirme Alanları	f	Oran (%)
1	Raporlarda getirilen idari tekliflerde, kesinlik kazanan eylemin boyutu, görevin yürütülmesinde kamu yararı ve zararı, kurumun gelişmesine tesir edebilecek etkiler vb.durumlar, ilgilinin bu görevinde kalmasındaki sakıncaların dikkatle değerlendirilmesi	27	22,6
2	İhbar ve şikâyetlerin incelenmesi/soruşturulması için onay alınarak denetmen veya muhakkik görevlendirilmesi; onayda soruşturmaya başlama zaman aşımı, rapor yazımlarında da ceza verme yetkisi zaman aşımının göz önünde bulundurulması	25	21
3	Okul ve kurumlardaki yönetici, öğretmen vb. diğer personel hakkındaki soruşturmalar sonucunda, teklif getirilmesi aşamasında zamanaşımı somut ve kanıtlayıcı delillerin özellikle aranması ve soruşturma raporlarının daha duyarlı biçimde düzenlenmesi	24	20,2
4	Disiplin soruşturması raporlarında getirilen disiplin cezası teklifleri ile işlenen filler arasında uyum bulunması, getirilen tekliflerde ölçülülük ilkesine uyulması	20	16,8
5	Her yıl haklarında disiplin soruşturması ve ön inceleme yapılan personel ile ilgili istatistikî çizelgelerin hazırlanması	7	5,9
6	Okul müdürlerinin birbiri hakkında muhakkik olarak görevlendirilmemesi	3	2,5
7	Uzmanlık gerektiren konularda İl'den veya Bakanlıktan denetmen talep	3	2,5

	edilmesi		
8	Diğer alanlar*	10	8,5
TOPLAM		119	100

Kaynak: MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı Verileri, 2000-2009.

- Okul-kurum müdürü tarafından incelenip sonuçlandırılabilir nitelikteki ihbar ve şikâyetlerin ilçe MEM'e iade edilerek gereğinin yapılması; İnceleme-soruşturma ve ön inceleme raporlarına dayalı yargıda açılan davaların takibinin yapılması; Somut bilgileri içermeyen isimsiz ve imzasız dilekçelerin işleme alınmaması; Muhakkiklik görevi verilebilecek yöneticilerin inceleme-soruşturma iş ve işlemleri için hizmetiçi eğitim kursuna alınması.

Söz konusu tablodaki verilerin dağılımına bakıldığında, değerlendirmelerin en yüksek düzeyde (yüzde 22,6) “*raporlardaki idari tekliflerde, durumun tüm yönleriyle (boyutu, kamu yararı ve zararı, kişisel durumlar) değerlendirilmesinde*” bulunmaktadır. Bu değerlendirmeyi, 25 frekansla “*denetmen görevlendirmesi ve zamanaşımının göz önünde bulundurulması*” izlemektedir. Diğer değerlendirmeler ise, 3-24 frekans aralığında değişkenlik göstermektedir.

Araştırma verileri, denetimi yapılan il MEM'de soruşturma etkinlikleriyle ilgili idari teklif ve zamanaşımı konusunda sorunlar yaşandığı göstermektedir. Disiplin hukukunun ilkeleri arasında yer alan “*Kılık Değiştirmiş Disiplin Cezası Verilmemesi İlkesi*”, pratikte, daha çok disiplin soruşturmaları sonucunda getirilen disiplin cezalarının yanı sıra, ilgilinin görev yerinin değiştirilmesi veya yöneticilik görevinden alınması şeklindeki idari teklifler ve bu tekliflerin uygulanmasıyla ihlal edilmektedir. Bunun sonucu olarak da yönetsel yargıda açılan davaların önemli bir kısmı idare aleyhine sonuçlanmaktadır.

Esas itibarıyla kanunda öngörülmuş bir disiplin müeyyidesi olmayan bu tür idari teklifler, doğruluk kazanan disiplin suçunun boyutu, görevin yürütülmesinde sakınca doğuracak nitelikteyse ve görev tanımlarında belirtilen gereklere aykırılık teşkil ediyorsa, hizmetin gereği ve kamu yararı düşünülerek yapılır. Ancak, araştırma sonuçları, denetimi yapılan 81 ilin 27'sinde soruşturmalar sonucunda getirilen idari tekliflerde sübuta eren ve disiplin cezası teklifi getirilen disiplin dışı davranışların boyutunun yeterince ortaya konmadığını göstermektedir.

Araştırma bulgularının bir diğer boyutu da zaman aşımı konusunda getirilen önerilerin yoğunluğudur. Disiplin amirleri uyarma, kınama ve aylıktan kesme cezalarını soruşturmanın tamamlandığı günden itibaren 15 gün içinde vermek zorundadırlar. Kademe ilerlemesinin durdurulması cezasını gerektiren hallerde soruşturma dosyası, kararını bildirmek üzere yetkili disiplin kuruluna 15 gün içinde tevdi edilir (verilir/sunulur). Disiplin kurulu, dosyayı aldığı tarihten itibaren 30 gün içinde soruşturma evrakına göre kararını bildirir. Memurluktan çıkarma cezası için disiplin amirleri tarafından yaptırılan soruşturmaya ait dosya, memurun bağlı bulunduğu kurumun yüksek disiplin kuruluna tevdiinden itibaren azami altı ay içinde bu kurulca, karara bağlanır (657 S.K./Md.128).

Diğer taraftan, kamu hizmetlerinin yürütülmesi sırasında ortaya çıkan kusurlu davranışın sürüncemede kalmaması için, işlenen disiplin suçunun soruşturma sürecine sınırlama getirilmiştir. Soruşturmaya başlama zaman aşımı ve ceza verme zaman aşımı olarak iki aşamalı olan bu sınırlama şu şekildedir:

Kanunda sayılan fiil ve halleri işleyenler hakkında, bu fiil ve hallerin işlendiğinin öğrenildiği tarihten itibaren;

a) Uyarma, kınama, aylıktan kesme ve kademe ilerlemesinin durdurulması cezalarında bir ay içinde disiplin soruşturmasına,

b) Memurluktan çıkarma cezasında altı ay içinde disiplin kovuşturmasına, başlanmadığı takdirde disiplin cezası verme yetkisi zamanaşımına uğrar (657 S.K./Md.127).

Disiplin cezasını gerektiren fiil ve hallerin işlendiği tarihten itibaren nihayet iki yıl içinde disiplin cezası verilmediği takdirde ceza verme yetkisi zamanaşımına uğrar (657 S.K./Md.127).

Fiilin işlendiğinin öğrenildiği tarih; disiplin amiri kademesinde, olayın kayıtlara giriş tarihidir. Medyaya yansıyan olaylarda, olayın yayınlandığı, yani kamuoyu tarafından öğrenildiği tarihtir. Elektronik ortamda veya bilişim araçları kanalıyla yapılan ihbar ve şikâyetlerde ise, olayın, disiplin amiri kademesinde bilişim araçlarına girdiği tarihtir. İhbar, şikâyet veya basın yoluyla öğrenilen olaya yönelik soruşturma onayının alınmasıyla disiplin soruşturmasına (kovuşturmasına) başlanmış olur ve soruşturmaya başlama zaman aşımı durur (MEB, 2006: 50).

Anlık, yani sürece yayılmayan disiplin suçlarında, fiilin tüm unsurlarıyla tamamlanması; teşebbüs disiplin suçlarında, sonucun gerçekleşmesi; mütemadi ve müteselsil (sürekli ve sıralı) disiplin suçlarında, temadi ve teselsülün son bulması; iştirak halinde işlenen toplu disiplin suçlarında, fiile toplu suç vasfını verecek derecede iştirak halinin tamamlanması ile ceza verme yetkisi zaman aşımı başlar (MEB, 2006: 51). Buna karşın, denetimi yapılan 81 ilin 25'inde zaman aşımı durumunun göz önünde bulundurulmadığı konusunda değerlendirmede bulunulması dikkat çeken ve önemsenmesi gereken bir sonuçtur.

Yukarıda değerlendirilen her iki sonuç da hukuksal sıkıntılar oluşturabilecek nitelikte hatalardır ve eğitim denetmenlerin soruşturma yöntem ve teknikleri konusunda yeterli formasyona sahip olmadıklarından kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

Bu bulgular ışığında; eğitim denetmeni denetim gruplarınca, yıllık ve aylık çalışma programlarının hazırlanması ve uygulanmasında eksiklikler olduğu görülmektedir. Öte yandan, kurum denetim tebliğlerindeki geliştirme alanlarına ilişkin değerlendirmelerin yerine getirilme durumları takip edilmemektedir. Ayrıca, eğitim denetmeni tarafından yapılan disiplin soruşturması sürecinin alt boyutlarında eksiklikler ön plana çıkmaktadır.

Bu bulguların asgariye indirilmesi için, eğitim denetmenleri eğitim-öğretim, denetim ve yönetim süreçlerini daha etkili işletebilmeleri için hizmet içinde yetiştirilme etkinlikleri artırılmalıdır. Ayrıca, eğitim denetmeni başkanlıkları tarafından yapılan denetim ve soruşturma çalışmaları dönemseller olarak değerlendirilmeli ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin geliştirilmesine yönelik bilimsel politikalar belirlenmelidir.

Eğitim denetmenlerince eğitim sistemi içerisinde geniş bir alana sahip olan ve sıklıkla değişen mevzuat, güncel olarak takip edilmeli, getirilen disiplin cezası tekliflerine kaynaklık eden kanıtlayıcı deliller mevzuat bağlamında irdelenmelidir.

Anahtar Sözcükler: Milli Eğitim Müdürlüğü, kurumsal denetim ve denetçi.

KAYNAKÇA

- “657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu” (1965, 23 Temmuz) *T.C. Resmi Gazete*, 12056.
- MEB (1999) “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Denetmenleri Başkanlıkları Yönetmeliği,” *T. C. Resmi Gazete*, 235085.
- (2006) *İnceleme Soruşturma ve Ön İnceleme Rehberi*, Ankara: Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayını.
- Kuş, E. (2006) *Sosyal Bilimlerde Bilgisayar Destekli Nitel Veri Analizi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuş Saillard E. (2009) *NVIVO 8 ile Nitel Araştırma Projeleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yavaş, A. (2001) *İl Millî Eğitim Müdürlüğü Yönetimi*, Ankara: TODAİE Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yıldırım, A. , H. Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınevi, 2005.

EĞİTİM DENETMENLERİNİN ZORUNLU YER DEĞİŞTİRME UYGULAMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU⁵⁴
Ümit DİLEKÇİ⁵⁵

Problem Durumu

Bireylerin ve toplumların yaşamına yön vermede en önemli öge olan eğitim, “insanın içinde yaşadığı toplumda uygulama değeri olan yetenek, yöneliş, duygu, düşünce veya davranışları yine kendi yaşantısı yoluyla oluşturma, geliştirme ve değiştirme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Duman, 1999: 14). Eğitimin nihai hedefi başarılı, kendine yeten, mutlu, üretken, yaşadığı topluma katma değer sağlayan bireyler yetiştirmektir (İlğan, 2006: 2).

Denetim kavramını yazarlar farklı şekillerde ele almışlardır. Bütün sistemlerinin bir ögesi olan, kontrol ve değerlendirme süreçlerini kapsayan denetimin değişik şekillerde tanımlanmasının nedenlerinden biri, sistemlerin çeşitliliğinden ileri gelir (Taymaz, 1982: 2). Denetim kavramını Aydın (2007: 11), “örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci”; Bursalıoğlu (2005: 126), “kamu yararı adına davranışı kontrol etme”; Cengiz (1992: 13), “bağlı bulunduğu kuruluşun amacına en verimli bir şekilde, zamanında ve mevcut hukuk düzenine uygun olarak ulaşım ulaşıldığını, amaca yönelmede kullanılan metotların, yapılan iş ve eylemlerin uygunluğunu, bunların verimini, etkinliğini ve hizmet kalitesini sağlayıp sağlamadığını araştırmak ve kontrol etmek” olarak tanımlamaktadır.

Denetim, örgütün kendi varlığını ve işleyişini sürdürülmesi için zorunludur (Erdem, 2006: 275). Denetime olan bu ihtiyacı Başaran (2000: 136); “denetim evrenseldir. Tüm örgütler amacına, türüne, kuruluşuna bakılmaksızın denetimsiz varlığını sürdüremez. İnsan olarak bizler de ancak yaptığımız işleri denetleyerek belli bir amaca ulaşabiliriz.” şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim denetimi, tarihi süreç içerisinde eğitim sistemindeki değişimlere paralel olarak değişen ve gelişen bir alandır. Eğitim alanında yapılan çeşitli araştırmalar, denetimin rolü, önemi ve uygulamasına birçok değişiklikler getirmiş ve denetim felsefesi, otokratik görüşten demokratik görüşe doğru bir değişim süreci geçirmiştir (Karagözoğlu, 1977). Denetim, bugün artık kontrol etmekten öte geliştirme odaklı bir işlev içinde görülmektedir. (Aydın, 2008: 3). Süreç içerisinde meydana gelen bu değişimi Telci (2011: 16), “ortaya çıktığında düzeltme amaçlı kontrol anlamı taşıyan ve uzun yıllar eğitim alanında kontrol amaçlı kullanılan denetim, zaman içerisinde öğretimin niteliğini yükseltmek için öğretmenlere sağlanan bir destek olarak görülmeye başlamıştır.” şeklinde açıklamıştır.

Günümüzde denetim, genel anlamda eğitim sürecini dolayısıyla öğretmeni zaman içinde kişisel ve mesleki anlamda şekillendiren ve geliştiren bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin öğretiminin geliştirilmesinin amaçlandığı bu süreçte öğretmen ve denetmen arasındaki güven ve işbirliği üzerinde durulan noktalardır (Rizzo, 2004: 14; aktaran Kunduz, 2007: 7).

Eğitim denetiminin en önemli unsurları arasında denetmenler yer alır. Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığının taşra teşkilatında denetim faaliyetlerini eğitim denetmenleri ve denetmen yardımcıları yürütmektedir. Eğitim denetmenleri ve denetmen yardımcılarının görevleri, “İldeki her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim

⁵⁴ Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi

⁵⁵ Eğitim Bilim Uzmanı

müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini yürütür (MEB, 2011)” şeklinde belirtilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği 24.06.2011 tarihinde 27974 sayılı resmi gazetede yayımlanmış ve buldukları ilde sekiz yıl süre ile görev yapanların yer değiştirmeleri başlığı altında yönetmeliğin 31. maddesi şu şekilde düzenlenmiştir: *MADDE 31 – (1) Müfettişlerin, aynı ilde kesintisiz çalışma süreleri sekiz yıldan fazla olamaz. (2) İlgili yılın 1 Eylül tarihi itibarıyla buldukları ilde kesintisiz sekiz yıl süre ile görev yapanların görev yerleri, buldukları ilin dâhil olduğu hizmet bölgesindeki duyurusu yapılan diğer illerden birine ya da istemeleri halinde buldukları hizmet bölgesinin dışındaki duyurusu yapılan diğer hizmet bölgelerindeki illerden birine olacak şekilde değiştirilir. Bu madde kapsamında bulunup yer değiştirme isteğinde bulunmayan müfettişlerin görev yerleri, buldukları hizmet bölgesindeki illerden birine olacak şekilde Bakanlık tarafından belirlenir.*

Zorunlu yer değiştirme suretiyle buldukları illerde 8 yılını dolduran eğitim denetmenlerin yer değiştirmelerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma rolleri göz önüne alındığında uygulamanın nasıl bir etki yarattığının incelenmesi oldukça önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı adına taşra teşkilatında birçok rol üstlenmiş eğitim deneticilerinin zorunlu yer değişikliğine tabi tutulmaları yönetici, öğretmen ve öğrenci boyutları düşünüldüğünde etkileri araştırmaya değer bir konudur.

Bu hükümler çerçevesinde ülkemiz genelinde ilk kez 26.07.2011 tarihinde, görev yaptığı ilde 8 yılını doldurmuş eğitim deneticileri zorunlu yer değişikliğine tabi tutulmuş, tartışmalar ışığında yeni görevlerine başlamışlardır. Bu bağlamda zorunlu yer değişikliğine tabi olan eğitim deneticilerinin uygulamaya ilişkin görüşlerinin neler olduğu araştırmamızın temel problem cümlesini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile çeşitli illerde görev yapmaktayken zorunlu yer değişikliği uygulaması sonucu görev yerleri Bolu ili olarak değişen eğitim denetmenlerinin bu uygulamaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, katılımcılara, veri toplama aracına, veri toplama aracının uygulanmasına ve toplanan verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Eğitim denetmenlerinin zorunlu yer değiştirme uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemek için nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmaya çeşitli illerde görev yapmaktayken zorunlu yer değişikliği uygulaması sonucu görev yerleri Bolu ili olarak değişen 15 eğitim denetmeni katılmıştır.

Eğitim denetmenlerinin kişisel bilgilerinin frekans ve yüzde dağılımlarına ilişkin sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Eğitim denetmenlerine ilişkin kişisel bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları

		f	%
Cinsiyet	Kadın	-	-
	Erkek	15	100,0
	Toplam	15	100,0
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	-	-
	5-10 Yıl	-	-
	10-15 Yıl	1	6,7
	15-20 Yıl	3	20,0
	20 Yıl ve üstü	11	73,3
	Toplam	15	100,0
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	1	6,7
	Lisans	12	80,0
	Yüksek Lisans	2	13,3
	Doktora	-	-
	Toplam	15	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan eğitim denetmenlerinin %100'ünün erkek olduğu, araştırmaya katılan kadın eğitim denetmeninin olmadığı görülmektedir. Eğitim denetmenlerinin mesleki kıdem değişkeni incelendiğinde; araştırmaya katılan eğitim denetmenlerinin %6,7'sinin 10-15 yıl, %20,0'sinin 15-20 yıl, % 73,3'ünün 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip oldukları ve 1-5 yıl, 5-10 yıl mesleki kıdeme sahip eğitim denetmeninin ise bulunmadığı görülmektedir. Eğitim denetmenlerinin öğrenim durumu değişkeni incelendiğinde; araştırmaya katılan eğitim denetmenlerinin %6,7'sinin ön lisans, % 80'inin lisans, % 13,3'ünün yüksek lisans eğitimi aldıkları ve doktora eğitimi alan eğitim denetmeninin olmadığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Eğitim denetmenlerinin zorunlu yer değiştirme uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Katılımcı görüşlerinin elde edilmesinde nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmasının temel nedeni, araştırma konusuna ilişkin derinlemesine bir bakış sağlamaktır. Veri toplama aşamasında katılımcılara demografik bilgilerin yanı sıra, aşağıda belirtilen 9 ayrı açık uçlu soru sorulmuştur:

1. Eğitim denetmenleri olarak Zorunlu Yer Değişikliği Uygulaması'nı nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Zorunlu Yer Değişikliği Uygulaması ile amaçlanan nedir?

3. Zorunlu Yer Değişikliği Uygulaması'nın olumlu-olumsuz yönleri nelerdir?
4. Zorunlu Yer Değişikliği Uygulaması motivasyonunuza nasıl yansdı?
5. Zorunlu Yer Değişikliği Uygulaması'nın 8 yılda bir yapılması konusunda ne düşünüyorsunuz?
6. Zorunlu Yer Değişikliği Uygulaması psikolojik ve ailevi açıdan hayatınızı nasıl etkiledi?
7. Zorunlu Yer Değişikliği Uygulaması performansınızı nasıl etkiledi?
8. Zorunlu Yer Değişikliği Uygulaması sonrası göreve başladığınız ilde ne tür sorunlar yaşamaktasınız?
9. Yeni görev yerinizde mutlu musunuz, nedenleri nelerdir?

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğinden biraz daha esnektir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000). Buna paralel olarak görüşme formunun son bölümünde katılımcının belirtmek istediği diğer görüşleri için de bir yer ayrılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Eğitim denetmenlerinin zorunlu yer değiştirme uygulaması ile ilgili olarak görüşlerinin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin incelenmesi, anlamlı bölümlere ayrılması ve her bölümün kavramsal olarak neyi ifade ettiğinin anlamlı veri birimlerine (cümle) dönüştürülmesi ve kodlanmasından sonra taslak temalar-kategoriler altında düzenlenmiştir. Veriler, araştırma amacı doğrultusunda oluşturulan kişisel bilgi formu ve açık uçlu sorular yoluyla toplanmıştır. Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde "içerik çözümlemesi" tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, yazılı ve sözlü araçların dizgesel bir çözümlemesidir. Yazılanın ve söylenenin ne sıklıkla yinlendiğini bulmayı amaçlar. Açık ve gizli içeriğe ilişkin çıkarımlar yaparak toplumsal gerçeği araştırır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bulgular sunulurken çoğunlukla frekanslar belirtilerek ortak noktalar sıralanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu çalışmada Bolu ilinde görev yapmakta olan 15 eğitim denetmeni ile görüşülmüştür. Görüşme sorularına verilen cevaplar, zorunlu yer değişikliği uygulamasına geçişin değerlendirilmesi, amaçları, olumlu ve olumsuz yönleri, eğitim denetmenlerin motivasyonuna etkisi, zorunlu yer değişikliğinde temel alınan çalışma süresi, psikolojik ve ailevi etkileri, performansa etkisi, uyum sorunları, yeni görev yerlerinde mutlu olup olmadıklarının değerlendirilmesine ilişkin bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Zorunlu Yer Değişikliği Uygulamasının Eğitim Denetmenleri Tarafından Değerlendirilmesi

Zorunlu yer değişikliğinin değerlendirilmesine ilişkin sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Eğitim denetmenlerinin zorunlu yer değişikliği uygulamasına ilişkin değerlendirmeleri

Görüşler	f	%
Olumlu	4	% 27,7
Olumsuz	11	% 73,3
Toplam	15	% 100

Bulgulara bakıldığında bazı “olumlu (4)” görüşler olmakla beraber en fazla vurgulanan noktanın “olumsuz (11)” olduğu görülmektedir. Zorunlu yer değişikliği uygulamasını “olumsuz” olarak değerlendiren eğitim denetmenleri bu uygulama için; “bölge hizmetini tamamlayanlar için uygun değil”, “haksız ve adil değil”, “gereksiz ve yıpratıcı”, “felaket”, “keyfi bir uygulama”, “politik”, “art niyetli”, “sürgün” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Zorunlu yer değişikliği uygulamasını olumlu olarak değerlendiren eğitim denetmenleri ise uzun süre aynı şehirde çalışmanın getirdiği bazı sıkıntılara atıfta bulunarak; “Uzun süre aynı ilde görev yapanlar açısından yararlı olmuştur”, “yer değiştirmede kamu yararı vardır”, “denetmenlerinin asli görevlerini objektif olarak yapabilmeleri yine objektif karar verebilmeleri ile mümkündür”, “bu kararın verilmesinde görev sürelerinin etkinliği yadsınamayan bir olgudur” şeklinde görüşlerini açıklamışlardır.

Zorunlu Yer Değişikliği Uygulaması İle Amaçlanan Nedir?

Eğitim denetmenlerinin büyük çoğunluğu (11) bu uygulama ile amaçlanana ilişkin olarak “olumsuz” görüş belirtirken; bazı eğitim denetmenleri (2) “görüş belirtmeyip” bu soruya muhatap olarak bakanlığı işaret etmiştir. Ayrıca, bazı eğitim denetmenleri (1) “olumlu” görüş belirtirken; “olumlu ancak şüpheli” davranışlar da (1) olmuştur.

Tablo 3. Eğitim denetmenlerinin zorunlu yer değişikliği uygulaması ile amaçlanana ilişkin olumsuz değerlendirmeleri

Görüşler	f
1. Emekliliğe zorlamak	5
2. Kadrolaşma	3
3. Uzun süre çalışılan bölgeden ayırmak	2
4. Siyasi hesaplaşma	1
Toplam	11

* Eğitim denetmenlerinden “görüş belirtmeyip” (2) bu sorunun muhatabı olarak bakanlığı işaret edenler şu şekilde beyanda bulunmuşlardır; “Uygulayanlar daha iyi bilir”, “bakanlık bilir”.

* Uygulama ile amaçlananı “olumlu” bulan eğitim denetmeni (1) görüşünü; “İl eğitim denetmenlerinin aynı yerleşim bölgesinde uzun süre çalışmalarının rollerini etkisizleştirdiği düşüncesi olabilir.” şeklinde açıklamıştır.

* “Olumlu ancak şüpheli” davranan eğitim denetmeni (1) görüşünü; “Çalışanların taşradan merkezlere gelmesi amaçlanmış olabilir. Ancak; taşrada çalışanların azımsanmayan bir bölümü büyük kentlere gelmek istememektedir.” şeklinde açıklamıştır.

Zorunlu Yer Değişikliği Uygulamasının Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Zorunlu yer değişikliği uygulamasını “tüm yönleriyle olumlu (2)” veya “tüm yönleriyle olumsuz (6)” değerlendirenlerin yanı sıra; bazı eğitim denetmenleri uygulamayı “belli açılardan olumlu belli açılardan ise olumsuz (8)” bulmuşlardır.

Zorunlu yer değişikliği uygulaması ile ilgili olarak “olumlu” görüşlerin yoğunlaştığı noktalar; “Uzun süre aynı yerde çalışanların yer değişikliğini kolaylaştırması”, “yeni bir anlayış, farklı bir bakış getirmesi”, “aynı yerde uzun süreli yıpranmayı önlemesi”, “eğitim denetmenlerinin rehberlik rolünü oynaması hususunda objektif durumu ve değerlendirme davranışını güçlendirmesi” olmuştur.

Zorunlu yer değişikliği uygulaması ile ilgili olarak “olumsuz” görüşlerin yoğunlaştığı noktalar; “Aileleri parçalayıp insanları perişan etmesi”, “motivasyonu bozup iş verimini düşürmesi”, “uyum sorunu”, “tüm bölge hizmetlerini tamamlayanların haklarının gasp edilmesi”, “huzursuzluk yaratması” şeklinde belirtilmiştir.

Zorunlu Yer Değişikliği Uygulamasının Motivasyona Yansımaları

Zorunlu yer değişikliği uygulamasının bazı eğitim denetmenlerinin (9) motivasyonlarına “olumsuz” yansıdığı; bir kısım eğitim denetmeni için (5) motivasyonda “herhangi bir değişiklik yaratmadığı”; sadece bir eğitim denetmeninin motivasyonunu “olumlu” yönde etkilediği görülmüştür.

Zorunlu yer değişikliğinin eğitim denetmenlerinin motivasyonuna etkisine ilişkin değerlendirmeler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Eğitim denetmenlerinin zorunlu yer değişikliği uygulamasının motivasyonlarına yansımalarına ilişkin değerlendirmeleri

Görüşler	f	%
Olumlu	1	% 6,7
Olumsuz	9	% 60,0
Herhangi bir değişiklik olmadı	5	% 33,3
Toplam	15	% 100

Bulgulara bakıldığında en fazla dikkat çeken noktanın motivasyonla ilgili görüşlerin “olumsuz” yöndeki yoğunluğudur. Buna olumsuzluğa rağmen bir kısım eğitim denetmenin görev ve sorumluluk bilinciyle hareket ettiği/etmeye çalıştığı ve bu doğrultuda motivasyonlarının düşmemesine azami gayret ettikleri aşağıda aktarılan ifadelerle görülmektedir. Bu yöndeki çabalarını şu şekilde ifade etmektedirler; “Devlete olan inancım ve vatandaşlık sorumluluğum gereği olarak kırk yıl önceki azmim ve kararlılığım ile çalışıyorum.”, “Yılmak yok, yola devam. Yarın artık bugündür.”.

Zorunlu yer değişikliği uygulaması sonucunda motivasyonu “olumsuz” yönde etkilenen eğitim denetmenleri bu durumu genel olarak şu şekilde ifade etmektedirler; “Motivasyonu düşürdü”, “motivasyonum sıfır”, “motivasyonumu alt-üst etti”.

Zorunlu Yer Değişikliği Uygulaması’nın 8 Yılda Bir Yapılması Konusundaki Görüşler

Eğitim denetmenlerinin, zorunlu yer değişikliği uygulaması ile ilgili görüşleri büyük bir ittifak halinde “yer değişikliğinde esas alınan 8 yıllık sürenin hak kaybına yol açtığı” yönündedir. Bu eleştiri kapsamında eğitim denetmenlerince en çok dillendirilen ve dikkat çekilen husus; “önceki yönetmelikler uyarınca gerekli şartları yerine getirip (bölge hizmet sürelerini tamamlayıp) uzun yıllar tayin olmak için bekledikleri şehirlere geldikten sonra geçmişteki çalışma sürelerinin ve yerlerinin hiçe sayılarak zorla yer değişikliğine tabi tutulmalarının haksızlığa yol açtığı ve adalet duygusunu sarstığı.” şeklindedir.

Dile getirdikleri eleştirinin yanı sıra, “eğitim denetmenliği mesleğine yeni başlayacaklar için bu uygulamanın uygulanabileceğini; çünkü mesleğe yeni başlayacakların bu şartları kabul ederek mesleğe başlayacakları” şeklinde bir öneride de bulunmuşlardır.

Zorunlu Yer Değişikliği Uygulamasının Psikolojik ve Ailevi Etkileri

Zorunlu yer değişikliği uygulamasının eğitim denetmenlerinin büyük çoğunluğunun (10) hayatını psikolojik ve ailevi açıdan “olumsuz” etkilediği; bir kısım eğitim denetmenin (3) hayatına psikolojik ve ailevi açıdan “herhangi bir etkisi olmadığı”; bir kısım eğitim denetmenin (2) psikolojik ve ailevi açıdan hayatını “olumlu” etkilediği görülmüştür.

Zorunlu yer değişikliğinin eğitim denetmenlerinin psikolojik ve ailevi açıdan hayatlarına etkisine ilişkin değerlendirmeler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Zorunlu yer değişikliği uygulamasının eğitim denetmenlerinin psikolojik ve ailevi açıdan hayatlarına etkilerine ilişkin değerlendirmeleri

Görüşler	f	%
Olumlu	2	% 13,3
Olumsuz	10	% 66,7
Herhangi bir etkisi olmadı	3	% 20,0
Toplam	15	% 100

Yukarıda da görüldüğü gibi uygulamanın eğitim denetmenlerinin büyük çoğunluğunun hayatına psikolojik ve ailevi açıdan olumsuz etkisi olmuştur. Mesleki hayatlarının sonlarına doğru böyle köklü bir değişimin özellikle ailevi yaşantılarını çok ciddi şekilde sarstığını ve bu durumun da psikolojilerine olumsuz yansıdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca sosyal ve ekonomik düzenlerinin de zorunlu değişimden yara aldığını belirtmişlerdir. Olumsuz görüş bildiren eğitim deneticilerinin bu soruya; “Aile yaşantımı bozdu, ailem ile ayrı düştüm”, “bekâr yaşantılar başladı”, “alıştığım çevreden ayrılmak ve yeni çevreye uyum çok kolay olmadı”, “sağlık sorunlarım baş gösterdi”, “borca harca girip ev bark edinmek zorunda kaldım”, “perişan etti”, “psikolojim bozuldu”, “yerleşik düzenimiz alt üst oldu ” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Zorunlu yer değişikliğinin eğitim denetmenlerinin az da olsa bir kısmının (2) psikolojik ve ailevi açıdan hayatlarına “olumlu” etkileri olmuştur. Bu eğitim denetmenleri, uygulama sayesinde çalışmak istedikleri şehre daha kolay gelme şansını yakaladıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir; “balığın oltaya takılmama olasılığı ile mukayese edildiğinde benim hayatımı olumlu etkileyen bir etken oldu.”.

Zorunlu Yer Değişikliği Uygulamasının Performansa Etkisi

Zorunlu yer değişikliği uygulaması sonucunda bazı eğitim denetmenlerinin (3) performansları bu uygulamadan “olumlu” etkilenirken, bazı eğitim denetmenlerinde (4) ise “herhangi bir etkisi olmadı” şeklinde görülmektedir. Ancak önemli sayıda eğitim denetmeni (8) zorunlu yer değişikliği sonucunda performansının düştüğünü bir başka deyişle bu uygulamadan “olumsuz” etkilendiklerini ifade etmiştir.

Zorunlu yer değişikliğinin eğitim denetmenlerinin performanslarına olan etkisine ilişkin değerlendirmeler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Zorunlu yer değişikliği uygulamasının eğitim denetmenlerinin performanslarına olan etkilerine ilişkin değerlendirmeler

Görüşler	f	%
Olumlu	3	% 20,0
Olumsuz	8	% 53,3
Herhangi bir etkisi olmadı	4	% 26,7
Toplam	15	% 100

Bulgulara bakıldığında zorunlu yer değişikliği uygulaması sonucunda performansı olumsuz olarak etkilenen eğitim denetmenleri bu durumu; “Performans diye bir şey kalmadı”, “çalışma azmimi kırdı”, “en az % 50 performansım düştü”, “oldukça olumsuz yönde bir etki yarattı” şeklinde ifade etmektedirler. Ayrıca, olumsuz değerlendirmelerinin yanında; “Milletime olan borcum gereği dirençle çalışıyorum”, “vicdanımın gereği çalışıyorum” ifadeleriyle de bu olumsuz durumdan etkilenmemek ve performanslarını yukarıya çekmek için içsel bir motivasyon oluşturmaya çalıştıklarını görülmektedir.

Zorunlu yer değişikliği uygulamasının performansına yönelik etkilerini “olumlu” ve “herhangi bir etkisi olmadı” şeklinde ifade eden eğitim denetmenleri soruya açıklayıcı cevap vermediklerinden konuyla ilgili ifadelerine yer verilememiştir.

Zorunlu Yer Değişikliği Uygulaması Sonrası Göreve Başlanan İlde Yaşanan Sorunlar

Eğitim denetmenlerinin önemli bir kısmı (11), zorunlu yer değişikliği sonrasında göreve başladıkları ilde barınma, beslenme, temizlik, sağlık gibi temel fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamada büyük güçlük çektiklerini ve huzursuzluk, uyumsuzluk, şaşkınlık, aile bireylerine olan özlem, ekonomi gibi psikolojik/sosyal/ekonomik problemler yaşamakta olduklarını ifade etmişlerdir. Yukarıda bahsedilen ve bir bireyin en temel ihtiyaçları arasında yer alan unsurların karşılanmasında yaşanan güçlüklerin motivasyonlarına büyük oranda olumsuz etkilediğini de belirtmişlerdir. Ayrıca, bazı eğitim denetmenleri (4), uygulama sonrasında “herhangi bir sorun ile karşılaşmadıklarını” belirtmişlerdir.

Tablo 7’de eğitim denetmenlerinin zorunlu yer değişikliği sonrası göreve başladıkları ilde yaşadıkları sorunlara ilişkin bazı değerler verilmiştir.

Tablo 7. Eğitim denetmenlerinin zorunlu yer değişikliği uygulaması sonrası göreve başladıkları ilde yaşadıkları sorunlar

Görüşler	f
1. Barınma	6
2. Beslenme	4
3. Ekonomik	3
4. Aile bireylerinin özlemi	2
5. Uyumsuzluk	2
6. Sağlık	1
7. Temizlik	1
8. Huzursuzluk	1
9. Şaşkınlık	1

Yeni Görev Yerinde Mutlu Olma Durumu ve Nedenleri

Bu soruda eğitim denetmenlerinin önemli bir kısmı (9) “mutlu olmadığını” belirtmiştir. Olumsuz görüş bildiren bu katılımcılar ağız birliği etmişçesine mutsuzluklarına neden olarak “aile bütünlüklerinin bozulması”nı göstermişlerdir. Eğitim denetmenleri aile bütünlüklerinin bozulduğunu aşağıdaki cümlelerle ifade etmişlerdir:

- * “parçalanmış bir aile düzeni yaşıyorum”,
- * “40 yıldan sonra insanları eş ve çocuklarından ayırıp zorunlu göçe tabi tutuldum”,
- * “ailesinden zorunlu olarak ayrılan insan ne denli mutlu olur ise o denli mutluyum”,
- * “evimden ve sevdiğim insanlardan ayrım”,
- * “sürgün edildim”.

Bu soruya bazı katılımcılar ise (6) “mutluyum” yanıtını vermiştir. Ancak, bunun nedenini açıklamadıklarından zorunlu yer değişikliği sonrasında yeni görev yerinde mutlu olan eğitim denetmenlerinin ifadelerine yer verilememiştir.

Zorunlu Yer Değişikliği Uygulaması ile İlgili Olarak Eğitim Denetmenlerinin Eklemek İstedikleri Görüşler

Eğitim denetmenleri görüşme formundaki sorularda ifade etme fırsatı bulamadıkları görüşlerini “Uygulamaya ilişkin eklemek istediğiniz görüşlerinizi lütfen belirtiniz.” başlığı altında ifade etmişler ve görüşleri burada derlenmiştir.

Eğitim denetmenlerinin görüşleri maddeler halinde sunulacak olursa;

- a. Uygulamanın mesleğe yeni başlayacaklar için uygun olabileceğini, ancak bu uygulama il bölge hizmetini tamamlayan eğitim denetmenlerinin haklarının zayı edildiğini,
- b. İl eğitim denetmenlerinin diğer denetim elemanlarından ayrı tutulmasının motivasyonu düşürdüğünü,
- c. Eğitim denetmenlerinin diğer denetim elemanlarından farklı bir uygulamaya tabi tutulmasının adalet duygusunu zedelediğini,
- d. Bölge hizmetini tamamlayanlar için haksız bir uygulama olduğunu,
- e. Göreve başlarken böyle bir uygulamanın olmadığını dolayısıyla devletin önceki yasa ve yönetmeliklere uymadığı inancında olduğunu,
- f. Arkalarına siyasi güç alan kişilerce zorunlu yer değiştirme uygulamasının hayata geçirildiğini, bu kişilere itibar edilmemesi gerektiğini,
- g. Uygulamada iyi bir niyet görmediğini,
- h. Meslek mensuplarının görüşü alınmadan yürürlüğe konulan bir yönetmelik olduğu için iptal edilmesi gerektiğini,
- i. Önceki yönetmelikleri hiçe sayan, hukuki olmayan bir uygulama olduğu şeklinde ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgular ışığında, değişimden etkilenen çalışanların fizyolojik, psikolojik, ekonomik ve sosyal ihtiyaçları göz ardı edilerek, gerekçeleri açıkça ortaya konulmadan ve yeterince olgunlaştırılmadan yapılan bir değişimin istenilen amaca hizmet etmenin aksine telafisi güç olumsuz durumlar ortaya çıkaracağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca paralel olarak eğitim denetmenlerince değişimin gerçekleştirilmesine yönelik yoğun eleştiriler yöneltilmiştir. Bunlar;

- Zorunlu yer değiştirme uygulamasına, önceki yönetmelikler kapsamında bölge hizmet sürelerini tamamlayan denetmenlerinin de dâhil edilmesinin haksızlığa yol açması ve bunun adalet duygusunu zedelemesi,
- Aile bireylerinden ayrı kalınması sonucunda aile bütünlüğüne/birlikteliğine zarar vermesi,
- Eğitim denetmenlerinin yapılan değişim ile ilgili olarak önceden bilgilendirilmemesi,
- Değişim ile amaçlanan net ve ikna edici bir şekilde belirtilmemesinin olumsuz algılar (emekliye zorlama, sürgün gibi) yaratması,
- Değişimden etkilenen çalışanların/eğitim denetmenlerinin görüşlerinin alınmaması,

- Yer değişimi ile uzun yıllar yaşadıkları sosyal çevrelerinden kopan denetmenlerin yeni görev yerlerinde ciddi uyum güçlüklerinin ortaya çıkması,
- Beslenme, barınma, temizlik, sağlık gibi temel ihtiyaçların giderilmesinde yaşanan problemlerin denetmenlerin eğitim ortamındaki verimliliğini düşürmesi,
- Yukarıda belirtilen olumsuzlukların doğal olarak eğitim denetmenlerinin motivasyonunu düşürmesi şeklinde sıralanabilir.

Tüm kurumların sağlıklı işleyebilmesi için mevcut uygulamaların zaman içinde değişime uğraması hem gerekli hem de kaçınılmazdır. Ancak, bu değişimin istenilen sonuçları verebilmesi için bazı hususlara dikkat edilmelidir. Yeni uygulamadan önce değişimden etkilenecek tarafların görüşlerinin alınması ve bu görüşler dikkate alınarak bir taslak çalışmanın hazırlanması; uygulama sonucunda ortaya çıkabilecek muhtemel fizyolojik, psikolojik, sosyolojik, ekonomik problemlerin tespitinin ve bunların çözüm yollarının önceden ortaya konması, çalışanların kaygılarının giderilmesi, katkılarının sağlanması değişimin benimsenmesini kolaylaştırması ve etkili sonuçlar almayı sağlaması açısından önemlidir.

Değişim gerçekleştirilirken mağdur kitleler oluşturmak değişime zarar verebilir. Bu doğrultuda zorunlu yer değiştirme uygulamasına, bölge hizmet süresini tamamlamayan ve mesleğe yeni başlayan denetmenlerin tabi olması, bölge hizmet süresini tamamlayan eğitim denetmenlerinin ise bu uygulamadan muaf tutulmasının daha adil bir yaklaşım olacağı ve oluşabilecek mağduriyetleri gidereceği düşünülmektedir.

Her değişim belirli amaçları gerçekleştirmek için uygulamaya konulur. Değişimden etkilenecek kişiler bu amaçlardan haberdar değilseler veya amaçlar onları tatmin edici/ikna edici düzeyde değilse bu değişime karşı bir direnç ortaya çıkabilir ve doğal olarak değişim kişilerce sahiplenilmeyerek istenilen sonucu vermeyebilir. Bu sebeple değişim ile amaçlananın, değişimden etkileneceklerle paylaşılmasının ve değişimin nedenlerinin şeffaf bir şekilde ortaya konmasının gerekliliğine inanılmaktadır.

Uzun yıllar görev yaptıkları şehirden ayrılarak hakkında çok da bilgiye sahip olmadıkları, her anlamda farklılıklarla karşılaştıkları yeni görev yerleri ile ilgili olarak çalışanlara oryantasyon eğitiminin verilmesinin uyumu kolaylaştıracağı ve birçok sorunu önceden gidereceğine düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aydın, M.** (2007), *Çağdaş Eğitim Denetimi* (5.Baskı), Hatipoğlu Yayınevi, Ankara.
- Aydın, İ.** (2008), *Öğretimde Denetim: Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme* (2.Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Başaran, İ. E.** (2000), *Eğitim Yönetimi* (4.Baskı), Gül Yayınevi, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z.** (2005), *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Cengiz, C.** (1992), Milli Eğitim Bakanlığı Bakanlık Müfettişlerinin Yetiştirilmesi ve Teftişin Geliştirilmesi, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Duman, A.** (1999), *Yetişkinler Eğitimi*, Ütopya Yayınevi, Ankara.
- Erdem, A. R.** (2006), “Öğretim Denetiminde Yeni Bakış Açısı: Sürekli Geliştirme Temeline Dayalı Öğretimin Denetimi”, *Selçuk Üniversitesi Dergisi*, Sayı:16, Sayfa: 275-294.
- İlğan, A.** (2006), Adana, K.Maraş ve Hatay İli İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Denetim Modelini Benimseme ve Kamu İlkokullarında Uygulanabilir Bulma Düzeyleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karagözoğlu, G.** (1977), *İlköğretimde Teftiş Uygulamaları*, Yayımlanmamış Doçentlik Tezi, Ankara.
- Kunduz, E.** (2007), İlköğretim Müfettişlerinin Çağdaş Eğitim Denetimi İlkelerine ve Kliniksel Denetime Yönelik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algıları Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- MEB**, Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (14 Eylül 2011). *Resmi Gazete*, 28054.
- MEB**, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (24 Haziran 2011) *Resmi Gazete*, 27974.
- Taymaz, A.H.** (1982), Teftiş, Kavramlar-İlkeler-Yöntemler, Ankara.
- Telci, A. M.** (2011), Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi İle Türk Eğitim Sisteminde Denetim Alt Sistemlerinin Karşılaştırılması, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türnüklü, A.** (2000), “Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı:24, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım A. ve Şimşek H.** (2008), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

ALMANCA DERSLERİNDE PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMIYLA BİR UYGULAMA ÖRNEĞİ

Yrd. Doç. Dr. Bülent KIRMIZI⁵⁶

Yrd. Doç. Dr. Bahar İŞİGÜZEL⁵⁷

ÖZET

Çağdaş öğrenme yöntemlerinden biri olan proje tabanlı öğrenme öğrenciyi merkeze alma hedefine dayalı olarak öğrenme ortamını oluşturmaktadır. Proje yöntemi son yıllarda okullarda sıkça kullanılan bir yaklaşım olmasına rağmen, Almanca derslerinde kullanımı pek yaygın değildir. Öğrencilerin Almanca derslerinde daha aktif olmaları ve motivasyon düzeylerinin yüksek olması için proje yaklaşımının kullanılması son derece yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Almanca dersinde Proje tabanlı öğretimin öğrencilerin Almanca öğrenmesine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2009-2010 eğitim öğretim yılında Piri Reis Anadolu Lisesi 11. sınıfta öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmuştur. Üç aşamada gerçekleştirilen bu araştırma proje tabanlı öğrenmenin Almanca dersinin öğrenme hedeflerine ve sürecine olumlu katkısı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, ön test – son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, proje tabanlı öğrenmenin Almanca dersinin öğrenme sürecine olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Proje, Proje tabanlı öğretim yöntemi, almanca dersi, motivasyon.

AN APPLICATION SAMPLE WITH PROJECT BASED LEARNING APPROACH IN GERMAN LANGUAGE LESSONS

ABSTRACT

The project- based learning is one of the modern teaching techniques which cover a learning-centered process. Although this approach is popular in schools in the recent years, it is not commonly used in German classes. It is considered that this approach can increase the motivational insensitivity and energy of the students during the German class. The purpose of this study was to investigate the impact of the project- based learning on the learning of German language in students from Anatolian high schools. The participants were 60 students in the 11.Grade at the Piri Reis Anatolian High School of the academic year 2009-2010. This research has the purpose to determine in three steps the positive contribution of the project- based learning to the learning goals and positive effect of the German class. In this research, pre-test/post-test control group experimental design was used. The results indicate that the project-based learning has a positive effect of the German language education process.

Key Words: Project, Project Based Learning, german lesson, motivation.

⁵⁶ Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı
bkirmizi@firat.edu.tr

⁵⁷ Nevşehir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı
bahar.isiguzel@nevsehir.edu.tr

GİRİŞ

Öğretim stratejisi, bir dersin hedeflerinin belirlenmesinde kullanılan yöntem, teknik ve araç gereçlerin belirlenmesinde genel bir kavramdır. Bir öğretim yöntemi ise öğretim stratejisinin bir alt dalı olarak bir eğitim hedefine ulaşmak için izlenen yoldur. En yalın haliyle her hangi bir dersin hedeflerine ulaşma sürecinde izlenen tüm yolları içerir. Demirel'e (2007) göre öğretim yöntemi bir tasarım ve planlama sürecidir. Hedefte öğretilecek olan ders içeriğinin nasıl öğretileceği ile ilgili her türlü bilgiyi açık şekilde tanımlar. Yabancı dil derslerinde belli bir ders içeriğini öğretebilmek amacıyla birçok öğretim yöntemi vardır. Ancak çağdaş zamanın gereği göz önünde bulundurulursa özellikle başka bir kültürü ve o kültürün dilini içinde barındıran yabancı dil dersleri için “Öğrencilerin okuduklarını kavrayabildikleri, sorgulayabildikleri, eleştirilerde bulunabildikleri, yaratıcı fikirler üretebildikleri, edilgen alıcı konumdan aktif konuma gelebildikleri işbirlikli öğrenme gibi çağdaş öğrenme yöntemlerine gereksinim vardır” (Güngör ve Açıköz, 2006: 485). Bu bağlamda proje tabanlı öğretim yöntemi kendi içerisinde farklı aşamaları olan bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrencilerin, bilinçli hareket ederek öğrenmeleri, gelişim göstermeleri, kendi aralarında iletişimde bulunmaları, kolektif çalışmayı öğrenmeleri ve böylece o güne kadar farkında olmadıkları yeteneklerini keşfetmeleri, eksikliklerini görerek bunları giderme yolları aramaları sağlanmaktadır. Öğrencilerin diğerleriyle yardımlaşmasını, paylaşmasını, görüş ve kararların demokratik olarak alınmasını gerektiren işbirliğine dayalı çalışmalar proje tabanlı eğitimin ve dolayısıyla aktif pedagojinin başlıca unsurudur (Jaques, 2000).

Alanyazın incelendiğinde konuyla ilgili yabancı diller bölümlerinde yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Farklı alanlarda yapılan araştırma sonuçları ise aşağıda verilmiştir.

Korkmaz ve Kaptan (2002)'in ilköğretim fen derslerinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, akademik benlik kavramları ve çalışma sürelerine etkisini belirlemek amacıyla yaptığı kontrol ve deney gruplu araştırmasının sonucunda akademik başarı, akademik benlik kavramları ve çalışma süreleri açısından deney grubu lehine, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Okulöncesi öğretmenliği programı son sınıf öğrencilerinin “Okul Aile Çevre İşbirliği” dersinde gerçekleştirdikleri projeler kapsamında, proje tabanlı öğrenmeye ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan çalışmada Gültekin (2006), 2004-2005 öğretim yılında tarama modeli kullanarak 12 öğrenciyle görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler, proje tabanlı öğrenmeyi geleneksel yaklaşımlara göre daha etkili ve verimli bulduklarını ve ayrıca derslerin daha keyifli, ilginç, eğlendirici ve heyecan verici işlendiğini belirtmişlerdir.

Gültekin (2007)'in ilköğretim beşinci sınıf fen bilgisi dersinde proje tabanlı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisini incelediği çalışmasının sonucunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ile proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca araştırmaya katılan deney grubu öğrencileri ve sınıf öğretmeni, proje tabanlı öğrenmenin, öğrenci başarısını artırdığını öğrenmeyi zevkli, eğlenceli ve anlamlı kıldığını, öğrencilere çok çeşitli beceriler kazandırdığını ve az da olsa sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir.

Atıcı ve Polat (2010)'in web tasarımı dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına etkisini belirlemek amacıyla 2009-2010 öğretim yılında Fırat Üniversitesi'nde 118 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri kontrol ve deney gruplu çalışmalarında, gruplar arasında ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı; son test puanları arasında ise proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir farkın ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Coşkun ve Demirel (2010)'in araştırmalarında, disiplinler arası öğretim yaklaşımı proje tabanlı öğrenme ile uygulanmış ve bunun 10. sınıf öğrencilerinde mantıksal düşünme

becerilerine olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Gerçekleştirilen uygulamanın sonucunda öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğini ve yapılan ikili görüşmelerde de dili etkin kullanma, kavramsal bağıntı kurma, öğrendiklerini transfer etme, problem çözme, teknolojiyi etkili kullanma ve bilimsel çalışma yapabilme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Dağ ve Durdu (2011)'nin toplam 364 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, eğitim fakültelerinde okutulan bilgisayar derslerinin proje odaklı işlenmesi ve bu öğretim sürecine yönelik görüşlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adayları proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine katkı sağladığını ve ders başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Proje Tabanlı Öğretim (PTÖ) Yöntemi

Genel olarak “proje” kelimesi latince kökenli olan proicere kelimesinden türemiştir. Anlam olarak plan ve tasarım olarak tanımlanmaktadır (Wahrig-Burfeind, 2008: 305). Proje, tasarı geliştirmeye, hayal etmeye, planlama ve kurgulamaya dayanır. Proje tabanlı öğrenme; bireysel ya da grup üzerinde işbirliğine dayalı olarak ve kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda araştırmaya, öğretmenin ise çalışmalarda rehberlik rolü üstlendiği ve araştırma sonucunda ürün veya sunumlarla sonuçlanan bir yöntemdir. Öğrencilerin ileri düzeyde ki bilişsel becerilerini ortaya çıkaran ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu tutan bir yaklaşımdır. Bu özelliği ile “öğrenme sürecinde öğreneni merkeze alarak öğrenme ortamını organize eden çağdaş öğrenme anlayışlarından biri” olarak görülmektedir. (Başbay 2005: 95). Bu yöntem yapılan bilimsel çalışmalarda proje yöntemi, proje dersi, proje tabanlı öğretim, proje temelli öğretim gibi isimlerle tanıtılmaktadır. Çağdaş bir yöntem olmasına karşın aslında bu yöntem günümüzde keşfedilmiş yeni bir yöntem değildir ve belli tek bir kişi tarafından geliştirilmemiştir. Seneca, yaklaşık 2000 yıl önce, okullarda yaşam için değil sadece okul için bir şeyler öğretildiğini söylemesi bunun en büyük kanıtıdır. Filozoflar yüzyıllardır okullarda verilen bilgilerin ve öğretimin niteliğini sorgulamışlardır. Bu sorgulamada varılan ortak sonuç, okulların genellikle teorik bilgiler verdiği ve bu bilgilerin yaşamın içinde kullanılmadığı yönündedir. 16. yüzyılda yaşayan François Rabelais de “Gargantua” ve “Pantagruel” adlı eserlerinde, okulun gerçek hayatı dışladığını ve pratik bilgiler vermediğini yazmıştır. J.J. Rousseau 18. yüzyılda “Emil” adlı eğitim romanında, eğitimin amacının insanın çok yönlü eğitilmesi gerektiğini belirtirken, 19. yüzyılda yaşayan J.H. Pestalozzi eğitimin amacının yaşama hazırlama olduğunu dile getirmiştir. 20. yüzyılın önemli yazarlarından biri olan A.S. Makarenko da “Der Weg ins Leben” adlı eserinde tecrübenin, bilinçlenmenin ve idareciliğin çok önemli olduğunu ve tüm bunların bizzat hayatın içerisinde öğrenilmesi gerektiğini belirtmiştir. Proje odaklı öğrenim, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlamaktadır ve bu öğrenme felsefesi en güzel biçimde J. Dewey’in şu sözünde yatmaktadır: “bir gram tecrübe, bir ton teori bilgiden çok daha iyidir.” Bu yöntemin gelişmesinde birçok görüş katkı sağlamıştır. Knoll(1992,1993)’e göre bu yöntem bir nevi problem çözme becerisidir ve öğrenci merkezli olarak projelerde gerçek hayattan kopmadan ürün odaklı olmalıdır. Frey (2005) bu yöntemi öğretim ve öğrenme bağlamında takip edilecek en ideal metot olarak tanımlamıştır. Dewey ve Kilpatrik (1935) ise gerçek hayatı içinde barındıran eğitimsel deney olarak görmüştür. Kilpatrik projenin sosyal çevre (grup) içerisinde yürekte gelen istek ile planlı bir davranış olduğunu vurgulamıştır. Öğrenciler gruplar halinde projeler üretip, projenin planlanmasını ve hayata geçirilmesini kendi ilgi ve yeteneklerine göre belirlemektedirler. Dewey yaparak öğrenme (learning by doing) ilkesi ile öğrencini okulda aktif olarak çalışmasının önemini savunmuştur. Pragmatist felsefenin eğitime uygulanmış şekli olan progressivizm (ilericilik) pasif öğretime karşı özgür ve aktif öğretim ilkelerini savunur. Bruner’e göre öğrenci bilgiye kendisi ulaşmalı adeta keşfetmelidir. Araştırma, merak, bulma, keşfetme özellikleriyle öğrenci aktif araştırmacıdır (Hänsel, 1997: 54ff.). Bireysel veya grup halinde belli bir gerçek yaşam kesitini kapsayan bir problem çözme etkinliği olarak bu yöntem Dewey, Bruner ve Kilpatrick’in öğrenme yaklaşımlarının sentezidir. Öğrenen birey veya grup bu yöntem ile işlenen ders sonucunda bir ürüne veya bir performans seviyesine ulaşmalıdır.

Öğrenci merkezli öğrenme biçimini baz alan bu yöntem sayesinde öğrenci üst düzey düşünme, problem çözme, yaratıcılık, bilgiyi yeniden düzenleme, sorgulama ve irdeleme gibi niteliklerle etkin bir öğrenme seviyesine ulaşma yolunda ilerler. Öğretmen bir yol gösterici olup öğrenenlerin bağımsızlaşmasını sağlar. Ulaşılan nihai öğrenmenin değerlendirme boyutunda öğretmen ve öğrenci ulaşılan ürün ve süreci konusunda gerekli noktalar üzerinde performans değerlendirmeleri yapmaktadırlar. Eğitim alanında araştırmalar yapan ve eserler veren uzmanların ortak görüşü, proje yönteminin öğrencilerin bilimsel araştırma sürecini kavrayabilmelerini sağlamak amacıyla günümüz şartlarında mutlaka uygulanması gerektiği yönündedir. Proje çalışmalarıyla öğrenciler, ürünler oluşturarak veya tartışmalar düzenleyerek başkalarına fikirlerini anlatma, sonuçları düzenleme, verileri grafik haline getirme, tahminde bulunma, soruları inceleme ve cevaplandırmaya yönlendirilirler (Blumenfeld ve ark. 1991).

Proje Tabanlı Öğretim Yönteminin Olumlu Yönleri

Herhangi bir konunun öğretiminde proje yöntemi kullanıldığında öğrenciler, gerçek amaçlar edinerek zamanla baş etmeyi öğrenmektedirler. Öğrenci proje sürecinde kendini yönetmenin yanı sıra proje görevlerini zamanında tamamlama becerilerini de geliştirir (Cunha, 2005). Proje çalışmaları grup dinamizmini gerektirdiğinden öğrenciler birlikte çalışma, paylaşma ve bir sonuca ulaşma gayreti göstermektedirler. Öğrenciler, öğretmenin planladığı ve koordine ettiği proje çalışmalarında konuların kapsamını genişletmekte ve bizzat kendileri öğrenim faaliyetinin sorumluluğunu üstlenmektedirler. Proje çalışmalarında öğrencilerin kendilerine özgü bir çalışma düzeninde çalışmalarına ve kendi bilgi yapılarını oluşturmalarına izin verilir (Demirel, 2007). Geleneksel ders işleme tekniklerine göre bu ders formunda öğretmen çoğunlukla planlama ve rehberlik yapma gibi görevler üstlenmektedir. Proje tabanlı öğrenme aktivitesi farklı öğrenme yöntemlerinin bir arada kullanılabilmesine imkan vermektedir. Bu öğrenme yöntemi, birçok modern öğretim metotlarına zamanında ve yerinde uygulama imkânı verdiği için çocukların kabiliyet ve ilgilerine göre en iyi gelişmeler sağlamakta, iyi düşünen ve iyi muhakeme eden ve bildiklerini arkadaşlarına da mal etmesini bilen insanların yetişmesine etki etmektedir (Balkı, 2003).

Öğrenciler bu yöntemin kullanılması halinde bağımsız hareket etme, sorumluluk üstlenme, yeteneklerini geliştirme, kolektif çalışma, takımla çalışma ve bilimsel çalışma sürecinin farkına vararak ders konularını böyle bir sürece yayararak öğrenme gibi kazanımlar elde edeceklerdir. Projeler, öğrencilere bilimsel araştırma yapabilme becerisi kazandırma ve yaşayarak öğrenme imkânı vermektedir (Raghavan ve ark. 2001). Öğrenciler gruplar halinde çalıştıkları için birbirlerinin öğrenme tecrübelerinden yararlanabilmektedirler. Bunun yanında iletişim kabiliyetlerini de artırarak çeşitli çalışma teknikleri geliştirmektedirler.

Öğretmen, projenin her aşamasında öğrencilere rehberlik yapmakla yükümlüdür. Bu yükümlülükleri kısaca projeye katılmak, projeyi yürütmek ve proje çalışmasını organize etmek olarak sıralayabiliriz. Proje çalışmalarının temelini oluşturan başlıca beş madde bulunmaktadır:

- Somut bir amaç,
- Projenin planlanmasından yürütülmesine kadar her aşamada öğrenci ve öğretmenlerin ortak sorumluluk almaları,
- Çalışmaların birbirini tamamlayıcı ve bütünleyici olması,
- Öğrencilerin yardımcı kaynak, araç ve gereçleri bağımsız kullanma imkanlarının olması,
- Sonuçta çalışılan konuyla ilgili pratik bilgi ve tecrübe edinilmesidir.

Proje çalışmalarının basamakları

Proje çalışmaları bazı aşamalardan meydana gelmektedir. Pedagogların yapmış olduğu araştırmalar neticesinde ortaya çıkan sonuç, bu aşamaların aşağıdaki gibi olması gerektiğini göstermektedir:

- Projeye giriş (Konu ve içerik seçimi)
- Projenin planlanması (Amacın belirlenmesi ve çalışma planının hazırlanması)
- Uygulama
- Sonuç (Değerlendirme, tartışma)

Yukarıda dört madde halinde verilen proje aşamalarının gerçekleştirilebilmesi için öğretmenin, yine aşağıda maddeler halinde verilen sorulara yanıt verebilmesi gerekmektedir.

- Proje çalışması hangi konuda olmalı?
- Konunun içeriğinin kapsamı nasıl olmalı?
- Bu projeye hangi amaca ulaşmak istiyorum?
- Öğrenciler sonuçta ne gibi kazanımlar elde edecekler?
- Öğretmeni olduğum sınıfın bilgi seviyesi nedir?
- Öğrenciler hani konulara ilgi duymaktadırlar?
- Proje nasıl yürütülmelidir?
- Projenin yürütülmesinde hangi araç ve gereçlere ihtiyaç bulunmaktadır?
- Proje ne kadarlık bir zamanı kapsamalıdır?
- Öğrencilerin projeye ilgi göstermeleri için nasıl motive edebilirim?

Yukarıdaki soruları yanıtlayabilen her öğretmen öğrencileriyle birlikte proje çalışmaları yapabilir. Öğrenciler proje çalışmasını tamamladıktan sonra, çalışmalarını tiyatro gösterisiyle, resimlerle, kısa filmle, okul gazetesi / dergisiyle sergilemelidirler. Projenin her aşamasında büyük bir özveriyle çalışan öğrenciler diğer insanlarla birlikte çalışma, sorumluluk alma, disiplinler arası bağlantı kurma, sonuca ulaşmaya çalışma, bilimsel araştırma sürecini öğrenme, engelleri aşabilme, çözüm yolları üretebilme gibi kazanımlar elde edeceklerdir. Shearer ve Quinn'e (1996) göre proje tabanlı öğrenme modeli sayesinde yaratıcı bir sınıf ortamı oluşturularak; öğrencilerin kendilerine güven duyguları geliştirme, gerçek dünya ile kavramlar arasında ilişkiler kurma, disiplinler arası ilişkileri görerek, bilginin sadece tek disipline ait bir olgu olmadığının farkına varması sonucu disiplinler arası geçiş yapabilme, bireysel ve işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarında çalışma imkanı bulmaları sağlanabilir.

Projenin tamamlanmasının ardından öğretmen öğrencileriyle birlikte bir durum değerlendirmesi yapabilir. Bu değerlendirmede şu sorulara yanıt aranmalıdır:

- a. Elde edilen kazanımlar nelerdir?
- b. Elde edemediklerimiz nelerdir?
- c. Çalışma tamamlandı mı yoksa devam etmeli mi?
- d. Çalışma planlandığı gibi mi yürütüldü yoksa hiç hesapta olmayan durumlarla karşılaşıldı mı?

- e. Hedefi belirlerken beklentilerimiz fazla yüksek – gerçekleştirilebilir – alt düzeyde seçeneklerinden hangisine uymaktaydı?
- f. Her öğrenci üzerine düşen görevi tam olarak yerine getirdi mi?
- g. Sorunları çözüme kavuşturmak için bir araya gelerek tartışıldı mı? Herkesin görüşüne saygı gösterildi mi?
- h. Grup çalışmalarında dışlananlar oldu mu? Gruplarda kolektif bir çalışma gerçekleştirildi mi? Ait olduğu gruptan ayrılmak isteyen öğrenciler oldu mu?

Proje Tabanlı Öğretim Yönteminin Almanca Derslerinde Uygulanması

Almanca derslerinde daha çok öğrencilerin gramer kurallarını doğru bir biçimde uygulayıp uygulamadıklarına bakılmaktadır oysaki öğrencilerin edindikleri ve edinecekleri bilgilerin günlük yaşamla bağlantılı olması, bilgilerin kalıcılığını artıracaktır. Proje tabanlı öğrenme yöntemi aynı zamanda öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri, günlük yaşama aktararak karşılaştıkları problemlerin çözümü sırasında kullanılacak bir yöntemdir (Çepni, 2005). Öğretmenlerin bu alışkanlığı öğrencileri sadece gramer alıştırmaları yapmaya yöneltmektedir. Öğrencileri bu ezbercilikten ve sıkıcı bir öğrenim atmosferinden kurtarmak için, proje tabanlı Almanca öğretimi yaygınlaştırılmalıdır. Anlamlı öğrenmeler, bireyler sosyal etkinliklere katıldığında gerçekleşir (Kim, 2001). Proje yöntemi her derste uygulanabileceği gibi Almanca derslerinde de kullanılabilir, ancak öğrencilerin daha önce hiç görmediği, tanımadığı bir kültürü ve dili öğretmek oldukça güçtür. Bunun yanında Almanca derslerinin ilk başladığı zamanlarda öğrencilerin dil becerileri sınırlıdır ve bu nedenle de proje yöntemini kullanmak, tam anlamıyla uygulamak mümkün değildir. Ayrıca öğretmenlerin yetiştirmeleri gereken müfredat programını da unutmamak gerekir.

Yukarıda belirtilen sorunlara rağmen proje çalışmaları Almanca derslerinde uygulanabilir, çünkü iletişimin gerçekleştirilmediği bir yabancı dil dersi gerçeklikten uzaktır. Tahtaya yazılan bilgilerin, öğrenciler tarafından deftere geçirilmesi pek verimli olmadığı gibi konular da anlaşılammaktadır. Öğrenciler, projeler ile çalışmaktan daha çok zevk aldıkları ve yaşayarak öğrenme imkânına sahip oldukları için, konuları daha iyi anlamaktadır (Winn, 1997). Almanca derslerinde öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri diyaloglar gösterilerek, sınıfta uygulama yaptırılmalıdır ancak bunu yaparken, tecrübelerini de kullanarak kendilerini Almanca nasıl ifade edebilecekleri öğretilmelidir. Böylece derse hem gerçeklik boyutu kazandırılmış hem de öğrencilerin kendi yaşantılarını derse taşıyarak motivasyon düzeyleri arttırılmış olacaktır.

Ders verilen sınıfın Almanca bilgi düzeyi çok iyi bilinmeli ve öğrencilerin gücünü aşacak bir proje yaptırılmamalıdır. Başarısızlıkla sonuçlanabilecek bir proje çalışması sadece bir macera olacaktır ve neticede öğrencilerin kendilerine olan güvenin yok olmasına neden olacaktır. Bu nedenle önce dar kapsamlı, kısa sürede sonuçlandırılacak ve fazla detaylı olmayan projeler yaptırılmalıdır. Almanca derslerinde proje çalışmaları başlangıçta, öğrencilerin Almanca bilgi birikimlerini harmanlayarak kendilerini, düşünce ve tecrübelerini ifade etmeleri ile başlamalıdır. Öğrenciler, bilimsel projeler veya dönem ödevleri biçiminde yapılan bu çalışmalarda, daha önceki öğrendiklerini uygulamak zorundadır (Swanson, 2001). Bu çalışmalar kısa cümlelerde boşluk doldurma biçiminde başlamalıdır. Örneğin:

- Das _____ meine Eltern. (sein).

Daha sonraki alıştırmalarda parantez içerisinde verilen sözcük de kaldırılarak, öğrencinin bulması sağlanmalıdır.

Örneğin:

- Meine Mutter _____ eine Lehrerin.
- _____ Bruder ist _____.

Bu tür küçük alıştırmalar ve dil oyunları öğrencilerin bağımsız hareket etmesine, kendi aralarında koordineli çalışmalarına ve yaratıcı olmalarını sağlayacaktır. Proje tabanlı öğrenme, tasarı geliştirmeye dayalı ve öğrenme sürecini biçimlendirmeye yönelik öğrenme anlayışının hâkim olduğu bir öğretim yaklaşımıdır (Erdem, 2002). Bu tür çalışmalara örnek olabilecek birçok aktivite bulunmaktadır. Aşağıda bir örnek daha verilmiştir. Bu çalışmada öğrenciler, çevrelerinde yaşayan insanların özelliklerini öğrenerek tabloya yazarlar.

Tablo 1. Çevrende yaşayan insanların özelliklerini belirleme etkinliği

Name	Alter	Grösse	Haare	Augen	Hobbys	Stadt	Beruf
Ali	15	1,70	braun	blau	reiten	Ankara	Schüler
Mehmet	34	1,72	blond	grün	Bücher lesen	İstanbul	Lehrer
Fatma	22	1,65	schwarz	braun	Lieder singen	İzmir	Hausfrau
Metin	30	1,80	braun	braun	Musik hören	Adana	Polizist

Buna benzer başka bir çalışmada öğrenciler arkadaşlarının kahvaltıda yedikleri ve içtiklerini araştırırlar:

Tablo 2. Kahvaltıda yenilen ve içilenlerin belirlenmesi etkinliği

Name	Essen	Trinken
Ali	Brot	Tee
Ayşe	Käse	Limonade
Nimet	Apfel	Kaffee
Mehmet	Tomate	Milch

Almanca derslerinin işlendiği sınıflar bir atölye, sergi ya da çalışma salonunu andırmalıdır. Bu sınıflarda sınıf gazetesi, poster, mektup, kart, şiir gibi materyaller sergilenmelidir. Çalışmalarda daha çok hedef dilin konuşulduğu ülkenin turistik yerleri, kültürel değerleri, sportif faaliyetleri ve hatta ünlü markaları konu edinmelidir. Diğer derslerle bağlantı kurularak da proje çalışmaları yapılabilir. Örneğin fizik öğretmeni ya da coğrafya öğretmeni ile diyalog kurularak hangi konunun işlendiği öğrenilmeli ve bu derslerde işlenen konuyla ilgili Almanca dar kapsamlı bir çalışma yapılmalıdır. Öğrenciler böylece geleneksel öğrenme

alışkanlıklarından sıyrılarak öğrenmeyi öğreneceklerdir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı; öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme kavramlarını da beraberinde getirir (Gega, 1986).

İşlem

Proje çalışmasına başlamadan önce, çalışmanın yürütüleceği sınıfa çalışmanın kapsamı, amaçları ve süresi hakkında bilgi verilmiş; öğretmen, öğrenci işbirliğinin önemi üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin bu çalışma için hevesli oldukları gözlemlenmiştir. Daha sonra öğrencilerin proje yaklaşımı hakkındaki görüşleri sorulmuş ve varsa önerilerini anlatmaları istenmiştir. Öğrenciler daha önce proje yaklaşımıyla ders işlemedikleri için, ne yapmaları ve nasıl bir yol izlemeleri gerektiği konusunda 2 saatlik bir eğitim verilmiştir. Öğrenciler aldıkları eğitimin ardından, öneriler sunmaya başlamışlardır. Çalışmaya başlayabilmek için öğrencilerle bir işleyiş planı hazırlanması kararlaştırılmış ve bu da yaklaşık 2 ders saati almıştır. Projenin çerçevesi belirlenirken kavram haritası tekniği kullanılmıştır. Böylece öğrenciler hiç çekinmeden, düşündüklerini tahtaya yazmışlardır.

Projenin kapsama alanını belirleyen kavram haritası belirlendikten sonra, öğrencilerle birlikte proje kapsamında kullanılacak resimler, diyaloglar, harita, ansiklopedik bilgi, görsel araç ve materyaller, maketler kütüphane ve çevrimiçi siteler taranarak bulunmuş ve çalışma için hazır hale getirilmiştir. Ayrıca, İtalya ile ilgili daha ayrıntılı bilgi edinebilmek için daha önce orda yaşamış ve İtalya'ya turlar düzenleyen bir tur rehberi ile de görüşülerek sınıfa gelerek öğrencilerin konuyla ilgili merak ettikleri soruları yanıtlaması için söz alınmıştır. Bunun yanında proje süresince öğrencilerin görüşlerini yazabilecekleri bir görüş defteri de öğretmen masasına bırakılmıştır.

Aşama 1: Projeye Başlama

Proje çalışmasına her hafta 2 ders saati ve toplamda 8 ders saati zaman harcanmıştır. Bu sürenin ilk altı saati hazırlık çalışmalarına, son iki saati de proje sunumuna ayrılmıştır. Toplam 4 aşamadan oluşan çalışmanın her aşaması 2 ders saatinden ibarettir. Projenin öğrenciler tarafından rahat yürütülebilmesi için sınıftaki oturma düzeni de ona göre ayarlanmış, grup çalışmasına elverişli hale getirilmiştir. Öğrenciler çalışmalara başlamadan önce ilgi ve istekleri dikkate alınarak her grupta yaklaşık 6 kişi olmak üzere toplam 5 grup oluşturulmuştur. Böylece her grup sınıfta sunacağı konuya paralel araç-gereç ve materyal hazırlamakla meşgul olmuştur. Projenin başlamasından 1 hafta sonra her gruba birer adet boş kağıt dağıtılarak, çalıştıkları konularla ilgili kavramları bir kavram haritasında Almanca olarak göstermeleri istenmiştir. Böylece öğrencilerin, öğrendikleri bilgileri açığa çıkarmaları ve çalışmanın neresinde olduklarını görmeleri sağlanmıştır. Gruplar kavram haritalarını tamamladıktan sonra yazılan kelimelerin Präsens, Futur I, Präposition, Artikel kullanılarak cümlede kullanılması istenmiştir. Öğrencilerden istekli olanlar kalkarak hazırladıkları cümleleri tahtaya yazmışlardır. Cümle çalışmasının ardından yine kavram haritasında bulunan sözcükler kullanılarak diyaloglar yazmaları istenmiştir. Gruplardan “Autos” konusuna çalışanlar, hazırladıkları diyalogu hem tahtaya yazmışlar hem de sergilemişlerdir.

Yukarıdaki aktivitelerden sonra İtalya'da yaşamış ve oraya tur düzenleyen bir rehberle konuşma imkânı bulsalar, ne gibi sorular sorabileceklerini birer kağıda Almanca yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin soruları daha sonra toplanarak bunlardan tarafımcı bir soru listesi hazırlanmıştır. Bu sorulardan bazıları şunlardır;

- Wie leben die Menschen in Italien?
- Was essen und trinken sie gern?

- Was machen sie in ihrer Freizeit?
- Was ist bei uns anders?
- Lernen sie Deutsch? Wie?
- Welche Zukunftspläne haben sie?
- Welche Musik hören sie gern?
- Wieviele Menschen leben in Italien?
- Welche Städte sind interessant?
- Ist Italienisch schwer oder leicht?
- Ist Vatikan eine Stadt oder ein Land?
- Wieviele Türken leben in Italien?
- Was machen die Türken in Italien?
- Entwickelt sich die Kunst weiter in Italien?
- Können Sie die Zustand der Industrie und Landwirtschaft zwischen Italien und der Türkei vergleichen?
- Was kann ein Besucher erfahren?

Aşama 2: Projeyi Geliştirme

Bu aşamanın başında, öğrencilerin tur rehberine yönelttikleri sorular ve aldıkları cevaplar öğrenciler tarafından sınıfta tek tek okunarak karşılıklı görüş alışverişinde bulunulmuştur. Ardından da anlatılanlardan yola çıkılarak tarafımca hazırlanan 10 sorudan oluşan bir soru listesi tahtaya yazılarak cevaplamaları istenmiştir. Cevapların olduğu kâğıtlar daha sonra değerlendirilmek üzere öğrencilerden toplanmıştır. 2. derste ise daha önce görevlendirilen bir grup tarafımca hazırlanan dramayı sergilemişlerdir.

Oyun öğrenciler tarafından izlendikten sonra sınıfa oyunla ilgili sorular çıkarmaları istenmiştir. Sorular toplanarak yanlışlar kâğıt üzerinde düzeltildikten sonra, her soru kâğıdı farklı bir öğrenciye verilerek cevaplamaları istenmiştir.

Aşama 3: Projeyi Sonuçlandırma

Proje çalışmasının bitiminde öğrenciler sunumlarını yaparak, çalışmalarını sınıfta sergilemişlerdir. Her öğrenci çalışma konusu ile ilgili kısa bir konuşma yaparak görevini tamamlamıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim Almanca öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının, 11. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına olan etkisini ortaya koymaktır. Ayrıca proje tabanlı öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntem arasındaki fark tespit edilmeye çalışılmıştır. Almanca öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmada proje tabanlı öğrenme yöntemini kullanan sınıf ile geleneksel yöntemlerle öğrenim gören öğrencilerin Almanca dersindeki akademik başarıları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla ön test – son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Adana İli, Çukurova İlçesi, Piri Reis Anadolu Lisesi 11. sınıflar ile gerçekleştirilmiştir. İşlemin uygulandığı bu okuldan rastgele bir deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur.

Çalışma Grubu

Çalışma deney grubu (n=30) ve kontrol grubu (n=30) toplam 60 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında, ortaöğretim 11. sınıf Almanca derslerinde kullanılan “Deutsch als Fremdsprache A1+” adlı kitabın “Unsere Welt” ünitesindeki “Länder und Menschen” isimli konu belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilere konu ile ilgili hazırlanan proje ödevleri dağıtılmış ve proje bitiminde de sunum yapmaları istenmiştir. Kontrol grubunda ise deney grubunda işlenen “Länder und Menschen” konusu geleneksel yöntemlere uygun işlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada verilerin elde edilebilmesine yönelik bir başarı testi kullanılmıştır. Bu testte, öğrencilerin 10. sınıfta öğrendikleri ve “Länder und Menschen” adlı okuma parçası ile tekrar edebilecekleri Präsens, Präpositionen, W-Fragen, Modalverben, Singular-Plural, Artikel konularını içeren 40 tane çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Testin hazırlanması sürecinde uzmanlık alanı ölçme değerlendirme olan kişilerden destek alınarak kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmış ve hazırlanan sorular, ön test olarak uygulanmadan önce işlemin yapılacağı grupta aynı seviyede olan 3 sınıfa uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarından elde edilen veriler “ITEMAN” programı ile bilgisayar ortamında madde analizine tabi tutulmuştur. Madde analizleri sonucu madde gücü 0,40 ile 0,60 ve ayırıcılık gücü katsayısı 0,30’un üzerinde olan maddeler başarı testine dahil edilmiştir. Ayırıcılık gücü yüksek ve madde gücü orta düzeyde olan toplam 30 sorudan oluşan bir test elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test uygulanarak iki aşamada toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS t- testi, aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (s) kullanılmıştır. Elde edilen verilerin anlamlılığı 0.5 manidarlık düzeyinde belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu çalışmada, “Almanca öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna cevap bulmak amacıyla, deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test sonucu elde edilen puanlar bağımsız t-testi ile analiz edilerek Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları

GRUP	N	\bar{X}	s	t	p
Deney	30	12.52	3.41	.823	.416
Kontrol	30	11.76	3.84		

Başarı testi uygulamasından elde edilen puanların bağımsız t testine tabi tutulması sonucu ortaya çıkan veriler analiz edildiğinde, grupların ön test puanlarının birbirine yakın bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Bağımsız gruplar t - testine tabi tutulduğunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = .823$, $p > .05$). Ön test puan ortalamalarına bakıldığında her iki grubun da “orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durumda, ön test başarı puan verilerine göre her iki grubun da yaklaşık olarak denk olduğunu belirtmek mümkündür.

Çalışmada, gerçekleştirilen deneysel işlem sonunda deney ve kontrol gruplarına uygulanan son test sonucunda elde edilen başarı puanları bağımsız t-testi ile analiz edilerek sonuçlar tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları

GRUP	N	\bar{X}	s	t	p
Deney	30	16.50	2.25	4.792	.000*
Kontrol	30	12.56	3.75		

* $p > .05$

Başarı testinden sonra ortaya çıkan puanların bağımsız gruplarda t - testi ile değerlendirilmesi sonucunda, her iki grubun son test puanlarının birbirine göre farklı bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Puanlar arasında anlamlı bir farklılığın var olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde t testine tabi tutulduğunda deney ve kontrol grubunun son test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir ($t = 4.792$, $p > .05$). Elde edilen bulgular, proje tabanlı öğrenme yönteminin kullanıldığı Almanca derslerinin daha etkili olduğunu göstermektedir.

SONUÇ

Proje temelli öğretim yöntemi içeriğinde proje tasarımını barındırır. Bu tasarımın geliştirilmesi, proje doğrultusunda hayal etme ve kurgulama uzantılarını içeren bir yöntemdir. Proje yöntemi teorik bir ders içeriğinin hayata geçip bilginin davranışa yani öğrenmeye dönüşmesidir. Bu yöntemin en önemli özelliği yapılan çalışmanın boyut olarak sınıfın ve okulun duvarlarını aşması ve gerçek hayatın sosyallığında kendine bir yer edinmesidir. Öğrenciler kendi sosyal hayatlarının içinde de öğrenmeye, araştırmaya ve tasarım yapmaya devam etmektedirler. Özellikle bağımsız olarak ilgi alanlarına göre yaptıkları projenin konu seçimleri onları otonom öğrenmeye teşvik edip yaratıcılıklarını arttırmaktadır. Süreçte öğretmenin sadece

yol gösterici bir özelliğinin olması dolayısıyla proje gruplarında öğrenciler karar merci olduklarından kendi öz becerilerine daha çok güvenerek daha yaratıcı ve istekli olmaktadır. Her ne kadar öğrenciler kendilerini tamamen bağımsız görseler de öğretmenin bu yöntemi uygularken projelerin anlamlı öğrenme ürünlerine ulaşması ve grupların proje hedefleri doğrultusunda bir yol izlemeleri için oluşabilecek güçlüklerde önemli bir yardımcı ve yol göstericidir.

Ortaöğretim Almanca öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının, 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin ortaya konmaya çalışıldığı bu araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Almanca öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada elde edilen verilere göre, işlem öncesi uygulamada, deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarının birbirine yaklaşık değerlerde olduğu ve anlamlı bir farkın görülmediği ortaya konulmuştur. Deneysel işlem sonrasında her iki gruba uygulanan test sonrasında elde edilen sontest puanları karşılaştırıldığında ise grup puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark yarattığı ortaya çıkmıştır. Bu durumda proje tabanlı Almanca öğretiminin geleneksel yöntemlerle işlenen derse göre daha etkili olduğu söylenebilir.

ÖNERİLER

Proje yönteminin gerçekleştirilmesi sürecinde birçok farklı yöntem ve tekniğe başvurulmuştur. Beyin fırtınası, (Cluster) kavram haritaları, drama, resmetme, gözlem yapma, soru-cevap, anlatım ve sergileme kullanılan yöntem ve tekniklerdendir. Proje yaklaşımından bahsedildiğinde daha çok okul öncesi ve ilköğretim çağındaki öğrencilere uygulanabilir yönünde yanlış bir anlayış bulunmaktadır. Bu görüşün tam tersine öğrenme ortamını her yaş grubu için zevkli ve eğlenceli hale getirmek, keşfetme hissini uyarmakla birlikte öğrenmenin etkililiğini ve kalıcılığını artıracaktır, çünkü bu tür faaliyetlerde insan birden fazla duyu organını kullanmaktadır. Araştırma, öğrencilerin çalışmalarına bağlı olarak bir süreci kapsadığından, her aşamada dijital fotoğraf makinesi kullanılarak kaydedilmiştir.

Araştırma sonucu ulaşılan bulgulara dayalı olarak şu öneriler getirilmiştir:

1. Öğretmenlerin, öğrencileri güdüleyen ve öğrenmelerinde etkili olan proje tabanlı öğretim yöntemini kullanmaları ve imkanlar dahilinde diğer branş öğretmenleri ile iletişim kurarak Almanca derslerinin içeriğini zenginleştirmeleri önerilmektedir.
2. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı daha önce öğrenilen bilgileri pekiştirdiğinden ve aktif olarak kullanımını sağladığından dolayı kullanılması önerilmektedir.
3. Proje odaklı öğretimin uygulanma süreci ve bu yöntemle işlenen derslerde kullanılan öğretim materyallerini hazırlama konusunda üniversitelerin Almanca öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere gerekli bilgi ve becerinin verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Atıcı, B., Polat, H. (2010), “Web Tasarımı Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Görüşlerine Etkisi”, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, Cilt 1, Sayı 2, s.122-132.

Balkı, A. (2003), “Proje Temelli Öğrenme Yönteminin Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu Tarafından Uygulanmasına Yönelik Değerlendirme”, *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Başbay, A. (2005), “Basamaklı Öğretim Programıyla Desteklenmiş Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenme Sürecine Etkileri”, *Ege Eğitim Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1, s.95-116.

Blumenfeld, P.; Soloway, E.; Marx, R. A. (1991), “Motivating Project Based Learning: Sustaining the Doing Supporting the Learner”, *Educational Psychologist*, Cilt 26, Sayı 3-4, s. 369-398.

Çepni, S. (2005), “Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi” (3 b.) Pegem a Yayıncılık: Ankara.

Coşkun, Y. D.; Demirel, M. (2010), “ A Case Study on Interdisciplinary teaching Approach Supported by Project Based Learning”, *The International journal of Research in Teacher Education*, Cilt 2, Sayı 3, s. 28-53, ISSN: 1308-951X.

Cunha, P. R. (2005), “Teaching Software Engineering Using Project-Based Learning”, *Proceedings of International Conference on Engineering Education and research*, Tainan, ROC: Taiwan.

Dağ, F.; Durdu, L. (2011), “Öğretmen Adaylarının Proje Tabanlı Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşleri”, *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, s.22-24 September 2011, Fırat University, Elazığ.

Demirel, Ö. (2007), “Eğitimde Program Geliştirme” s. 237-239. Pegem A Yayıncılık: Ankara.

Erdem, M. (2002), “ Proje Tabanlı Öğrenme” , *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 22, s.172-179.

Dewey, J.; Kilpatrick, W.H. (1935), “Der Projektplan. Grundlegung und Praxis” Weimar.

Frey, K. (2005), “Die Projektmethode”, 10. Baskı, Weinheim.

Gega, Peter C. (1986), “Science in Elementary Education” 5th edition. Wiley: New York.

Gültekin, M. (2006), “ Okulöncesi Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Proje Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Görüşleri”, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2, s. 19-45.

Gültekin, M. (2007), “Proje Tabanlı Öğrenmenin Beşinci Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrenme Ürünlerine Etkisi”, *İlköğretim Online*, Cilt 6, Sayı 1, s.93-112, 2007. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> (21.03.2012).

Güngör, A. ; Açıkgöz, K. Ü. (2006), “İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 12, Sayı 48, s.481-502.

Hänsel, D. (1997), “Handbuch Projektunterricht”, Weinheim.

Jaques, D. (2000), "Learning in Groups. A Handbook for improving Group Work" 3rd edition. Bell & Bain Ltd. Glasgow: Great Britain.

Kim, B. (2001), "Social Constructivism", içinde M. Orey (Ed.), Emerging perspectives on Learning, Teaching and Technology. <http://coe.uga.edu/epltt/SocialConstructivism.htm> (24.06.2010).

Knoll, M. (1992), "John Dewey und die Projektmethode. Zur Aufklärung eines Missverständnisses", içinde: *Bildung und Erziehung* 45, s. 89-108.

Knoll, M. (1993), "Die Projektmethode - ihre Entstehung und Rezeption. Zum 75. Jahrestag des Aufsatzes von William H. Kilpatrick", içinde: *Pädagogik und Schulalltag* 48, s.338- 351.

Korkmaz, H.; Kaptan, F. (2002), "Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Sürelerine Etkisi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, s. 91-97.

Raghavan, K.; Coken-Regev, S.; Strobel, S. A. (2001), "Student Outcomes In A Local Systemic Change Project. School Science and Mathematics", Cilt 101, Sayı 8.

Shearer, K. & Quinn, R. J. (1996), "Using Projects to Implement Mathematics Standards: Clearing House" Cilt 70, Sayı 2. Academic Search Premier.

Swanson, B. (2001), "How Important Is homework? "
<http://www.eric.ed.gov/archives/homework.html> (05.05.2009)

Winn, S. (1997), "Learning by Doing: Teaching Research Methods Through Student Participation in A Commissioned, Studies in Higher Education", Cilt 20, Sayı 2.

BİLGİ T ÜRLERİ

Prof. Dr. Hüseyin Başar

Daha başka değişkenler açısından bakılarak da bilgiler farklı gruplarda toplanabilir. Aşağıda, edinilme biçimi ve yanıtıcılık düzeyleri esas alınarak bilgiler üç grupta toplanmıştır.

1 – Duyumsal Bilgi

Bilgi, bilinen şeydir. Bizim veya başkalarının bildikleridir. Bilgi edinmenin temel aracı, duyu organlarımızdır. Beş duyumuz, dışımızdan aldıkları duyumları bize kazandırır. Altıncı bir duyumuz yoktur. Altıncı his denen şey, kuşku ve düşüncenin kullanımıyla bilgi üretmenin bir yoludur, sadece duyum (his) değildir. Duyumla elde ettiğimiz bilgilerin yanıtıcı olup olmaması, bu organlarımızın sağlıklı işleyip işlemediğine, duyum sırasındaki düşüncelerimize, duyum ortamı ile çevresinin koşullarına, eski bilgilerimizin doğruluğuna bağlıdır.

İyi işitmeyen bir kulak, iyi görmeyen bir göz, çalışması bozulmuş bir dokunma duyası, bize, doğru olmayan (yanıtıcı) bilgiler taşır. Bilginin doğruluğu, “bilinen şey” ile “olan şey”in uygunluk derecesidir. Bir suyun sıcaklığı altmış dereceyse ve biz onu soğuk olarak algılıyorsak, dokunma duyumumuzda bir yanıtıcılık vardır. Altmış derecelik suya dokunmadan hemen önce elimizi doksan derecelik sudan çıkarmışsak ve altmış derecelik suyu serin olarak algılıyorsak, çevre koşullarının etkisiyle böyle algılıyoruzdur. Aklımızda kaynanamız varsa, “kaynayan” sözcüğünü “kaynanam” olarak görüp algılayabiliriz. Su aradığımız bir çölde, düşüncemiz ona odaklanınca, sıcak hava-düzlem ilişkisini su olarak algılayıp serap görebiliriz. Yeni bir duyum bilgisini alıp kabul ederken eskileriyle karşılaştırıyor, uyum olmayınca yeni duyum bilgisini yanlış kabul ediyorsak veya eski yanlış bilgilerimizle karşılaştırdığımızda ona uyan yanlış bilgiyi doğru olarak benimsiyorsak, yanılırız. Duyumsal bilgilerin bizi yanıltma derecesi yüksektir. Bu bilgiler doğru da olabilir ama duyumsal bilgi olarak kaldıkça, bilimsel bilgiye dönüştürülmedikçe, yanıtıcı olup olmadıklarını pek bilemeyiz.

Duyumsal bilgiler, bir duyumla ilgili olarak, “olani” değil, olan hakkında kişilerin “algılarını” gösterir. Algı yanıltmaları nedeniyle de, farklı kişiler, aynı durumla ilgili farklı yargılar üretebilirler. Bu, olanın olduğu gibi değil, olduğundan farklı algılandığını, yani edinilen bilginin yanıtıcı olduğunu gösterir. Parmağını soktuğu aynı suyun sıcaklığı için, farklı kişiler “sıcak, ılık, serin” şeklinde farklı yargılar üretebiliyorsa, o su aynı anda bu üç şekilde olamayacağından, bu bilgilerin en az ikisi yanıtıcı demektir. Yanıtıcı olduğu belirlenen bilgiler, bilimsel bilgi olamazlar.

2- Düşünsel Bilgi

Bu tür bilgilere, felsefi bilgi, düşünce veya görüş de denir. Yeni duyumlar ve eski bilinenler üzerinde düşünmeyle üretilen bilgidir. Bilinenler birbirleriyle ilişkilendirilerek yeni bilgiler üretilir. Düşünsel bilgi üretme sürecinde, duyumsal bilgiyi karşılaştırmak için kullanılan eski bilgiler eksik veya yanlışsa, düşünme becerileri eksikse, düşünme yeterlikleri düşükse, düşünmede uygun süreçler kullanılmamışsa, düşünceyi olumsuz etkileyecek ortam değişkenleri güçlüyse, düşünsel bilgi, duyumsal bilgiden daha çok yanıtıcı olur. Bunların tersinin olduğu durumlarda, düşünsel bilgi, duyumsal bilginin yanıtıcılığını azaltabilir.

Bilinenler yanıtıcıysa, düşünce güçlü ve düşünme süreçleri uygun bile olsa, sonuç yanıtıcı olur. Örneğin, olguculuğu anlamlandırırken, sözcüğün yabancı dildeki kökü olan “positive” in anlamlarından sadece birine bakarak, ona “kesin, mutlak gerçek” anlamı yükler

ve öyle anlarsanız, bu yanıltıcı bilgi, düşünce sonuçlarınızı da yanıltıcı kılar. Bilinenler eksikse, örneğin dünyanın döndüğünü bilmiyorsanız, güneşi sabah ufkun bir tarafında, öğlen tepede, akşam ufkun öbür tarafında görünce, güneşin dünyanın çevresinde döndüğünü düşünebilir ve yanılırsınız. Geniş açılı ve uzun erimli düşünmüyorsanız, bu görme kapsamınız dışındakileri dikkate almadığınız için yanılabilirsiniz. Düşünürken nedenlemiyor, alınan olduğu gibi kabul ediyorsanız, gerçek nedeni göremeyip yanlış düşünce üretebilirsiniz. Çevre koşullarının olumlu veya olumsuz olması, korku, kaygı veya aşırı iyimser-kötümser durumlar, düşüncemizi etkileyerek yönünü değiştirip bizi yanılabilir. Düşünceniz bazı varsayımlara (denenmemiş kabullere) dayalı ise, bu kabullerinizden birinin yanlışlığı bile düşünce sonuçlarını yanlış kılabilir. Düşünme sisteminin boyutlarını bilmiyor ve bunları düşünmede kullanmıyorsanız, eksik ve yanlış bilgi nedeniyle yanılırsınız. Düşünsel bilgilerin de bilimsel bilgiye dönüştürülmedikçe bizi yanıltılma derecesi yüksektir. Duyumsal ve düşünsel bilgiler, insan duyum ve düşüncesinin yanlışlığını ve yanıltıcılığını, göreliliğini taşır, yanıltıcı olup olmadıkları belirlenmemiş olduklarından, yargı üretmede bu aşamada bilgiler olarak, bilimsel bilgiler gibi kullanılmamalıdır.

Aynı anda parmağını aynı suya sokan kişilerden biri, “Kaplıcadan alındığı söylenen bu su ılık, ama ben daha önce bir kaplıcaya gitmişim suyu çok sıcaktı. O zaman bu su da ılık olmamalı, ben yanılıyor olmalıyım, bu su için biraz sıcak diyeyim düşüncesiyle, ılık olarak algıladığı su için “biraz sıcak” diyorsa, eski bilinenlerin eksikliği nedeniyle yanıltıcı bir düşünsel bilgi veriyordur.

Düşünsel bilgiler, bilime yol gösterici, ufuk açıcı, yeni denemelere götürücü, isteklendirici olabilirler, ama bilimsel bilgi olarak kullanılamazlar, çünkü yanıltılma olasılıkları yüksektir. Bilim adamları, akıldışı, saçma düşünceleri (felsefeleri) bile deneme amacıyla kullanabilir, yanıltıcılık denemeleri yapabilirler. Ama düşünsel bilgileri, yanıltıcı olmadıkları kanıtlanmadıkça bilimsel bilgi olarak kullanamazlar. Kullanırlarsa, yanılma olasılıkları yüksek olur. Çünkü bu bilgiler, yanıltıcılık denemesinden geçmemişlerdir. Örneğin, paradigma adıyla tanımlanan düşünce kalıpları ve bu kalıplar kullanılarak üretilen bilgiler, düşünsel bilgidir, bilimsel bilgi olarak kullanılamazlar. Bu nedenlerle, bilgilerin yanıltıcılık sıralaması çoktan aza doğru şöyle yapılabilir : Uygun üretilmemiş düşünsel bilgi – duyumsal bilgi – uygun üretilmiş düşünsel bilgi – bilimsel bilgi.

3- Bilimsel Bilgi

Bilgi edinmenin amacı, gerektiğinde onu kullanmaktır. Kullandığımız bilginin bize yararlı olabilmesi, beklediğimiz sonuçları üretebilmesi için bizi yanıltmamasını isteriz. Yanıltıcı olmayan bilgi, yanlış bulunamayan bilgidir. Eğer dünyada her şeyin sürekli bir değişim, başkalaşım içinde olduğu doğruysa, bu, bilgi için de geçerlidir, o zaman bilgi de sürekli değişecek demektir. Bu durumda, “yanlış olmayan bilgi” yerine, “bugün için yanlış bulunamamış bilgi” den söz etmek gerekir. Bir bilginin çeşitli bilimsel denemelerle yanlışları aranmış ama bulunamamışsa, yanlış bulunana kadar doğru kabul edilir. İşte bu bilgi, şimdilik yanlış bulunmadığı için bizi yanıltmayacağı düşünülen bilgi, bilimsel bilgi olarak adlandırılır. Bunun için, yapılan yanlışlama denemelerinin güvenilir (aldatıcı olmayan) olması gerekir. Bu güvenilir deneme düzeneklerinin genel adı, bilimsel yöntemdir.

Bilimsel bilginin ve yöntemin yanıltıcı olmamasını sağlamanın iki temel aracından biri, geçerli, yani o amaç için kullanılabilir, o amaca götürücü olmasıdır. Bilginin de, yöntemin de bir “araç” olarak temel özelliği, amaca götürücülüktür. Araçların ve birer araç olarak bilgi ve yöntemin geçerlilik derecesi, amaca uygunluk, ona götürücülük derecesidir. Bir bilginin yanıltıcı olup olmadığını belirlemek için kullanacağımız yöntem, bunu ne derece belirleyebiliyorsa, o derece geçerlidir. Bilginin gerçeklik özelliği, yanıltıcı olmama durumudur. Yöntemin bilimselliği, bilginin yanlışları varsa, bunu ortaya koyabilme derecesidir. Amaca götürücülüğün kalıcılığı ve benzer durumlarda değişmemesi ise o bilgi ve yöntem

güvenebilmemizi sağlar, bu da güvenilirlik olarak bilinir. Araçlar, aynı özelliği aynı koşullarda ölçtüklerinde anlamlı olarak farklı olmayan sonuçlar veriyorlarsa, güvenilirlerdir. Geçerlilik ve güvenilirlik, yanıltıcı olmamaları için, araçların sahip olmaları gereken iki temel özelliktir. Bilimsel bilgi de, onu üretmenin, denemenin aracı olan bilimsel yöntem de araçlardır.

Bilimsel bilgi edinmenin temel yöntemi yanıtlama denemeleridir. Bir bilginin yanıtlarının olup olmadığına bakarak bizi yanıtlıp yanılmayacağını söyleyebiliriz. Doğrulama bu sonucu vermez. Birçok yanlışı olan bir şeyin içinde bir veya birkaç doğru bulunabilir. Çalışmayan bir saat bile günde iki kez doğru zamanı gösterir. Doğrulama çabası bu bir veya birkaç doğruyu bulma şeklinde olur, bunlara bakarak ona doğru denirse, yanıtları olan bir şeye doğru denmiş olur. Bu nedenle bilimsel bilgi üretimi doğrulama ile değil, yanıtlama ile olur. Her yönüne bakılarak yanlışı aranan bilginin yanlışı bulunamamışsa, bulununcaya kadar o bilgi doğru kabul edilir. İşte yanıltıcı yanı bulunamamış olan bu bilgi, böyle bir yanı bulunana kadar, bilimsel bilgidir.

Bilgiyi insanlar veya diğer nesnelere kullanarak elde edebiliriz. İnsan aracılığıyla bilgi edinmeye kalkıştığımızda, insanın bilgiyi değiştirebilen öznel yanı karşımıza çıkar. Duyu organlarındaki farklılıklar, algılama farkları, değerleri, bilgileri, alışkanlıkları, süreçten olumlu veya olumsuz etkilenebilecek olmaları, çıkarları gibi kişisel farklılıkları, bilgiyi bize olduğu gibi değil, farklılaştırarak getirmelerine, değiştirmelerine yol açar. Oysa insan dışı nesnelere böyle değildir. Bir yemeği tadan farklı kişiler, onun tuz derecesi için farklı şeyler söyleyebilirler. Bu, - eğer o yemeğin bulunduğu kabın değişik yerlerinde değişik tuzluluk dereceleri yoksa- o yemeğin tuz derecesinin birkaç farklı şekilde olduğu anlamına gelmez. İnsanlara sormak yerine, bir tuz derecesi ölçme aracı kullanırsak, birden çok değil, bir tek tuz derecesi elde ederiz. Birden çok insan, birden çok tuz derecesi söylediğinde hangisi gerçektir, hangisinin dediğine güveneceğiz? Hangisinin doğru olduğunu nereden bileceğiz? Tuz ölçme aracı kullandığımızda böyle sorunlarımız olmaz. Aracımız geçerli ve güvenilir olduğu sürece, sonuç bizi yanıltmayacaktır. İşte yanıltıcı olmayan veya yanıltıcılığı daha az olan bilgiler edinmek amaçlandığında, bilgi edinme aracı olarak insan yargılarını değil, nesnelere kullanılarak yapılan bilimsel ölçü araçlarını kullanmalıyız, bilimsel ölçmeler yapmalıyız. Ölçemediğimiz bilgi bilimsel de olamaz, çünkü bilginin yanıltıcı olup olmadığını değerlendirmemiz gerektiğinde, ölçüm sonuçlarına bakmalıyız. Çünkü ölçemediğimiz şeyi değerlendiremeyiz. Değerlendirme, ölçüm sonuçlarının bir ölçünle (standartla) karşılaştırılarak değer yargısı üretme işidir. Bu süreçte çeşitli ölçütler (ölçme araçları veya ölçme dayanakları yani kriterler) kullanılabilir. Bilimsel bilginin tipik bir özelliği, insan yanlılığından uzak, nesnel araçlarla ölçülmüş olmasıdır. Nesnellik, insan yargılarındaki görelilik yanlılığını ortadan kaldırır. Bir metre seksen santim uzunluğundaki bir kişi, bir cüceye göre uzun boylu, iki metreden uzun birine göre ise orta boylu olarak tanımlanabilir. Bu tanımların hangisi yanıltıcı olmayandır? Nasıl seçeriz? Nesnel ölçme araçlarıyla yaptığımız ölçümlerde bu yanıltıcılıklar yoktur ya da en aza indirilmiştir. Gerçekler vardır ve görelidirler, görelidirler, görelidirler. Bu görelidirler algılardır. Bu görelidirler algılar gerçeği değiştirerek verdikleri için yanıltıcıdır, bu nedenle de bilimsel bilgi değildirler. Bin dolar, bir yoksula göre”çok para” iken bir varılsa göre” az para” dır. Bin dolar, çok veya az algılanan iki değişik miktar değil, aynı tek miktardır.

Aynı anda aynı suya parmağını sokup, suyun sıcaklığı hakkında farklı bilgiler veren kişiler, bu bilgilerin yanıltıcılığından kurtulmak istediklerinde, ısıyı ölçmek için hazırlanmış, uygun (geçerli ve güvenilir oldukları kanıtlanmış) ısı ölçme araçlarını kullanarak bilimsel bilgi elde edebilirler. Bu bilgi, suyun ısısının “var olan” durumunu gösterir, o durumun duyumsal ve düşünsel bilgi edinme süreçlerinde kişilerce çarpıtılmış olan aldatıcı bilgilerini değil. Kullanılan ölçme araçları, kişiden kişiye değişebilen ve bu nedenle de ısı yanında kişisel algı ve yargı farklılıklarını da gösterdiği için ısı konusunda yanıltıcı değil; ısı değişmesiyle değişen, ısı ile ilgili duyum ve düşünce yanlılıklarını içermeyen, bu nedenle de ısı değişimlerini gösteren araçlardır. Bu nedenle bunların gösterdiği sonuçlar, algı ve yargı yanlılıklarını içermezler, bunların yanıltıcılıklarını taşımazlar.

Bilgi türlerinin yukarıda verilen özelliklerini aşağıdaki özet tabloda görebiliriz.

Bilgi Türleri ve Özellikleri		
Duyumsal Bilgi	Düşünsel Bilgi	Bilimsel Bilgi
=====	=====	=====
Duyumlarla edinilir	Düşünmeyle edinilir	Yanılışlamayla edinilir
Duyu organları, çevre, eski bilinenler yanılabilir	Duyu organları, eski bilinenler, çevre ve düşünce yanılabilir	Yanılışlama düzenekleri ve düşünce yanılabilir
Aldatıcı olma olasılığı yüksek olabilir	Aldatıcı olma olasılığı düşük, yüksek, çok yüksek olabilir	Aldatıcı olma olasılığı, yineleme-yanılışlama olanakları olduğundan, çok düşüktür

Bilimsel bilginin bir özelliği, bilginin bütünleştirilmiş, sistemli hale getirilmiş, diğer bilimsel bilgilerle bağlantılarının belirlenmiş olmasıdır. Yanılışlama çabaları, bu bütünlük içinde, bu çok yönlülükle yürütülmelidir. Aksi halde, bütünü bazı parçaları gözden kaçırılabilir, bazı eksiklikler olabilir. Bilimsel yanılışlama, çok yönlü olmalıdır ki eksiklikler yanılıştıcı olmasın. Eksik ve yanlış bilginin götürmeyeceği yanılığ da kötülük de yoktur. Bunlar temel aldatma kaynaklarıdır. İnsanlar, topluluklar bunlarla kandırılır. Bilimsel bilgi yerine eksik ve yanılıştıcı bilgi kullananlar, aldanırlar, aldatılırlar, veya başkalarını aldatırlar.

Bilimsel bilgi, birikimlidir, yani kendinden önceki bilgilerden yararlanır, onlara dayanır, onları kullanır. Yanılmamak için bilinen “yanılıştıcı olmayan” bilgiden yararlanır. Bilimin gelişimi için bu zorunludur. Aksi halde her bilgi üretimine sıfırdan başlanması gerekir ki bu durumda gereksiz tekrarlar nedeniyle hem zaman ve her tür kaynak ziyan edilir, hem de her şey yeniden bulunmaya çalışılacağı için bilimsel gelişim zorlaşır, engellenir, çok yavaşlar. Eski bilinenlerden yararlanmamak, eksik bilgi kullanmak demektir, eksik bilgi ise bu eksikliği boyutunda yanılıştır. Bu yanılığ nedeniyle, ulaşılan sonuç bilimsel bilgi olmaz. Bu nedenle, bilimsel bilgi üretiminde, önce bilinenlerin tamamı derlenir, bunlardan yararlanır. Bunlar, üzerinde çalışılacak sorunu aydınlatır, onun her yönüyle ve eksiksiz olarak görülüp bilinmesine hizmet eder, denenecek düşüncenin boyutlarını, değişkenlerini, bunların ilişkilerini, hangilerindeki hangi değişimlerin ne sonuçlar üreteceğini görmemizi sağlar, ufkumuzu genişletir, eksiklerimizin bizi yanılıştmasını önler.

Bilimsel bilginin yanılıştıcı olmadan kullanılabileceği ortam ve koşullar vardır. Bunu belirtmek için, bu bilgi, şu ortam ve koşullarda yanılıştıcı değildir denir. Bu gerçek, bazılarının sandığı gibi sadece sosyal bilimlerde değil, fen bilimlerinde de geçerlidir. Üç tane beşin on beş etmesi, onluk sayı tabanı için doğrudur. Dünya’da tartılınca yetmiş kilo gelen birini Ay’da tartmaya kalkarsanız, hiç de öyle olmadığını görürsünüz. Newton fiziğinin bazı özellikleri, atom altı parçacıklarda geçerli değildir. Sosyal bilimlerde de bir bilimsel bilginin yanılıştıcı olma olasılığının çok düşük olduğu, bilginin genellenebileceği ortamlar kullanılır. Bu genelleme ortamına “evren” denir. Evren, o bilginin yanılıştmadan kullanılabileceği çevrenin, öğeler toplamının adıdır. Bu çevre içinde, o bilginin yanılıştma olasılığı matematik kullanılarak

hesaplanır, genellikle yüzde olarak söylenir, bilinir, yazılır. Bilgiyi kullanacak kişi de bu yanılma payını bilir, bilginin kullanımında hesaba katar. Böylece, bilimsel bilginin hangi alanda ve hangi yanıtıcılık düzeyinde kullanılabilmesi belli olur. Bu da o bilginin güvenilebilirliğinin ölçülmüş-hesaplanmış bir kanıtı olur.

İnsan özelliğinin, duyuşsal farklılıkların, insanın aynı şeyleri farklı, farklı şeyleri aynı sanma özelliğinin yanıtıcılığından; duyuşsal ve düşünsel bilgilerin, çevre koşullarının aldaticılığından korunmak; bunlara bakarak yanılmamak için, bilgi edinmede, öznel insan yargıları yerine, nesnel ölçüm araçları kullanılır. Bunlar, farklı duyum ve düşünceye göre farklı sonuç göstermediğinden, bunlarla yapılan ölçümlerde, yanıtıcı olmayan sonuçlar elde edilir. Bilimsel (yanıtıcı olmayan) bilgi edinmenin koşullarından biri de budur. Demet'in boyu hakkında kişisel yargıları almaya kalkarsak, herkesin yargısı aynı olmayacaktır. Ama onun boyunu örneğin metreyle ölçmeye kalktığımızda, ölçenin gözü veya elinin ayarı bozuk değilse, aynı sonuçla karşılaşırız. Ölçme aracının kullanımını otomatik yaparsak, ölçen insanın yanıtıcılığından da kurtuluruz.

Bilimsel bilgiler, sözel anlatımın olası görelî yanının yanıtıcılığından korunmak için, sayılarla anlatılmaya çalışılır. "Müziği çok seviyorum" sözü, çok sözünün kesin olmayan sınırlarını vermez, bu çokluğun derecesini tam belirtmez. Ali'nin çok algısı ile Ayşe'ninki aynı olmayabilir. Bana para ver çok olsun dediğinizde ikisinin vereceği miktar, çok düşük rastlantılar dışında aynı değildir. "Müziği on üzerinden sekiz seviyorum", "bana on bin euro ver" denildiğinde, anlatılmak istenen, sözel anlatıma göre daha belirgin, bilinen, kesindir. Bu nedenle de bu sayısal anlatımları kullanmayan sözel anlatımlar, yanıtıcı olabilir. Yanıtılmayan bilgi üretmek-kullanmak istiyorsak, bilgiyi olasıncaya sayısallaştırmalıyız. Benim adımlı ve soyadımlı aynen taşıyan belki yüzlerce insan var. Ama benim TC kimlik numaramı taşıyan başka biri yok. Bilim alanlarının matematikten yararlanma düzeyleri arttıkça, yanıtıcılıkları azalacağı için, bu alanların bilimselleşme derecelerini belirlemek amacıyla, matematikten yararlanma düzeylerine bakılır. Bilim alanlarının matematikten yararlanma düzeyi arttıkça, bilimsellik düzeyleri de artar.

Veri çokluğu nedeniyle, bilimsel bilgi elde etmek için araştırmada toplanan veriler gruplandırılabilir. Bazı alanlarda veri elde edilemeyişi veya doğrudan ölçme yapılamayışi nedenleriyle de elde edinilen verilere bakılarak, ölçülemeyenlerin kestirilmesi sağlanabilir. Bu amaçlara ulaşabilmek, bu sorunları çözebilmek için, matematiğin bir uygulama alanı olan istatistikten yararlanır. Böylece, daha az veriyle sonuca ulaşarak, kaynaklar daha akılcı kullanılmış olur. Doğrudan ölçümle edinilen veriler ilişkilendirilerek, karşılaştırılarak yanıtıcılıkları denenebilir. Bir tür yanıtıcılık testi olan istatistikten yararlanılmadığında, verilerin yanıtıcılıkları hakkındaki bilgilerimiz de azalır. Elbette bu olumlu sonuçlara ulaşabilmek için, istatistiğin uygun kullanımı da gereklidir. Bazılarınca yanlış kullanılıyor olması, aracın değil, kullanıcının yanlışıdır. Bu uygun kullanma koşulu, yukarıda yazılanların hepsi için geçerlidir.

Bilimsel bilgi üretmek için yapılan araştırmalar denetlenebilir olmalı, yani, okuyucu, o bilgilerin yanıtıcı olup olmadığını gerektiğinde araştırmayı kendi de yineleyerek bilebilmelidir. Bunun için, araştırmada kullanılan ön bilgilerin yanıtıcılığı, yöntemin yanıtıcılığı, elde edilen verilerin yanıtıcılığı, bunlara dayanılarak üretilen sonuçların yanıtıcılığı denenebilmelidir. Bilimsel araştırma raporu, bu denemelerin hepsini okuyucunun yapabileceği özellikte yazılmalıdır. Bilimsel bilgiler, herkese açık ve herkesçe denenebilir olmalıdır.

Bilimsel bilgi dışındaki bilgiler yanıtıcı olabilir. Hele bu bilgilere bağlanıp kalmak, "benim düşündüğüm herkesinkinden gerçektir" yargısına sarılmak ve yanlışı olduğunun kanıtlarına karşın görüşünü değiştirmemek olan bağınazlık, eksik veya yanlış bilgi yoluyla, gerçekçi bir düşüncenin engeli olur. Sistemli bir yanlışılama denemesinden geçmemiş oldukları için, bilimsel bilgi dışındaki bilgiler düşünceyi yanıtılabilir. Bu bilgilerle ilgili bir iki rastlantısal

sonuç, kanıt, sistemli bir yanıtlama çabası olamaz. Bu sonuçlar, başka değişkenlerin etkisiyle de oluşmuş olabilirler. Örneğin, soğuk algınlığınızın hafiflemesini, içtiğiniz iki bardak ada çayına bağlayıp, ada çayı soğuk algınlığınızı geçiriyor gibi bir bilgi üretebilirsiniz. Oysa soğuk algınlığınızın hafiflemesinin asıl nedeni, aldığınız sıcak sıvı ve üzerinizi örtüp terlemeniz olabilir. Soğuk algınlığınız geçiyor ve kendiliğinden hafiflemiş de olabilir. Aldığınız başka bir ilaç da bu hafiflemeyi sağlamış olabilir. Bu tür rastlantısal durumlar, ulaştığınız bilgiyi geçerli ve güvenilir yapmaya yetmez, bilimsel bilgi oluşturmaz. Bilimsel bilgiler, sistemli bilimsel araştırmalarla elde edilir.

Bilimsel bilgiler de denetlenmelidir. Bu bilgilerin üretilme süreçlerindeki, eksik veya yanlışlar, ölçmeyi yapandan veya ölçme araçlarından gelen sapmalar, yanıtlama düzeneklerinin yetersizliği veya uygunsuzluğu, yanlış sonuçlar üretebilir. Bu denetlemenin yapılabilmesi için bilimsel araştırmalar yöntemlerini tüm ayrıntısıyla vermelidir. Diğer değişme ve gelişmelerle ilgili olarak, daha önceki bilimsel bilgilerde değişimler olabilir. Bunlar izlenmediğinde, yanlış bilgiler kullanılması yoluyla, düşünce süreçleri doğru bile olsa, yanlış düşünceler üretilir. İyi düşünmenin bir gereği de, bilimsel bilgi üretme süreçlerini iyi bilmektir.

Amaçları başkalarını aldatmak olan kişi veya örgütler, eksik ve yanlış bilgiler üretir, insanları bunlarla koşullandırır, onları bu bilgilerin doğruluğuna inanmış hale getirirler. Böyle bilgilere sahip olanlar, kendi bildiklerinin mutlak doğru, buna uymayan bilgilerin yanlış olduğunu düşünür, ona göre davranırlar. Bunlar, yanlışlıklarını fark edemeyecekleri için, yanlışlığı hep başkalarında arar, kendilerini de geliştiremezler. İnsanları aldatarak onların gücünü kullanan bu kişiler, toplumları kendi çıkarları, toplumun zararları yönünde eyleme geçirirler. Böylece, bilimsel olmayan eksik ve yanlış bilgiler, toplumları kolayca felakete sürükleyen araç olurlar.

Bilgi edinme süreci alma ile başlar. Duyu organlarımız yoluyla bir şeyin varlığını biliriz, “var” deriz: Rüzgar var, koku var, dağ var, gürültü var, bir cisim var gibi. Almayı anlama, anlamlandırma izler: Alınanın ne olduğunu bilme, var olan ne, sorusunu yanıtlama. Örneğin bir sandalye görüldüğünde, var olan cisim artık herhangi bir cisim değil, “üzerine oturulmak için yapılan şey” olarak adlandırılır. Üçüncü süreç, kavramadır, anlamayı belirginleştirir: Var olanın benzerlerinden farkını bilme, “nasıl”ına yönelme. Tabure veya koltuk değil, sandalye. Dördüncü süreç doğrulamadır: Kavrananla alınan aynı mı? Gerçekten sandalye mi? Bu, alma yanlışlarından arınma sürecidir. Şimdi lütfen “şu, bu, şöyle, böyle” gibi yargılarımızdan birini ele alalım, bu dört aşamalı süreçten geçirelim. Bildiklerimizle bilmemiz gerekenler aynı mı? Bu işi, yargılarımızı oluşturmadan önce yapmayı alışkanlık haline getirmeye çalışalım.

BİLİMSEL ARAŞTIRMALARDA KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR VE İZLENEBİLECEK STRATEJİLER: NİTEL BİR ÇALIŞMA

Yrd. Doç. Dr. Çetin Terzi⁵⁸

Köksal Banoğlu⁵⁹

Şengül Uysal⁶⁰

Problem Durumu

Bilim çok yönlü, karmaşık ve dinamik bir girişimdir ve dolayısıyla bilimin doğasını tanımlamak oldukça zordur. Bu nedenle bilimin doğası ile ne kastedildiği bilim adamları ve bilim felsefecilerinin üzerinde tartıştığı bir konudur (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000). Genel anlamıyla, bilimin doğası ile bilim epistemolojisi, bilmenin bir yolu olarak bilim veya bilimsel bilginin gelişiminin doğasında var olan değerler ve inançlar kastedilmektedir (Lederman, 1992).

Bilim bir düşünmedir. Gerçeğe dayalı, önyargısız, rasyonel ölçülerde anlama, bulma ve doğrulama yöntemidir. Bilimsel çalışmaların paylaşımı, aktarımı, ve katkı sağlayabilmesi önemli görülmektedir. Bilimsel araştırma, problemlere çözümler arayarak, ne yapıldığını, nasıl yapıldığını ve hangi bulgulara ulaşıldığını ortaya koyabilmelidir (Topdemir, 2008, 23). Bilimsel bir araştırma yapmak kolay değildir, uzun zaman, emek ve adanmışlık gerektirmektedir. Ayrıca araştırmacı sabırlı, istekli olmalı ve araştırmaya tümüyle odaklanabilmelidir. Amerika birleşik devletlerinde ulusal verilere göre doktora öğrencilerinin yarısından çoğu eğitimlerini tez aşamasında sonlandırmaktadır. (Butin, 2010).

Bilginin üretilmesinden sorumlu olan üniversiteler, aynı zamanda araştırmacıların yetiştirilmesinden de sorumludur. Günümüzde üniversitelerin yapısında bulunan enstitüler, üniversiteleri adına bu görevi yürütmektedirler. Araştırmacı yetiştirme sürecinin son noktasında ise enstitülerin doktora programları bulunmaktadır. Doktora programları, bilim insanı yada araştırmacı yetiştirmenin en önemli basamağıdır. Bu programın eğitimi sonucunda, bireylerden beklenen bilim insanı adayları olarak araştırma yaparak yeni bilgiler üretmeleridir (Keskinkılıç ve Ertürk, 2008).

Bilimsel bilgiler rastgele elde edilen bilgiler değildir. Bu bilgiler olaylar ve kavramlar arasındaki ilişkilerin gözlenmesi yoluyla elde edilen sistematik bilgilerdir. Sistematik bilgi edinme süreci ise araştırma kavramıyla açıklanmaktadır. Araştırma, karşılaşılan sorunlara güvenilir çözümler bulmak amacıyla, planlı ve sistemli bir şekilde, verilerin toplanması, gruplanması, çözümlenmesi, yorumlanması, değerlendirilmesi ve rapor edilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu yönüyle araştırma yapabilmek bir takım bilgi ve becerilere sahip olmaya bağlıdır. Bilimsel yöntemle bilgiye ulaşma becerisi eğitimle kazandırılacak bir beceridir (Büyükoztürk, 1994).

Bu bağlamda bir araştırmada sonuca ulaşabilmek için birbirlerine zincir halkası gibi bağlı bu aşamaların eksiksiz uygulanması gerekmektedir. Bir araştırma yapıldığında toplanan bilgilerin başkalarınca da anlaşabilmesi ve aynı yollarla elde edilmiş başka bilgilerle karşılaştırabilmesi zorunluluğu verilerin belli kurallara göre, tek tek ve dağılımlar halinde özetlenerek sunulma zorunluluğunu getirmiştir (Karasar, 2003:207).

⁵⁸ Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

⁵⁹ İstanbul Maltepe Halit Aramay Anadolu Sağlık Meslek Lisesi

⁶⁰ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı bilimsel araştırma sürecinde araştırmacıların karşılaştıkları zorlukları belirlemek ve izlenebilecek stratejiler önermektir. Bu bağlamda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Araştırmacı araştırma konusu seçiminde ne tür problemlerle karşılaşılıyor, göz önüne aldığı kriterler nelerdir?
2. Araştırmacı araştırmanın ilgili literatürünün yazımında nelere dikkat ediyor?
3. Araştırmacı bilimsel çalışmasında kullanacağı yöntem ve tekniklere nasıl karar veriyor? Hangi ölçütleri göz önüne alıyor?
4. Araştırmacı araştırmasının yayınlanma sürecinde ne tür zorluklarla karşılaşılıyor?
5. Araştırmacı bilimsel bir çalışmayı değerlendirirken hangi ölçütleri dikkate alıyor?

Yöntem

Araştırmada, var olan bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya konulmaya çalışıldığından, nitel araştırma modellerinden biri olan durum çalışması modeli kullanılmıştır. Örneklem, amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örneklem çeşitlemesi ile oluşturulmuştur. Söz konusu örneklem yöntemi ile seçilen sekiz akademisyen araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken ilgili literatür taranmış ve alt amaçlara uygun yedi adet görüşme sorusu oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan ölçme aracının geçerliğinin sağlanması için, hazırlanan görüşme soruları literatür ile karşılaştırılmış, uzman görüşü alınmış ve sorular farklı okullarda test edilmiş ve çalışmayan görüşme soruları değiştirilerek son şekilleri verilmiştir.

Elde edilen verilerin analizi “içerik analizi” ile yapılmıştır. Araştırmada içerik analizi türlerinden frekans analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. İçerik analizi, veri içindeki anlamlı olguların araştırılması, bu olgulara tanımlayıcı kodlar verilmesi, kodlar arası ilişkiler gözetilerek belirli temalara ulaşılmasını, temalar yardımıyla verilerin anlamlı bir bütün olarak betimlenmesini içerir (Miles ve Huberman, 1994). Çalışmada toplanan sözlü görüşme metinleri ayrı ayrı yazılı hale dönüştürülmüştür. Çalışma grubundan elde edilen yazılı görüşme verileri araştırmacılar tarafından 1) Eksenli kategori kodlaması, 2) kodların organizasyonu, 3) kodların kategorilere ayrılması, 4) temaların oluşturulması aşamalarına göre analiz edilmiştir.

Eksenli kodlama yapıldığından kodların toplanacağı kategoriler görüşme sorularına bağlı olarak oluşturulmuştur. Bu kategoriler: araştırma konusunun belirlenmesi, makalenin giriş kısmının yazılması, yöntem ve teknikler, araştırmanın yayınlanması ve araştırmada kalite olarak belirlenmiştir. Veriler bu kategoriler ekseninde kodlanmıştır.

Bulgular

Araştırma konusunun belirlenmesi konusunda akademisyen görüşlerine ait kodlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırma konusunun belirlenmesi kategorisine ait kodlar

<i>Kodlar</i>	<i>N</i>	<i>f</i>
Özgün bir makale konusu bulmak	4	4
Konuyu belirlerken geniş bir literatür taramasıyla teorik çerçeve yaratabilmek	4	5
Araştırma konusu belirlerken araştırma problemi sınırlamak	4	4
Güncel bir soruna ışık tutmak	2	2
Bazı tezlere erişimin kapalı olması sıkıntı yaratmaktadır	1	1

Tablo 1'deki bulgular akademisyenlerin araştırma konusunu belirlerken en fazla dikkat ettikleri hususun özgün bir araştırma konusu bulmak olduğunu göstermektedir (N=4). Konuyu belirlemeden önce geniş çaplı bir literatür taraması yapıldığı ve bu taramaya bağlı olarak teorik çerçevenin belirlendiği görülmektedir (N=4). Katılımcıların dikkat çektiği bir diğer konu ise araştırma konusunu belirlerken araştırma problemini uygun bir şekilde sınırlandırma gerekliliğidir (N=4).

Öte yandan araştırma konusunu belirlerken karşılaştığı sıkıntıyı Katılımcı 5 şöyle ifade etmiştir:

“Araştırma konusu seçiminde genel olarak bir problem yaşamıyorum. Buna karşın bazı tez ve araştırmaların elektronik ortama aktarılmamış olmasından veya ulaşılmamasının engellenmesinden dolayı, problemin özgünlüğünü ortaya koymada sıkıntılar yaratabilmekte hatta birbirini tekrar edebilecek çalışmalar üretilmesine neden olabilmektedir.”

İkinci kategori olan makalenin giriş kısmının oluşturulmasına ilişkin akademisyen görüşlerine ait kodlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2: Makalenin giriş kısmının yazılması kategorisine ait kodlar

<i>Kodlar</i>	<i>N</i>	<i>f</i>
Yerli ve yabancı kaynakları harmanlamak	3	3
Güncel kaynaklara ulaşmak	3	3
Literatür taramasıyla teorik çerçeve yaratmak	2	3
Bazı tezlere erişimin kapalı olması sıkıntı yaratıyor	2	2
İkincil kaynak kullanımından kaçınmak	2	2

Kaynakları sınıflandırmak	1	1
İnternet kaynaklarını basılı kaynaklarla desteklemek	1	1
Farklı noktalara ışık tutan kaynakları birbirini tamamlar şekilde ifade etmek	1	1
İyi yazılmış giriş çalışmanın sonucuna köprü işlevi görmektedir	1	1

Tablo 2 incelendiğinde akademisyenlerin giriş kısmını yazarken en çok yerli ve yabancı kaynakları bir arada kullanmak konusuna değindikleri görülmektedir (N=3). Giriş kısmında özellikle güncel kaynakları kullanmaya çalıştıkları ve literatür taraması sonucunda giriş kısmında çalışmanın teorik çerçevesini oluşturdukları belirlenmiştir (N=3; N=2). Katılımcılar ana kaynağa ulaşmanın öneminden bahsederken, giriş kısmında özellikle ikincil aktarmalardan kaçındıklarını bildirmiştir (N=2). Bu anlamda akademisyenlerin en çok karşılaştıkları sıkıntının bazı kaynaklara internet üzerinden erişimin kapalı olması olduğu belirlenmiştir (N=2). Bazı kaynaklara erişimle ilgili sıkıntıyı Katılımcı 1 şöyle ifade etmiştir:

“Ama materyal sıkıntısı oluyor. Özellikle yurt dışı yayınlara ulaşmak çok zor. Ülkemizde çok iyi oluşturulmuş ve ulaşılabilir bir veri kaynağı yok. YÖK’te bile tezlere ulaşamıyorum. Bilimsel araştırma paylaşılmayacaksa neden yapılıyor?”

Diğer bir kategori olan yöntem ve tekniğin belirlenmesine ilişkin kodlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3: Yöntem ve teknik kategorisine ait kodlar

<i>Kodlar</i>	<i>N</i>	<i>f</i>
Araştırmada kullanılacak yöntem ve tekniğin amaca ve teorik yapıya uygunluğu önemlidir	6	7
Yöntem ve tekniği belirlemek için uzman kişilerden görüş almak	3	3
Yöntem bilimle ilgili yerli ve yabancı kaynakları okumak	1	1
Yöntem ve tekniği belirlemeden önce bir araştırma önerisi hazırlanmak	1	1
Örneklemin büyüklüğü ve ulaşılabilirliği yöntem ve tekniği belirler	1	1
Örnekleme uygun istatistiksel tekniğin belirlenmelidir	1	1

Yöntem ve teknik kategorisine ait kodlar, akademisyenlerin yöntem ve teknik seçiminde özellikle araştırmanın amacına ve teorik yapısına uygunluğu gözettiklerini ortaya koymaktadır (N=6). Kullanacakları yöntem ve tekniği belirlerken uzman görüşüne önem verdikleri görülmektedir (N=3). Uzman görüşüne duyulan ihtiyacı Katılımcı 8 şu şekilde ifade etmektedir:

“Ancak araştırma konumun ve amaçlarımın gerektirdiği yöntem ve teknik bilgisine sahip değilsem, bu konuda yardım alıp alamayacağım konusu araştırmayı sürdürme kararım için önemli bir ölçüt haline gelmektedir.

Özellikle Türkiye’de araştırma yöntemleri, istatistik becerileri ve eğitimi konusunda ciddi bir eksiklik olduğunu düşünüyorum. Özellikle bilim insanı yetiştirme programlarında yer alan bu türden derslerin içerik veya işleniş olarak yetersiz kaldığı; bu nedenle çoğu araştırmacının geçmişte kullanılan yöntem ve analiz tekniklerini tekrar ettiklerini, hatta bazen konularını bildikleri yöntem ve tekniklere devşirdiklerini söylemek mümkün.”

Öte yandan bazı akademisyenler yöntem ve tekniğin belirlenmesinde istatistik bilgisinin önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Bu durumu Katılımcı 3 şöyle ifade etmiştir:

“Elde edilen verilerin analizinde uygun testleri seçmek önemlidir (parametrik-non parametrik analizler). Ayrıca örneklemin büyüklüğü ve erişimi (uzaklık) yöntemin belirlenmesini etkilemektedir.”

Dördüncü kategori olan araştırmaların yayınlanma sürecine ilişkin kodlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4: Araştırmanın yayınlanması kategorisine ait kodlar

Kategoriler	N	f
Hakemler değerlendirme yapmaktan çok karar bildirmektedir	4	4
Değerlendirme süreci çok uzun sürmektedir	2	2
Uzman olmayan kişiler hakem olarak görüş bildirmektedir	2	2
Hakemler yapıcı eleştiriler getirmemekte	2	2
Nitelikli ulusal akademik dergi sayısı az	1	1
Referansınız yoksa bazı dergiler çalışmanızı yayınlamamakta	1	1
Düşük etki indeksine sahip dergilerde de nitelikli çalışmalar bulunmaktadır	1	1

Araştırmaların yayınlanma sürecine ilişkin olarak akademisyenlerin bilimsel dergilerin araştırmaları değerlendirme sürecine ilişkin olarak daha çok görüş belirttikleri görülmüştür. Özellikle hakem değerlendirmelerini eleştiren katılımcılar, hakemlerin çalışmaları değerlendirirken daha çok karar vermeye odaklandıkları ve çalışmayı geliştirici önerilerde bulunmadıklarına değinmiştir (N=4). Bu konuya ilişkin olarak Katılımcı 4 şunları belirtmiştir:

“Çalışmalarımın yayınlamasıyla ilgili bugüne kadar çok büyük bir sorun yaşamadım. Ancak şunu da ifade etmeliyim ki yayın süreci aslında yazarın çalışmasını besleyen ve geliştiren bir süreç olmalıdır. Yani ben yazdım ve hemen yayınlandı diye insan mutlu olabilir ama asıl mesele bu makale hakem görüşleriyle nasıl daha fazla geliştirilebilirdi diye sorabilmek. Bu anlamda yayın sürecinin çoğu dergi için sağlıklı işlemediğini, çoğu hakemin olmuş ya da olmamış gibi içi boş kalıplarla makale değerlendirdiğini düşünüyorum.”

Araştırmacıların yayınlanma sürecine ilişkin dile getirdikleri bir diğer sıkıntı makalelerin değerlendirilme süresiyle ilgilidir (N=2). Bu konuya ilişkin olarak Katılımcı 1 şöyle görüş belirtmiştir:

“En büyük problem dergilerdeki inceleme aşamasındaki büyük zaman kaybı. Bir makalenin hakeme gitmesi ve sonucunun alınması ve yayınlanması bazı zamanlarda 2 yıllık bir süreyi almaktadır. Bu nedenle dergi hakemlerini inceleme sürecini hızlandırmaya teşvik edecek önlemlerin alınması gerektiğini düşünüyorum.”

Benzer şekilde Katılımcı 6 değerlendirme süresinin uzunluğuna ilişkin şunları dile getirmiştir:

“Ulusal hakemli dergilerde hakem değerlendirme sürecinin çok uzun olduğunu düşünüyorum. Örneğin 2009’da yapılan bir araştırma hemen başvurulsa bile en erken bir iki yıl içinde yayınlanıyor. Bu sürecin hızlandırılması araştırma sonuçlarının çok daha hızlı ve zamanında paylaşılmasını sağlayacaktır.”

Son kategori olan araştırmada kalitesi kategorisine ilişkin kodlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 6: Araştırmada kalite kategorisine ait kodlar

<i>Kodlar</i>	<i>N</i>	<i>f</i>
Araştırmanın düzgün bir dille ifade edilmesi	5	6
Özgünlük	4	4
Veri toplama araçlarının geçerliği ve güvenilirliği	3	3
Bulguların değerlendirilmesi ve tartışılması	3	3
Makalenin yayınlandığı derginin etki indeksi	2	2
Derginin etki indeksi makaleye yapılan atıf sayısını etkilemektedir	2	2
Kaynak zenginliği ve referansların doğru gösterilmesi	2	2
Yöntem ile teorik yapı arasındaki uyum	1	1
Bulgular araştırmanın ayaklarının yere basıp basmadığını belirler	1	1
Mevcut alanyazında bulguları destekler nitelikte kaynaklar bulunmalı	1	1
Araştırmanın başka bir araştırmacı tarafından tekrar edilecek şekilde açıklanmış olması	1	1
Uygulamalı çalışmalara önem veriyorum	1	1
Gereksiz istatistik kullanımından kaçınmak	1	1

Tablo 6’deki bulgular araştırmanın kalitesine dair fikir belirtirken katılımcıların en çok anlatım dilinin düzgünlüğüne değer verdiğini göstermektedir (N=5). İkinci olarak araştırmanın özgün bir konuyu veya özgün bir yöntem ve teknikle ele almasının araştırmada kalite göstergesi olduğu düşünülmektedir (N=4). Toplanan verilerin geçerli ve güvenilir araçlarla toplanmasının

da önemli olduğu ifade edilmiştir (N=3). Bulguların değerlendirilmesi konusunda bazı araştırmalarda eksikler olduğu da dile getirilmiştir (N=3). Katılımcılardan iki tanesi araştırmanın yayınlandığı derginin etki indeksinin de kalite konusunda önemli bir gösterge olduğunu belirtmiştir. Katılımcı 8 araştırmanın yayınlandığı derginin önemini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öncelikle makalenin niteliği için yorum yapmada en önemli unsurlar aldığı atıf, alan yazına katkısı, bilimsel araştırma süreçlerine uygunluğu ve yayımlanan derginin niteliği olarak sıralanabilir.”

Diğer kodlarla birlikte değerlendirildiğinde, araştırmanın kalitesine ilişkin diğer göstergelerin kaynak zenginliği ve gösterme biçimi, araştırmanın yöntemi ile teorik yapısı arasındaki uyum, araştırmanın başka araştırmacılar tarafından da tekrar yapılabilecek netlikte açıklanıp açıklanmadığı gibi unsurlar olduğu bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda araştırma konusuna karar verirken akademisyenlerin literatür taramasına büyük önem verdikleri, incelemeyi düşündükleri konunun literatürde daha önceden ele alınmış ve teorik çerçevesi oluşturulmuş bir konu olması gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Bu durum bir yandan sağlam bir temel arayışı olarak yorumlanabilecekken, öte yandan özgünlük konusunu tartışmaya açmaktadır. Katılımcı 5'in görüşleri bu anlamda tartışmaya zemin hazırlamaktadır:

“Bunun da ötesinde benim için kalite bir miktar orijinallik içermeli. Elbette bu her konu ve her araştırma için mümkün olmayabilir. Bazen konu buna izin vermez bazen ise mevcut bilgi birikimi orijinal bir araştırma yapmak için henüz uygun değildir. Ama mümkün merteye, okuduğum araştırmanın diğer araştırmalardan farkını ortaya koyduğu bölümlere özel bir ilgi gösteriyorum.”

Literatür taraması araştırmacıları var olan araştırmaların farklı verilerle desteklenmesi amacına yöneltmediği ölçüde çalışmalara kuvvetli bir alt yapı sağlayabilir. Ancak kullanılacak yöntem ve tekniğin belirlenmesi aşamasında bile teorik çerçeve arayışına girmek tartışmaya açık bir görüş olarak görünmektedir. Örneğin Katılımcı 1 yöntemle ilgili olarak şunları dile getirmiştir:

“Araştırma yöntemine tamamen araştırmanın teorik yapısı ve problemine bağlı olarak karar veriyorum. Eğer teorik yapı bana verileri nicel veya nitel araştırma yöntemlerinden herhangi birini veya her ikisini kullanmamı söylüyorsa yöntemimi ve veri toplama araçlarını buna göre belirliyorum. Sonuç olarak veri analizlerinin de bu teorik yapı içerisinde yorumlanması gerektiği için araştırmanın bu kısmından bağımsız bir yöntem belirlemiyorum.”

Belirlenmiş araştırma konusuyla ilgili önceden yapılmış araştırmaların incelenmesi şüphesiz konunun daha iyi anlaşılması ve bulguların yorumlanması açısından önemlidir. Ancak teorik yapının araştırmada kullanılacak yöntem ve tekniği belirlediğini düşünmek bir anlamda sınırlandırıcı bir etkiye işaret etmektedir. Bu sonuç yapılan literatür taramalarının ve teorik çerçeve oluşturma arayışının bir ölçüde özgün yöntem ve tekniklerin kullanılması sürecini gölgeleyebildiğini düşündürmektedir. Nitekim katılımcılardan sadece bir tanesi uluslararası yöntem bilim dergilerini takip ettiğini ve bu okumalarının yöntem ve teknik seçimini etkilediğini belirtmiştir (Katılımcı 2). Bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Kullanılacak yöntem ve tekniklerinde hata yapmamak için mutlaka araştırmayı yaptığım yılda yayınlanmış yöntem bilimle ilgili yabancı ve yerli bir kaynağı okurum...”

Araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından bir diğerini katılımcıların bilimsel

çalışmaların değerlendirilmesi ve yayınlanması konusunda dile getirdiği sıkıntılar oluşturmaktadır. Katılımcı 4 “çalışmalarınızın bazı dergilerde referans olmadan basılmama tehlikesi var” diyerek önemli bir iddiayı gündeme taşımıştır. Değerlendirme sürecinin uzun sürmesi ve bu süreç sonucunda hakem raporlarının kısa ve karar bildirmeye yönelik yorumlarının dergilere ilişkin söz konusu güvensizliği beslediği düşünülebilir.

Araştırma sonuçları ışığında aşağıdaki önerilere gidilmiştir:

1. Araştırma konusunun belirlenmesi ve araştırmanın teorik çerçevesinin belirlenmesinde literatür taraması önemli bir yere sahip olmakla birlikte bu durumun araştırmacıların kullandığı yöntem ve teknikleri sınırlar bir hale getirmesinin önüne geçilmelidir. Bu nedenle araştırmacılar alanlarıyla ilgili yöntem bilim dergilerini daha yakından takip etmelidir.
2. Hakem değerlendirmeleri daha ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılmalı ve söz konusu raporlarda araştırmacıları geliştirici önerilere daha fazla yer verilmelidir.
3. Makaleler daha anlaşılır bir dille kaleme alınmalıdır. Bu durum ilgili makalelerin daha fazla atıf alması ve başka araştırmacılar tarafından tekrar edilebilmesi açısından da değer taşımaktadır.

Kaynakça

- Abd-El-Khalick, F., ve Lederman, N. G. (2000), Improving science teachers, conceptions of the nature of science: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 22, 665–701.
- Butin, D. W. (2010), *The Education Dissertation*. Corwin, London.
- Büyüköztürk, Ş. (1994), Türk Eğitim Sisteminde araştırma eğitimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), 385-400.
- Karasar, N. (2003), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara
- Keskinkılıç, S. B., Ertürk, A. (2008), Eğitim bilimleri doktora öğrencilerinin istatistiksel bilgi yeterlilikleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 141-151.
- Lederman, N.G. (1992), Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 331–359.
- Topdemir, H. G. (2008), *Felsefe*. PegemA, Ankara.

EĞİTİM DENETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMLARI İLE İLGİLİ REHBERLİK YAPMA GÖREVLERİNİ YERİNE GETİRME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY⁶¹

Salim AKGÜN⁶²

Özet

Bu araştırmanın amacı, Eğitim Denetmenlerinin öğretim programlarla ilgili rehberlikte bulunma görevlerini yerine getirme düzeyini, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda tespit etmektir.

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde 2010-2011 eğitim-öğretim yılında görev yapan ilköğretim okulu 430 kadrolu öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini ise 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ataşehir, Ümraniye, Üsküdar İlçeleri İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerden tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 430 öğretmen oluşturmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

İlköğretim okullarında uygulanan öğretim programları ile ilgili Eğitim Denetmenlerinin planlama, öğretme-öğrenme, ölçme ve değerlendirme ve uygulama süreçlerine rehberlikte bulunma görevlerini “arada sırada” düzeyinde yerine getirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Eğitim Denetmenlerinin öğretim programlarının planlanması, öğretme-öğrenme, ölçme ve değerlendirme ve uygulama süreçlerine rehberlik yapma görevlerini tam olarak yerine getirmediği söylenebilir. Bu durum, Eğitim Denetmenlerinin yetiştirilmelerine yönelik; ilköğretim programlarının felsefesi, ilkeleri, anlayışı ve uygulamalarını geliştirici eğitim faaliyetlerinin yeterince düzenlenmediği ve Eğitim Denetmenlerinin iş yüklerinin yoğun olması gibi nedenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca sürekli değişme ve gelişmelerin yaşandığı öğretim programları alanlarında Eğitim Denetmenlerinin değişme ve gelişmeleri takip etmelerini sağlayacak sürekli bir eğitim sisteminin örgütsel anlamda kurulmadığından da kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Öğretim programları alanında Eğitim Denetmenlerinin lisans üstü eğitim almaları teşvik edilerek kolaylaştırılmalıdır.
2. Öğretim programlarındaki değişme ve gelişmeler bir sistematığe bağlanarak eğitim denetmenlerine yönelik sürekli hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
3. Teftiş sistemi ve mevzuatı ve uygulamaları öğretim programlarının felsefesine uygun olarak yeniden yapılandırılmalıdır.
4. Eğitim Denetmenlerinin sayısının artırılarak denetmen başına düşen öğretmen sayısı ve iş yükü azaltılmalıdır.

⁶¹ Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, goksoys@hotmail.com

⁶² İstanbul İl Eğitim Denetmeni, sakgun66@gmail.com

5. Eğitim Denetmenlerinin görev boyutunda yer alan rehberlik ve işbaşında yetiştirme görevine öncelik ve ağırlık veren düzenlemeler yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Denetmeni Öğretim Programı, Rehberlik, Denetim

Abstract

The aim of this research is to determine the levels of the mision fulfilment by the educational inspectors about the renewed curriculum through primary teachers' observations

The field of this research in İstanbul consists of the all working primary teachers that are on the permanent staff during 2010-2011 academic year. For this research, 430 teachers, that working recently during 2010-2011 academic year, from Ataşehir, Ümraniye and Üsküdar counties have been chosen as random samples.

As a result of this research the following suggestions have come out.

According to the questionnaires applied to teachers for determining the levels of the mision fulfilment by the educational inspectors about the renewed curriculum we have concluded to an avarage showing the percentage of the contributions of educatioanal inspectors to education. They are as follows ; 8,44 % always contributes, 25,52 % often, 30,40% sometimes, 23,86% rarely and 11,96% never. The order of the rates of contributions by educational inspectors to education has been determined as mentioned. It is considered that these distribution rates of not fullfiling of inspectors' misiones about curriculum have come out owing to the variety of tasks and overload

The inspectional system procedure and applications can not cover the expectations exactly since they were formed before the renewed curriculum. Existing laws and regulations and current inspectional applications are not appropriate to the renewed curriculum.

Thus these suggestions can be offered.

Inspectional system should be revised in accordance with the philosophy of the renewed curriculum. A new system that is open to developments, teacher certered and process focused should be implemented.

Inspectional laws and regulations should be revised in accordance with the renewed curriculum.

The application forms used for teachers should also be revised in accordance with the criterias of the renewed curriculum.

Both the number of educational inspectors should be increased and the number of teachers per inspector should be decreased.

The guidance and fullfiling tasks that take the priority in the misiones of educational inspectors should be taken into consideration when the new arrangements are done.

Key Words : Educational Inspectors, Curriculum, Guidance, Inspection

Problem Durumu

Bilim ve teknoloji, eğitimin içeriğini ve öğrenme süreçlerini etkilemekte ve eğitim düşüncesi ve uygulamalarında değişimleri zorunlu kılmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımları giderek yetersiz kalmakta, çoklu zekâ ve yapılandırmacı eğitim gibi yaklaşımlar ön plana

çıkılmaktadır. Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir.(İlköğretim Programları Tanıtım El Kitabı).

Dünyamızdaki gelişmelere paralel ülkemizde de son yıllarda önemli gelişmeler olmuş, geleneksel eğitim yaklaşımları terk edilerek yapılandırıcı yaklaşımla yeni ilköğretim programları hazırlanmıştır. Bu programlarda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak çoklu zekâ, öğrenci merkezli eğitim, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri yaklaşımı gibi çeşitli yaklaşım ve modellerden yararlanılmıştır. Bu programlarla birlikte yeni beceriler, yöntemler, teknikler, etkinlikler ve değerlendirmeler uygulamaya konulmuştur. Bu gelişmeler eğitim denetimini de etkilemiş, yeni denetim yaklaşımları ile uygulamalarını gündeme getirmiştir.(Güneş, 2010, 311).

Milli Eğitim Bakanlığı, dünyadaki bilimsel gelişmeler ve eğitim bilimlerinde geliştirilen yeni yöntem ve teknikler ışığında, üniversitelerinde desteği ile öğretim programlarını yenilemiştir. 2004-2005 eğitim-öğretim yılında 9 ilde pilot uygulaması yapılmış ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke genelinde tüm ilköğretim okullarında kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. İlköğretim okulları için başlatılan bu çalışmalar daha sonra ortaöğretim okullarında da devam etmiştir. Programlar yapılandırıcı yaklaşım esas alınarak etkinlik temelli bir anlayışla yeniden düzenlenmiş ve uygulanmaktadır.

Her örgüt belli amaçları gerçekleştirmek için kurulum ve kaynaklarını bu doğrultuda rasyonel olarak kullanır. Örgütün amaçlarına ulaşma derecesi bir bakıma kaynakların ne ölçüde verimli kullandığına bağlıdır. Bu ise ancak denetim ile belirlenebilmektedir. Yönetim sürecinin verimli ve rasyonel işlemesi, örgütsel amaçlardan sapmaması için denetleme sürecine gereksinim duyulmaktadır.Kaynaklarda, teftiş ve denetim olarak yer verilen bu kavrama ilişkin değişik biçimde tanımlar yer almaktadır. Görüş birliğine varılan nokta, durum saptamasından öteye ve denetimin niteliğinin sistemin geliştirilmesine, verimin nicelik ve nitelik açısından artırılmasına katkı sağlayacak bir rehberlik ve mesleki yardım olduğudur. Bu görevleri yapan kişi veya kişilere denetici (müfettiş) denilebileceği gibi, görevleri gereği kurum yöneticileri de denetim elemanı olarak sayılabilir (Yıldırım ve Koçak, 2008).

Eğitim sisteminde müfettişlerin görevlerini yerine getirebilmeleri ve rollerini oynayabilmeleri için aranılan yeterlikleri kazanmış olmaları gerekir. Teftiş sisteminde müfettişin yerini, (a) kendisine yasal olarak verilen görevler, (b) görevleri yerine getirme süreçleri, (c) oynadığı roller ve (d) bu rolleri oynarken gösterdiği davranışlar belirler(Taymaz, 1997, 43).

Etkili eğitim denetimi, insan kaynaklarının geliştirilmesine önem veren ve tanılama, değerlendirme ve geliştirme işlevlerini içeren bir süreçtir. Buna göre, denetmenin öncelikle denetleyeceği kişi veya eylem hakkında bilgi toplaması, toplanan bilgiler ışığında bir değerlendirme yapıp olumlu ve olumsuz yönleri belirlemesi, yapılan belirlemelere göre iş gören ile görüşüp öğrenme-öğretme sürecini geliştirmeye çalışması önemli bir noktadır.

Teftiş sırasında yapılan rehberlik bireyin kendisini ve çevreyi tanıması, bireysel sorunlarını çözmesi, karar vermesi, bulunduğu ortama uyum sağlaması, kendisini geliştirmesi ve mutlu olması için yapılır. Yine teftiş sırasında yapılan iş başında yetiştirme eğitimi bireyin yetişme noksanlığından kaynaklanan sorunları çözmesi, başarısızlığını ve uygulamadaki eksikliklerini gidermesi için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırma sürecidir (Taymaz, 1997:84).

Eğitimde son gelişmeler müfettişin rol ve görevlerini değiştirmiş bulunmaktadır. Klasik müfettiş yerini idealist müfettişe, tavsiyeci müfettiş yerini yapıcı müfettişe bırakmıştır(Öz, 2003, 41).

Bu görevin yerine getirilebilmesi amacıyla 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bakanlık bünyesinde Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ve İl Milli eğitim Müdürlükleri bünyesinde Eğitim Denetmenleri Başkanlığı olmak üzere iki ayrı denetim birimi oluşturulmuştur. Bu Kanun Hükmünde Kararnameyle bakanlık bünyesindeki müfettişlere denetçi, milli eğitim müdürlüğü bünyesindeki müfettişlere de denetmen denilmiştir. Rehberlik ve Denetim Başkanlığı; yürürlükten kaldırılan Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanuna dayanılarak hazırlanmış MEB Teftiş Kurulu Tüzüğü ve MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği hükümleri uyarınca çalışmaları düzenlemiş olan bir danışma ve denetim birimidir. Eğitim Denetmenleri Başkanlığının kuruluş ve görevleri; eğitim denetmen yardımcılarının seçimi, yetiştirilmesi, eğitim denetmenliğine atanması; eğitim denetmen ve denetmen yardımcılarının görev, yetki ve sorumlulukları, çalışma usulü, nitelikleri, yetiştirme şekli ve yer değiştirmeleri ile ilgili esas ve usuller yürürlükten kaldırılan Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanuna dayanılarak hazırlanan MEB Eğitim Müfettişlikleri Başkanlıkları Yönetmeliği ile düzenlenmiştir.

İlköğretim kurumlarında rehberlik ve teftiş çalışmaları, Eğitim Müfettişleri Başkanlığı Rehberlik ve Teftiş Yönergesi esaslarına uygun olarak gerçekleştirilmektedir. Bu yönergede, rehberlik ve teftişin amaç ve ilkeleri, kurumların, yönetici ve öğretmenlerin rehberlik, teftişinde dikkat edilecek hususlar ve incelenecek durumlara ilişkin hükümler yer almaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün 06/03/2007 tarih ve 3865 sayılı İlköğretim Kurumlarında Rehberlik Ağırlıklı Denetim Yapılması konulu yazısında; "Yenilenen ve kademeli olarak uygulamaya konulan ilköğretim programlarının başarı ile uygulanmasında Eğitim Denetmenlerinin rehberlik ve işbaşında yetiştirme çalışmaları önemli katkı sağlamıştır. Bu katkının sürekli olması ilköğretim programlarının yerleşmesinde yarar sağlayacaktır. Ancak; Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi'nin Kurumlarda Rehberlik ve Teftiş Usul ve Esaslarını düzenleyen 15. maddesinin (ö) fıkrasında "Kurumların, yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin her yıl rehberlik veya teftiş amacıyla en az bir defa görülmesi esastır. Hiçbir kurum, yönetici, öğretmen ve diğer personel iki takvim yılı üst üste teftişsiz bırakılamaz" hükmü yer almaktadır. Bu çerçevede 2006-2007 öğretim yılında Eğitim Denetmenlerinin ilköğretim kurumlarında yapacağı çalışmaların rehberlik ve işbaşında yetiştirme boyutunun ağırlıklı olarak yapmasının uygun görüldüğü" belirtilmektedir.

İlköğretim okulu öğretim programları 2005-2006 öğretim yılı başında uygulamaya konulmuştur. (MEB TTKB, 2005). Uygulamadaki öğretim programın verimli olabilmesi, her şeyden önce, uygulayacak olanların isteklerine ve gayretlerine bağlıdır. Gönüllü öğretmenler, girişimci okul yöneticileri (lideri), yol gösterici müfettişler ve iş birliği içinde olan veliler öğrencileri başarıya taşıyacaktır. Okul idarecileri, klasik okul yöneticiliği kavramı ve anlayışının yerine okul liderliği yaklaşımını benimsemelidirler. Okul liderleri öğretmenin ufkunu genişletmede ve etkinliklerin hazırlanıp uygulanmasında öğretmene yardımcı olmalıdır. (MEB TTKB, 2005, www.ttkb.meb.gov.tr). Bu konuda eğitim denetmenlerinden beklentiler;

- Program hakkında yeterli ve doyurucu bilgi sahibi olmak
- Eğitimde yeni yaklaşımlar doğrultusunda bilgilerini güncelleştirmek
- Okullar arasında etkinlikler ve seminerler konusunda bilgi taşıyıcısı olmak
- Bilgi ve deneyimlerini aktarabileceği seminerler düzenlemek
- Öğretmenlere programın uygulanmasında sürekli rehberlik etmek (Uygulamaya yönelik olarak elektronik posta, telefon vb. ile gönderilen mesajları en kısa süre içinde cevaplamak)
- Etkili iletişim (eleştirmekten çok yol gösterme, kendisini karşısındakinin yerine koyma, güler yüzlü, nazik, sabırlı, iyimser, nesnel, akılcı olma, bilimsel düşünebilme...) kurma yollarından faydalanır.

- Mevcut ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmenleri bilgilendirmek ve rehberlik yapmak

- Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda uygulamalı rehberlik yapmak.(www.ttkb.meb.gov.tr)

Böylece mevzuat dayanakları ve akademik çalışmalar eğitim denetmenlerine, öğretim programlarıyla ilgili öğretmenlere rehberlikte bulunmada çeşitli görevler ve roller yüklemiştir. Eğitim denetmenlerine verilen öğretmenlere rehberlikte bulunma görevlerinin yerine getirilme düzeyi öğretim programlarının daha etkili uygulanabilmesi adına gerekli ve önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, Eğitim Denetmenlerinin öğretim programlarının uygulanmasında ilköğretim okulu öğretmenlerine rehberlikte bulunma düzeylerini, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda tespit etmektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya cevap aranmıştır

İlköğretim okullarında öğretim programları ile ilgili Eğitim Denetmenlerinin görevlerini yerine getirme düzeyleri ile ilgili olarak, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde 2010-2011 eğitim-öğretim yılında görev yapan ilköğretim okulu kadrolu öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma evrenini ise 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ataşehir, Ümraniye, Üsküdar İlçeleri İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerden tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 430 öğretmen oluşturmuştur.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada elde edilen bulguların Eğitim Denetmenlerinin öğretim programlarıyla ilgili görevlerini yerine getirme düzeyleri konusunda gerçekçi değerlendirmeler sunacağı beklenmektedir.

Araştırmanın Sayıtları

1. Eğitim Denetmenlerinin öğretim programları ile ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi, ilköğretim okulu öğretmenleri görüşlerini yansıtan anket formu sonucunda ölçülebilir.

2. Veri toplama aracının kapsam geçerliliği için eğitim müfettişleri ve ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri ile uzman kanısı yeterlidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma; 2010-2011 öğretim yılında İstanbul Ataşehir, Ümraniye, Üsküdar İlçeleri İlköğretim Okullarında görev yapan 430 öğretmen görüşleriyle sınırlıdır.

Araştırma veri toplama aracı ve alan yazın dokümanları ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, bulgulara ulaşmak için; “Anket Survey” türünde bir betimleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmanın amacı yönünden kullanılan yöntem; Eğitim Denetmenlerinin programlarla ilgili görevlerini yerine getirme değerlendirildiğinden, “Değerlendirme Survey” dir.

Araştırmanın evren ve örnekleme

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde 2010-2011 eğitim-öğretim yılında görev yapan ilköğretim okulu kadrolu öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme

Araştırmanın örneklemini ise 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ataşehir, Ümraniye, Üsküdar İlçeleri İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerden “Basit Tesadüfi Örnekleme” yoluyla seçilen 430 öğretmen oluşturmuştur.

Ölçme aracının geliştirilmesi

Bu çalışmada; verileri toplamak için, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve kişisel bilgi formu ile Eğitim Denetmenlerinin programlarla ilgili görevlerini yerine getirme düzeylerini ölçmeyi içeren iki bölümden oluşan bir ölçme aracı kullanılmıştır.

Ölçme aracı, kapsam geçerliliği, anlaşılabilirlik ve uygulanabilirlik yönlerinden il eğitim denetmenleri ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Ölçme aracının güvenilirlik katsayısı anketin bütünü için test-tekrar yöntemi ile ölçülmüş ve 0.80 olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın ölçme aracında yer alan; Eğitim Denetmenlerinin programlarla ilgili görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerini içeren yanıtların yorumlanmasında 1–5 arasında puanlanan “Likert” tipi ölçek kullanılmış ve puanlaması; Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Beşli Dereceleme Ölçeğinin Puan Sınırları.

Derece	Seçenek Puanları	Seçeneklere Ait Puan Sınırları
Hiçbir zaman	1	1.00–1.79
Ender olarak	2	1.80–2.59
Arada sırada	3	2.60–3.39
Çoğunlukla	4	3.40–4.19
Her Zaman	5	4.20–4.99

Verilerin çözümlenmesi

Araştırmanın “Araştırmanın ölçme aracında yer alan; Eğitim Denetmenlerinin programlarla ilgili görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklindeki 2. alt problemini için; sorulara verilen yanıtların frekansı, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, bilgi toplama aracı ile toplanan bilgilere uygulanan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular özetlenerek gerekli durumlarda yorumlar yapılmıştır.

Kişisel Özellikler İlişkin Bulgular

2010-2011 öğretim yılında, bilgi toplama aracı olarak kullanılan ankete göre eğitim müfettişlerinden elde edilen kişisel değişkenlerle ilgili sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo.2. Yaş Durumu

Yaş	Kişi Sayısı (f)	(%)
22-26 Yaş	88	21
27-31 Yaş	145	33
32-36 Yaş	122	28
37-41 Yaş	32	8
42 Yaş ve Üstü	43	10
Toplam	430	100

Anketi cevaplayan öğretmenlerin %21'i 22-26 yaş, %33'ü 27-31 yaş, %28'i 32-36 yaş, %8'i 37-41 yaş, %10'u 42 yaş ve üstü olarak dağılım göstermiştir.

Tablo.3. Kıdem Durumu

Kıdem	Kişi Sayısı (f)	(%)
1-5 Yıl	97	23
6-10 Yıl	135	31
11-15 Yıl	125	29
16-20 Yıl	29	7
21 Yıl ve Üstü	44	10
Toplam	430	% 100

Anketi cevaplayan öğretmenlerin kıdemleri %23'ü 1-5 yıl, %31'i 6-10 yıl, %29'u 11-15 yıl, %7'si 16-20 yıl, %10'u ise 21 yıl ve üstü olarak dağılım göstermiştir.

a. Planlama Süreci İle İlgili Bulgular

İlköğretim okullarında uygulanan öğretim programları ile ilgili Eğitim Denetmenlerinin planlama sürecine rehberlikte bulunma görevlerini yerine getirme düzeyleri ile ilgili olarak, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri Tablo 2, de yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretim programlarının planlanma sürecinde Eğitim Denetmenlerinin görevlerini yerine getirme düzeyleri ile ilgili öğretmen görüşleri.

Öğretim programlarının planlama süreci ile ilgili eğitim denetmenleri tarafından;	Katılma Derecesi												\bar{X}
	Hiç (1)		Ender olarak (2)		Arada sırada (3)		Çoğunlukla (4)		Her Zaman (5)		Toplam		
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1 Etkinlikleri hazırlama, planlama, uygulama ve etkinliklerle ders saati arasında denge kurma, zamanı ve kaynakları etkili kullanabilmek için öğretmenlere rehberlik yapıyor mu?	45	10	99	23	128	30	123	29	35	8	430	100	2,64
2- Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif katılımını sağlayacak ortam ve süreçleri hazırlama, öğrenme-öğretme sürecini yönlendirme, değerlendirme etkinliklerini planlama konularında sizlere rehberlik yapıyor mu?	39	9	95	22	158	37	105	24	33	8	430	100	2,99
3- Hedeflere ulaştıracak en uygun öğrenme-öğretme süreçleri ile araç ve gerecin seçilmesi, eğitim etkinliklerine ve derslere hazırlıklı girilmesi için sizlere rehberlik yapıyor mu?	31	7	96	22	127	30	134	31	42	10	430	100	3,12

4- Planların; öğrenci merkezli, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeten, çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarını temel alan, uygulanabilir etkinliklere dayalı olması için sizlere rehberlik yapıyor mu?	34	8	10 3	24	133	31	115	27	45	10	430	100	3,07
5-Öğretim materyallerinin etkin bir şekilde hazırlanmasında, seçilmesinde sizlere rehberlik yapıyor mu?	67	16	10 5	24	131	30	95	22	32	7	430	100	2,81

İlköğretim okulu öğretmenleri, Eğitim Denetmenlerinin öğretim programlarının planlanması ile ilgili olarak;

Etkinlikleri hazırlama, planlama, uygulama ve etkinliklerle ders saati arasında denge kurma, zamanı ve kaynakları etkili kullanabilmek için öğretmenlere rehberlik yapma görevlerini; 2,99 aritmetik ortalama ile “Arada Sırada” düzeyinde yerine getirdikleri,

Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif katılımını sağlayacak ortam ve süreçleri hazırlama, öğrenme-öğretme sürecini yönlendirme, değerlendirme etkinliklerini planlama konularında sizlere rehberlik yapma görevlerini; 2,64 aritmetik ortalama ile “Arada Sırada” düzeyinde yerine getirdikleri,

Hedeflere ulaştıracak en uygun öğrenme-öğretme süreçleri ile araç ve gerecin seçilmesi, eğitim etkinliklerine ve derslere hazırlıklı girilmesi için sizlere rehberlik yapma görevlerini; 3,12 aritmetik ortalama ile “Arada Sırada” düzeyinde yerine getirdikleri,

Planların; öğrenci merkezli, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeten, çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarını temel alan, uygulanabilir etkinliklere dayalı olması için sizlere rehberlik yapma görevlerini; 3,07 aritmetik ortalama ile “Arada Sırada” düzeyinde yerine getirdikleri,

Öğretim materyallerinin etkin bir şekilde hazırlanmasında, seçilmesinde sizlere rehberlik yapma görevlerini; 2,81 aritmetik ortalama ile “Arada Sırada” düzeyinde yerine getirdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Eğitim Denetmenlerinin öğretim programlarının planlanması süreci ile ilgili rehberlik yapma görevlerini tam olarak yerine getirmedikleri söylenebilir. Bu durum, Eğitim Denetmenlerinin ilköğretim programlarının planlama anlayışlarını ve uygulamalarını geliştirici eğitim faaliyetlerinin yeterince düzenlenmediği ve Eğitim Denetmenlerinin iş yükü yoğunluğu gibi nedenlerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

b-Öğretme-Öğrenme Süreci İle İlgili Bulgular

İlköğretim okullarında uygulanan öğretim programları ile ilgili Eğitim Denetmenlerinin öğretim-öğrenme sürecine rehberlikte bulunma görevlerini yerine getirme düzeyleri ile ilgili olarak, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri Tablo 5, de yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretim programlarının öğretim-öğrenme süreci ile ilgili Eğitim Denetmenlerinin görevlerini yerine getirme düzeyleri ile ilgili öğretmen görüşleri.

Öğretim programlarının Uygulama Süreci ile ilgili eğitim denetmenleri tarafından;	Katılma Derecesi												\bar{X}
	Hiç (1)		Ender olarak (2)		Arada sırada (3)		Çoğunlukla (4)		Her Zaman (5)		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Okuldaki zamanın büyük bir bölümünün, öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine onlara yol gösterecekleri etkinliklere ayrılması için rehberlik yapıyor mu?	41	10	89	21	137	32	124	29	39	9	430	100	3,05
2-Öğrencilerin düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirilmesi için sizlere rehberlik yapıyor mu?	40	9	99	23	131	30	122	28	38	9	430	100	3,04
3-Öğrencilerin araştıran, sorgulayan, çevresinde gerçekleşen doğal olaylara karşı merak ve ilgi duyan bireyler olarak yetişmeleri için sizlere rehberlik yapıyor mu?	54	13	94	22	135	31	111	26	36	8	430	100	2,95
4-Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurulmasına fırsat verilmesi için sizlere rehberlik yapıyor mu?	45	10	96	22	158	37	102	24	29	7	430	100	2,93
5- Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren demokratik bireyler olarak yetişmeleri için sizlere rehberlik yapıyor mu?	51	12	97	23	126	29	122	28	34	8	430	100	2,98

6- Derslerin, ezbercilikten uzak, eğlenceli hayatın içinde ve kullanılabilir olması, bilgi ve becerilere öncelik verilmesi için sizlere rehberlik yapıyor mu?	35	8	86	20	12 7	30	13 5	31	47	11	430	100	3,12
7- Programlarda yer alan amaç, kazanım ve becerilerin gerçekleştirilmesi için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinde çeşitliliklere yer verilmesi için sizlere rehberlik yapıyor mu?	30	7	98	23	13 4	31	12 1	28	47	11	430	100	3,13
8- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik becerilerinin öğrencilere kazandırılabilmesi için sizlere rehberlik yapıyor mu?	42	10	96	22	14 0	33	11 1	26	41	10	430	100	3,03
9- Afet eğitimi ve güvenli yaşam, girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma, sağlık kültürü, spor kültürü ve olimpiik eğitim ara disiplinleri ile derslerin ilişkilendirilmesinde sizlere rehberlik yapıyor mu?	34	8	71	17	13 3	31	11 4	27	78	18	430	100	3,30
10- Öğrencilere programın öngördüğü bilgi, beceri, tutum ve olumlu alışkanlıkları kazandırma sürecinin nasıl yönetileceği konusunda sizlere uygulamalı rehberlik yapıyor mu?	81	19	98	23	12 3	29	10 0	23	28	7	430	100	2,76
11- Derslerin işleniş sürecinde uygun yöntem ve tekniklerin nasıl seçileceği, öğrenme-öğretme ortamının nasıl kurgulanacağı konusunda sizlere uygulamalı rehberlik yapıyor mu?	68	16	11 1	26	11 7	27	10 4	24	30	7	430	100	2,81

İlköğretim okulu öğretmenleri, Eğitim Denetmenlerinin öğretim programlarının uygulanması süreci ile ilgili olarak;

Öğretim programları hakkında yeterli ve doyurucu bilgiye sahipler olmada; 3,07 aritmetik ortalama ile “Arada Sırada” düzeyinde oldukları,

Eğitimde yeni yaklaşımlar doğrultusunda bilgilerini güncellemede 3,03 aritmetik ortalama ile “Arada Sırada” düzeyinde oldukları,

Etkili iletişim(eleştirmekten çok yol gösterme, güler yüzlü, nazik, sabırlı, iyimser, nesnel, akılcı olma, bilimsel düşünebilme) kurma yollarından faydalanmada; 2,96 aritmetik ortalama ile “Arada Sırada” düzeyinde oldukları,

Programların uygulanmasına yönelik olarak elektronik posta, telefon vb. ile gönderilen mesajları en kısa süre içinde cevaplamada; 2,79 aritmetik ortalama ile “Arada Sırada” düzeyinde oldukları,

Programın uygulanmasında sürekli rehberlik yapmada; 2,69 aritmetik ortalama ile “Arada Sırada” düzeyinde oldukları,

Okullar arasında etkinlikler ve seminerler konusunda bilgi taşıyıcısı olma rolünü yerine getirmede; 2,83 aritmetik ortalama ile “Arada Sırada” düzeyinde oldukları,

Programın uygulanmasında ortaya çıkabilen problemlere çözüm üretebilmede; 2,82 aritmetik ortalama ile “Arada Sırada” düzeyinde oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre ilköğretim okulu öğretmenleri, Eğitim Denetmenlerinin öğretim programlarının uygulanması ile ilgili rehberlik yapma görevlerini tam olarak yerine getirmedikleri söylenebilir. Bu durum, eğitim denetmenlerine yönelik yeterince eğitim faaliyetleri düzenlenmediği, bu alandaki Eğitim Denetmenlerinin değişme ve gelişmeleri takip etmelerini sağlayacak sürekli bir eğitim sistemin örgütsel anlamda kurulmadığı nedenlerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

SONUÇ- TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

İlköğretim okullarında uygulanan öğretim programları ile ilgili Eğitim Denetmenlerinin planlama, öğretme-öğrenme, ölçme ve değerlendirme ve uygulama süreçlerine rehberlikte bulunma görevlerini “arada sırada” düzeyinde yerine getirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Mevcut bulgu özellikle 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan İlköğretim Okulu öğretim programlarından (MEB TTKB, 2005) sonra alanla ilgili yapılan bazı araştırmalara bakıldığında;

1- Sağır'ın, (2005) “İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin işbaşında yetişmelerinde, müfettişlerin denetim rolüne ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algıları” adlı yüksek lisans tezinde belirtilen; Eğitim Müfettişleri, öğretmen görüşlerine göre, denetim etkinlikleri sırasındaki öğretmenlere yönelik rehberlik ve işbaşında yetiştirme rollerini istenilen düzeyde gerçekleştirmedikleri bulgusu ile,

2- Yılmaz'ın, (2007) “İlköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki” adlı doktora tezinde belirtilen; “İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretim müfettişleri rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin” ilköğretim müfettişleri “her zaman” yerine getirdikleri öğretmenler ise “bazen” yerine getirildiği görüşünde oldukları bulgusu ile

3- Renkler (2005), “İlköğretim denetmenlerinin ilköğretim okullarında öğrenme-öğretme süreçleri ve yönetim görevleriyle ilgili etkililik düzeyleri” adlı araştırmasının sonuçlarına göre: İlköğretim denetmenlerinin rehberlik ve eğiticilikle ilgili davranışlarının etkililik düzeyinin

ilköğretim denetmenlerine göre çok, yöneticilere ve öğretmenlere göre orta ve az olduğu bulgusu ile,

4- Dündar (2005), “ilköğretim okullarında yapılan teftişin okul başarısı ve gelişimi üzerine etkisi” ile ilgili yaptığı araştırmasında elde ettiği sonuçlar: Öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinden önerilerinin nasıl başarıya ulaştıracağını göstermeleri bakımından daha fazla yaklaşım bekledikleri, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinden, teftiştan kontrol edici değil eğitim personelini geliştirici, liderlik ve öğreticilik rolleri beklediği bulgusu ile de paralellik göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Eğitim Denetmenlerinin öğretim programlarının planlanması, öğretme-öğrenme, ölçme ve değerlendirme ve uygulama süreçlerine rehberlik yapma görevlerini tam olarak yerine getirmedikleri söylenebilir. Bu durum, Eğitim Denetmenlerinin ilköğretim programlarının felsefesi, ilkeleri, anlayışı ve uygulamalarını geliştirici eğitim faaliyetlerini yeterince düzenlenmediği ve Eğitim Denetmenlerinin iş yükü yoğunluğu gibi nedenlerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca sürekli değişme ve gelişmelerin yaşandığı öğretim programları alanlarında Eğitim Denetmenlerinin değişme ve gelişmeleri takip etmelerini sağlayacak sürekli bir eğitim sistemin örgütsel anlamda kurulmadığı nedenlerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Öğretim programları alanında Eğitim Denetmenlerinin lisans üstü eğitim almaları teşvik edilerek kolaylaştırılmalıdır.
2. Öğretim programlarındaki değişme ve gelişmeler bir sistematığe bağlanarak eğitim denetmenlerine yönelik sürekli hizmetiçi eğitim programları düzenlenmelidir.
3. Teftiş sistemi ve mevzuatı ve uygulamaları öğretim programlarının felsefesine uygun olarak yeniden yapılandırılmalıdır.
4. Eğitim Denetmenlerinin sayısının artırılarak denetmen başına düşen öğretmen sayısı ve iş yükü azaltılmalıdır.
5. Eğitim Denetmenlerinin görev boyutunda yer alan rehberlik ve işbaşında yetiştirme görevine öncelik ve ağırlık veren düzenlemeler yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

Güneş, F.(2010). Eğitim denetiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım, Eğitim Denetimi Sempozyumu Bildirileri, Tem-Sen Yayınları No:9

İlköğretim 1-5 Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı, (2005). Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Dündar, Atilla A. “İlköğretim Okullarında Yapılan Teftişin Okul Başarısı ve Gelişimi Üzerine Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, 2005.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün 06/03/2007 tarih ve 3865 sayılı yazısı.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı. Ankara: MEB TTKB, 2005

Öz, F.(2003). Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Sisteminde Teftiş. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Basımevi.

Sağır, M.(2005). İlköğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin İşbaşında Yetişmelerinde, Müfettişlerin Denetim Rolüne İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Müfettiş Algıları, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Renkler, Ayşe. “İlköğretim Denetmenlerinin İlköğretim Okullarında Öğrenme Öğretme Süreçleri ve Yönetim Görevleriyle İlgili Etkililik Düzeyleri Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005.

Yılmaz, A. (2007) İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Yerine Getirme Durumları İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taymaz, H.(1997). Eğitim Sisteminde Teftiş Kavramlar İlkeler Yöntemler. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yıldırım, İ. ve Koçak, Ş. (2008) *Eğitim denetiminde ilköğretim müfettişleri yetiştirilmesi ve sorunları.* 31.12.2010 tarihinde <http://www.cu.edu.tr/insanlar/kocaks/ilk%C3%B6%C4%9Fretim%20m%C3%BCfetti%C5%9Fleri.html> adresinden alınmıştır.

www.ttkb.meb.gov.tr.

OKUL SÜREÇLERİNDE KALİTE VE VERİMLİLİK

Uzm. Öğr. Naki KAVAK⁶³

Giriş

Yaşamın her alanında sürekli bir değişim ve yenileşmenin yaşandığı bir çağda yaşıyoruz. Bu değişim ve yenilikler toplumsal öğelerin her bir bölümünü olduğu kadar eğitimi ve eğitim kurumlarını da doğrudan etkilemektedir. Eğitim kurumlarının, değişimden kendilerini soyutlamaları mümkün değildir. Çünkü toplumsal yapı içerisinde değişimin öncelikli olarak yaşanacağı yerlerden birisi de okul örgütüdür.

Okul dediğimiz örgütün en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdaki gelen ve topluma giden insan oluşudur. Böylece, okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı sıra formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir. Gerçekten sosyal bir sistem olarak kurulması ve çalışması gereken okul ortamında, davranış bilimlerinin ve insan ilişkilerinin yeri bu bakımlardan büyük önem taşır. Böylece okul yöneticisi, daha çok informal bir ortam içinde çalışmak, yetkiden fazla etki yollarına başvurmak ve davranış bilimlerinde iyi yetişmiş olmak zorundadır.

Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul müdürü olmalıdır. Gerçekte, müdür formal yetkilerden güç alan bir üsttür. Ancak okuldaki diğer öğeler tarafından kabul edilir ve benimsenirse, liderlik statüsü kazanabilir. (Bursalıoğlu, 2000:33,40).

Eğitim mevzuatında bütün müdürlerin yetki ve sorumlulukları aynı olmasına rağmen, her okulun yönetimi birbirinden farklı görüntü verir. Bu farklılıkların nedenlerinden biri müdürün mevzuatları yorumlama farklılığıdır. Özellikle açık ve kesin olmayan konuları müdürler farklı yorumlayabilir. Diğer bir neden de sahip olunan yetkileri kullanma istekliliği ya da isteksizliğidir. Bazı müdürler kendilerine verilen yetkilerin tümünü kullanırken bazı müdürler bu yetkileri kullanmaktan, emir vermekten çekinirler. Bazıları açık, kesin olmayan yetkileri de kesin yetkisiymiş gibi kullanma cesaretini gösterir. “Bütün yetki ve sorumluluk bende, bu böyle olacak” tarzı bir yaklaşım otokratik liderlik tarzına yakın düşer. Farklılığın bir başka nedeni müdürlerin kanun ve yönetmelik emrini kaba ve kırıncı bir yolla uygulamasıdır. Oysa aynı kanun ve yönetmelikler diğer müdürler tarafından kesin ama, kırıncı olmadan uygulanır. Bu farklılıklar müdürlerin kişilik özelliklerinden, bilgisinden, içinde bulunduğu koşullardan ve yetişme tarzından kaynaklanıyor olabilir. Böylece, ne kadar müdür varsa o kadar değişik yönetim biçimi vardır durumu ortaya çıkar. Ancak yetkinin kullanımında kişisel istek ve merakın değil eğitimin geliştirilmesinin önemli olduğu asla unutulmamalıdır.

Her okulun farklı biçimde yönetildiği konusu bize müdürlerin bazı özelliklerinin de önemli olduğunu hatırlatmaktadır. Bir okul mevcut mevzuatlarla bir müdür tarafından belirli bir biçimde yönetilirken, aynı okulda sadece müdür değiştiğinde yönetim farklılığı ortaya çıkabilmektedir. Bir müdür işlerini hep mevzuattan aldığı güçle yapabilirken, bir başka müdür, mevzuat dışında, insan ilişkilerinin güçlülüğü ve astlarına verdiği güven yoluyla da okulunu etkili bir şekilde yönetebilir.

Okul müdürü emretme, emir verme yetkisi olan kişidir. Diğer taraftan müdür öğretmendir. Müdürlük yaptığı okulda belirli oranda derse girer. Bunların ötesinde müdür

⁶³ Nevşehir Halil İncekara Bilim ve Sanat Merkezi Müdürü

liderdir ya da olması gerekir. Çünkü okul toplumun kurumudur, müdür toplum adına bir görev üstlenmiştir. Okulda öğretmen ve görevlilerin amiridir ancak, velilerin amiri değildir. Çevredeki halkın, diğer kurum görevlilerinin amiri değildir. Oysa okul çevresiyle vardır. Çevreye hizmet etmesi gerekir. Bu da çevreyi harekete geçirmeye bağlıdır. Bu bakımdan okul yöneticiliği bir bakıma eğitim lideri olmayı gerektirir.

Eğitim yönetiminde liderlik önce problemleri gerçekçi bir gözle görebilmeyi, sonra onları çözecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektirir. Lider, büyük planların başlatıcısıdır. Bu planların gerçekleştirilmesini yöneticiler sağlar. Liderlik rolü oynamak zorunda kalan yönetici; öğretmenlerin tutumları, kişilikleri, örgütlerdeki alt gruplar, farklılıklar ve benzerlikler konusunda bilgi sahibi olmalıdır. Grubun niteliği hakkında bilgili olan yönetici, grubun etkinliğini arttırabilir; var olan farklılıkları birleştirerek kendi liderlik tutumunu grubun eğilimleriyle uyuştur duruma getirebilir. (Şimşek, 2002:96-97)

Okul yöneticisinin liderlik rolü, okulun tüm paydaşlarına bu rolü benimsetmekle anlam kazanır. Aksi halde yapacağı uygulamalar akıntıya karşı kürek çekmekle sınırlı kalacaktır.

Problem

Günümüzde eğitim yöneticisinin temel amacı, MEB'in eğitim politikaları ve amaçları doğrultusunda eğitim kurumlarını yaşatmak ve etkili bir biçimde işler durumda tutmaktır (MEB 1990:20). Bunu gerçekleştirmek isteyen okul yönetimi, okulların varoluş sebebi olan öğrencilerin beklentilerini dikkate almak zorundadır.

Okulun işlediği girdi öğrencilerdir. Öğrenciler, okul toplumunun, eğitim işgörenlerine bakarak, daha dirik ögesidir. İyi bir yönetim altında öğrenciler okulun yönetimine olumlu katkılarda bulunabilirler. Ters olduğunda, öğrencilerin ortaya çıkaracağı sorunlar baş edilemez boyutlara ulaşabilir (Başaran, 1996:144).

Amaç

Bu araştırma ile; öğrencilerin, kalite ve verimliliğe dair okul yönetiminden beklenti düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ile ayrıca yaş ve cinsiyet özelliklerine göre öğrencilerin beklentileri arasında fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmış; elde edilen sonuçlar ışığında öneriler sunulmuştur.

Yöntem

Bu araştırmanın evrenini, 2011/2012 eğitim öğretim yılında Nevşehir il merkezinde MEB'e bağlı ilköğretim okullarına devam eden öğrenciler; örneklemini ise, Halil İncekara Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören 20 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırma nitel bir çalışma olup, araştırma yöntemi olarak yüz yüze yapılan görüşmeler tercih edilmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2003:19).

Araştırma verilerinin analiz edilmesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel analizle, elde edilen veriler, düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde mantıklı ve anlaşılır bir yapıda betimlenerek okuyucuya sunulur. Betimlemeler yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005:158-159).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle öğrencilerin fiziksel özelliklerine ait değerlerin dağılımı gösterilmiştir. Ardından, araştırmamıza katılan öğrencilerin okul yönetiminden beklentilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen veriler, yüzde ve frekans olarak ortaya konulmuştur.

1. Öğrencilerin Fiziksel Özelliklerine İlişkin Dağılımlar:**Tablo 1.1. Öğrencilerin Yaşlarına İlişkin Değerler**

Yaş	f	Yüzde
9	10	50
10	8	40
11	2	10
Toplam	20	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin %50'si 9 yaş, %40'ı 10 yaş, %10'u 11 yaş grubunu oluşturmaktadır.

Tablo 1.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Değerler

Cinsiyet	f	Yüzde
Kız	10	50
Erkek	10	50
Toplam	20	100

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde %50'sinin kız, %50'sinin erkek olduğu görülmektedir.

2. Öğrencilerin Okul Yönetiminden Beklentilerine İlişkin Dağılımlar:**Tablo 2.1. Öğrencilerin Okul Yönetiminden Beklentilerine İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin Okul Yönetiminden Beklentileri	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Okul yönetimi baskıcı olmamalıdır.	14	70	6	30	0	0	0	0	0	0
2. Okul yönetimi sosyal, kültürel, sportif etkinliklere daha çok yer vermelidir.	12	60	4	20	4	20	0	0	0	0
3.Yönetim, ayda bir kez velilerle toplantı düzenlemeli ve velileri bilgilendirmelidir.	7	35	8	40	5	25	0	0	0	0
4.Okul yönetimi zamanının büyük bir kısmını öğrencilerin gelişimine ayırmalıdır.	17	85	1	5	2	10	0	0	0	0
5.Okul yönetimi öğrencileri en küçük başarılarında bile takdir edebilmelidir.	18	90	2	10	0	0	0	0	0	0

Tartışma

Öğrencilerin okul yönetiminden beklentileri incelendiğinde; “Okul yönetimi baskıcı olmamalıdır” ifadesine öğrencilerin %100’ü katıldığını belirtmişlerdir. Öğrenciler yaşları ve cinsiyetleri ne olursa olsun; onların verimliliklerini nitelik ve nicelikçe yükseltecek, destekleyecek (Başaran, 1996:146) bir eğitim yönetimi anlayışını benimsemektedirler.

“Okul yönetimi sosyal, kültürel, sportif etkinliklere daha çok yer vermelidir” görüşüne katılanlar %80 oranındadır. %20’si ise bu konuda kararsız oldukları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu tür etkinliklerin akademik başarılarına olan katkılarını henüz fark edemeyen özellikle küçük yaşta kız öğrencilerin kararsız kaldıkları görülmüştür.

“Yönetim, ayda bir kez velilerle toplantı düzenlemeli ve velileri bilgilendirmelidir” ifadesine katılım %75 oranında iken, kararsız öğrencilerin oranı %25 olarak gerçekleşmiştir. Yaş ve sınıf seviyeleri yükselen öğrenciler; velilerin kendilerini desteklemeleri, okul yönetimi ile iyi bir iletişim kurmaları halinde okula gelmelerinde bir sakınca görmemektedirler. Bunun zamanlamasını ise onlara bırakmaktadırlar.

“Okul yönetimi zamanının büyük bir kısmını öğrencilerin gelişimine ayırmalıdır” ifadesine öğrencilerin %90’ı olumlu görüş belirtmişlerdir. Kararsız durumda iki öğrenci yer almıştır. Yaşı 11 olan bu iki erkek öğrenci, öğretmenlerin bu konuda daha çok rol almalarını beklemektedir.

Beklentilere ait son ifade olan “Okul yönetimi, öğrencileri en küçük başarılarında bile takdir edebilmelidir” ifadesine öğrencilerin tamamı (%100 oranında) katılım göstermişlerdir. İnsanlar yaptıkları faaliyetlerle ilgili takdir edilmekten ve beğenilmekten hoşlanırlar. İnsanların yaptıklarının fark edilmesi, onların kendilerini özel hissetmelerini sağlayacaktır. Bu duygu,

doğrudan insan bilincinde kabul edilme, onaylanma, saygı ve güveni artırır. Bu etkiler gelecek için güçlü motivasyon faktörleridir (Bentley, 1999:179).

Sonuçlar

Araştırmamıza katılan öğrencilerden alınan görüşler analiz edilmiş, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

* Kaliteli okulun en önemli göstergesi okulun yönetim anlayışıdır. Öğrenciler, kendilerine değer verildiğini hissettikleri yönetim tarzını benimsemektedirler.

* Öğrencilerin büyük bir bölümü sosyal, kültürel, sportif etkinliklere daha çok yer verilmesini isterken, bu tür etkinliklerin akademik başarılarına olan etkilerini tam olarak fark edemeyen bazı öğrenciler ise kararsız kalmışlardır.

* Öğrenciler, kendilerini desteklemeleri, okul yönetimi ile iyi ilişkiler kurmaları halinde velilerinin okula gelmelerinde bir sakınca görmemektedirler.

* Eğitim ve öğretimde verimliliğin artması, kalitenin yükselmesi için okul yönetimi zamanının ve enerjisinin büyük bir bölümünü öğrencilere ayırmalıdır. Öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları ile yakından ilgilenilmelidir.

* Öğrenciler, okul yönetiminin, kendilerini önemsemelerini, değer vermelerini, başarılarında ödüllendirmelerini arzu etmektedirler. Motivasyon ne kadar güçlü tutulursa geleceğe yönelik beklentiler de o derece yüksek olmaktadır.

Öneriler

Okul örgütünün örgütsel yaşamının birçok boyutunda, yönetici ile öğretmenler ve öğrenciler arası ilişkiler yoğunlaşmış olsa da, okul yaşamının merkezinde yer alan, okul yöneticisidir, müdürüdür. Okul örgütünün işleyişinin merkezinde bulunan yöneticinin (müdürün) temel işlevi nedir? Okul müdürünün temel işlevi işletmecilik midir, yoksa öğretimsel liderlik midir? Okul müdürünün okuldaki öğretimin geliştirilmesi doğrultusunda öğretmenlerin ve öğrencilerin rol performanslarını etkilemek gibi bir sorumluluğu var mıdır? Okul müdürü böyle bir sorumluluğu taşımalı mıdır? Kısacası, okul müdürü liderlik rolü üstlenmeli midir? Yoksa bir bürokrat mı olmalıdır?

Yukarıdaki soruları yanıtlayabilmek için eğitim sisteminin temel birimleri, formal örgütleri olan okullara bakmamız gerekir. Okullara baktığımızda gördüğümüz, görmemiz gereken, onların eğitim sisteminin en temel, en kritik öğeleri, alt sistemleri olduğu olgusudur. Evet, okul, eğitim sisteminin temel öğesidir. Eğitim sisteminin amaçları, okul olarak tanımlanan formal örgütlerde gerçekleştirilir. Sonucun alınması, okulun işleyişine bağlıdır.

Okulun temel işlevi öğretimdir. Okulun işleyişinden birinci derecede sorumlu kişi de yöneticidir, okul müdürüdür. Okulun temel işlevi öğretim olduğuna göre, okulun işleyişinden birinci derecede sorumlu olan okul müdürünün sorumluluğunun merkezinde öğretim yer almaktadır. Temel işlevi öğretim olan bir örgütün yöneticisinin temel işlevinin de öğretimsel liderlik olması, olmazsa olmaz niteliğinde bir zorunluluktur.

Belli bir öğretim programının uygulandığı özel bir ortam, okuldur. Programın hedeflerinin gerçekleştirilmesi, programa katılan öğrencilere kazandırılması öngörülen bilgi, beceri ve davranışın kazandırılması, önemli ölçüde, okulun, uygulanmakta olan programın öngördüğü yapı ve işleyişe sahip olmasına bağlıdır. Bu yapı ve işleyişin oluşmasında en yaşamsal rolü oynayan, en temel sorumluluğu üstlenmiş olan kişi de okulun yöneticisidir. Örgütsel bu olgu, okul yöneticisinin sorumluluğunun merkezine öğretimi koymakta ve yöneticilik konumuna da öğretimsel liderlik rolünü empoze etmektedir. Bu, yöneticinin bireysel bir tercihi değil, sistemin öngördüğü bir zorunluluktur.

Okul düzeyinde ve okul ile toplumsal çevresi arasında çok yönlü ilişkiler kurulurken, unutulmaması gereken önemli nokta, gösterilen tüm çabaların etkili bir öğretimi gerçekleştirme amacına yönelik olduğudur.

Yönetici tarafından atılan her adım, gösterilen her davranış, etkili bir öğretimi gerçekleştirme ortak çabasına katkıda bulunmak durumundadır. Yönetici çabası ve davranışı, öğretime katkıda bulunduğu ölçüde yasaldir ve işlevseldir.

Yöneticinin çok duyarlı olması ve öncelik vermesi gereken konulardan biri öğrenci davranışıdır. Bugünün okulları, “kabul edilmez” olarak belirlenen davranışları engelleme çabası içindedir. Halbuki onaylanmayan davranışları engellemenin en etkili ve sağlıklı yolu, bu davranışlara kaynaklık eden durumlara fırsat verilmemesidir. Eğitim etkinliklerinin çok iyi, dikkatle planlanması, etkinlikler için ayrılan zamanın gerçek anlamda değerlendirilmesi, onaylanmayan davranışları önleme açısından yaşamsal önem taşımaktadır. Olumsuz davranışların gösterilmesine fırsat vermemek için gerekli önlemlerin alınması, bu davranışlar gösterildikten sonra yapılabileceklerden hem daha eğitimsel hem de sonuç alma açısından çok daha etkilidir.

Okul yöneticisinin liderlik rolü onun bu sorunlarla doğrudan ilgilenmesini öngörmektedir. Bu konuya gereken önemi ve önceliği vermeyen bir okul yöneticisi, rol algısını bir kez daha gözden geçirmek durumundadır. Kuşkusuz, bu konuya gösterilecek ilgi ve verilecek önem, yöneticinin anlayışına ve kendisini yaptığı işe adanma derecesine göre değişecektir. (Aydın, 2002:42-43)

Ülkemiz, eğitim öğretim uygulamalarında gözle görülür bir yenileşme ve gelişme içerisindedir. Okullar iyi yönetilebilirse, eğitimin kalitesi kendiliğinden istenen seviyeye doğru yükselecektir (Balci, 1996:7). Bunu başarmak isteyen okul yöneticileri, öğrencilerin beklentilerini bilmeli, eğitim öğretim uygulamalarında bu beklentileri dikkate almalıdırlar.

Okul yöneticilerinin işlerini önemsemeleri okul süreçlerinde kalite ve verimliliğin artmasına önemli katkı sağlayacaktır. Çünkü çağdaş okul yöneticisi eğitime inanmış yöneticidir (Açıkalın, 1994:6).

Kaynakça

- Açıkalın, A. (1994), *Okul Yöneticiliği*, Pegem-A Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, M. (2002), “Okul Düzeyinde Yönetimsel Liderlik” *M.E.B. Eğitim Kurumları Yönetici Adaylarının “Eğitim Yönetimi” Ders Notları*, s.42-43.
- Balcı, A. (1996), “Etkili Okul ve Türkiye’de Uygulanabilirliği” *Yeni Türkiye Eğitim Özel Sayısı*, s.7.
- Başaran, İ. E. (1996), *Türkiye Eğitim Sistemi*, Yargıcı Matbaası, Ankara.
- Başaran, İ. E. (1996), *Türkiye Eğitim Sistemi*, Yargıcı Matbaası, Ankara.
- Bentley, T. (1999), *İnsanları Motive Etme*, (Çeviren: Onur Yıldırım), Hayat Yayınları, İstanbul.
- Bursalıoğlu, Z. (2000), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, (11. Basım), Pegem-A Yayıncılık, Ankara.
- M.E.B. (1990), *Yöneticilerin El Kitabı*, Ankara.
- Şimşek, H. (2002), “Liderlik” *M.E.B. Eğitim Kurumları Yönetici Adaylarının “Eğitim Yönetimi” Ders Notları*, s.96-97.
- Yıldırım, A. - Şimşek, H. (2003), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, A. - Şimşek, H. (2005), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (5. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

FARKLI DİSİPLİNLERİN BİR OYUN ARACILIĞI İLE BİRLEŞTİRİLDİĞİ BİR DERS SÜRECİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ

Canan ÇOLAK SEYMEN
Nihan ERBAY
Hülya DEMİR
İhsan KOL

Özet

Öğrenme sınırları tam olarak çizilmiş ve her durumda aynı sonuçların alındığı bir süreç değil işlenen konuya, ortama, öğrenciye göre değişik sonuçların alınabildiği bir süreçtir. Gelişen ve değişen eğitim anlayışında merkeze öğrenci alınmaktadır ve öğretim programlarında disiplinler arası ilişki kurulması ön görülmektedir. Bu çalışmanın amacı farklı üç disiplinin (fen, matematik, İngilizce) birbiri ile ilişkili olan konularını tek bir ders sürecinde birleştirilerek öğrencilerin bu disiplinlerin birbiri ile bağlantılı olduğunu görmesini sağlamaktır. Bu amaçla fen, matematik ve İngilizce derslerinin konuları incelenerek 6. Sınıfta fen ve teknoloji dersinden bitki ve hayvan hücresi, matematik dersinden kümeler, İngilizce dersinden sahiplik konuları seçilip bu konuların birbirine paralel olarak işlenebilmesini sağlayan bir oyun geliştirilmiştir. Çalışmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Çamburnu İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 15 tane 6. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak ön test ve son test kullanılmıştır. Ön test ve son test fen, matematik ve İngilizce derslerinin konularından oluşan 20 soruluk bir testtir. Çalışmada öğrenci görüşlerinin alınabilmesi için araştırmaya katılan öğrencilerle yarı yapılandırılmış mülakat yürütülmüştür. Çalışmada elde edilen bulgulara göre fen dersinde tüm öğrencilerin başarısında artış görülmüş, İngilizce dersinde 7 öğrencide artış, 5 öğrencide azalma görülmüş 1 öğrencide ise değişme görülmemiştir. Matematik dersinde ise 8 öğrencide artış, 1 öğrencide azalma görülmüş, 3 öğrencide değişme görülmemiştir. Öğrencilerin başarılarında fen ve teknoloji dersinde %100, matematik dersinde % 61.53 İngilizce dersinde % 53.84 artış görülmüştür. Mülakatlardan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çoğunluğu oyunun öğrenme sürecine olumlu katkısı olduğunu düşünmüştür. Sonuç olarak öğrencilerin çoğunluğu oyun vasıtasıyla daha iyi öğrendiğini ifade etmiştir. Ön test ve son test sonuçlarına bakılarak araştırma sürecinde oynanan oyunun öğrenci başarısını olumlu etkilediği görülmüştür. Araştırma sonuçlarına dayanarak eğitim öğretim süreçlerinde birçok dersin birleştirildiği oyunlu etkinliklerin kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Farklı disiplinlerin ilişkilendirilmesi, Oyunla öğretim, Fen Öğretimi, Matematik Öğretimi, İngilizce Öğretimi

Giriş

Örgün ve yaygın eğitimde tüm eğitim faaliyetleri önceden hazırlanan bir program çerçevesinde yürütülür. Bu bağlamda eğitimin niteliği, büyük bir oranda hazırlanan programa ve onun uygulamasına bağlıdır. Uygulanan programların aksaklıkları eksiklikleri tespit edildikçe ve bilim alanındaki gelişmeler takip edildikçe yeni programlar üretilmekte ve geliştirilmektedir (Aksu,2008).

Disiplinler arası (bütünleştirilmiş) öğretim, öğrencilerin farklı alanlardaki bilgiyi entegre etmesine yardım eden ve kavramlar vasıtasıyla öğrencilerin analiz, sentez düzeyindeki düşüncelerini sağlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğretim ortamına canlılık kazandırma, öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanmalarını sağlama ve onları derslere karşı ilgili olmaya teşvik etme öğretmeyi garanti etme açısından büyük önem taşımaktadır (Aybek, 2001). Taşdemir ve

Taşdemir'e 2011 göre disiplinler arası yaklaşım öğrenme deneyimlerinin öğretmen tarafından iki veya daha fazla özel disiplinin içeriğinin, kavramlarının, genellemelerinin ve düşünme süreçlerinin harmanlanması ve bilinçli bir şekilde planlanması olarak tanımlanabilir.

Öğrenme-öğretme süreçlerinde, öğrencilerin farklı yönlerini ortaya çıkaran eğitim etkinliklerinin tasarlanıp planlanmasına katkıda bulunacak yaklaşımlar kullanılmalıdır. Bunu gerçekleştirebilmek için düzenlenen öğrenme öğretme süreci her öğrencinin farklı yönlerinin gelişimine yardımcı olmalıdır. Belirtilen özelliklere sahip yaklaşımların kullanılabilmesi için öğrenci ihtiyaçlarının doğru olarak belirlenmesi, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ders etkinliklerinin düzenlenmesi, öğrencilerin farklı yönlerini değerlendirmeye olanak tanıyan tekniklerin uygulanması gerekmektedir (Demirel, Tuncel, Demirhan ve Demir,2008).İlköğretim 6. sınıf yaş aralığı gereği somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş yaşamaktadır. Bu nedenle somut düşünen bu öğrenciler için soyut kavramların ezberlenmeden, anlamlı bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir. Bunun için de konuların çeşitli aktif öğrenme teknikleri kullanılarak somutlaştırılmaya çalışılması gerekmektedir. Bu tekniklerden biri **eğitimsel oyunlardır**. Ders sürecinin öğrenciler için zevkli ve kolay anlaşılır hale getirilebilmesi amacıyla dersin içeriğine uygun olarak hazırlanan oyun veya oyunlar ile soyut kavramlar somutlaştırılabilir (Ören, Avcı, 2004). Dersin işleniş sürecinde zaman kısıtlılığı nedeniyle öğretmenler oyun temelli etkinlikleri kullanamamaktadır. Bu durum, öğrencilerin dersle daha az ilgilenmesini ve yaratıcılıklarını ders sürecine yansıtamamalarına neden olmaktadır. Çocukların oyun oynarken daha özgür ve yaratıcı davrandıkları bilinmektedir. Bundan dolayı eğitim ortamlarında öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirebilmek amacıyla oyun kullanımı vazgeçilmezdir (Keleşoğlu, 2009).

Öğretim programlarının birleştirilmesinin eğitsel çıktılara etkisi olduğu bilinmektedir. (Uluçay Akçay ve Tölüv,2012). Öğrenciler farklı disiplinleri birbirinden bağımsız olarak algılamakta ve disiplinler arasında ilişki kuramamaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin fen, matematik ve İngilizce gibi üç ayrı disiplini ilişkilendirerek öğrenme sürecine katılması sağlanmıştır. Oyun ortamlarında öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin gelişmesini sağlamak amacıyla bu ders süreci bir oyun etkinliği şeklinde tasarlanmıştır. Ayrıca bu çalışma ile öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın disiplinler arası ilişkilendirme yoluyla tasarlanan ders ortamları ile ilgili gelecek uygulamalara yön verebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, farklı üç disiplinin (fen, matematik, İngilizce) birbiri ile ilişkili konularını tek bir ders sürecinde bir oyun vasıtasıyla birleştirerek, öğrencilerin aslında birbirinden bağımsız olarak gördükleri bu üç disiplinin ilişkili olduğunu görmesini sağlamaktır.

Yöntem

Eğitimde farklı disiplinlerin birlikte kullanılmasının öğrenmeye olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir. Gerek uygulama alanları açısından, gerekse problem çözmedeki bilimsel yaklaşımlar açısından en uygun entegre edebilen disiplinler fen ve matematik olarak saptanmıştır. (NRC, 1996).Bu nedenle fen ve matematik dersi seçilmiş, seçilen konuların İngilizce dersiyle ilişkilendirilmesiyle İngilizce dersi de bu sürece dâhil edilmiştir. Disiplinler arası ilişki kurulması amacıyla araştırmacılar tarafından bir oyun tasarlanmıştır. Araştırmacılar oyunu tasarlarlarken öğrencilerin ilgi-ihyaçları ve oyunda geçen ders konularının özelliklerini göz önüne almış bulunmaktadırlar. Beyhan ve Tural'a 2007 göre hazır oyunlar tercih edilmemeli öğretmen öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına, öğrenme seviyesine uygun oyun üretmeye çalışmalıdır.

Derslerin birbiriyle ilişkili olduğunu göstermek amacıyla nasıl bir etkinlik yapılabileceği düşünüldü.

Fen, matematik ve İngilizce derslerinin konuları incelenerek 6. sınıfta fen dersinden bitki ve hayvan hücresi, matematik dersinden kümeler ve İngilizce dersinden sahip olma konuları belirlendi. Bu konuların birbirine paralel bir şekilde birlikte işlenebilmesi için bir oyun tasarlandı.

15 kişilik bir öğrenci grubu belirlendi. 12 öğrenci daha önceden hazırlanmış organel isimlerinin olduğu kartlardan rastgele seçti. Böylece o organelin kimliğine büründü. 2 öğrenciden biri bitki, diğeri hayvan hücresinin kontrol görevlisi oldu. Yerde büyükçe çizilmiş hayvan ve bitki hücrelerinden kendi görev yerlerinin başına geçtiler. 1 öğrenci örneğin "Lizozom yerini bul şeklinde komut verdi.

Adını duyan organel yerde çizili olan kümelerden birine yerleşti.

Tüm öğrenciler yerleştikten sonra, bitki ve hayvan hücresinin kontrol görevlileri organellerin doğru yerleşip yerleşmediğini tespit etti. Kontrol görevlileri İngilizce "have got, haven't got" kalıplarını kullandı.

İsmi söylenen ve doğru kümede olduğunu anlayan öğrenci görevini söyledi, yanlış kümede olduğunu anlayan ise doğru kümeye geçerek orada adının söylenmesini bekledi.

Ortak alanlarda olan öğrenciler "We have got" komutunu bekledi.

Her organel doğru yere yerleştikten sonra, aynı bölgede bulunan öğrenciler buldukları yeri küme kavramlarını kullanarak belirlediler. Aralarından seçtikleri sözcü, yerini matematiksel olarak ifade etti.

Oyun, öğrencilerin yakalarındaki organel isimlerini değiştirmesiyle devam etti.

Uygulamanın örneklem grubunu Çamburnu İlköğretim Okulunda öğrenim gören 6. sınıflar oluşturmuştur. Oyunun hazırlanması sürecinde organel isimlerinden ve resimlerinde yaka kartı oluşturulmuş ve bu kartlar öğrenciler tarafından hazırlanmıştır. Hayvan hücresi ve bitki hücresi olarak iki küme oluşturulmuş, oluşturulan kümeler bahçeye çizilmiş ve bu çizimlerde öğrenciler görev almıştır.

Oyunun oynanması sürecinde 15 öğrenci uygulamayı gerçekleştirmiş, kalan 6. sınıf öğrencileri ise oyunun izleyicisi olarak sürece katılmıştır. Oyun süresince oyunun komutlarını öğrenciler vermiş ve oyunun kaydedilmesi yine öğrenciler tarafından gerçekleştirilmiştir. Ön test ve son test sonuçlarının değerlendirilmesine katılmışlardır.

Araştırmanın başlangıcında ön test uygulanmıştır. Çalışma sürecinde bir ders saati kullanılmıştır. Dersin giriş bölümünde oyun sürecinde öğrencilerin muhatap olacakları konularla ilgili gerekli hatırlatmalar yapılmış, oyunun kuralları öğrencilere aktarılmıştır. Dersin gelişme bölümünde oyunun oynanması sağlanmış, sonuç bölümünde ise öğrencilerin duygu ve düşünceleri alınarak son test uygulanmıştır. Ön test ve son test uygulamasıyla oyun oynanan ders sürecinin öğrenci başarısına etkisi olup olmadığını, mülakatlar ile de öğrencilerin bu derslere karşı tutumunda değişiklik olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Çalışmada karma yaklaşım kullanılmıştır. Karma yaklaşım kullanılmasının nedeni nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin avantajlarını kullanabilmektir. Araştırmada nitel araştırma örneklem içinden seçilen altı öğrenci ile yarı yapılandırılmış mülakat vasıtasıyla, nicel araştırma ise İngilizce, fen ve matematik derslerinden oluşan bir test vasıtasıyla yürütülmüştür. Araştırmanın örnekleme Sürmene Çamburnu İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 6.sınıf öğrencilerinden rastgele 15 öğrenci seçilerek oluşturulmuştur.15 öğrenci bir ders süreci boyunca oyun oynamıştır. Nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Nicel veriler ön test ve son test sonuçlarından, nitel veriler ise öğrencilerle yürütülen görüşmelerden elde edilmiştir. Ön test ve

son test fen, matematik ve İngilizce dersi konularından oluşan 20 soruluk bir testtir. Öğrencilere fen ve matematik derslerinden 7, İngilizce dersinden 6 tane soru yöneltilmiştir.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular ön test ve son test sonuçlarından elde edilen bulgular ve mülakatlardan elde edilen bulgular olmak üzere iki bölümde organize edilmiştir.

Ön Test ve Son Test Sonuçlarından Elde Edilen Bulgular

Öğrencilere uygulanan ön test ve son test sonrası başarı yüzdesi hesaplanarak tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 1: Ön Test ve Son Test Sonuçlarından Elde Edilen Bulgular

ÖN TEST- SON TEST SONRASI YÜZDELİK BAŞARI						
ÖĞRENCİ ADI	MATEMATİK		FEN BİLGİSİ		İNGİLİZCE	
	ÖNTEST	SONTEST	ÖNTEST	SONTEST	ÖNTEST	SONTEST
1. Ö1	28.50	28.50	42.85	57.10	33.33	16.66
2. Ö2	71.42	85.70	85.70	100	00.00	100
3. Ö3	28.50	42.85	28.50	85.70	50	0.0
4. Ö4	28.50	28.50	57.10	85.70	50	57.10
5. Ö5	57.10	57.10	14.28	85.70	50	16.66
6. Ö6	71.42	85.7	85.70	100	00.00	100
7. Ö7	57.10	28.50	57.10	57.10	16.66	33.33
8. Ö8	42.85	42.85	57.10	57.10	33.33	83.33
9. Ö9	71.42	87.70	57.10	100	00.00	100
10. Ö10	57.10	85.70	71.42	100	00.00	83.33
11. Ö11	14.28	42.85	14.28	42.85	50	50
12. Ö12	42.85	85.70	28.50	57.10	16.66	00.00
13. Ö13	42.85	57.10	42.85	71.42	50	33.33
14. Ö14	57.10	57.10	85.70	100	50	50
15. Ö15	71.42	85.70	85.70	100	33.33	83.33

Tablo 1 de görüldüğü gibi Matematik dersinde 9 öğrencinin başarı yüzdesinde artış olmuş, 5 öğrencinin başarı yüzdesinde değişme olmamış, 1 öğrencinin başarı yüzdesinde ise azalma görülmüştür. Fen dersinde 12 öğrencinin başarı yüzdesinde artış görülmüş, 3 öğrencinin başarı yüzdesinde ise bir değişiklik olmamıştır. İngilizce dersinde ise 8 öğrencinin başarı yüzdesinde artış görülürken, 2 öğrencinin başarı yüzdesinde değişme görülmemiştir. Ö3, Ö6 ve Ö9 kodlu öğrencilerin İngilizce başarısında görülen % 100 lük artış dikkat çekicidir. Genel olarak öğrencilerin fen ve matematik dersindeki başarı yüzdelerindeki artışın birbirlerine yakın olduğu görülmüştür.

Mülakatlardan Elde Edilen Bulgular

Yarı yapılandırılmış mülakat vasıtasıyla öğrencilerin uygulanan ders etkinliğine dair görüşleri elde edilmeye çalışılmıştır.

Dersin İşleniş Süreci ile İlgili Öğrenci Görüşleri:

Yarı yapılandırılmış mülakat formunun birinci sorusu ile dersin işleniş süreci ile ilgili değerlendirme yapımları istenmiştir.

Tablo2: Dersin İşleniş Süreci ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Öğrenciler	Dersin işleniş Sürecini Eğlenceli buldum	Dersin işleniş Sürecini Sıkıcı buldum
Ö2	*	
Ö5	*	
Ö15	*	
Ö3		*
Ö12	*	
Ö13	*	

Tablo 1 de görüldüğü gibi öğrenci görüşleri doğrultusunda dersin işleniş süreci ile ilgili iki tema oluşturulmuştur. Görüşmeye katılan 6 öğrenciden yalnızca Ö3 dersin işleniş sürecini sıkıcı bulmuşken, görüşmeye katılan diğer öğrenciler dersin işleniş sürecini eğlenceli bulmuştur.

Ö2:Arkadaşlarımla keyifli bir oyun oynadık, işlediğimiz en zevkli dersti. Bazen derste olduğumu bile unuttum.

Ö13:Hareketli farklı ve eğlenceli bir ders oldu bence.

Etkinliğin Hangi Dersin Öğrenilmesinde Daha Faydalı Olduğuna Dair Öğrenci Görüşleri

Yarı yapılandırılmış mülakat formunun ikinci sorusu ile ders etkinliğinin hangi dersin öğrenilmesinde daha etkili olduğu ile ilgili değerlendirme yapımları istenmiştir.

Tablo:3

	Daha iyi Öğrendim			Daha Az Öğrendim		
	Fen	Matematik	İngilizce	Fen	Matematik	İngilizce
Ö2			*		*	
Ö3	*					*
Ö5	*					*
Ö12		*				*
Ö13	*					*
Ö15			*		*	

Tablo 3 de görüldüğü gibi öğrenci görüşleri doğrultusunda ders etkinliğinin hangi dersin öğrenilmesinde daha etkili olduğu ile ilgili iki tema oluşturulmuştur. Görüşmeye katılan 6 öğrenciden Ö2 ve Ö15 İngilizce dersini daha iyi öğrendiğini fakat matematik dersini daha az öğrendiğini ifade etmiştir.Ö3, Ö5 ve Ö13 fen dersini daha iyi öğrendiğini, İngilizce dersini daha az öğrendiğini ifade etmiştir.Ö12 matematik dersini daha iyi öğrendiğini İngilizce dersini daha az öğrendiğini ifade etmiştir.

Ö5:Fen dersi ile ilgili kartlar hazırladık, çok eğlenceliydi. Oyunda bence fen daha ağırlıklı o yüzden hücre karşılaştırmasını daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum.

Ö12:Yere kümeler çizdik, bu sırada kümeler ile ilgili işlemleri daha iyi kavradım ama İngilizce biraz kafamı karıştırdı.

Bu Ders Etkinliği Sonucunda Yenilikçi Fikirler Oluşup Oluşmadığına Dair Öğrenci Görüşleri

Yarı yapılandırılmış mülakat formunun üçüncü sorusu ile derste uygulanan etkinlik sonucunda yenilikçi fikirler üretebilip-üretemeyecekleri ile ilgili değerlendirme yapmaları istenmiştir.

Tablo: 4

	Yeni Fikrim Var	Yeni Fikrim Yok
Ö2	*	
Ö3		*
Ö5	*	
Ö12	*	
Ö13		*
Ö15	*	

Tablo 4 de görüldüğü gibi öğrenci görüşleri doğrultusunda ders etkinliği sonucunda yenilikçi fikirler oluşup

oluşmadığına dair iki tema oluşturulmuştur.Ö3 ve Ö13 yeni bir fikir beyan etmezken diğer katılımcı öğrenciler alternatif fikirler üretmiştir.

Ö15:Aklıma başka oyunlar geldi, mesela hafıza oyunlarını İngilizce oynayabiliriz, kelime oyunlarını fenedeki konularla oynayabiliriz.

Ö13:Dersten çok zevk aldım ama farklı bir fikrim yok.

Bu Ders Etkinliği Sonucunda Derslerin Birbiri İle İlişki Olduğunu Fark Edip Etmediklerine Dair Öğrenci Görüşleri:

Yarı yapılandırılmış mülakat formunun dördüncü sorusu ile derste uygulanan etkinlik sonucunda derslerin birbiri ile ilişkili olduğunu fark edip etmedikleri ile ilgili değerlendirme yapımları istenmiştir.

Tablo: 5 Bu Ders Etkinliği Sonucunda Derslerin Birbiri İle İlişki Olduğunu Fark Edip Etmediklerine Dair Öğrenci Görüşleri

	Derslerin Birbiri İle İlişkili Olduğunu Fark ettim	Derslerin Birbiri İle İlişkili Olduğunu Fark etmedim
Ö2	*	
Ö3		*
Ö5	*	
Ö12	*	
Ö13	*	
Ö15	*	

Tablo 5 de görüldüğü gibi öğrenci görüşleri doğrultusunda ders etkinliği sonucunda derslerin birbiri ile ilişkili olduğunu fark edip etmediklerine dair iki tema oluşturulmuştur.Ö3 Derslerin birbiri ile ilişkili olduğunu fark etmediğini belirtirken diğer öğrenciler derslerin birbiri ile ilişkili olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir.

Ö12:Fen dersinin matematik dersi ile bu kadar iç içe olduğunu oyun oynarken daha iyi gördüm.

Ö3:Ben dersler arasında bir ilişki olduğunu fark edemedim. İngilizce dersindeki konu diğer derslerle çok alakasızdı bence.

Tartışma:

Araştırmada uygulanan ön test ve son test sonuçları analiz edildiğinde, 15 öğrenci arasından matematik dersinde 9, fen dersinde 12, İngilizce dersinde 8 öğrencinin başarısında artış görülmüştür. Öğrencilerin Fen dersindeki başarı yüzdelerindeki artışın nedeni oyunun ana hatlarının fen ve teknoloji dersindeki Hücre konusu üzerine kurulması olabilir. Fen ve matematik derslerinde öğrencilerin göstermiş oldukları başarının paralel olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni fen ve matematik dersindeki kazanımların çoğunun birbirleri ile iç içe geçmiş durumda olması olabilir. İlköğretim 4-8 fen ve teknoloji, Türkçe, yabancı dil ve matematik öğrenmeleri arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin bir dersteki başarısı başka dersin başarısını olumlu yönde etkilemekte ve bir birini destekler niteliktedir. Ayrıca en yüksek korelasyonun, matematik ve fen ve teknoloji dersleri arasında olduğu saptanmıştır (Taşdemir ve Taşdemir, 2011). Genel olarak öğrencilerin bütün derslerdeki başarı yüzdelerinde artış görülmüştür. Bu durumun nedeni ders sürecinin öğrencilerin aktif katılımının sağlandığı bir oyun ile geçirilmesi olabilir. Farklı alanlara ilişkin eğitim konu ve faaliyetlerinin birbirleriyle anlamlı olarak ilişkilendirilmesi ve çocukların etkin olarak eğitim- öğretim sürecine katılması ile daha iyi bir öğrenmenin gerçekleşeceğini söylemek mümkündür (Türkeli, 2007). Görüşmeye katılan öğrencilerin 5 tanesi dersin işleniş sürecini eğlenceli bulmuştur, bir tanesi ise bu dersin işleniş sürecinden memnun olamamıştır. Bu durumun nedeni öğrencilerin bireysel farklılıkları sebebiyle her öğrencinin oyun etkinliğinden hoşlanmaması olabilir. Görüşme esnasında öğrenciler genel olarak oyun ile ilişkilendirilen ders sürecinin öğrenmeye olumlu katkısı olduğunu ifade etmiştir. Kaya, Akpınar ve Gökçurt (2006), benzer bir çalışma yürüterek, öğrencilerin fen derslerindeki akademik başarısının fen ve matematik entegre öğretimi ile artırılabilirdiği sonucuna ulaşmıştır. Disiplinler arası eğitim uygulamaları artmakta ve aranan bir özellik haline almaktadır. Disiplinler arası araştırmanın öne çıkmasında en önemli nedenlerden birisi karşı karşıya kalınan sorunların karmaşıklığı ve mevcut disiplinlerin bu sorunlara tek baslarına çözüm getirememesidir. Sorunların farklı bir bilgi düzleminde ele alınması ve tanımlanması gerekmektedir. Dünyada bugün mevcut anlayışı yansıtan yaklaşım, sorunları sistem bağlamında ele almayı ve disiplinler arası yaklaşım ile tanımlayıp, çözüm aramayı önermektedir. Bu ise, bu yaklaşıma uygun disiplinler arası eğitim anlayışının ve uygulamalarının gelişmesini ve yaygınlaşmasını öngörmektedir (Ulusoy,2007). Öğrenci görüşlerinden elde edilen bir bulguya göre; öğrenciler bu oyunu farklı konulara adapte edebileceklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin yaratıcılık yeteneklerinin arttığı söylenebilir. Ayrıca öğrenciler oyun sayesinde derslerin birbiriyle ilişkili olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir. Dersin sıkıcılıktan kurtarılması ve eğlenceli bir hale getirilmesi, somut materyallerle desteklenmesi, öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesi, ilgisiz öğrencilerin derse katılımlarının sağlanması için derslerde oyunlara yer verilmelidir (Beyhan ve Tural,2007).

Sonuçlar

- * Öğrenci görüşlerinin analizi sonucunda; öğrencilerin, oyunla işleniş sürecinin dersi daha eğlenceli hale getirdiğini düşündüğü ortaya çıkmıştır.
- * Farklı disiplinlerin bir oyun aracılığı ile birleştirildiği bir ders sürecinin öğrenci başarısına olumlu katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır.
- * Öğrenci görüşlerinin analizi sonucunda öğrencilerin; farklı disiplinlerin bir oyun aracılığı ile birleştirildiği bir ders süreciyle, yenilikçi fikirler oluşturabileceklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır.
- * Öğrenci görüşlerinin analizi sonucunda; öğrencilerin oyunun disiplinler arası ilişkileri fark ettirmede önemli bir etken olduğunu düşündüğü ortaya çıkmıştır.

Öneriler

- * Oyunla işleniş sürecinin dersi daha eğlenceli hale getirdiği göz önüne alınarak derslerde oyuna daha fazla yer verilmelidir.
- * Farklı disiplinlerin bir oyun aracılığı ile birleştirildiği bir ders sürecinin öğrenci başarısına olumlu katkıda bulunduğu dikkate alındığında disiplinler arası ilişki kurularak dersler birleştirilmelidir.

Kaynakça

- Ayan,S. ve Dündar,H. (2009).Eğitimde Okul Öncesi Yaratıcılığın Ve Oyunun Önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,(28),63-74*
- Aybek, B. (2001).Disiplinlerarası (Bütünleştirilmiş) Öğretim Yaklaşımı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3, 1-7.*
- Aksu.H,H.(2008).Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Matematik Programına İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (8), 1-10*
- Beyhan, N ve Tural H.(2007). İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyunla Öğretimin Erişi ve Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (21),37-48*
- Demirel,Ö. ,Tuncel ,İ. ,Demirhan, C. ve Demir ,K. (2008).Çoklu Zeka Kuramı İle Disiplinler Arası Yaklaşımı Temel Alan Uygulamalara İlişkin Öğretmen-Öğrenci Görüşleri, *Eğitim Bilim Dergisi 33,47,16-25*
- Kaya,D. ,Akpınar ,E. ve Gök Kurt,Ö.(2006). İlköğretim Fen Derslerinde Matematik Tabanlı Konuların Öğrenilmesine Fen-Matematik Entegrasyonunun Etkisi. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi 6(4),1-6*
- NRC. 1996. *Nutrient Requirements of Beef Cattle. 7th ed. National Academy Press, Washington, DC.*
- Türkeli, Y. (2012). İlköğretim fen eğitiminde disiplinler arası yaklaşım/zeka ve mesleklerle ilişkisi. [Online:http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/b_kitabi/PDF/Fen/Panel/t47.pdf.(İndirme Tarihi: 15.07.2012)]
- Taşdemir ve Taşdemir, (2011). İlköğretim Müfredatındaki Fen Ve Dil Temelli Derslerin Disiplinlerarası Yaklaşımla İncelenmesi *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt: 21, Sayı: 1, Sayfa: 217-232, Elazığ-2011*
- Ulusoy, G.(2007). Disiplinler Arası Araştırma Ve Eğitim, Değişim Çağında Yüksek Öğretim.*Global Trendler-Paradigmal Yönelimler, 389-398*

ÖRNEK OLAY YÖNTEMİNİN KARIŞIMLAR KONUSUNDAKİ ÖĞRETİMSEL UYGULAMASI

Ümmüye Nur TÜZÜN⁶⁴
Mustafa ÖZCAN⁶⁵
Fitnat KÖSEOĞLU⁶⁶
Uğur TAŞDELEN⁶⁷

ÖZET

Bu araştırmanın amacı örnek olay yönteminin karışımlar konusundaki öğretimsel uygulamasının; öğretim dizini tasarlama, temel yaşam becerisi kazandırma, başarı ve sınıf yönetimi gibi farklı boyutlarının irdelenmesidir. Araştırma 2010 – 2011 öğretim yılının ikinci döneminde Ankara’da bir meslek lisesinde öğrenim gören 61, dokuzuncu sınıf öğrencisi ile yürütüldü. Nitel ve nicel süreçlerin birlikte kullanıldığı araştırmada öğretim dizini çalışma yapıları, karışımlar konusu başarı testi, katılımcı gözlemci gözlem notları veri toplama aracı olarak kullanıldı. Verilerin analizinde betimsel analiz ve SPSS paket programından faydalandı. Araştırmanın sonunda tasarlanan öğretim dizinin çalıştığı, örnek olaylar hakkında öğrencilerin çözüm üretme becerilerinin giderek arttığı, örnek olay yönteminin öğrencilerin akademik başarısını istatistiksel olarak anlamı biçimde artırmadığı ve yöntemin sınıf yönetimi boyutlarının etkin olduğu bulundu.

Anahtar Sözcükler: örnek olay yöntemi, karışımlar, öğretim dizini, sınıf yönetimi.

ABSTRACT

In this research, the aim is to study the different dimensions of case based teaching like constructing a teaching index, making students gain one of basic life skills, success and classroom management. Research was conducted on 61 ninth grade students from an occupational high school in Ankara in the second semester of 2010 – 2011 educational year. In this qualitative and quantitative research, worksheets, achievement test of the mixtures and participant observer’s notes were used as data collecting devices. Descriptive analysis and SPSS programme were used for data analysis. At the end of the research, it was found that the teaching index served its aim, the students’ solution producing skills progressed, case based teaching didn’t make any statistically significant difference to traditional teaching, classroom management dimensions were effective throughout cased based teaching.

Keywords: cased based teaching, mixtures, teaching index, classroom management.

⁶⁴ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, u_tuzun@hotmail.com

⁶⁵ Doç. Dr., Rhode Island College

⁶⁶ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Kimya Eğitimi Ana Bilim Dalı

⁶⁷ Yrd. Doç. Dr., Zirve Üniversitesi İlköğretim Bölümü

GİRİŞ

Hızla gelişen, sürekli değişen yaşam koşullarında temel yaşam becerilerini kazanmış bireyler yetiştirmenin önemi kaçınılmazdır. Bu da eğitimde niteliğin artması ve öğretim ortamlarının yapılandırmacı yaklaşım temelli ve yenileşmeye olanak verecek biçimde yapılandırılması ile mümkündür.

Bu bağlamda, örnek olay yöntemi öğrencinin merkezde olduğu yapılandırmacı yaklaşım yöntemlerinden biridir. Örnek olay yöntemi, gerçek yaşamda olan ya da olabilecek konuların senaryolaştırılarak metin, resim ve film olarak gösterimi ve dağıtımının yapılmasından sonra sınıf ortamında olayın tartışılarak çözüme kavuşturulması işlemi olarak tanımlanabilir.

Temel yaşam becerilerinden problem çözmeye dayalı sonuç çıkarma aracı olarak görülen bu yöntem her öğrencinin sürece katılmasına, araştırmacı, sorgulayıcı ve objektif düşünme becerisini geliştirmesine olanak tanımaktadır.

Ayrıca bu yöntemle fizik, kimya, biyoloji, fen bilgisi ve hayat bilgisi derslerinde yapılandırmacı temelli öğretim ortamlarının tasarlanması sonucu öğrencilerin akademik başarılarının, derse karşı tutum ve güdülenmelerinin, öğrenmedeki kalıcılık düzeylerinin arttığı ve kavram yanlışlarının azaldığı bulunmuştur. (Aamodt ve Plaza, 1994; Adalı, 2005; Özkan ve Azar, (2005); Saral, 2008; Şimşek, 2005; Yalçınkaya, 2010).

Diğer taraftan öğretim ortamlarının yapılandırmacı yaklaşım temelli ve yenileşmeye olanak verecek biçimde yapılandırılması eğitimde niteliğin artması için tek başına yeterli değildir. Özellikle öğrencilerde dikkat eksikliği / hiperaktivite bozukluğu, karşı çıkma / inatlaşma ve davranım bozukluğu biçimindeki yıkıcı davranış bozukluklarının daha yaygın olduğu meslek liselerinde sınıf yönetimi boyutu da eğitimde niteliğin artması açısından dikkate alınması gereken bir husustur. Bu amaçla yapılandırmacı yaklaşım temelli öğretim ortamları planlanırken sadece akademik başarı değil sınıf yönetimi boyutu da dikkate alınmalıdır (Aras ve ark., 2007; Ceylan ve ark., 2003; Öğülmüş, 2006; Yalom ve Steiner, 2008).

Öğretim ortamlarının yapılandırmacı temelli tasarlanması hem öğretmen hem de öğrenci rollerinin değişmesine yol açmıştır. Yapılandırmacılık temelli sınıf yönetimi etkinlikleri; sınıfın fiziksel düzeni, öğretim sürecinin yönetimi, ilişki yönetimi, davranış yönetimi, zaman yönetimi şeklinde beş boyutta ele alınabilir. Ayrıca öğretim ortamlarının yapılandırmacı temelli tasarlanması sınıf yönetiminin bu beş boyutunu olumlu etkilemektedir. Örneğin bu yöntem sınıf yönetiminin davranış yönetimi boyutunu demokratik bir sınıf ortamının oluşması ve öğrencilerde işbirliği, güven, sorumluluk gibi duyguların gelişmesi şeklinde olumlu yönde etkilemektedir (Yıldırım ve Dönmez, 2008).

Bütün bu ifade edilen bilgiler doğrultusunda bu çalışmada, yapılandırmacı yaklaşım temelli örnek olay yönteminin kimya eğitiminde hem başarı hem de sınıf yönetimi boyutlarındaki etkililiğinin birlikte araştırılması amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel ve nicel süreçlerin birlikte kullanıldığı bir araştırma modeli takip edildi.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı örnek olay yönteminin karışımlar konusundaki öğretimsel uygulamasının; örnek olay yöntemine dayalı öğretim dizini tasarlama, öğrencilerin örnek

olaylara çözüm üretme becerileri, örnek olay yönteminin öğrenci başarısına etkisi, örnek olay yönteminde sınıf yönetimi boyutlarının irdelenmesidir.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları 2010 – 2011 öğretim yılının ikinci döneminde Ankara’da bir meslek lisesinde öğrenim gören 61, dokuzuncu sınıf öğrencisidir. Araştırmanın katılımcılarının öğrenim gördüğü lise yerleşim birimi dışındadır ve sınavsız öğrenci almaktadır. Araştırma nitel veriler de içerdiği için genelleme yapılmayacağından evren belirtilmeyecektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretim dizini çalışma yaprakları, karışımlar konusu başarı testi, katılımcı gözlemci gözlem notları kullanıldı.

Öğretim dizini dokuzuncu sınıf öğretim programındaki kazanımlara paralel biçimde yapılandırıldı ve öğretim dizininin kapsam geçerliği beş uzman görüşü ile sağlanırken, güvenilirliği ise ön uygulama ile elde edilen verilerin betimsel analiz sonuçları arasındaki uyum ile sağlandı.

Karışımlar konusu başarı testi Genç (2009)’un çalışmasından alındı. Başarı testinin kullanımı için Genç’ten izin alındı. Başarı testinin geçerliği yedi uzman görüşü ile sağlanmış, alfa güvenirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

Katılımcı gözlemci gözlem notları için sınıf yönetimi boyutlarını ölçme amaçlı üç hazır kategori kullanıldı. Kategoriler yıkıcı davranış bozukluğu yönetimi, öğretim süreci yönetimi ve ilişki yönetimi şeklindedir. Kategorilerin yapılandırılmasında Yıldırım ve Dönmez (2008)’in araştırmasındaki yapılandırmacı yaklaşım temelli sınıf yönetimi boyutlarından faydalanıldı ve alan eğitiminde uzman iki eğitim yöneticisinin görüşü alındı.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın etiği açısından uygulama öncesinde katılımcılara bir araştırmanın parçası oldukları hakkında ayrıntılı bilgi verildi. Araştırmaya katılmak istemeyen öğrenci olmadığından okuldaki iki şubeden biri kontrol biri deney grubu olarak rastgele belirlendi.

Öğretim dizininin güvenirlik uygulamaları daha önce karışımlar konusunu işlemiş eş düzeyde ve eş mevcutlu iki sınıf ile ikişer ders saati sürdü. Uygulama ise kontrol ve deney grupları ile sekiz ders saati boyunca yürütüldü. Kontrol grubunda dersler geleneksel yöntemle, deney grubunda ise örnek olay yöntemiyle yürütüldü. Deney grubunda öğretim ortamı yapılandırılırken öğretim dizini çalışma yaprakları kullanıldı. Ayrıca çalışma yaprakları öğrencilerin örnek olaylara çözüm üretme becerilerini yordama amaçlı veri toplama aracı olarak da kullanıldı. Her iki gruba da uygulama sonunda başarı testi uygulandı. Ayrıca her iki grupta da sınıf yönetimi boyutlarını yordama amaçlı uygulama süresince katılımcı gözlemci gözlem notları alındı.

Verilerin Analizi

Öğretim dizini çalışma yaprakları ve katılımcı gözlemci gözlem notlarının analizinde betimsel analizden, başarı testi verilerinin analizinde ise SPSS paket programından faydalanıldı.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Örnek Olay Yöntemi

Örnek olay yöntemi, gerçek yaşamda olan ya da olabilecek konuların senaryolaştırılarak metin, resim ve film olarak gösterimi ve dağıtımının yapılmasından sonra sınıf ortamında olayın tartışılarak çözüme kavuşturulması işlemi olarak tanımlanabilir (Şimşek, 2005).

Karışımlar

Karışımlar iki ya da daha fazla maddenin bir araya gelmesiyle oluşur. Karışımlar her oranda karışır, homojen veya heterojen olabilirler, kimyasal formülleri yoktur, karışanların miktarlarına göre fiziksel özellikleri değişir.

Öğretim Dizini

Dokuzuncu sınıf öğretim programındaki beş kazanıma paralel biçimde beş örnek olaydan oluşan beş çalışma yaprağı biçiminde tasarlandı. Öğretim dizini örnek olaya dayalı öğretim sürecinin yapılandırılmasında ve öğrencilerin örnek olaylara çözüm üretme becerilerini yordamada kullanıldı.

Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi boyutları Yıldırım ve Dönmez (2008)'in araştırmasındaki yapılandırmacı yaklaşım temelli sınıf yönetimi boyutlarından faydalanılarak ve alan eğitiminde uzman iki eğitim yöneticisinin görüşü de alınarak yıkıcı davranış bozukluğu yönetimi, öğretim süreci yönetimi ve ilişki yönetimi biçiminde kategorilendi.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Araştırma verilerinin analizi sonucu elde edilen bulgular; örnek olay yöntemine dayalı öğretim dizini tasarlama, öğrencilerin örnek olaylara çözüm üretme becerileri, örnek olay yönteminin öğrenci başarısına etkisi, örnek olay yönteminde sınıf yönetimi boyutları başlıklarıyla verildi.

Örnek Olay Yöntemine Dayalı Öğretim Dizini Tasarlama

Öğretim dizini dokuzuncu sınıf öğretim programındaki beş kazanıma paralel biçimde beş çalışma yaprağı şeklinde yapılandırıldı. Her çalışma yaprağı bir adet örnek olay ve çözümünü içermektedir. Öğretim dizinindeki örnek olay ve karşılık geldiği kazanım Tablo 1'de verildi.

Öğretim dizininin kapsam geçerliği hazırlanan belirtke tablosu esas alınarak alan eğitiminde uzman üç fen eğitimcisi ile iki Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni tarafından kontrol edilerek ve gerekli düzeltmeler yapılarak sağlandı.

Tablo 1. Öğretim Dizini

Örnek Olay No	Kazanım
1	Homojen ve heterojen karışımları ayırt eder.
2	Çözücü, çözelti ve çözünürlük kavramlarını ilişkilendirerek açıklar.
3	Farklı maddelerin çözünürlüklerini karşılaştırarak, çözünürlüğün maddenin kimlik özelliklerinden olduğunu fark eder.
4	Sıcaklığın ve basıncın çözünürlüğe etkisini örneklerle açıklar.
5	Karışanların kütlece oranları değiştiğinde, karışımların bazı fiziksel özelliklerinin değiştiğini deneyerek fark eder.

Öğretim dizininin güvenilirliğini sağlamak için ise öğretim dizini daha önce karışımlar konusunu işlemiş eş düzeyde ve eş mevcutlu iki sınıfa paralel biçimde uygulandı. Her iki sınıftaki öğrenciler beşer gruba ayrıldı. Gruplardan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanıldı. Veriler daha önceden belirlenen kategorilere yerleştirilerek frekanslar belirlendi. Kategorilere yerleştirme sırasında alan eğitiminde uzman iki fen eğitimcisi eş zamanlı ve bağımsız çalıştı. Betimsel analiz sonunda öğretim dizininin güvenilirliğine ait kategoriler ve frekanslar Tablo 2’de verildi.

Tablo 2. Öğretim Dizini Güvenirlik Çalışması Bulguları

Kategori	Örnek Olay 1		Örnek Olay 2		Örnek Olay 3		Örnek Olay 4		Örnek Olay 5	
	f*	f**	f*	f**	f*	f**	f*	f**	f*	f**
Örnek olaya bilimsel olarak doğru ve tam çözüm üretir.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Örnek olaya bilimsel olarak doğru fakat eksik çözüm üretir.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Örnek olaya yanlış çözüm üretir.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

* eş düzeyde ve eş mevcutlu sınıflardan birini ** ise diğerini göstermektedir.

Tablo 2 incelendiğinde gruplar arasında %100 uyumun olduğu görülmektedir. Tablo 2’den elde edilen bulgulara dayanılarak öğretim dizininin güvenilirliği sağlandığı söylenebilir. Şekil 1’de öğretim dizininin örnek bir çalışma yaprağı verildi.



ÖRNEK OLAY 2

Nehir bir ilkökul öğrencisidir, balıkları çok sevmektedir ve akvaryumunda bir sürü melek balığı vardır.

Bir gün Nehir balıklarına yem verirken onların hep aynı şeyi yemekten dolayı sıkıldıklarını düşünür ve onlara farklı bir yem vermeye karar verir. Ancak vereceği yem balıkların ağzına sığacak büyüklükte olmalıdır.

Nehir bir süre düşündükten sonra balıklarına çok az tuz atmaya karar verir.

- Nehir, balıklarının tuzu yiyip yiyemediğini gözlemleyebilir mi? Neden?
- Tuz, su ve tuzlu suya birer isim verseydik ne derdik?
- Nehir, balıklarının tuzu yiyip yiyemediğini nasıl gözlemleyebilir?

Şekil 1. Öğretim Dizini Çalışma Yaprağı 2

Bütün bu bulgulardan öğretim programındaki kazanımlara uygun ve çalışan, örnek olay yöntemine dayalı bir öğretim dizininin tasarlandığı söylenilebilir.

Öğrencilerin Örnek Olaylara Çözüm Üretme Becerileri

Deney grubunda derslerin örnek olay yöntemine dayalı ve öğretim dizini rehberliğinde yürütülmesi sonunda çalışma yapraklarından elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanıldı. Veriler daha önceden belirlenen kategorilere yerleştirilerek frekanslar belirlendi. Kategorilere yerleştirme sırasında alan eğitiminde uzman iki fen eğitimcisi eş zamanlı ve bağımsız çalıştı. Betimsel analiz sonunda her bir örnek olaya ait kategoriler ve frekanslar Tablo 3'te verildi.

Tablo 3. Öğretim Dizini Çalışma Yapraklarından Elde Edilen Bulgular

Kategori	Örnek Olay 1	Örnek Olay 2	Örnek Olay 3	Örnek Olay 4	Örnek Olay 5
	f	f	f	f	f
Örnek olaya bilimsel olarak doğru ve tam çözüm üretir.	7	18	12	21	27
Örnek olaya bilimsel olarak doğru fakat eksik çözüm üretir.	21	10	14	7	1
Örnek olaya yanlış çözüm üretir.	3	3	5	3	3

Tablo 3 incelendiğinde örnek olay yöntemine dayalı öğretim süreci boyunca öğrencilerin bilimsel olarak doğru ve tam bir biçimde örnek olaya çözüm üretme becerilerinin giderek arttığı görülmektedir. Tablo 3'teki bulgulara dayanarak süreç boyunca öğrencilerin örnek olaylara çözüm üretme becerilerinin giderek arttığı söylenilebilir.

Örnek Olay Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi

Kontrol grubunda dersler geleneksel yöntemle, deney grubunda ise örnek olay yöntemiyle öğretim dizini rehberliğinde yürütüldükten sonra her iki gruptaki öğrencilere de karışımlar konusu başarı testi uygulandı. Elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edildi. Elde edilen bulgular Tablo 4’te verildi.

Tablo 4. İlişkisiz Örneklemeler İçin Ortalama Puanların Karşılaştırılması

Yöntem	N	X	S	sd	t	p
Örnek Olay Yöntemi	31	42.84	12.40	59	1.97	.054
Geleneksel Yöntem	30	36.40	13.18			

Verilerin her iki grup içinde normal dağılım gösterdiği bulunduktan sonra Levene sonuçlarından $p > .05$ olduğundan varyanslar eşit kabul edildi, ilişkisiz örneklemeler için ortalama puanlar karşılaştırıldı, ortalamalar arasında 6,44 fark bulundu ancak $p = .054$ olduğundan ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Dolayısıyla örnek olay yöntemi ile öğretim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemle öğretim gören öğrencilerin akademik başarıları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir denilebilir.

Örnek Olay Yönteminde Sınıf Yönetimi Boyutları

Örnek olay yönteminde sınıf yönetimi boyutları Yıldırım ve Dönmez (2008)’in araştırmasındaki yapılandırmacı yaklaşım temelli sınıf yönetimi boyutlarından faydalanılarak ve alan eğitiminde uzman iki eğitim yöneticisinin görüşü alınarak yıkıcı davranış bozukluğu yönetimi, öğretim süreci yönetimi ve ilişki yönetimi şeklinde kategorilendi.

Kategorilere ait frekanslar katılımcı gözlemci notları ile belirlendi. Örnek olay yöntemi ve geleneksel yöntemle karışımlar konusundaki beş kazanıma göre öğretim ortamları yapılandırılırken her bir kazanımın kazandırılmasının hedeflendiği süreçte frekanslar belirlendi. Yıkıcı davranış bozukluğu yönetimi için yıkıcı davranış bozukluğu gösterme frekansı, öğretim süreci yönetimi için öğretim sürecine aktif katılım frekansı, ilişki yönetimi için öğrencilerin birbiriyle ve öğretmenle çoklu etkileşim frekansı belirlendi. Betimsel analiz sonunda elde edilen kategoriler ve her bir kazanıma ait frekanslar Tablo 5’te verildi.

Tablo 5. Sınıf Yönetimi Kategorileri ve Frekansları

Kategori	Kazanım 1		Kazanım 2		Kazanım 3		Kazanım 4		Kazanım 5	
	f*	f**	f*	f**	f*	f**	f*	f**	f*	f**
Yıkıcı Davranış Bozukluğu										

Yönetimi	11	21	13	24	9	24	8	26	13	26
Öğretim Süreci Yönetimi	20	9	20	6	22	6	23	5	19	4
İlişki Yönetimi	10	2	10	2	12	2	12	-	10	-

* örnek olay yöntemi ile öğretim ortamı yapılandırılan sınıfa ait frekansı, ** ise geleneksel yöntem ile öğretim ortamı yapılandırılan sınıfa ait frekansı göstermektedir.

Tablo 5 incelendiğinde örnek olay yöntemi ile yapılandırılan öğretim ortamında öğrencilerin yıkıcı davranış gösterme frekansı geleneksel öğretim ile yapılandırılan öğretim ortamınıninkine göre daha düşük olduğu görülmektedir. Yine örnek olay yöntemi ile yapılandırılan öğretim ortamında öğrencilerin öğretim sürecine aktif katılım ve birbiriyle ve öğretmenle çoklu etkileşim frekansı geleneksel öğretim ile yapılandırılan öğretim ortamınıninkine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan örnek olay yöntemi ile yapılandırılan öğretim ortamının sınıf yönetim boyutlarının geleneksel yöntem ile yapılandırılan öğretim ortamı sınıf yönetim boyutlarından daha üstün olduğu görülmektedir.

Dolayısıyla tablo 5'teki bulgulara dayanarak öğretim ortamı yapılandırmacı yaklaşım temelli tasarlanınca yapılandırmacı yaklaşım temelli sınıf yönetimi boyutlarının etkililiğinin arttığı söylenebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Örnek olay yönteminin karışımlar konusundaki öğretimsel uygulamasının; örnek olay yöntemine dayalı öğretim dizini tasarlama, öğrencilerin örnek olaylara çözüm üretme becerileri, örnek olay yönteminin öğrenci başarısına etkisi, örnek olay yönteminde sınıf yönetimi boyutlarının irdelenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın sonucunda

- tasarlanan öğretim dizinin çalıştığı,
- örnek olaylar hakkında öğrencilerin çözüm üretme becerilerinin giderek arttığı,
- örnek olay yönteminin öğrencilerin akademik başarısını istatistiksel olarak anlamlı biçimde artırmadığı,
- yöntemin sınıf yönetimi boyutlarının etkin olduğu bulundu.

Örnek olay yönteminin öğrencilere temel yaşam becerilerinden olan çözüm üretme becerisinin kazandırılmasının ve etkin sınıf yönetiminin hedeflendiği durumlarda öğretim ortamlarının yapılandırılmasında kullanılması araştırmanın önerisi olarak sunulabilir.

Araştırmanın bir başka önerisi de yıkıcı davranış bozukluklarının daha yaygın olduğu meslek liselerinde (Aras ve ark., 2007; Ceylan ve ark., 2003; Öğülmüş, 2006) etkin sınıf yönetimi dolayısıyla eğitimin niteliğinin artması amacıyla meslek lisesinde uygulaması yapılan yapılandırmacı yaklaşım temelli bu yöntemin kullanışlı olabileceğidir.

Yazar Notları: Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Feridun Sezgin ve Doktora Öğrencisi Ender Kanalan'a değerli paylaşımlarından dolayı teşekkür ediyoruz.

KAYNAKÇA

Aamodt, A. and Plaza, E. (1994). Case-based reasoning: Foundational issues, methodological variations, and system approaches. *AI Communications*. 7, 39-59.

Adalı, B. (2005). *İlköğretim 5. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde "Virüsler-Bakteriler-Mantarlar Ve Protistler" Konularının Öğreniminde Örnek Olaya Dayalı Öğrenme Yöntemi Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Aha, D. M., Mcsherry, D. and Yang, Q. (2006). Advances in conversational case-based reasoning. *The Knowledge Engineering Review*. 20:3, 247-254.

Akar, H. ve ark. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*. 9(2), 792-806.

Akgün, A., Gönen, S. ve Yılmaz, A. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarını karışımların yapısı ve iletkenliği konusundaki kavram yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28, 1-8.

Aras, Ş. ve ark. (2007). İzmir ilinde lise öğrencilerinin riskli davranışları. *Anatolian Journal of Psychiatry*. 8, 186-196.

Büyüköztürk, Ş. vd. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Ceylan, A. ve ark. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinde anksiyete-depresyon düzeyleri ve zararlı alışkanlıklar: Mardin çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 4, 144-14.

Genç, A. A. (2009). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Karışımlar Konusunu Anlamalarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Johnson, J. G., Cohen, P., Pine, D. S. et al. (2000). Association between cigarette smoking and anxiety disorders during adolescence and early adulthood. *JAMA*. 284 (18), 2348-2351.

Johnson, J. G., Cohen, P., Smailes, E. et al. (2000). Adolescent personality disorders associated with violence and criminal behavior during adolescence and early adulthood. *Am J Psychiatry*. 157 (9), 1406 -1412.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. (11. Baskı). Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Öğülmüş, S. (2006). Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler. *Eğitime Bakış*. 16-43.

Özkan, M. ve Azar, A. (2005). Örnek olaya dayalı öğretim yönteminin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin ders başarısı ve derse karşı tutumlarına olan etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 168.

Richter, M. M. and Aamodt, A. (2006). Case-based reasoning foundations. *The Knowledge Engineering Review*. 20:3, 203-207.

Saral, S. (2008). *Örnek Olaya Dayalı Öğrenmenin Onuncu Sınıf Lise Öğrencilerinin İnsanda Üreme Sistemi Konusunu Öğrenmelerine Ve Motivasyonlarına Katkısı*. Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi, Ankara.

Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Eğitim Yönetimi*. 2(1), 597-607.

Şimşek, S. (2005). *Örnek Olaya Dayalı Öğretimin İlköğretim Hayat Bilgisi Dersinde Akademik Başarıya ve Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yalçınkaya, E. (2010). *Effect Of Case Based Learning On 10th Grade Students' Understanding Of Gas Concepts, Their Attitude And Motivation*. Doktora Tezi, ODTÜ Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi, Ankara.

Yalom, I. D. ve Steiner, H. (2008). *Ergen Terapisi*. İstanbul: Prestij Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarının sınıf yönetimine etkileri üzerine bir çalışma. *Elementary Education Online*. 7(3), 664-679.

ÖZEL BAHÇEŞEHİR İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN DENETİM SÜRECİNE İLİŞKİN ALGILARI

Meltem ÇİÇEK⁶⁸

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Özel Bahçeşehir İlköğretim Okullarında görev alan öğretmenlerin denetim sürecine yönelik algılarını incelemektir. 2521 Sayılı Tebliğler Dergisi Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Yönergesi maddelerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen örneklem grubunda ise bazı değişkenlerin etkileri görülmüştür. Buna göre; dersliğin eğitim öğretime hazırlığının denetlenmesinde, mesleki kıdemde “16-20 yıl arası” olan ve Fen-Matematik branşındaki öğretmen algılarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Buna karşılık ise Eğitim Fakültelerinden ve lisanstan mezun olan öğretmenlerin algı puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Lisans mezun olan öğretmenlerin algı puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim-Öğretim durumunun denetlenmesi konusunda ise mesleki kıdemi “16-20 yıl arası” olan öğretmenlerin algısının diğer gruplara göre daha düşük olduğu, Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin algı puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Eğitim ve öğretimin kalitesini arttırmak, istenen düzeye ulaştırmak amacıyla denetimlerde; sınıf kitaplığı oluşturma, eğitim-öğretim etkinliklerinde çevreden yararlanma rehberlik hizmetlerinin amacına uygun yürütülmesi, özel eğitim ve kaynaştırma eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle ilgili çalışmaların incelenmesi, okulu çevresini kültür ve eğitim merkezi yapma konularının üzerinde daha fazla durulabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, denetim, performans,

The Perceptions Of Teachers Working At Private Bahçeşehir Primary Schools About The Inspection Period Of Supervisors

ABSTRACT

The aim of this postgraduate project is to examine the perceptions of teachers who work at Private Bahçeşehir Primary Schools, about the inspection period of supervisors. Literature search on inspection and performance evaluation is done and used as two different measurement tools separately for teachers and executives. The obtained information is interpreted via tabulating.

Accordingly; on monitoring the preparation of the classroom for the educational facilities, the teacher's perception, whose precedence is “between 16-20 years” working at the Science-Math branch, is noted as lower than the other groups. On the other hand, it appears to be that the graduates of the Faculties of Education and teachers with a bachelor's degree have scored higher perception grades. Teachers with a bachelor's degree have obtained even higher perception grades. As for the issue of monitoring the status of education, it was observed that

⁶⁸ Bahçeşehir Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Türk Dili Öğretmeni, meltem.cicek@bahcesehir.edu.tr

the teacher's perception, whose precedence is "between 16-20 years", is lower than the other groups, and the graduates of the Faculties of Education have obtained higher perception grades.

According to the findings of the research, in order to enhance the quality of the education and bring it to the desired level, following results has been gathered at the inspections: composing classroom bookshelf, benefiting from the environment for education activities, conducting the guidance services purposively, analyzing the studies about the students who need special education and coalescence education, focusing more on making the environment of the school a culture and education center.

Keywords: Education, inspection, performance.

Giriş

Yönetim klasik örgüt kuramı açısından örgütün sahip olduğu kaynakları belli kurallara uygun biçimde sağlayıp kullanarak örgütün amaçlarını gerçekleştirme sürecidir. Çağdaş yaklaşımlarda ise örgütlerin yönetimi, sadece örgütün gözle görülen kaynaklarının yönetimi olarak anlaşılmayıp aynı zamanda örgütün ve üyelerin anlam dünyasının da yönetimi biçiminde algılanmaktadır. (Şişman, 2004, s.17)

Değerlendirme, yönetim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır ve değerlendirme süreci ile örgütün bir bütün olarak ve her parçasının etkililik derecesi saptanabilir. Bursalıoğlu (1985, s.7) ve Aydın'a (1993, s.1) göre örgütsel etkinliğin artırılabilmesi örgütün önceden belirlenen amaçlara ulaşabilmesi, örgütsel çabaların denetlenmesi ile olasıdır. Türk eğitim sisteminde de okulun etkinliği ve amaçların gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği ya da ne dereceye kadar gerçekleştirildiğini ortaya çıkarmak için yapılan değerlendirme denetim yoluyla yapılmaktadır (Bursalıoğlu, 1994, s.135 Akt. Şahin, 2005)

Denetim evrenseldir. Tüm örgütler amacına, türüne, kuruluşuna bakılmaksızın denetimsiz varlığını sürdüremez. İnsan olarak bizler de ancak yaptığımız işleri denetleyerek belli bir amaca ulaşabiliriz (Başaran, 2000, s.136).

Başarılı ile başarılı olmayan çalışanların adil ve objektif bir biçimde ayırt edilmesinde, başarıların ödüllendirilmesi ya da başarısız olduğu belirlenmiş, çeşitli eğitim/geliştirme ve benzeri yöntemlerle performansı örgüt tarafından kabul edilebilir düzeyde geliştirilememiş kişilerin işten ayırma kararlarının verilmesinde de diğer bazı değişkenlerin yanı sıra performans değerlendirme sonuçları dikkate alınır (Uyargil vd., 2009, s.212).

Denetim alt sistemi, örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmesini için gereklidir. Türk Eğitim Sisteminde Tanzimat Dönemi'nde denetim sistemine olan ihtiyaç ortaya çıkar. Bu dönemden itibaren kurulmaya başlayan denetim sistemi, yasa ve yönetmeliklerle geliştirilerek değişmektedir. Diğer sistemlerle uyum sağlayamayarak örgütün insan kaynaklarını geliştirip, bütünleştiremeyen bir denetim sistemi örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesini de olumsuz yönde etkileyecektir.

Denetimin başlıca amacı, öğretimin geliştirilmesidir. Değerlendirmeler, öğretmenlere mesleklerinde gösterdikleri gelişmeyi fark ettirerek geliştirilmeye ihtiyaç duyulan yönlerini görmelerine yardım etmektedir. Denetim, öğretmen ve denetmenin işbirliği içinde planladığı ve sonuçları yine işbirliği içinde analiz ettiği bir süreçtir.

Türk eğitim sisteminde denetim, üç ayrı denetim birimi tarafından yapılmaktadır. Bunlar; merkezde Bakanlık düzeyinde Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı, illerde İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde bulunan Eğitim Müfettişleri Kurulu Başkanlığı ve Denetimin belli ilkelere uygun olarak sağlıklı yapılması okulun amaçlarını gerçekleştirmesi bakımından da büyük önem taşımaktadır. Değerlendirmenin niteliği ve sonuçlarındaki uygulamalar tüm

öğretmenlerin performanslarını etkilemektedir. Öğretmen değerlendirmesi sadece ders gözlemi olarak ele alınmamalı, öğretmen mesleki bütünlüğü içinde değerlendirilmelidir.

Denetleme ve değerlendirme yapılırken kişisel önyargılar, pozisyondan etkilenme, ölçme araçlarının yetersizliği, merkezi eğilim, yakın geçmişteki olaylardan etkilenme gibi birtakım hususlara dikkat edilerek değerlendirmenin sağlıklı yapılması sağlanmalıdır.

Örgütün amaçlarına ulaşma derecesi, bir bakıma kaynakları kullanabilme derecesine bağlıdır. Bu nedenle örgüt çalışmalarının sürekli olarak gözetim ve denetim altında tutulması, kaynakların kullanılma durumlarının belirlenmesi zorunludur. Bundan da önemlisi, ürün ve verimliliğin yakından izlenmesi ve sürekli olarak artışını sağlayacak önlemlerin alınması gerekliliğidir. Bu açıdan bakıldığında denetim, örgütler için hayati bir önem taşır. (Köksal, 1974,s.51 Akt. Taymaz, 2005, s.5)

Amaç

Türkiye genelindeki Özel Bahçeşehir İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin denetim sürecine yönelik algıların nasıl olduğunu ve algıların bireysel değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi.

Alt Amaçlar

1. Öğretmenlerin; cinsiyet, meslekteki kıdem, mezun olunan okul, mezun olunan kademe, branş, katıldığı hizmet içi eğitim sayısı, teftiş görme sayısı ve teftiş gördüğü okulların statüsü özelliklerine göre denetim boyutlarına yönelik algıları nasıldır? Bu algılar arasında fark var mıdır?

Sınırlılıklar

Araştırma;

1-2010-2011 öğretim yılı,

2-2521 Sayılı Tebliğler Dergisi Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Yönergesi maddeleriyle sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada “Tarama Modeli” kullanılmıştır. Araştırmada Türkiye genelinde görev yapan Bahçeşehir İlköğretim Okulları öğretmenlerinin, müfettişlerin performans değerlendirmelerine yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye geneli Özel Bahçeşehir İlköğretim okulları öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışma evreni olarak 2010-2011 öğretim yılında Alanya(Antalya), Amasya, Antalya, Aydın, Bahçeşehir (İstanbul), Bandırma, Burhaniye, Bursa, Diyarbakır, Florya(İstanbul), Gaziantep, Kastamonu, Kocaeli, Konya, Manavgat(Antalya), Mersin, Van ve Yalova Bahçeşehir İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenler gönüllülük esasına dayalı olarak alınmıştır. Bu okullardan 138 ilköğretim okulu öğretmeni çalışmaya katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında 2521 Sayılı Tebliğler Dergisi Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Yönergesi maddelerinden yararlanılmıştır. Kullanılan ölçme aracı hakkında daha geniş bilgi aşağıda verilmiştir.

Öğretmen Algıları Anketi

Anket soruları 2521 Sayılı Tebliğler Dergisi Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Yönergesi maddelerinden oluşmaktadır. Ankette dört bölüm bulunmaktadır. Birinci bölümde *Kişisel Bilgiler*, ikinci bölümde *Dersliğin Eğitim Öğretime Hazırlık Durumu*, üçüncü bölümde *Eğitim-Öğretim Durumu* ve dördüncü bölümde *Yönetim-Çevre İlişkileri ve Mesleki Gelişim* algıları sorgulanmıştır. Ölçme aracındaki ifadeler (4) Pek Çok ile (1) Hiç arasında puanlandırılmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen bilgilerin çözümlenmesi SPSS 17 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada kullanılacak analiz yöntemlerinin belirlenmesi amacıyla örneklem büyüklüğünün 50'den büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov, 50'den küçük olduğu durumda Shapiro-Wilks testi yapılmıştır (Tablo 1). Shapiro-Wilks ve Kolmogorov-Smirnov testi verilerin dağılımını belirlemeye yönelik bir testtir. Bu testler sonucunda verilerin normal dağıldığı belirlenirse t-test, varyans analizi gibi parametrik analiz yöntemleri kullanılabilir. Eğer araştırma verileri normal dağılmıyorsa parametrik olmayan ki-kare yöntemi kullanılır. Shapiro-Wilks ve Kolmogorov-Smirnov testi örneklemin dağılımının normal dağılımdan farksızlığının sınıandığı bir testtir. Örneklemin dağılımının normal dağılıma uygunluğu, örneklemin hedef kitleyi temsil ettiği şeklinde yorumlanır ve bu durumun ölçeğin geçerliliğini desteklediği kabul edilir.

Tablo 1. Kolmogorov-Smirnov Analizi Sonuçları

Kolmogorov-Smirnov Testi	İstatistik	n	p
Öğretmen Algıları Ölçeği	0,194	138	0,000
Shapiro-Wilks Testi	İstatistik	n	p

Analiz sonuçları anlamlılık değeri $p < 0,05$ olduğu için her iki örneklem dağılımının normal dağılım göstermediği sonucuna varılmıştır. Bu çerçevede normal dağılıma uygun olmayan verilerle araştırmanın istatistiksel değerlendirmesinde, parametrik olmayan (nonparametrik) yöntemler kullanılmıştır. İki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U-Testi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediği ise Kruskal Wallis H-Testi yardımı ile incelenmiştir. Bu analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ kabul edilmiştir.

Verilerin yorumlanması, dörtlü derece skalasına göre yapılmıştır.

- 1- Hiç: 1.00 – 1.74
- 2- Az: 1.75 – 2.49
- 3- Çok: 2.50 – 3.24
- 4- Pek Çok: 3.25 – 4.00

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde örneklemin özellikleri ve değişkenler arası ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Burada öncelikle örnekleme ilişkin tanımsal bulgular ve araştırmada yanıt aranan sorulara ilişkin elde edilen bulgular, araştırmanın problemlerine uygun olarak sıralanarak sunulmuştur.

Öğretmen Örneklem Grubuna İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde öğretmen örneklem grubunun özelliklerine göre dağılımı frekans ve yüzde tanımlayıcı istatistikleri kullanarak incelenmiştir.

Bahçeşehir İlköğretim Okulları öğretmen örneklem grubunun % 34,1'nin erkek, % 65,9'nun ise kadın olduğu; % 27,5'nin 1-5 yıl arası, % 26,1'nin 6-10 yıl arası, % 8,7'nin 11-15 yıl arası, % 3,6'nın 16-20 yıl arası ve %34,1'nin ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu; mezun olunan okul durumlarına göre % 81,9'nun Eğitim Fakültesinden ve % 18,1'nin Fen-Edebiyat Fakültesinden mezun olduğu; % 87,7'nin Lisans ve % 12,3'nün Lisansüstü mezunu olduğu; % 13,8'nin Sosyal Bilimler, % 11,6'nın Fen-Matematik, % 16,7'nin Yabancı Dil, % 29,0'nın Uygulamalı Dersler ve % 29,0'nın Sınıf Öğretmenliği branşından mezun olduğu; % 31,9'nun 1-5 arası, % 30,4'nün 6-10 arası, % 13,8'nin 11- 15 arası ve % 23,9'nun 16 ve üzeri hizmet içi eğitimine katıldığı; % 30,4'nün 1-3 arası, % 17,4'nün 3-5 arası, % 10,9'nun 5-7 arası, % 5,8'nin 7-9 arası ve % 35,5'nin ise 10 ve üzeri olmak üzere teftiş gördüğü, örneklemde hiç teftiş görmemiş öğretmen bulunmadığı; % 46,4'nün Devlet okullarında, % 53,6'nın ise Özel ve Devlet okullarında teftiş gördüğü anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin Denetim Boyutlarıyla İlgili Algıları ve Algılar Arası Farklılıklara İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde öğretmen algıları ölçeğine ilişkin bulgular ve Türkiye genelinde görev yapan Bahçeşehir İlköğretim Okulları öğretmenlerinin, müfettişlerin performans değerlendirmelerine yönelik algıları ile Türkiye genelinde görev yapan Bahçeşehir İlköğretim Okulları öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul, mezun olunan kadem, branş, alınan hizmet içi eğitim sayısı, teftiş sayısı ve teftiş görülen okul statüsü durumları arasındaki farklılıklar bölümler bazında verilmiştir.

Öğretmen Algılarına Göre Dersliğin Eğitim Öğretime Hazırlık Durumu Bulguları

Bahçeşehir İlköğretim Okulları öğretmenlerinin, müfettişler için Dersliğin Eğitim Öğretime Hazırlık Durumuna verdikleri cevaplarda aritmetik ortalamaya göre ifadelerden “Sınıf Kitaplığı Oluşturma en düşük $\bar{x}=3,05$ skalaya göre “çok”, Derslikte Gereken Etkinlik Ve İlgi Köşeleri Oluşturma ise en yüksek $\bar{x}=3,41$ skalaya göre “pek çok” ortalamaya sahip görünmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Dersliğin Eğitim Öğretime Hazırlık Durumu İfadeleri Sonuçları

Dersliğin Eğitim Öğretime Hazırlık Durumu	N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	S	Genel Toplam
1-Dersliğin düzenlenmesi bakım ve temizliği	138	1	4	3,43	0,744	474
2-Derslikte gereken etkinlik ve ilgi köşeleri oluşturma	138	1	4	3,41	0,732	471
3-Derslikte seviyeye uygun ders oyun araç-gereç ve materyali bulundurma	138	1	4	3,34	0,824	461
4-Sınıf kitaplığı oluşturma	138	1	4	3,05	0,991	421

Tablo 2 incelendiğinde Dersliğin Eğitim Öğretime Hazırlık Durumu algı puanlarının, öğretmenlerin cinsiyet ($U=1729,00$; $p>0,05$) durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Mesleki kıdeme ($\chi^2_{(sd=4, n=138)} = 19,944$; $p<0,05$) göre ise anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, mesleki kıdemde “16-20 yıl arası” olan öğretmen algılarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mezun olunan okul ($U=829,500$; $p<0,05$) durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılık görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin algı puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Mezun olunan kademe ($U=591,500$; $p<0,05$) durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında Lisans mezun olan öğretmenlerin algı puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Branşa ($\chi^2_{(sd=4, n=138)} = 18,283$; $p<0,05$) göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, Fen-Matematik branşında olan öğretmen algılarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Ancak hizmet içi eğitim sayısı ($\chi^2_{(sd=3, n=138)} = 2,219$; $p>0,05$) durumlarına, teftiş sayısına ($\chi^2_{(sd=4, n=138)} = 8,717$; $p>0,05$), teftiş görülen okul statüsüne ($U=2236,000$; $p>0,05$) göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğretmen Algılarına Göre Eğitim Öğretim Durumu Bulguları

İfadeler içerisinde aritmetik ortalama olarak Gezi, Gözlem ve Deneylere Yer Verme en düşük $\bar{x}=3,16$ skalaya göre “çok”, ve Öğrencilerle Etkili İletişim Kurma ise en yüksek $\bar{x}=3,70$ skalaya göre “pek çok” ortalamaya sahip görünmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Algılarına Göre Eğitim Öğretim Durumu İfadelerinin Sonuçları

Eğitim Öğretim Durumu	N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	S	Genel Toplam
1-Yıllık, ünite, günlük planları hazırlama ve uygulama	138	2	4	3,7	0,532	511
2-Dersin/etkinliğin konusuna uygun araç, teknik ve yöntem kullanma	138	2	4	3,56	0,673	491
3-Derslikteki ilgi ve etkinlik köşelerini etkili kullandırma	138	1	4	3,36	0,773	464
4-Gezi, gözlem ve deneylere yer verme	138	1	4	3,16	0,946	436
5-Öğrencilerle etkili iletişim kurma	138	1	4	3,7	0,623	510
6-Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif katılabilecekleri ortam ve süreçleri hazırlama	138	1	4	3,52	0,707	486
7-Öğrenci seviyesine uygun ödev verme	138	1	4	3,5	0,856	483
8-Araştırma yaptırma, bilgiye ulaşma	138	1	4	3,41	0,825	470

yollarını öğretme						
9-Ulusal bilinci ve ulusal değerlere saygıyı geliştirme	138	1	4	3,67	0,654	506
10-Atatürk ilke ve inkılaplarını, İstiklal Marşı'nı, andımızı öğretme	138	1	4	3,64	0,734	502
11-Öğrencilere okuma zevki ve alışkanlığı kazandırma	138	1	4	3,42	0,8	472
12-Türkçe'yi etkili ve doğru kullanma, kullandırma	138	1	4	3,46	0,838	478
13-Sorumluluk duygusu kazandırma	138	1	4	3,53	0,775	487
14-Ders programının öngördüğü hedef ve davranışları kazandırma	138	1	4	3,68	0,567	508
15-Özel eğitim gerektiren öğrencilerle ilgili etkinlikleri yürütme	138	1	4	3,31	0,903	457
Tablo 3 devamı						
16-Öğrenci başarısını ölçme, değerlendirme	138	1	4	3,57	0,744	493
17-Öğretmenin liderlik becerisi	138	1	4	3,59	0,712	495

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin Eğitim Öğretim Durumu algı puanlarının, cinsiyet ($U=1737,00$; $p>0,05$) durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; mesleki kıdemlerine ($\chi^2_{(sd=4, n=138)} = 11,461$; $p<0,05$) göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, müfettişlere ilişkin Eğitim Öğretim Durumunun; mesleki kıdemi “16-20 yıl arası” olan öğretmenlerin algısının diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mezun olduğu okul ($U=1015,000$; $p<0,05$) durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin müfettişlere ilişkin Eğitim Öğretim Durumu algı puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin mezun oldukları kademeye ($U=790,00$; $p>0,05$), hizmet içi eğitim sayısına ($\chi^2_{(sd=3, n=138)} = 3,950$; $p>0,05$), teftiş sayısına ($\chi^2_{(sd=4, n=138)} = 5,138$; $p>0,05$), teftiş gördüğü okulun statüsüne ($U=2288,500$; $p>0,05$) teftiş gördüğü okulun statüsüne ($U=2288,500$; $p>0,05$) ve branş ($\chi^2_{(sd=4, n=138)} = 7,221$; $p>0,05$) durumlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğretmen Algılarına Göre Yönetim-Çevre İlişkileri Ve Mesleki Gelişim Bulguları

İfadeler içerisinde aritmetik ortalamaya göre Eğitim-Öğretim Etkinliklerinde Çevreden Yararlanma en düşük $\bar{x}=3,43$ skalaya göre “pek çok”, Mesleğinin ve Görevinin Gerektirdiği İlke

ve Kurallara Uyuma ise en yüksek $\bar{x}=3,74$ skalaya göre “pek çok” ortalamaya sahip görünmektedir.

Tablo 4.Öğretmenlerin Algılarına Göre Yönetim-Çevre İlişkileri ve Mesleki Gelişim İfadelerinin Sonuçları

Yönetim-Çevre İlişkileri ve Mesleki Gelişim	N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	S	Genel Toplam
1-Yönetici, öğretmen ve diğer personelle işbirliği içinde çalışma	138	1	4	3,56	0,745	491
2-Okutulan sınıfla ilgili defter, dosya ve kayıtları tutma	138	1	4	3,69	0,551	509
3-Törenlere, eğitici kol etkinliklerine aktif olarak katılma	138	1	4	3,54	0,775	488
4-Mesleki toplantı, öğretmenler kurulu zümre toplantısı ve şube öğretmenler kuruluna katılma	138	1	4	3,72	0,628	513
5-Çevreyi tanıma ve koruma	138	1	4	3,47	0,775	479
6-Eğitim-öğretim etkinliklerinde çevreden yararlanma	138	1	4	3,43	0,744	473
7-Velilerle uyumlu ilişkiler kurma	138	1	4	3,53	0,856	487
8-Öğrencileri, okulunu ve öğretmenlik mesleğini sevme	138	1	4	3,65	0,690	504
9-Mesleğinin ve görevinin gerektirdiği ilke ve kurallara uyma	138	1	4	3,74	0,596	516
10-Kendini yetiştirme, eğitimle ilgili eserleri okuma	138	1	4	3,46	0,756	478
11-Mevzuatı ve çağdaş öğretim stratejilerini takip etme	138	1	4	3,56	0,684	491
12-Öğrencilere örnek olma	138	1	4	3,67	0,643	506

Tablo 4 incelendiğinde Bahçeşehir İlköğretim Okulları öğretmenlerinin cinsiyet ($U=2007,50$; $p>0,05$) durumlarına, mezun oldukları okula ($U=1142,000$; $p>0,05$), mezun oldukları kademeye ($U=880,000$; $p>0,05$), hizmet içi eğitim sayısına ($\chi^2_{(sd=3, n=138)} = 4,845$; $p>0,05$), teftiş gördüğü okul statüsüne ($U=2346,000$; $p>0,05$) göre anlamlı bir şekilde farklılık görülmemektedir ancak mesleki kıdeme ($\chi^2_{(sd=4, n=138)} = 15,472$; $p<0,05$) göre anlamlı bir şekilde farklılaşma vardır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, mesleki kıdemde “16-20 yıl arası olan öğretmenlerin algısının diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin branşına ($\chi^2_{(sd=4, n=138)} = 10,024$; $p<0,05$) göre anlamlı bir farklılık görülür. “Fen

Matematik” branşında olan öğretmenlerin algısının diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Görülen teftiş sayısına ($\chi^2_{(sd=4, n=138)} = 10,130; p<0,05$) göre anlamlı bir farklılık görülür. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, “1-3” aralığında teftiş olan öğretmenlerin algısının diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Sonuç

Bu araştırmada Özel Bahçeşehir İlköğretim Okullarında görev alan yönetici ve öğretmenlerin denetim sürecine yönelik algılarını incelemiştir. 2521 Sayılı Tebliğler Dergisi Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Yönergesi maddelerinden yararlanılarak bu maddeler Türkiye genelindeki Özel Bahçeşehir İlköğretim Okulları öğretmenlerine sorulmuştur. Elde edilen veriler tablolastırılarak yorumlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgularına dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1.Öğretmenlerin Dersliğin Eğitim Öğretime Hazırlık Durumunun denetlenmesine ilişkin algılarında “*Derslikte gereken etkinlik ve ilgi köşeleri oluşturma*” maddesi en yüksek, “*Sınıf kitaplığı oluşturma*” maddesi en düşük ortalamaya sahiptir. Mesleki kıdemde “16-20 yıl arası” olan öğretmen algılarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin müfettişlere ilişkin Dersliğin Eğitim Öğretime Hazırlık Durumu algı puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Lisans mezun olan öğretmenlerin müfettişlere ilişkin Dersliğin Eğitim Öğretime Hazırlık Durumu algı puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Fen-Matematik branşında olan öğretmen algılarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Cinsiyetin, alınan hizmet içi eğitim sayısının, görülen teftiş sayısının ve teftiş görülen okul statüsünün öğretmenlerin müfettişlere ilişkin Dersliğin Eğitim Öğretime Hazırlık Durumu puanları üzerinde bir etkisi olmadığını göstermektedir.

2.Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Durumu denetlenmesine ilişkin algılarında “*Yıllık, ünite, günlük planları hazırlama ve uygulama, Öğrencilerle etkili iletişim kurma*” maddeleri en yüksek, “*Gezi, gözlem ve deneylere yer verme*” maddesi en düşük ortalamaya sahiptir. Mesleki kıdemi “16-20 yıl arası” olan öğretmenlerin algısının diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ilişkin Eğitim Öğretim Durumu algı puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Cinsiyetin, branşın, hizmet içi eğitim sayısının, mezun olunan kademenin, görülen teftiş sayısının ve teftiş görülen okul statüsünün öğretmenlerin müfettişlere ilişkin Eğitim Öğretim Durumu puanları üzerinde bir etkisi olmadığını göstermektedir.

3.Öğretmenlerin Yönetim-Çevre İlişkileri ve Mesleki Gelişim denetlenmesine ilişkin algılarında “*Mesleğinin ve görevinin gerektirdiği ilke ve kurallara uyma*” maddesi en yüksek, “*Eğitim-öğretim etkinliklerinde çevreden yararlanma*” maddesi en düşük ortalamaya sahiptir. Mesleki kıdemde “16-20 yıl arası” olan öğretmenlerin algısının diğer gruplara göre bu konuda daha düşük olduğu görülmektedir. “Fen, matematik” branşında olan öğretmenlerin algısının diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmektedir. “1-3” aralığında teftiş gören öğretmenlerin algısının diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Cinsiyetin, mezun olunan okulun, mezun olunan kademenin, hizmet içi eğitim sayısının ve teftiş görülen okul statüsünün öğretmenlerin müfettişlere ilişkin Yönetim-Çevre İlişkileri ve Mesleki Gelişim puanları üzerinde bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Öneriler

Uygulayıcılar İçin Öneriler

Eğitim ve öğretimin kalitesini arttırmak, istenen düzeye ulaştırmak amacıyla denetimlerde denetçilerin aşağıdaki konularda daha detaylı incelemeler yapılması uygun olacaktır:

1-Sınıf kitaplığı oluşturma konusu üzerinde durulabilir.

2-Eğitim-öğretim etkinliklerinde çevreden yararlanma konusuna önem verilmesi gerekebilir.

3-Rehberlik hizmetlerinin amacına uygun yürütülmesi, özel eğitim ve kaynaştırma eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle ilgili çalışmalar yapılıp yapılmadığı ayrıntılı incelenebilir.

4-Okulu Çevresini, Kültür ve Eğitim Merkezi Yapma konusundaki uygulamalar teşvik edilebilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1.Denetim sürecinde müfettişlerin de algıları üzerinde bir anket oluşturulup müfettiş grubuna uygulanabilir. Öğretmen, yönetici ve müfettişlerin denetim algıları karşılaştırılarak denetim sürecine yön verilebilir.

2.Araştırmanın evreni daha geniş tutulabilir, özel ve resmi okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticiler anket uygulamasına katılabilir.

Kaynakça

- Akcan, S. (1998). Öğretmenlerin değerlendirme ölçütleri konusunda ilköğretim denetçilerinin görüşleri, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akşit, F. (2006). Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bigadiç İlköğretim Öğretmenleri Örneği). Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2 (76-101)
- Aydın, M. (2007). Çağdaş Eğitim Denetimi. 5.Baskı. Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.
- Aydoğan, İ. (2002). MEB İlköğretim Okulları Yönetici Ve Öğretmenlerinin Personel Geliştirmeye İlişkin Görüşleri (Kayseri ili örneği), Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aykaç, B. (1999). İnsan Kaynakları Yönetimi ve İnsan Kaynakları Stratejik Planlaması. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Balcı, A. (1987). Klinik Teftiş. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 20 (29-34)
- Başaran, İ.E. (2008). Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü. Ankara: Siyasal Basım Yayın Dağıtım
- Cemaloğlu, N., (2002). Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü. Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi, (153-154)
- Çakırer, İ.(2010). Türkiye Eğitim Denetimi Sistemi İle Finlandiya Eğitim Denetimi Sisteminin Karşılaştırılması, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Çelik, V. (2007). Eğitimsel Liderlik. 4.Baskı. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Eren, E. (2007). Örgütsel Davranış Ve Yönetim Psikolojisi.10.Baskı. Beta Yayıncılık, Ankara.
- Gökçe, F., (2009). İlköğretim Denetçilerinin Takım Rollerini. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 57(35-51)
- Karasar, N. (2003). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kunduz, E. (2007). Müfettişlerinin Çağdaş Eğitim Denetimi İlkelerine Ve Kliniksel Denetime Yönelik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algıları, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun (5984 s.k.)
- Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği (1993, 21501: Resmî Gazete)
- Şahin, S., İlköğretim Okullarında Uygulanan Öğretmen Teftiş Formlarının Yeterliliğinin Değerlendirilmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(113-124)
- Şişman, M. (2004). Öğretim Liderliği. 2.Baskı. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Taymaz, H. (2003). Okul Yönetimi. 2.Baskı. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Taymaz, H.(2005). Eğitim Sisteminde Teftiş: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler. 6.Baskı. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Oktar, N.A.(2010). Eğitim denetimi sisteminin yasal dayanaklara göre değerlendirilmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Uçar, A. (2001). İstanbul ili ilköğretim okul öğretmenlerinin performans değerlendirmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Uyargil, C.vd. (2009). İnsan Kaynakları Yönetimi. 4.baskı. Beta Basım Yayım, İstanbul.

SAĞLIK HİZMETLERİ MESLEK YÜKSEKOKULU YAŞLI BAKIM PROGRAMI VE ÇOCUK GELİŞİMİ PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN BÜTÜNLEME SINAVLARI ÖNCESİ ANKSİYETE DÜZEYLERİ VE SINAV BAŞARILARININ İNCELENMESİ

Keriman YILDIZ⁶⁹
Özlem YILMAZ⁷⁰
Ümmühan ÜNLÜ⁷¹

Özet

Üniversitede öğrenci olmak, sosyal, kültürel ve ekonomik değişiklikleri beraberinde getirmekte bu değişiklikler öğrencilerde kaygı gelişmesine neden olacak bir ortamı oluşturmaktadır. Kaygı, bireyin varlığına yönelik belirsiz ve baş edemeyeceği tehditlerin hissedilmesi durumu olarak anlaşılmaktadır. Kaygı bireyin kendi varlığına yönelik yıkıcı, bozucu durumlara karşı tepkisi olup bu yanı ile yapıcı olumlu özellik gösterirken, patolojik boyutlara ulaşması durumunda ise yıkıcı ve bozucu yanları ortaya çıkmaktadır.

Sınavlar eğitimin kaçınılmaz bir parçası olup, öğrenci başarısını ölçmenin en yaygın yoludur. Öğrencilerde sınav kaygısı, ılımlı düzeyde akademik başarıyı olumlu yönde etkilerken yüksek düzeydeki kaygı olumsuz etki yaparak eğitimin başarısı önündeki en ciddi engel haline gelebilmektedir.

Amaç

Çalışma, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Yaşlı Bakım Programı ve Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin bütünleme sınavları öncesi anksiyete düzeyleri, sınav başarıları ve bazı demografik özelliklerinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır.

Yöntem

Tanımlayıcı tipteki bu araştırmaya Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Yaşlı Bakım ve Çocuk Gelişimi Programında okuyan, bütünleme sınavlarına kalan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan toplam 66 öğrenci alınmıştır. Araştırmanın evrenini Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda kayıtlı 230 öğrenci oluşturmaktadır. Yaşlı Bakım Programı için veriler "Geriatrik Psikiyatri, Genel İletişim, Yaşlı Bakım İlke ve Uygulamaları II, Mesleki Uygulama II, Temel Gerontoloji, İngilizce II" derslerinde toplanmıştır. Çocuk Gelişimi Programı için veriler "Çocuk Hakları ve Koruma, Öğrenme ve Öğretme Teknikleri, İngilizce II" dersleri kapsamında toplanmıştır. Araştırma verileri 18- 22. 06. 2012 tarihleri arasında bütünleme sınavlarına girecek öğrencilerden toplanmıştır. Araştırmanın veri setini, öğrencilerin sosyodemografik özelliklerini kapsayan bilgi formu ile Beck ve arkadaşları tarafından 1988'de geliştirilen, Türkçe geçerlilik ve güvenirliği 1993'de Ulusoy ve arkadaşları tarafından yapılan, 21 maddeden oluşan Beck Anksiyete Ölçeği (BAÖ) oluşturmuştur. Araştırmada Beck Anksiyete Ölçeğinden elde edilen puanların Normal Dağılım gösterip-göstermediğini incelemek amacıyla Shapiro- Wilk Testi yapılmıştır. Bütünleme sınavları öncesi öğrencilerin anksiyetesini ölçmeye çalışan Beck Anksiyete Ölçeğine ait veriler normal dağılım göstermediği için ($P < 0,05$) istatistiksel analizlerde parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U- Testi ve Kruskal Wallis H- Testinden yararlanılmıştır. Ayrıca verilerin analizinde frekans dağılımlarına ve ortalama değerlerine de bakılmıştır.

⁶⁹Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, kerimanyildiz@kmu.edu.tr

⁷⁰Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi,ozlemyilmaz@kmu.edu.tr

⁷¹Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi,ummuhanunlu@kmu.edu.tr

Bulgular

Bütünleme sınavı öncesi anksiyete düzeyine göre öğrencilerin %45,5'inin düşük, %36,4'ünün yüksek ve %18,2'sinin orta düzey anksiyeteye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bütünleme sınavları öncesi Çocuk Gelişimi Programı ile Yaşlı Bakım Programı Öğrencilerinin Beck Anksiyete Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır $P=0,05$. Bütünleme sınavları öncesi, öğrencilerden bir veya iki dersten bütünlemeye kalanlarla, üç veya üzeri dersten bütünlemeye kalanların, sınav öncesindeki anksiyete puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur, $U = 314,00$, $P < 0,05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, üç veya üzeri dersten bütünlemeye kalan öğrencilerin bir veya iki dersten bütünlemeye kalan öğrencilere göre anksiyete puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Beck Anksiyete Ölçeği'nde yer alan 10. "Sinirlilik" maddesine verilen yanıtların ortalama değeri $1,46 \pm 1,20$ bulunmuştur ve en yüksek ortalama puana sahip madde olduğu tespit edilmiştir. Ortalama puanı yüksek, ikinci sıradaki madde ise 5. "Çok kötü şeyler olacak korkusu" olarak tespit edilmiştir ve ortalama puanının $1,45 \pm 1,20$ olduğu görülmüştür.

Çocuk Gelişimi Programından "Öğrenme ve Öğretme Teknikleri, Çocuk Hakları ve Koruma, İngilizce II" derslerinde, toplam 64 öğrencinin bütünleme sınav listesinde bulunduğu ve 64 öğrencinin 59'unun (%92,2) bütünleme sınavına girdiği ve 5'inin (%7,8) bütünleme sınavına girmediği tespit edilmiştir. Bütünleme sınavına giren 59 öğrenciden 32'sinin (%54,2) bütünleme sınavından geçtiği, 27'sinin ise (%45,8) bütünleme sınavından kaldığı tespit edilmiştir.

Yaşlı Bakım Programından "Geriatrik Psikiyatri, Temel Gerontoloji, Yaşlı Bakım İlke ve Uygulamaları II, Mesleki Uygulama II, Genel İletişim, İngilizce II" derslerinde, toplam 69 öğrencinin bütünleme sınav listesinde bulunduğu ve 69 öğrencinin, 58'inin (%84,1) bütünleme sınavına girdiği ve 11'inin (%15,9) bütünleme sınavına girmediği tespit edilmiştir. Bütünleme sınavına giren 58 öğrenciden 31'inin (%53,4) bütünleme sınavından geçtiği, 27'sinin ise (%46,6) bütünleme sınavından kaldığı tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler: Sonuç olarak üç veya üzeri dersten bütünlemeye kalan öğrencilerin bir veya iki dersten bütünlemeye kalan öğrencilere göre anksiyete puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiş olup başka çalışmalar ile bu öğrencilerin sınav başarıları incelenebilir.

Bütünlemeye kalan öğrencilerin Beck Anksiyete Ölçeği'nde yer alan maddelerden 10. "Sinirlilik" maddesinden yüksek puan almış olduğu saptanmış olup, öğrencilerin bu durum ile baş edebilmeleri için üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin aktif hale getirilerek öğrencilere bireysel ve/veya grup terapi hizmetlerinin verilmesi sağlanabilir.

Yaşlı Bakım Programından 11 (%15,9), Çocuk Gelişimi Programından 5 (%7,8) öğrencinin bütünleme sınavına girmediği belirlenmiş olup öğrencilerin bütünleme sınavlarına girmemelerinin anksiyete ile ilişkisi araştırılabilir.

Anahtar kelime: *Anksiyete, bütünleme sınavı, yaşlı bakım programı ve çocuk gelişimi programı öğrencileri*

1. Giriş

Üniversitede öğrenci olmak, sosyal, kültürel ve ekonomik değişiklikleri beraberinde getirmekte bu değişiklikler öğrencilerde kaygı gelişmesine neden olacak bir ortamı oluşturmaktadır. Kaygı, bireyin varlığına yönelik belirsiz ve baş edemeyeceği tehditlerin hissedilmesi durumu olarak anlaşılmaktadır (Yılmaz, Ocakçı, 2010: 16).

Kaygı sözcüğünün kökü eki Yunanca "anxietas" olup, anksiyete, somatik belirtilerin de eşlik ettiği, normal dışı, nedensiz bir tedirginlik ve korku hali olarak tanımlanmaktadır. Dilimizde, kaygı, sıkıntı, endişe, bunaltı kelimeleri anksiyetenin karşılığı olarak kullanılabilir. Anksiyete sık yaşanan bir duygudur ve fizyolojik anksiyete organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici özellikleri taşıırken (Yılmaz, Ocakçı, 2010: 16, Tural, 2012) kaygının artması insanların ne yapacağını bilmemesine, başlarına bir şeyler gelecekmiş gibi yersiz duygulara kapılmasına yol açmaktadır (Ekşi, Dilmaç, 2010: 436). Kaygı bireyin kendi varlığına yönelik yıkıcı, bozucu durumlara karşı tepkisi olup bu yanı ile yapıcı olumlu özellik gösterirken, patolojik boyutlara ulaşması durumunda ise yıkıcı ve bozucu yanları

ortaya çıkmaktadır. (Yılmaz, Ocakçı, 2010: 16). Kaygı süreçleri iki aşamada, durumluk kaygı ve sürekli kaygı olarak ele alınabilir. İstenmeyen ve tehlikeli bir durumla karşı karşıya kaldığımızda meydana gelen kaygı düzeyi durumluk kaygı olarak ifade edilirken, sürekli kaygı ise, kaygılanmak için nesnel bir neden yokken veya bir neden olduğunda bu durumla orantısız bir şekilde uzun süreli ve şiddetli kaygı yaşama süreci olarak tanımlanır (Ekşi, Dilmaç, 2010: 436).

Sınavlar eğitimin kaçınılmaz bir parçası olup, öğrenci başarısını ölçmenin en yaygın yoludur. Öğrenciler için bu değerlendirme yöntemi çeşitli sorunlara neden olabilir ve sınav öncesinde, sırasında ve sonrasında öğrenciler psikosomatik ve bilişsel şikayetler gösterebilir. Sınav veya herhangi bir değerlendirme esnasında öğrencinin yaşadığı hoşlanılmayan duygular ve heyecansal durumlar sınav kaygısı olarak tanımlanmaktadır (Totan, Yavuz, 2009: 96).

Öğrencilerde sınav kaygısı, ılımlı düzeyde akademik başarıyı olumlu yönde etkilerken yüksek düzeydeki kaygı olumsuz etki yaparak eğitimin başarısı önündeki en ciddi engel haline gelebilmektedir (Kavakçı, Güler, Çetinkaya, 2011: 8, Ayrancı, Öge, 2011: 88).

Beck Anksiyete Ölçeği: Beck ve arkadaşları tarafından 1988’de geliştirilmiştir (Totan, Yavuz, 2009: 99). Bireyin yaşadığı fizyolojik ve diğer anksiyete belirtilerinin sıklığını geçirilen hafta için sorgulayan kişideki anksiyetenin derecelendirilmesi için kullanılan öz bildirim (self rating) bir skala olup likert tipi bir ölçektir (Can, Dereboy, Eskin, 2012: 11, Çelik, Acar, 2007: 24). Toplam 21 somatik ve kognitif anksiyete yakınması içerir ve 0- 3 arasında derecelendirilir. Maksimum puan 63 olup kesme puanı 17 olarak kabul edilmiştir (Sönmez, 2006: 34). Ölçekte, toplam puanların yüksek çıkması kaygı düzeyinin yüksek olduğunu, düşük değerler ise kaygı düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir (Totan, Yavuz, 2009: 99). BAÖ’den alınan puanlara göre anksiyete düzeyleri; 0– 17 puan düşük, 18– 24 puan orta, 25 ve + puan yüksek derecede anksiyete şeklinde sınıflandırılır ve ölçek puanlarının yüksek olması anksiyetenin şiddetini gösterir (Çelik, Acar, 2007: 24).

Ölçeğin Türkçe geçerlilik ve güvenilirliği 1993’de Ulusoy ve arkadaşları tarafından yapılmıştır (Sönmez, 2006: 34, Totan, Yavuz, 2009: 99).

2. Amaç: Çalışma, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Yaşlı Bakım Programı ve Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin bütünleme sınavları öncesi anksiyete düzeyleri, sınav başarıları ve bazı demografik özelliklerinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır.

3. Yöntem: Tanımlayıcı tipteki bu araştırmaya Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Yaşlı Bakım ve Çocuk Gelişimi Programında okuyan, bütünleme sınavlarına kalan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan toplam 66 öğrenci alınmıştır. Araştırmanın evrenini Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu’nda kayıtlı 230 öğrenci oluşturmaktadır. Yaşlı Bakım programına toplam 107, Çocuk Gelişimi Programına toplam 123 öğrenci devam etmektedir. Yaşlı Bakım Programı için veriler “Geriatrik Psikiyatri, Genel İletişim, Yaşlı Bakım İlke ve Uygulamaları II, Mesleki Uygulama II, Temel Gerontoloji, İngilizce II” derslerinde toplanmıştır. Çocuk Gelişimi Programı için veriler “Çocuk Hakları ve Koruma, Öğrenme ve Öğretme Teknikleri, İngilizce II” dersleri kapsamında toplanmıştır. Araştırma verileri 18- 22. 06. 2012 tarihleri arasında bütünleme sınavlarına girecek öğrencilerden toplanmıştır. Araştırmanın veri setini, öğrencilerin sosyodemografik özelliklerini kapsayan bilgi formu ile Beck ve arkadaşları tarafından 1988’de geliştirilen, Türkçe geçerlilik ve güvenilirliği 1993’de Ulusoy ve arkadaşları tarafından yapılan, 21 maddeden oluşan Beck Anksiyete Ölçeği (BAÖ) oluşturmuştur. Formlar öğrencilere bütünleme sınavlarından 15 dakika öncesinde dağıtılmıştır ve öğrenciler tarafından doldurulması sağlanmıştır.

Araştırmada Beck Anksiyete Ölçeğinden elde edilen puanların Normal Dağılım gösterip-göstermediğini incelemek amacıyla Shapiro- Wilk Testi yapılmıştır. Araştırmadaki örnek hacmi bu testin uygulanabilmesi için ön koşul olan $n \leq 2000$ ölçütünü sağladığı için bu test kullanılmıştır (Şahin, Kor, 2009:113).

Bütünleme sınavları öncesi öğrencilerin anksiyetesini ölçmeye çalışan Beck Anksiyete Ölçeğine ait veriler normal dağılım göstermediği için ($p < 0,05$) istatistiksel analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Araştırmaya katılan ve farklı cinsiyet, bölüm, sınıf, öğretim, bütünlemeye kalınan ders sayısı, geldiği yer, burs/kredi alma durumu ve sosyal güvenceye sahip bireyler arasında bütünleme

sınavları öncesi anksiyete puanları açısından farklılıklar bulunup- bulunmadığını belirlemek amacı ile parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U- Testi uygulanmıştır. Öğrencilerin medeni durumları, aile tipi ve ekonomik durumlarına göre anksiyete puanları arasında farklılık bulunup- bulunmadığını incelemek için yine parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H- Testinden yararlanılmıştır. Ayrıca verilerin analizinde frekans dağılımlarına ve ortalama değerlerine de bakılmıştır.

4. Bulgular: Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'na toplam 230 öğrenci devam etmekte olup öğrencilerin 107'si Yaşlı Bakım programına devam ederken 123'ü ise Çocuk Gelişimi programına devam etmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin tanıtıcı özelliklerinin dağılımı (n= 66)

Tanıtıcı Özellikler	Sayı	%
Cinsiyet		
Kız	49	74,2
Erkek	17	25,8
Yaş Ortalaması (Ort. ± SS)	20,28 ± 1,59	
Program		
Çocuk Gelişimi	33	50
Yaşlı Bakımı	33	50
Sınıf Durumu		
1. Sınıf	40	60,6
2. Sınıf	26	39,4
Öğretim Durumu		
1. Öğretim	34	51,5
2. Öğretim	32	48,5
Bütünlemeye Kalınan Ders Sayısı		
Bir veya İki Ders	42	63,6
Üç veya Üzeri Ders	24	36,4

Araştırmaya katılan 66 öğrencinin tanıtıcı özellikleri Tablo 1'de verilmiştir. Öğrencilerin %74,2'si kız, %25,8'i erkektir. Öğrencilerin yaş ortalaması 20,28 ± 1,59'dur. Araştırmaya katılan öğrencilerin %50'si Çocuk Gelişimi programına devam ederken %50'si Yaşlı Bakım programına devam etmektedir. Sınıf durumuna bakıldığında ise öğrencilerin %60,6'sının 1. sınıf, %39,4'ünün 2. sınıf olduğu, öğretim durumuna göre bakıldığında ise %51,5'inin 1. öğretim, %48,5'inin ise 2. öğretim

olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin bütünlemeye kalınan ders sayısına göre dağılımlarına bakıldığında ise %63,6'sının bir ve iki dersten kaldığı, %36,4'ünün üç veya üzeri dersten kaldığı tespit edilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin geldiği şehir, aile tipi, medeni ve ekonomik durumlarına göre dağılımı (n=66)

Tanıtıcı Özellikler	Sayı	%
Öğrencilerin Geldiği Şehir		
Karaman	30	45,5
Karaman Dışı	36	54,5
Öğrencilerin Aile Tipi		
Çekirdek Aile	54	81,8
Geniş Aile	11	16,7
Parçalanmış Aile	1	1,5
Öğrencilerin Medeni Durumları		
Bekar	51	77,3
Erkek Arkadaşı Var	8	12,1
Kız Arkadaşı Var	7	10,6
Öğrencilerin Burs Alma Durumu		
Burs/ Kredi Alan	38	57,6
Burs/ Kredi Almayan	28	42,4
Öğrencilerin Ekonomik Durumu		
Yüksek	3	4,5
Orta	53	80,3
Düşük	10	15,2
Öğrencilerin Sosyal Güvence Durumu		
Sosyal Güvence Var	51	77,3
Sosyal Güvence Yok	15	22,7

Tablo 2'de öğrencilerin geldiği şehire göre dağılımlarına bakıldığında %45,5'inin Karaman'dan, %54,5'inin Karaman dışından geldiği saptanmıştır. Öğrencilerin %81,8'inin çekirdek aileye,

%16,7'sinin geniş aileye ve %1,5'inin parçalanmış aileye sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin medeni durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında, %77,3'ünün bekar, %12,1'inin erkek arkadaşının olduğu ve %10,6'sının ise kız arkadaşının olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin %57,6'sının burs/kredi aldığı, %42,4'ünün burs/kredi almadığı saptanmıştır. Öğrencilere ekonomik açıdan bakıldığında %80,3'ünün orta, %15,2'sinin düşük ve %4,5'inin yüksek ekonomik duruma sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %77,3'ünün sosyal güvencesinin olduğu, %22,7'sinin ise sosyal güvencesinin olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 3'de öğrencilerin bütünleme sınavları öncesi Beck Anksiyete Ölçeği (BAÖ) puanlarına bakıldığında, kızların $22,08 \pm 13,88$, erkeklerin $17,35 \pm 15,10$, Çocuk Gelişimi öğrencilerinin $21,72 \pm 13,96$, Yaşlı Bakım öğrencilerinin $20,00 \pm 14,67$ ortalama puana sahip olduğu saptanmıştır. Sınıf ve öğretim durumlarına göre bakıldığında, 1. sınıfların $20,10 \pm 13,59$, 2. sınıfların $22,03 \pm 15,39$, 1. öğretimlerin $19,05 \pm 12,54$, 2. öğretimlerin $22,78 \pm 15,82$ ortalama puana sahip olduğu belirlenmiştir. Bütünlemeye kalınan ders sayısına göre bakıldığında ise bir veya iki dersten kalanların $17,47 \pm 13,63$, üç veya üzeri dersten kalanların ise $26,79 \pm 13,58$ ortalama puana sahip olduğu tespit edilmiştir. Karaman'dan gelen öğrencilerin $21,23 \pm 14,30$, Karaman dışından gelenlerin $20,55 \pm 14,38$, burs/kredi alanların $22,47 \pm 13,91$, burs kredi almayanların $18,67 \pm 14,64$, sosyal güvencesi olanların $20,15 \pm 14,47$, sosyal güvencesi olmayanların $23,26 \pm 13,62$ ortalama puana sahip olduğu saptanmıştır.

Tablo 3. Öğrencilerin bütünleme sınavları öncesi Beck Anksiyete Ölçeği (BAÖ) puanları

	Bütünleme Sınavları Öncesinde Anksiyete Puanları				
	N	Alt ve üst değerler	İşaretlenen alt ve üst değerler	Ort.	SS
Cinsiyet					
Kız	49	0 - 63	2 - 49	22,08	13,88
Erkek	17		0 - 51	17,35	15,10
Program					
Çocuk Gelişimi	33	0 - 63	2 - 49	21,72	13,96
Yaşlı Bakımı	33		0 - 51	20,00	14,67
Sınıf					
1. Sınıf	40	0 - 63	2 - 49	20,10	13,59
2. Sınıf	26		0 - 51	22,03	15,39
Öğretim					
1. Öğretim	34	0 - 63	0 - 51	19,05	12,54
2. Öğretim	32		0 - 49	22,78	15,82
Bütünlemeye Kalınan Ders Sayısı					
Bir veya İki Ders	42	0 - 63	0 - 49	17,47	13,63
Üç veya Üzeri Ders	24		3 - 51	26,79	13,58
Öğrencilerin Geldiği Şehir					
Karaman	30	0 - 63	2 - 49	21,23	14,30

Karaman Dışı	36		0 - 51	20,55	14,38
Burs/Kredi Durumu					
Burs/ Kredi Alanlar	38	0 - 63	0 - 51	22,47	13,91
Burs/ Kredi Almayanlar	28		0 - 48	18,67	14,64
Sosyal Güvence					
Var	51	0 - 63	0 - 49	20,15	14,47
Yok	15		4 - 51	23,26	13,62
Bütünleme Sınavları Öncesi Çalışmaya Katılan Bütün Öğrenciler	66	0 - 63	0 - 51	20,86	14,24
Medeni Durum					
Bekar	51	0 - 63	0 - 51	21,07	14,83
Erkek Arkadaşı Var	8		2 - 33	16,25	12,60
Kız Arkadaşı Var	7		10 - 41	24,57	11,51
Aile Tipi					
Çekirdek Aile	54	0 - 63	0 - 51	21,66	15,04
Geniş Aile	11		5 - 31	17,27	9,98
Parçalanmış Aile	1		17	17,00	.
Ekonomik Durum					
Yüksek	3	0 - 63	0 - 48	19,66	25,14
Orta	53		0 - 49	20,88	13,89
Düşük	10		3 - 51	21,10	14,44

Tablo 3’de bütünleme sınavları öncesi çalışmaya katılan bütün öğrencilerin Beck Anksiyete Ölçeği’nden aldıkları puanların ortalamasının $20,86 \pm 14,24$ olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin medeni durumlarına göre bakıldığında bekarların $21,07 \pm 14,83$, erkek arkadaşı olanların $16,25 \pm 12,60$, kız arkadaşı olanların $24,57 \pm 11,51$ ortalama puan aldıkları saptanmıştır. Aile tipine göre bakıldığında ise çekirdek aileye sahip olanların $21,66 \pm 15,04$, geniş aileye sahip olanların $17,27 \pm 9,98$ ortalama puana sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilere ekonomik açıdan bakıldığında ekonomik durumu yüksek olanların $19,66 \pm 25,14$, orta olanların $20,88 \pm 13,89$, düşük olanların $21,10 \pm 14,44$ ortalama puan aldıkları tespit edilmiştir.

Tablo 4’de araştırmaya katılan 66 öğrencinin bütünleme sınavı öncesi anksiyete düzeyine göre dağılımlarına bakıldığında %45,5’inin düşük, %36,4’ünün yüksek ve %18,2’sinin orta düzey anksiyeteye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin anksiyete düzeylerine göre dağılımları

Anksiyete Düzeyleri	n	%
Düşük (0- 17 Puan)	30	45,5
Orta (18- 24 Puan)	12	18,2
Yüksek (25 ve + puan)	24	36,4
Toplam	66	100,0

Tablo 5'te araştırmaya katılan 66 öğrencinin anksiyete düzeyine göre dağılımına bakıldığında 24 öğrencinin yüksek anksiyete düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Yüksek anksiyete düzeyine sahip öğrencilerin %79,2'sinin kız, %20,8'inin erkek olduğu belirlenmiştir. Medeni duruma göre bakıldığında yüksek anksiyete düzeyine sahip öğrencilerin %75'inin bekar, %12,5'inin erkek arkadaşının olduğu ve %12,5'inin kız arkadaşı olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin geldiği yere göre bakıldığında yüksek anksiyete düzeyine sahip öğrencilerin %50'sinin Karaman'dan diğer %50'sinin ise Karaman dışından geldiği saptanmıştır. Aile tipine göre bakıldığında yüksek anksiyete düzeyine sahip öğrencilerin %87,5'inin çekirdek aileye, %12,5'inin geniş aileye sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Öğrencilerin cinsiyet, medeni durum, geldiği yer ve aile tipine göre anksiyete düzeylerinin dağılımı

		Öğrencilerin Anksiyete Düzeyleri			Toplam
		Düşük (0- 17 Puan)	Orta (18- 24 Puan)	Yüksek (25 ve + puan)	
Cinsiyet					
Kız	n	20	10	19	49
	%	40,8	20,4	38,8	100
	%	66,7	83,3	79,2	74,2
Erkek	n	10	2	5	17
	%	58,8	11,8	29,4	100
	%	33,3	16,7	20,8	25,8
Toplam	n	30	12	24	66
	%	45,5	18,2	36,4	100
	%	100	100	100	100
Medeni Durum					
Bekar	n	23	10	18	51
	%	45,1	19,6	35,3	100
	%	76,7	83,3	75	77,3

Erkek Arkadaşı Var	n	5	-	3	8
	%	62,5	-	37,5	100
	%	16,7	-	12,5	12,1
Kız Arkadaşı var	n	2	2	3	7
	%	28,6	28,6	42,9	100
	%	6,7	16,7	12,5	10,6
Toplam	n	30	12	24	66
	%	45,5	18,2	36,4	100
	%	100	100	100	100
Geldiği Yer					
Karaman	n	14	4	12	30
	%	46,7	13,3	40	100
	%	46,7	33,3	50	45,5
Karaman Dışı	n	16	8	12	36
	%	44,4	22,2	33,3	100
	%	53,3	66,7	50	54,5
Toplam	n	30	12	24	66
	%	45,5	18,2	36,4	100
	%	100	100	100	100
Aile Tipi					
Çekirdek Aile	n	24	9	21	54
	%	44,4	16,7	38,9	100
	%	80	75	87,5	81,8
Geniş Aile	n	5	3	3	11
	%	45,5	27,3	27,3	100
	%	16,7	25	12,5	16,7
Parçalanmış Aile	n	1	-	-	1
	%	100	-	-	100
	%	3,3	-	-	1,5
Toplam	n	30	12	24	66
	%	45,5	18,2	36,4	100
	%	100	100	100	100

Tablo 6’da öğrencilerin okuduğu bölüme göre anksiyete düzeyine bakıldığında yüksek anksiyete düzeyine sahip öğrencilerin %54,2’sinin Çocuk Gelişimi Programında, %45,8’inin Yaşlı Bakım Programında okuduğu tespit edilmiştir. Sınıf durumuna göre bakıldığında yüksek anksiyete düzeyine sahip öğrencilerin %54,2’sinin 1. sınıf, %45,8’inin 2. sınıf olduğu saptanmıştır. Öğretim durumuna göre bakıldığında yüksek anksiyete düzeyine sahip öğrencilerin %41,7’sinin 1. öğretimde, %58,3’ünün 2. öğretimde okuduğu belirlenmiştir. Bütünlemeye kalınan ders sayısına göre bakıldığında yüksek anksiyete düzeyine sahip öğrencilerin %45,8’inin bir veya iki dersten , %54,2’sinin üç ve üzeri dersten bütünlemeye kaldığı tespit edilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin bölüm, sınıf, öğretim şekli, bütünlemeye kalınan ders sayısı göre anksiyete düzeylerinin dağılımı

		Öğrencilerin Anksiyete Düzeyleri			Toplam
		Düşük (0- 17 Puan)	Orta (18- 24 Puan)	Yüksek (25 ve + puan)	
Bölüm					
Çocuk Gelişimi	n	15	5	13	33
	%	45,5	15,2	39,4	100
	%	50	41,7	54,2	50
Yaşlı Bakımı	n	15	7	11	33
	%	45,5	21,2	33,3	100
	%	50	58,3	45,8	50
Toplam	n	30	12	24	66
	%	45,5	18,2	36,4	100
	%	100	100	100	100
Sınıf					
1.Sınıf	n	20	7	13	40
	%	50	17,5	32,5	100
	%	66,7	58,3	54,2	60,6
2.Sınıf	n	10	5	11	26
	%	38,5	19,2	42,3	100
	%	33,3	41,7	45,8	39,4
Toplam	n	30	12	24	66
	%	45,5	18,2	36,4	100
	%	100	100	100	100
Öğretim Şekli					

1.Öğretim	n	16	8	10	34
	%	47,1	23,5	29,4	100
	%	53,3	66,7	41,7	51,5
2.Öğretim	n	14	4	14	32
	%	43,8	12,5	43,8	100
	%	46,7	33,3	58,3	48,5
Toplam	n	30	12	24	66
	%	45,5	18,2	36,4	100
	%	100	100	100	100
Bütünlemeye Kalınan Ders Sayısı					
Bir veya İki Ders	n	24	7	11	42
	%	57,1	16,7	26,2	100
	%	80	58,3	45,8	63,6
Üç veya Üzeri Ders	n	6	5	13	24
	%	25	20,8	54,2	100
	%	20	41,7	54,2	36,4
Toplam	n	30	12	24	66
	%	45,5	18,2	36,4	100
	%	100	100	100	100

Tablo 7’de öğrencilerin burs/kredi alma durumuna göre anksiyete düzeyine bakıldığında yüksek anksiyete düzeyine sahip öğrencilerin %62,5’inin burs kredi aldığı, %37,5’inin burs kredi almadığı tespit edilmiştir. Ekonomik duruma göre bakıldığında yüksek anksiyete düzeyine sahip öğrencilerin %4,2’sinin yüksek, %12,5’inin düşük, %83,3’ünün orta ekonomik duruma sahip olduğu görülmüştür. Sosyal güvence durumuna göre bakıldığında yüksek anksiyete düzeyine sahip öğrencilerin %75’inin sosyal güvencesinin olduğu %25’inin sosyal güvencesinin olmadığı saptanmıştır.

Tablo 7. Öğrencilerin burs, ekonomik ve sosyal güvence durumuna göre anksiyete düzeylerinin dağılımı

		Öğrencilerin Anksiyete Düzeyleri			Toplam
		Düşük (0- 17 P)	Orta (18- 24 Puan)	Yüksek (25 ve + P)	
Burs Durumu					
Burs/Kredi	n	14	9	15	38
Burs/Kredi	n	16	3	9	28
Toplam	n	30	12	24	66
Ekonomik					
Yüksek	n	2	-	1	3
Orta	n	24	9	20	53
Düşük	n	4	3	3	10
Toplam	n	30	12	24	66
Sosyal Güvence					
Var	n	24	9	18	51
Yok	n	6	3	6	15
Toplam	n	30	12	24	66

Tablo 8’de bütünleme sınavları öncesi araştırmaya katılan öğrencilerden, kızlarla, erkeklerin, Çocuk Gelişimi Programı ile Yaşlı Bakım Programı Öğrencilerinin, 1. sınıflarla, 2. sınıfların, 1. öğretmenlerle, 2. öğretmenlerin, Karaman ve Karaman dışından gelenlerin, burs/kredi alanlar ile almayanların, sosyal güvencesi olanlar ve olmayanların sınav öncesindeki Beck Anksiyete Ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney U- Testi sonuçları verilmiştir.

Sonuçlara göre, bütünleme sınavları öncesinde, kızlar ile erkeklerin, Çocuk Gelişimi Programı Öğrencileri ile Yaşlı Bakım Programı Öğrencilerinin, 1. sınıflarla ile 2. sınıfların, 1. öğretmenler ile 2. öğretmenlerin Beck Anksiyete Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır $P > 0.05$.

Tablo 8’e göre Karaman’dan gelenler ile Karaman dışından gelenlerin, burs/kredi alanlar ile burs/kredi almayanların, sosyal güvencesi olanlar ile sosyal güvencesi olmayanların, Beck Anksiyete Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır $P > 0.05$.

Bütünleme sınavları öncesi öğrencilerden bir veya iki dersten bütünlemeye kalanlarla, üç veya üzeri dersten bütünlemeye kalanların, sınav öncesindeki Beck Anksiyete Ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney U- Testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Sonuçlara göre, bütünleme sınavları öncesinde, bir veya iki dersten bütünlemeye kalanlar ile üç veya üzeri dersten bütünlemeye kalanların anksiyete puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur, $U = 314,00$, $P < 0,05$.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında, üç veya üzeri dersten bütünlemeye kalan öğrencilerin bir veya iki dersten bütünlemeye kalan öğrencilere göre anksiyete puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 8. Öğrencilerin bütünlleme sınavları öncesi Beck Anksiyete Ölçeği (BAÖ) puanlarının cinsiyete, programa, sınıfa, öğretime, bütünllemeye kalınan ders sayısına, geldiği şehire, burs / kredi ve sosyal güvence durumuna göre Mann Whitney U- Testi sonuçları

	Bütünlleme Sınavları Öncesinde Anksiyete Puanları				
	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Cinsiyet					
Kız	49	35,31	1730,00	328,00	0,194
Erkek	17	28,29	481,00		
Program					
Çocuk Gelişimi	33	34,92	1152,50	497,50	0,546
Yaşlı Bakımı	33	32,08	1058,50		
Sınıf					
1.Sınıf	40	32,80	1312,00	492,00	0,713
2.Sınıf	26	34,58	899,00		
Öğretim					
1.Öğretim	34	31,56	1073,00	478,00	0,397
2.Öğretim	32	35,56	1138,00		
Bütünllemeye Kalınan Ders Sayısı					
Bir veya İki Ders	42	28,98	1217,00	314,00	0,011
Öğrencilerin Geldiği Şehir					
Karaman	30	33,97	1019,00	526,00	0,857
Burs/Kredi Durumu					
Burs/ Kredi Alanlar	38	35,79	1360,00	445,00	0,259
Burs/ Kredi	28	30,39	851,00		
Sosyal Güvence					
Var	51	32,38	1651,50	325,50	0,383
Yok	15	37,30	559,50		

Tablo 9’da bütünlleme sınavları öncesi araştırmaya katılan öğrencilerden, bekar olanların, erkek arkadaşı olanların ve kız arkadaşı olanların, çekirdek, geniş ve parçalanmış aileye sahip olanların, ekonomik durumu yüksek, orta ve düşük olanların, sınav öncesindeki Beck Anksiyete Ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir. Sonuçlara göre, bütünlleme sınavları öncesinde bekar olanlar, erkek arkadaşı olanlar, kız arkadaşı olanların Beck Anksiyete Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır, $X^2 (sd = 2, n = 66) = P > 0.05$. Aile tipine göre bakıldığında ise çekirdek aileye, geniş aileye, parçalanmış aileye sahip olanların Beck Anksiyete Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır, $X^2 (sd = 2, n = 66) = P > 0.05$.

Ekonomik duruma göre bakıldığında ekonomik durumu yüksek, orta, düşük olanların Beck Anksiyete Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır $X^2 (sd = 2, n = 66) = P > 0.05$.

Tablo 9. Öğrencilerin bütünleme sınavları öncesi Beck Anksiyete Ölçeği (BAÖ) puanlarının medeni durum, aile tipi ve ekonomik duruma göre Kruskal Wallis Testi sonuçları

	Bütünleme Sınavları Öncesinde Anksiyete Puanları				
	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	P
Medeni Durum					
Bekar	51	33,68	2	1,47	0,479
Erkek Arkadaşı Var	8	27,31			
Kız Arkadaşı Var	7	39,29			
Toplam	66				
Aile Tipi					
Çekirdek Aile	54	34,37	2	0,61	0,737
Geniş Aile	11	29,59			
Parçalanmış Aile	1	29,50			
Toplam	66				
Ekonomik Durum					
Yüksek	3	29,00	2	0,18	0,914
Orta	53	33,62			
Düşük	10	34,20			
Toplam	66				

Tablo 10'da Beck Anksiyete Ölçeği'nde yer alan maddelere verilen puanların ortalama değerleri ve standart sapmaları verilmektedir.

Tablo10. Beck Anksiyete Ölçeği'nde yer alan maddelere verilen puanların ortalaması ve standart sapması

Beck Anksiyete Ölçeğinde Yer Alan Maddeler	n	Ort.	SS
Bedeninizin herhangi bir yerinde uyuşma veya karıncalanma	66	0,96	0,92
Sıcak / ateş basmaları	66	1,34	1,04
Bacaklarda halsizlik, titreme	66	1,21	1,05
Gevşeyememe	66	1,34	1,07
Çok kötü şeyler olacak korkusu	66	1,45	1,20
Baş dönmesi veya sersemlik	66	1,04	1,08

Kalp çarpıntısı	66	1,12	1,00
Dengeyi kaybetme duygusu	66	0,74	0,99
Dehşete kapılma	66	0,83	1,01
Sinirlilik	66	1,46	1,20
Boğuluyormuş gibi olma duygusu	66	0,92	1,08
Ellerde titreme	66	1,06	1,02
Titreklik	66	0,59	0,92
Kontrolü kaybetme korkusu	66	0,72	0,92
Nefes almada güçlük	66	0,78	1,03
Ölüm korkusu	66	0,45	0,84
Korkuya kapılma	66	1,28	1,07
Midede hazımsızlık ya da rahatsızlık hissi	66	1,16	1,07
Baygınlık	66	0,22	0,48
Yüzün kızarması	66	0,92	1,05
Terleme (sıcaklığa bağlı olmayan)	66	1,16	1,19

Tablo 11’de Beck Anksiyete Ölçeği’nde yer alan 10. “Sinirlilik” maddesine verilen puanların ortalama değeri $1,46 \pm 1,20$ verilmiştir ve en yüksek ortalama puana sahip madde olduğu tespit edilmiştir. Ortalama puanı yüksek, ikinci sıradaki madde ise 5. “Çok kötü şeyler olacak korkusu” olarak tespit edilmiştir ve ortalama puanının $1,45 \pm 1,20$ olduğu görülmüştür. Beck Anksiyete Ölçeği’nde yer alan 19. “Baygınlık” maddesine verilen puanların ortalama değeri $0,22 \pm 0,48$ bulunmuştur ve en düşük ortalama puana sahip madde olduğu tespit edilmiştir. Ortalama puanı düşük, ikinci sıradaki madde ise 16. “Ölüm korkusu” olarak tespit edilmiştir ve ortalama puanının $0,45 \pm 0,84$ olduğu görülmüştür.

Tablo 11. Öğrencilerin Beck Anksiyete Ölçeği’nde, yüksek ve düşük puan aldıkları maddeler

Ölçekte Yer Alan Maddeler	n	Ort	SS
Yüksek Puan Alınan Maddeler			
“Sinirlilik”	66	1,46	1,20
“Çok kötü şeyler olacak korkusu”	66	1,45	1,20
Düşük Puan Alınan Maddeler			
“Baygınlık”	66	0,22	0,48
“Ölüm korkusu”	66	0,45	0,84

Tablo 12’de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, öğretim, bütünlemeye kalınan ders sayısı, burs / kredi ve sosyal güvence durumuna göre Beck Anksiyete Ölçeği’nde yer alan maddelerden aldıkları puanların Mann Whitney U- Testi sonuçları verilmiştir.

Bütünleme sınavı öncesi uygulanan Beck Anksiyete Ölçeği'nde yer alan "Kalp Çarpıntısı" maddesine verilen puanlara, cinsiyete göre bakıldığında kızlar ile erkeklerin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur, $U = 286,50$, $P < 0,05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında bütünleme sınavları öncesi kızların "Kalp Çarpıntısı"nın daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Yine cinsiyete göre "Korkuya kapılma" maddesine verilen puanlara bakıldığında, kızlar ile erkeklerin aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir, $U = 277,50$, $P < 0,05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında bütünleme sınavları öncesi kızların "Korkuya kapılma"nın daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

"Ölüm korkusu" maddesine verilen puanlara öğretim şekline göre bakıldığında 1. öğretim ile 2. öğretimde okuyan öğrencilerin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur, $U = 413,00$, $P < 0,05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında bütünleme sınavları öncesi 2. öğretimde okuyan öğrencilerin "Ölüm korkusu"sunun daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

"Yüzün kızarması" maddesine verilen puanlara öğretim şekline göre bakıldığında ise 1. öğretim ile 2. öğretimde okuyan öğrencilerin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır, $U = 385,50$, $P < 0,05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında bütünleme sınavları öncesi 2. öğretimde okuyan öğrencilerde "Yüzün kızarması"nın daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

"Dehşete kapılma", "Boğuluyormuş gibi olma duygusu", "Ellerde titreme", "Kontrolü kaybetme korkusu", "Ölüm korkusu", "Korkuya kapılma", "Yüzün kızarması", "Terleme (sıcağa bağlı olmayan)" maddelerine verilen puanlara bütünlemeye kalınan ders sayısına göre sırasıyla bakılmıştır. Bir veya iki dersten bütünlemeye kalanlar ile üç veya üzeri dersten bütünlemeye kalanların aldıkları puanlar arasında anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir, $U = 283,00$, $P < 0,05$, $U = 344,00$, $P < 0,05$, $U = 357,00$, $P < 0,05$, $U = 291,00$, $P < 0,05$, $U = 319,00$, $P < 0,05$, $U = 349,00$, $P < 0,05$, $U = 360,00$, $P < 0,05$, $U = 354,00$, $P < 0,05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında bütünleme sınavları öncesi üç veya üzeri dersten bütünlemeye kalan öğrencilerin "Dehşete kapılma", "Boğuluyormuş gibi olma duygusu", "Ellerde titreme", "Kontrolü kaybetme korkusu", "Ölüm korkusu", "Korkuya kapılma", "Yüzün kızarması" ve "Terleme (sıcağa bağlı olmayan)"nin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

"Çok kötü şeyler olacak korkusu", "Kontrolünü kaybetme korkusu", "Korkuya kapılma" maddelerine verilen puanlara burs / kredi alma durumuna göre sırasıyla bakılmıştır. Burs / kredi alanlar ile burs / kredi almayanların aldıkları puanlar arasında anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir, $U = 380,50$, $P < 0,05$, $U = 370,50$, $P < 0,05$, $U = 374,50$, $P < 0,05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında bütünleme sınavları öncesi burs / kredi alan öğrencilerin "Çok kötü şeyler olacak korkusu", "Kontrolünü kaybetme korkusu", "Korkuya kapılma"larının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

"Kalp çarpıntısı" maddesine verilen puanlara sosyal güvence durumuna göre bakıldığında sosyal güvencesi olan ve sosyal güvencesi olmayan öğrencilerin aldıkları puanlar arasında anlamlı farkın olduğu saptanmıştır, $U = 244,00$, $P < 0,05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında bütünleme sınavları öncesi sosyal güvencesi olmayanların "Kalp çarpıntısı"nın daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

"Yüzün Kızarması" maddesine verilen puanlara medeni duruma göre bakıldığında bekar olan ile erkek arkadaşı olan öğrencilerin aldıkları puanlar arasında anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir, $U = 80,00$, $P < 0,05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında bütünleme sınavları öncesi bekar olanlarda "Yüzün Kızarması"nın daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

"Yüzün Kızarması" maddesinde erkek arkadaşı olan ile kız arkadaşı olan öğrencilerin aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır, $U = 12,00$, $P < 0,05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında bütünleme sınavları öncesi kız arkadaşı olanlarda "Yüzün Kızarması"nın daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 12. Öğrencilerin Beck Anksiyete Ölçeği'nde yer alan maddelerde aldıkları puanların sıra ortalamaları

İfadeler	Özellikler	n	Sıra Ortalaması	Sıra Topla	U	P
	Cinsiyet					
“Kalp Çarpıntısı”	Kız	4 9	36,15	1771,5 0	286,5 0	0,04 6
	Erkek	1 7	25,85	439,50		
“Korkuya kapılma”	Kız	4 9	36,34	1780,5 0	277,5 0	0,03 4
	Erkek	1 7	25,32	430,50		
	Öğretim					
“Ölüm korkusu”	1.Öğretim	3 4	29,65	1008,0 0	413,0 0	0,03 5
	2.Öğretim	3 2	37,59	1203,0 0		
“Yüzün kızarması”	1.Öğretim	3 4	28,84	980,50	385,5 0	0,03 0
	2.Öğretim	3 2	38,45	1230,5 0		
	Bütünleme ye Kalınan					
“Dehşete kapılma”	Bir veya İki Ders	4 2	28,24	1186,0 0	283,0 0	0,00 1
	Üç veya Üzeri Ders	2 4	42,71	1025,0 0		
“Boğuluyormuş gibi olma duygusu”	Bir veya İki Ders	4 2	29,69	1247,0 0	344,0 0	0,02 1
	Üç veya Üzeri Ders	2 4	40,17	964,00		
“Ellerde titreme”	Bir veya İki Ders	4 2	30,00	1260,0 0	357,0 0	0,04 0
	Üç veya Üzeri Ders	2 4	39,63	951,00		
“Kontrolü kaybetme korkusu”	Bir veya İki Ders	4 2	28,43	1194,0 0	291,0 0	0,00 2
	Üç veya Üzeri Ders	2 4	42,38	1017,0 0		
“Ölüm	Bir veya İki Ders	4 2	29,10	1222,0 0	319,0	0,00

korkusu”	Üç veya Üzeri Ders	2 4	41,21	989,00	0	2
“Korkuya kapılma”	Bir veya İki Ders	4 2	29,81	1252,0 0	349,0 0	0,03 2
	Üç veya Üzeri Ders	2 4	39,96	959,00		
“Yüzün kızarması”	Bir veya İki Ders	4 2	30,07	1263,0 0	360,0 0	0,04 0
	Üç veya Üzeri Ders	2 4	39,50	948,00		
“Terleme (sıcağa bağlı olmayan)”	Bir veya İki Ders	4 2	29,93	1257,0 0	354,0 0	0,03 5
	Üç veya Üzeri Ders	2 4	39,75	954,00		
	Burs/Kredi					
“Çok kötü şeyler olacak korkusu”	Alan	3 8	37,49	1424,5 0	380,5 0	0,04 2
	Almayan	2 8	28,09	786,50		
“Kontrolünü kaybetme korkusu”	Alan	3 8	37,75	1434,5 0	370,5 0	0,02 1
	Almayan	2 8	27,73	776,50		
“Korkuya kapılma”	Alan	3 8	37,64	1430,5 0	374,5 0	0,03 4
	Almayan	2 8	27,88	780,50		
	S. Güvence					
“Kalp çarpıntısı”	Var	5 1	30,78	1570,0 0	244,0 0	0,02 6
	Yok	1 5	42,73	641,00		
	M. Durum					
“Yüzün Kızarması”	Bekar	5 1	32,43	1654,0 0	80,00	0,00 3
	Erkek Arkadaşı	8	14,50	116,00		
“Yüzün Kızarması”	Erkek Arkadaşı	8	6,00	48,00	12,00	0,01 7
	Kız Arkadaşı	7	10,29	72,00		

Tablo13’de Çocuk Gelişimi Programından “Öğrenme ve Öğretme Teknikleri, Çocuk Hakları ve Koruma, İngilizce II” derslerinde, toplam 64 öğrencinin bütünleme sınav listesinde bulunduğu verilmiştir. Çocuk Gelişimi Programında bütünleme sınav listesinde bulunan toplam 64 öğrencinin 59’unun (%92,2) bütünleme sınavına girdiği ve 5’inin (%7,8) bütünleme sınavına girmediği tespit edilmiştir. Bütünleme sınavına giren 59 öğrenciden 32’sinin (%54,2) bütünleme sınavından geçtiği, 27’sinin ise (%45,8) bütünleme sınavından kaldığı tespit edilmiştir.

Tablo 13. Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin bütünleme sınavları başarı durumları

Dersler	Öğrencilerin Ders ve Bütünleme Sınav Durumları											
	Dersi Alanlar		Bütünleme Sınav Listesinde Olanlar		Bütünleme Sınavına Girenler		Bütünleme Sınavına Girmeyenler		Bütünleme Sınavından Geçenler		Bütünleme Sınavından Kalanlar	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Çocuk Gelişimi Programı												
Öğrenme ve Öğretme Teknikleri												
1.Öğretim	36	52,94	8	11,76	8	11,76	-	-	3	4,41	5	7,35
2.Öğretim	32	47,06	5	7,35	5	7,35	-	-	2	2,94	3	4,41
Toplam	68	100	13	19,11	13	19,11	-	-	5	7,35	8	11,76
Çocuk Hakları ve Koruma												
1.Öğretim	37	56,92	5	7,69	5	7,69	-	-	4	6,15	1	1,54
2.Öğretim	28	43,08	6	9,23	4	6,15	2	3,08	4	6,15	-	-
Toplam	65	100	11	16,92	9	13,84	2	3,08	8	12,30	1	1,54
İngilizce II Çocuk Gelişimi Programı												
1.Öğretim	35	50	18	25,71	17	24,28	1	1,43	10	14,28	7	10
2.Öğretim	35	50	22	31,43	20	28,57	2	2,85	9	12,86	11	15,71
Toplam	70	100	40	57,14	37	52,85	3	4,28	19	27,14	18	25,71

Tablo 14’de Yaşlı Bakım Programından “Geriatrik Psikiyatri, Temel Gerontoloji, Yaşlı Bakım İlke ve Uygulamaları II, Mesleki Uygulama II, Genel İletişim, İngilizce II” derslerinde, toplam 69 öğrencinin bütünleme sınav listesinde bulunduğu verilmiştir.

Yaşlı Bakım Programında bütünleme sınav listesinde bulunan toplam 69 öğrencinin, 58’inin (%84,1) bütünleme sınavına girdiği ve 11’inin (%15,9) bütünleme sınavına girmediği tespit edilmiştir. Bütünleme sınavına giren 58 öğrenciden 31’inin (%53,4) bütünleme sınavından geçtiği, 27’sinin ise (% 46,6) bütünleme sınavından kaldığı tespit edilmiştir.

Tablo 14. Yaşlı Bakım Programı öğrencilerinin bütünleme sınavları başarı durumları

Öğrencilerin Ders ve Bütünleme Sınav Durumları												
Dersler	Dersi Alanlar		Bütünleme Sınav Listesinde Olanlar		Bütünleme Sınavına Girenler		Bütünleme Sınavına Girmeyenler		Bütünleme Sınavından Geçenler		Bütünleme Sınavından Kalanlar	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Yaşlı Bakım Programı												
Geriatrik Psikiyatri												
1.Öğretim	25	49,02	4	7,84	4	7,84	-	-	1	1,96	3	5,88
2.Öğretim	26	50,98	6	11,76	5	9,80	1	1,96	-	-	5	9,80
Toplam	51	100	10	19,60	9	17,64	1	1,96	1	1,96	8	15,68
Temel Gerontoloji												
1.Öğretim	29	48,33	6	10	4	6,67	2	3,33	3	5	1	1,67
2.Öğretim	31	51,67	7	11,66	5	8,33	2	3,33	3	5	2	3,33
Toplam	60	100	13	21,66	9	15	4	6,66	6	10	3	5
Yaşlı Bakım İlke ve Uygulamaları II												
1.Öğretim	32	48,48	8	12,12	7	10,60	1	1,51	3	4,55	4	6,06
2.Öğretim	34	51,52	7	10,60	6	9,09	1	1,51	1	1,51	5	7,57
Toplam	66	100	15	22,72	13	19,69	2	3,03	4	6,06	9	13,63

Mesleki Uygulama II												
1.Öğretim	2 5	49,0 2	4	7,84	4	7,84	-	-	2	3,92	2	3,92
2.Öğretim	2 6	50,9 8	5	9,80	5	9,80	-	-	2	3,92	3	5,88
Toplam	5 1	100	9	17,6 4	9	17,6 4	-	-	4	7,84	5	9,80
Genel İletişim												
1.Öğretim	3 1	51,6 7	4	6,67	4	6,67	-	-	3	5	1	1,67
2.Öğretim	2 9	48,3 3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	6 0	100	4	6,67	4	6,67	-	-	3	5	1	1,67
İngilizce II Yaşlı Bakım Programı												
1.Öğretim	3 3	50	3	4,55	2	3,03	1	1,51	1	1,51	1	1,51
2.Öğretim	3 3	50	15	22,7 2	12	18,1 8	3	4,55	12	18,18	-	-
Toplam	6 6	100	18	27,2 7	14	21,2 1	4	6,06	13	19,69	1	1,51

Tablo15’de Yaşlı Bakım ve Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerine ortak olarak verilen “İngilizce II” dersinin bütünleme sınavı başarı durumları verilmiştir. “İngilizce II” dersi alan toplam 66 Yaşlı Bakım Programı öğrencisinin %27,27’sinin bütünleme sınavına kaldığı, %21,21’inin bütünleme sınavına girdiği, %6,06’sının bütünleme sınavına girmesi gerekirken girmediği tespit edilmiştir. Toplam 66 öğrencinin %19,69’unun bütünleme sınavı ile geçtiği, %1,51’inin bütünleme sınavından kaldığı tespit edilmiştir.

“İngilizce II” dersi alan toplam 70 Çocuk Gelişimi Programı öğrencisinin %57,14’ünün bütünleme sınavına kaldığı, %52,85’inin bütünleme sınavına girdiği, %4,28’inin bütünleme sınavına girmesi gerekirken girmediği tespit edilmiştir. Toplam 70 öğrencinin %27,14’ünün bütünleme sınavı ile geçtiği, %25,71’inin bütünleme sınavından kaldığı tespit edilmiştir.

Tablo 15. Yaşlı Bakım ve Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin ortak derslerindeki bütünleme sınavları başarı durumları

Öğrencilerin Ortak Ders ve Bütünleme Sınav Durumları												
Dersler	Dersi Alanlar		Bütünleme Sınav Listesinde Olanlar		Bütünleme Sınavına Girenler		Bütünleme Sınavına Girmeyenler		Bütünleme Sınavından Geçenler		Bütünleme Sınavından Kalanlar	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Yaşlı Bakım Programı												
İngilizce II												
1.Öğretim	3	50	3	4,55	2	3,03	1	1,51	1	1,51	1	1,51
2.Öğretim	3	50	15	22,7	12	18,1	3	4,55	12	18,18	-	-
Toplam	6	100	18	27,2	14	21,2	4	6,06	13	19,69	1	1,51
Çocuk Gelişimi Programı												
İngilizce II												
1.Öğretim	3	50	18	25,7	17	24,2	1	1,43	10	14,28	7	10
2.Öğretim	3	50	22	31,4	20	28,5	2	2,85	9	12,86	11	15,7
Toplam	7	100	40	57,1	37	52,8	3	4,28	19	27,14	18	25,7

5. Tartışma

Araştırmalara göre sınav kaygısı sınav öncesi dönemde başlayıp, sınav sırasında ve sınav sonucunun beklendiği dönemde sürmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1985- 1986 yıllarında üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde yürüttüğü bir çalışmada kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (Şahin, Günay, Batı, 2006: 113). Başka bir çalışmada kadın üniversite öğrencilerinin daha fazla akademik performans stresi yaşadıkları ve kadın öğrencilerin daha çok kaygı duydukları tespit edilmiştir (Ayrancı, Öge, 2011: 91). Bizim çalışmamızda ise bütünleme sınavı öncesi Beck Anksiyete Ölçeği (BAÖ)'ne göre kızlar $22,08 \pm 13,88$, erkekler $17,35 \pm 15,10$ puan almıştır. Kızların anksiyete puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiş olup diğer araştırmalar ile benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

Akademik eğitim sürecinin farklı dönemlerinde yapılan çalışmalarda, erken eğitim dönemlerinde öğrencilerin daha fazla akademik stres ve kaygı yaşadıkları belirlenmiştir. Eğitim sürecinin sonlarına doğru ise akademik stresin azalmaya başladığı saptanmıştır (Ayrancı, Öge, 2011: 90). Bizim çalışmamızda ise Beck Anksiyete Ölçeği (BAÖ)'nden alınan ortalama puanlara sınıf durumuna göre

bakıldığında 1. sınıfların $20,10 \pm 13,59$, 2. sınıfların $22,03 \pm 15,39$ puan almış oldukları ve 2. sınıf öğrencilerinin ortalama anksiyete puanlarının yükselmiş olduğu tespit edilmiştir. Çalışmamızdaki bu bulgu diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Yüksek anksiyete düzeyine sahip öğrencilerin %54,2'sinin 1. sınıf, %45,8'inin 2. sınıf olduğu saptanmıştır. 1. sınıf öğrencilerinde yüksek anksiyete düzeyinin daha yaygın olduğu saptanmış olup diğer çalışmalar ile benzerlik göstermektedir.

Öğretim durumuna göre bakıldığında yüksek anksiyete düzeyine sahip öğrencilerin %41,7'sinin 1. öğretimde, %58,3'ünün 2. öğretimde okuduğu belirlenmiştir.

Bütünlemeye kalınan ders sayısına göre bakıldığında ise bir veya iki dersten kalanların $17,47 \pm 13,63$, üç veya üzeri dersten kalanların ise $26,79 \pm 13,58$ ortalama anksiyete puanına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bütünlemeye kalınan ders sayısına göre bakıldığında da yüksek anksiyete düzeyine sahip öğrencilerin %45,8'inin bir veya iki dersten, %54,2'sinin üç ve üzeri dersten bütünlemeye kaldığı tespit edilmiştir. Bütünleme sınavları öncesi öğrencilerden bir veya iki dersten bütünlemeye kalanlarla, üç veya üzeri dersten bütünlemeye kalanların, sınav öncesindeki Beck Anksiyete Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur, $U = 314,00$, $P < 0,05$.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında, üç veya üzeri dersten bütünlemeye kalan öğrencilerin bir veya iki dersten bütünlemeye kalan öğrencilere göre anksiyete puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Burs/kredi alanların $22,47 \pm 13,91$, burs kredi almayanların $18,67 \pm 14,64$ ortalama anksiyete puanına sahip oldukları bulunmuştur. Burs/kredi alma durumuna göre anksiyete düzeyine bakıldığında yüksek anksiyete düzeyine sahip öğrencilerin %62,5'inin burs kredi aldığı, %37,5'inin burs kredi almadığı tespit edilmiştir.

Ceylan ve arkadaşlarının lise son sınıf öğrencilerinde yapmış oldukları çalışmada sosyal güvencesi olmayanlarda ölçek puan ortalamaları daha yüksek olmakla birlikte gruplar arasında istatistiksel anlamlılık bulunmamaktadır. (Ceylan ve arkadaşları, 2003, 148)

Bizim çalışmamızda da sosyal güvencesi olanlar ile olmayanlar arasında sıra ortalamaları arasında istatistiksel anlamlılık bulunmamaktadır. Ancak burs/kredi alanların ve sosyal güvencesi olmayanların ortalama anksiyete puanlarının daha yüksek olması nedeni ile yapılacak diğer çalışmalarla sosyal ve ekonomik açıdan daha detaylı incelemeler yapılabilir (Ayrancı, Öge, 2011: 99).

Öğrencilerin medeni durumlarına göre bakıldığında bekarların $21,07 \pm 14,83$, erkek arkadaşı olanların $16,25 \pm 12,60$, kız arkadaşı olanların $24,57 \pm 11,51$ ortalama puan aldıkları saptanmıştır.

Aile tipine göre bakıldığında ise çekirdek aileye sahip olanların $21,66 \pm 15,04$, geniş aileye sahip olanların $17,27 \pm 9,98$ ortalama puana sahip oldukları belirlenmiştir.

Bazı çalışmalarda orta ve yüksek seviyede ekonomik şartlara sahip bireylerin anksiyete puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz ve Ocakçı'nın çalışmasında da öğrencilerin hafif düzeyde anksiyete yaşamalarının nedeni maddi sıkıntı yaşamıyor olmalarına bağlanmaktadır (Yılmaz, Ocakçı, 2010: 22)

Ceylan ve arkadaşlarının lise son sınıf öğrencilerinde yapmış oldukları çalışmada ekonomik zorluğu olanlarda kaygı ve depresif duygu durum düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır (Ceylan ve arkadaşları, 2003: 148)

Benzer şekilde bizim çalışmamızda da anksiyete puanlarına bakıldığında ekonomik durumu yüksek olanların $19,66 \pm 25,14$, orta olanların $20,88 \pm 13,89$, düşük olanların $21,10 \pm 14,44$ ortalama puan aldıkları tespit edilmiştir. Burs/kredi alanların ortalama anksiyete puanları $22,47 \pm 13,91$, burs kredi almayanların $18,67 \pm 14,64$ olarak bulunmuştur. Yani ekonomik durumu düşük olanların anksiyete puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %45,5'inin düşük düzeyde anksiyetesinin olduğu, %18,2'sinin orta düzeyde anksiyetesinin olduğu, %36,4'ünün ise yüksek düzeyde anksiyetesinin olduğu belirlenmiştir.

Yüksek anksiyete düzeyine sahip öğrencilerin %54,2'sinin Çocuk Gelişimi Programında, %45,8'inin Yaşlı Bakım Programında okuduğu tespit edilmiştir.

Çalışmaya katılan bütün öğrencilerin Beck Anksiyete Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamasının $20,86 \pm 14,24$ olduğu tespit edilmiştir.

Beck Anksiyete Ölçeği'nde yer alan 10. "Sinirlilik" maddesine verilen puanların ortalama değerinin $1,46 \pm 1,20$ olduğu tespit edilmiştir ve en yüksek ortalama puana sahip madde olduğu görülmüştür. Ortalama puanı yüksek, ikinci sıradaki madde ise 5. "Çok kötü şeyler olacak korkusu" olarak tespit edilmiştir ve ortalama puanının $1,45 \pm 1,20$ olduğu saptanmıştır.

Çocuk Gelişimi Programından "Öğrenme ve Öğretme Teknikleri, Çocuk Hakları ve Koruma, İngilizce II" derslerinde, bütünleme sınav listesinde bulunan toplam 64 öğrencinin 59'unun (%92,2) bütünleme sınavına girdiği ve 5'inin (%7,8) bütünleme sınavına girmediği tespit edilmiştir. Bütünleme sınavına giren 59 öğrenciden 32'sinin (%54,2) bütünleme sınavından geçtiği, 27'sinin ise (%45,8) bütünleme sınavından kaldığı tespit edilmiştir.

Yaşlı Bakım Programından "Geriatrik Psikiyatri, Temel Gerontoloji, Yaşlı Bakım İlke ve Uygulamaları II, Mesleki Uygulama II, Genel İletişim, İngilizce II" derslerinde bütünleme sınav listesinde bulunan toplam 69 öğrencinin, 58'inin (%84,1) bütünleme sınavına girdiği ve 11'inin (%15,9) bütünleme sınavına girmediği tespit edilmiştir. Bütünleme sınavına giren 58 öğrenciden 31'inin (%53,4) bütünleme sınavından geçtiği, 27'sinin ise (% 46,6) bütünleme sınavından kaldığı tespit edilmiştir.

Bulgulara göre Yaşlı Bakım ve Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin bütünleme sınavından geçenler ile bütünleme sınavından kalan öğrenci oranlarının benzediği, bütünleme sınavına girmesi gerektiği halde girmeyen öğrenci oranlarının Yaşlı Bakım Programında daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yaşlı Bakım ve Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin ortak olarak aldığı "İngilizce II" dersinde, dersi alan toplam 66 Yaşlı Bakım Programı öğrencisinin %27,27'sinin bütünleme sınavına kaldığı, %21,21'inin bütünleme sınavına girdiği, %6,06'sının bütünleme sınavına girmesi gerekirken girmediği belirlenmiştir. Toplam 66 öğrencinin %19,69'unun bütünleme sınavı ile geçtiği, %1,51'inin bütünleme sınavından kaldığı tespit edilmiştir.

"İngilizce II" dersi alan toplam 70 Çocuk Gelişimi Programı öğrencisinin %57,14'ünün bütünleme sınavına kaldığı, %52,85'inin bütünleme sınavına girdiği, %4,28'inin bütünleme sınavına girmesi gerekirken girmediği saptanmıştır. Toplam 70 öğrencinin %27,14'ünün bütünleme sınavı ile geçtiği, %25,71'inin bütünleme sınavından kaldığı tespit edilmiştir. Bulgulara göre ortak alınan "İngilizce II" dersinden bütünleme sınavına kalan ve bütünleme sınavından da başarısız olan öğrenci oranlarının Çocuk Gelişimi Programında daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6. Sonuç ve Öneriler:

Sonuç olarak üç veya üzeri dersten bütünlemeye kalan öğrencilerin bir veya iki dersten bütünlemeye kalan öğrencilere göre anksiyete puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiş olup başka çalışmalar ile bu öğrencilerin sınav başarıları incelenebilir.

Bütünlemeye kalan öğrencilerin Beck Anksiyete Ölçeği'nde yer alan maddelerden 10. "Sinirlilik" maddesinden yüksek puan almış olduğu saptanmış olup, öğrencilerin bu durum ile baş edebilmeleri için üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin aktif hale getirilerek öğrencilere bireysel ve/ veya grup terapi hizmetlerinin verilmesi sağlanabilir.

Yaşlı Bakım Programından 11 (%15,9), Çocuk Gelişimi Programından 5 (%7,8) öğrencinin bütünleme sınavına girmediği belirlenmiş olup öğrencilerin bütünleme sınavlarına girmemelerinin anksiyete ile ilişkisi araştırılabilir.

Ortak olarak alınan "İngilizce II" dersinden bütünleme sınavına kalan ve bütünleme sınavından da başarısız olan öğrenci oranlarının Çocuk Gelişimi Programında, Yaşlı Bakım Programına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni ve anksiyete ile ilişkisi araştırılabilir.

Kaynaklar

- Ayrancı, E. - Öge, E. (2011), “BİR VAKIF ÜNİVERSİTESİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN SINAV KAYGISI HAKKINDA ARAŞTIRMA”, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:30. <http://sbe.dumlupinar.edu.tr/dergi/30/8.pdf> (12.09.2012)
- Can, P. B. – Dereboy, Ç. – Eskin, M. (2012), “Yüksek Riskli Sınav Kaygısının Azaltılmasında Sistematik Duyarsızlaştırma ile Bilişsel Yeniden Yapılandırmanın Etkililiğinin Karşılaştırılması”, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(1) <http://www.turkpsikiyatri.com/PDF/C23S1/9-17.pdf> (12.09.2012)
- Ceylan, A. – Özen, Ş. – Palancı, Y. – Saka, G. – Aydın, Y.E. – Kıvrak, Y. – Tangolar, Ö. (2003), “Lise son sınıf öğrencilerinde anksiyete-depresyon düzeyleri ve zararlı alışkanlıklar: Mardin çalışması*”, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 4 <http://lokman.cu.edu.tr/psikiyatri/derindex/apd/fulltext/2003/144.pdf> (12.09.2012)
- Çelik, H. C. - Acar, T. (2007), “Kronik Hemodiyaliz Hastalarında Depresyon ve Anksiyete Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *Fırat Tıp Dergisi*, 12(1) <http://firattipdergisi.com/text.php3?id=363> (12.09.2012)
- Kavakçı, Ö. - Güler, A.S. - Çetinkaya, S. (2011), “Sınav Kaygısı ve İlişkili Psikiyatrik Belirtiler”, *Klinik Psikiyatri*, 4. <http://www.klinikpsikiyatri.org/files/journals/1/2584.pdf> (12.09.2012)
- Sönmez, S. (2006), “PANİK BOZUKLUĞUNDA DAVRANIŞ DEĞİŞİKLİKLERİ”, *T.C SAĞLIK BAKANLIĞI Prof. Dr. Mazhar Osman Bakırköy Ruh Sağlığı Ve Sinir Hastalıkları Eğitim Ve Araştırma Hastanesi, Uzmanlık Tezi*, İstanbul. http://www.istanbul saglik.gov.tr/w/tez/pdf/psikiyatri/dr_sezer_sonmez.pdf (12.09.2012)
- Şahin, A. – Kor, Ö. (2009), “MERSİN’DE YAŞAYAN TÜKETİCİLERİN TÜKETİCİ HAKLARI KONUSUNDAKİ BİLİNÇ DÜZEYLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİ İNCELEYEN BİR ARAŞTIRMA”, *ANADOLU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ*, Cilt:9 - Sayı:2. http://www.anadolu.edu.tr/arastirma/hakemli_dergiler/sosyal_bilimler/pdf/2009-2/2009_02_05.pdf (12.09.2012)
- Şahin, H. – Günay, T. – Batı, H. (2006), “İzmir İli Bornova İlçesi Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Üniversiteye Giriş Sınavı Kaygısı”, *sted*, cilt 1 5 • sayı 6 <http://www.ttb.org.tr/STED/2006/haziran/izmir.pdf> (12.09.2012)
- Totan, T. - Yavuz, Y. (2009), “Westside Sınav Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 9, Sayı 17, Haziran. <http://efd.mehmetakif.edu.tr/arsiv/haziran2009/pdf/090712.pdf> (12.09.2012)
- Tural, Ü. (2012), “Anksiyete Bozuklukları” *Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı Dönem 5 Ders Notları* http://tip.kocaeli.edu.tr/docs/ders_notlari/u_tural/anksiyete.pdf
- Yılmaz, M. - Ocakçı, F. (2010), “Bir Kız Öğrenci Yurdunda Kalan Üniversite Öğrencilerinin Anksiyete Düzeylerinin Belirlenmesi”, *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, Cilt:3,Sayı:1. <http://hemsirelik.maltepe.edu.tr/dergiler/cilt3sayi1/15-23.pdf> (12.09.2012)

TEKNOLOJİ VE TASARIM ÖĞRETMENİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Prof. Dr. Sıdıka BULDUK⁷²

Uzm. Hülya YALÇINKAYA⁷³

Dr. Filiz METE⁷⁴

Uzm. Sevinç AKSAY ALBUZ⁷⁵

GİRİŞ

Bilginin hızla katlanarak artması ve yeni kavramların her geçen gün hayatımıza girmesi, öğrenciye bilgi verilmesinden çok öğrenmeyi öğrenme ve bilgiye ulaşma yollarını edindirmeyi gerektirmektedir. Geleceğe insan hazırlamak oldukça zor ve zaman alıcı bir süreçtir ve bu süreçte öğretmen önemli bir role sahiptir. Aynı zamanda teknolojiye hızlı değişim toplumlar açısından önemli yeni alanların ve mesleklerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Teknoloji ve tasarım dersi de son yıllarda gereksinim duyulan ihtiyaçlar doğrultusunda oluşturulan bir alandır.

Teknoloji ve tasarım dersi için program oluşturulmuş ancak ders kitabı ve öğrenci kitabı oluşturulmamıştır. Yalnızca öğretmenlere rehberlik etmek amacıyla bir öğretim programı kılavuz kitabı hazırlanmıştır. Teknoloji ve tasarım dersi program yapısı olarak pek çok özgünlüğü barındırmaktadır.

Dersin vizyonu öğrencileri, içinde yaşadığı toplumun yarısını daha yaşanabilir hale getirmek, yaşadığı çevreyi geliştirmek, güzelleştirmek için gözlem yapan, inceleyen, sorunların farkına varan, sorgulayan, çözümler üreten, yaratıcı ve hayal gücü gelişmiş, düşüncelerini kurgulayarak ifade edebilen, girişimci, değişim ve gelişime açık sorumluluk bilinci gelişmiş bireyler olarak topluma kazandırmaktır.

Temel bir konu öğretiminin olmaması, belirlenen odak noktalarına yönelik etkinliklerle yapılacak bir öğretimi amaçlaması, yazılı sınav yapılmaması, bireysel etkinliklerin öğrencilerin istek ve merakları doğrultusunda yapılması, konu alanı sınırlaması olmaması, yaratıcı düşünmeyi sağlayan etkinliklere, bilim insanlarının biyografilerine, tasarım ve buluş hikâyelerine yer verilmesi, Teknoloji ve Tasarım dersi programını diğer öğretim programlarından ayrılan özellikler olarak sıralanabilir.

Teknoloji ve tasarım dersinde özgünlük büyük bir öneme sahiptir. Çünkü her insan kendi özgün düşünme ve öğrenme biçimine sahiptir. Ders öğretmeni de her öğrenciyi bireysel olarak ele almalı ve gerçekleştirdikleri etkinliklerde bu özgünlüklerini yansıtmasını sağlamalıdır. Ders içeriğinin olmaması öğrencilerin yaratıcılıkları açısından büyük bir fırsat sunmaktadır. Öğrenciler açısından fırsat olsa da konu alanındaki sınırsızlık öğretmen açısından sıkıntılara neden olabilmektedir.

Öğrencilerin bireysel olarak özgün tasarım süreçlerini en iyi şekilde yönetmeleri açısından farklı süreçlerde veya farklı kaynaklardan yetişmiş öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimini hedefleyen yeterliklerin belirlenmesi ve geliştirilmesi son derece önemlidir. Öncelikle yapılması gereken öğretmenlerin sahip olmaları beklenen yeterliklerin tanımlanmasıdır.

⁷² Mesleki Eğitim Fakültesi Aile Ekonomisi ve Beslenme Eğitimi Bölüm Başkanı

⁷³ Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Öğretmen Yeterlikleri Grup Başkanlığı Şb. Mdr.

⁷⁴ Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Öğretmen Yeterlikleri Grup Başkanlığı Öğretmen

⁷⁵ Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Öğretmen Yeterlikleri Grup Başkanlığı Öğretmen

Eğitim öğretim alanında nitelik artırma arayışı, en önemli bileşen olan öğretmen niteliğinin de sorgulanması sürecini beraberinde getirmiştir. Mevcut durum araştırmaları sırasında öğretmenlerin gelişim ihtiyacı gerektiren yönlerini belirlemede zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü 2004 yılında başlattığı bir çalışmayla öncelikle Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini; daha sonra ise öğretmenlerin Özel Alan Yeterliklerini belirlemiştir.

Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri hazırlanırken alana özgü ulusal ve uluslararası yayınlar, teknoloji ve tasarım öğretim programları, alan öğretimiyle ilgili kaynaklar, farklı ülkelerdeki özel alan yeterliklerine yönelik çalışmalar incelenmiş ve yapılan inceleme ve görüşmeler sonucunda,

- 1- Öğrenme- Öğretme Sürecini Planlama ve Düzenleme
- 2- Teknoloji, İnovasyon ve Etik
- 3- Yaratıcılık ve Tasarım
- 4- Sanat ve Estetik
- 5- İzleme ve Değerlendirme
- 6- Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma
- 7- Mesleki Gelişimini Sağlama

olmak üzere yedi yeterlik alanı belirlenmiştir.

Hazırlanan yeterliklerin;

- Öğretmen yetiştirme ve istihdam etme politikalarının belirlenmesinde,
- Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitiminde,
- Öğretmenlerin seçiminde,
- Öğretmenlerin iş başarımlarının değerlendirilmesinde,
- Öğretmenlerin kendilerini tanıma ve geliştirmelerinde

kullanılacağı düşünülmektedir (MEB, 2008).

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmada Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'nin uygulanabilirliğinin okullarda bu dersi yürüten öğretmenler tarafından değerlendirilmesine çalışılmıştır.

1.2. Sayıtlar

Araştırma, katılımcıların veri toplama araçlarında yer alan ifadeleri, yansız ve gerçek görüşlerini yansıtacak şekilde yanıtladıkları varsayımına dayanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma; Ankara ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan toplam 74 öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Gerçekleştirilen bu araştırmada tarama yapılırken nicel tipte maddelerin yanı sıra açık uçlu maddeleri de içeren bir anket uygulanmıştır. Nicel desenin yanı sıra araştırmada ayrıntılı görüş almak ve görüşlerdeki farklı ya da benzer noktaları ortaya çıkarmak amacıyla nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu yöntemlerden biri içerik analizi diğeri ise içerik analizinden elde edilen sonuçları desteklemek amacıyla kullanılan betimsel analiz yöntemidir.

2.2. Çalışma Grubu

Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'nin uygulanabilirliğini belirlemeye yönelik yapılan araştırma 74 kişi ile yürütülmüştür.

Tablo 1: Çalışmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilere Ait Kişisel Bilgiler

KİŞİSEL BİLGİLER		F	%
CİNSİYET	Bayan	29	40
	Erkek	45	60
TOPLAM		74	100
HİZMET YILI	1-5 Yıl	9	12,2
	6-10 Yıl	14	19
	11-15 Yıl	19	25,7
	16-20 Yıl	25	33,6
	21 Yıl ve Üstü	7	9,5
TOPLAM		74	100
EĞİTİM DURUMU	Lisans	52	70,3
	Y. Lisans	18	24,3
	Doktora	4	5,4
TOPLAM		74	100
BRANŞ (Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni olmadan Önceki)	İş ve Teknik Eğitimi Öğretmenliği	23	31,2
	Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği (Endüstriyel	3	4
	Beslenme öğretmenliği	8	10,8
	Tarım öğretmenleri	7	9,4
	El sanatı öğretmenleri	8	10,8
	Ticaret öğretmenleri	9	12,2
	Resim-iş öğretmeni	16	21,6
TOPLAM		74	100

Çalışmaya katılanların bazı kişisel özellikleri incelendiğinde, toplam 74 katılımcıdan % 60'ını erkeklerin, % 40'ını bayanların oluşturduğu görülmektedir. Hizmet yılları bakımından çalışmada en fazla (%33,6) 16-20 yıl hizmet süresine sahip olanlar yer alırken en az (% 9,5) 21 Yıl ve Üstü yıllık hizmet süresine sahip olanlar bulunmaktadır. Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında % 70,3'ünün lisans, % 24,3'ünün yüksek lisans ve % 5,4'ünün doktora mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcıların Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni olmadan önceki branşı bakımından en fazla (% 31,2) oranın İş ve Teknik Eğitimi Öğretmenliğinde, en az oranın (% 4,0) ise Teknoloji ve Tasarım öğretmenliğinde olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Teknikleri

Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'nin uygulanabilirliğini ortaya çıkarmak ve öğretmen görüşleri ile önerilerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada yeterlik alanları ve yeterliklerin yer aldığı anket kullanılmıştır. Sorular, her bir yeterlik alanının uygunluğunu belirlemeye yönelik olarak “evet” veya “hayır” şeklinde oluşturulmuş ve her maddenin yanına bir açıklama bölümü eklenerek katılımcılardan görüş ve önerilerini paylaşmaları istenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada, yarı yapılandırılmış şekilde hazırlanan anket, yeterlik alanı sayısına bağlı olarak 7 bölümden oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış bir formla hazırlanan anketin açıklamalar bölümünde görüşlerden en açık ve anlaşılır olanlar seçilerek ana tema olarak kabul edilmiş ve benzer görüşler birleştirilerek toplanmıştır. Her yeterlik alanı ve öneri için frekans ve yüzdelik hesaplamaları yapılmış ve değerlendirilmeye alınmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'nin uygulanabilirliğini sorgulama amaçlı yapılan araştırmada elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 2: Öğrenme- Öğretme Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterlik Alanına İlişkin Görüşler

YETERLİK ALANI	1-ÖĞRENME- ÖĞRETME SÜRECİNİ PLANLAMA VE DÜZENLEME				
KAPSAMI	Bu yeterlik alanı; Atatürk'ün yaşam ve düşüncelerini, öğrenme yaklaşımını, diğer disiplin alanları ile ilişki kurmayı, öğrenme- öğretme sürecinde güvenlik önlemlerini almayı, özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamaları ile bilim insanların yaşamalarına ve buluşlarına ait araştırmaları öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanmayı, ürünlerinin sergilenmesi için ortam düzenlemesi ve öğrenme-öğretme sürecinde teknolojiden yararlanma uygulamalarını kapsamaktadır.				
YETERLİKLER	Evet %	Hayır %	Öneri	F	%
1. Atatürk'ün yaşam ve düşünceleri ile	66	8	Materyal hazırlama ve uygulama	3	13

<p>teknoloji ve tasarım öğretim programının öğrencilere kazandırmak istediği nitelikler arasında ilişki kurabilme</p> <p>2. Öğretim programının öğrenme yaklaşımını uygulamalarına yansıtabilme</p> <p>3. Teknoloji ve tasarım öğretim programının diğer disiplin alanları ile ilişkisini kurabilme</p> <p>4. Öğrenme – öğretme sürecinde güvenlik önlemlerini alabilme</p> <p>5. Bilim insanlarının yaşamlarına ve buluşlarına ait araştırmaları öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanabilme</p> <p>6. Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme</p> <p>7. Öğrencilerin ürünlerini sergilemek için ortam düzenleyebilme</p> <p>8. Öğrenme öğretme sürecinde teknolojiden yararlanabilme</p>	89,2	10,8	becerileriyle ilgili yeterlik eklenmeli		
			Her öğretmen en iyisini yapmak ister ancak uygulamalar çevre ve öğrencinin öğrenme düzeyi, ilgi ve isteğine göre değişir.	2	8,7
			Bunlar yalnız öğretmenin gayretiyle olmaz idare de öğretmeni desteklemelidir.	2	8,7
			Bakanlık ortak bir materyal hazırlayıp web sayfasında yayımlayabilir.	7	30,4
			Müfredatımız zayıf zaten okulda bizlere çok tepki var, yüzümüze ya da arkamızdan yırtma yapıştırma dersi, ne gereksiz şeyler, veliye masraf kapısı, yarım sınıfla tam keyif falan diyerek moralimizi bozuyorlar. Kimse bu dersi ciddiye almıyor. Oysa bizim dersimizde öğrenciler kâğıt üzerinde ve formüllerle anlayamadıkları pek çok şeyi elleriyle yapma imkânı buluyor. Yaratıcı olmayı, problem çözmeyi öğretecek ve akılda kalıcı olacak etkinliklerle dersimizi zenginleştirmeliyiz.	5	21,7
			Öğretmenlere eğitim programlarının uygulanması konusu kadar bilgi ve bilgiye ulaşmadaki teknolojik gelişmelere ayak uydurabileceği imkân sunulmalı	4	17,5
TOPLAM	74		TOPLAM	60	100
%	100				

Öğrenme- Öğretme Sürecini Planlama ve Düzenleme yeterlik alanındaki 8 yeterlikle ilgili olarak uygun olup olmadığı görüşü sorulan toplam 74 katılımcıdan (% 89,2) 66’sı “Evet”, (% 10,8) 8’i ise “Hayır” diye görüş bildirmişlerdir.

Bu alandaki yeterliklerle ilgili Bakanlığın ortak materyal hazırlayıp web sayfasında yayınlamasını öneren (% 30,4) 7 kişi, yaratıcı olmayı, problem çözmeyi öğretecek ve akılda kalıcı olacak etkinliklerle dersin zenginleştirilmesini öneren (% 21,7) 5 kişi, öğretmenlere eğitim programlarının uygulanması konusu kadar bilgi ve bilgiye ulaşmadaki teknolojik gelişmelere ayak uydurabileceği imkân sunulmasını öneren (% 17,5) 4 kişi, materyal hazırlama ve uygulama becerileriyle ilgili yeterlik eklenmesini öneren (% 13,0) 3 kişi, okul yönetimlerinin de öğretmeni desteklemesini öneren (% 8,7) 2 kişi bulunmaktadır. Katılımcılardan (% 8,7) 2’si

ise “Her öğretmen en iyisini yapmak ister ancak uygulamalar çevre ve öğrencinin öğrenme düzeyi, ilgi ve isteğine göre değişir.” diye görüş bildirmişlerdir.

Tablo 3: Teknoloji, İnovasyon ve Etik Yeterlik Alanına İlişkin Görüşler

YETERLİK ALANI		2-TEKNOLOJİ, İNOVASYON VE ETİK				
KAPSAMI		Bu yeterlik alanı; teknoloji kavramı ile ilişkili olan kavramlar ile birlikte düşünmeyi teknoloji ve tasarımın öğrenciye kazandırdığı beceriler ile vatandaşlık becerilerini ilişkilendirmeyi, etik ve yasal değerlere uyma bilinci geliştirmeyi, inovasyon kültürünü oluşturacak etkinlikler düzenlemeyi, inovasyon ve teknolojinin birbirine olan etkisi ile öğrencinin girişimciliklerini geliştirme uygulamalarını kapsamaktadır.				
YETERLİKLER		Evet %	Hayır %	Öneri	F	%
1.Öğrencilerin, teknoloji kavramını, ilişkili olduğu kavramlar ile birlikte düşünmesini sağlayabilme		52 70,3	22 29,7	Teknoloji ve tasarım endüstriyel tasarım bölümü mezunlarına verilmediği sürece içeriği boş bir ders olarak kalacaktır.	7	11,7
2.Teknoloji ve tasarım öğretim programının öğrencilere kazandırdığı beceriler ile vatandaşlık becerilerini ilişkilendirebilme				Programın öğrencilere kazandırdığı beceriler ile vatandaşlık becerilerinin ne ilgisi var, bunu nasıl yapacağımızı anlayamadım.	4	6,7
3.Öğrencilerin etik ve yasal değerlere uyma bilincini geliştirebilme				Ders saati arttırılıp pratiğe daha fazla yer verilerek gelecek nesillerimizin teknoloji okuryazarı olması sağlanmalı	9	15
4.Öğrencilerin inovatif düşünme becerilerini geliştirebilme				Bu yeterlik alanındaki bazı yeterlikler uygulanabilir değil.	8	13,3
5. İnovasyon ve teknolojinin birbirine olan etkilerini uygulamalara yansıtabilme				Teknolojiyi aktif olarak kullanamayan çocuklarımızı önyargılardan kurtarmaya yönelik yeterlik olmalı	15	25
6.Öğrenilerin girişimcilik becerilerini geliştirebilme				İnovasyonu biz bile bilmiyoruz, bunları nasıl karşılayacağız?	17	28,3
TOPLAM	%	74	100	TOPLA	60	100

Teknoloji, İnovasyon ve Etik yeterlik alanındaki 6 yeterlikle ilgili olarak uygun olup olmadığı görüşü sorulan toplam 74 katılımcıdan (% 70,3) 52 kişi “Evet”, (% 29,7) 22 kişi ise “Hayır” diye görüş bildirmişlerdir.

Bu alandaki yeterliklerle ilgili İnovasyonu bilmiyoruz diyen (% 28,3) 17 katılımcı, teknolojiyi aktif olarak kullanamayan çocuklarımızı önyargılardan kurtarmaya yönelik yeterlik olmalı diyen (% 25,0) 15 katılımcı, ders saatinin arttırılıp pratiğe daha fazla yer verilmesini öneren (% 15,0) 9 katılımcı, bu alanda bazı yeterlikler uygulanabilir değil diyen (% 13,3) 8 katılımcı, teknoloji ve tasarım dersini endüstriyel tasarım bölümü mezunlarının vermesini öneren (% 11,7) 7 katılımcı ve programın öğrencilere kazandırdığı beceriler ile vatandaşlık becerilerinin ne ilgisi var diye görüş belirten (% 6,7) 4 katılımcı bulunmaktadır.

Tablo 4: Yaratıcılık ve Tasarım Yeterlik Alanına İlişkin Görüşler

YETERLİK ALANI	3-YARATICILIK VE TASARIM				
KAPSAMI	Bu yeterlik alanı; tasarım kavramını ilişkili olduğu kavramlar ile birlikte düşünmeyi, hayal kurmayı ve merak etmeyi sağlayacak düşünceleri harekete geçirmeyi, özgün düşünceleri ürüne dönüştürmeyi, düşünceler ürüne dönüştürme süreçlerindeki ihtiyaçlarını karşılama ile yaratıcı düşünme ve süreç sorgulama becerilerini geliştirme uygulamalarını kapsamaktadır.				
YETERLİKLER	Evet %	Hayır %	Öneri	F	%
<p>1.Öğrencilerin, tasarım kavramını, ilişkili olduğu kavramlar ile birlikte düşünmesini sağlayabilme</p> <p>2.Öğrencilerin hayal kurmasını ve merak etmesini sağlayacak düşüncelerini harekete geçirebilme</p> <p>3.Öğrencilerin süreç sorgulama becerilerini geliştirebilme</p> <p>4.Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilme</p> <p>5. Öğrencilerin özgün düşüncelerini ürüne dönüştürmelerinde okul ve çevre imkânlarından yararlanma bilmelerine rehberlik edebilme</p>	64 86,5	10 13,5	Bu yeterlikte çok fazla soyut kavram var.	2	6,2
			Hayal kurma çok açık uçlu bir kavram. Bu konuda öğrencilerin sınırlandırılması da doğru olmaz hem merak da çoğunlukla kişiliğe bağlıdır. Öğretmen pek çok öğrencinin hayal kurmasını ve merak etmesini sağlarken bazılarında bunu başaramayabilir. Öğrencinin hayal kurması ve merak etmesi yeterlik olmamalı	7	21,2
			Tasarım konusunun her alanda yeri olduğuna göre öğretmen yeterliği olarak nasıl tanımlanır bilemiyorum.	4	12,1
			Öğrencilerimiz eleştirel düşünsün, hayatı merak etsin, sorgulasın araştırsın, öğrensin, özgün tasarımlarla üretsün diye amaçlamışsak bu ezberci eğitim yöntemlerini ve böyle ders işlemeyi bırakmalıyız. Tabletler de dağıtıldığında çocuklar iyice düşünme özürü olacak, her şeyi internetten bakacaklar.	9	27,2

			Çocukların istekli olması önemli ancak öğretmenin de öğrencinin de yetenekli olmaları lazım	3	9,1
			Öğretim öğrenci merkezli olmalı fakat öğrenciler etkinlikler içinde boğulmamalı	8	24,2
TOPLAM %	74	100	TOPLAM	33	100

Yaratıcılık ve Tasarım yeterlik alanındaki 5 yeterlikle ilgili olarak uygun olup olmadığı görüşü sorulan toplam 74 katılımcıdan (% 86,5) 64 kişi “Evet”, (% 13,5) 10 kişi ise “Hayır” diye görüş bildirmişlerdir.

Bu alandaki yeterliklerle ilgili (% 27,2) 9 katılımcı ezberci eğitim yöntemlerini ve böyle ders işlemeyi bırakmayı, (% 24,2) 8 katılımcı etkinlikleri makul düzeyde tutup abartmadan öğrenciyi sıkılmamayı, (% 21,2) 7 katılımcı öğrencinin hayal kurmasının ve merak etmesinin yeterlik olmamasını önermiştir. Ayrıca (% 12,1) 4 katılımcının tasarım konusu her alanı kapsadığından öğretmen yeterliği olarak nasıl tanımlanacağını bilemediği ve (%9,1) 3 katılımcı ise öğretmenin de öğrencinin de yetenekli olması gerektiğini belirttiği görülmektedir. Katılımcılardan (% 6,2) 2 kişi ise yeterlikte çok fazla soyut kavram olduğunu belirtmiştir.

Tablo 5: Sanat ve Estetik Yeterlik Alanına İlişkin Görüşler

YETERLİK	4-SANAT VE ESTETİK				
KAPSAMI	Bu yeterlik alanı; sanat eğitimi ile ilgili temel kavramlara sahip olma, tasarımlarda estetik kaygıları dikkate alma uygulamalarını kapsamaktadır.				
YETERLİKLER	Evet %	Hayır %	Öneri	F	%
1.Sanat eğitimi ile ilgili temel kavramlara sahip olabilmek 2.Öğrencilerin tasarımlarında estetik kaygıları dikkate almalarına rehberlik edebilmek	63 85,1	11 14,9	Sanat, estetik, güzellik kimin umurunda. Bir de her şey öğretmenin gayretine kalıyor. Bu alanda daha çok yeterlik yazılmalı	6	46,1
			Rehberlik ön şart olarak görülmemeli	1	7,7
			Öğrencilerin bunlardan farklı kaygıları var (maddi kaygılar)	5	38,5
			Zevk ve estetik unsuru pek vurgulanmamış	1	7,7
TOPLAM %	74	100	TOPLAM	13	100

Sanat ve Estetik yeterlik alanındaki 2 yeterlikle ilgili olarak uygun olup olmadığı görüşü sorulan toplam 74 katılımcıdan (% 85,1) 63 kişi “Evet”, (% 14,9) 11 kişi ise “Hayır” diye görüş bildirmişlerdir.

Bu alandaki yeterliklerle ilgili daha çok yeterlik yazılmasını öneren (% 46,1) 6 kişi, öğrencilerin maddi kaygıları olduğunu bildiren (% 38,5) 5 kişi, zevk ve estetik unsurunun pek vurgulanmadığını belirten (% 7,7) 1 kişi, rehberliğin ön koşul olarak görülmemesi gerektiğini belirten ise (% 7,7) 1 kişi bulunmaktadır.

Tablo 6: İzleme ve Değerlendirme Yeterlik Alanına İlişkin Görüşler

YETERLİK ALANI	5-İZLEME VE DEĞERLENDİRME					
KAPSAMI	Bu alan; teknoloji ve tasarım öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin süreçteki gelişimlerini izleme ve değerlendirme uygulamalarını kapsamaktadır.					
YETERLİKLER	Evet %	Hayır %	Öneri	F	%	
1. Teknoloji ve tasarım öğretim programına uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanabilme	71	3	Pek çok öğretmenin kendi güzellik anlayışına göre öğrenciye not verdiğini biliyorum. Ama aslında süreç değerlendirilmesi yapılması gerekir. Güzellik değil pratiklik, işe yararlık değerlendirilmeli	3	37,5	
2. Öğrencilerin süreçteki gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme	95,9	4,1		Türkçe matematik fen ve teknoloji gibi ana derslerden zayıf olan öğrenciler bile projeleriyle başarıyı tadıyorlar. Okulu sevmeye başlıyorlar.	3	37,5
3. Öğrencilerin süreçteki gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme				Ders için ayrılan süre yeterli değerlendirme yapmaya imkân vermemektedir.	2	25
TOPLAM %	74		TOPLAM	8	100	

İzleme ve Değerlendirme yeterlik alanındaki 3 yeterlikle ilgili olarak uygun olup olmadığı görüşü sorulan toplam 74 katılımcıdan (% 95,5) 71 kişi “Evet”, (% 4,1) 3 kişi ise “Hayır” diye görüş bildirmişlerdir.

Bu alandaki yeterliklerle ilgili Güzellik değil pratiklik, işe yararlık ve süreç değerlendirilmesi yapılması gerektiğini belirten (% 37,5) 3 katılımcı, ana derslerde zayıf olan öğrencilerin bu dersteki projeleriyle başarıyı tadabildikleri ve okulu sevmeye başladıklarını bildiren (% 37,5) 3 katılımcı bulunmaktadır. Ancak (% 25) 2 katılımcının ise derse ayrılan sürenin yeterli değerlendirme yapmaya imkân vermediği yönünde görüş belirttiği görülmektedir.

Tablo 7: Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlik Alanına İlişkin Görüşler

YETERLİK	6-OKUL, AİLE VE TOPLUMLA İŞ BİRLİĞİ YAPMA
-----------------	--

KAPSAMI		Bu alan; teknoloji ve tasarım öğretim sürecini desteklemek amacıyla ailelerle iş birliği, toplumsal liderlik, okulun kültür ve öğrenme merkezi olması, okuldaki tören ve organizasyonlara yönelik uygulamaları kapsamaktadır.			
YETERLİKLER	Evet %	Hayır %	Öneri	F	%
1. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme 2. Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme 3. Toplumsal liderlik yapabilme	62 83,8	12 16,2	2006 yılından önceki ve dersimizin uygulamaya konulduktan sonraki alınan PATENT sayılarına bakınca bu dersin toplumumuza katkıları hemen anlaşılır. Öğrencilerin bu derste öğrendiklerini, projelerini, patent konusunu ailelerine anlatmaları sağlanmalı	13	46,5
			Özellikle TÜBİTAK ve Türk Patent Enstitüsü ile işbirliği yapılmalı	8	28,6
			Ders dışı zamanların düzenlenmesi yapılamadığından bahsi geçen uygulamalar verimli olarak yapılamamaktadır.	3	10,7
			Öğretim süreci öğretmenin inisiyatifinde olmalı, ehil olmayanlar okul işleyişine ve öğretim sürecine olumlu katkıda bulunmazlar.	2	7,1
			Veli bu konuda hassas değil, ilgisizler.	2	7,1
TOPLAM %	74 100		TOPLAM	28	100

Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma yeterlik alanındaki 3 yeterlikle ilgili olarak uygun olup olmadığı görüşü sorulan toplam 74 katılımcıdan (% 83,8) 62 kişi “Evet”, (% 16,2) 12 kişi ise “Hayır” diye görüş bildirmişlerdir.

Bu alandaki yeterliklerle ilgili (% 46,5) 13 katılımcının dersle ilgili içeriklerin ve uygulamaların aileyle paylaşımının sağlanmasını, (% 28,6) 8 katılımcının TÜBİTAK ve Türk Patent Enstitüsü ile işbirliği yapılmasını, (% 10,7) 3 katılımcının etkinliklerin ders süresi dışına da taşınabilmesini, (% 7,1) 2 katılımcının sürecin işin ehli olan öğretmen inisiyatifinde olmasını önerdikleri görülmektedir. Ayrıca (% 7,1) 2 katılımcının velilerin bu konuda hassas değil, ilgisiz olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 8: Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlik Alanına İlişkin Görüşler

YETERLİK	7-MESLEKİ GELİŞİMİNİ SAĞLAMA				
KAPSAMI	Bu yeterlik alanı; teknoloji ve tasarım öğrenme-öğretme sürecini desteklemede öğretmenin mesleki gelişimine yönelik uygulamaları kapsamaktadır.				
YETERLİKLER	Evet %	Hayır %	Öneri	F	%
<p>1.Mesleki gelişimlerini belirleyebilme</p> <p>2.Alana ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme</p> <p>3.Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme</p>	55	19	<p>Bu dersin amacı icat ve buluş yapabilecek kadar yetenekli ve zeki çocukları keşfetmek ve belirlemek, bu derste yaptıklarıyla patent alanlar bile var. Hangi öğretmen neler yapmış, öğrencilerinin ürünleri okul web sitesinde hatta teknoloji ve tasarım sitelerinde yayınlanmalı</p> <p>Yeni yöntem ve teknikleri içeren yayınların öğretmene ulaştırılması ya da hizmet içi eğitim yoluyla tanıtılması sağlanmalıdır.</p> <p>Teknoloji ve Tasarım bölümü mezunu olmadığımızı göre bu yeterlikler bize nasıl kazandırılacak?</p> <p>Bu kapsamdaki yeterlikler öğretmenin kapasitesinin üzerindedir. Ders yüküyle beraber bilimsel araştırmalar ve çalışmalar yapmak zordur.</p> <p>Mesleki gelişime yönelik uygulamalarda yetersiz kalınmaktadır.</p> <p>Bir gecede bizleri Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmeni yaptılar ama onun da bir geleceği yok gibi. Kimse asıl branşında değil beslenme, iş teknik, nakış, dikiş ne ararsan var.</p>	6	13,6
	74,3	25,7		7	15,9
	9	20,5			
	5	11,4			
	6	13,6			
	11	25			
TOPLAM	74		TOPLAM	44	100
%	100				

Mesleki Gelişimini Sağlama yeterlik alanındaki 3 yeterlikle ilgili olarak uygun olup olmadığı görüşü sorulan toplam 74 katılımcıdan (% 74,3) 55 kişi “Evet”, (% 25,7) 19 kişi ise “Hayır” diye görüş bildirmişlerdir.

Bu alandaki yeterliklerle ilgili (% 25,0) 11 katılımcı Bir gecede asıl branşları dışında teknoloji ve tasarım dersi öğretmenine dönüştürdüklerini belirtmiş ve (% 20,5) 9 katılımcı teknoloji ve tasarım bölümü mezunu olmadıkları için bu yeterliklerin nasıl kazandırılacağını sormuştur. Yeni yöntem ve teknikleri içeren yayınların öğretmene ulaştırılması ya da hizmet içi eğitim yoluyla tanıtılmasını öneren (% 15,9) 7 katılımcı, öğretmenlerin neler yaptığı ve öğrencilerin ürünleri okul web sitesinde hatta teknoloji ve tasarım sitelerinde yayınlanmasını öneren (% 13,6) 6 katılımcı, mesleki gelişime yönelik uygulamaların hazırlanmasını öneren (% 13,6) 6 katılımcı bulunmaktadır. Ayrıca (% 11,4) 5 katılımcının bu kapsamdaki yeterliklerin öğretmenin kapasitesinin üzerinde olduğunu belirttiği görülmektedir.

SONUÇLAR

- Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'yle ilgili yapılan araştırmanın sonuçlarına göre uygulanabilirliğin yüksek olduğu bildirilen yeterlik alanları, İzleme ve Değerlendirme Yeterlik Alanı (%95,9) ile Öğrenme- Öğretme Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterlik Alanı (%89,2) olarak belirlenmiştir.
- Uygulanabilirliği az olarak belirlenenler Teknoloji, İnovasyon ve Etik Yeterlik Alanı (%70,3) ile Mesleki Gelişimini Sağlama (%74,3) Yeterlik Alanlarıdır. Bu yeterlik alanları, nicel olarak %70'lerde olduğu için aslında uygulanabilirliği düşük olarak değerlendirilmeyebilir ancak bu yeterliklerin karşılanmasında öğretmenlerin endişelerini yansıtan nitel veriler de olduğu için sonuçlarda uygulanabilirliği düşük yeterlik alanları olarak değerlendirilmiştir.
- Diğer yeterlik alanları birbirine çok yakın değerlerde uygulanabilir bulunmuştur.
- Anketten elde edilen nitel verilerde yer alan öneri ve görüşler arasından

Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'yle ilgili olan

- ✓ Teknolojiyi aktif olarak kullanamayan öğrencileri geliştirmeye yönelik yeterlik eklenmesi,
- ✓ Öğrencinin hayal kurması ve merak etmesinin yeterlik olmaması,
- ✓ Sanat, estetik, güzellikle ilgili daha çok yeterlik yazılması,
- ✓ Yeterince bilgi sahibi olmadıkları için Teknoloji, İnovasyon ve Etik Yeterliklerini karşılayamayacaklarını,
- ✓ Bazı yeterliklerin öğretmenin kapasitesinin üzerinde olduğu;

Eğitim öğretim süreciyle ilgili olan

- ✓ Bakanlık tarafından yeni yöntem ve teknikleri içeren yayınlar ile ortak ders materyallerinin öğretmene ulaştırılması ya da hizmet içi eğitim yoluyla tanıtılması,
- ✓ Öğretmenlere teknolojik gelişmelere ayak uydurabileceği imkânlar sunulması,
- ✓ Gelecek nesillerin teknoloji okuryazarı olması için tedbirler alınması,
- ✓ Öğretmenin ürünleri güzellik anlayışına göre değil sürece göre değerlendirmesi,
- ✓ Ders saatinin yeterli uygulama ve değerlendirme yapmaya imkân vermediği,

- ✓ Öğrencilerin bu derste ürettiklerini ve patent konusunu aileleriyle paylaşmalarının sağlanması,
 - ✓ Öğrenci merkezli ders işlemeye özen gösterilmesi,
 - ✓ Tabletlerin öğrencileri hazırcılığa alıştıracağı,
 - ✓ Özellikle TÜBİTAK ve Türk Patent Enstitüsü ile işbirliği yapılması,
 - ✓ Mesleki gelişime yönelik uygulamaların yetersiz olduğu,
 - ✓ Öğrenci ürünlerinin okul web veya teknoloji ve tasarım sitelerinde yayınlanması,
 - ✓ Ders yüküyle beraber bilimsel çalışmalar yapmanın zor olduğu
- görüş ve önerilerinin frekansları yüksektir.

Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler, yeterliklerle ilgili yorumların yanı sıra teknoloji ve tasarım öğretmeni olmaktan kaynaklanan bazı sorun ve endişelerini de

- ✓ Teknoloji ve tasarım bölümü mezunu olmadığımızı göre bu yeterlikler bize nasıl kazandırılacak?
- ✓ Müfredatımız zayıf. Zaten okulda bizlere çok tepki var, yüzümüze ya da arkamızdan yırtma yapıdırma dersi, ne gereksiz şeyler, veliye masraf kapısı, yarım sınıfla tam keyif falan diyerek moralimizi bozuyorlar. Kimse bu dersi ciddiye almıyor.
- ✓ Teknoloji ve tasarım endüstriyel tasarım bölümü mezunlarına verilmediği sürece içeriği boş bir ders olarak kalacaktır.
- ✓ Bir gecede bizleri Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmeni yaptılar ama onun da bir geleceği yok gibi. Kimse asıl branşında değil beslenme, iş teknik, nakış, dikiş ne ararsan var biçiminde ifade etmişlerdir.

Öneriler

- Farklı süreçler ve kaynaklardan yetişmiş öğretmenleri bünyesinde bulundurmasına rağmen tutarlı bir teknoloji ve tasarım öğretmenliği için vizyon, yaklaşım, yöntem, öğretmenlik uygulamaları gibi boyutlarda ortaklık ve eşgüdüm sağlanabilmesi amacıyla Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri güncellenmelidir.
- Öğretmenlerin bu branşa özel bir öğretim görmedikleri göz önünde bulundurularak Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri güncellenirken “Alan Bilgisi Yeterlik Alanı ve Yeterlikleri” de eklenmelidir.
- Mevcut teknoloji ve tasarım öğretmenlerine özel alan yeterliklerinin kazandırılmasına yönelik hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Üniversitelerde, teknoloji ve tasarım öğretmenliği için Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri'nin de dikkate alındığı bir öğretmenlik programı açılmalıdır.

KAYNAKÇA

MEB (2008). İlköğretim Okullarında Okul Temelli Mesleki Gelişim ve Bireysel Gelişim Programının Verimliliğinin Belirlenmesi Pilot Uygulamalar Raporu. (otmg.meb.gov.tr)

---(2008). Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri

---(2006), İlköğretim Teknoloji ve Tasarım Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

<http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>

http://serdarkalkan.com/sorularla_teknoloji_ve_tasarim.htm

TÜRKİYE'DE LİSANS DÜZEYİNDE TURİZM EĞİTİMİNİN SORUNLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Yrd. Doç. Dr. İbrahim YILMAZ⁷⁶

Özet

Dünyada en hızlı gelişen sektörlerden biri olan turizmde turistler giderek bilinçlenmekte ve kendilerine sunulan hizmetin kalitesine daha fazla önem vermektedir. Emek-yoğun özelliğinden dolayı turizm sektöründe kaliteli hizmetin sunulmasında ve müşteri memnuniyetinin sağlanmasında turizm işletmelerinde görev yapan iş görenlerin nitelikleri son derece önemlidir. Turistik işletmelerde üretilen hizmetin tüketiciye sunumu büyük ölçüde iş görenler tarafından gerçekleştirilmekte ve bu durum turistler ile iş görenlerin çoğu zaman iletişim içinde olmalarını gerektirmektedir. Bu nedenle, sektörde istihdam edilecek olan iş görenlerin gerekli nitelikleri taşınması şarttır. Nitelikli iş görenlerin yetiştirilebilmesi de ancak iyi bir turizm eğitimi ile mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Lisans düzeyinde turizm eğitimi, Arama konferansı, Türkiye

Giriş

Uluslararası turizm alanında rakip ülkeler ile rekabet edebilmek ve modern turizm anlayışının gerektirdiği hizmet kalitesini sağlamak turist ile turiste hizmet edenler arasındaki ilişkilerin sağlıklı ve kaliteli olarak gerçekleştirilmesi ile mümkündür. Bu da sektörde istihdam edilen işgücünün aldığı eğitimin kalitesine bağlıdır (Kızılırmak, 2000). Öte yandan, turizm eğitiminin turistik kalkınma açısından önemi, turizmin az gelişmiş ülkelerin ekonomik yapılarındaki fonksiyonları ile yakından ilgilidir. Ekonomik kalkınma içinde turistik kalkınmayı gerçekleştirecek insan gücünün, tüm katmanlarıyla birlikte profesyonel anlamda turizm eğitime tabi tutulması gerekmektedir. Bu nedenle, turizm alanındaki kalkınmanın şartlarının başında turizm eğitimi gelmektedir (Ünlüöner ve Boylu, 2005). Türkiye'de turizm sektörünün gösterdiği olumlu gelişme, turizm işletmelerini nicel ve nitel yönden geliştirirken, bu işletmelerde çalışacak bireylerin eğitim ihtiyacını da beraberinde getirmiştir (Öncüer, 2006).

Türkiye'de lisans düzeyinde turizm eğitimi ağırlıklı olarak Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokullarında verilmekle birlikte; son yıllarda bu Yüksekokulların bir bölümü Turizm Fakültelerine dönüştürülmüştür. Mevcut Yüksekokulların da Turizm Fakültesi olma yönünde talepleri vardır. Bazı turizm eğitim programları İşletme Fakülteleri, İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri, Ticari Bilimler Fakülteleri ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulları gibi akademik birimlere bağlı bölümler olarak eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir. Dolayısıyla, Türkiye'de lisans düzeyinde turizm eğitimi standart bir yapılanmaya sahip değildir ve mevcut duruma bakıldığında, çok çeşitli sorunlar ile karşı karşıya bulunmaktadır.

Araştırmanın amacı; Türkiye'de lisans düzeyinde turizm eğitiminin sorunlarının ortaya konulması ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerin sunulmasıdır. Bu amaçla, araştırmada öncelikle Türkiye'de lisans düzeyinde verilen turizm eğitiminin mevcut yapısı incelenmekte, sonra söz konusu eğitim sisteminin sorun alanları belirlenerek bu sorunların çözümüne yönelik öneriler sunulmaktadır.

⁷⁶ Nevşehir Üniversitesi Turizm Fakültesi

Yöntem

Araştırmada, ağırlıklı olarak Türkiye’de lisans düzeyinde turizm eğitimi veren yükseköğretim kurumlarının sorunlarının ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerin tartışıldığı “Turizm Eğitimi Arama Konferansı” sonuç raporu incelenmiştir. Turizm Eğitimi Arama Konferansı Muğla Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu’nun koordinasyonu ile 23–26 Nisan 2009 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Türkiye’deki turizm eğitiminin nasıl olması gerektiğine cevap aramak amacıyla bir grup yönlendiricisi başkanlığında yapılan sorgulamalarda detaylı sonuçlar elde edilmiştir. Konferansa turizm sektörünü temsilen sivil toplum kuruluşları, mezun dernekleri, turizm işletmecisi ve yatırımcıları ile bu alanda çalışmalarda bulunmuş turizm profesyonelleri ve lisans düzeyinde turizm eğitimi veren kurumlarda görevli öğretim üyeleri olmak üzere toplam 62 kişi katılmıştır (Mısırlı, 2009).

Geleceği şekillendirme toplantısı ya da ortak akıl oluşturma toplantısı şeklinde de adlandırılan arama konferansları; grup çalışması temeline dayanan, farklı konularla ilgili stratejileri geliştirmede ortak akıl yaratmayı amaçlayan katılımlı bir planlama yöntemidir. Bir grup, yöntemin ön gördüğü mantık içerisinde, en ideal gelecekleri ortaya çıkaracak yaratıcı stratejileri işbirlikçi bir tutumla tasarlamaktadır. Bu konferanslar; ortak görüş yaratmayı, ortak sorunlara çözüm bulmayı, daha iyiye ulaşmak ve gelişmek için neler yapılması gerektiğini belirlemeyi ve ortak hedefler seçmeyi sağlayan bir çalışma düzenine dayanmaktadır. Bu temel çerçevede arama konferansının nihai amacı, geleceğe ışık tutmak ve eylem planı oluşturmaktır. Başka bir ifadeyle, normal zamanlarda doğrudan ilişkide bulunmayan kişileri bir araya getirip, onları katılımlı bir tasarım ve problem çözme süreci içine sokmaktır. Arama konferansında ayrıca, sorunlara takılıp kalmaktansa, ortak akıl çerçevesinde çözüm önerilerine ve eylemlere yönelme, farklı bakış açılarını yansıtan fikirlerin üretilmesine çalışılmaktadır. Arama konferanslarında kullanılan belli başlı yöntem, grup çalışması temeline dayanan beyin fırtınası tekniğidir. Klasik olmayan konferans düzeni içinde, ortak akıl aramak üzere ilgili kişiler bir araya gelmektedir. Katılımcılar konu ile ilgili, o konuda çalışıp bir tecrübe kazanmış karar vericiler ve bilgi birikimi olan kişiler (alan uzmanı) diye tanımlanmaktadır. Arama konferansının her aşamasında katılımcıların birbirlerini ikna ederek ortak akıl geliştirmeleri esastır (Mısırlı, 2009; Kozak, 2009). Araştırmada ayrıca, literatür taraması yoluyla bu konuda daha önce yapılmış benzer çalışmalarda elde edilen sonuçlardan da faydalanılmıştır.

Türkiye’de Lisans Düzeyinde Turizm Eğitiminin Yapısı

Lisans eğitimi ortaöğretime dayalı, en az sekiz yarıyılık bir programı kapsayan bir yükseköğretimdir. Türkiye’de 1992 yılından itibaren yeni üniversitelerin açılması, turizm lisans programlarının sayılarında büyük artış yaşanmasına neden olmuştur (Ünlüöner ve Boylu, 2005). Daha önce bahsedildiği gibi, Türkiye’de lisans düzeyinde turizm eğitimi daha ziyade yüksekokullarda ve bazı fakültelere bağlı bölümlerde verilmektedir. Yükseköğretim Kanunu’na (Y.Ö.K., 2012) göre yüksekokul; belirli bir mesleğe yönelik eğitim öğretime ağırlık veren bir yükseköğretim kurumudur. Fakülte ise, yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve yayın yapan, kendisine birimler bağlanabilen bir yükseköğretim kurumudur.

Tablo 1: Türkiye’de Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimine İlişkin Genel Bilgiler (2012)

Üniversite				Akademik birim				Bölüm/program							
								N.Ö.				İ.Ö.			
Devlet Üniv.		Özel Üniv.		Devlet Üniv.		Özel Üniv.		Devlet Üniv.		Özel Üniv.		Devlet Üniv.		Özel Üniv.	
F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	---	
32	71	13	29	38	75	13	25	62	57	46	43	37	100		
Toplam: 45				Toplam:51				Toplam: 108				Toplam: 37			
Genel Toplam: 145															

Kaynak: ÖSYM, 2012

Günümüzde, Türkiye’de devlet ve özel üniversitelerde lisans düzeyinde turizm eğitimi 45 üniversiteye bağlı 51 akademik birim bünyesindeki toplam 145 bölümde gerçekleştirilmektedir. Turizm eğitimi ağırlıklı olarak (%71) devlet üniversitelerinde ve yine büyük oranda (%75) devlet üniversitelerine bağlı akademik birimlerde yürütülmektedir. Söz konusu akademik birimlerdeki bölümlerin/programların yarısından fazlası (%57) Normal Öğretim şeklinde eğitim vermektedir. Özel üniversiteler bünyesinde ikinci öğretime dayalı bölüm/program bulunmaması dikkat çekmektedir (Tablo 1).

Lisans düzeyinde turizm eğitimi veren 32 devlet üniversitesine bağlı 38 akademik birim 28 farklı ilde yer almaktadır. Bu illerden Eskişehir, İstanbul, İzmir ve Konya’da bu eğitimi veren ikişer üniversite bulunmaktadır. Akademik birimler bazında bakıldığında, 26 üniversite bünyesinde birer, 6 üniversite bünyesinde ise ikişer akademik birim bulunmaktadır. Birden fazla akademik birim bulunan üniversiteler Akdeniz, Balıkesir, Anadolu, Dokuz Eylül, Selçuk ve Nevşehir Üniversiteleridir. Akademik birimlerden 21’i Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu, 7’si Turizm Fakültesi, 4’ü İşletme Fakültesi, 4’ü Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, 1’i İktisat Fakültesi ve 1’i de İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi olarak faaliyet göstermektedir.

Devlet üniversitelerine bağlı akademik birimlerdeki 62 Normal Öğretim programından/bölümünden 22’si Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik, 15’i Konaklama İşletmeciliği, 7’si Seyahat İşletmeciliği, 6’sı Turizm Rehberliği, 6’sı Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği, 3’ü Gastronomi ve Mutfak Sanatları, 2’si Seyahat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği ve 1’i de Rekreasyon Yönetimi adıyla eğitim vermektedir. Akademik birimler bünyesindeki 37 İkinci Öğretim programından/bölümünden 15’i Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik, 10’u Konaklama İşletmeciliği, 6’sı Seyahat İşletmeciliği, 2’si Gastronomi ve Mutfak Sanatları, 2’si Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği, 1’i Turizm Rehberliği, 1’i de Rekreasyon Yönetimi programıdır/bölümüdür.

Türkiye’de lisans düzeyinde turizm eğitimi veren 13 özel üniversiteye bağlı 13 akademik birim toplam 5 ilde toplanmaktadır. Özel üniversitelerden 7’si İstanbul’da, 3’ü ise Ankara’da bulunmaktadır. Her bir akademik birimde birer program/bölüm yer almaktadır. Bu birimlerden 3’ü İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, 3’ü Ticari Bilimler Fakültesi, 3’ü Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, 2’si İşletme Fakültesi, 1’i Turizm Fakültesi ve 1’i de Uygulamalı Teknoloji ve İşletmecilik Yüksekokulu’dur.

Özel üniversitelere bağlı akademik birimlerdeki toplam 46 Normal Öğretim programından/bölümünden 25’i Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik, 14’ü Turizm İşletmeciliği, 3’ü Otel Yöneticiliği ve 4’ü de Turizm Rehberliği adı altında eğitim vermektedir. Bu programlardan bir kısmı

İngilizce eğitim vermekte ve önemli bir kısmı da burslu (tam burslu, %75 burslu, %50 burslu, %25 burslu) öğrenci almaktadır. Özel üniversitelere bağlı akademik birimlerde İkinci Öğretim şeklinde lisans turizm eğitimi uygulaması bulunmamaktadır.

Lisans Düzeyinde Turizm Eğitiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri

Türkiye’de lisans düzeyinde turizm eğitiminin gerek farklı yükseköğretim kurumları tarafından verilmesi ve bu kurumların standart bir yapılanma içerisinde olmamaları ve gerekse diğer nedenler ile çeşitli sorun alanları olduğu bilinen bir gerçektir. Çalışmanın bu bölümünde söz konusu sorun alanları ve çözüm önerileri üzerinde durulmaktadır. Bu noktada bir hususu hatırlatmakta fayda vardır: Şüphesiz aşağıda tablolar halinde ve belli başlıklar ile kategorize edilen sorunlardan bazıları birden fazla alanı ilgilendirebileceği gibi, farklı sorunlar için dile getirilen çözüm önerileri de birden fazla sorun alanı için ortak olabilir. Ancak çalışmada mümkün mertebe genel bir ayırım yapılmaya çalışılmıştır.

Gerek yukarıda bahsi geçen Arama Konferansı ve gerekse konuyla ilgili diğer çalışmalardan (Avcıkurt, 2000; Gürbüz ve Dağdeviren, 2007; Olcay, 2008; Kuşluvan, 2009; Tütüncü, 2009; Yeşiltaş, Öztürk ve Hemmington, 2010; Unur ve Evren, 2011; Pınar, 2012) elde edilen bilgiler ışığında, Türkiye’de lisans düzeyinde turizm eğitiminin sorun alanları ve çözüm önerileri aşağıdaki sekiz kategori altında ele alınmaktadır:

1. Program geliştirme ile ilgili sorunlar
2. Yönetimsel sorunlar
3. Mevzuat ile ilgili sorunlar
4. Sektör uygulamaları ile ilgili sorunlar
5. İnsan kaynakları ile ilgili sorunlar
6. Fiziksel altyapı ve finansman ile ilgili sorunlar
7. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar
8. Akademik yeterlilik ile ilgili sorunlar

Tablo 2: Program Geliştirmeye İlişkin Sorunlar ve Çözüm Önerileri

EĞİTİM-ÖĞRETİM PROGRAMI GELİŞTİRME İLE İLGİLİ SORUNLAR	ÇÖZÜM ÖNERİLERİ
• Ön lisans ve lisans düzeyindeki eğitim-öğretim planları birbirlerini tamamlayıcı nitelikte değildir.	• YÖK komisyonlar oluşturularak, alan uzmanlarına sorunun çözümüne yönelik çalışmalar yapılması konusunda görev ve sorumluluk vermelidir.
• Lisans düzeyindeki bölümlerin eğitim-öğretim programları arasında koordinasyon yoktur.	• İlgili eğitim kurumları arasında ortak çalışma komisyonu oluşturularak sorunun çözümü için somut adım atılmalıdır.
• Yabancı dil eğitiminde çeşitli sorunlar vardır.	• Hazırlık sınıfı uygulaması düşünülebilir. • Alternatif olarak üst sınıflardaki alan derslerinden bir bölümünün de seçimsel olarak yabancı dilde (İngilizce) verilmesi gündeme gelebilir. • Seçmeli yabancı dil eğitimine daha fazla

	ağırlık verilmelidir.
<ul style="list-style-type: none"> • Mevcut programlar sektörün yetişmiş insan gücü ihtiyacına yeterince cevap verememektedir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sektör temsilcilerinin de bulunduğu danışma kurullarının oluşturulması gerekir. • Uygulamaya yönelik meslek derslerinin sektör deneyimi olan kişilerce verilmesi veya bu kişilerin öğretim elemanı olarak istihdamında kolaylık sağlanması düşünülebilir. • Makro düzeyde işgücü planlaması yapılmasına ihtiyaç vardır.
<ul style="list-style-type: none"> • Stajlar içerik, süre ve denetim açısından yetersizdir ve öğrenciler staj yeri bulmakta sıkıntı yaşamaktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Staj programları hem içerik hem süre olarak yeniden düzenlenmelidir. • Öğrencilere staj yeri bulmada gerekli destek sağlanmalıdır. • İşbaşı eğitim programları hazırlanmalı ve geliştirilmelidir.

Tablo 3: Lisans Düzeyinde Turizm Eğitiminin Yönetsel Sorunları ve Çözüm Önerileri

YÖNETSEL SORUNLAR	ÇÖZÜM ÖNERİLERİ
<ul style="list-style-type: none"> • Akademik birimlerin öğrenci sayıları, fiziki kapasiteleri ve akademik kadroları arasında dengesizlik vardır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Akademik birimlerin öğrenci sayıları ile ilgili görüşleri dikkate alınmalı, fiziki kapasiteleri iyileştirilmeli ve ihtiyaç duydukları akademik kadrolar sağlanmalıdır.
<ul style="list-style-type: none"> • Turizm eğitimi veren akademik birimler arasında eşgüdüm eksikliği bulunmaktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> • İlgili akademik birimler arasında eşgüdüm konseyi oluşturulmalıdır.
<ul style="list-style-type: none"> • Akademik takvim, staj ve uygulama takvimi ile uyumlu değildir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Akademik takvim, turizm sezonuna uygun hale getirilmelidir.
<ul style="list-style-type: none"> • Staj komisyonlarına ve stajların denetlenmesine ilişkin sorunlar vardır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Staj komisyonu oluşturulmasında ve stajların denetlenmesinde daha fazla etkinlik sağlanmalıdır.
<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin mezuniyet sonrası kariyer gelişimleri takip edilememektedir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Web tabanlı mezun takip programı geliştirilmeli ve mezun dernekleri teşvik edilmelidir.

Tablo 4: Mevzuata İlişkin Sorunlar ve Çözüm Önerileri

MEVZUAT İLE İLGİLİ SORUNLAR	ÇÖZÜM ÖNERİLERİ
<ul style="list-style-type: none"> • Turizm ile ilgili programlara öğrenci yerleştirmede kişilik özellikleri ve mesleğe olan ilgi dikkate alınmamaktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Üniversite sınavında belirli bir taban puanı alan öğrencilerin ayrıca mülakata ve kişilik testlerine tabi tutularak programlara yerleştirilmesi gerekir.
<ul style="list-style-type: none"> • Turizm sektöründe öğrenci stajlarını düzenleyen bir yasa yoktur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin staj uygulamalarını düzenleyen yasal çerçevenin oluşturulması şarttır.
<ul style="list-style-type: none"> • Turizm eğitimi almış kişiler genellikle turizm sektöründe çalışmayı tercih etmemektedir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Turizm eğitimi almış kişilerin sektörde daha fazla istihdam edilmesine yönelik yasal düzenlemeler tamamlanmalıdır.
<ul style="list-style-type: none"> • Uygulamalı meslek derslerini verecek, sektör deneyimi olan kişilerin öğretim elemanı olarak temin edilebilmesi için ALES'ten 70 puan alma zorunluluğunun olması sıkıntı yaratmaktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> • İlgili akademik birimlere usta öğretici ve uzman kadrolarının tahsis edilerek, uygulamalı eğitim veren meslek elemanlarının temini için ALES'ten 70 puan alma zorunluluğunun kaldırılması gerekir.
<ul style="list-style-type: none"> • Turizm rehberliği eğitiminde eğitim sürelerinin farklılığı, lisans programlarının ağırlıklı olarak İngilizce eğitim vermeleri sorun teşkil etmektedir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Yabancı dil bilgisini belgeleyen lisans mezunlarının 1 yıllık sertifika programına tabi tutularak rehber yetiştirilmesi için yasal düzenleme yapılması gerekir.
<ul style="list-style-type: none"> • Öğretim elemanları turizm sektöründeki güncel gelişmeleri takip edememektedir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretim elemanlarının yaz döneminde turizm işletmelerinde gözlem ve inceleme yapabilmeleri için yasal düzenleme yapılmalıdır.
<ul style="list-style-type: none"> • Turizm sektöründe çalışanların meslek standartlarının olmaması sorun teşkil etmektedir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Meslek standartlarının oluşturulması çabalarına hız verilmelidir. • Bakanlık, sektör temsilcileri ve eğitim kurumlarının işbirliğiyle sektör çalışanlarına ve sektörde çalışacaklara sertifika verilebilir.

Tablo 5: Sektör Uygulamalarından Kaynaklanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

SEKTÖR UYGULAMALARI İLE İLGİLİ SORUNLAR	ÇÖZÜM ÖNERİLERİ
<ul style="list-style-type: none"> • Turizm sektöründe özellikle de konaklama işletmelerinde hâkim yatırımcı profili ve bu profilin yönlendirdiği yönetim/yönetici tutumundan kaynaklanan sorunlar vardır. • Çalışanların fizyolojik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması için sunulan olanakların çağdaş bir insanın ihtiyaç duyduğu düzeyin çok altında olması ciddi bir sorundur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Turizm yatırımcıları ile ilgili, seyahat acentelerinde olduğu gibi bazı kıstasların konulması gerekir. • Konaklama işletmeleri yöneticilerine en az ön lisans diplomasına sahip olma zorunluluğu getirilmeli ve yaşam boyu eğitim uygulamalarına katılmaları gerekir.
<ul style="list-style-type: none"> • Sektörde çalışma saatlerinin çok uzun ve düzensiz olması sorun yaratmaktadır. • Haftalık, yıllık izin kullanımının çoğu zaman keyfi uygulamalar nedeniyle askıya alınması söz konusudur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Müşterilere sunulan hizmetin kalitesinin iş gören davranışından büyük ölçüde etkilendiği; dinlenememiş ve mutsuz iş görenin müşteriye memnun edemeyeceği gerçeğinin kavranması gerekir. • Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığının etkin ve yaygın denetimi, ilgili akademik birimlerin staj yeri izleme ve değerlendirme ziyaretleri önemlidir.
<ul style="list-style-type: none"> • Ücret ve diğer özlük haklarının yetersizliği, düşük ücret uygulaması yaygındır. • Fazladan çalışılan gün ve saatler için adil bir düzenleme yoktur. • İşletmelerde fiziksel ve sosyal şiddet, küfür, hakaret, cinsel taciz gibi olumsuzluklar yaşanmaktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Yatırımcı ve yöneticilerin, kaliteli hizmet ve müşteri memnuniyeti sağlamada iş görenin memnun edilmesinin son derece önemli olduğu gerçeğini kabullenmeleri gerekir. • İlgili bakanlıkların ve kurumların etkin ve yaygın denetimi şarttır. • İlgili akademik birimlerin staj yeri izleme ve değerlendirme ziyaretleri önemlidir.
<ul style="list-style-type: none"> • Üniversite-sektör arasında yeterli iletişim ve koordinasyon yoktur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Paydaşların düzenli olarak bir araya gelip karşılıklı beklentilerini ortaya koymaları ve geribildirim almaları kaçınılmazdır.
<ul style="list-style-type: none"> • Yatırımcıların ve sektördeki yöneticilerin akademik eğitime bakış açılarının olumsuz olması ve öğrencileri ucuz işgücü olarak görmeleri sorun yaratmaktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Akademik eğitimin ve öğrencilerin sektöre katkıları nesnel bir biçimde ortaya konulmalı, yatırımcıların ve yöneticilerin bu konuda bilgilendirilmesi ve eğitim yoluyla daha duyarlı hale getirilmeleri gerekir.

Tablo 6: İnsan Kaynaklarına İlişkin Sorunlar ve Çözüm Önerileri

İNSAN KAYNAKLARI İLE İLGİLİ SORUNLAR	ÇÖZÜM ÖNERİLERİ
<ul style="list-style-type: none"> • Makro işgücü planlaması yoktur. 	<ul style="list-style-type: none"> • İlgili bakanlıklar, YÖK ve diğer paydaşların bir araya gelerek sektörde ihtiyaç duyulan kalifiye eleman sayısı belirlenmeli, akademik birimler ve öğrenci sayıları buna göre şekillenmelidir.
<ul style="list-style-type: none"> • Yeni mezunların istihdamında sorunlar yaşanmaktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diplomalı iş gören çalıştırma zorunluluğu getirilmesi, denetiminin yapılması gerekir.
<ul style="list-style-type: none"> • Sektörde iş gören devir oranı yüksektir. • İş güvencesinin olmaması ve kayıtsız eleman çalıştırma eğiliminin yaygın olması sorundur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vergi indirimleri getirilebilir. • Sendikalaşma özendirilebilir
<ul style="list-style-type: none"> • Yabancı dil bilen iş gören bulmada sıkıntı yaşanmaktadır. • Mesleki yabancı dil eğitiminde eksiklikler vardır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dil puanıyla da öğrenci seçilmesi, hazırlık sınıflarının zorunlu hale getirilmesi düşünülebilir. • İkinci yabancı dil yaygınlaştırılmalı, pratiğe dönük dil eğitimine ağırlık verilmelidir.
<ul style="list-style-type: none"> • Uluslararası düzeyde deneyimli öğretim elemanı eksikliği söz konusudur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Yurt dışı eğitim kurumları ile işbirliğinin artırılması gerekir.
<ul style="list-style-type: none"> • İlgili akademik birim yönetimleri mezun öğrenciler ile yeterince iletişim içinde değildir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mezun derneklerinin özendirilmesi, bilgisayar ortamında kayıtlarının tutulması ve elektronik ortamda iletişim kanallarının oluşturularak yaygın hale getirilmesi gerekir.

Tablo 7: Fiziksel Altyapı ve Finansmana İlişkin Sorunlar ve Çözüm Önerileri

FİZİKSEL ALTYAPI VE FİNANSMAN İLE İLGİLİ SORUNLAR	ÇÖZÜM ÖNERİLERİ
<ul style="list-style-type: none"> • Uygulama laboratuvarlarının eksikliği ve mevcut laboratuvarların etkin olarak kullanılamaması söz konusudur. • Uygulamalı eğitim için gerekli diğer altyapı ve imkânlar yetersizdir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Yeterli uygulama laboratuvarının oluşturulması gerekir. • Bilgisayarlardan sorumlu teknik eleman atanması ve güncel olarak eğitilmesi gerekir. • Mevcut laboratuvarların güncel ihtiyaçlara cevap verecek şekilde işlevsel hale getirilmesi şarttır. • İlgili akademik personelin konusuyla ilgili kurslara gönderilerek güncel gelişmeler doğrultusunda eğitim almasının sağlanması şarttır. • Uygulamalı eğitim için gerekli altyapının oluşturulmasına yönelik finansman desteği sağlanmalıdır.

<ul style="list-style-type: none"> • İlgili akademik birimlerde bilgi teknolojisi kullanımı yeterli düzeyde değildir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bu konudaki eksikliklerin giderilmesine yönelik yatırımlar yapılmalıdır.
<ul style="list-style-type: none"> • Kültürel varlıklar (müze, öğrenme yeri gibi) eğitim amaçlı birer laboratuvar olarak kullanılmamaktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bu yerlerin eğitim amaçlı kullanımı için uygulama çalışmalarının başlatılması, yasal ve finansal desteğin sağlanması gerekir.

Tablo 8: Öğrencilerin Karşılaştıkları Diğer Sorunlar ve Çözüm Önerileri

ÖĞRENCİLERİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR	ÇÖZÜM ÖNERİLERİ
<ul style="list-style-type: none"> • Yabancı dil eğitimi yeterli değildir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Yabancı dil ders programı hazırlanırken Türkiye'ye yönelik uluslararası turizm talebi doğrultusunda "yabancı dil" belirlenmesi ve ders saatlerinin yeterli düzeye çıkarılması şarttır.
<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler mezun olduklarında sektörün taleplerini karşılayamamaktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sektörün ihtiyaçları doğrultusunda ilgili akademik birimlerde bölümlendirmeye gidilmesi, uzmanlaşmaya yönelik seçmeli derslerin artırılması ve işlevsel bir nitelik kazanması gerekir.
<ul style="list-style-type: none"> • Dersin adı ile içeriğinin farklı olması, farklı adlar altında verilen derslerde aynı şeylerin anlatılması sorunu vardır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dersin adı ile içeriğinin uyumlu olması, farklı adlar altında verilen derslerin aynı konuları tekrar etmelerinin engellenmesi gerekir.
<ul style="list-style-type: none"> • Lisansüstü ders niteliğinin zaman zaman lisans düzeyini aşmaması sorun yaratmaktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lisansüstü derslerde, daha çok araştırmaya ve akademik niteliği artırmaya yönelik çalışmaların yapılması şarttır.
<ul style="list-style-type: none"> • Ezbere dayalı eğitim verilmesi ciddi bir sorundur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ezbere dayalı eğitim yerine araştırmaya dayalı, yaratıcı ve eleştirel düşünceyi teşvik eden eğitim anlayışının yerleştirilmesi gerekir.
<ul style="list-style-type: none"> • Stajyerler öğrenciler ucuz işgücü olarak görülmekte ve kendilerine eğitimleri ile ilgili olmayan işler yaptırılmaktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> • İlgili akademik birimlerin staj komisyonlarının oluşturularak aktif bir şekilde çalışmalarının sağlanması gerekir.
<ul style="list-style-type: none"> • Verilen eğitimlerin sektörün ihtiyaçlarına cevap verememesinden dolayı mezun olan öğrenciler iş bulmakta sorun yaşamaktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Turizm eğitim kurumlarında özellikle uygulamaya dayalı mesleki derslerin sektördeki turizm eğitimi almış yöneticiler tarafından verilmesi sağlanarak öğrenciler sektörün ihtiyaç duyduğu donanıma sahip olmalıdır.
<ul style="list-style-type: none"> • Turizm eğitim programlarının öğrenciler tarafından bilinçsiz bir şekilde tercih edilmesi söz konusudur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Yükseköğretim öncesi öğrencilere turizm eğitimi veren akademik birimlerin ve bu birimlerdeki programların yeterli tanıtımı yapılarak farkındalık yaratılmalı, öğrencilerin söz konusu programları bilinçli olarak tercih etmeleri sağlanmalıdır.

<ul style="list-style-type: none"> Farklı liselerden gelen öğrencilerin mesleki eğitim düzeylerinin farklı olması sorun yaratmaktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> Eğitim-öğretim programlarının uygulanmasında bu farklılık göz önünde bulundurulmalı ve denklığın sağlanmasına yönelik çaba gösterilmelidir.
---	---

Tablo 9: Akademik Yeterliliğe İlişkin Sorunlar ve Çözüm Önerileri

AKADEMİK YETERLİLİK İLE İLGİLİ SORUNLAR	ÇÖZÜM ÖNERİLERİ
<ul style="list-style-type: none"> Uzun zamandır akademik yükseltmelerde turizmin bilim alanı olarak kabul edilmemesi önemli bir sorundur. 	<ul style="list-style-type: none"> Turizmin bilim alanı olarak kabul edilmesi olumlu bir gelişmedir ve bu uygulama devam etmelidir.
<ul style="list-style-type: none"> İlgili akademik birimlerde bazı özel mesleki alanlarda öğretim elemanı istihdamı sağlanamamaktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> Aşçılık, gastronomi ve mutfak sanatları gibi özel mesleki alanlarda istihdam edilecek öğretim elemanlarından ALES puanı istenmemesi çözüm olabilir.
<ul style="list-style-type: none"> Gerekli fiziksel koşullar yanında, akademik yeterlilik ile ilgili şartlar oluşmadan yeni akademik birimlerin ve programların açılması ciddi bir sorundur. 	<ul style="list-style-type: none"> Bu konuda gerekli koşullar sağlanmadan, planlama yapılmadan yeni akademik birimler ve bunlara bağlı bölümler açılmamalıdır.

Sonuç ve Öneriler

Turizm sektöründe faaliyet gösteren işletmelerin başarısında nitelikli iş görenin önemi büyüktür. Çünkü müşteriye sunulan hizmetin kalitesi ve müşteri memnuniyeti için bu işletmelerde istihdam edilen iş görenlerin gerekli nitelikleri taşımaları gerekir. Türkiye’de turizm sektörünün nitelikli iş gören ihtiyacını karşılamaya yönelik olarak faaliyet gösteren çok sayıda eğitim kurumu bulunmaktadır. Bu kurumların önemli bir bölümü de son yıllarda sayıları hızla artan lisans düzeyinde turizm eğitimi veren yükseköğretim kurumlarıdır. Daha önce bahsedildiği gibi, Türkiye’de lisans düzeyinde turizm eğitimi büyük ölçüde Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokullarında verilmekle birlikte; son yıllarda bu Yüksekokulların bir bölümü Turizm Fakültelerine dönüştürülmüştür. Ayrıca, turizmle ilgili bölümlerin/programların bir kısmı İşletme Fakülteleri, İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri, Ticari Bilimler Fakülteleri ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulları gibi akademik birimlere bağlı olarak eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir. Türkiye’de lisans düzeyindeki turizm eğitiminde, gerek bu farklı yapılanma ve gerekse diğer nedenlerden dolayı çeşitli sorunlar yaşanmaktadır.

Araştırmada faydalanılan çalışmalardan elde edilen bulgular ışığında, Türkiye’de lisans düzeyinde turizm eğitiminde yaşanan sorunların çözümü için şu önerilerde bulunulabilir:

- Turizm eğitiminde başarılı olabilmek için her şeyden önce söz konusu farklı yapılanmaya sahip eğitim kurumları öncelik ve amaçlarını çok iyi bir şekilde ortaya koymalıdır. Bu çerçevede, eğitim kurumları “hangi seviyede bilgi ve beceriye ve hangi özelliklere sahip mezunlar yetiştirmek istiyoruz?” sorusuna kurumun misyon ve vizyonunu, sektörün ihtiyacını ve dünyadaki gelişmeleri dikkate alarak yanıt vermeli, tüm bunlara uygun eğitim-öğretim programları oluşturmalarıdır.
- Lisans düzeyinde turizm eğitimi veren kurumlar arasında gerekli koordinasyon sağlanarak, eğitim öğretim programları birbirleriyle uyumlu hale getirilmeli ve akademik takvimler turizm sezonuna göre uyulanmalıdır.

- Üniversite-sektör işbirliği kapsamında taraflar karşılıklı beklentilerini ortaya koymalı ve turizm eğitimine bu doğrultuda yön verilmelidir.
- Öğrenci seçiminde öğrencilerin kişilik özellikleri, mesleğe olan ilgi ve hizmet etme yatkınlığı gibi hususların da dikkate alınması gerekir.
- Öğrenci stajları konusunda gerekli yasal altyapı ivedilikle hazırlanarak öğrencilerin gerçek anlamda staj yapmalarının önü açılmalıdır.
- Uygulamalı eğitim için gerekli altyapı ve diğer şartlar sağlanmalıdır.
- Turizm rehberliği konusunda yeni bir anlayış geliştirilerek özellikle İngilizce dışından rehber yetiştirilmesi konusunda başta Bakanlık olmak üzere ilgili tüm kesimler harekete geçmelidir.
- Öğrencilerin mezuniyet sonrası kariyer gelişimleri takip edilmelidir.
- Turizm eğitimi almış kişilerin turizm sektöründe daha fazla oranda istihdam edilmelerini teşvik edecek önlemler alınmalıdır.
- Akademisyenler kendilerini sürekli olarak geliştirmeli, sektörle koordinasyon içinde olmalı, mesleki kuruluşlara üye olmalı, bilimsel çalışmalarını uluslararası alanda rekabet edebilecek düzeyde geliştirmelidir.
- Avrupa Birliği'ne uyum çalışmaları ve Bologna Süreci gibi gelişmeler göz önünde bulundurularak Türkiye'deki turizm yükseköğretiminin yeniden yapılandırılması ile ilgili çalışmalara devam edilmelidir.
- Turizm sektörünün iş gücü ihtiyacını belirleyen makro işgücü planlaması yapılmalı ve turizm eğitimi buna göre yapılandırılmalıdır.

Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde örgün turizm eğitimi önlisans, lisans ve lisansüstü olmak üzere üç farklı düzeyde gerçekleştirilmektedir. Ancak, bu çalışmada yalnızca lisans düzeyinde turizm eğitiminin sorunları ve çözüm önerileri üzerinde durulmuştur. Dolayısıyla, yükseköğretim düzeyinde turizm eğitime ilişkin çok daha geniş kapsamlı çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, ortaöğretim düzeyinde verilen turizm eğitimi ile çeşitli kamu ve özel sektör kurumlarınca verilen yaygın turizm eğitime yönelik çalışmalar da yapılabilir.

Kaynakça

- Avcıkurt, C. (2000), "Education and Training in Tourism in Turkey: Problems and Prospects", *Balıkesir Üniversitesi S.B. E. Dergisi*, Cilt 3, Sayı 4, s.282-297.
- Gürbüz, A. K. ve Dağdeviren, A. (2007), "Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Veren Kurumların Ders Programlarının Fonksiyonel Açından İncelenmesi", *Balıkesir Üniversitesi S.B. E. Dergisi*, Cilt 10, Sayı 18, Aralık, s.157-167.
- Kızılırmak, İ. (2000), "Meslek Yüksek Okulları Turizm ve Otelcilik Programlarının Günümüz Turizm Sektörünün Beklentileri Doğrultusunda Değerlendirilmesi", http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/147/kizilirmak.htm, (05.09.2012).
- Kozak, M. A. (2009), "Akademik Turizm Eğitimi Üzerine Bir Durum Analizi", *Muğla Üniversitesi S.B.E. Dergisi*, Sayı 22, Bahar, s.1-20.
- Kuşlivan, S. (2009), Yükseköğretimde Turizm Eğitim Öğretiminin Sorunları, Türkiye'de Turizm Eğitimi Çalıştayı, Nevşehir.
- Mısırlı, İ. (2009), *Akademik Turizm Eğitimi Arama Konferansı Sonuç Raporu*, Muğla Üniversitesi Yayını, Muğla.
- Olcay, A. (2008), "Türk Turizmde Eğitimin Önemi", *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 7, Say 2, s.381-390.
- Öncüer, M. E. (2006), Avrupa Birliği Eğitim Politikasında Mesleki Turizm Eğitimi Yaklaşımı ve Türk Turizm Eğitimine Uygulanabilirliği, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- ÖSYM (2012), "Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu", <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2012/OSYS/2012OSYSKONTKILAVUZ.pdf>, (05.09.2012).
- Pınar, İ.(2012), "Bilimde Çok Sessizlik Gerekli", http://www.turizmforumu.net/haber_detay.asp?haberID=8641, (12.07.2012).
- Tütüncü, Ö. (2009), "Akademik Turizm Eğitimi Arama Konferansı'nın Ardından". *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, Cilt 20, Sayı 1, Bahar, s.103-112.
- Unur, K. ve Evren, S. (2011), "Lisans Düzeyi Turizm Eğitimi Ders Programının Mezunlarca Değerlendirilmesi: Mersin Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu Mezunları Üzerinde Bir Araştırma", *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, Cilt 8, Sayı 1, Ocak-Nisan, s.43-54.
- Ünlüöner, K. ve Boylu, Y. (2005), "Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Beklenti ve Algılamalarındaki Değişimin Karşılaştırılması (2000-2001 ve 2003-2004 Öğretim Yılları)", http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/166/index3-boylu.htm, (05.09.2012).
- Yeşiltaş, M., Öztürk, Y. ve Hemmington, N. (2010), "Tourism Education in Turkey and Implications for Human Resources", *Anatolia: An International Journal of Tourism and Hospitality Research*, Cilt 21, Sayı 1, Yaz, s.55-71.
- Y.Ö.K. (2012), "Yükseköğretim Kanunu", <http://www.yok.gov.tr/content/view/544/230>, (10.07.2012).

ÇAĞDAŞ ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARINDAN ÖĞRETİMSEL LİDERLİĞİN KALİTE SARMALINDAKİ YERİ

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Akbaba
Himmet Okan Şahin⁷⁷

ÖZET

Bu çalışma ile eğitimde başarı, kaliteli eğitim ve öğretim için gerekli olan öğretimsel liderlik yaklaşımlarının önemini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Hızlı bir değişim sürecindeki dünya üzerinde ayakta durmayı başaranlar, yaşadığı çağı anlamış ve çağın gereksinimlerine yanıt veren toplumlar olmuştur. Çağın gerektirdiği özelliklerle donanık insanı yetiştirmek bilimde ve teknolojide ilerlemek, ancak çağdaş öğretimin gerektirdiği tarzda kendini düzenleyen eğitim sistemlerinin işidir.

Çalışmamız kaynak taraması şeklinde düzenlenmiştir. Yapılan araştırma sonunda, Öğretimin etkili ve verimli olması ve kalitenin artması büyük ölçüde öğretmenin aldığı eğitime bağlı olduğu. Okul sisteminin kendisinden beklenen görevleri yerine getirebilmesi için çağdaş bir örgüt ve yönetim yapısına sahip olması, öğrencinin öğrenmesi için en uygun öğrenme ortamının oluşturulmalıdır. Şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır.

Giriş

Hızlı bir değişim sürecindeki dünya üzerinde ayakta durmayı başaranlar, yaşadığı çağı anlamış ve çağın gereksinimlerine yanıt veren toplumlar olmuştur. Toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel yönden kalkınabilmesi, çağdaş uygarlık seviyesine ulaşabilmesi için bilim, teknoloji ve sosyal alanda yetişmiş insan gücüne gereksinim vardır. Bunun da sağlanması için çağın ihtiyaçlarına yanıt verebilen eğitim anlayışına ihtiyaç vardır.

Eğitimin ihtiyaçlara karşılık verebilmesi, hedeflere ulaşabilmesi etkili bir yönetimle mümkün görünmektedir. Yönetimin etkili olabilmesi liderin örgüt üzerindeki etkisiyle paralellik göstermektedir. Okul yöneticisi, konumu itibarıyla okulların başarısı ve etkililiği üzerinde, kritik faktörlerden birisidir. Etkili öğretim yönetsel desteğe bağlıdır. Bu destek ve örgütün kalitesi, öğretmen davranışını etkilemektedir. Okul yöneticisi, aynı zamanda, okulun yasal lideri, okulda yasal güç kullanan buna bağlı olarak okuldaki tüm etkinliklerin başarıya ulaşmasında anahtar kişi olarak görülmektedir (Başar, 2001, 20). Okulda etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesine öncülük eden, bütün öğrenciler için yüksek düzeyde başarıyı öngören okul yöneticisi güçlü bir öğretimsel lider olarak görülmektedir (Tahaoğlu ve Gediklioğlu, 2009).

Bu çalışmada öğretimsel liderlik ile ilgili literatür kısaca gözden geçirilerek, öğretimsel liderliğin ne olduğu, öğretimsel liderlik özellikleri ve öğretimsel liderliğin davranış boyutları incelenmeye çalışılacaktır

Problem Durumu

Bu çalışmada çağdaş öğretim yaklaşımlarından öğretimsel liderliğin önemi, özellikleri ve diğer öğretim yaklaşımlarından farkları ile kalite sarmalındaki yeri konularında ki bilgileri ortaya koyma araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

⁷⁷ Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi. akabab@mynet.com

Amaç

Bu araştırmanın ile öğretmen ve yöneticilerin öğretimde başarı sağlamaları, kaliteli eğitim ve öğretim için gerekli olan öğretimsel liderlik yaklaşımının ne olduğunu ve önemini ortaya koyarak uygulanmasını sağlamak için ilgililere yardımcı olmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmamızda, kaynak tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modelleri, var olan bir durumu olduğu şekliyle araştırmayı amaçlayan yaklaşımlardır.

Eğitim

Eğitim, Latince “Educere” kelimesinden gelmektedir. Latince genellikle fiziksel gelişme anlamıyla kullanılan bu kelime İngilizcede ise, oldukça genel bir ifadeyle, çocukların ve hayvanların yetiştirilmesi anlamında kullanılmaktadır (Hirst and Peter. akt. Tozlu, 1997, 93). İnsanlık tarihinin en eski faaliyet zinciri olan eğitim, temellerini insandan oluşturmuş bir doku olarak ifade edilmektedir. Kökü insanlık

kadar eski olan eğitim toplumları sahip oldukları değerler ışığında, yeniden şekillendirmeye ve mevcut durumu gözden geçirmeye çalışan bir organizasyon halidir (Akyüz. 1991, 13)

Eğitim yoluyla insana yeni davranış kazandırmak, insanın var olan davranışlarını geliştirmek veya değiştirmek mümkündür. Planlı ve kapsamlı bir süreç olan eğitim sürecinin işlevini yerine getirebilmesi için çalışmaların örgütlenmesi, planlanması, iş bölümü ve koordinasyon gereklidir (Başar, 2000,4). Eğitim, yaşamın her anında ve her alanında, doğumdan ölüme dek devam eden bir süreçtir (Şişman, 2011, 4). Bağımsız düşünme beceri ve sorumluluğuna sahip erdemli bireyler yetiştirmek, yetişecek bireylerin kendi kültürlerinden beslenmelerini sağlamalıdır. (Tozlu. 1997, 104).

Eğitim genel anlamda bireylerin davranışlarını değiştirme sürecidir (Aydın, 2011, 12. Demirel, 2004, 6). Bu süreç kimi zaman planlı-kontrollü, kimi zaman geliş güzel gelişebilmektedir (Dişsiz, 2009).Eğitim sürecinden geçen bireylerin davranışlarında bir değişim olması beklenmektedir (Demirel, 2004, 6). Eğitim yoluyla bireyin amaçlarının, bilgi düzeylerinin, davranış biçimlerinin ve ahlak ölçülerinin değiştiği belirtilmektedir(Variş,1982. Akt. Demirel, 2004, 6). İnsanı geliştirmeyi hedefleyen bu süreç Örgütlenmiş(formal) ve örgütlenmemiş (informal) eğitim olmak üzere iki şekilde ortaya çıkar. Bireyin bir meslek kazanmasını sağlamak, zihinsel yeteneklerini arttırmak, ona bir şeyler öğretmek amacıyla yapılan eğitim türü formal eğitim olarak adlandırılır. Formal eğitim, planlı ve kontrollüdür. Bireyden beklenen davranışlar kazandırılır, beklenmeyen davranışlar yok edilir. Formal eğitim, örgün eğitim ve yaygın eğitimden oluşur; İnfomal eğitim ise, her hangi bir eğitim kurumu haricinde bireyin kendi yaşantısı yoluyla öğrendiği her şeydir. Plansız, gelişigüzel, kendiliğinden gelişir. İnfomal eğitimle birey istenen veya istenmeyen davranışlar kazanabilir (Dişsiz, 2009).

Yönetim

Yönetim, örgütleyici eylemler bütünü ve eylemlerin yürütülmesini sağlayan araçları adlandırmak için kullanılan bir terimdir (Özden, 2002, 99). Örgütsel amaçları gerçekleştirmek için bireysel ve grup olarak çalışmak olarak da tanımlanır, yönetimin vazifesi insanların birey ve grup olarak etkin bir şekilde çalışmasını sağlamaktır (Özdemir, 2000, 4).

İnsanların topluluklar halinde yaşadıkları her yerde bir yönetim süreci var olmuştur. Yönetim uygulama olarak insanlık tarihi kadar eskidir (Tosun, 1992, akt. Begeç, 1999). Geçmişte yönetimin temel görevinin, insanları ortak amaç ve değerler etrafında bir araya getirip performanslarını yükseltmek ve yeterli hale getirmek olduğu kabul edilirken, günümüzde yönetimin temel görevi aynı kalmakla beraber taşıdığı anlam bakımından bir değişikliğe uğramıştır. Yönetime ilişkin ortaya çıkan yeni değerler şunlardır (Özden, 2002, 99-100):

- ✓ Yönetimin görevi insanların güçlü yanlarını etkili kılarak ortak performansı başarabilir hale getirmektir.

- ✓ Yönetimin hedefinde insan olduğu için, yönetim kültürle ilişkilidir. Yönetim kendi gelenek, tarih ve kültürünü yönetimin yapı taşı olarak kullanmaktadır.
- ✓ Örgütlerin hedeflerini ortak bir düşünce etrafında birleştirecek şekilde açık ve büyük olmalıdır.
- ✓ Örgütlerin amaçları açık ve net olmalıdır. Yöneticilerin görevi de bu hedefleri ve değerleri yansıtarak örnek birey olmaktır.
- ✓ Örgütlerin tamamında bir öğrenme ve öğretme süreci gerçekleşmektedir. Bu durum örgütlerin olmazsa olmazları haline getirilerek, öğrenme ve öğretme sürecinin kalitesi artırılmalıdır.
- ✓ Performans, yönetimin en önemli unsuru olmalı, performanslar değerlendirilmeli ve sürekli olarak geliştirilmeye çalışılmalıdır.

Tüm örgütlerde, örgüt yönetimini üstlenen amaç ve hedeflerin saptanmasında etkili olan, çalışanlar ile birimler arasında işbirliği ve uyumu sağlaması gereken, gerekli kararları verebilen yönetici ve liderlere ihtiyaç vardır (Peker, 2002, 37). Yöneticinin başarısı daha önceki yapılanları daha iyi yapması olarak değil de yeni değerler ve gelişmeler sonucunda neler yapacağını bilmesi olarak değerlendirilmelidir (Özden, 2002,100).

Modern Yönetim Yaklaşımları

Toplum değerlerinin zaman içinde değişime uğraması, sanayinin ve teknolojinin hızlı gelişimine paralel olarak, örgütlerin de büyüyen karmaşık bir yapı alması, örgütlerin sorunlarına klasik yollarla sunulan çözümleri yetersiz kılmıştır. Bu amaçla yeni yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu yaklaşımların en önemlileri *Sistem Yönetimi Yaklaşımı* ve *Durumsallık Yaklaşımı* olarak ifade edilmektedir (Demirkan, 1997. Akt; Ulaş, 2002).

Sistem Yönetimi Yaklaşımı: Yönetimde çağdaş düşüncenin başlangıcı sistem yönetimi yaklaşımına dayandırılmaktadır. Sistem yönetimi yaklaşımı, yönetim olaylarını başka olaylarla ve dış çevre etkenleriyle ilişkilendirerek ele alır (Memduhoğlu, 2010. 3). Bu yaklaşıma göre; örgütler, sistem gibi bölünmez bir bütündür. Bütünün parçaları bağımsız ve birbirleriyle ilişkilidir (Akin, 1998. Akt; Ulaş, 2002). Sistem teorisi, örgütü organizmaya benzetmektedir. Organizma nasıl birbirine bağlı yapı ve işlevlerden oluşmuş ise, örgütlerde birbirine bağlı görev ve yapılardan oluşmuş bir sistemdir (Memduhoğlu, 2010. 3). Örgüt gruplardan, gruplar ise uyumlu çalışması gereken bireylerden oluşur. Her birey diğerlerinin ne yaptığını bilerek, karşılıklı mesaj alıp verme yeteneğine sahip olmalıdır (İpek, 2008, 113).

Durumsallık Yaklaşımı: bu yaklaşıma göre; örgütsel hedeflere ulaşabilmek için ihtiyaçlar çerçevesinde ortaya çıkan duruma en uygun yöntemin uygulanması gereklidir (Akin, 1998. Akt; Ulaş, 2002). Durumsallık yaklaşımı, örgüt yapısını çeşitli içsel ve dışsal koşullar arasındaki ilişkilere göre biçimlenmiş bir yapı olarak görür ve yönetim teorilerinden hangilerinin hangi koşullarda etkili olabileceğinin araştırır (Memduhoğlu, 2010. 3-4). Durumsallık yaklaşımına göre; yönetim süreçlerinde en doğru ve en uygun yol tek olmamalıdır. En doğru ve en uygun duruma göre değişmektedir (Akin, 1998. Akt; Ulaş, 2002).

Liderlik

Yönetim alanında en çok kullanılan kavramlar, yönetici ve lider kavramlarıdır. Yönetici ve lider kavramları, bazen eş anlamlı bazen de farklı anlamda kullanılmaktadır. Yönetici, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için, örgüt yapısını ve resmi prosedürünü kullanan kişidir. Lider ise prosedürün ötesinde kendine özgü bir etkileme gücüne sahip olan kişidir (Erdoğan, 2003, 35).

Liderlik tarihin her döneminde mevcut olup, gelecekte de varlığını devam ettirecek temel unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir. Liderlerin kalitesi örgütleri, toplumları ileri götürecek temel unsurlardan biridir (Begeç. 1997). Liderlik, birden fazla kişiyi güç ve etki yoluyla yönlendirir (Çelik, 2003, 3). Her dönemde politikadan askerliğe, iş hayatından sosyal hayata kadar daha pek çok alanda liderlerin çıktığı, bu liderlerin toplumların hayatına yön veren ve aranan kişiler haline geldiği görülmektedir (Begeç, 1999). Örgütü amaçlara göre yaşatmak için insan ve

madde kaynaklarını en etkili, en verimli biçimde kullanan, liderlik yeteneklerine sahip yöneticilere ihtiyaç vardır (Tahaoğlu ve Gediklioğlu, 2009).

İnsanın olduğu her yerde liderler vardır. Eski çağlardan günümüze gelene kadar liderlikle ilgili çeşitli düşünce ve görüşler ileri sürülmüştür. Liderlik konusunda kimi liderliğin doğuştan geldiğini, kimileri ise sonradan geliştirilebildiğini savunmaktadır (Ceylan, 1997, akt. Gezici, 2007) Çağdaş yönetim anlayışı ile eğitim yöneticisinin liderlik rolü ağırlık kazanmıştır. Eğer etkili olmak isteniyorsa, yönetici grubun lideri olarak eylemde bulunmalıdır. Çağdaş okul yöneticileri liderlik özelliği baskın olan yöneticilerdir. Eğitim yöneticisinin liderlik rolü oynadığı zaman başarılı olabileceği ileri sürülmüştür (Tabancalı, 1995. Akt. Yılmaz, 2010).

Öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik, öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşması olarak ifade edilebilmektedir. Başka bir şekilde ifade edilecek olursa, öğretim liderliği öğretmenler, öğrenciler ve öğretim programının yer aldığı öğretim süreçleriyle organik bir bağa sahip olan bir liderliktir (Gümüşeli, 1996; akt. Memişoğlu ve Gülen, 2007, 77).

Lider ile yönetici arasındaki farklılıklar tablo 1’de yer almaktadır. Ancak güç ve etki bakımından iki farklı liderlik biçimi ortaya çıkmaktadır. Formal lider, mevcut otoriteye bağlı kalarak grup üzerinde etki göstermeye çalışır. İnfomal lider ise gösterdiği davranışlarla grupta bütünleşebilen kişidir. Okul Müdürü bir formal lider olarak görülebilir. Bunun yanında Okul Müdürünün çalışanları motive etmesi, yönlendirmesi, onu informal bir lider konumuna da getirebilir (Arıkanlı ve Ulubaş, 2004).

Tablo 1: Lider ile Yönetici Arasındaki Farklılıklar (Özden, 2002, 114).

<i>Lider ile Yönetici Arasındaki Farklılıklar</i>	
<i>Yönetici</i>	<i>Lider</i>
<i>Yönetir.</i>	<i>Yönlendirir.</i>
<i>Mevcut düzeni sürdürür.</i>	<i>Yenilik peşindedir.</i>
<i>Otoritesi statüsünden kaynaklanır.</i>	<i>Otoritesi kendisindedir.</i>
<i>Yetkileri kendisinde toplar.</i>	<i>Astlarını yetkilendirir.</i>
<i>İtaati vurgular.</i>	<i>Katılımı vurgular.</i>
<i>Planlara aşırı bağlıdır.</i>	<i>Alternatif yaklaşımlara açıktır.</i>
<i>Belirlenmiş amaçlara hizmet eder.</i>	<i>Yeni amaçlar ortaya çıkarır.</i>
<i>İşi doğru yapar.</i>	<i>Doğru işi yapar.</i>
<i>Kontrolü vurgular.</i>	<i>Güveni esas alır.</i>

Liderler günlük sorunların çözümünde veya günlük sorunları ortaya çıkarmada çaba harcamak yerine daha çok stratejik düşünceleri kullanırlar. Yöneticiler arzu edilen sonuca ulaşmak için, örgütsel yapı ve örgütsel yapı içindeki işleyiş sürecini biçimlendirmeye çalışırlar. Liderler ise, örgüt içindekileri bir ortak nokta etrafında birleştirmeye çalışırlar. Lider ile yönetici arasındaki farklılıkları şöyle özetleyebiliriz (Erdoğan, 1991; Akt. Arıkanlı ve Ulubaş, 2004).

- ✓ *Lider, grup üyelerince izlenen kişidir. Tüm yöneticiler lider değildir. Yöneticinin grup üyelerinin çoğunluğu tarafından benimsenmesi gerekmez. Lider ise grup üyelerinin tamamı veya çoğunluğu tarafından izlenen kişidir. Lider atamayla geldiği için hiyerarşik yapı içinde belli bir konumu yoktur. İnfomal liderler ise gruplarının lideridir; ancak bunlar yönetici değildir.*

- ✓ *Lider, grup üyelerinin duygusal olarak da kabul ettiği kişidir. Zaleznik'e göre yönetici rasyonel karar veren ve sorun çözen kişidir. Lider ise grup üyelerinin beklentilerini karşılayan kişidir.*
- ✓ *Yönetici örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışır. Liderin temel ilgi alanı ise izleyenlerin ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Yönetici örgütsel amaçları gerçekleştiremediği zaman başarısız olurken, lider grup beklentilerini karşılamadığı zaman başarısız olur.*

Öğretimsel Liderlik ve önemi

Yönetim bilimlerindeki gelişmeler, örgütlerin gün geçtikçe karmaşıklaşması ve toplumun örgütlerden beklentilerindeki çeşitliliğin hızla artması, farklı farklı liderlik biçimlerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Eğitim örgütlerinde ön plana çıkan liderlik biçimi öğretimsel liderlik olarak kendini ortaya koymuştur (Sağır, 2011).

Öğretimsel liderlik, tamamen eğitimsel liderliğe uygun olarak geliştirilen bir liderlik biçimidir. Bu liderlik biçimi okul yönetimine uygun olarak geliştirilmiştir. Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin klasik rol ve liderlik anlayışını köklü bir biçimde değiştirmiştir. Eski liderlik anlayışlarında okul yöneticisinin bir takım yönetsel rolleri ön plana çıkarken, öğretimsel liderlikte öğretimi geliştirme ağırlık kazanmıştır (Çelik, 2003, 224).

Öğretimsel liderliği diğer liderlik tiplerinden farklı kılan en önemli özelliği öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Öğretimsel liderlik, öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme-öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik türüdür. Bir okulu şekillendiren ve tanımlayan üç önemli güç vardır. Bunlar öğrenciler, öğretmenler ve toplumdur. Okulun etkili olabilmesi için, bu üç gücün müfredat programı doğrultusunda etkileşim içinde çalışması ve uyum göstermesi gereklidir. Öğretimsel lider olarak kabul edilen okul yöneticilerinin esas vazifesi öğretimin kalitesini yükseltmek için bu güçlerin okulun amaçları doğrultusunda kullanımını sağlamaktır (Findley ve Findley, 1992; akt. Aksoy, 2006). Okul yöneticisinin asıl yerinin makam odası değil, sınıf ve koridorlar olduğu görüşü yaygınlaşmaktadır. Okul yöneticisinin asıl ve en önemli görevi, öğretim sürecine liderlik etmektir. (Özden, 2002, 140).

Öğretimsel lider, uzmanlığa dayanarak eğitim ve öğretim işlevlerini yerine getiren yönetim süreçlerini etkili bir şekilde yürüten, etkili iletişim becerilerine sahip ve model olabilen liderdir. Öğretimsel liderin tutarlı bir eğitim felsefesi olmalı, vizyonu uygulamalı, kendi kendini yöneten takım modelini kullanarak, gerektiğinde sürece müdahale etmeli, düzenli ve disiplinli bir öğretim ortamı oluşturmalıdır (Jenkins, 1991. akt; Aksoy, 2006).

Öğretimsel lider olan okul yöneticilerinin öğrenme kuramları, etkili öğretim ve eğitim programlarını geliştirme alanlarında uzman olmalarının yanında, okulda önem taşıyan durumları öğrencilere, öğretmenlere ve ailelere iletebilme konusunda da yeterli olmaları gerekmektedir. Ayrıca okulu tüm yönleriyle tanımlayan okul kültürünün oluşumunda ve yorumlanmasında da bilgi sahibi olmaları gerekir (Sergiovanni. 1984. Akt: Aksoy, 2006).

Öğretimsel Liderin Özellikleri

Okul yöneticileri öğretimsel liderlik rolünü üstlenmelidir. Öğretimsel liderlik, eğitim ve yönetimle ilgili güçlü ve gözle görülür yetenekler ister. Öğretimsel liderler hedefleri, müfredatı, öğretimi, sınavları, beklentileri ve sınıf atmosferini beklenen biçimde ortaya koyma becerisine sahip olmalıdır. Seçilen eğitim modelinin uygulanmasında öğretmenlere yardım ederler. Başarılı bir okulun yöneticileri aynı zamanda eğitim, öğretim ve öğrenme konularında güçlü bakış açıları olan öğretimsel liderlerdir (Sergiovanni 1991. 96). Öğretim liderlerinin temel özelliklerini şöyle sıralayabiliriz (Özden, 2002. 140–141):

Bir öğretim lideri;

- ✓ *Farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasını teşvik eder.*
- ✓ *Öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekler.*
- ✓ *Öğretmenin, öğretimle ilgili sorunlarda başvurduğu kişidir.*

- ✓ Eğitim hedefleri ve öğretim yöntemleri konusunda öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunur.
- ✓ Öğrenci başarısı ve öğretim uygulamaları konularındaki tartışmalara liderlik eder.
- ✓ Sık sık sınıf gözlemleri yapar.
- ✓ Daha etkili öğrenmeyi sağlamak için okulun ve çevrenin kaynaklarını harekete geçirir.
- ✓ Okulun varlık gerekçesi hakkında net bir vizyona sahiptir.
- ✓ Öğrenme ve öğretme ile ilgili konularda öğretmenlerle iletişim içerisindedir.
- ✓ Öğretmenler tarafından, öğretim konusunun tartışılabilceği önemli bir kişi olarak görülür.
- ✓ Öğretmenlerin öğretim ile ilgili konuları tartışmak için kendisine kolayca ulaşabildikleri bir kişidir.
- ✓ Okulda neyin daha önemli olduğunu vurgulamak için sık sık sınıfta ve koridorda görülür.
- ✓ Öğretmenlere sınıftaki performansları konusunda sık sık dönüt sağlar.
- ✓ Öğrenci başarısını ölçmede ve yorumlamada öğretmenlere yardımcı olur.
- ✓ Öğretmenlerin performansını değerlendirmedeki amacı, onların öğretmenliğinin gelişmesine katkıda bulunmaktır.

Yapılan araştırmalar eğitim programına önem veren yöneticilerin birçok yönden okullarını ileriye götürdüğünü göstermektedir. Stanchfield (1976)“in yaptığı araştırmada, eğitim programına önem veren liderlerin bulunduğu okullardaki öğrencilerin yüksek derecede okuma başarısına ulaştıkları ortaya konmuştur. Bu yöneticilerin öğretimin gelişmesi için okullarda duygusal bir hava yaratabildikleri, öğretmen ve öğrencileri program etkinlikleri konusunda bilinçlendirdikleri, sonunda da öğrenci başarısında etkili oldukları saptamıştır (Balci, 2002. 123).

Okul yöneticisi için yönetim biliminin sunduğu temel ilke, bilgi ve becerilere sahip olmak yeterli değildir. Okul yöneticisi, asıl olarak programların geliştirilmesi ve planlanması, okulda genel ve özel olarak gerçekleştirilen öğretimle kazandırılan bilgi, değer ve davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesi gibi sorumluluklara sahip olmalıdır. Yani okul yöneticisi “ öğretim lideri” olmalıdır (Erdoğan, 2006. 142).

Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları

Her okulun bulunduğu çevre, öğrenci ve öğretmen profilinin özelliklerine bağlı olarak okul müdürlerinin göstermeleri gereken liderlik davranışları da farklılaşabilir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış boyutlarıyla ilgili olarak, özünde aynı olmak koşulu ile çok sayıda sınıflamalar yapılmıştır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış boyutlarını beş başlık altında sıralamıştır (Şişman, 2002. 141-142).

1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması,
2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi,
3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi,
4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi,
5. Düzenli öğretim-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulmasıdır

1-Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması

Okul yöneticisi, okulun etkinlik ve programlarının anlaşılmasını etkili bir iletişim kurarak sağlayabilir. Etkili iletişim üç düzeyde gösterilebilir: Birebir ilişkiyle küçük gruplarla ve büyük gruplarla iletişim kurulabilir. Okul çevresinin, velinin ve daha geniş toplulukların okulun vizyonunu paylaşması yoluyla etkili bir iletişim kurulabilir. İletişimci olarak okul yöneticisi, etkin dinleme, grup

içi ilişkileri anlama ve okulu etkileyen çevresel güçleri tanıma konusunda uzman olmalıdır (Çelik, 2003:49).

Okul yöneticisinin, öncelikle okulun vizyon ve misyonunun belirlenerek okulun amaçlarının tanımlanmasına öncülük etmesi beklenir (Şişman, 2004, 141). Liderler, kurumlarına yeni ufuklar açabilen insanlardır (Özden, 2002, 45). Okulun önemli görülen amaçları, öğrenci, öğretmen ve ailelerle yapılan görüşmelerde sürekli olarak vurgulanmalı, açıklanmalıdır (Şişman, 2004, 141).

Bir okul yöneticisinin öğretimsel liderlik rolünün en önemli boyutlarından birisi, okulun misyonunu tanımlamadır. Öğretimsel liderlerin bir vizyona sahip oldukları belirtilir. Okulun misyonunu tanımlama, okulun genelinde yapılan çeşitli etkinlikleri bir bütün olarak birbirine bağlı paylaşılmış amaçlar hissi oluşturarak bu misyonu iş görenlere ve öğrencilere ifade etmeyi gerektirir (Hallinger ve Murphy, 1985. akt: Aksoy, 2006).

Okulun amaçları, değişen ve gelişen koşullara bağlı olarak sürekli gözden geçirilmeli ve gerektiğinde yeniden belirlenip tanımlanmak durumundadır. Bunun için de okul yöneticileri yeterli bilgi ve donanıma sahip olmalıdır. Okulun amaçlarını belirleyip geliştirmede kısaca okulun amaçlarıyla bütünleşmede yönetici diğerleri için iyi bir örnek ve rol modeli olmak durumundadır (Şişman 2004, 78).

2.Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi

Eğitim örgütünün yegâne ve varlık amacı eğitimin amaçlarına göre öğrencileri yetiştirmektir. Öğrencilerin yetiştirilmesi süreci ise okulun eğitim programına gerçekleştirilir. Eğitim programı okulun üretim planı olarak düşünüldüğünde, okulu yönetmek demek aslında eğitim programını ve öğretimini yönetmek demektir (Başaran 1994, 81). Okulun eğitim programı, anlamlı hedeflerin gerçekleştirilmesi için kasıtlı olarak planlanmış öğrenme deneyimlerinin bütünüdür (Aydın, 2005, 189). Okul programları planlanırken öğrenci, aile-veli, okul çevresi, iş dünyası, ülke ve küreselleşen dünyanın beklentileri dikkate alınmalıdır (Şişman 2004, 85). Programın başarıyla uygulanabilmesi için gerekli koşullar ve azami öğrenme fırsatları hazırlanmalıdır(Şişman, 2004, 142).

Başarılı okullarda okul müdürü, programın planlanmasında, uygulanmasında, eşgüdümünde önemli rol oynamaktadır (Şişman, 2004, 142). Okulda okul yöneticisinin varlık nedenlerinden biri ve en önemlisi, okul programının işleyişinin yönetimidir. Öğretimsel liderlik bu açıdan ele alındığında yöneticinin, okul programına ve öğretim- öğrenme sürecine liderlik etmesidir (Şişman 2004, 83).Yönetici öğretimsel lider olarak sınıf ortamında, koridorlarda, bölüm toplantılarında bulunmalı, öğretmenlerle ve öğrencilerle sohbetler yapmalıdır. Okulun her yerinde kendisini hissettirmeli ve okulun sahip olduğu değerleri sürekli olarak davranışlarıyla güçlendirmelidir (Çelik, 2003, 51).

Araştırmalar eğitim programına önem veren yöneticilerin birçok yönden okullarını ileriye götürdüğünü göstermektedir (Balcı, 2002, 123). Müdürün yöneticilik bilgi ve becerisi sınıf içindeki eğitimsel gelişme için kritik önem taşımakta ve bir okulun bütün başarısında önemli bir yer tutmaktadır (Korkmaz, 2007, 58). Stanchfield'in yaptığı araştırmada, eğitim programına önem veren liderlerin bulunduğu okullardaki öğrencilerin yüksek derecede okuma başarısına ulaştıkları ortaya konmuştur. Bu yöneticilerin öğretimin gelişmesi için okullarda duygusal bir hava yaratabildikleri, öğretmen ve öğrencileri program etkinlikleri konusunda bilinçlendirdiklerini, sonunda da öğrenci başarısında etkili oldukları saptanmıştır (Balcı, 2002, 123).

3.Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Örgütler amaçlarını gerçekleştirdikleri sürece varlıklarını korurlar. Bunun için de amaçlar doğrultusunda sürekli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi örgütsel bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Buna göre değerlendirmenin amacı, uygulamanın başarı derecesinin tarafsız olarak belirlenmesidir (Aydın, 2005:204). Öğrenci gelişim ve öğrenmelerinin temelini oluşturan okul programının sürekli değerlendirilmesi ve öğretimin iyileştirilmesini sağlayacak programların geliştirilmesi gereklidir. Okul yöneticisi, okul programının sürekli olarak gözden geçirilip değerlendirilerek geliştirilmesine öncülük etmelidir (Şişman, 2004, 88). Okul müdürü, öğretim süreci

ve öğrencilerin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçları, okul ve programın amaçlara ulaşma düzeyini saptamada, yeni amaçlar belirlemede kullanılmalıdır (Şişman, 2004, 142).

Öğrenci başarısı ile anahtar okul değişkenlerinden biri olarak kabul edilen yönetici davranışı arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koyan birçok araştırma yapılmıştır. Bunlarda Gretchko ve Roger tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre öğrenci başarısı yükselen okulda okul yöneticisi aşağıdaki davranışları sergilemektedir (Balcı, 2002, 122).

- ✓ *Düzenli biçimde zamanını sınıflarda harcamakta,*
- ✓ *Program ve öğretim konularına çok ilgi göstermekte,*
- ✓ *Personeliyle birlikte kendisini öğretimi geliştirmeye adanmakta,*
- ✓ *Okulda disiplini etkin şekilde sürdürmekte,*
- ✓ *Öğretmen performansını ve amaçlarını değerlendirici bir sistem geliştirebilmektedir.*

Öğretimsel lider, öğretim standartlarını açıkça belirtmeli, öğretimi değerlendirme ve program geliştirme konusunda koordinatörlük görevini üstlenmelidir. Öğretim programlarını esnek olmalı ve öğrencilerin aktif katılımları sağlayacak niteliği taşımalıdır (Çelik 1999,39).

4.Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi

Eğitimde iş görenlerin sürekli olarak bir yetişme süreci içinde yaşamaları diğer mesleklere göre daha büyük bir önem taşımaktadır. Hızla gelişen bilgi ve teknoloji karşısında özellikle öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri meslekî bir zorunluluk olmaktadır (Başaran, 1994. Akt; Aksoy, 2006).

İnsanlar, başarılarının başkalarının fark edilerek, takdir edilmesinden mutlu olurlar. Ödüllendirilen başarılar, başarının pekiştirmekle kalmayarak, çalışanların motivasyonu ve moralini de yükseltir. Bir okulda öğretmenlerce bireysel ya da grup halinde gerçekleştirilen başarıların tanınması, bilinmesi, kutlanması, onların okulla bütünleşmelerini sağlayacaktır (Şişman 2004, 101).

Okul yöneticisi, öğretmenlere yararlı olacak öğretimsel kaynakların farkında olması gereken bir öğretimsel lider olarak öğretmenlerin meslekî yönden gelişimlerini sağlayacak etkinlikleri gerçekleştirebilir. Öğretmenlerin meslekî gelişimlerine dönük etkinlikler; okul içinde ya da dışında bazı hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma, okulda düzenlenecek konferans, seminer biçiminde olabilir (Şişman, 2004, 99). Etkili bir hizmet içi eğitim, öğretmenlerin değişik ihtiyaçlarını karşılamalarında, yeni bilgileri öğrenmelerinde ve değişim sürecini hızlandırmalarında katkı sağlamaktadır (Özcan, 1997. Akt; Gezici 2007).

Mesleki gelişmeye yönelik olanakları öğretmenlere duyurma ve gerekli hizmet içi etkinliklerin düzenlenmesini sağlama okul yöneticilerin en önemli görevlerinden biridir (Hallinger ve Murphy, 1985. Akt; Aksoy, 2006). Bir okulda gelişmenin sağlanabilmesi için okul yöneticisinin yenilik ve değişmeyi teşvik etmesi, bu konuda çalışanlara öncelik vermesi teşvik etmesi beklenir (Şişman 2004, 100).

5.Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İkliminin Oluşturulması

Okul için yüksek beklentileri ya da standartları geliştirme ve uygulama biçimleri, okulun içinde bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik yapısından etkilenebilir. Öğretimsel lider akademik standartları ve beklentileri geliştirme ve uygulama sırasında öğretmenler, öğrenciler, veliler, diğer öğretim kurumları ve meslek örgütleri ile etkileşim içinde olmalarını gerektirir (Gezici, 2007).

Okul yöneticileri, öğrenci ve öğretmenlerin istekle çalışmasını sağlayacak olumlu bir öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturarak bunu sürdürmek durumundadır. Okul müdürü, okul içindeki çeşitli alt kültürler ve eğilimleri tanımalı, gerektiğinde bunları aynı yönde örgütleyip harekete geçirebilmelidir. (Şişman, 2004, 142).

Öğretimsel liderliğin kalite sarmalındaki yeri:

Kalite, amaca ve beklentilere uygunluk ve beklentileri karşılama olarak ifade edilmektedir.

Aytaç Açıklan Kalite için insanın yeteneklerinin ortaya çıkartılmasını geliştirmesini ve sağlanan sinerjinin olası en büyük bölümünün örgüt ortamında etkin biçimde değerlendirilmesini kapsayan işlemler yumağı olarak vurgulanmaktadır(Açıklan 2009).

Kalite kavramına Pfeffer ve Coate (1991) şu şekilde yaklaşmaktadır: Pek çoğumuz onu arzularız, çoğumuz isteriz, bizim çok azımız ona sahibiz.

Eğitim ve öğretimin asıl amacı kaliteyi yakalamaktır. Gerek öğrencinin bireysel ve gerekse kurumsal olarak kalite ve başarı en önemli amaçtır. Kurumlar bu amaç doğrultusunda faaliyet gösterirler ancak her kurum ve ya sınıf bu başarıyı yakalayamaz. Öğretimsel liderlik özelliği taşıyan liderlerin bu amacı gerçekleştirmesi daha kolay olacaktır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Hızlı bir gelişim ve değişim gösteren sanayi ve teknolojinin paralelinde toplum değerleri de değişim göstermekte ve gittikçe karmaşık bir hal almaktadır. Günden güne karmaşıklaşan örgüt yönetimlerinde etkili bir yönetimi hakim kılabilmek adına liderlere önemli görevler düşmektedir.

Eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi okulların iyi bir şekilde yönetilmesiyle mümkündür. Okul sistemi kendisinden beklenen görevleri yerine getirebilmesi için çağdaş bir örgüt ve yönetim yapısına sahip olmalıdır. Okulları diğer örgütlerden ayıran en belirleyici özelliklerden biri, girdisinin ve çıktısının insan olmasıdır. İnsan öğesinin amaçlar doğrultusunda yetiştirilmesi ve geliştirilmesi ise öğretimsel liderliği gerektirmektedir. Okul yöneticisi öğretimsel lider olmalı ve öğrencinin öğrenmesi için en uygun öğrenme ortamının oluşturulmalıdır.

Öğretimsel liderlikte öğretimi geliştirme ağırlık kazanmıştır. Öğretimin etkili ve verimli olması ve kalitenin artması büyük ölçüde öğretmenin aldığı eğitime bağlıdır. Bu nedenle eğitim fakültelerine büyük görev ve roller düşmektedir. Öğretmenler hizmet öncesinde öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirecek şekilde ve uygulama ağırlıklı bir eğitimden geçirilmelidir.

İşgücü piyasasının arzuladığı nitelikteki, nitelikli öğretimsel lider özellikli öğretmenlerin yaptığı çalışmalar denetim uygulamaları sırasında tespit edilmeli bu okullar hem üniversite öğretim elemanlarına bildirilip örnek uygulama okulu olarak alınması sağlanmalıdır.

Denetim birimlerince denetim sırasında tespit edilen öğretimsel liderlik yaklaşımı sergileyen okullardaki çalışmalar, örnek olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde laboratuvar okullar olarak incelenmeli ve örneklerin sayısı artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıklalın, Aytac. İnsan Kaynaklarının Yönetimi ve Geliştirilmesi. Ankara, Pegem A, 2003 s,18
- Akyüz, H. (1991). **Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma**, MEB İstanbul.
- Aksoy, E. (2006). **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini**. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale.
- Arıkanlı, A. Ulubaş, B. (2004). **Yönetim Fonksiyonları ve Yönetici Davranışları**. Ankara (<http://www.ebk.gov.tr/database/attachment/a8571b14.pdf> Erişim tarihi: 14.01.2012)
- Aydın, İ.(2011). **Hizmet İçi Eğitim El Kitabı**. Pegem Akademi, Ankara.
- Başar, H. (2000). **Eğitim Denetçisi**. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Başar, H. (2001). **Sınıf Yönetimi**. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Başaran, İ.E.(1994). **Eğitim Yönetimi**. Gül Yayınevi, Ankara.
- Begeç, S.(1999).**Modern Liderlik Yaklaşım ve Uygulaması**. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Mühendislik ve Fen Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gebze.
- Çelik, V. (2003). **Eğitimsel Liderlik**. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö.(2004). **Öğretme Sanatı**. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Dişsiz, N.(2009). **İlköğretim Müfettişlerinin seçilmesi ve Yetiştirilmesine İlişkin algı ve Beklentiler**. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- Erdoğan, İ. (2003). **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Gezici, A.(2007). **Yöneticilerin Liderlik Stillerinin Çalışanların İş Tatmini Üzerindeki Etkileri**. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kütahya.
- İpek, C.(2010). **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**. Memduhoğlu, H.B. Yılmaz. K.(Editör) **Yönetim Teorileri**.(101-146). Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Özdemir, S.(2000). **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Özden, Y. (2002). **Eğitimde Yeni Değerler: Eğitimde Dönüşüm**. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Peker, Ö.(2002). **Yönetim Becerileri**. Yargı Yayınevi, Ankara.
- Pfeffer, Naomi and Coate, Anna. Is Quality Good For You. Institute of Public Policy Research. London (1991 s.4)
- Sağır, M. (2011). **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini ve Karşılaştıkları Sorunlar**. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Bolu.
- Şişmam, M.(2011). **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**. Pegem Akademi, Ankara.
- Tahaoğlu, F. Gediklioğlu, T. (2009). **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini**. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(58), 274-298. Ankara.
- Tozlu, N. (1997). **Eğitim Felsefesi**, MEB, İstanbul.
- Ulaş, S. (2002) **Toplam Kalite Yönetiminde İnsan Kaynaklarının Rolü: Liderlik Üzerine Bir Uygulama**. Merkez Bankası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü. (Uzmanlık Yeterlilik Tezi), Ankara.
- Yılmaz, E.(2010). **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini İle Etkili Okul Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi**. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

YÖNETİMDE YENİLEŞME: OKUL YÖNETİCİLERİNİN BİR PROBLEM ÇÖZME SÜRECİ OLARAK DEĞİŞİMİ YÖNETMEDE SERGİLEDİKLERİ DEĞİŞİM AJANLIĞI ROLLERİ

Sevilay Şahin⁷⁸
Çiğdem Çakır⁷⁹
İbrahim Güneş⁸⁰

Özet

Bu çalışmada resmi okul yöneticilerinin değişim ajanlığı rollerine ilişkin kendi görüşlerini ve öğretmen görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda resmi okul yöneticilerinin değişim ajanlığı rollerine ilişkin okul yöneticilerinin kendi görüşleri ve öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında Gaziantep İli Şehitkamil ve Şahinbey İlçeleri'nde 6 okulda görev yapmakta olan 6 okul müdürü ve her okuldan 3 öğretmen olmak üzere 18 öğretmen, toplam 24 kişi ile bire bir görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde 5 tanesi öğretmenlere göre, 5 tanesi okul müdürlerine göre hazırlanmış olan ve birbiri ile paralellik gösteren görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler sesli kayıt yapılarak kaydedilmiş, içerik analizi yapılmış ve içerik analizi yapılırken kod, alt tema ve temalardan faydalanılmıştır. Okul müdürleri görüşmelerde değişimi gerektiğinde otorite kullanarak, gerektiğinde öğretmenlere model olarak kalıcı hale getirebildiklerini; öğretmenlerden bazıları görüşmelerde değişimin sürekli kılınmadığını, bazıları ise yapılan sistemli çalışmalarla değişimin sürekli kılındığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yönetimde yenileşme, etkili okul liderliği, değişimi yönetme, değişim ajanları, değişim ajanlarının rolleri, okul müdürleri

INNOVATION IN ADMINISTRATION: THE CHANGE AGENT ROLES OF SCHOOL PRINCIPALS AS PROBLEM SOLVING PROCESS IN MANAGING CHANGE

Abstract

In this study it is aimed that to determine the views of the school principals' and teachers' about change agent roles of school principals'. In order to collect data 6 school principals and 18 teachers working in Şehitkamil and Şahinbey districts of Gaziantep were interviewed. 5 questions we used during interviews. Questions asked teachers and principals were parallel questions. The data of interviews were noted and contents are analysed. While analysing contents, codes, sub themes and themes were used. The school principals emphasized that for establishing change at their schools they exert authority and set an example to their teachers. While some of the teachers emphasized that their school principals can't stabilise change and others emphasized that their school principals can stabilise change by systematic working.

Key Words: Innovation in administration, effective school leadership, managing change, change agents, roles of change agents, school principals

⁷⁸ Gaziantep Üniversitesi, ssahin@gantep.edu.tr

⁷⁹ Gaziantep Üniversitesi, cigdemcakir1905@hotmail.com

⁸⁰ Gaziantep Üniversitesi, ibrgunes@hotmail.com

Giriş

Yenileşme; önceden planlanmış, amaçlı, istenen bir hareket (Taş, 2007), fayda sağlayacak değişim yaratma girişimi (West ve Farr, 1990) olarak tanımlanmaktadır. Eğitim yönetiminde yenileşme ise, eğitim otoriteleri tarafından kamu yararına uygulanan girişimlerdir (Simoes ve Goulart, 2006). Gelecek, günümüz gibi sürekli değişen bir fenomendir, bu durumda okul yöneticilerimizi gelecekte yaşanacak yenileşmelere hazırlamamız gerekmektedir (Siraj ve Ali, 2008), okul yöneticilerinin yenileşme sürecinden başarılı bir şekilde çıkmaları, gelecekte karşılaşacakları zorluklarla baş edebilmeleri için Yönetici Liderlik, Eğitici Liderlik, Dönüşümcü Liderlik, Paylaşımçı Liderlik, Faydacı Liderlik, Bireysel Liderlik rollerini de içeren etkili okul liderliği davranışları göstermeleri gerekmektedir (Yusof, 2008). Mac Beath (2004) etkili okul liderliği için birbirinden farklı 25 liderlik özelliği tanımlamıştır. Etkili okul liderliği rollerinin yeterlilikleri ve Mac Beath'in belirlemiş olduğu özellikler incelendiğinde 6 boyutta 26 yeterlilik elde edilmiştir (Halim, Senin ve Manaf, 2010). Bu boyutlar:

- Politika ve yönlendirme (Policy and direction): Vizyon ve amaç, kalite odağı, stratejik düşünme, inisiyatif kullanma
- Bireysel etkililik (Personal effectiveness): Bireysel farkındalık, kendi kendini yönetme, sosyal farkındalık, sosyal yönetim
- Kaynaklar ve işlemler (Resources and operation): Finans yönetimi, fiziksel gelişme, performans yönetimi, bilişim yönetimi
- Çalışanlar ve ilişkiler (People and relationship): Kapasite oluşturma, iletişim, ilişki oluşturma, takım çalışması
- Öğretimsel başarı (Instructional achievement): Başarı odaklılık, öğretimsel planlama ve gelişim, bilgi paylaşımı, program odaklı, denetim
- Değişim ve yenileşme (Change and innovation): Problem çözme, değişimi yönetme, karar alma, okul gelişimini yönetme, yaratıcılık ve dönüşüm

UNESCO eğitim sistemlerinde yenileşmeyi vizyonlarından birisi olarak belirlemiş olup, bunu 2005'te başlattığı 10 yıllık bir süreci kapsayacak olan DESD (Decade of Education for Sustainable Development) projesinin 2010'daki Tomorrow Today buluşmasında da vurgulamıştır. Johnson, Pascal ve Andre (2008) okul müdürlerinin okul yönetimi sürecinde sergiledikleri liderlik davranışlarının kalitesinin okulun etkililiğini arttırdığını; The Center for Mental Health in Schools (2011) okul gelişimi için Yönetici Liderlik ve Eğitici Liderliğin gerekliliğini; Leithwood ve Riehl (2003) okul müdürlerinin etkililiğinde vizyon sahibi olma, örgüt kültürü oluşturma, yaratıcılık, planlama, iletişim vs. önemini; Office of Innovation and Improvement (2004) okul müdürlerinin yenileşmeye yönelik olarak iletişim, problem çözme, proje yönetimi, takım çalışması, başarı odaklı olma vs. özelliklere sahip olması gerektiğini; Hong-Kong Education and Manpower Bureau (2006) okul müdürlerinin planlama, finansal yönetim, program odaklı olma, performans yönetimi, iletişim vs. rol ve sorumluluklarına sahip olması gerektiğini; Gökçe (2004) okul müdürlerine değişim yönetimimne ilişkin yeterliliklerin kazandırılması yönünde çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Sosyal sistemlerin özelliği karmaşık bir yapıya sahip olmalarıdır (Kurtz ve Snowden, 2003; Uhl-Bien, Marion ve McKelvey, 2007; Obolensky, 2010). Günümüzde yoğun bilgi üretimi, bilginin endüstrileşmiş olması, teknolojinin hızla ilerlemesi ile birlikte herşey sürekli değişmekte ve bu hızlı değişimden sosyal sistemler de etkilenmektedir. Öyleyse sosyal sistemler varlıklarını sürdürebilmek, entropiyle yok olup gitmemek için bu değişime ayak uydurmak durumundadırlar (Indria Gandhi National Open University, 2011). Bu sistemlerden birisi de malzemesi insan olan okullarımızdır. Okullarımız güncel bilgi ve becerilerle donatılmış, bilinmeyen geleceğe hazır bir nesil yetiştirmek için değişim süreçlerini yaşamaktadırlar. Bu noktada etkili okul liderliği yeterliliklerinden olan değişimi yönetmenin önemi ön plana çıkmaktadır. Bununla ilgili olarak Crowther 1997'de okullardaki değişim sürecinin yönetilmesinde okul müdürlerinin önemli bir role sahip olduklarını belirtmiştir (Akt. Gökçe, 2004).

Battalina, Gilmartin, Sengul, Pache ve Alexander (2010), planlanmış bir örgütsel değişim süreci için bazı liderlik özellikleri gerekmektedir. Bu şu anlama gelmektedir; liderlik özellikleri ve örgütsel

değişim arasında ilişki olduğundan örgütsel değişimi yönetecek değişim liderlerine yani değişim ajanlarına ihtiyaç vardır.

Değişim ajanları değişimin uygulayıcılarıdır (Beabout ve Carr-Chellman, 2007) ve Goodstein ve Pfeiffer değişimi yönetme sürecinde değişim ajanlarının oynaması gereken çeşitli roller belirlemişlerdir. Bu rolleri belirlerken değişim ile problem çözme arasındaki bağlantıyı dikkate alarak değişim yönetimini bir problem çözme süreci olarak düşünmüşlerdir (Akt. Indria Gandhi National Open University, 2011). Bununla ilgili olarak Robbins (1990), planlanmış değişimin amaçlarından birisinin algılanan örgütsel problemi çözmek olduğunu; Goodstein ve Burke (1995), örgütsel değişimin problem çözmeyle bağlantılı olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Myers, b.t.). Bir problem çözme süreci olarak değişim ajanlarının oynaması gereken roller: Değişime Karşı Direnci Kıрма, Sürece Yardımcı Olma, Çözüm Üreticisi Olma, Kaynak Sağlayıcı Olma ve Değişimi Sürekli Kılma rolleridir (Indria Gandhi National Open University, 2011).

- Değişime Karşı Direnci Kıрма (Catalyst) Rolü: Değişime direnme değişime karşı alışılmış bir tepkidir, bu nedenle değişim ajanının görevlerinden birisi statükoda memnuniyetsizliğe neden olsa da durgunluğu kırmaktır. Değişim ajanı gözlenen problemleri ve memnuniyetsizlikleri hisseder ve giderek değişim ihtiyacını hissettirir. Değişimin gerekliliğine dikkat çekmek için istatistikler, olaylar, örnekler, yansımalar, benzetmeler vs. kullanırlar. Değişime insanları duyarlı hale getirerek onları adım adım değişim sürecine katarlar.
- Sürece Yardımcı Olma (Process Helper) Rolü: Sürece yardımcı bir değişim ajanı, oldukça yansız bir şekilde, karar alma yetkisini kullanmaksızın grup etkililiğini arttırmak için grubun karar alma, problemi tanılama ve çözüm yolları üretme aşamalarına müdahalede bulunur. Müdahaleden kasıt yardım etmektir. Değişim ajanlarının asıl görevleri grubun etkililiğini arttırmak için yöntemler geliştirerek yardım etmektir. Sürece yardımcı bir değişim ajanı gruba değişim ihtiyaçlarını teşhis etme, tanılama, problemi analiz etme, hedef değiştirme, ihtiyaç duyulan kaynakları sağlama, alternatif çözüm yolları üretme, alternatifleri gözden geçirme ve uygun olanı seçme, çözüm yollarını düzenleme, değişimden faydalanma (değişimin getirdiği yenilikleri kullanma) konularında yardımcı olabilir.
- Çözüm Üreticisi Olma (Solution Provider) Rolü: Birçok durumda bir sorunla karşılaşan grubun beklentisi uygun bir çözüm bulmaktır. Bu durumlarda değişim ajanı bilirkişi olarak uygun çözüm üretir. Fakat bu yeterli değildir; insanların görünen, görünmeyen ihtiyaçlarını anlar, bulduğu çözüm yolunun ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağı konusunda onları ikna eder. Değişim ajanı, insanları çözüme odaklanmaları için motive eder. Gerekirse yeni çözüm yolunu nasıl kullanacakları ve etkili hale getirecekleri konusunda bilgilendirir. Tüm örgütlerde değişim ajanlarından beklenen çözüm üreticiliktir.
- Kaynak Sağlayıcı Olma (Resource Linker) Rolü: Değişim ajanı, insanları bir araya getirir, örgütün içinden ya da dışından, para, özel bilgi ve beceriler, araçlar, teknikler, fikirler, deneyimler vs. konularında kaynak bulmasına ve bu kaynakları en iyi şekilde kullanmasına yardım eder.
- Değişimi Sürekli Kılma (Stabiliser) Rolü: Her ne kadar değişim süreci dengede sıkıntı yaratma olarak kabul edilse de, etkili bir değişim sürecinden sonra yeni öğrenilen düzen ve davranışların kalıcı hale getirilmesiyle (sürekli kılınmasıyla) denge yeniden sağlanır. Etkili değişim süreci yaşatan değişim ajanları değişimi sürekli kılabilirler.

Bu konu ile ilgili farklı araştırmacılar çeşitli çalışmalar yapmışlardır. Halim, Senin ve Manaf (2010)'ın Malezya'daki okul yöneticileri üzerine yaptıkları araştırmada Malezya'daki okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğunu; Özmen ve Sönmez (2007) değişim ajanlarına ihtiyaç olduğunu ve bu değişim ajanlarının okul personelini değişimin gerekliliğine ikna edebilmeleri gerektiğini; Senge (1990) ve Fullan (1993), değişimi yönetmek için liderlerin vizyon oluşturma, araştırma yapma, otorite kurma ve işbirliğini sağlamalarının gerektiğini; Duffy (2005), değişim liderliği dünyasında örgütü amaçlarına ulaştırmak için yapılan tüm çalışmaların politik çalışmalar olduğunu; Genç (2007), değişimi yönetmede paylaşılan bir vizyon yaratarak, misyon oluşturarak değişimin öncüsü olunacağını belirtmiştir.

Ntshalintshali (2006) yöneticilere, değişim sürecinde iletişim şekli, adil uygulamalar ve güven konularına dikkat etmelerini önermiş; Change Management (b.t.), değişim yönetiminde analiz,

planlama, çözüme ve uygulama adımlarının uygulanması gerektiğini belirtmiş; Fullan (2006), sürdürülebilir bir değişim sağlamada yenilikçi bir lider olmanın önemli olduğunu belirtmiş; De Bord, Dunn ve Digan 2003'de örgütsel değişim sürecinde yöneticide bulunması gereken becerileri iletişim becerileri, kaynak sağlama ve kaynağı yönetme, insan ilişkileri, takım oluşturma, vizyon sahibi olma, amaç oluşturma ve planlama, değişim süreci bilgisi becerileri olarak belirtmişler (Akt. Gökçe, 2004); Helvacı ve Kıcıroğlu (2010), ilköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluk düzeylerini öğretmen görüşlerine göre belirlemeye çalışmış ve değişimi yönetme yeterliklerine sahip olabilmelerini sağlayabilmek için hizmet içi eğitim kursları, seminerler, konferanslar gibi eğitim programları düzenlenmesini önermiş; Argon ve Özçelik (2007), okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerini araştırmış ve öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yapılan literatür taraması sonucunda ülkemizde değişim ajanlığı ve değişim ajanlarının rolleri ile ilgili sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüş ve bu çalışmaya gerek duyulmuştur. Tüm bunlar göz önünde bulundurularak bu çalışmada resmi okul müdürlerinin Etkili Okul Liderliği oluşturma sürecinde "Değişim ve Yenileşme" ün yeterliliklerinden olan Değişimi Yönetmede değişim ajanlarının rolleri ele alınmıştır. Böylece çalışmanın problem durumu, "Resmi okul yöneticilerinin Değişim ve Yenileşme boyutunda sergiledikleri değişim ajanlığı rollerine ilişkin okul yöneticisi görüşleri ve öğretmen görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Bu problem çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Resmi okul yöneticilerinin Değişime Karşı Direnci Kıırma Rollerine ilişkin yaptıkları çalışmalar nelerdir?
2. Resmi okul yöneticilerinin Sürece Yardımcı Rollerine ilişkin yaptıkları çalışmalar nelerdir?
3. Resmi okul yöneticilerinin Çözüm Üretici Rollerine ilişkin yaptıkları çalışmalar nelerdir?
4. Resmi okul yöneticilerinin Kaynak Sağlayıcı Rollerine ilişkin yaptıkları çalışmalar nelerdir?
5. Resmi okul yöneticilerinin Değişimi Sürekli Kılma Rollerine ilişkin yaptıkları çalışmalar nelerdir?

Araştırmanın amacı: "Resmi okul yöneticilerinin Değişim ve Yenileşme boyutunda sergiledikleri değişim ajanlığı rollerine ilişkin kendi görüşlerini ve öğretmen görüşlerini belirlemek." olmuştur. Bu amaç doğrultusunda resmi okul yöneticilerinin değişim ajanlığı rollerine ilişkin okul yöneticilerinin kendi görüşleri ve öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma türlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları bir ya da daha fazla olayın, grubun, ortamın veya sistemlerin derinlemesine incelendiği bir yöntemdir (McMillan, 2000). Durum çalışmalarında araştırmacılar "Neden?" ve "Nasıl?" sorularına odaklanır (Yin, 2003).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını seçkisiz örneklem yöntemiyle belirlenmiş olan Gaziantep İli Şehitkamil ve Şahinbey İlçeleri'nde 6 okulda görev yapmakta olan 6 okul müdürü ve her okuldan 3 öğretmen olmak üzere 18 öğretmen, toplam 24 kişi oluşturmaktadır. Yönetici katılımcıların beşi erkek birisi bayandır. Öğretmen katılımcıların ise 10'u bayan 8'i erkektir. Yönetici katılımcıların yaşları 45-55 arasında, öğretmen katılımcıların yaşları 26-40 arasındadır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2011) görüşmeyi, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili

kişilerden veri toplama olarak ifade etmektedir. Yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan ilgili alan yazın incelenmiş, iki öğretmen üyesi, üç okul müdürü, iki öğretmenle görüşülüp fikirleri alınmıştır. Görüşmelerde, araştırmacılar tarafından hazırlanan 5 tanesi okul yöneticileri için, 5 tanesi öğretmenler için hazırlanmış olan görüşme soruları kullanılmıştır. Yönetici ve öğretmen görüşme soruları birbiri ile paralellik göstermektedir. Görüşme soruları şöyledir:

Öğretmenler için hazırlanmış görüşme soruları:

1. Okul müdürünüz değişime karşı direnci kırmak için neler yapıyor?
2. Okul müdürünüz değişim sürecinde size nasıl yardımcı olur?
3. Bir sorunla karşılaştığımızda okul müdürünüz ne yapar?
4. Değişim sürecinde okul müdürünüz ihtiyacınız olan kaynakları sağlar mı?
5. Okul müdürünüz değişimi kalıcı hale getirebiliyor mu?

Yöneticiler için hazırlanmış olan görüşme soruları:

1. Değişime karşı direnci kırmak için neler yapıyorsunuz?
2. Değişim sürecinde öğretmenlerinize nasıl yardımcı olursunuz?
3. Öğretmenleriniz bir sorunla karşılaştığında ne yaparsınız?
4. Değişim sürecinde öğretmenlerinizin ihtiyacı olan kaynakları sağlıyor musunuz?
5. Yaptığınız değişimi kalıcı hale getirebiliyor musunuz?

Görüşmeler birbir olarak gerçekleştirilmiş olup ortalama 40 dakika sürmüştür. Görüşmeler esnasında elde edilen veriler okul yöneticileri ve öğretmenlerin izni alındıktan sonra sesli kayıt yapılarak kaydedilmiştir. Ayrıca daha kapsamlı veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hem okul yöneticileri hem de öğretmenler için hazırlanan sonda sorulardan da faydalanılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında içerik analizi yöntemi kullanılmış, kodlar, alt temalar ve temalardan faydalanılmıştır. İçerik analizinde ilk olarak alınan kayıtlar yazılarak düzenlenmiş, yazılan metinler katılımcılara gönderilip katılımcı teyidi alınmıştır. Ayrıca bu notlar saklanmaktadır. Görüşmelerden elde edilen veriler araştırmacıların ikisi tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve karşılaştırılıp ortak kavramlar seçilmiştir. Görüşmeler öncesinde literatür taraması yapılırken konu ile ilgili kavramsal çerçeve oluşturulmuş, görüşme sorularının her biri tema olarak belirlenmiş; temalar, alt temalar ve kodlar arasında ilişki kontrol edilerek bütünlük sağlanmıştır. Elde edilen verilerin düzenlenmesi ve tabloların yorumlanması aşamasında okul müdürleri OM1, OM2, OM3... şeklinde; öğretmenler ise Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde isimlendirilmiştir.

Geçerlik-Güvenirlilik

I)Geçerlik:

Araştırmanın iç geçerliği için görüşmeler aynı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ayrıca görüşmelerde katılımcılardan elde edilen veriler iki ayrı araştırmacı tarafından incelenip düzenlenmiştir. Düzenlemenin ardından görüşmeler öncesinde yapılan literatür taramasına dayanılarak oluşturulan kavramsal çerçeveye uygun olarak tema, alt tema ve kavramsal kodlamalar yapılmıştır.

Araştırmanın dış geçerliği için ise araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir biçimde açıklanmaya çalışılmıştır(araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması).

II) Güvenirlilik:

Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için görüşmelerde elde edilen sesli kayıtlar yorum yapılmadan ve eksiksiz yazılarak düzenlenmiştir. Bu verilerin olabildiğince fazlası çalışmada verilmeye çalışılmıştır. Görüşme metinleri katılımcılara gönderilmiş, yanlışsız ve eksiksiz olduğu katılımcılar tarafından doğrulanmıştır.

Araştırmanın dış güvenilirliğini arttırmak için katılımcılar tarafından doğrulanmış olan metinler ve sesli kayıtlar araştırmacılar tarafından saklanmaktadır.

Bulgular ve Tartışma

1) Değişime Karşı Direnci Kırma Rolüne İlişkin Veriler

Okul müdürlerinin değişime karşı direnci kırma uygulamalarına ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerden elde edilen veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Okul müdürlerinin değişime karşı direnci kırma uygulamalarına ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar

Temalar	Alt Temalar	Kavramsal Kodlamalar	
		Okul Müdürleri	Öğretmenler
*Değişime karşı direnci kırma	*Duyarlı hale getirme	*Toplantı yapma*Bire bir görüşme*Niteliğine *Niteliğine uygun görüşme	*Problemi ulu orta söyleme*Rencide ederek söyleme*Problemi açıkça söyleme *Alternatifler sunma*Tatlı dil kullanma *Politik davranma
	*Kabullendirme şekli	*Otorite kullanma*Konuşarak ikna etme *Ekip kararı almak için görüşme*Mevzuatla ilişkilendirme*Faydalarından bahsetme	*Otorite kullanma*Konuşarak ikna etme*Aba altından değnek gösterme*Kendi dogmalarına dikte etme*Amir korkusu*Değişimi dayatma
	*Gerekliliğine dikkat çekme	*İstatistik kullanma*Karşılaştırma yapma *Benzetme yapma*Örnekler verme *Yansıtımlar kullanma*Mecaz yapma	*İstatistik kullanma *Yanlış üslup kullanma *Tecrübelerinden faydalanma*Örnekler verme *Sorular sorarak hissettirme

Öğretmenlerimizi değişimin gerekliliğine ikna etmek için toplantılar, Bire bir görüşmeler yapıyoruz ve konuşarak ikna etmeye çalışıyoruz. Fakat gerektiğinde otorite mutlaka kullanıyoruz. (OM1,OM2,OM3,OM5)
Otorite kullanmadan, faydalarından bahsederek, mevzuatla ilişkilendirerek, ekip kararı alarak ikna edebiliyorum. (OM6)
İma etmek yerine problem her ne ile ilgiliyse veya her kim ile ilgiliyse (OM4).

Değişimin gerekliliğinden ziyade kendi dogmalarını dikte etmek için bir eğitimciye yakışmayacak üslupta davranır.Gördüğü problemi örnek olaylarla anlatır ancak problemin çözümüne etkisi olmaz.(Ö8)
Değişimin gerekliliğine dikkat çekmek için okulda yaşantı örnekleri isim vererek açık açık söyler.Bize sorular sorarak bir problem olduğunu hissettirir.(Ö17)Ona açık açık söylerim. Gururu rencide oluyor ama alternatif yok

Araştırma sonucunda resmi okul yöneticileri değişimi yönetme sürecinde değişime karşı direnci kırmak için bire bir görüşmeler yaptıklarını; toplantılar düzenleyip istatistiklerden, örnek olaylardan, mecazlardan, karşılaştırmalardan, benzetmelerden ve yansıtmalardan faydalanarak direnenleri ikna etmeye çalıştıklarını, değişimin gerekliliğini mevzuatla bağlantılandırarak, otorite kullanarak kabullendirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin bir kısmı otorite yerine niteliğe uygun görüşmelerle direnenleri kabullendirme yani ekip kararı alma yoluna gittiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler, okul müdürlerinin değişime karşı direnci kırmak için toplantılar yaparak açık açık konuştuklarını, problemi ulu orta her yerde söylediklerini, söylerken rencide edici ifadeler kullandıklarını, tatlı dilli davrandıklarını belirtmişler ancak büyük çoğunluğu ikna etmek yerine otorite kullandıklarını, kendilerine yakın olan kişileri veya kıdemli öğretmenleri aracı olarak devreye soktuklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler okul müdürlerinin ikna etme yeteneğinin olmadığını dolayısıyla ikna yerine otorite kullandıklarını, politik davrandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları okul müdürlerinin direnci kırmak için istatistiki bilgilerden, benzetmelerden, örneklerden faydalandığını belirtirken bir kısmı okul müdürlerinin bu yollara hiç başvurmadığını belirtmiştir. Bazı öğretmenler amir korkusu yaşadıklarından direnç gösterilmediğini belirtmiştir. Okul müdürleri, öğretmenleri değişime ikna etmek için ekip kararı aldıklarını belirtmiştir fakat öğretmenlerde böyle bir ifadeye rastlanmamıştır. Okul müdürleri genelde konuşarak ikna etme yoluna başvurduklarını, oysa öğretmenler "aba altından değnek gösterme" durumuyla karşılaştıklarını, değişimin dayatıldığını belirtmişlerdir. Burada bir çelişki olduğu görülmektedir. Kondakçı, Zayim ve Çalışkan (2010), çalışmalarında değişime hazır olma durumunun, değişim girişimlerinin başarıya ulaşması için en önemli gerekliliklerden olduğunu, dolayısıyla çalışanların hazır olmadığı bir değişim uygulamasının dirençle karşılanmasının ve başarısızlıkla sonuçlanmasının güçlü bir olasılık olduğunu belirtmiştir.

2) Değişim Sürecine Yardımcı Olma Rolüne İlişkin Veriler

Okul müdürlerinin değişim sürecinde öğretmenlere yardımcı olma uygulamalarına ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerden elde edilen veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okul müdürlerinin öğretmenlere yardımcı olma uygulamalarına ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar

Temalar	Alt Temalar	Kavramsal Kodlamalar	
		Okul Müdürleri	Öğretmenler
*Değişim sürecinde öğretmenlere yardımcı olma	*Problemi tanılama ve analiz	*Rehberlik yapma*Bire bir görüşme*Farkındalık yaratma*Konuşarak durum tespiti yapma *Bireysel görüşmelerle analiz etme	*Problemi tanılama*Problemi analiz etme *Problemlerle ilgili sorular sorarak tanılama
	*Kaynak sağlama	*Bilgiye yönlendirme*Fikir sunma*İnternete yönlendirme*Materyal sağlama	*Bilgiye yönlendirme*Velilerden maddi kaynak sağlamak için öğretmenleri aracı koyma *İhtiyaçları geçiştirme*Öğretmenlerin ısrarlarıyla kaynak bulma*Milli eğitime başvurma
	*Çözüm üretme	*Durum tespiti*Sorunu analiz etme*Olayları kıyaslama*Milli eğitime yönlendirme *Zümreler arasında kıyaslama yapma	*Problemi görmezden gelme*Problemi analiz etme*Fikirlerini sunma*Öğretmenlerin fikirlerini alma*Çözüm üretme*Çözümün gerekçesini anlatma
	*Değişimden faydalanma	*Denetim yapma*Yanlış uygulamalara anında müdahale*Resmi yazı çıkarma*İmkanları arttırma*Uygulamaları takip etme*Altyapı oluşturma*Model olma*Karar alma	*Teşvik etme*Gerekli ortamı sağlama*Yönlendirme *Aracı olma*Değişimi okul müdürünün kendisinin yaşaması(öğretmenlere örnek olma)

Problemi tanılayıp analiz etme konusunda bire bir görüşmelerle rehberlik yapıyoruz, farkındalık yaratmaya çalışıyoruz. (OM1, OM4, OM,) Okulun ekonomik şartları mümkün olduğunca maddi kaynak

Müdürümüz kaynak sağlamak için elinden gelen her şeyi yapar. Verdiği sözü tutar. (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö17, Ö18) Yardımcı olmaya çalışır ama hiç icraat yaptığını görmedim.

sağlarız. Ama okullara ayrılan bütçe düşünüldüğünde bunun ne kadar sıkıntı yarattığı anlaşılabilir. (OM1,OM4,OM5,OM6)

Sık sık denetim yapmak gerekiyor. Denetimi azalttığım zaman uygulamalarda aksaklıklar oluyor. (OM3)

Eğer mevzuata dayalı bir değişim yapmam gerekiyorsa dayatma olabiliyor. Çünkü neticede buna benim de yapabileceğim bir şey yok. Ama mevzuata dayalı bir değişim olmayacaksa öğretmenlerin yorumlarına bırakırım. Kıyaslama yaparak çözüm üretirim. (OM6)

Her şey lafta kalır. (Ö9,Ö13)

Eğer yaşanan problem konusunda çok üzerine gidersek çözüm için ilgilenir. Ya da kendisine mantıklı geliyorsa ilgilenir. Bunlar dışında hep geçirir.(Ö16)

Görüşme sonucuna göre okul müdürleri değişim sürecinde öğretmenlerine yardımcı olmak için problemi tanımlama, çözüm yolu üretme ve kaynak sağlama aşamalarında rehberlik yaptıklarını belirtmişlerdir. Bunu; bire bir görüşmeler, bireysel görüşmeler, konuşarak durum tespiti yapmalar, bilgiye yönlendirme, fikir sunma, materyal sağlama, olayları kıyaslama, sorunu analiz etme, Milli Eğitime yönlendirme şeklinde yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca denetim yaparak, yanlış uygulamalara müdahale ederek, resmi yazı çıkararak, imkanları arttırarak, uygulamaları takip ederek, gerekli altyapıyı oluşturarak, model olarak ve toplantılarda kararlar alarak değişimden faydalanmalarına yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Okul müdürleri, değişim için maddi kaynak sağlamada ellerinden geleni yaptıklarını fakat bu konuda sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler, okul müdürlerinin problem ile ilgili sorular sorarak problemin tanımlanmasına ve analiz edilmesine yardımcı olduklarını, maddi kaynak sağlama konusunda sıkıntılar yaşadıklarını, öğretmenlerin ısrarcı tavırları neticesinde kaynak sağladıklarını, Milli Eğitime yönlendirdiklerini, velilerden maddi kaynak sağlamak için öğretmenleri aracı koyduklarını belirtmişlerdir. Dolaşır (2005) problemin tanımlanması ve analiz edilmesinin önemi ile ilgili olarak yaptığı çalışmada değişim sürecinin başarılı bir şekilde sonuçlandırılması için değişimi gerektiren etkenlerin çok doğru bir şekilde belirlenmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Öğretmenlerden bazıları okul müdürlerinin, ihtiyaçları geçiştirdiğini, çözüm üretme adına bir şey yapmayıp problemi görmezden geldiklerini belirtmişlerdir. Bu ifadeler okul müdürlerinin ifadeleriyle tutarsızlık göstermektedir. Bu tutarsızlığın nedeni kaynak sağlamada yaşanan sıkıntılar olabilir.

Öğretmenler, okul müdürlerinin değişimden faydalandırmak adına öğretmenlerini yönlendirdiklerini, teşvik ettiklerini, gerekli ortamı sağladıklarını, değişimi kendileri yaşayarak öğretmenlere örnek olduklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise okul müdürlerinin problemi görmezden geldiği için çözüm üretme ve değişimden faydalanma aşamalarına ulaşmadıklarını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin öğretmenlere yardımcı olma uygulamaları ile ilgili olarak okul müdürleri, rehberlik yaptıklarını, değişimden faydalanılması için denetimler yaptıklarını, uygulamaları takip ettiklerini belirtmişlerdir. Burada okul müdürleri ile öğretmen görüşleri arasında çelişki olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili literatüre bakıldığında Beabout ve Carr-Chellman (2007), değişim ajanlarının örgüte yardımcı olmaya odaklanmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

3)Çözüm Üreticisi Olma Rolüne İlişkin Veriler

Okul müdürlerinin değişim sürecinde yaşanan problemlere çözüm üretme uygulamalarına ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerden elde edilen veriler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Okul müdürlerinin değişim sürecinde yaşanan problemlere çözüm üretme uygulamalarına ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar

Temalar	Alt Temalar	Kavramsal Kodlamalar	
		Okul Müdürleri	Öğretmenler
*Çözüm üretme	*İhtiyaçları anlama	*İşlerin yoğunluğundan dolayı ihtiyaçları görememe*İhtiyaçlarını anlama*Bakış açısı farklılığı *Empati gösterme*Hissetme	*Çözüm yolu sunma*Çözüm arama *İhtiyaçlarını anlama*Görmezden gelme *İhtiyaçları kabul etme*Önemsememe
	*Çözüm yoluna ikna etme	*Otorite kullanma*Konuşarak ikna etme *İletişim şekli*Öğretmenlerin fikrini sorma *Fikirleri öğretmenlere mal etme	*Ortak karar alma*Toplantılar yapma *Öğretmenlerin fikrini sorma *Politik davranma
	*Çözüm yolunu anlatma	*Yaşantılardan örnekler verme *Anlatma	*Yaşantılardan örnekler vererek çözümü anlatma

İşlerin yoğunluğunda dolayı ihtiyaçlarını göremeyebiliyoruz. (OM1,OM4)

Empati kurmak gerekiyor. Bunu yaptığımızda iş kolaylaşıyor. (OM5)

Bakış açısı farklılığı onların ihtiyaçlarını anlamamamıza neden olabiliyor. (OM3)

Bakış açısı farklılığı onların ihtiyaçlarını anlamamamıza neden olabiliyor. (OM3)

Önce durum analizi yaparak öğretmenlerimin çözüm bulmasını beklerim.

Eğer buna rağmen çözüm bulmada sıkıntı yaşanır ben müdahale ederim. (OM6)

Genellikle toplantılar yapar ve yaptığı toplantılarda gördüğü probleme önce bizim fikirlerimizi sorarak daha sonra kendi fikirlerini sunarak ortak bir çözüm yolunda karar almaya çalışır.(Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö12,Ö17,Ö18)

İhtiyaçlarımızı anlayışla karşılar. Niye, ne gerek vardı diye sormaz. Her zaman yaşadığım probleme ilişkin bir çözüm yolu vardır. Bunu biliyor olmak bile beni, bizi rahatlatıyor.(Ö14)

Konuşmalarında öyle politiktir ki daha düşünürken bir bakarsınız onun önerilerini kabul etmişsiniz bile. (Ö13)

Okul müdürleri değişim sürecinde yaşanan problemlere çözüm üretmek için empati göstererek öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bazı okul müdürleri işlerinin yoğunluğundan dolayı ihtiyaçları göremediklerini, bazıları bakış açısı farklılığından dolayı ihtiyaçları anlayamadıklarını belirtmişlerdir. Probleme buldukları çözüm yoluna ikna etmek için otorite kullandıklarını belirtmişlerdir. Bazı okul müdürleri ikna etmek için öğretmenlere fikirlerini sorduklarını, kendi buldukları çözüm yolunu öğretmenlere mal ettiklerini, iletişim şekline dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Yine okul müdürleri buldukları çözüm yolunu yaşantılarından örnekler vererek öğretmenlerine anlattıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler, okul müdürlerinin ihtiyaçları anladıklarını, bunu okul müdürlerinin çözüm yolu sunma, çözüm arama, ihtiyaçları kabul etme davranışlarından anladıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler okul müdürlerinin, ihtiyaçlarını görmezden geldiklerini, önemsemediklerini belirtmişlerdir. Bununla ilgili okul müdürleri işlerinin yoğunluğundan dolayı öğretmenlerinin ihtiyaçlarını göremediklerini, bakış açısı farklılığından ihtiyaçları anlamama durumlarının olabildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin "okul müdürü görmezden geliyor" düşüncesine kapılma sebepleri okul müdürlerinin bu gerekçeleriyle bağdaştırılabilir. Bununla ilgili olarak okul müdürleri ile öğretmenler arasında iletişim ile ilgili sıkıntılar yaşandığı düşünülebilir. Brown (2009), örgütlerinde değişim yapmak isteyen liderlerin duyarlılık, esneklik, ortaklık, tolerans, iletişim, politik davranma ve etkileme kavramlarını göz ardı etmemesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler, okul müdürlerinin toplantılar yapıp ortak karar alma yoluna gittiklerini, fikirlerini sorduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, okul müdürlerinin buldukları çözüm yolunu kendi yaşantılarından örnekler vererek anlattıklarını belirtmişlerdir.

4)Kaynak Sağlayıcı Olma Rolüne İlişkin Veriler

Okul müdürlerinin değişim sürecinde yaşanan problemlerin çözümüne ilişkin kaynak sağlama uygulamalarına ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerden elde edilen veriler Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Okul müdürlerinin değişim sürecinde yaşanan problemlerin çözümüne ilişkin kaynak sağlama uygulamalarına ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar

Temalar	Kavramsal Kodlamalar	
	Okul Müdürleri	Öğretmenler
*Kaynak sağlama	*Okul-aile birliğine başvurma*Milli eğitime başvurma*Kantin komisyonundan faydalanma *Bildiklerini paylaşma*Bilgiye yönlendirme *Fikirlerini sunma*Tecrübelerini anlatma *Öğrenmeye teşvik etme *Maddi kaynağa ulaşamama	*Okul-aile birliğine başvurma*Önerilerde bulunma *Araç-gereç temin etme*Fikirlerini sunma *Deneyimlerini paylaşma*Velileri devreye sokma *İhtiyaçları gereksiz görme *İlgisiz davranma

Gerekli maddi kaynak için Milli Eğitime, kantin komisyonuna başvuruyoruz.(OM3,OM5,OM6)

Her zaman tecrübelerimi paylaşıyorum, fikirlerimi sunarım ama kabul etmeleri konusunda zorlamam.(OM1)

Her zaman öğretmenlerimle bildiklerimi paylaşıyorum. Eğer eksik kaldığımı düşünürsem bilgiye yönlendiririm. (OM4)

(Ö9,Ö13)

Mutlaka fikir ve deneyimlerini bizimle paylaşır. Önerilerde bulunur fakat zorlayıcı değildir.Bu yüzden bizde sorumluluk duygusu oluşuyor ve bir şekilde karşılıyoruz kaynak ihtiyacımızı.(Ö12,Ö5)

Okul müdürümün bu konuda elinden geleni yaptığını düşünüyorum. Evet kaynak bulamadığımız oluyor ancak bunun sorumlusu olarak okul müdürümüzü görmüyoruz.(Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö15,Ö18)

Ona göre elimizdekilerle yetinmeyi bilmeliyiz. İhtiyaçlarımız gereksizdir. Elimizdekilerle ihtiyaçları giderebiliriz. İlgisiz davranır bu konuda.

Okul müdürleri görüşmelerde değişim sürecinde yaşanan problemlerin çözümüne ilişkin kaynak sağlamak için okul-aile birliğine başvurduklarını, Milli Eğitime, kantin komisyonuna başvurduklarını, bilgiyi paylaştıklarını, tecrübelerini anlattıklarını, fikirlerini sunduklarını, öğrenmeye teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Okul müdürleri maddi kaynak sağlama konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler, okul müdürlerinin problemin çözümü için kaynak sağlama adına okul-aile birliğine başvurduklarını, velileri devreye soktuklarını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin kendilerine önerilerde bulduklarını, fikir verdiklerini, deneyimlerini paylaştıklarını, gerekli araç-gereçleri temin ettiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler okul müdürlerinin, ihtiyaçları gereksiz gördüklerini, ilgisiz davrandıklarını belirtmişlerdir. İhtiyaçları gereksiz görme ve ilgisiz davranma konusunda okul müdürleri ile öğretmen görüşleri arasında tutarsızlık olduğu görülmektedir. Bunun nedeni okul müdürlerinin maddi kaynak sağlamada sorun yaşamaları olabilir. Ülkemizde, bütçeden eğitime ayrılan payın azlığı dikkate alındığında okul müdürlerinin kaynak sağlama sıkıntıları anormal karşılanmamalıdır.

5)Değişimi Sürekli Kılma Rolüne İlişkin Veriler

Okul müdürlerinin değişimi sürekli kılma uygulamalarına ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerden elde edilen veriler Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Okul müdürlerinin değişimi sürekli kılma uygulamalarına ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar

Temalar	Kavramsal Kodlamalar	
	Okul Müdürleri	Öğretmenler
*Değişimi sürekli kılma	*Denetim yapma *Otorite kullanma *Uygulamaları takip etme *Değişimi önce kendisi yaşama *Geri dönüt alma *Değişime inanmalarını sağlama(fayda getireceğine) *Okul kültürü haline getirme *Veli memnuniyetini takip etme *Sınav başarılarını takip etme *Dilek-şikayet kutusundan faydalanma *Konuşmalarla sürekli motivasyonu sağlama	*Otorite kullanma *Kurallar koyma *Israrcı davranma *Sistemli olma *Yapılan değişimi kendisi uygulama *Değişimi kalıcı hale getirememe
<i>Eğer yapılan değişim bensiz de uygulanıyorsa, bir kültür haline gelmişse kalıcı olmuştur. Bu yüzden değişimi hep kültür haline getirmeye çalışırım. (OM6)</i>	<i>Okul müdürümüz değişime açık olmadığı için değişim kalıcı olmuyor. (Ö13,Ö9)</i>	<i>Değişimi sağlıklı ve sistemli bir şekilde yürüttüğü için değişim kalıcı hale geliyor.(Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö14,Ö17)</i>
<i>Bu konuda benim için kriter veli şikayetlerinin azalmış olması, sınav başarılarının artması, aldığım geri dönütlerdir.(OM3)</i>	<i>Okul müdürümüz değişim girişimlerini gerektiği kadar takip etmediği için genelde başarısızlıkla sonuçlanıyor. Girişimde bulunuyor fakat takibi müdür yardımcılarına bırakıyor. O zaman da başarısızlıkla sonuçlanıyor. (Ö15)</i>	<i>Okul müdürümüz değişim girişimlerini gerektiği kadar takip etmediği için genelde başarısızlıkla sonuçlanıyor. Girişimde bulunuyor fakat takibi müdür yardımcılarına bırakıyor. O zaman da başarısızlıkla sonuçlanıyor. (Ö15)</i>
<i>Eğer yaptığınız şeyin kalıcı olmasını istiyorsanız denetim şart.(OM1)</i>	<i>Değişim konusunda her zaman ısrarcı davranır. Değişim uygulansın diye kurallar koyar. Değişimin ilk uygulayıcısı kendisidir. O zaman biz de mutlaka uyguluyoruz. (Ö18)</i>	<i>Değişim konusunda her zaman ısrarcı davranır. Değişim uygulansın diye kurallar koyar. Değişimin ilk uygulayıcısı kendisidir. O zaman biz de mutlaka uyguluyoruz. (Ö18)</i>
<i>Değişimden gördüğümüz faydayı öğretmenlerimle paylaşıyorum. Böylece onları motive etmiş oluyorum ve değişim kalıcı hale geliyor.(OM5)</i>		

Okul müdürleri görüşmelerde değişimi kalıcı hale getirebildiklerini, bunu da yaptıkları denetimlerden, veli memnuniyetinden, geri dönütlerden anladıklarını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinden bazıları değişimin sürekliliğini sağlamak için otorite kullandıklarını belirtmişlerdir. Bazıları ise değişimi önce kendisinin yaşadığını, sınav başarılarını takip ettiklerini, dilek-şikayet kutusundan faydalandıklarını, çalışanların değişime inanmalarını sağladıklarını, konuşmalarla sürekli motivasyonu sağladıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler, okul müdürlerinin değişimi kalıcı hale getirmek için otorite kullandıklarını, kurallar koyduklarını, sistemli çalıştıklarını ve ısrarcı davrandıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler okul müdürlerinin değişimi kendisinin uygulayarak öğretmenlere model olduğunu belirtmiştir. Ahsan, Sharma ve Deppeler (2012), çalışmalarında okullarda değişimin çalışanlar tarafından kabul görmesi için değişimi ilk uygulayan okul müdürünün kendisi olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden üç tanesi okul müdürlerinin değişimi kalıcı hale getiremediğini belirtmiştir. Okul müdürlerinin değişimi kalıcı hale getirememelerinin nedeni aşırı otoriter, kuralcı davranmaları; değişim sürecinde örgüt kültüründen faydalanmamaları olabilir. The Center for Mental Health in Schools (2008), kalıcı bir değişim sağlamak için değişim için örgüt iklimi yaratmak, değişim sürecine yardımcı olmak ve bir örgüt kültürü oluşturmak gerektiğini belirtmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Resmi okul yöneticilerinin değişim ajanlığı rollerine ilişkin kendi görüşlerini ve öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucuna göre okul müdürleri değişimi yönetme ya da değişim ajanlığı rollerini kendi bakış açılarına göre ellerinden gelen en iyi şekilde yapmaktadırlar.

Bu çalışma her ne kadar okul müdürleri görüşlerine göre değişim ajanlığı rol uygulamalarında bir aksaklık olmadığını ortaya çıkarmış olsa da öğretmen görüşleri okullarda değişim uygulamalarında bir aksaklık olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak tek başına bu araştırma konuya yeteri kadar ışık tutacak nitelikte değildir. Okul müdürlerinin değişim girişimlerinin dirençle karşılaşmasının nedeni olarak çalışanlarının değişime hazır olmayışı düşünülebilir. Çünkü ne öğretmenlerde ne de okul müdürlerinde buna dair bir ifade bulunmamaktadır. Okul müdürlerinin değişime karşı direnci kırma rolüne ilişkin olarak yaşadıkları sorunların nedeni aşırı otorite kullanmaları olabilir. Çünkü gerek okul müdürlerinde gerekse öğretmenlerde bu ifadeye çok rastlanmıştır.

Sürece yardımcı olmada yaşanan sıkıntıların nedeni olarak değişimi gerektiren etkenlerin doğru bir şekilde tespit edilmeyişi, okulların maddi kaynak bulmada yaşadıkları sıkıntılar, okul müdürleri ile öğretmenler arasında yaşanan iletişim problemleri, okul müdürlerinin öğretmenleri değişim sürecinde alınan kararlara katmayıp değişimi dayatması, okul müdürlerinin empati kuramayışı olabilir.

Çözüm üreticisi olmaya ilişkin yaşanan sıkıntıların nedeni öğretmen ve okul müdürleri arasındaki iletişim problemi olabilir. Çünkü öğretmenler problemlerinin önemsenmediğini, okul müdürleri ise bakış açısı farklılığı olduğunu, işlerin yoğunluğundan öğretmenlerin yaşadıkları problemlere her zaman tanık olmadıklarını belirtmişlerdir.

Okul müdürlerinin değişimi kalıcı hale getirememelerinin nedeni olarak aşırı otoriter, kuralcı davranmaları; değişim sürecinde örgüt kültüründen faydalanmamaları, değişim konusunda model olmayışlarının olduğu düşünülebilir.

Konu ile ilgili çok sayıda nitel ve nicel araştırmalara, ölçek geliştirme çalışmalarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu aksaklıkların nedenlerine inilip, bu nedenleri ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Böylece yenileşmenin temeli olan değişim konusunda ciddi bir yol kat edileceği düşünülmektedir. Ayrıca etkili okul liderliğinin diğer alt boyutları da hem nitel hem de nicel araştırma konusu yapılabilir. Bu alt boyutların birbirleriyle ilişkilerine bakılabilir. Okul müdürlerine yönelik değişim ajanlığı rollerini gerçekleştirmek için gerekli becerileri edinmelerini sağlayan eğitimler düzenlenebilir. Öğretmenlere, değişim sürecinde yapılan uygulamalarda nasıl bir tutum sergilemeleri gerektiği konusunda eğitimler düzenlenebilir.

Yeni nesli bilinmeyen geleceğe hazırlamak için kapsamlı yenileşme projeleri başlatılabilir. Örneğin Malezya geleceğe yönelme işine eğitim otoritelerinden başlamıştır. Projeleri, Malezya

Aminuddin Baki Enstitüsü'nün 2008'in başlarında okul yöneticilerini eğitmek, değerlendirmek, seçmek gibi çeşitli amaçlarla kullanılabilir KOMPAS'dır. Bu sistem www.iab.edu.my/kompas adresinde aktif bir sistemdir. Dünyada bu kapsamlı projelerin son örneklerinden birisi de ABD'de Office of Vocational and Adult Education (2012)'nin hazırlamış olduğu Kariyer ve Teknik Eğitim Projesi (A Blueprint for Transforming Career and Technical Education)'dir.

Kaynakça

- Ahsan, M. T., Sharma, U. ve Deppeler, J. M. (2012), "Challenges to prepare pre-service teachers for inclusive education in Bangladesh: Beliefs of higher educational institutional heads", *Asia Pasific Journal of Education*, s. 1-17, DOI: 10.1080/02188791.2012.655372
- Argon, T. ve Özçelik, N. (2007), "İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 70-89, http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TPRJ%2CTTAR%2CTTIP%2CTMUH%2CT SOS%2CTHUK&c=google&ano=96889_cfc8aaa6d896301efe72292f9b58b558 (05.06.2012).
- Battilana, J., Gilmartin, M., Sengul, M., Pache, A. C. ve Alexander, J. A. (2010), "Leadership competencies for implementing planned organizational change", *The Leadership Quarterly*, Cilt 21, Sayı 3, s. 422-438, Elsevier Inc. DOI: 10.1016/j.leaqua.2010.03.007
- Beabout, B.- Carr-Chellman, A. A. (2007), "Change agency", J. M. Spector, M. D. Merrill, J. V. Merrienboer ve M. P. Driscoll (Ed.), *Handbook of research on educational communication and technologies*, Routledge, s. 619-631, http://faculty.ksu.edu.sa/Alhassan/Hand%20book%20on%20research%20in%20educational%20communication/ER5849x_C046.fm.pdf (05.06.2012).
- Brown, E. D. (2009), "So you want to be a change agent?", <http://ericbrown.com/so-you-want-to-be-a-change-agent.htm> (05.06.2012).
- Büyüköztürk, Ş.-Çakmak, E. K.-Akgün, Ö.E.-Karadeniz, Ş.-Demirel, F., (2011), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. Baskı), Pegem A, Ankara.
- "Change management", <http://www.jiscinfonet.ac.uk/infokits/change-management/printable-version.pdf> (05.06.2012).
- Dolaşır, S. (2005), "Değişim yönetimi ve spor örgütleri", *Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, s. 11-15, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/17/877/11104.pdf> (05.06.2012).
- Duffy, F. M. (2005), "Dynamic leadership for systemic change in school districts", *The F. M. Duffy Reports*, Cilt 10, Sayı 1, s. 1-7. http://systemic4change.files.wordpress.com/2007/10/vol10_no1_dynamicleadershipforsystemicchange.pdf (05.06.2012).
- Education and Manpower Bureau (2006), *School-based management document: Tips for School management*, http://www.edb.gov.hk/FileManager/EN/Content_1956/tips%20for%20school%20managers_eng.pdf (08.05.2012).
- Fullan, M. (2006), "The future of educational change: System thinkers in action", *Journal of Educational Change*, Sayı 7, s. 113-122.
- Fullan, M. (1993), *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*, Falmer Press, London.
- Genç, N. (2007), *Yönetim ve organizasyon*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Gökçe, F. (2004), "Okulda değişimin yönetimi", *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 17, Sayı 2, s. 211-226.
- Halim, R. A., Senin, A. ve Manaf, A. R. (2010), Innovation in Educational Management and Leadership: High Impact Competency for Malaysian School Leaders, <http://www.seameo.org/vl/library/dlwelcome/projects/jasper/jasper09/FullPaper.pdf> (02.05.2012).
- Helvacı, M. A. ve Kıcıroğlu, B. (2010), "İlköğretim okullarının değişime hazır bulunmuşluk düzeyleri", *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı 21, s. 1-30, <http://www.akademikbakis.org> (02.05.2012).

- Indria Gandhi National Open University (2011), "Change agents: Roles and competencies", *Organizational developmant and change*, www.egyankosh.ac.in/handle/123456789/35274 (05.06.2012).
- Johnson, N.- Pascal, H.-Andre, G. (2008), *Roles, duties and responsibilities of school management team*,. Kigali: Mineduc, [http://www.mineduc.gov.rw/IMG/pdf/Roles Duties and Responsibilities of School Management Team-4.pdf](http://www.mineduc.gov.rw/IMG/pdf/Roles_Duties_and_Responsibilities_of_School_Management_Team-4.pdf) (01.05.2012).
- Kondakçı, Y., Zayim, M. ve Çalışkan, Ö. (2010), "Okul yöneticilerinin değişime hazır olma tutumlarının okulun öğretim düzeyi, yöneticilerin deneyimi ve okul büyüklüğü bağlamında", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 2, s. 155-175, www.pegem.net/dosyalar/.../121670-20110630182034-11208.pdf (02.05.2012).
- Kurtz, C. F. ve Snowden, D. J. (2003), "The new dynamics of strategy: sense-making in a complex and complicated world", *IBM Systems Journal*, Cilt 42, Sayı 3, s. 462 - 83.
- Leithwood, K. A.- Riehl, C. (2003), *What we know about successfull school leadership*, PA: Laboratory for Student Success, Temple University, Philadelphia, http://www.leadersdesktop.sa.edu.au/leadership/files/links/School_leadership.pdf (02.05.2012).
- MacBeath, J. (2004), *The leadership file*, Learning Files Scotland, Glasgow.
- McMillan, J. H. (2000), *Educational research: Fundamentals for the consumer* (3. baskı), Longman, Newyork.
- Myers, P. J. (b.t.), "Strategic planning study, United States Army Aviation School and Center, Organizational Change Case Study", <http://www.transtarmanagement.com/documents/OrganizationTransitionCaseStudy.pdf> (02.06.2012).
- National Staff Development Council (2010), *Using the SAI to build a school-based Professional development plan*, http://www.learningforward.org/standards/sai_districtplan.pdf (01.05.2012).
- Ntshalintshali, V. C. (2006), *A comparative study evaluating the individual employee response to a planned organisational change effort*, Güney Afrika Üniversitesi, <http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/217/2006%20MBL%203%20Research%20Report%20V%20C%20Ntshalintshalipdf.pdf?sequence=1> (15.05.2012).
- Obolensky, N. (2010), *Complex adaptive leadership: embracing paradox and uncertainty*, Farnham, Gower.
- Özmen, F. ve Sönmez, Y. (2007), "Değişim sürecinde eğitim örgütlerinde değişim ajanlarının rolleri", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 17, Sayı 2, s. 177-198.
- Senge, P. (1990), *The Fifth Discipline*, New York: Doubleday.
- Senin, A. ve Manaf, A. R. (2008), "Competency based training and development", *Malezya Eğitim Seminer*, Sunulan bildiriler, Muscat, Oman, 9 Nisan.
- Shaharbi, A. B. A. (2010), *Leadership behaviour and practices of a head teacher in an excellent school*, http://eprints.oum.edu.my/557/1/Leadership_behaviour.pdf (05.05.2012).
- Simoës, A. A. ve Goulart, O. M. T. (2006), "Brazil's national award for innovation in education management: An incentive for local education authorities to improve municipal education systems toward the goals of the national education plan", *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, Cilt 11, Sayı 3, <http://www.innovation.cc/scholarly-style/simoës6goular.pdf> (02.05.2012).
- Siraj, S. ve Ali, A. (2008), "Principals projections on the Malaysian secondary school future curriculum", *International Educational Studies*, Cilt 1, Sayı 4, s. 61-78. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/622> (02.05.2012).

- Taş, S. (2007), "Eğitimde Yenileşmenin Önündeki Engeller (Dört Köşe Tekerlekler)", *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Mayıs 2007, Sayı 17, s. 183-192.
- Uhl-Bien, M., Marion, R., ve McKelvey, B. (2007), "Complexity Leadership Theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era", *The Leadership Quarterly*, Cilt 18, Sayı 4, s. 298-318.
- UNESCO (2010), *Tomorrow today* (ISBN 0-9536140-8-5), Tudor Rose, UK, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001898/189880e.pdf> (02.05.2012).
- U.S. Department of Education Office of Vocational and Adult Education (2012), *Investing in America's future: A blueprint for transforming career and technical education*, D.C., Washington, <http://www.ed.gov/news/speeches/investing-americas-future-blueprint-transforming-career-and-technical-education> (02.05.2012).
- U. S. Department of Education Office of Innovation and Improvement (2004), *Innovations in education: Innovative pathways to school leadership*. D.C., Washington, <http://www2.ed.gov/admins/recruit/prep/alternative/report.pdf> (05.05.2012).
- U.S. Department of Health and Human Services, The Center for Mental Health in Schools (2008), *Change agent mechanisms for school improvement: Infrastructure not individuals*, UCLA, Los Angeles, <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/systemic/change%20agents.pdf> (05.05.2012).
- U.S. Department of Health and Human Services Mental Health in Schools (2011), *Resource-oriented teams: Key infrastructure mechanisms for enhancing learning supports*, UCLA, Los Angeles, http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/Report/resource_oriented_teams.pdf (05.05.2012).
- Yin, R. K. (2003), *Case study research. design and methods* (3. Baskı), Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Yusof, K. B. M. (2008), "Building School Leader Capacity Through Training and Development at Institut Amuniddin Baki", *Third International Conference on Principalship and School Management*, Sunulan bildiriler. <http://ikp.um.edu.my/images/ipk/doc/Dr%20Khair%20IAB.pdf> (02.05.2012).
- West, M. A.- Farr, J. L. (1990), *Innovation and creativity at work: Psychological and organizational strategies*, Wiley, New York.

YUNUS İLE MASLOW EL ELE – KENDİNİ GERÇEKLEŞTİRME**Gökhan BALCI⁸¹****Özet**

İlim ilim bilmektir
İlim kendin bilmektir
Sen kendini bilmezsen
Bu nice okumaktır.

Çağlardan günümüze eskimeden gelen, bu dörtlük lise yıllarımda dikkatimi çekmişti.”Sen kendini bilmezsen” kelimesi, insan kendini nasıl bilebilir? Okumanın bir ön koşulu var ve bu kendini tanımakla başlayan süreç. Üniversite yıllarımda İnsancıl yaklaşımın temsilcisi A.Maslow, “kendini gerçekleştirme” kavramını öğrendim. Her insanın yaşam döngüsü onun kendini gerçekleştirme yolunda attığı adımlardan oluşur. İnsan nasıl yaşıyorsa yaşadığı şekilde kendini ifade ediyor demektir. Kendi hakkınızda düşünceleriniz gerçeğe dönüşebilir bilinçaltınız bu konuda yoğun bir gayret gösterir. Nasıl inanırsanız, yaşamınızda karşılaştıklarınız da bu inançlarınızı bütünlüleyici olarak karşınıza çıkabilir.

Bu iki düşüncenin eğitim ortamına ve eğitimin kalitesini geliştirme adına yapılacak çalışmaları planladım. Empati kavramıyla öğrenci-veli-öğretmen arasında oluşabilecek sorunları çözmeye istendik davranış ve kazanımları pekiştirme yolları denedi. Eğitimde öğrencilerin dikkat seviyelerini artırıcı çalışma olarak Pavlov’un “Klasik Koşullanma “ basit bir uyarıcı-tepki bağı olan bilgi lambası çalışması ile öğretmenin öğrencilerde kazanımların verimli zaman kayıpları olmadan yapılan bir Bilgi Lambası çalışması uygulamaları yapılmıştır.

Velilerimizin okula daha istekli katılmaları sağlandı. Empati eğitimi ile öğrencinin velinin hislerinin düşüncelerinin ortak paydada buluşması sağlandı. Kahvelere asılan bilgilendirme panoları ile okulda yapılan çalışmalar hakkında bilgilendirme çalışmaları yapıldı. Öğretmenlerimizle kurduğumuz e posta ağı ile örnek uygulama ve çalışmaların okuma ile bilgi paylaşımı yapıldı. Bilgi Lambası çalışması ile öğrencilerin ilgilerinin canlı tutulduğu öğrencilerin derse daha aktif katıldığı öğretmenlerce belirtildi. SBS çalışmalarında mesleki rehberlik okullaşma değerlendirmelerinde yılsonunda istendik hedeflere yaklaşıldığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kendini gerçekleştirme, Klasik Koşullanma, Uyarıcı-Tepki, Bilgi Lambası.

Okulumuzun Vizyonu

Okulumuz da kendine güvenen, öğrenmeyi temel ihtiyaç kabul eden, bilgiye ulasan, ulaştığı bilgi ve teknolojiyi doğru kullanan, kullandığı bilgilerle yeni bilgiler üretebilen, bilimsel düşünebilen, katılımcı, paylaşımcı, geçmiş değerlerimizle yenileşme arasında ki dengeyi koruyan, bilimsel düşünebilen, bulunduğu çevreye karşı duyarlı, saygılı ve Atatürkçü, çağdaş öğrencilerimiz olsun.

⁸¹ Karakapı Durmuş Balarban Ortaokulu Müdürü 0 388 633 00 84 - 0 536 356 07 64
g.balci_38@hotmail.com 709211@meb.k12.tr

Okulumuzun Misyonu

Tüm öğrencilerimizin Atatürk ilke inkılaplarına bağlı, Türk Milli Eğitiminin amaçları doğrultusunda eğitmek, yeteneklerini geliştirmelerine fırsat vermek, onları bilgili, becerikli, çalışma hayatına hazırlıklı, kendine güvenen bireyler olarak yetiştirmek, onlara 21. yüzyılın değişen ve gelişen ihtiyaçlarına cevap verebilecek bilgi ve becerileri kazandırmak için varız. Öğrencilerimizin, velilerimizin eğitim konusunda başarıya götüreceği bilgi ve kazanımların verilebilmesi. Geleceğe iyi bir vatandaş olarak çocuklarını hazırlamak böylece ülkemizin çağdaş medeniyetler seviyesindeki hak ettiği yerer ulaştırmaktır.

İlke ve Değerlerimiz

- ✓ Kurum personelimiz, öğrenci ve veliler arasında işbirliği ve dayanışma sağlarız.
- ✓ Yapılan tüm faaliyetlere öğretmen, öğrenci ve velilerin katılımını sağlarız.
- ✓ Çalışanlarımızın ve öğrencilerimizin çağdaş eğitim-öğretim alanında kendilerini geliştirmeleri için gerekli olan tüm olanakları sağlarız.
- ✓ Eğitim-öğretim merkezinde 'öğrenci', yönetim merkezinde 'öğretmenlerimizi' baz alırız.
- ✓ Tüm olumsuzluklara rağmen öğrenci istekliliğini temel alarak eğitim kalitemizden ödün vermeyiz.
- ✓ Sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerde bulunmak isteyen okul ve toplumun tüm bireylerini destekleriz.
- ✓ Öğrencilerimizi geleceğe hazırlamak; bilgili, duyarlı, objektif düşünebilen; kendisine, ailesine ve vatanına faydalı bireyler olarak yetiştiririz.

Durum Analizi Nedereyiz?

- Eğitimde kaliteyi başarıyı artırma yönünden güçlü,
- Mesleğe yönelme ortaöğretime kayıta pozitif.
- Dikkat ve algılama süreçlerini geliştirme yönünden olumlu
- Öğretmenin motivasyonu sınıf yönetimi yönünden pozitif
- Sınıf yönetimi yönünden olumlu
- Veli duyarlılığı, öz denetim, değerlendirme yönünden pozitif.

Problemin (İyileştirme Konusunun) Tanımı ve Analizi :

Ülkemizin belirgin aile yapısı olarak çekirdek yapıdan oluşmaktadır. Eğitimin ilk evresi de ailenin sosyal yapısından ileri gelmektedir. Okula karşı ilgi ve sevgi için ilk olarak aile eğitimi, çevrenin imkan ve şartları eğitimi olumlu ya da olumsuz yönde önemli bir faktördür. Bölge genelinde erken yaşlarda evlilik ve ailenin geçimini sağlamak için erkeklerin il dışında çalışmaları yaygın olarak görülmektedir. Öğrencilerimizin kardeş sayıları fazladır. Evlerin çoğunda öğrencilerimizin ders çalışabilecekleri ortam bulunmamaktadır.

Uygulama:

Eğitimde örnek bir model oluşturmak, okul-veli-aile işbirliğinin etkinliğini sağlama amacıyla ünlü Türk düşünürü Yunus Emre ile Amerikalı Psikolog Abraham Maslow'un sözleri ve kuramları ışığında 'Kendini Gerçekleştirme' ve basit uyarıcı-tepki bağından yola çıkarak öğretmenlerimizin en

çok serzenişte bulunduğu sınıf yönetimi, anlama ve algısal düşüklük, motivasyon eksikliği vb. sorunlara yaklaşım olarak ‘Bilgi Lambası’ geliştirilmiştir.

Bu lamba öğretmenin ön hazırlık yaparak işleyeceği kazanımların sınıf ortamında öğrencileri koşullandırma denemelerinden sonra lambanın belirli sürelerde (1-4 dakika) yanarak kazanımlar arasında öğrencilerin bağ kurması, dersin eğlenceli ve verimli hale gelmesini sağlamaktadır. Kazanımların öğrencide oluşup oluşmadığını belirlemede ve bilgi, kavrama, uygulama basamaklarında bu yöntem etkin kullanılmaktadır.

Sonuç olarak ekibimiz ve personelimiz; eğitimde kalite, nitelik ve çevresel faktörleri bir sistem içine alarak ülkemizin gelişmesinde bir model olmayı amaç edindik. Ülkemizin geleceği olan çocuklarımızı, Ulu Önder Mustafa Kemal ATATÜRK’ün “Muhtaç olduğun kudret damarlarındaki asil kanda mevcuttur.” Sözüünün ışığında muasır medeniyetler seviyesinin üstüne çıkarmayı istiyoruz.

Problem Çözme (İyileştirme) Sürecinin Kısa Özeti :

Problem: Velilerimiz okula ilgisi zayıf ve eğitim öğretim faaliyetlerde etkin değiller.

1.Basamak: Aile- Okul- Öğrenci bağına güçlendirme: Velilerimizin veli toplantıları ve görüşmelerinde okulun ve öğrencinin değerlendirmesi yapılırken Bloom’un taksonomisinin “Duyuşsal Alan” basamaklarının soyut söylemlerden uzaklaştırıp kalıcı olması ve akılda kalması için dramatizasyon yöntemiyle örneklemeler oluşturularak velilerimizle ulaşılmak istenen hedeflere yaklaşılmıştır.

2.Basamak : ‘Velim Bir gün Benimle Okulda’ bu etkinliğimizle velilerimizin okula bakış açısı değiştirildi. Velilerimizin okuldaki faaliyetlere ve gelişim sürecine katılmaları sağlanarak öğrencilerde duyarlılığın gelişmesi ve motivasyonun artması sağlanmıştır.

3.Basamak: Velilerimizin okul faaliyetlerinden haberdar olmaları için kahvelere asılan okul panosunda yapılan çalışmaların öğrencilerce haftada bir güncellenmesi sağlanmıştır. Bu basamakta, okula gelmeyen velilerimizin dikkatlerini çekmeyi amaçladık.

Problem: “Öğrencilerin derse ilgisi az, motive olamıyorlar, kazanımlar yetişmiyor.”

1.Basamak: Eğitim ortamında öğrencilerin dikkat sürelerinin kısalığı düşünülerek geliştirilen “Bilgi Lambası” çalışması. Fotoselli lamba, öğretmenin öğrencilerin görebileceği yere uygun bir karakter şeklinde asmasından sonra lamba ayarının konuya ve kazanımın süresine göre değişeceğinden lambanın cam kısmı oynatarak ayarlanabilmektedir. Uygulama basit bir uyarıcı- tepki bağıdır. “Bilgi Lambası” çalışması ders süresince sürekli kullanılmamalı, kazanımlar öz bir şekilde verilmeli, lambanın etrafı ilgiyi canlı tutmak için zaman periyotlarına göre değiştirilmelidir.

Elde Edilen Sonuçlar –Çıktılar

1. Sosyalleşme, kendini değerli hissettirme, toplantılarda ve görüşmelerde bardağın dolu kısmından bakılması, başarıların pekiştirilmesi önyargıları belirli ölçüde kırılmıştır.
2. Aile eğitimine değişik bir bakış açısı geliştirilmiştir. Okul sadece eğitim öğretim faaliyetlerinin yapıldığı bir yer değil; “kasabaya ait bir eğitim alanıdır” kavramı oluşturulmuştur.
3. Kendini gerçekleştirmenin ilk basamağı kendini bilmektir. Anket uygulamaları ve görüşmelerde kişilere kendileriyle ilgili sorular sorularak kişilere farkındalık duygusu kazandırılmıştır. “Başlangıç-Sonuç” yaklaşımından yola çıkılarak “Sonuçtan –Başlangıç” modellemesiyle kavramsal değerlendirmeler yapılmıştır.
4. Veli görüşmelerinde işlenecek konu, öğretmen-öğrenci görüşmelerinde taslak oluşturulduktan sonra öğretmenlerin zümreleriyle değerlendirmesinin ardından şekillenen taslak idare tarafından öğretmenle değerlendirildi. Daha sonra “ tema kazanım” tespiti yapılarak öğretmen bu örneklemle

öğrencilere drama tekniği ile çalışma yaptı ve veli toplantılarında bu uygulama ile sözün yerine geçen somutlaştırılmış amaçlar ve olgularla hedeflere ulaşıldı.

5. Okulun; kasabanın tüm unsurlarına kaynaştırılması(belediye, muhtarlık, sağlık ocağı, okullar) ve böylece **eğitim kampüsü** alanı oluşturarak kalitenin artırılması amaçlanmıştır.

6. SBS yerleştirme okullaşma mesleki yönlendirmelerde istendik kazanımlar sağlanmıştır.

Bilgi Lambası

Amaç:

*Öğrencilerin algısal düzeylerini geliştirmek.

Açıklama:

Klasik Koşullanmanın Uyarıcı- Tepki bağından yola çıkılarak görsel öge olan fotoselli lambanın bilgi lambası şeklinde öğrencilerin dikkatini çekerek lambanın zaman ayarının işlenen konunun özelliğine göre 1-4 dakika aralığına ayarlanarak öğretmenin lambaya belirli bir mesafe yaklaşarak lambanın yanması bilgiyi vermesi lambanın sönmesi öğretmen kavratmada tekrarda öğrencileri lambaya yaklaşımları ve istenen kazanımı tekrar ettirerek öğrencilerin algısal düzeylerini artırmasıdır.

Uygulama:

- Örneklem sınıfına proje düzeneği kuruldu.
- Öğretmenlerimize Bilgi Lambası işleyişi, Klasik Koşullanma, öğrencilerin algısal dikkat süreleri konularında bilgi alışverişi yapıldı.
- Uygulama için uygulama ders planı hazırlığı yapıldı.
- Öğrencilere Bilgi Lambası nedir ne işe yarar konusunda bilgilendirmeler yapıldı.
- Örnek uygulamalar çeşitlenerek derslerde uygulandı.
- Öğrenci ve velilerin kendini gerçekleştirmeleri , okula karşı ilgiyi artırmak.
- Sınıf öğrenme ortamını daha etkin hale getirmek.
- 2014 yılına kadar gelişimsel paralel hedeflerle projeyi desteklemek.
- Uzman görüşleri, seminer ve seminerlerle personeli, öğrenci, velileri eğitmek.
- 'Karakapı Okuyor' kampanyası oluşturularak okuma bilincinin okuldan halka yaygınlaştırılması.
- Sivil Toplum Örgütlerinden yasal mevzuat çerçevesinde destek alınması.
- Üniversitelerin Eğitim Fakültesi öğrencilerine yönelik çalışmalar yapılması.
- Anket uygulamaları yaygınlaştırılarak dönütlerin değerlendirilmesi.

Sonuç:

- Öğrencilerin ilgilerini olumlu yönde artırdığı.
- Kazanımların aktarılmasında zaman kayıplarının minimum düzeye düştüğü.
- Derslerin daha zevkli işlendiği belirtildi.
- Zaman ayarının iyi ayarlanması gerektiği belirtildi.
- Derslere hazırlıklı gelinerek materyallerle desteklendiğinde ölçme değerlendirme sonuçlarını olumlu etkilediği belirtilmiştir.

Problem Çözme Teknikleri

Yunus İle Maslow El Ele isimli çalışmamız iki büyük araştırmacı ile Anadolu ile Avrupa coğrafyasının insani ilişkilerde ilkin Kendini Bilmesi vurgusundan referans olarak çalışmalar okul-aile-veli bağına uyarlanmıştır.

Uygulanabilirlikte uygulama metot olarak sorunun tespiti, geçmişte ne gibi değerlendirmeler yapıldığı, görüşmeler, toplantılar, eğitsel örneklem makalelerin incelenmesi yapılmıştır. Açık sistem olarak durum değerlendirilmiş ekip olarak çözüme ulaştırılmıştır.

Uygulama metodları

- ❖ Okulumuzun olanaklarının tespiti.
- ❖ Neden okula ilgisizi? Sorusunun öğretmenlerce ve öğrencilerle değerlendirilmesi.
- ❖ Velilerle görüşmeler
- ❖ Belediye ve muhtarlarla yapılan değerlendirmeler
- ❖ Önceki dönemlere ait öğretmenler kurulu tutanakları
- ❖ Öğretmen, öğrenci, velilerle yapılan görüşmeler
- ❖ Anketler, bilimsel makaleler, konferanslar
- ❖ Sonuçların aktarılması.
- ❖ Eğitim ortamına Bilgi Lambasının montajı
- ❖ Uygun plan ve değerlendirme.
- ❖ Gözlemler materyallerle destek.

Strateji ve Metotlarımız

- Velilerimizin okula karşı ilgilerini % 85 oranında artırmak.
- Anket ve görüşme sonuçlarının analizi sonucunda değer şablonu oluşturma.
- Değer şablonu ile strateji belirleme.

- 1- **Strateji 1-** Veli toplantılarına davetiye hazırlanması.
- 2- **Strateji 2-** Toplantılarda seçilen temanın Drama tekniği ile işlenmesi.
- 3- **Strateji 3-** Kahvehaneler, muhtarlıklar, Belediyelere okul duyuru panoları asılarak haftalık bültenlerin işlenmesi.
- 4- **Strateji 4-** Mail ağı kurularak öğrencilere, velilere bilişim olanaklarına yönlendirmek.

Sonuç

Bilgi Lambası:

- 🌈 Öğrencilerin ilgilerini olumlu yönde artırdığı.
- 🌈 Kazanımların aktarılmasında zaman kayıplarının minimum düzeye düştüğü.
- 🌈 Derslerin daha zevkli işlendiği belirtildi.
- 🌈 Zaman ayarının iyi ayarlanması gerektiği belirtildi.

✚ Derslere hazırlıklı gelinerek materyallerle desteklendiğinde ölçme değerlendirme sonuçlarını olumlu etkilediği belirtilmiştir.

Kendini Gerçekleştirme:

- ✚ Velilerin kendilerine yönelik özgüvenlerinde farkındalık oluştu.
- ✚ Eğitime ve geleceğe yönelik eğilimler arttı.
- ✚ Öğrencilerin ders performansları konusunda bilinçlenmeleri sağlandı.
- ✚ Toplantılara katılma söz alma dinleme etkinliklerine katılım sağlandı.

Çözümün ya da iyileştirmenin okula / kuruma, hizmet götürülen kesime, çalışana vb. sağladığı katma değer:

- ✚ Modern eğitim kuramları ve uygulamalarına öğretmenlerimizin ilgisi çekildi.
- ✚ Sınıf ortamının daha çekici olması sağlandı.
- ✚ Veli- öğrencilerin eğitime ve okul bakış açılarının pozitif yönde gelişimi sağlandı.
- ✚ Kazanımların öğrencilerde kalıcılığı ve benimsetilmesi kolaylaştı.

Yararlanıcı ve Paydaşlar

Hizmet / Yararlanıcı Matrisi

FAALİYET ALANI	YARARLANAN
Eğitim öğretim	Öğrenci
Rehberlik hizmetleri	Öğrenci, veli, anne-baba, öğretmen
Psikolojik danışmanlık hizmetleri	Öğrenci
Ölçme ve değerlendirme hizmetleri	Öğrenci
Yetişkin eğitimi	Veli, anne-baba
Sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler	Öğrenci, veli, anne-baba, öğretmen

Paydaşların Önem Derecesi:

Paydaş - Etki/Önem matrisi

ÖNEM \ ETKİ	ETKİ	
	ZAYIF	GÜÇLÜ
ÖNEMSİZ	İzle	Bilgilendir
ÖNEMLİ	Çıkarlarını Gözet Çalışmalarına Dahil Et	Birlikte Çalış

PAYDAŞ ADI	ETKİ/ÖNEM DEĞERLENDİRME SONUCU
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	Önemli-Güçlü
Kaymakamlık	Önemli-Güçlü
Belediye	Önemli-Güçlü
Öğretmen	Önemli-Güçlü
Öğrenci	Önemli-Güçlü
Veli	Önemli-Güçlü
Okul Aile Birliği	Önemli-Güçlü
Sivil Toplum Kuruluşları	Önemli-Güçlü
Mahalle Muhtarlığı/ Belediye	Önemli-Güçlü

GZFT (SWOT) Analizi

Güçlü ve Zayıf Yönler

- ❖ Okulun güçlü, tecrübeli, bilinçli, mevzuata hakim bir yönetici ve eğitimci kadrosunun olması
- ❖ Öğretmenler arası iyi ilişkilerin ve koordinasyonun olması, eğitim kadrosunun tecrübeli, özverili ve güçlü olması
- ❖ Sosyal çalışmalarda faal olma ve dayanışma
- ❖ Eğitimin disiplinli, düzenli bir biçimde sürmesi
- ❖ Yönetim, öğretmen, öğrenci, veli, yerel yönetim ve çalışan ilişkisinin olumlu olması
- ❖ Okulun merkezi bir yerde bulunması, ulaşımın rahat olması
- ❖ İdarecilerin veli, öğretmen ve öğrencileri sahiplenmesi
- ❖ Birlik beraberlik ruhu olması, arkadaşlık bağının güçlü oluşu
- ❖ Okulun daha iyi ve başarılı olmak için çaba göstermesi
- ❖ Sınıf mevcutlarının fazla olmaması
- ❖ Velilerin mezun olduğu okulda çocuklarının okuyor olması
- ❖ İl, ilçe, yerel yönetimlerle güçlü ilişkiler içinde olması
- ❖ Velilerin mezun olduğu okulda çocuklarının okuyor olması
- ❖ İl, ilçe, yerel yönetimlerle güçlü ilişkiler içinde olması
- ❖ Velilerin okula karşı olumlu tutumu ve bunun öğrencide görülmesi

Zayıf Yönlerimiz

- ❖ Veli, öğrenci ve çevrenin sosyo – ekonomik düzeyinin düşük olması
- ❖ Fen laboratuvarı Kütüphane gibi ihtiyaçları için okul binamızda yer olmaması
- ❖ Güvenlik sorununu ve elemanının olmaması
- ❖ Etkinlik gerçekleştirilmesindeki donanımının yetersizliği
- ❖ Spor salonu, toplantı salonu, satranç odası, resim odası, müzik odası... vb. olmaması
- ❖ Etkinlik ve faaliyetlerin eksikliği
- ❖ Yardımsever insanların az bağış yapması
- ❖ Bütün sınıflarda bilgisayar olmaması
- ❖ Okul kantininin olmaması.
- ❖ Yeterli öğretmen olması, öğretmen açığının olması

Fırsatlar:

- ❖ Okulda duyarlı yönetici ve öğretmenlerin çalışması
- ❖ Okulun merkezde yer alması ciddi ölçüde ulaşım sorununun bulunmaması
- ❖ Okulun hastane, sağlık ocağı, eczane vb olan yakınlığı
- ❖ Duyarlı velilerinin varlığı
- ❖ Çevre eğitim kurumları ile sivil toplum kuruluşları arasında iyi ilişkilerin olması
- ❖ Üst yöneticilerle iyi ilişkiler
- ❖ Okul Aile Birliği ile yönetici ve öğretmenlerin işbirliği içinde çalışıyor olmaları
- ❖ Genç ve dinamik bir kadrosunun olması Öğretmenler arasındaki dayanışma ruhunun varlığı

Sonsöz:

Okul, eğitim öğretim faaliyetlerinin belirli amaçlar ve hedefler ölçüsünde gerçekleştiği pozitif ortamdır. Okul-veli-öğrenci-yönetim bağı bu çalışmamın odak noktası bu alanlar birbiriyle ne kadar girift organik ilgiler birleşirse olumlu adımların yansımaları gözlemlenmiştir.

Başarılı sistemlerde bence en önemli ölçüt uygulanan hedefin amacın birlikteliğine uygulayıcıların inanmalarıdır. Yunus Emre gibi bir söz dizisine verdiği anlamla asırlarca bizimle yaşaması, Maslow'un insanın yaşam stratejisini basamaklaştırması bu ikisini yaşam alanımızda okul-çevre ilişkilerinde uyguladık. Olumlu çıktılar elde ettik .

Milli Eğitim Temel Kanunumuzda belirtilen hedeflere ulaşmak için her zaman bir öncekinden daha fazla çalışmamız gerektiğini unutmamalıyız.

TARIM İŞÇİLİĞİNİN OKUL ÇAĞI ÇOCUKLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Dr. Talip ÖZDEMİR⁸²
Durmuş SERASLAN⁸³
Gözde YILMAZ⁸⁴

Özet

Her toplumda çocuklar maalesef risk altındaki grupların başında gelmektedir. Risk altındaki çocuklar dendiğinde akla ilk gelenler; Madde bağımlısı olan, alkol kullanan, sokakta veya tarlada çalışan, evden kaçan, kendine zarar veren, dikkat eksikliği ve hiperaktivite sendromu olan çocuklardır. Bu risklerin her birinin ayrı sebepleri olmakla birlikte, sosyo-ekonomik güçlüklerin yarattığı riskler ve risk ortamları, çocuk açısından diğer birçok riskin de nedeni olarak görülebilir. Sosyo-ekonomik güçlüğün neden olduğu risklerden birisi olan tarım işçiliği de bugün Türkiye açısından çözülmeyi bekleyen önemli bir sorun olarak durmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, risk altındaki gruplardan birisi olan, ülkemizin ve eğitim sistemimizin çözülmeyi bekleyen en önemli sorunlarından birisi olan çocuk tarım işçiliğinin, eğitimin birinci derece paydaşları olan; çocuk, veli, yönetici ve öğretmen gözüyle ele alınıp, onların görüşleri doğrultusunda çözüm önerileri geliştirmektir. Çalışma, risk altındaki çocukların sorunlarını çözme ve tarım işçiliğine bağlı devamsızlıkları önleme adına yapılacak çalışmalara katkı sunması bakımından önemlidir.

Konuyla ilgili yapılan bu çalışmada, nitel bir araştırma yöntemi izlenmiş olup, veri toplama sürecinde görüşme tekniği uygulanmış ve doküman taraması yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Doğu ve Güneydoğu'dan Adana İline "Mevsimlik tarım işçisi olarak gelen değişik sınıflardan 24 öğrenci, 14 veli ve bu çocukların devam ettiği okullardaki 14 öğretmen, 7 yönetici oluşturmaktadır. Öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticilere Öğrencilerin ders dışındaki zamanlarını nasıl geçirdikleri, ders dışı etkinlikleri ve ödevlerini yapıp yapamadıkları; Asıl yaşadığı köyde ki okulda mı? Şimdi devam ettiği okulda mı daha mutlu ve başarılı oldukları; Mevsimlik olarak geldiği okulunda sınıf içerisinde uyum probleminin olup olmadığı ve bu durumun derslerini nasıl etkilediği; Mevsimlik işçi çocuklarının eğitim öğretim sorunları ile ilgili çözüm önerilerinin neler olduğu sorulmuş olup, değerlendirmeler bu görüşlere göre yapılmıştır.

Öncelikle, çalışma konusu ile ilgili kaynaklar incelenerek bir görüşme formu hazırlanmıştır. Formun kapsam geçerliliği, alanda uzman öğretim üyelerinin görüşleri alınarak sağlanmıştır. Daha sonra 2 şer öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici ile görüşülerek formun pilot uygulaması yapılmıştır. Verilen yanıtlar, uzman öğretim üyeleri, öğretmen ve yöneticilerle değerlendirilerek forma son şekli verilmiş ve 4 soruluk bir form oluşturulmuştur. Formun uygulanmasında öğrenci ve velilerin okur yazarlık durumları göz önüne alınarak kamera kayıt yöntemine gidilmiş şahısların verdiği cevaplar aslına uygun şekilde yazıya dökülmüştür. Veriler toplanırken öğrencilere (çocuk) 1'den 24' e kadar (Ç-1 & Ç-24); velilere 1'den 14' e kadar (V-1 & V-14); Öğretmenlere 1'den 14' e kadar (Ö-1 & Ö-14); Yöneticilere 1'den 7' e kadar (Y-1 & Y-7); numara verilerek kodlanmıştır.

Öğrencilerin ders dışındaki zamanlarını nasıl geçirdikleri ders dışı etkinlikleri ve ödevlerini yapıp yapamadıkları, ile ilgili bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde; Araştırmaya katılan 59

⁸² Eğitim Denetmeni: Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Eğitim Denetmenleri Başkanlığı, Merkez/ŞANLIURFA *e-mail:* tlpozdemir@gmail.com

⁸³ Eğitim Denetmeni: Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Eğitim Denetmenleri Başkanlığı, Merkez/ADANA *e-mail:* durmusseraslan@hotmail.com

⁸⁴ Yüksek Lisans Öğrencisi: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Bölümü. İZMİR *e-mail:* gozdeyilmaz21@hotmail.com

katılımcıdan 55 tanesi (% 93) çocukların ders dışı etkinliklerini ve ödevlerini yapamadıklarını, 4 tanesi (%7) ödevlerini yaptıkları veya yapmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Çocukların tek odada yaşamlarını sürdürmesi, boş zamanlarında tarlada ya da ev işlerinde çalışması, beslenme, temizlik ortamlarının olmaması ders dışı çalışmalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Çadır bölgelerine ekstra konulacak bir çadırda ders dışında gönüllü ya da ücretli bazı öğretmenlerin buralarda etüt yapmaları sağlanabilir.

Asıl yaşadığı köyde ki okulda mı? Şimdi devam ettiği okulda mı daha mutlu, daha başarılı oldukları; ile ilgili bulgulara bakıldığında: Katılımcıların tamamı (%100) çocukların yaşadıkları yerden ayrılmasının onları mutlu etmediği ve bu durumun da derslerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Kendi yaşadıkları ortamdaki farklı bir ortama gelmeleri, geldiği ortamdaki çocukların kendileri ile oynamamaları, onları ötekileştirmeleri çocuklarda birçok olumsuzluğa neden olmaktadır.

Mevsimlik geldiği okulunda sınıf içerisinde uyum probleminin olup olmadığı ve bu durumun derslerini nasıl etkilediği; ile ilgili bulgular incelendiğinde: Katılımcıların tamamı (%100) uyum ve kaynaşma problemlerinden bahsetmiş bu durumun onların ders başarısına olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Mevsimlik işçi çocuklarının eğitim öğretim sorunları ile ilgili çözüm önerilerinin neler olduğu ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde ise: Katılımcılar, sorunların saptanmasında bulunmuş ancak çözüm önerileri sunarken zorlanmışlardır. Katılımcılardan velilerin bakış açısı ile diğer katılımcıların bakış açısı arasında farklılıklar görülmüştür. Genel olarak koşulların iyileştirilmesi için devlet desteği olması gerektiği, çalışma şartlarının yerel yönetimlerce iyileştirilebileceği, bu kapsamda da işveren konumunda olan kişilerle işbirliği içinde çalışılması gerektiği önerilerinde bulunmuşlardır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, şu önerilere yer verilmiştir: Çadır bölgelerinin yaşam standartları iyileştirilmelidir. Bu süreçte yerel yönetimler işveren konumunda olan kişileri de işe koşmalıdır. Çadır bölgeleri içinde eğitim odaları kurulmalı buralarda çocuklara etüt, velilere bilgilendirme ve kişisel gelişim eğitimleri verilmelidir. Kaynaştırma ve uyum çalışmaları çerçevesinde yerleşik halka eğitimler verilmeli, okul içerisinde veya okul dışında çeşitli sosyal etkinliklerle çocuklar arasında ayırım en aza indirilmelidir. Mevsimlik tarım işçisi bulunan okullara mutlaka rehber öğretmen görevlendirilmelidir.

Anahtar Sözcükler: dezavantajlı çocuk, tarım işçiliği

Problem Durumu

Dünya üzerindeki tüm toplumlarda çocuklar risklere açık olarak yaşamaktadırlar. Toplumun çocuğa bakış açısı, ülke yönetimlerinin çocuklar için aldıkları önlemler, evde ve okulda çocuğa verilen eğitimler, çocuğun riske yakın olup olmama durumunu belirleyen unsurlardan bazılarıdır. Risk altındaki çocuklar dendiğinde akla ilk gelenler; Madde bağımlısı olan, alkol kullanan, sokakta veya tarlada çalışan, evden kaçan, kendine zarar veren, dikkat eksikliği ve hiperaktivite sendromu olan çocuklardır. Bu risklerin her birinin ayrı sebepleri olmakla birlikte, sosyo-ekonomik güçlüklerin yarattığı riskler ve risk ortamları, çocuk açısından diğer birçok riskin de nedeni olarak görülebilir. Sosyo-ekonomik güçlüğü neden olduğu risklerden birisi de tarım işçiliğidir. Türkiye'deki istihdamın yaklaşık dörtte biri tarım alanındadır (TÜİK, 2010). Bu oran çalışan kadınlar için yüzde 48, çalışan çocuklar içinse yüzde 41'dir. Tarımda istihdamın yaklaşık yüzde 8'ine karşılık gelen 527 bin kişi ücretli, maaşlı veya yevmiyeli olarak çalıştığını belirtmiştir. Tarımsal üretimin yapısından dolayı istihdam mevsimsel olarak dalgalanmakta, mevsime bağlı olarak artan işgücü ihtiyacı mevsimlik gezici ve mahalli tarım işçileri tarafından karşılanmaktadır. Nitekim resmî tahminlere göre yaklaşık 300 bin kişi mevsimlik ve gezici tarım işçisi olarak çalışmakta yani yılın belirli dönemlerinde tarım işçisi olarak çalışmak için sürekli yerleşimlerinden ayrılarak başka yerlere göç etmektedir. Mevsimlik mahalli tarım işçilerinin, yani kendi yerleşim yerinde yaşayarak tarımsal faaliyetlere kısa süreli katılan

ücret, maaş veya yevmiye karşılığı çalışan işçilerin sayısı ise bilinmemektedir (Development Workshop, 2012).

ILO'nun 182 sayılı Kötü Şartlardaki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması ve Ortadan Kaldırılmasına ilişkin Acil Önlemler Sözleşmesi çerçevesinde Türkiye'de çocuk işçiliğinin en kötü biçimlerinden biri, tarımda aile işleri dışında ücret karşılığı, gezici ve geçici tarım işlerinde çalışmaktır. Oysa 4857 sayılı İş Kanunu'nun çocuk işçiliğiyle ilgili 71 ve 85. maddelerini uygulayıcı nitelikteki iki temel yönetmelik olan Çocuk ve Genç İşçilerin Çalıştırılma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmeliği ve Ağır ve Tehlikeli İşler Yönetmeliği incelendiğinde çocukların aile işleri dışında ücret karşılığı, gezici ve geçici tarım işlerinde çalışmaya yönelik net ve kapsayıcı bir yasak getirilmediği görülmektedir. Çocuk ve Genç İşçilerin Çalıştırılma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelikte "çocuk işçi" 14 yaşını bitirmiş, 15 yaşını doldurmamış ve ilköğretimi tamamlamış kişiler olarak tanımlanmıştır. Eğitim özelindeki yasal düzenlemelere bakıldığında 222 sayılı Temel Eğitim ve Öğretim Yasası, ilköğretim çağına olup okula devam etmeyenlerin ücretli veya ücretsiz çalıştırılmayacağını, okula devam edenlerin ise sadece ders zamanları dışında çalıştırılabileceğini belirtmektedir. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde ise Temel Eğitim ve Öğretim Yasası'nda çocukların çalıştırılmasıyla ilgili kısıtlamalarla ilgili herhangi bir uygulayıcı düzenleme yer almamaktadır. Velinin yazılı bildirimi üzerine öğrencinin tarımsal üretim çalışmaları nedeniyle bir ders yılı içinde on beş güne kadar devamsızlık sayılmayacak izin alabilmesini düzenlemektedir (İKY, Madde 29). Yukarıda başlıcaları aktarılan sorunlu alanlardan hareketle mevsimlik tarım işçiliğinin çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinin azaltılması için yasal çerçevede bazı iyileştirmelerin yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir (Development Workshop, 2012).

Mevsimlik Tarım İşçiliğinin Eğitim Süreçleri Üzerindeki Etkileri

Mevsimlik tarım göçü ve gezici tarım işçiliğinden etkilenen çocukların genellikle, daimi yaşam yerlerinde olumlu eğitim koşullarına sahip olmadıkları görülmektedir. Güçlükle ve sorunlarla dolu eğitim ortamlarında bulunmaları nedeniyle okuldan ayrılma riskleri yüksek olan bu çocuklar için mevsimlik tarım göçü "bardağı taşıran damla" olabilmekte ve çocuğun eğitimden kopuşuna yol açabilmektedir. Mevsimlik tarım işçiliğinin çocukların eğitim süreçlerini başlıca şu kanallar üzerinden etkilediği söylenebilir (Eğitim-Sen, 2007):

Mevsimlik tarım işçiliği özellikle gezici işçi olarak çalışan aile üyelerinin yanında göç eden çocuğun okula düzenli devamına engel olmakta ve uzun süreli devamsızlık eğitim sürecinden kopuşa neden olabilmektedir. Mevsimlik tarım göçü ve işçiliği sırasında çocuğun içinde bulunduğu koşullar, fiziksel sağlığını göç sonrası dönemde de olumsuz olarak etkilemeye devam edebilmekte, bu sağlık sorunları da çocuğun eğitim sürecine etkin katılımını engelleyerek eğitimden kopma riskini artırabilmektedir. Mevsimlik tarım göçü ve işçiliği sırasında maruz kalınan koşullar çocuğun sadece fiziksel değil, bilişsel gelişimini de olumsuz şekillerde etkilemektedir. Başta yetersiz beslenme, zirai kimyasallara maruz kalma, aşırı stres olmak üzere mevsimlik tarım göçü ve işçiliği çocuğun sinir sistemi ve buna bağlı olarak bilişsel gelişimine zarar veren riskleri artırmaktadır (ILO, 2006). Çocuğun bilişsel gelişimi de doğrudan eğitim süreçlerine etkin katılımını etkileyebilmektedir. Mevsimlik göç dönemi dışında çocuğun gelişim ve eğitimiyle bazen ilgilenebilen ebeveynler, abla ve ağabeylerin mevsimlik tarım göçü sırasında iş yükleri katlanarak arttığından çocukla ilgilenebilecek boş vakitleri kalmamaktadır. Bu duruma bağlı olarak çocuklar ve özellikle küçük çocuklar duygusal veya bilişsel gelişimleri için önem taşıyan yetişkin ilgisi ve desteğinden yoksun kalabilmektedirler. Akran etkisi ve rol modellerin eğitim çıktıları açısından önemi düşünüldüğünde mevsimlik tarım göçü deneyimi çocuğun gelecekle ilgili umutsuzlaşmasına yol açarak eğitim sürecinden beklentilerini düşürebilmekte ve bu duruma bağlı olarak eğitim sürecinden kopma riskini artırabilmektedir (Özbek, 2007). Mevsimlik tarım göçü ve işçiliğinin çocukların eğitimleri üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik mevcut düzenlemelere bakıldığında 20 Nisan 2011'de Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan "Mevsimlik Gezici Tarım İşçisi Çocuklarının Eğitimi" konulu genelgede şu konulara vurgu yapılmıştır (MEB, 2011): Çocukların öncelikle kendi bölgelerindeki yatılı ilköğretim bölge okullarına yerleştirilmelerinin sağlanması, yatılı öğrenci olarak yerleştirilme imkânı bulunmayan bölgelerdeki çocukların göç ettikleri yerlerde taşınabilir ilköğretim uygulamasından yararlanmalarının sağlanması, mevsimlik gezici tarım işçisi çocuklarının yoğun olarak bulunduğu

yerlerde gezici öğretmen görevlendirilerek mobil okul veya çadır okul uygulaması yapılması. Bunun dışında Genelge, Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı, özel eğitim, şartlı eğitim yardımı, yetişkin eğitimi, meslek eğitimi, okul yardımı ve e-Okul sistemine gönderme yapmaktadır.

Bu açıklamalar sorunun çözümü için bir umut ışığı olmakla birlikte maalesef çözüm için yeterli değildir. Çünkü mevsimlik tarım işçiliği ülkemizde sadece birkaç ili etkileyen bir konu değildir. Resmî tahminlere göre 19 ile 5000'den fazla gezici tarım işçisi göç etmekte, 11 ilden ise 5000'den fazla gezici tarım işçisi mevsimlik olarak ayrılmaktadır. Bu il sayılarına yalnızca mevsimlik mahalli tarım işçilerinin bulunduğu iller dâhil değildir. Bu bağlamda, konunun önemini artıran nedenler arasında mevsimlik tarım işçiliğinin ülke genelindeki yaygınlığı sayılabilir. Konunun ülke genelindeki yaygınlığının yanı sıra etkilediği kişi sayısının fazlalığı da yine önemini artıran nedenlerden biridir. Mevsimlik tarım göçüne katılan toplam kişi sayısı bilinmemekle birlikte göç edenler arasında gezici işçi olarak çalışan yaklaşık 300 bin kişi olduğu tahmin edilmektedir. Bu rakamdan hareketle sadece mevsimlik tarım göçünden yarım milyon insanın etkilendiğini söylemek gerçek dışı olmaz. Bu rakama göç etmeden kendi bölgesinde mevsimlik mahalli tarım işçisi olarak çalışanlar da katıldığında konudan etkilenen kişi sayısının katlanarak bir milyona yaklaşacağı düşünülebilir. Buradan hareketle, mevsimlik tarım işçiliğinden doğrudan veya dolaylı olarak etkilenen çocuk sayısının da yüz binleri bulunduğu söylenebilir. Çok sayıda çocuğu etkilemesinin yanı sıra çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinin büyüklüğü de yine konunun önemini arttırmaktadır. Çocukların ücret karşılığı mevsimlik tarım işlerinde çalışması veya ailesiyle mevsimlik olarak göç etmesi; çocuğun eğitimi, gelişimi ve sağlığı açısından kısa dönemde önemli risklerin ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Çocuk, eğitim sürecinden kopabilmekte, kazalarda yaralanabilmekte hatta yaşamını yitirebilmektedir. Olumsuz barınma koşulları ve ağır çalışma şartları ile yetersiz beslenmeden dolayı birçok geçici ve kalıcı sağlık sorunu da yaşayabilmektedir. Kısa dönemde çocuğun sağlık ve eğitim konuları başta olmak üzere maruz kaldığı tüm bu olumsuzluklar uzun dönemde geri döndürülmesi güç sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. Bireyin çocukken eğitim sürecini erken terk etmiş olması yoksulluk ve yoksunluk hâlinin devam etmesine, yine çocukken mevsimlik göç sırasında maruz kaldığı olumsuz barınma ve çalışma koşulları tüm hayatı boyunca kronik sağlık sorunları yaşamasına yol açabilmektedir. Yine çocukken tarım işçisi olarak çalışmak veya mevsimlik tarım göçüne katılmak çocuğun şiddet, ihmal, istismar ve toplumsal dışlanma açısından kırılganlığını artırabilmekte, buna bağlı olarak duygusal ve toplumsal gelişimini olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Sayılan bu riskler de göstermektedir ki, çocuk tarım işçiliği Türkiye açısından çözülmeyi bekleyen önemli bir sorun olarak durmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, risk altındaki gruplardan birisi olan, ülkemizin ve eğitim sistemimizin çözülmeyi bekleyen en önemli sorunlarından birisi olan çocuk tarım işçiliğinin, eğitimin birinci derece paydaşları olan; çocuk, veli, yönetici ve öğretmen gözüyle ele alınıp, onların görüşleri doğrultusunda çözüm önerileri geliştirmektir. Çalışma, risk altındaki çocukların sorunlarını çözmeye ve tarım işçiliğine bağlı devamsızlıkları önleme adına yapılacak çalışmalara katkı sunması bakımından önemlidir.

Yöntem

Konuyla ilgili yapılan bu çalışmada, nitel bir araştırma yöntemi izlenmiş olup, veri toplama sürecinde görüşme tekniği uygulanmış ve doküman taraması yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Doğu ve Güneydoğu'dan Adana İline "Mevsimlik tarım işçisi olarak gelen değişik sınıflardan 24 öğrenci, 14 veli ve bu çocukların devam ettiği okullardaki 14 öğretmen, 7 yönetici oluşturmaktadır. Öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticilere Öğrencilerin ders dışındaki zamanlarını nasıl geçirdikleri, ders dışı etkinlikleri ve ödevlerini yapıp yapmadıkları; Asıl yaşadığı köyde ki okulda mı? Şimdi devam ettiği okulda mı daha mutlu ve başarılı oldukları; Mevsimlik olarak geldiği okulunda sınıf içerisinde uyum probleminin olup olmadığı ve bu durumun derslerini nasıl etkilediği; Mevsimlik işçi çocuklarının eğitim öğretim sorunları ile ilgili çözüm önerilerinin neler olduğu sorulmuş olup, değerlendirmeler bu görüşlere göre yapılmıştır.

Öncelikle, çalışma konusu ile ilgili kaynaklar incelenerek bir görüşme formu hazırlanmıştır. Formun kapsam geçerliliği, alanda uzman öğretim üyelerinin görüşleri alınarak sağlanmıştır. Daha

sonra 2 şer öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici ile görüşülerek formun pilot uygulaması yapılmıştır. Verilen yanıtlar, uzman öğretim üyeleri, öğretmen ve yöneticilerle değerlendirilerek forma son şekli verilmiş ve 4 soruluk bir form oluşturulmuştur. Formun uygulanmasında öğrenci ve velilerin okur yazarlık durumları göz önüne alınarak kamera kayıt yöntemine gidilmiş şahısların verdiği cevaplar aslına uygun şekilde yazıya dökülmüştür. Veriler toplanırken öğrencilere (çocuk) 1’den 24’ e kadar (Ç-1 & Ç-24); velilere 1’den 14’ e kadar (V-1 & V-14); Öğretmenlere 1’den 14’ e kadar (Ö-1 & Ö-14); Yöneticilere 1’den 7’ e kadar (Y-1 & Y-7); numara verilerek kodlanmıştır.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Tarım işçiliğinin okul çağı çocukları üzerindeki etkileri ile ilgili yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda sunulmuştur.

1) Öğrencilerin ders dışındaki zamanlarını nasıl geçirdikleri ders dışı etkinlikleri ve ödevlerini yapip yapmadıkları, ile ilgili bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde;

Araştırmaya katılan 59 katılımcıdan 55 tanesi (% 93) çocukların ders dışı etkinliklerini ve ödevlerini yapamadıklarını belirtmişlerdir. Bu görüş ile ilgili dikkat çeken bazı değerlendirmeler şöyledir;

“Dört keçim var okuldan gelir gelmez annem çantama ekmek koyuyor ben keçileri otlatmaya götürüyorum. Tarlalara kaçmaması için çok dikkat etmem gerekiyor. Akşam geldiğimde yorgun olduğum için hemen uyuyorum ödevlerimi yapamıyorum.” (Ç.3-sınıf4), “10 kardeşiz ben okuldan gelir gelmez bulaşıkları yıkıyorum, yemek yapıyorum annem tarlada oluyor. Kardeşlerime ben bakıyorum. Bu yüzden ders çalışmıyorum.” (Ç.19 sınıf 7), “Tek çadırda ortalama 8-10 kişi kalıyor. Ödev ve sınıf dışı etkinliklerin dönütü yok. Servisle gelip gittikleri için okulda da böyle bir şansları yok.” (Ö.1)

Araştırmaya katılan 59 katılımcıdan 4 tanesi (%7) ödevlerini yaptıkları veya yapmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Bu görüş ile ilgili dikkat çeken bazı değerlendirmeler şöyledir;

“Çalışma ortamı yok ancak sorumluk sahibi bazı aileler çocuğun ders dışı çalışmalarına yardımcı oluyor. Araştırmayı gerektirmeyecek çalışmaları bu çocuklar yapabiliyor.” (Ö.8)

Araştırma sonucunda, ailelerin ortalama 8-10 kişiden oluştuğu ve bu ailenin bir çadırda yaşadığı, çadır bölgesinin 20-25 çadırdan yaklaşık 250 kişiden oluştuğu bu şekilde değişik ilçelerde ve bölgelerde onlarca çadır olduğu görülmektedir. Kaymakamlıklar önceleri daha dağınık şekilde olan çadırları bu şekilde gruplandırarak hizmet götürmek için uğraşmış bunda da kısmen başarılı olmuştur. Önceden her tarla kenarında olan çadırlar şimdi gruplar haline getirilerek çeşitli hizmetler götürülmeye çalışılmıştır. Bu hizmetler elektrik, su, wc, çöp gibi hizmetlerdir. Ancak bu hizmetlerin uygulanmasında eksiklikler bulunmaktadır. Suların sıklıkla kesilmesi, elektriğin voltajının düşük gelmesi ve kesilmesi çöplerin sıklıkla alınmaması başlıca sorun olarak görülmektedir.

Çocukların bir oda da yaşamlarını sürdürmesi, boş zamanlarında tarlada ya da ev işlerinde çalışması beslenme, temizlik ortamlarının olmaması ders dışı çalışmalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Çadır bölgelerine ekstra konulacak bir çadırla ders dışında gönüllü ya da ücretli bazı öğretmenlerin buralarda etüt yapmaları sağlanabilir. Bu öğretmenler çadır hayatını daha yakından gözlemleyebilir. Öğretmenlerimizin görüşlerinde veli eğitimi sıklıkla vurgulanmış olup etüt eğitimi yanında çeşitli konularda veli eğitimi de yapılabilir. Çadır bölgelerinden okullara ulaşım ve çocukların öğle yemeği kaymakamlık tarafından ihale edilmiştir. Tekrar bir planlamayla her gün servisler ders sonrası bir saat gecikmeli çocukları alarak bu süreyi etüt, paylaşım ve sosyalleşme süresi olarak kullanabilir.

2) Asıl yaşadığı köyde ki okulda mı? Şimdi devam ettiği okulda mı daha mutlu, daha başarılı oldukları; ile ilgili bulgular incelendiğinde;

Katılımcıların tamamı (%100) çocukların yaşadıkları yerden ayrılmalarının onları mutlu etmediği ve bu durumun da derslerine olumsuz etki ettiğini belirtmişlerdir. Bu görüş ile ilgili dikkat çeken bazı değerlendirmeler şöyledir;

“Başlangıçta okulumuzun imkanlarının çokluğu nedeniyle mutlu olsalar da çadıra dönünce bu mutluluk dağılıyor. Derslerinde yeteri kadar başarılı olamadığı zaman mutsuzluğu artıyor. (Ö.4), “Köyümüzde okula daha rahat gidiyordum. Burada annem tarlaya gidiyor. Kardeşlerime ben bakıyorum ev işlerini ben yapıyorum ders çalışmıyorum burada olmak istemiyorum.” (Ç.6 sınıf 4), “okuldaki arkadaşlarım benimle oynamıyor burada olmak istemiyorum. Okula gitmek istemediğim için başarımlarım burada düştü. Köyümdeki okulumuzda okumak istiyorum.” (Ç.11 sınıf 7), “iki yıldır bu okulda okuyorum ama hala köyümdeki okulumu özleyorum. Çadırdaki ortam, okulda arkadaşlarımızın bizimle oynamaması buradan nefret etmemi sağlıyor.” (Ç.19 sınıf 7), “beş yıldır buraya geliyoruz ne biz nede çocuklar alışamadık buraya durumumuz olsa bu sıkıntıyı çeker miyim? Çocuklarım her gün ne zaman köye gideceğiz baba diye soruyor. Ders çalışmıyorlar burada Şanlıurfa da daha başarılı idiler.” (V.9), “çocuklarımız Urfa da iken işe gitmiyorlar burada tarlaya gidiyorlar başarımlarını düşüyor haliyle.” (V.11), “Benim çocuklar Urfa da süper okuyorlar ama burada okuyamıyorlar. Bizim burada ilk sorunumuz okul değil çadır. Çadırlar arası 2 karış. Çocuk okuldan gelmiş tam derse oturuyor komşu çocuğunun sesini duyuyor bırakıp kalkıyor dersten. Suyumuzu çektiler, ceşirani çektiler ama ceşirani bir ampülün ucunu yakıyor. 250 kişi kalıyor iki çöp bidonu var. Bir günde doluyor 10 günde almıyorlar. Ben çadırdaki oksürsem yan komşum duyuyor. Biri yatmasa hiç kimse yatamıyor çadırlarda. Kimse uykusunu alamıyor. Uykusunu alamayan çocuk başarılı olamaz” (V.6).

Katılımcıların tamamının çocukların geldikleri yerde daha mutlu olduğunu belirtmeleri, yaşanan ortamın değiştirilmesinin özellikle çocuklar üzerinde bir travma etkisi yaptığını göstermektedir. Kendi yaşadıkları ortamdaki farklı bir ortama gelmeleri, geldiği ortamdaki çocukların kendileri ile oynamamaları, onları ötekileştirmeleri çocuklarda birçok olumsuzluğa neden olmaktadır. Bu durum okul öncesi birinci sınıfta çok hissedilmemekte sınıflar büyüdükçe artmaktadır.

3) Mevsimlik geldiği okulunda sınıf içerisinde uyum ve kaynaşma probleminin olup olmadığı ve bu durumun derslerini nasıl etkilediği; ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde;

Katılımcıların tamamı (%100) uyum ve kaynaşma problemlerinden bahsetmiş bu durumun onların ders başarısına olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu görüş ile ilgili dikkat çeken bazı değerlendirmeler şöyledir;

“Bölgenin çocukları ile mevsimlik tarım işçilerinin çocukları arasında kaynaşma problemi var. Mevsimlik tarım işçilerinin çocukları bölge halkının çocukları tarafından dışlanıyor. Temizlik noktasında kaymakamlık tarafından banyo ve wc çadır bölgesine sağlanmış ama hala yeterli olmamaktadır. (Ö.3), “kaynaştırma sorunu yaşamıyorum çünkü öğrencilerimin %90’ı çadırdan gelen çocuklar” (Y.4), “Temizlik olmadığı için bit kapıyorlar ve diğer öğrenciler onların yanına oturmak istemiyor.”(Y.6), “arkadaşlarım burada benimle oynamak istemiyorlar. Çadırdan gelen arkadaşlarım ile oynuyoruz okulda ve onlarla yan yana oturuyorum. Köyümdeki okulda okumak isterdim orda daha başarılı idim. (Ç.6, sınıf 4), “5-6 yıldır buraya geldiğim için çok büyük sorunlar yaşamıyorum ama yine de arkadaşlık kurmakta ilk yıllar kadar olmasa da zorluk çekiyorum. Ben doğal gaz mühendisi olmak istiyorum okulumda sorun olmasa bile çadırdaki çalışmıyorum (Ç.8, sınıf9), “Kendi memleketimizde hep mahalle çocukları onlarla oynuyor burada uyum sorunu yaşıyor. Urfayı daha çok seviyor. Hafta içi okula gidiyor hafta sonu ya da dersten sonra tarlaya gidiyor. Bu çadır bölgesinde 250 kişi var 5 lavabo var yetmiyor sular sık sık kesiliyor. Elektrik getirmişler bir topraklama yetmiyor fenerleri dolduruyoruz akşam yakıyoruz. Çadırdaki yaşam zor ben çocuğuma bahane bulamıyorum zayıf alınca” (V.1), “çocuklar diğer çocuklarla arkadaşlık sağlayamıyor. Başarımlarını düşüyor. Köyde okumayı çok istiyorlar amma ne yaparsın burada işe geliyoruz gelmezsek daha kötü ne yeriz ne içeriz.” (V.7), “Elçilik (Urfadaki kişilerle yerel kişiler arasında bağlantı kuran, iş verene işçileri bulup getiren şahıs) yaptığım için 8-9 yıldır buradayım uyum ile ilgili başlangıçta çok sorun yaşadım çocuklarım ama şimdi

o kadar sorunları kalmadı. Kışın okula servis yoktu gidiş gelişleri zor oluyordu yemek ve servis ihalesi yapıldı şimdi biraz daha iyi.” (V.8).

Katılımcıların ifadesi göstermektedir ki, çadırdan gelen çocuklar çadırdan gelen çocuklarla, beldenin yerlisi çocuklar kendi köylüsü ile oynamaktadır. Yani çocukların birbiriyle kaynaşmasında sorunlar yaşanmaktadır. Bu nedenle eğitimcilere büyük görevler düşmektedir. Eğitimcilerimiz en başta çocuklar arasındaki bu ayrımı ortadan kaldırma yoluna gitmeli, göçer velilerin eğitilmeleri yanında bölgenin yerlisi olan veliler de eğitilmelidir.

4) Mevsimlik işçi çocuklarının eğitim öğretim sorunları ile ilgili çözüm önerilerinin neler olduğu ile ilgili bulgular incelendiğinde:

Katılımcılar, sorunların saptanmasında bulunmuş ancak çözüm önerileri sunarken zorlanmışlardır. Katılımcılardan velinin bakış açısı ile diğer paydaşların bakış açısında yer yer farklılıklar görülmüştür. Genel sorunlar ve sunulan görüşler ile ilgili dikkat çeken bazı değerlendirmeler şöyledir.

“Koşuların iyileştirilmesi için devlet desteği olmalı. Göçebe hayatın işçi bulma kurumu gibi oluşturulması gerekir. Göçerler koordineli bir şekilde kontenjan dahilinde her sene sabit bir yere gelmeli. Konteynırlar oluşturulmalı. Bu gün çocuğunu kaydetmeye gelen velinin bu okulda okuduğunu görüyoruz. Yıllardır gelen süreç. (Y.1), Bu çocuklar e- okul sistemine kesin kayıt yapılıyor. Kitaplar yetmiyebiliyor yetse bile değişik olabiliyor. (Y.2), “Göçer çocukların bulunduğu okulların hiç birinde bir rehber öğretmen yok”(Y.6), “Okuldan sonra çadıra gidip gönüllü öğretmenlerle etüt gibi bir çalışma yapılabilir”(Ö.2), YİBO larda bu çocukların eğitim görmesi gerekmektedir (Ö.8), “öğrenci çocukların işe gitmemesini sadece dersleri ile ilgilenmesini istiyorum”(Ç.18,sınıf 6), “Okul konteynırlar olsa öğretmenler buraya gelse daha iyi olur bizim için çocuklarımız gözümüzün önünde olur” (V.3), “Alışamadık buralara. Paramız takılı kalıyor vermiyorlar. Elektrik az geliyor su kesiliyor. Zor çadırcılık”(V.9), demektedirler.

Katılımcılar genel olarak koşuların iyileştirilmesi için devlet desteği olması gerektiği, çalışma şartlarının yerel yönetimlerce iyileştirilebileceği, bu kapsamda da işveren konumunda olan kişilerle işbirliği içinde çalışılması gerektiği önerilerinde bulunmuşlardır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, şu önerilere yer verilmiştir:

1. Çadır bölgelerinin yaşam standartları iyileştirilmelidir. Bu süreçte yerel yönetimler işveren konumunda olan kişileri de işe koşmalıdır.
2. Çadır bölgeleri içinde eğitim odaları kurulmalı buralarda çocuklara etüt, velilere bilgilendirme ve kişisel gelişim eğitimleri verilmelidir.
3. Kaynaştırma ve uyum çalışmaları çerçevesinde yerleşik halka eğitimler verilmeli, okul içerisinde veya okul dışında çeşitli sosyal etkinliklerle çocuklar arasında ayırım en aza indirilmelidir.
4. Mevsimlik tarım işçisi bulunan okullara mutlaka rehber öğretmen görevlendirilmelidir.

Kaynakça

- Development Workshop, (2012). Mevsimlik Tarım İşçiliği ve Çocuklar: Sorun analizi ve Politika Önerileri. Ankara.
- Eğitim-Sen, (2007). Mevsimlik Tarım İşçiliği Nedeni ile Eğitime Ara Veren İlköğretim Öğrencileri Araştırması. Ankara.
- TÜİK (2010), Tarım İstatistikleri Özeti, Tablo 6.6.
- ILO 138 sayılı Sözleşme, Madde 3(1).
- International Labour Organization, (2006). Tackling Hazardous Child Labour in Agriculture: Guidance on Policy and Practice, User Guide. Turin, İtalya: ILO.
- İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Madde 29.
- Özbek, A. (2007). New Actors of New Poverty: The “Other” Children of Çukurova. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.
- MEB, (2011). 20 Nisan 2011 tarihli “Mevsimlik Gezici Tarım İşçisi Çocuklarının Eğitimi” konulu genelge. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara.

ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİNİN KULLANILMA DURUMLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ (Gazi Eğitim Fakültesi Örneği)

Seren Ahen Akcengiz⁸⁵
Yrd. Doç. Dr.Yücel Kayabaşı⁸⁶

Problem Durumu

Eğitim, geçmişten bugüne bilgiyi sunma yöntemleri konusunda büyük değişiklikler yaşamıştır. Eğitimde kullanılan kitap, basılı materyal, resim, film, radyo, kasetçalar, televizyon, tepegöz, video ve bilgisayar gibi bütün teknolojiler, eğitim sistemlerini etkilemiştir. Öğretim teknolojilerindeki ilerleme de, bilgi sunma yöntemlerine paralel bir hızla devam etmektedir. Bir okulun başarısını doğrudan etkileyen unsurlardan birisi olan öğretim teknolojileri, etkin planlama ve kullanım gerektirir (Gürbüz ve Yıldırım, 2002: 305).

Eğitim sistemi içerisinde yer alan, eğitime yön veren, bu nedenle eğitimin temel öğeleri arasında yer alan öğretmenlerin eğitimi bilgi çağında bilgiyi sorgulayabilen, problem çözme becerisini kazanmış, yaşam boyu öğrenmeyi hedefleyen insanların yetişmesi için büyük önem taşımaktadır. Çağın gerektirdiği nitelikli öğretmenlerde aranan özelliklerden bir tanesi de, öğretmenlerin teknolojik anlamda bir takım yeterliklere sahip olmalarıdır. Çünkü teknoloji, eğitimde ilerlemeyi sağlamak için önemli bir role sahiptir. Bu yüzden eğitimcilerin kendi çalışma alanlarıyla teknolojiyi birleştirmelerine gereksinim vardır. Kullanılan teknolojilerin çeşitliliği ve hızla gelişmesi eğitimcilerin bu hıza ayak uydurması gerekliliğini doğurmuştur.

Eğitim teknolojisi kullanımı, hedeflerin belirlenmesi, yöntem ve tekniklerin seçilmesi, ortamın planlanması, kullanılacak materyallerin seçimi, tasarlanması ve değerlendirme gibi pek çok sistematik sürecin bilgisini gerektirmektedir. Özellikle öğretim sürecinde rehber rolü üstlenen öğretmenlerin teknolojiye karşı olan bilgi düzeyleri ve tutumları eğitim teknolojilerinden faydalanmalarında büyük rol oynamaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin, teknolojiyi çağın getirdiği yenilikler doğrultusunda ve öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrencilere başarılı biçimde rehberlik edebilecek şekilde, eğitim sürecinde nasıl ise koşacaklarını bilmeleri de gerekmektedir (Gündüz ve Odabaşı, 2004: 45).

Bu kuramsal bilgiler doğrultusunda araştırmada Öğretim Teknolojilerinin Kullanılma Durumlarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri incelenmiştir. (Gazi Eğitim Fakültesi Örneği)

Amaç

Araştırmanın amacı, Öğretim Teknolojilerinin Kullanılma Durumlarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerini incelemektir. (Gazi Eğitim Fakültesi Örneği)

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için cevaplanması gereken sorular aşağıda sıralanmıştır:

⁸⁵ Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Teknolojisi Ana Bilim Dalı

⁸⁶ Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı
(Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Teknolojisi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezinden Çıkarılmıştır.)

1. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının derslerinde öğretim teknolojilerini kullanılma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir ve bu görüşleri;
 - a) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - b) okudukları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - c) öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının derslerinde öğretim teknolojilerini kullanmama nedenleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

Önemi

Ülkemizde eğitim teknolojisi kullanımına yönelik öğretmen adaylarına eğitim verilmesine karşın, bu eğitimin dünyada kabul gören eğitim teknolojisi standartlarının neresinde olduğu bilinmemektedir. Bu amaçla öncelikle ülkemizde öğretmen adaylarının genel eğitimi ile bu eğitimin bir parçası olarak öğrenim gördükleri fakültede görev yapan öğretim elemanlarının derslerinde öğretim teknolojilerini kullanma durumlarının araştırılması önemlidir. Diğer yandan öğretim elemanlarının eğitim teknolojilerini kullanmama nedenlerinin ve karşılaştıkları eksikliklerin belirlenmesi, fakültedeki eğitim öğretim ortamının kalitesini artırma çalışmalarına fayda sağlayacağından önemlidir.

Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan sonuç ve önerilerin, Eğitim Fakültesi'nde eğitimin kalitesini geliştirmeye yönelik karar ve faaliyetler için bilimsel bir zemin oluşturacağı ve eğitim teknolojilerinin kullanımıyla ilgili daha sonra yapılacak çalışmalara yardımcı kaynak niteliğinde olabileceği düşünülmektedir.

Varsayımlar

1. Seçilen örneklem ve toplanabilen veriler evreni temsil edecek niteliktedir.
2. Örneklemi oluşturan öğretmen adayları araştırma sorularına samimi cevap vermişlerdir.

Sınırlılıklar

1. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümlerinde normal öğretim gören 677 öğretmen adayının görüşleri ile sınırlıdır.
2. 2010- 2011 eğitim-öğretim yılı ve araştırmaya verilen süreyle sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğretim elemanlarının derslerinde öğretim teknolojilerini kullanma durumlarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla betimsel istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Bu araştırma betimsel bir tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreninde yer alan fakültelerden, araştırmacının örnekleme ulaşılabilirliğine uygun olması göz önünde bulundurularak; Gazi Eğitim Fakültesi bünyesindeki anabilim dallarında öğrenim görmekte olan tüm öğretmen adayları araştırmanın evreni olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın evrenini oluşturan bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının sayıları ise tablo 3.2' de verilmiştir (Gazi Üniversitesi Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Koordinatörlüğü, 2011:3).

Tablo 3.2. Evreni Oluşturan Bölüm Ve Anabilim Dallarında Okuyan Öğretmen Adayları

BÖLÜMLER	Hazırlık		1.Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf		4.Sınıf		5.Sınıf		TOPLAM		GENEL TOPLAM
	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	
İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ															
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI			80	13	28	4	29	2	5	2	-	-	142	21	163
SINIF ÖĞRT. EĞİTİMİ ANABİLİM DALI			100	35	76	39	73	40	81	44	-	-	330	158	488
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI			76	19	67	23	63	29	65	25	-	-	271	96	367
MATEMATİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI			87	14	67	22	71	24	58	36	-	-	283	96	379
SOS.BİLG.EĞİTİMİ ANABİLİM DALI			51	51	58	33	53	41	43	51	-	-	205	176	381

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ

MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI			37	19	36	16	35	15	41	22	-	-	149	72	221
RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI			62	11	51	16	60	16	53	23	-	-	226	66	292

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ BÖLÜMÜ

BİLG. VE ÖĞRT. TEK. EĞT. A.BİLİM DALI			34	27	34	21	13	38	15	27	-	-	96	113	209
--	--	--	----	----	----	----	----	----	----	----	---	---	----	-----	-----

ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ

TARİH EĞİTİMİ ANABİLİM DALI			27	22	19	21	41	28	29	33	35	44	151	148	299
COĞRAFYA EĞİTİMİ ANABİLİM DALI			16	30	19	22	23	27	21	19	29	28	108	126	234
FELSEFE GR.EĞİTİMİ ANABİLİM DALI			47	10	34	19	42	13	26	14	22	15	171	71	242
TÜRK DİLİ VE EDB. EĞT.ANABİLİM DALI			30	21	29	20	57	39	52	31	47	50	215	161	376

ORTAÖĞRETİM FEN VE MATEMATİK ALANLARI EĞİTİMİ BÖLÜMÜ

MATEMATİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI			49	17	37	20	39	28	38	18	41	38	204	121	325
FİZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI			22	16	26	15	32	13	26	7	21	22	127	73	200
KİMYA EĞİTİMİ ANABİLİM DALI			22	13	18	18	22	22	18	15	20	17	100	85	185
BİYOLOJİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI			38	4	31	11	37	11	28	6	37	9	171	41	212

EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ

REHBERLİK PSİKOLOJİK DANIŞ.			64	11	58	7	57	12	48	9	-	-	227	39	266
--	--	--	----	----	----	---	----	----	----	---	---	---	-----	----	-----

TÜRKÇE EĞİTİMİ BÖLÜMÜ

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI			62	39	56	36	47	48	45	54	-	-	210	177	387
---	--	--	----	----	----	----	----	----	----	----	---	---	-----	-----	-----

ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ

GÖRME ENG.EĞİTİMİ ANABİLİM DALI			33	20	38	14	43	7	57	9	-	-	171	50	221
ZİHİN ENG.EĞİTİMİ ANABİLİM DALI			23	30	27	25	21	27	39	17	-	-	111	99	210

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜMÜ

İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI.	53	1 8	134	26	104	32	121	21	115	26	-	-	527	123	650
FRANSIZ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI	38	1 2	46	10	32	13	33	4	38	9	-	-	187	48	235
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI	29	1 5	50	5	44	7	26	8	37	7	-	-	186	42	228
ARAP DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI	34	1 4	36	7	28	5	20	6	26	7	-	-	144	39	183
Genel Toplam	154	51	1227	470	1017	459	1058	519	1004	511	252	223	4712	2241	6953

Araştırmanın örneklemini Gazi üniversitesi Eğitim Fakültesinde İlköğretim, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi ile Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi ve Eğitim Bilimleri Bölümlerinde görev yapan öğretim elemanları oluşturmuştur. Araştırma için Gazi Üniversitesi'nde en az 1 yılını geçirmiş ve sınıf imkânlarının ve eğitim teknolojilerini farkında olan öğrencilerin seçilmesi amaçlandığından veri toplama aracı ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

Evrendeki okuyan öğretmen adayı sayısı toplam 6953 kişidir. Örneklem büyüklüğü olarak öğretmen adaylarının %10'u hedeflenmiştir. Örneklem belirlenmesinde küme örnekleme türü kullanılmıştır. Bölümler arasında eşitliğin sağlanması amacıyla oranlı küme örnekleme ile belirlenen tesadüfi olarak ulaşılan ana bilim dallarında okuyan 677 öğretmen adayına anket uygulanmıştır. Toplam $6953/677 = 0.29.4$ yani %10 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Çalışmadaki toplam örneklem büyüklüğü bu şekilde belirlenmiştir.

Evren, çoğu zaman içinde çeşitli elamanları olan benzer amaçlı kümelerden oluşur. Araştırma evrenden seçilecek kümeler üzerinde yapılabilir. Evrendeki bütün kümelerin tek tek (bütün elemanlarıyla birlikte) eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örnekleme küme örnekleme denir. Küme örnekleme de kendi içinde oransız küme örnekleme ile oranlı küme örnekleme olarak iki türdür.(Karasar, 2005: 114). Oranlı küme örnekleme yapmak için evren, önce, araştırma bulguları açısından önemli farklılıklar getirebileceği düşünülen değişkenlere göre alt evrenlere ayrılır. Bir başka deyişle evren, kendi içinde daha benzeşik özellikleri olan alt evrenlere ayrılır (Karasar, 2005: 115).

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının birinci bölümünde örnekleme ilişkin kişisel bilgilere yer verilmiştir. Araştırmaya katılan bireylerin demografik değişkenlerine göre dağılımı aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 3.5. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	455	67,2
	Erkek	222	32,8
Bölüm	İlköğretim Bölümü	310	45,8
	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü	132	19,5
	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü	123	18,2
	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	112	16,5
Öğrenim düzeyi	2. Sınıf	158	23,3
	3. Sınıf	350	51,7
	4. Sınıf	168	25

Tablo 3.4' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 67,2' si kadın, %32,8'i erkektir. Örnekleme yer alan öğretmen adaylarının % 45,8'i İlköğretim Bölümünde, % 19,5 Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümünde, %18,2 Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümünde, %16,5 Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde okumaktadır. Araştırmaya katılanların öğrenim düzeyi incelendiğinde %23,3'si ikinci sınıf, yaklaşık yarısı (%51,7) üçüncü sınıf, %25'i dördüncü sınıftır.

Verilerin Toplanması

Evren ve örneklemin geniş olması, verilerin kolay ve ekonomik bir şekilde elde edilmesi amacıyla anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda belirlenen soruları içeren anketin uygulamasına başlamadan önce, bir ön uygulama yapılarak ankette yer alan soruların anlaşılır olup olmadığı, toplanan verilerin problemin olası çözümüne ışık tutup tutamayacağı saptanmıştır ve buna göre sorularda ve anket formu tasarımında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu ön uygulama Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi üçüncü sınıfta öğrenim gören 99 öğretmen adayı ile yapılmıştır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama araçlarının belirlenmesi aşamasında konuyla ilgili literatür taraması ve daha önce yapılmış benzer araştırmalar gözden geçirilerek, araçlar önce taslak olarak hazırlanmış, uzmanların görüşleri alınarak katılımcılar tarafından kolayca anlaşılabilir hale getirilerek son şekilleri verilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak aşağıda bilgileri verilen anket kullanılmıştır. Araştırmada, örneklem büyüklüğünün tamamına ulaşılmıştır. Anketin birinci bölümü demografik sorulardan oluşmaktadır.

Öğretmen adaylarına uygulanan anketin ikinci bölümü hazırlanırken de yukarıda bilgileri verildiği gibi Doç. Dr. Aytekin İŞMAN “Sakarya İli Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Yönündeki Yeterlilikleri “ adlı çalışmasından yararlanılmıştır. İkinci bölüme ek olarak Bahar Çakmaz’ın “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojilerini Kullanma Durumlarının İncelenmesi“ adlı yüksek lisans tezinden yararlanılmıştır. Bu araştırmada kullanılan anket, Marmara Üniversitesinde araştırma yapan Coşkun ve Sakarya Üniversitesinde görev yapmakta olan İşman tarafından geliştirilen anketlerin birleştirilmesinden oluşmuştur (Kaptan, 2003, s.35). Hazırlanan bu ankette derslerde kullanılacak araç gereç adları ve bunların kullanılış sıklığı ve kullanılmama nedenlerini gösteren 29 madde yer almaktadır (Çakmaz ,200:40).

Araştırmada, örneklem büyüklüğünün tamamına ulaşılmıştır. Ancak, bazı anketlerin değerlendirme kapsamına alınabilecek nitelikte olmaması nedeniyle anketlerin ancak 677 tanesi değerlendirme kapsamına alınabilmiştir.

Kapsam Geçerliliği

Araştırmanın kapsam geçerliliği için alandan yeter sayıda uzman görüşleri alınmıştır. Alınan bu görüşler doğrultusunda hazırlanan ölçme aracının hem konu ve davranış boyutuna hem de test maddelerinin ölçülmek istenen davranışları ölçmede uygun olup olmadığına bakılarak geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır (Tan, 2006:318) . Ayrıca geçerlilik istatistiksel olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın güvenilirlik analizi Reliability Test sonucundaki Cronbach Alpha değeri ile ölçülmüştür. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adayı anketinin Cronbach's Alpha değeri 0,925 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Ölçme araçları ile toplanan verilerin analizinde, anket sonuçları bilgisayara kodlanmıştır. Daha sonra bilgisayara aktarılan veriler üzerinde gerekli istatistiksel analizler için SPSS (Statistic Packets For Social Sciences 16.5) Paket İstatistik Programına ve IBM Statisitcs 20 programına aktarılmıştır.

Verilerin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Belirtilen değişkenlerle verilerin karşılaştırılmasında anlamlı fark olup olmadığı Ki kare (Chi-Square) testi ile hesaplanmış, anlamlı fark bulunanların frekans ve yüzdeleri çapraz tablolar kullanılarak belirtilmiştir. Bağımlı bulunan değişkenlerin anlamlılık derecesini ve yönünü belirlemek için de Cramer's V tekniği kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BULGULAR ve YORUM**4. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum****4.1.(1.) Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Tablo 4.1 'de öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının derslerinde öğretim teknolojilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğiyle ilgili frekans (f) ve yüzde (%) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Derslerinde Teknolojileri Kullanma Durumları

TEKNOLOJİLER		Frekans (f)	Yüzde (%)
Düz yapıya sahip teknolojiler	Hiçbir Zaman	211	31,2%
	Nadiren/Bazen	295	43,6%
	Sıklıkla/Her Zaman	171	25,3%
Görsel işitsel teknolojiler	Hiçbir Zaman	272	40,2%
	Nadiren/Bazen	258	38,1%
	Sıklıkla/Her Zaman	147	21,7%
Tümleşik teknolojiler	Hiçbir Zaman	323	47,7%
	Nadiren/Bazen	219	32,3%
	Sıklıkla/Her Zaman	135	19,9%

Tablo 4.1' de göre anket sorularına cevap veren öğretmen adaylarının % 43,6'sı, öğretim elemanlarının düz yapıya sahip teknolojileri "nadiren/bazen" kullandığını belirtirken, % 40,2'si öğretim elemanlarının görsel işitsel teknolojileri "hiçbir zaman" kullanmadıklarını düşündüklerini söylemiştir. Tümleşik teknolojiler ise öğretmen adaylarının % 47,7 'si öğretim elemanlarının "hiçbir zaman" kullandığını düşünmektedir. Bu durumda öğretmen adayları, öğretim elemanlarının derslerde en çok düz yapıya sahip teknolojiler bazen kullandığını, diğer teknolojileri ise hiçbir zaman tercih etmediklerini dile getirmişlerdir.

Araştırmanın 1. alt problemi üç ayrı alt problem olarak ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri bu alt problemlere göre aşağıda verilmiştir.

4.1.1.Cinsiyete göre farklılık sonuçları

Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının derslerinde öğretim teknolojilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğiyle ilgili sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının derslerinde eğitim teknolojilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğiyle ilgili sonuçlar tablo 4.1.2’de verilmiştir.

Tablo 4.1.2.Öğretmen Adaylarının, Öğretim Elemanlarının Eğitim Teknolojilerini Kullanma Durumlarıyla İlgili Görüşleri İle Cinsiyetleri Arasındaki Farklılık Sonuçları

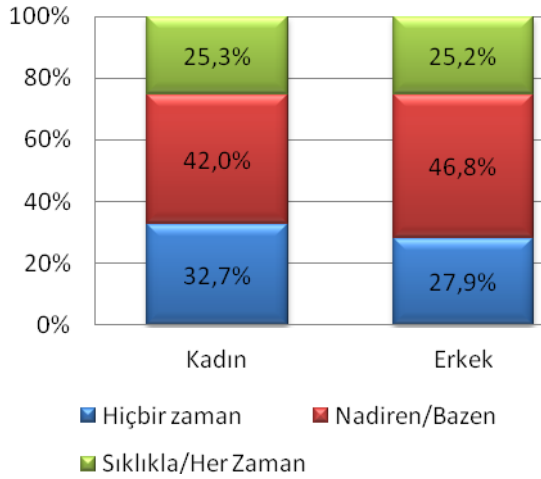
		Cinsiyetiniz?			
		Kadın	Erkek	Toplam	
Düz Yapıya Sahip Teknolojiler	Hiçbir zaman	Kişi sayısı	149	62	211
		Kullanma sıklığı	70,6%	29,4%	100,0%
		Cinsiyet	32,7%	27,9%	31,2%
		Toplam	22,0%	9,2%	31,2%
	Nadiren/Bazen	Kişi sayısı	191	104	295
		Kullanma sıklığı	64,7%	35,3%	100,0%
		Cinsiyet	42,0%	46,8%	43,6%
		Toplam	28,2%	15,4%	43,6%
	Sıklıkla/Her Zaman	Kişi sayısı	115	56	171
		Kullanma sıklığı	67,3%	32,7%	100,0%
		Cinsiyet	25,3%	25,2%	25,3%
		Toplam	17,0%	8,3%	25,3%
Görsel İşitsel Teknolojiler	Hiçbir zaman	Kişi sayısı	185	87	272
		Kullanma sıklığı	68,0%	32,0%	100,0%
		Cinsiyet	40,7%	39,2%	40,2%
		Toplam	27,3%	12,9%	40,2%
	Nadiren/Bazen	Kişi sayısı	186	72	258
		Kullanma sıklığı	72,1%	27,9%	100,0%

	Cinsiyet	40,9%	32,4%	38,1%	
	Toplam	27,5%	10,6%	38,1%	
Tümleşik Teknolojileri	Sıklıkla/Her Zaman	Kişi sayısı	84	63	147
		Kullanma sıklığı	57,1%	42,9%	100,0%
		Cinsiyet	18,5%	28,4%	21,7%
		Toplam	12,4%	9,3%	21,7%
	Hiçbir zaman	Kişi sayısı	228	95	323
		Kullanma sıklığı	70,6%	29,4%	100,0%
		Cinsiyet	50,1%	42,8%	47,7%
		Toplam	33,7%	14,0%	47,7%
	Nadiren/Bazen	Kişi sayısı	142	77	219
		Kullanma sıklığı	64,8%	35,2%	100,0%
		Cinsiyet	31,2%	34,7%	32,3%
		Toplam	21,0%	11,4%	32,3%
Sıklıkla/Her Zaman	Kişi sayısı	85	50	135	
	Kullanma sıklığı	63,0%	37,0%	100,0%	
	Cinsiyet	18,7%	22,5%	19,9%	
	Toplam	12,6%	7,4%	19,9%	

Tablo 4.1.2'e göre düz yapıya sahip teknolojileri kullanma durumları ile ilgili soruya cevap veren kadın öğretmen adaylarından % 32,7'si "hiçbir zaman" kullanmadıklarını söylerken, %42'si "nadiren", %25 'i ise "sıklıkla" kullandıklarını söylemiştir. Erkek öğretmen adaylarının ise %25'i "sıklıkla" kullandıklarını, %46,8'i "nadiren", %28 'i de "hiçbir zaman" kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Grafik 4.1.1'de öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının derslerinde düz yapıya sahip teknolojileri kullanma sıklığıyla ilgili görüşleri ile cinsiyetleri arasındaki bağımlılığa bakılmıştır.

Grafik 4.1.1. Öğretmen Adaylarının, Öğretim Elemanlarının Düz Yapıya Sahip Teknolojileri Kullanma Durumlarıyla İlgili Görüşleri İle Cinsiyetleri Arasındaki Farklılık Sonuçları



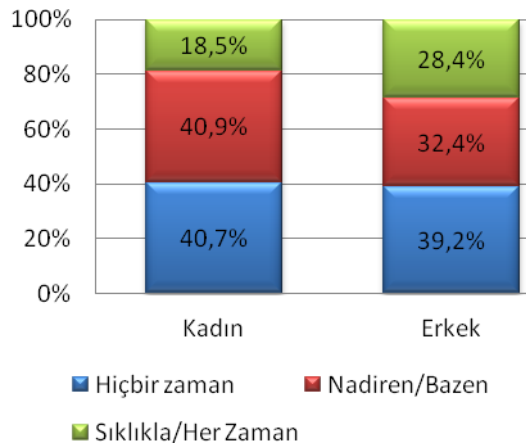
Grafik 4.1.1’ye göre öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının derslerinde düz yapıya sahip teknolojileri kullanma sıklığıyla ilgili görüşleri cinsiyetlerine göre değişmediği görülmektedir.

Tablo 4.1.2’ye göre görsel işitsel teknolojileri kullanma durumları ile ilgili soruya cevap veren kadın öğretmen adaylarından % 40’ı “hiçbir zaman“ kullanmadıklarını düşünürken, %41’i “nadiren”, %18 ‘i ise “sıklıkla” kullandıklarını söylemiştir. Erkek öğretmen adaylarının ise %28’i “sıklıkla” kullandıklarını ,%32’i

“nadiren”, %39 ‘u da “hiçbir zaman“ kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Grafik 4.1.2’de öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının derslerinde görsel işitsel teknolojileri kullanma sıklığıyla ilgili görüşleri ile cinsiyetleri arasındaki bağımlılığa bakılmıştır.

Grafik 4.1.2. Öğretmen Adaylarının, Öğretim Elemanlarının Görsel İşitsel Teknolojileri Kullanma Durumlarıyla İlgili Görüşleri İle Cinsiyetleri Arasındaki Farklılık Sonuçları



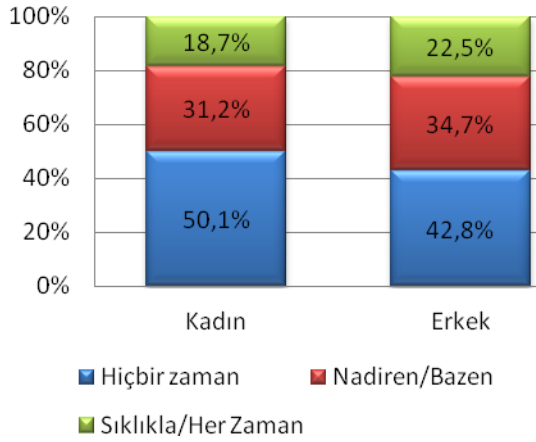
Grafik 4.1.2’ye göre öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının derslerinde görsel işitsel teknolojileri kullanma sıklığıyla ilgili görüşleri cinsiyetlerine göre değişmediği görülmektedir.

Tablo 4.1.2’de göre tümleşik teknolojileri kullanma durumları ile ilgili soruya cevap veren kadın öğretmen adaylarından % 50’si “hiçbir zaman“ kullanmadıklarını söylerken, %31’i “nadiren”, %18 ‘i ise “sıklıkla” kullandıklarını söylemiştir. Erkek öğretmen adaylarının ise %42,8’i “sıklıkla” kullandıklarını ,%34,7’si “nadiren”, %22 ‘si de “hiçbir zaman“

kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Grafik 4.1.3’de öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının derslerinde tümleşik teknolojileri kullanma sıklığıyla ilgili görüşleri ile cinsiyetleri arasındaki bağımlılığa bakılmıştır.

Grafik 4.1.3. Öğretmen Adaylarının, Öğretim Elemanlarının Tümüleşik Teknolojileri Kullanma Durumlarıyla İlgili Görüşleri İle Cinsiyet Arasındaki Farklılık Sonuçları



Grafik 4.1.3'e göre öğretim elemanlarının derslerinde tümleşik teknolojileri erkek öğretim elemanları da kadın öğretim elemanları da hemen hemen aynı sıklıkla kullanmakta olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının derslerinde teknolojileri kullanma durumlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğiyle ilgili ki kare sonuçları tablo 4.1.3'de verilmiştir.

Tablo 4.1.3. Öğretmen Adaylarının, Öğretim Elemanlarının Eğitim Teknolojilerini Kullanma Durumlarıyla İlgili Görüşleri İle Cinsiyet Arasındaki Ki kare ve Cramer's V İstatistiği Sonuçları

Ki kare ve Cramer's V İstatistiği				
			Serbestlik Düzeyi	Anlamlılık Düzeyi
Düz yapıya sahip teknolojiler	Ki kare katsayısı	1,924 ^a	2	0,382
	Cramer's V değeri	0,053		0,382
Görsel işitsel teknolojiler	Ki kare katsayısı	9,631	2	0,008
	Cramer's V değeri	0,119		0,008
Tümüleşik teknolojiler	Ki kare katsayısı	3,336 ^a	2	0,189
	Cramer's V değeri	0,070		0,189

Tablo 4.1.3'e göre öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının derslerinde düz yapıya sahip teknolojileri kullanma sıklığı ile ilgili görüşleriyle öğretmen adaylarının cinsiyeti arasındaki bağımlılığa bakılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının derslerinde düz yapıya sahip teknolojileri kullanma sıklığı ile öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının düz yapıya sahip teknolojileri kullanma sıklığı öğretmen adaylarının cinsiyetlerine bağımlı olarak değişmemektedir (p=0,382).

Tablo 4.1.3'e göre öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının derslerinde görsel-işitsel teknolojileri kullanma sıklığı ile ilgili görüşleriyle öğretmen adaylarının cinsiyeti arasındaki bağımlılığa bakılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının derslerinde görsel-işitsel teknolojileri kullanma sıklığı ile öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının görsel-işitsel teknolojileri kullanma sıklığı öğretmen adaylarının cinsiyetlerine bağımlı olarak değişmektedir (p=0,008 p<0,01). Öğretmen adaylarının görsel-işitsel teknolojileri kullanma

sıklığıyla ile öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenleri arasındaki korelasyon Cramer's V istatistiği ile kestirilmiştir ve 0,119 bulunmuştur ($p = 0,008$). Buna göre iki değişken arasında bir ilişki var, fakat bu ilişkinin zayıf olduğu söylenebilir.

Tablo 4.1.3'e göre öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının derslerinde tümleşik teknolojileri kullanma sıklığı ile ilgili görüşleriyle öğretmen adaylarının cinsiyeti arasındaki bağımlılığa bakılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının derslerinde tümleşik teknolojileri kullanma sıklığı ile öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının tümleşik teknolojileri kullanma sıklığı öğretmen adaylarının cinsiyetlerine bağımlı olarak değişmemektedir ($p=0,189$).

4.1.2. Okudukları bölüme göre farklılık sonuçları

Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının derslerinde düz yapıya sahip teknolojileri kullanma durumlarına ilişkin görüşlerinin okudukları bölüme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğiyle ilgili sonuçlar tablo 4.1.5'de verilmiştir.

Tablo 4.1.5. Öğretmen Adaylarının, Öğretim Elemanlarının Eğitim Teknolojilerini Kullanma Durumlarıyla İlgili Görüşleri İle Okudukları Bölüm Arasındaki Farklılık Sonuçları

		Bölümünüz?					
		İlköğretim Bölümü	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	Toplam	
Düz Yapıya Sahip Teknolojiler	Hiçbir zaman	Kişi sayısı	90	59	47	15	211
		Kullanma sıklığı	42,7%	28,0%	22,3%	7,1%	100,0%
		Bölüm	29,0%	44,7%	38,2%	13,4%	31,2%
		Toplam	13,3%	8,7%	6,9%	2,2%	31,2%
	Nadiren/Bazen	Kişi sayısı	143	49	44	59	295
		Kullanma sıklığı	48,5%	16,6%	14,9%	20,0%	100,0%
		Bölüm	46,1%	37,1%	35,8%	52,7%	43,6%
		Toplam	21,1%	7,2%	6,5%	8,7%	43,6%
	Sıklıkla/Her Zaman	Kişi sayısı	77	24	32	38	171
		Kullanma sıklığı	45,0%	14,0%	18,7%	22,2%	100,0%

	Bölüm	24,8%	18,2%	26,0%	33,9%	25,3%	
	Toplam	11,4%	3,5%	4,7%	5,6%	25,3%	
Görsel İşitsel Teknolojiler	Hiçbir zaman	Kişi sayısı	137	65	45	25	272
		Kullanma sıklığı	50,4%	23,9%	16,5%	9,2%	100,0%
		Bölüm	44,2%	49,2%	36,6%	22,3%	40,2%
		Toplam	20,2%	9,6%	6,6%	3,7%	40,2%
	Nadiren/Bazen	Kişi sayısı	119	51	55	33	258
		Kullanma sıklığı	46,1%	19,8%	21,3%	12,8%	100,0%
		Bölüm	38,4%	38,6%	44,7%	29,5%	38,1%
		Toplam	17,6%	7,5%	8,1%	4,9%	38,1%
	Sıklıkla/Her Zaman	Kişi sayısı	54	16	23	54	147
		Kullanma sıklığı	36,7%	10,9%	15,6%	36,7%	100,0%
		Bölüm	17,4%	12,1%	18,7%	48,2%	21,7%
		Toplam	8,0%	2,4%	3,4%	8,0%	21,7%
Tümleşik Teknolojiler	Hiçbir zaman	Kişi sayısı	148	66	62	47	323
		Kullanma sıklığı	45,8%	20,4%	19,2%	14,6%	100,0%
		Bölüm	47,7%	50,0%	50,4%	42,0%	47,7%
		Toplam	21,9%	9,7%	9,2%	6,9%	47,7%
	Nadiren/Bazen	Kişi sayısı	103	35	37	44	219
		Kullanma sıklığı	47,0%	16,0%	16,9%	20,1%	100,0%
		Bölüm	33,2%	26,5%	30,1%	39,3%	32,3%
		Toplam	15,2%	5,2%	5,5%	6,5%	32,3%
	Sıklıkla/Her Zaman	Kişi sayısı	59	31	24	21	135
		Kullanma sıklığı	43,7%	23,0%	17,8%	15,6%	100,0%

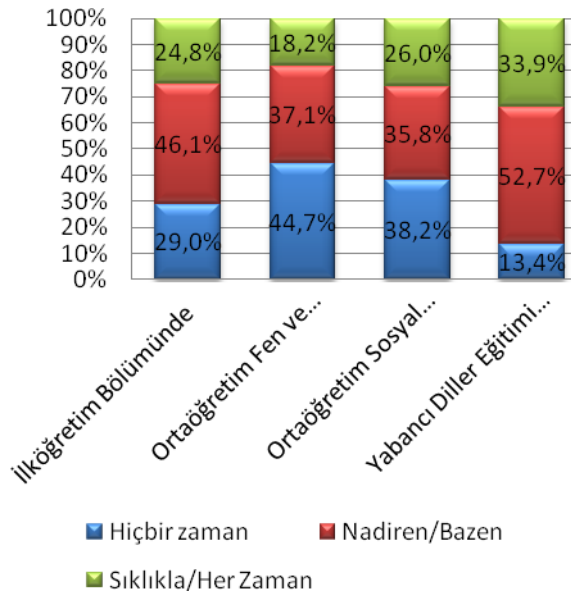
sıklığı					
Bölüm	19,0%	23,5%	19,5%	18,8%	19,9%
Toplam	8,7%	4,6%	3,5%	3,1%	19,9%

Tablo 4.1.5'e göre düz yapıya sahip teknolojileri İlköğretim Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının % 29'u "hiçbir zaman", % 46 'sı "nadiren", % 24'ü "her zaman" kullandığını belirtirken, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının % 44'ü "hiçbir zaman", % 37 'si "nadiren", % 18'i "her zaman" kullanmaktadır.

Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının % 38'i "hiçbir zaman", % 35,8 'i "nadiren", % 26'sı "her zaman" kullanırken Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının % 13,4'ü "hiçbir zaman", % 52,7'si "nadiren", %34'ü "her zaman" kullandığını belirtmiştir.

Grafik 4.1.4'de Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının derslerinde düz yapıya sahip teknolojileri kullanma sıklığıyla ilgili görüşleri ile öğretmen adaylarının okuduğu bölüm arasındaki bağımlılığa bakılmıştır.

Grafik 4.1.4. Öğretmen Adaylarının, Öğretim Elemanlarının Düz Yapıya Sahip Teknolojileri Kullanma Durumları İle Okudukları Bölüm Arasındaki Farklılık Sonuçları

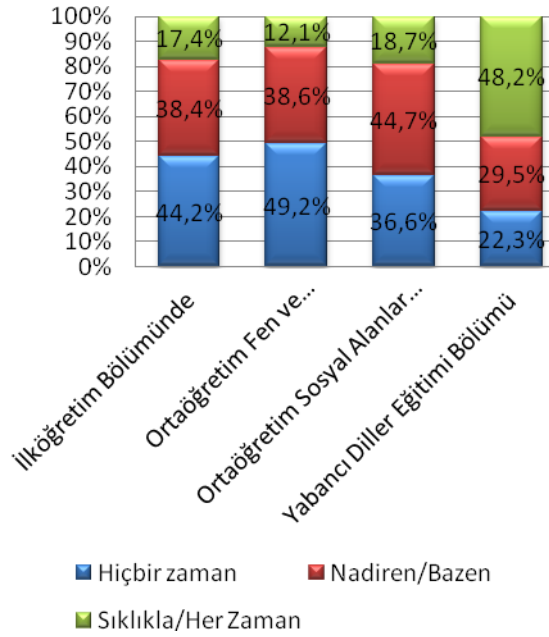


Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, düz yapıya sahip teknolojileri en fazla oranla yabancı diller eğitimi bölümü öğretim elemanları kullanıyor en az ise ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi bölümünün öğretim elemanları kullanmaktadır. Bölümlerde verilen derslerin yapısının teknoloji kullanma sıklığını etkilediği göz önüne alınırsa sözel bölümlerin teknolojileri daha sık kullandığı söylenebilir.

Tablo 4.1.5'e göre görsel işitsel teknolojileri, İlköğretim Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının % 44'ü "hiçbir zaman", % 38 'i "nadiren", % 17'si "her zaman" kullandığını belirtirken, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının % 49'u "hiçbir zaman", % 38 'i "nadiren", % 12'si "her zaman" kullanmaktadır. Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının % 36'sı "hiçbir zaman", % 44,7 'si "nadiren", % 18,7'si "her zaman" kullanırken Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının % 22'si "hiçbir zaman", % 29,5'i "nadiren", %48'i "her zaman" kullandığını belirtmiştir.

Grafik 4.1.5'de öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının derslerinde görsel işitsel teknolojileri kullanma sıklığıyla ilgili görüşleri ile öğretmen adaylarının okuduğu bölüm arasındaki bağımlılığa bakılmıştır.

Grafik 4.1.5. Öğretmen Adaylarının, Öğretim Elemanlarının Görsel İşitsel Teknolojileri Kullanma Durumları İle Okudukları Bölüm Arasındaki Farklılık Sonuçları



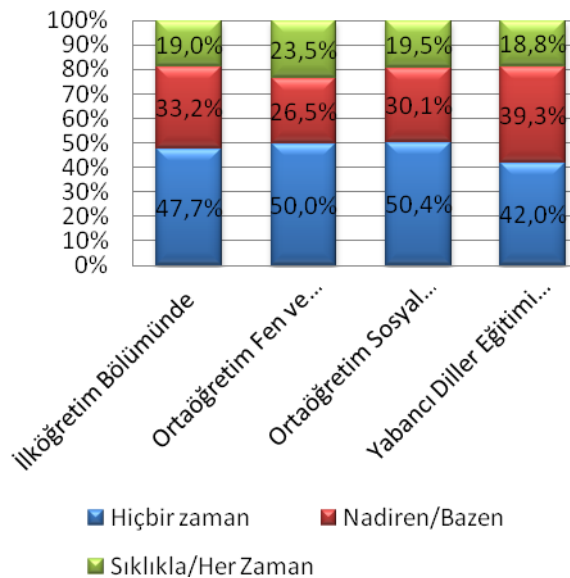
Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, görsel işitsel teknolojileri en fazla oranla yabancı diller eğitimi bölümü öğretim elemanları kullanıyor en az ise ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi bölümünü öğretim elemanları kullanmakta olduğunu görülmektedir. Bölümlerde verilen derslerin yapısının teknoloji kullanma sıklığını etkilediği göz önüne alınırsa sözel bölümlerin teknolojileri daha sık kullandığı söylenebilir.

Tablo 4.1.5'e göre tümleşik teknolojileri, İlköğretim Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının % 47'si "hiçbir zaman", % 33 'ü "nadiren", % 19'u "her zaman" kullandığını belirtirken, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının % 50'si "hiçbir zaman", % 26 'sı "nadiren", % 23'ü "her zaman" kullanmaktadır.

Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının % 50'si "hiçbir zaman", % 30 'u "nadiren", % 19,5'i "her zaman" kullanırken Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının % 42'ı "hiçbir zaman", % 39,3'i "nadiren", %18,8'i "her zaman" kullandığını belirtmiştir.

Grafik 4.1.6'da öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının derslerinde tümleşik teknolojileri kullanma sıklığıyla ilgili görüşleri ile öğretmen adaylarının okuduğu bölüm arasındaki bağımlılığa bakılmıştır.

Grafik 4.1.6. Öğretmen Adaylarının, Öğretim Elemanlarının Tümleşik Teknolojileri Kullanma Durumlarıyla İlgili Görüşleri İle Okudukları Bölüm Arasındaki Farklılık Sonuçları



Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretim elemanlarının tümleşik teknolojileri en fazla oranla ortaöğretim fen ve matematik alanları bölümünde kullanıyor en az ise ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi bölümünün öğretim elemanları kullanılmaktadır. Genel görünüşe göre tümleşik teknolojileri kullanma durumu diğerlerine göre düşüktür.

Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının derslerinde teknolojileri kullanma durumlarına ilişkin görüşlerinin okudukları bölüme göre

anamlı bir farklılık gösterip göstermediğiyle ilgili ki kare sonuçları tablo 4.1.6'da verilmiştir.

Tablo 4.1.6. Öğretmen Adaylarının, Öğretim Elemanlarının Eğitim Teknolojilerini Kullanma Durumlarıyla İlgili Görüşleri İle Okudukları Bölüm Arasındaki Ki kare ve Cramer's V İstatistiği Sonuçları

Ki kare ve Cramer's V İstatistiği				
			Serbestlik Düzeyi	Anlamlılık Düzeyi
Düz yapıya sahip teknolojiler	Ki kare katsayısı	33,092^a	6	0,000
	Cramer's V değeri	0,156		0,000
Görsel işitsel teknolojiler	Ki kare katsayısı	61,814^a	6	0,000
	Cramer's V değeri	0,214		0,000
Tümleşik teknolojiler	Ki kare katsayısı	5,482^a	6	0,484
	Cramer's V değeri	0,064		0,484

Tablo 4.1.6'ya göre öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının derslerinde düz yapıya sahip teknolojileri kullanma sıklığı ile ilgili görüşleriyle öğretmen adaylarının bölümleri arasındaki bağımlılığa bakılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının derslerinde düz yapıya sahip teknolojileri kullanma sıklığı ile öğretmen adaylarının bölümlerine göre farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının düz yapıya sahip teknolojileri kullanma sıklığı öğretmen adaylarının bölümlerine bağımlı olarak değişmektedir ($p=0.000$). Öğretmen adaylarının düz yapıya sahip teknolojileri kullanma sıklığı ile okudukları bölüm değişkenleri arasındaki korelasyon Cramer's V istatistiği ile kestirilmiştir ve 0,156 bulunmuştur ($p = 0,000$). Buna göre iki değişken arasında bir ilişki var, fakat bu ilişkinin zayıf olduğu söylenebilir.

Tablo 4.1.6'ya göre Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının derslerinde görsel-işitsel teknolojileri kullanma sıklığı ile ilgili görüşleriyle öğretmen adaylarının bölümü arasındaki bağımlılığa bakılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının derslerinde görsel-işitsel teknolojileri kullanma sıklığı ile öğretmen adaylarının bölümüne göre farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının görsel-işitsel teknolojileri kullanma sıklığı öğretmen adaylarının bölümüne bağımlı olarak değişmektedir. ($p=0.000$ $p<0.01$). Öğretmen adaylarının görsel-işitsel teknolojileri kullanma sıklığıyla ilgili görüşleri ile öğretmen adaylarının okudukları bölüm değişkenleri arasındaki korelasyon Cramer's V istatistiği ile kestirilmiştir ve 0,214 bulunmuştur ($p = 0,000$). Buna göre iki değişken arasında bir ilişki var, fakat bu ilişkinin zayıf olduğu söylenebilir.

Tablo 4.1.6'ya göre öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının derslerinde tümleşik teknolojileri kullanma sıklığı ile ilgili görüşleriyle öğretmen adaylarının bölümü arasındaki bağımlılığa bakılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının derslerinde tümleşik teknolojileri kullanma sıklığı ile öğretmen adaylarının bölümüne göre farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının tümleşik teknolojileri kullanma sıklığı öğretmen adaylarının bölümüne bağımlı olarak değişmemektedir ($p=0.484$)

4.1.3. Öğrenim düzeyine göre farklılık sonuçları

Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının derslerinde düz yapıya sahip teknolojileri kullanma durumlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğiyle ilgili sonuçlar tablo 4.1.8’de verilmiştir.

Tablo 4.1.8. Öğretmen Adaylarının, Öğretim Elemanlarının Eğitim Teknolojilerini Kullanma Durumlarıyla İlgili Görüşleri İle Öğrenim Düzeyi Arasındaki Farklılık Sonuçları

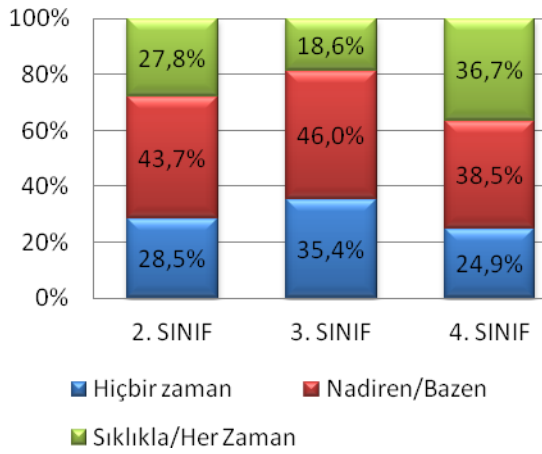
		Öğrenim düzeyiniz?				
		2. SINIF	3. SINIF	4. SINIF	Toplam	
Düz Yapıya Sahip Teknolojiler	Hiçbir zaman	Kişi sayısı	45	124	42	211
		Kullanma sıklığı	21,3%	58,8%	19,9%	100,0%
		Öğrenim düzeyi	28,5%	35,4%	24,9%	31,2%
		Toplam	6,6%	18,3%	6,2%	31,2%
	Nadiren/Bazen	Kişi sayısı	69	161	65	295
		Kullanma sıklığı	23,4%	54,6%	22,0%	100,0%
		Öğrenim düzeyi	43,7%	46,0%	38,5%	43,6%
		Toplam	10,2%	23,8%	9,6%	43,6%
	Sıklıkla/Her Zaman	Kişi sayısı	44	65	62	171
		Kullanma sıklığı	25,7%	38,0%	36,3%	100,0%
		Öğrenim düzeyi	27,8%	18,6%	36,7%	25,3%
		Toplam	6,5%	9,6%	9,2%	25,3%
Görsel İşitsel Teknolojiler	Hiçbir zaman	Kişi sayısı	68	154	50	272
		Kullanma sıklığı	25,0%	56,6%	18,4%	100,0%
		Öğrenim düzeyi	43,0%	44,0%	29,6%	40,2%
		Toplam	10,0%	22,7%	7,4%	40,2%
	Nadiren/Bazen	Kişi sayısı	48	131	79	258
		Kullanma sıklığı	18,6%	50,8%	30,6%	100,0%
		Öğrenim düzeyi	30,4%	37,4%	46,7%	38,1%
		Toplam	7,1%	19,4%	11,7%	38,1%

Tümleşik Teknolojiler	Sıklıkla/Her Zaman	Kişi sayısı	42	65	40	147
		Kullanma sıklığı	28,6%	44,2%	27,2%	100,0%
		Öğrenim düzeyi	26,6%	18,6%	23,7%	21,7%
		Toplam	6,2%	9,6%	5,9%	21,7%
	Hiçbir zaman	Kişi sayısı	82	171	70	323
		Kullanma sıklığı	25,4%	52,9%	21,7%	100,0%
		Öğrenim düzeyi	51,9%	48,9%	41,4%	47,7%
		Toplam	12,1%	25,3%	10,3%	47,7%
	Nadiren/Bazen	Kişi sayısı	41	119	59	219
		Kullanma sıklığı	18,7%	54,3%	26,9%	100,0%
		Öğrenim düzeyi	25,9%	34,0%	34,9%	32,3%
		Toplam	6,1%	17,6%	8,7%	32,3%
	Sıklıkla/Her Zaman	Kişi sayısı	35	60	40	135
		Kullanma sıklığı	25,9%	44,4%	29,6%	100,0%
		Öğrenim düzeyi	22,2%	17,1%	23,7%	19,9%
		Toplam	5,2%	8,9%	5,9%	19,9%

Tablo 4.1.8'e göre ölçme aracına cevap veren 2. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının % 28'i "hiçbir zaman", % 43,7 'si "nadiren", % 27,8'i "her zaman" öğretim elemanlarının derslerinde düz yapıya sahip teknolojilerini kullandıklarını düşündüklerini belirtirken, 3. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının % 35'i "hiçbir zaman", % 46 'sı "nadiren", % 18,6'sı "her zaman" kullandıklarını, 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının % 25'i "hiçbir zaman", % 38 'i "nadiren", % 36,7'si "her zaman" kullandıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Grafik 4.1.7'de öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının derslerinde düz yapıya sahip teknolojileri kullanma durumlarına ilişkin görüşleri ile öğrenim düzeyi arasındaki bağımlılığa bakılmıştır.

Grafik 4.1.7. Öğretmen Adaylarının, Öğretim Elemanlarının Düz Yapıya Sahip Teknolojileri Kullanma Durumlarıyla İlgili Görüşleri İle Öğrenim Düzeyi Arasındaki Farklılık Sonuçları



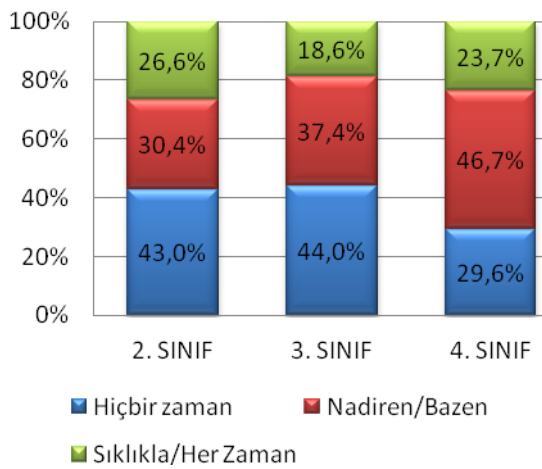
Dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretim elemanları düz yapıya sahip teknolojileri nadiren kullanmaktadırlar. Öğrenim düzeylerine göre bölümlerde verilen derslerin yapısının teknoloji kullanma sıklığını etkilediği göz önüne alınmalıdır.

Tablo 4.1.8'e göre ölçme aracına cevap veren 2. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının % 43'ü "hiçbir zaman", % 30'u "nadiren", % 26'sı "her zaman" öğretim elemanlarının

derslerinde görsel işitsel teknolojileri kullandıklarını düşündüklerini belirtirken, 3. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının % 44'ü "hiçbir zaman", % 37'si "nadiren", % 18'i "her zaman" kullandıklarını, 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının % 29'u "hiçbir zaman", % 46,7'si "nadiren", % 23,7'si "her zaman" kullandıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretim elemanların düz yapıya sahip teknolojileri çok kullanmaktadırlar.

Grafik 4.1.8'de öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının derslerinde görsel işitsel teknolojileri kullanma durumlarına ilişkin görüşleri ile öğrenim düzeyi arasındaki bağımlılığa bakılmıştır.

Grafik 4.1.8. Öğretmen Adaylarının, Öğretim Elemanlarının Görsel İşitsel Teknolojileri Kullanma Durumlarıyla İlgili Görüşleri İle Öğrenim Düzeyi Arasındaki Farklılık Sonuçları



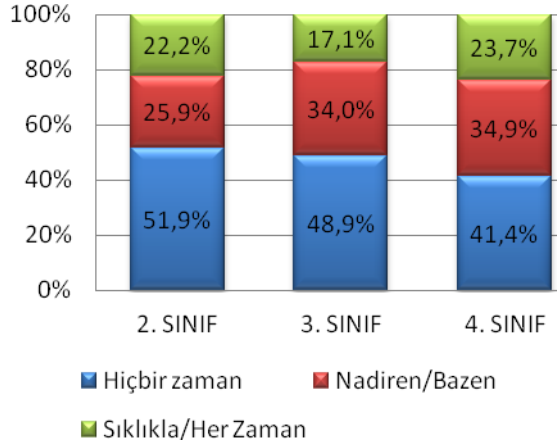
Grafik 4.1.8'e göre dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretim elemanları görsel işitsel teknolojileri sık kullanmaktadırlar. Üçüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretim elemanları görsel işitsel teknolojileri daha az kullanıyorlar. Öğrenim düzeylerine göre bölümlerde verilen derslerin yapısının teknoloji kullanma sıklığını etkilediği göz önüne alınmalıdır.

Tablo 4.1.8'e göre ölçme aracına cevap veren 2. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının % 52'si "hiçbir zaman", % 26'sı "nadiren", % 22'si

"her zaman" öğretim elemanlarının derslerinde tümleşik teknolojileri kullandıklarını düşündüklerini belirtirken, 3. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının % 49'u "hiçbir zaman", % 34'ü "nadiren", % 17'si "her zaman" kullandıklarını, 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının % 41'i "hiçbir zaman", % 35'i "nadiren", % 23,7'si "her zaman" kullandıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Grafik 4.1.9’da öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının derslerinde tümleşik teknolojileri kullanma durumlarına ilişkin görüşleri ile öğrenim düzeyi arasındaki bağımlılığa bakılmıştır.

Grafik 4.1.9. Öğretmen Adaylarının, Öğretim Elemanlarının Tümleşik Teknolojileri Kullanma Durumlarıyla İlgili Görüşleri İle Öğrenim Düzeyi Arasındaki Farklılık Sonuçları



Grafik 4.1.9’a göre dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretim elemanları tümleşik teknolojileri sık kullanmaktadırlar. Üçüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretim elemanları teknolojileri daha az kullanmaktadırlar. Öğrenim düzeylerine göre bölümlerde verilen derslerin yapısının teknoloji kullanma sıklığını etkilediği göz önüne alınmalıdır.

Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının derslerinde görsel işitsel teknolojileri kullanma durumlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğiyle ilgili ki kare sonuçları tablo 4.1.15’de verilmiştir.

Tablo 4.1.9. Öğretmen Adaylarının, Öğretim Elemanlarının Eğitim Teknolojilerini Kullanma Durumlarıyla İlgili Görüşleri İle Öğrenim Düzeyleri Arasındaki Ki kare ve Cramer’s V İstatistiği Sonuçları

Ki kare ve Cramer’s V İstatistiği				
		Serbestlik Düzeyi		Anlamlılık Düzeyi
Düz yapıya sahip teknolojiler	Ki kare katsayısı	21,408 ^a	4	0,000
	Cramer’s V değeri	0,126		0,000
Görsel işitsel teknolojiler	Ki kare katsayısı	15,754 ^a	4	0,003
	Cramer’s V değeri	0,108		0,003
Tümleşik teknolojiler	Ki kare katsayısı	7,656 ^a	4	0,105
	Cramer’s V değeri	0,075		0,105

Tablo 4.1.15’e göre öğretmen adaylarının derslerinde düz yapıya sahip teknolojileri kullanma sıklığı ile öğretmen adaylarının öğrenim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının düz yapıya sahip teknolojileri kullanma sıklığı öğretmen adaylarının öğrenim düzeyine bağımlı olarak değişmektedir (p=0,000). Öğretmen adaylarının düz yapıya sahip teknolojileri kullanma sıklığı ile öğretmen adaylarının öğrenim düzeyi değişkenleri arasındaki korelasyon Cramer’s V istatistiği ile

kestirilmiştir ve 0,126 bulunmuştur ($p = 0,000$). Buna göre iki değişken arasında bir ilişki var, fakat bu ilişkinin zayıftır.

Tablo 4.1.15'e göre öğretmen adaylarının derslerinde görsel-işitsel teknolojileri kullanma sıklığı ile öğretmen adaylarının öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının görsel-işitsel teknolojileri kullanma sıklığı öğretmen adaylarının öğrenim düzeyine bağımlı olarak değişmektedir ($p=0,003p<0,01$). Öğretmen adaylarının görsel-işitsel teknolojileri kullanma sıklığıyla ilgili görüşleri ile öğretmen adaylarının öğrenim düzeyi değişkenleri arasındaki korelasyon Cramer's V istatistiği ile kestirilmiştir ve 0,108 bulunmuştur ($p = 0,003$). Buna göre iki değişken arasında bir ilişki var, fakat bu ilişkinin zayıftır.

Tablo 4.1.15'e göre öğretmen adaylarının derslerinde düz yapıya sahip teknolojileri kullanma sıklığı ile öğretmen adaylarının öğrenim düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının düz yapıya sahip teknolojileri kullanma sıklığı öğretmen adaylarının öğrenim düzeyine bağımlı olarak değişmemektedir ($p=0.105$).

4.2. (2.) Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

4.2.1. Düz Yapıya Sahip Teknolojiler

Öğretmen adaylarının %5,9'u, öğretim elemanlarının derslerinde yazı ve gösterim tahtalarını zaman bulamadığı için kullanmadığını düşünmektedirler.

Grafik ve şemaları zaman olmadığı için , % 4,6'sı sınıfta imkan bulunmadığı için ve % 4,7'u diğer nedenlerle kullanmadığı görüşündedir. Buna göre grafik-şemalar her konuya uygun olmadığı için tercih edilmiyor olabilir.

Resimleri zaman olmadığı için, % 4,6'sı sınıfta imkan bulunmadığı için ve % 4,4'ü diğer nedenlerle kullanmadığı görüşündedir. Buna göre öğretim elemanları resimleri her konuya uygun olmadığı için tercih etmiyor olabilir.

Öğretmen adaylarının % 4'ü, öğretim elemanlarının derslerinde kitapları okulda, % 6,6'sı sınıfta bulunmadığı için ve % 5,2'si diğer nedenlerle kullanmadığı görüşündedir. Buna göre öğretim elemanları kitapları farklı notlar ve kaynakları kullandığı için tercih etmiyor olabilir.

Öğretmen adaylarının % 15,2'si, öğretim elemanlarının derslerinde ilan panosunu okulda, % 30'u sınıfta bulunmadığı için ve % 8,4'ü diğer nedenlerle kullanmadığı görüşündedir. Buna göre öğretim elemanlarının okulda ilan panosu eksikliği olduğu ve öğrencilerin ilgisinin çekmediği için kullanmadıklarını düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının % 16,4'ü, öğretim elemanlarının derslerinde karikatürleri okulda, % 22'si sınıfta bulunmadığı için ve % 10'u diğer nedenlerle kullanmadığı görüşündedir. Buna göre, öğretim elemanları her konuyla ilgili karikatür bulunmadığı için kullanmıyor olabilir.

Öğretmen adaylarının % 31,73'ü, öğretim elemanlarının derslerinde döner levhaları okulda, % 67'si sınıfta bulunmadığı için ve % 9'u diğer nedenlerle kullanmadığı görüşündedir. Buna göre öğretim elemanlarının döner levhaların büyük gruplara hitap etmemesinden dolayı kullanmadıkları düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının % 20,7'si, öğretim elemanlarının derslerinde modeller ve numuneler okulda, % 20'si sınıfta bulunmadığı için ve %5,5'i diğer nedenlerle kullanmadığı görüşündedir. Buna

göre öğretim elemanları derslerinde modeller ve numuneleri her derse uygun olmadığı için ve her ders için uygun model ve numunelerin bulunmadığı için kullanmadıkları düşünülmektedir.

4.2.2.Görsel İşitsel Teknolojiler

Öğretmen adaylarının % 27'si, öğretim elemanları derslerinde televizyonu okulda, % 40'ı sınıfta bulunmadığı için ve % 7,4'ü diğer nedenlerle kullanmadığı görüşündedir. Buna göre öğretim elemanlarının her konuya uygun olmadığı ve her sınıfta bulunmadığı için televizyonu kullanmadığı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının % 13'ü, öğretim elemanlarının derslerinde videoyu okulda, % 18'i sınıfta bulunmadığı ve % 15,7'si zaman olmadığından kullanmadığı görüşündedir. Buna göre öğretim elemanlarını videoyu yerine geçebilecek başka teknolojiler olduğundan ve her sınıf ortamında bulunmamasından dolayı kullanmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının % 13,6'sı, öğretim elemanlarının derslerinde dvd- laserdisc (cd) okulda, % 23'ü sınıfta bulunmadığı için ve % 6,5'i diğer nedenlerle kullanmadığı görüşündedir. Buna göre öğretim elemanları derslerinde dvd ve cdleri uygun ortam bulunmadığı için kullanmıyor.

Öğretmen adaylarının % 16,7'si, öğretim elemanlarının derslerinde filmleri okulda, % 20'si sınıfta bulunmadığı , % 11,5'i zaman olmadığından ve % 8'i diğer nedenlerle kullanmadığı görüşündedir. Buna göre öğretim elemanları derslerde filmleri zaman aldığı için ve uygun ortam bulamadığı için kullanmıyor.

Öğretmen adaylarının % 21'i, öğretim elemanlarının derslerinde teyp-radyoyu okulda, % 30'u sınıfta bulunmadığı , % 10'u zaman olmadığından ve % 8'i diğer nedenlerle kullanmadığı görüşündedir. Buna göre öğretim elemanlarının teyp radyoyu her konuya uygun olmadığından ve uygun ortam ve zaman bulamadığı için kullanmadığı için kullanmadığı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının % 8,6'sı, öğretim elemanlarının derslerinde tepegözü okulda, % 12'si sınıfta bulunmadığı, % 7,2'si yeterli sayıda olmadığından ve % 6,4'ü diğer nedenlerle kullanmadığı görüşündedir. Buna göre öğretim elemanlarının tepegözü uygun ortam olmadığı için ve okulda yeterli sayıda bulunmadığı için kullanmadığı düşünülmektedir.

4.2.3.Tümleşik Teknolojiler

Öğretmen adaylarının % 10'u, öğretim elemanlarının derslerinde interneti okulda, % 30'u sınıfta bulunmadığı ve % 6'sı diğer nedenlerle kullanmadığı görüşündedir. Buna göre öğretim elemanları interneti okul ve sınıf ortamları uygun olmadığı için kullanmıyor.

Öğretmen adaylarının % 12,3'ü, öğretim elemanlarının derslerinde web sayfalarını okulda, % 26'sı sınıfta bulunmadığı, % 6,6'sı okulun fiziksel koşulları uygun olmadığı için ve diğer nedenlerle kullanmadığı görüşündedir. Buna göre öğretim elemanları web sayfalarını uygun koşullar sağlanamadığı için kullanmadığı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının % 29,4'ü, öğretim elemanlarının derslerinde telekonferansı okulda, % 40'ı sınıfta bulunmadığı ve % 8,6'sı diğer nedenlerle kullanmadığı görüşündedir. Buna göre öğretim elemanlarının telekonferansı uygun sınıf ortamı sağlanmadığı için kullanmadığı sanılmaktadır.

Öğretmen adaylarının % 16,7'si, öğretim elemanlarının derslerinde arama motorlarını okulda, % 26,4'ü sınıfta bulunmadığı ve % 7,4'ü diğer nedenlerle kullanmadığı görüşündedir. Buna göre

öğretim elemanlarının arama motorlarını uygun sınıf ortamı sağlanmadığı için kullanmadığı sanılmaktadır.

Öğretmen adaylarının % 10'u, öğretim elemanlarının derslerinde işletim sistemlerini (windows, ms-dos) okulda, % 20'si sınıfta bulunmadığı , % 6,5'i zaman olmadığından ve % 6,8'i diğer nedenlerle kullanmadığı görüşündedir. Buna göre öğretim elemanlarının işletim sistemlerini uygun sınıf ortamı sağlanmadığından ve zamansızlıktan kullanmadığı sanılmaktadır.

Öğretmen adaylarının % 10'u, öğretim elemanlarının derslerinde office programlarını (word, power point, excel) sınıfta bulunmadığı ve % 6'sı zaman olmadığından kullanmadığı görüşündedir. Buna göre öğretim elemanlarının office programlarını uygun sınıf ortamı sağlanmadığından ve zamansızlıktan kullanmadığı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının % 16,8'i, öğretim elemanlarının derslerinde tarayıcı okulda, % 29'u sınıfta bulunmadığı ve % 7,5'i yeterli sayıda olmadığı için kullanmadığı görüşündedir. Buna göre öğretim elemanlarının tarayıcıyı uygun sınıf ortamı sağlanmadığından ve okulda yeterli sayıda bulundurulmadığından kullanmadığı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının % 25,6'sı, öğretim elemanlarının derslerinde dijital kamera okulda, % 26,7'si sınıfta bulunmadığı ve % 9'u yeterli sayıda olmadığı için kullanmadığı görüşündedir. Buna göre öğretim elemanlarının tarayıcı uygun sınıf ortamı sağlanmadığından ve okulda yeterli sayıda bulundurulmadığından kullanmadığı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının % 6,5'i, öğretim elemanlarının derslerinde bilgi depolama aygıtlarını (cd-rom, flash bellek, harici bellek) okulda, % 8,6'sı sınıfta bulunmadığı için kullanmadığı görüşündedir. Buna göre öğretim elemanlarının bilgi depolama aygıtlarını uygun sınıf ortamı sağlanmadığından kullanmadığı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının % 5,9'u, öğretim elemanlarının derslerinde projektörü okulda, % 6,8'i sınıfta bulunmadığı için kullanmadığı görüşündedir. Buna göre öğretmen adayları, öğretim elemanlarının projektörü uygun sınıf ortamı sağlanmadığından kullanmadığı düşünülmektedir, fakat fakültede hemen hemen er sınıf ortamında projektör bulundurulmaktadır.

Öğretmen adaylarının % 13,7'si, öğretim elemanlarının derslerinde çoklu ortamları okulda, % 26,3'ü sınıfta bulunmadığı ve % 7,8'i diğer nedenlerden dolayı kullanmadığı görüşündedir. Buna göre öğretim elemanlarının çoklu ortamları uygun sınıf ortamı sağlanmadığından kullanmadığı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının % 11,7'si bu teknolojiyi tanımadığını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının % 15,2'si, öğretim elemanlarının derslerinde yazıcı okulda, % 24,7'si sınıfta bulunmadığı için kullanmadığı görüşündedir. Buna göre öğretim elemanlarının yazıcıları uygun sınıf ortamı sağlanmadığından kullanmadığı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının % 21,4'ü, öğretim elemanlarının derslerinde hareketli panoları okulda, % 28,8'i sınıfta bulunmadığı , % 13'ü zaman olmadığından ve % 4,7'u diğer nedenlerle kullanmadığı görüşündedir. Buna göre öğretim elemanlarının hareketli panolarını uygun sınıf ortamı sağlanmadığından ve zamansızlıktan kullanmadığı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının % 19,5'si, öğretim elemanlarının derslerinde akıllı tahtaları okulda, % 23,5'i sınıfta bulunmadığı için kullanmadığı görüşündedir. Buna göre öğretim elemanlarının akıllı tahtaları uygun sınıf ortamı sağlanmadığından kullanmadığı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının % 22'si, öğretim elemanlarının derslerinde web tabanlı programlar okulda, % 23'ü sınıfta bulunmadığı , % 9,7'si zaman olmadığından ve % 7,8'i diğer nedenlerle kullanmadığı görüşündedir. Buna göre öğretim elemanlarının web tabanlı programları uygun sınıf ortamı sağlanmadığından ve zamansızlıktan kullanmadığı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının % 16,5'i, öğretim elemanlarının derslerinde bilgisayar destekli eğitim programları okulda, % 18'i sınıfta bulunmadığı , % 6,4'ü zaman olmadığından ve % 7' si diğer nedenlerle kullanmadığı görüşündedir. Buna göre öğretim elemanlarının bilgisayar destekli eğitim programları uygun sınıf ortamı sağlanmadığından ve zamansızlıktan kullanmadığı düşünülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

5.1.1. (1.) Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının derslerinde düz yapıya sahip teknolojileri ve tümleşik teknolojileri kullanma sıklığıyla ilgili görüşleri ile öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının derslerinde görsel-işitsel teknolojileri kullanma sıklığıyla ilgili görüşleri ile öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.

Kadın öğretmen adayları öğretim elemanlarının teknolojileri nadiren kullandığını fakat yaklaşık yarısı öğretim elemanlarının tümleşik teknolojileri hiç kullanmadığını iddia etmiştir. Erkek öğretmen adayları öğretim elemanlarının teknolojileri nadiren kullandığını fakat kadın öğretmen adaylarının aksine öğretim elemanlarının tümleşik teknolojileri nadiren kullandıklarını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının derslerinde düz yapıya sahip teknolojileri ve görsel-işitsel teknolojileri kullanma sıklığıyla ilgili görüşleri öğretmen adaylarının bölümlerine göre farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının derslerinde tümleşik teknolojileri kullanma sıklığıyla ilgili görüşleri öğretmen adaylarının bölümlerine göre farklılık göstermemektedir.

İlköğretim Bölümünde okuyan öğretmen adayları öğretim elemanlarının teknolojileri hiçbir zaman kullandıklarını belirtirken düz yapıya sahip teknolojileri daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adayları öğretim elemanlarının teknolojileri hiçbir zaman kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adayları öğretim elemanlarının teknolojileri her zaman kullandıklarını belirtmişlerdir. Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adayları öğretim elemanlarının teknolojileri hiçbir zaman kullanmadıklarını belirtirken görsel işitsel teknolojileri diğerlerine göre daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının derslerinde düz yapıya sahip teknolojileri ve görsel-işitsel teknolojileri kullanma sıklığıyla ilgili görüşleri ile öğretmen adaylarının öğrenim düzeyine (sınıflara göre) göre farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının derslerinde tümleşik teknolojileri kullanma sıklığıyla ilgili görüşleri ile öğretmen adaylarının öğrenim düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Ölçme aracına cevap veren 2. ve 3. sınıfta okuyan öğretmen

adayları öğretim elemanlarının derslerinde teknolojileri hiçbir zaman kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Ölçme aracına cevap veren 4. sınıfta okuyan öğretmen adayları öğretim elemanlarının derslerinde teknolojileri nadiren kullandıklarını belirtmişlerdir.

5.1.2. (2.) Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretim elemanları derslerinde teknolojileri çoğunlukla zaman olmadığı için ya okulda ya da sınıfta bulunmadığı için kullanmıyordur. Tümleşik teknolojilerin bazılarını okulun fiziksel koşulları uygun olmadığı için ya da yeterli sayıda olmadığı için kullanmıyordur. Öğretmen adayları çoklu ortamları (multimedya) tanımadığını belirtmiştir. Bazı teknolojilerin ise okulda bulunduğundan haberdar bile değildir.

5.2.ÖNERİLER

5.2.1. Sonuçlara Dayalı Öneriler

Okullardaki teknolojilerin sayısının artırılması ve mevcut olan imkânların iyileştirilmesi teknoloji kullanımını artırabilir.

Öğretim elemanları, derslerinde teknolojileri kullanma konusunda yaşadığı sıkıntıların çözümü için sadece bu konuda çalışan birimler kurulabilir. Dünyada benzerlerine rastlanan bu birimler öğretim teknolojilerinin kullanımı ve geliştirilmesi konusunda destek vermenin yanında, var olan teknolojik imkânların etkili şekilde kullanılabilmesi için araştırmalar yapabilir.

Öğretmen adayları bazı teknolojileri ya tanımamakta ya da varlığının farkında bile değildirler. Teknolojik imkânlar tüm öğrencilere eşit şekilde verilmelidir. Ders programları planlanırken öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında eğitim teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirici şekilde programlar düzenleyebilir. Programların çeşitliliği, etkinliği ve sürekliliği sağlanabilir.

Öğretmen adaylarının teknolojileri daha iyi tanıyabilmesi ve neler yapabileceklerini öğrenmeleri için yeni teknolojileri kullanım kolaylıkları ve derslere uyumunun sağlanmasıyla ilgili bölümlere göre her ay hazırlanacak bir bültenle ya da broşürle öğretmen adaylarına yeni teknolojiler tanıtılabilir. Geleceğin olabilecek eğitim ortamları tanıtılabilir.

Öğretmen adaylarına verilen ödevler ve sunumlarda öğretim elemanları mutlaka bir teknolojiyi kullanmalarını şart koşmalı, böylelikle öğretmen adayları teknolojileri kullanarak ders anlatmaya teşvik edilerek teknolojileri tanımları sağlanmalıdır.

Öğretim adayları için, derslerde teknolojileri kullanma konusunda yaşadığı sıkıntıların çözümü için sadece bu konuda çalışan birimler kurulabilir. Bu birimler öğretim teknolojilerinin kullanımı ve geliştirilmesi konusunda destek vermenin yanında, var olan teknolojik imkânların etkili şekilde kullanılabilmesi için de araştırmalar yapabilir. Açılacak destek birimleri sayesinde öğretim elemanlarının çeşitli sebeplerden dolayı kullanmayı öğretilmediği teknolojileri tanıtılabilir ve sorunlara daha hızlı nasıl çözümler bulunabileceğini gösterilebilirler.

Üniversitelerin bilgi teknolojilerinin sağladığı olanaklardan yararlanma konusunda gösterecekleri hız ve tutarlılık onların işlevsellik ve çağdaşlıklarının göstergesi olacaktır. Bu nedenle; sistemin geliştirilmesi ve eğitim hizmetlerinin artması, bilimsel araştırma bulgularının dikkate alınarak ilerlenmesi gerekmektedir.

Eğitim teknolojileri geliştirilirken, sektör ihtiyaçlarına daha fazla özen gösterilebilir. Okulların yetiştirmeleri gereken öğrenci özelliklerine uygun olarak eğitim teknolojilerinde güncelleştirilmeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

Çakmaz, B. (2010) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojilerini Kullanma Durumlarının İncelenmesi (Bolu İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu

Gazi Üniversitesi Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Koordinatörlüğü (2011), Gazi Eğitim Fakültesi, Stratejik Planı (2011 – 2016), Ankara: Gazi Üniversitesi

Gündüz, Ş. ,Odabaşı F., (2004), Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi,The Turkish Online Journal Of Educational Technology – Tojet, 3(1), Article 7 Web: [Http://Www.Tojet.Net/ Articles/317.Htm](http://www.Tojet.Net/Articles/317.Htm) Adresinden 27 Eylül Tarihinde Alınmıştır.

Gürbüz T. Ve Yıldırım S. (2002), Eğitimde Liderlik Ve Teknoloji Planlaması, Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Sempozyumu, Ankara

İşman, A.(2001) ‘‘Sakarya İli Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojisi Yönündeki Yeterlilikleri’’, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı, Sayı:3, Sayfa. 5-30, Sakarya

Kaptan, M. (2003), ‘‘ Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Eğitim teknolojileri ve Materyal Kullanma Düzeyleri’’, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya

Karasar, N. (2005).*Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınları

Tan,Ş.,(2006) *Öğretimi Planlama Ve Değerlendirme*.(10.Baskı), Ankara: Pegema Yayıncılık

POSTER BİLDİRİLER

EĞİTİM VE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ: SORUNLAR ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME**Erkan ESEN⁸⁷**

Eğitim, genel olarak “insan sermayesine yapılan yatırım” olarak algılanmaktadır. Bu anlamda eğitim, bir süreç olup, bireyde belirli bir davranış değişikliğini sağlamayı amaçlamaktadır. Davranış değişikliğiyle kastedilen, bireyin yaşantılarının sonucunda bireyde oluşan davranışlardır (Erden, 2011:13). Birçok filozof eğitimle ideal insanın yetiştirilebileceği konusunda düşünce birliği içerisinde olmuştur (Tanilli, 2009:11).

Eğitim kavramını ve olgusunu tanımlayan diğer bir görüşe göre, eğitim bireyde istendik yönde davranışın kazandırılması sürecidir. Burada “istendik yön” kavramı altında her hangi bir toplumun değer yargılarının, ahlak yapısının ve var olan bilgi birikiminin yeni kuşaklara aktarılması kastedilmektedir. Zira bu aktarma süreci toplumun değer yapısının devamlılığını temin etmek açısından önemli olup, eğitimin toplumsallaştırma ve kültürel değerlerin aktarılması işlevleriyle ilgilidir. Buradan yola çıkarak söz konusu süreç, diğer yandan bir kültürlenme süreci olarak tanımlanabilmektedir. (Senemoğlu, 1998:92).

Bu çalışmada, eğitimin kritik öneminden ve öğretmenin eğitim sürecinde kalite göstergesi ve belirleyici olduğu tezinden yola çıkarak öğretmenin çağdaş eğitim ve öğretim taleplerine uyum sorunları incelenmeye ve araştırmacının alanın pratisyeni olması nedeniyle daha gerçekçi bir bakış açısı sağlanmaya çalışılarak, ilgili konuda çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır.

Bir toplumda sosyalleştirme ya da kültürlenme işlevini birçok kurum yerine getirmekte, dolayısıyla birey aslında toplumsal yaşamın tüm alanlarında “her hangi bir şekilde eğitilmektedir”. Zira günlük yaşantının her anında, plansız bir şekilde karşılaşılan her türlü etkinlik ve etkileşim sonucunda elde edilen bilgi, beceri ve tutumlar informal eğitimler sonucunda olup, informal eğitim de, formal eğitimin devam ettiği süreçler içerisinde de gerçekleşmektedir (Kale, 2011:6-16). Ancak burada söz konusu olan okulda eğitim süreci, toplumun eğitim veren tüm diğer kurumlarını da (aile vs.) etkilemekte olup, bu kurumların da başarısını belirlemektedir. Okul; toplumsal yeterliliği, sorumluluk duygusunu, töresel değerleri, istendik bilgileri, başkalarını ve grubu düşünme duygusunu ve iyi yurttaşlık özelliklerini oluşturabilmek için bir eğitim ortamı oluşturmaya çalışmaktadır (Aydın, 2011: 22). Bu anlamda, okulda amaca uygun bir eğitim görmüş bireyin toplumun sosyal, bilimsel, kültürel, ekonomik ve siyasi hayatında verimli olacağı açıktır.

Buradan yola çıkarak, okul eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilmesi için gerekli olan temel unsurların arzu edilen düzeye ulaşabilmesi, eğitim politikasının en önemli görevlerinin başında gelmelidir. Zira eğitim bir kamu hizmeti olmakla birlikte, bu hizmetin sunulmasının etkili bir şekilde teşkil edilmesi de bir kamu görevidir. Bu anlamda, eğitim hizmetinin sunulduğu fiziki şart ve maddi koşullarla birlikte, bu süreçte insan unsurunun en belirleyici kalite unsuru olduğu açıktır. Bireylerin sosyalleşme ya da kültürlenme süreçleri öğretmenler üzerinden gerçekleştirilmekte olup, öğretmenlerin de bir birey olarak eğitimi büyük önem taşımaktadır. Burada, sadece mesleki anlamda yeterlilik söz konusu olmamakta, öğretmen olacak kişinin kişilik özelliklerinin de mesleğini yerine getirebilmesi açısından “yeterli olması gerektiği” ifade edilmektedir.

Bu tezden yola çıkarak çalışmada, “günümüz koşullarında öğretmenlerin söz konusu görevlerini yerine getirebilecek kadar toplum tarafından kabul gören etik değerlerin hepsine sahip olup olmadığı ve de bu konuda ne kadar güdülenmekte oldukları tartışılmaktadır, ayrıca güdülenmeleri durumunda istenilen hedeflere ulaşmayı sağlayacak araç ve gereçlerin ne kadarına sahip oldukları sorularına yanıt verilmeye, bu çerçevede pratik alandan getirilen örneklerle konu analiz edilmeye çalışılmıştır.

⁸⁷ Battalgazi İmam Hatip Ortaokulu Altındağ/Ankara esen44erkan@hotmail.com

Çalışma açısından, üç kritik soru önem taşımaktadır. Türkiye’de öğretmen gerçeğinin ortaya konulması, eğitimin problemlerinin ortaya konulması açısından çok önemlidir. Tartışmaya son soru üzerinden başlanacak olursa, öğretmenlerin eğitimleri konusu üzerinde durulması gerekecektir. Günümüzün koşulları gereği, öğretmenlerin değişen bilgi ve kavramları takip edebilmeleri ve bu bilgi ve kavramları sistematik bir şekilde kullanabilme kabiliyetlerinin olabilmesi için, araştırma yöntem ve teknikleri alanında temel bilgileri almış olmaları gerekmektedir. Başka bir söyleyişle, bu temel seviyedeki araştırma yöntem ve teknikleri derslerinin, öğretmen adaylarına lisans seviyesinde eğitim fakülteleri tarafından verilmesinin sağlanmasında yarar vardır. Fakat temel seviyede bir araştırma yapılması için gerekli olan bu ders, ülkede sadece lisansüstü bölümlerde verilen ve uzmanlık için öngörülen bir ders olarak kabul edilmektedir. Bir öğretmenin kendi alanında araştırmacı bir yaklaşım sergilemesi, eğitim alanının vazgeçilmez bir olgusu olmalıdır. Burada temel sorunlardan birisi, özellikle meslek hayatında ileriki yıllara ulaşmış öğretmenlerin büyük bölümünün, günün eğitim politikalarına cevap verebilecek yeterlilikte olamamalarıdır. Özellikle “eğitim” kavramıyla ilgili gerçekleşen değişiklikler, mesleğe başlayan öğretmenler tarafından sonraki yıllarda takip edilmemektedir ya da edilememektedir. Bu şekildeki bir yapının oluşmasında öğretmenlerin olduğu kadar, eğitim politikalarının ve eğitim politikalarını düzenleyenlerin de rolü vardır.

Öğretmenlik mesleğinin işlevleri arasından araştırmacı kimliğinin bir şekilde çıkarılmış olması, mesleğin kişiler bazında ilerleyişinin ve gelişiminin durmasında veya gerilemesinde çok önemli bir etken olmuştur. Bu kararlar birlikte, öğretmenlik mesleği uzmanlık statüsünden çıkarılmış ve öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için gerekli olan temel şartların oluşmasına son verilmiştir. Öğretmenlerden, son dönemlerin popüler terimi olan “performans” alınamamasının temel sebebi olarak bu gösterilebilir.

Öğretmenlik mesleğinin özellikle araştırma faaliyetlerinden men edilmesi sonucunda, öğretmenlik mesleği toplumun tüm çevrelerinde saygınlığını yitirmektedir. Toplumsal anlamda öğretmenlerin mesleklerine olan güven ve saygıda olan eksilmenin temel sebebi öğretmen çevrelerindeki algıda, ekonomik anlamda eğitim-öğretim hizmetleri sınıfının devlet tarafından desteklenmemesi olarak görülmektedir.

Toplumsal anlamda bugünkü öğretmen portföyü, yetersiz ya da çalışmayan bir kesim olarak algılanmaktadır. Bu kanaatin oluşmasında, özellikle Milli Eğitim Bakanlarının açıklamaları ve akademisyenlerin görüşlerinin sık sık sosyal medyada yayınlanması etkili olmuştur.

Öğretmenin eğitimi, birçok açıdan önemli olduğu gibi öğretmene verilen eğitimin nerede ve nasıl verildiği de büyük önem taşır. Özellikle, devlet politikalarının gerçekleşebilmesi için devletlerin hâkim olduğu topraklarda yaşayan insanların eğitimleri konusundaki politikalar çerçevesinde bir eğitim vermelidir. Bu eğitimin verilmesi noktasında ise öğretmenlere büyük bir rol düşer.

Bu noktadan geriye dönüşü sağlayabilecek araçlardan birisi sosyal medya olabilir. Ancak ortaya konulan eleştirinin de artık eğitimin Türkiye Cumhuriyeti için öneminin şiddetli bir şekilde hissedilmeye başlandığı bir dönemde gelmesi, bu konudaki tedavinin yapılmasını bir zorunluluk haline getirmiştir. Araştırmacının bu konudaki önerisi, öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinin mesleki eğitimin ilk aşamasından başlanıp, meslek hayatlarındaki dönemi de kapsayacak şekilde sürmesidir.

Öncelikle, öğretmenlerin seçimleri noktasındaki sorunlar giderilmelidir. Fakat lisans eğitimine başlayan aday öğretmen sayısının çok fazla olmasından dolayı, bu seçimin lisans eğitime başlamadan önce yapılmasının zor ve maliyetli bir iş olacağı açıktır. Bu nedenle seçim işi; lisans yıllarındaki eğitim sırasında derse giren akademisyenlerin her öğretmen adayı için vereceği “öğretmen olabilir” ya da “öğretmen olamaz” raporlarıyla sağlanabilir. Bu şekilde, çocuklarımızı emanet edeceğimiz öğretmen adaylarının seçimi titizlikle yapılmış olacaktır.

Öğretmenlerin eğitim görecekleri ortamlar için araştırmacının önerisi ise, taşra fakülteleri yerine büyükşehirlerde kurulacak subay ya da polis akademileri benzeri fakültelerde yapılmasıdır. Bu şekildeki bir fakülte yapılması, öğretmen adaylarının gelişimi açısından daha iyi olacaktır. Kurulacak bu fakültelerdeki eğitimle amaçlanan, öğretmen adaylarının en gelişmiş sosyoekonomik alt yapıya ve sosyal hayata sahip şehirlerde eğitim almalarını sağlanmasıdır. Bir anlamda olaylara ve hayata bakış açılarını, bu fakültelerde alacakları eğitimle birleştirerek bugünkü toplumun önünde bir

seviyeye taşıyıp, gelecek kuşakları oluşturacak bireyleri de bu üst seviyedeki bakış açısına sahip öğretmenlerle buluşturmak Türk Milli Eğitiminin daha iyi sonuçlar vermesi bakımından önemlidir.

Öğretmenler, genelde toplum içerisinde örnek kişilik ve birey rolünü oynamaktadırlar. Bu rol doğrultusunda da, bu önemli mesleğin temsilcilerinden beklentiler oluşmakta ve öğretmenler bu beklentiler çerçevesinde değerlendirilmektedirler. Bu anlamda, öğretmenlerin eğitimlerinin bir süreç olduğu ve değişen bilgiyle beraber hayat boyu devam etmesi gerektiği gerçeğinin dikkate alınmasında, bu yönde öğretmenin yetiştirilmesi ve geliştirilmesinin devlet düzeyinde planlanmasında yarar vardır. Zira toplumun sosyoekonomik, politik, bilimsel ve kültürel geleceğinin belirlenmesinde kritik rolü olan öğretmen eğitiminin dört yıllık lisans eğitimi çerçevesine sığdırılması yanlış bir yaklaşım olurdu. Bu bakımdan, öğretmenleri yetiştirmenin önemli olduğu kadar, onları geliştirmenin de önemli olduğu gerçeği günümüz dünyasında Türkiye eğitim sistemini de ilgilendiren bir konu olmakta olup, bu yönde bir vizyon geliştirilmesinde fayda olacağına inanılmaktadır.

Öğretmenlik mesleği bugün, gerek Milli Eğitim Bakanlığı düzeyinde gerekse devletin diğer kurumlarında görevini sadece sınıfında yapması gereken bir meslek grubu olarak görülmektedir. Zira öğretmenlik mesleğini yapanların, her geçen yıl değişen ve gelişen toplumun fertleri ile karşılaştığı ve bu sürecin öğretmenlerin meslek hayatları boyunca sürekli olarak devam ettiği düşünülecek olursa, öğretmenlerin görevlerinin sadece sınıfta bitmediği, sınıf dışında da bazı yapılması gerekenler olduğu açıktır. Çalışmanın, öğretmenlerin geliştirilmesiyle ilgili bir diğer önerisi de bu konuyla ilgili olmaktadır. Bu sorunun çözümünde MEB, özellikle Hizmet içi Eğitim Faaliyetlerini bir araç olarak kullanmak istemektedir. Araştırmacının sahada çalışan biri olarak edindiği tecrübeler ve gözlemlerden vardığı kanaat, Hizmet içi Eğitim Faaliyetlerinin istenilen ya da amaçlanan hedeflere ulaşmada yetersiz olduğu yönündedir. Öğretmenlerin geliştirilmesine ilişkin bir diğer öneri ise, tüm akademik çevrelerin kabul edeceği üzere kişinin gelişiminde doğrudan etkili olacak bir yüksek lisans eğitimi ve bunun sonucunda tez hazırlanmasıdır. Özellikle, öğretmenlerin meslek hayatlarının belli dönemlerinde hazırlayacakları öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili çalışmaların, öğretmenlerin gelişimlerinin devamlılığı açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu tür çalışmaların, öğretmenlerin meslek hayatlarının belli aşamalarında tekrar edecek çalışmalar olması gerektiği de unutulmamalıdır.

Ayrıca, öğretmenlerin yapacakları bu çalışmalarla, günümüzde halen MEB düzeyinde oluşturulmaya çalışılan kariyer sisteminin de uygulanmasında kolaylıklar elde edileceği açıktır.

Öğretmenlerin bu eğitimleri alacakları fakültelerin ise, öğretmen yetiştirmek üzere büyükşehirde kurulacak olan fakülteden dolayı öğrenci alımının durdurulacağı taşra eğitim fakültelerinde olmasında fayda vardır.

Özellikle, ülkenin subay ve polis amirlerinin yetiştirildiği akademi ve fakültelerin ülkenin büyük şehirlerinde kurulduğu ve faaliyetlerini sürdürdüğü düşünüldüğünde, eğitim fakültelerinin ülkenin dört bir yanına dağıtılmasının nasıl bir mantıkla yapıldığının tartışılması ve sonuçlarının neler olduğunun ortaya konulması, büyük önem taşıyacaktır. Türkiye Cumhuriyeti'nin, subay ve polis amiri yetiştirirken uyguladığı eğitimin öğretmenler için uygulanmayışı veya uygulanamayışı, Türkiye için hassas ve sonuçlarının önümüzdeki on yıllarda ortaya çıkacak olmasından dolayı, konu kritik öneme sahiptir. Taşra üniversitelerindeki eğitim fakültelerinin, Türkiye Cumhuriyeti'nin istediği öğretmen portföyünü yetiştirme noktasında yeterli olup olamayacağı bir soru işaretidir.

Özellikle, geçmiş yıllardaki büyük öğretmen açıkları, taşra fakültelerinin açılması hususunu belli ölçülerde savunulabilir bir eylem olarak gösterebilir. Ancak çağın gerçekleri ve özellikle son dönemde daha sık olarak dillendirilmeye başlanan eğitim sistemindeki reform söylemleri üzerine, bu konunun tekrar ve ivedilikle incelenmesi gerek ve şarttır. Günümüz dünyasında, iyi eğitim almış nüfus, devletlerin sürdürülebilir büyümelerinin sağlanabilmesi için temel bir kabul olarak görülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin, gelişmekte olan bir ülke olduğu kabulünden hareketle, genç nüfus sahibi olması gerçeği, gelişmiş ülkelerin eğitilmiş genç nüfus ihtiyaçlarını başka ülkelerden beyin göçü yoluyla sağlama tedbirleri ile birleştirilecek olunursa, Türkiye Cumhuriyeti'nin ülke nüfusuna dair uyguladığı eğitim politikalarında çağın taleplerine göre bir vizyon oluşturması gerekmekte olduğu bir gerçektir.

Sonuç olarak, çalışmada karşıya konulan üç kritik soru öğretmenin eğitimi ve geliştirilmesi açısından yanıtlanmaya çalışılmıştır. Zira sağlam eğitim ve zihniyet temelinde faaliyet gösteren bir

öğretmenin her türlü yeterliliğe sahip olacağı, her yaşta kendisini geliştireceği ve denetmenler tarafından her türlü güdülenmeye cevap vereceği açıktır. Dolayısıyla, öğretmen yetiştirme önümüzdeki yıllarda tek bir merkezden yapılmalı, halen öğretmen adayı kaydı yaptıran taşra fakültelerinin aday öğretmen alımı durdurulmalı, taşradaki bu eğitim fakültelerinin ihtiyaç duydukları öğretim üyesi kadroları tamamlanarak öğretmenlerin lisansüstü ve doktora eğitimlerinin karşılanabileceği merkezler haline getirilmeleri sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Kültürleme, Öğretmen, Öğretmenin Geliştirilmesi

KAYNAKÇA

- Aydın, M. (2011), *Çağdaş Eğitim Denetimi*, 6.Baskı. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi
- Erden, M. (2011), *Eğitim Bilimlerine Giriş*, 5.Baskı. Ankara: Arkadaş Yayınevi
- Kale, M. (2011), *Eğitim Bilimine Giriş*,(ed.Emin KARİP). 4.Baskı. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Senemoğlu, N. (1998), *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. 9. Baskı. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Tanilli, S. (2009), *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?* 6. Baskı. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.

DEVAMSIZLIĞA KARŞI SÜREKLİ BAŞARI İÇİN AİLE ZİYARETLERİ

Nusret BULUT⁸⁸

Giriş:

Bu çalışma Eğitim Yöneticisi Nüsret BULUT 'un farklı okullarda yürüttüğü rehberlik, öğrenci kişilik hizmetleri ve aile eğitimi çalışmalarının bir sentezi olarak ortaya çıkmıştır. Çalışma örgün ortaöğretimde eğitimini sürdüren tüm öğrencileri, onların ailelerini ve eğitimcilerimizi ilgilendirecek derecede önemli ve etkili sonuçlar doğuran bir projedir.

Öncelikle proje direkt olarak eğitimin sacayaklarını buluşturduğu ve velileri doğrudan okuldaki eğitim etkinliklerinin içerisine çektiği için son derece işlevsel ve faydalı bir projedir. Proje çok az bir mali finansman ile yürütülebildiği için ekonomik olduğu gibi sonuçları gençlerimizi akademik ve sosyal hayatta daha başarılı ve daha etkin kıldığından verimlidir.

Çalışmaya Neden İhtiyaç Duyulmuştur:

Son yıllarda eğitim öğretim etkinlikleri ile ilgili olarak çok ciddi ve yoğun çalışmalar yapılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığındaki bürokratların yaptıkları çalışmaların giderek üniversite çevrelerinden gelen akademik unsurların katılımı ile daha bilimsel ve çağdaş anlayışlara uygun olarak sürdürülmesi ülkemiz adına hiç kuşkusuz son derece önemli kazanımlar ortaya çıkarmaktadır.

Okul başarısızlığının en önemli sebeplerinden birisi devamsızlık sorunudur. Okul ortamından çeşitli sebeplerle uzak kalan öğrencilerin ders başarılarının düştüğü, bunun yanında disiplinsizlik gösterdikleri ve olumsuz davranışlara daha çok yöneldikleri birçok çalışma ile kanıtlanmıştır.

Bu çalışma ile okul devamsızlığının ortaya çıkardığı olumsuzluklar, okul aile ve öğrenci ekseninde bertaraf edilmeye çalışılmış, eğitimin sacayakları buluşturulmak sureti ile etkili ve kaliteli bir okul ortamı oluşturulmuştur.

Çalışmanın Amacı:

Ortaöğretim kurumlarında okul tarafından gerçekleştirilen veli ziyaretlerinin öğrenciler üzerindeki etkisini incelemektir.

Çalışma Örnekleme:

2010- 2011 Eğitim öğretim yılı Gümüşhane Harşit Lisesi okul idaresi, okul aile birliği, sınıf rehber öğretmenleri ve okul rehberlik servisi işbirliği ile belirlenen 24 öğrenci üzerinde çalışma yapılmıştır.

Çalışma Süreci:

2010 – 2011 Sene Başı Öğretmenler Kurulu Toplantısı'nda; Devamsızlığın azaltılması ve başarının artırılması amacıyla veli ziyaretleri yapma kararı alınmıştır. Bu karar doğrultusunda; ziyaret edilecek veli kapsamı; devamsızlık yapan, akademik başarıları düşük/ düşmeye başlayan ve üstün başarı sağlayan öğrencilerin velileri olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, 9-12 sınıf öğrencilerinin velileri arasından 24 öğrenci velisi seçilmiştir. Veli ziyaretleri öğrenci velilerinden randevu alınarak gerçekleştirilmiştir. Okul idaresi- sınıf rehber öğretmeni ve okul rehber öğretmeni tarafından

⁸⁸ Gümüşhane İl Milli Eğitim Şube Müdürü

oluşturulan veli ziyaret listesi doğrultusunda veli ziyaretleri yapılmaya başlanmıştır. Veli ziyaretleri sırasında öğrencinin genel başarı durumu ile ilgili olarak veliye bilgi verilmiş, öğrencinin fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal durumuyla ilgili veliden bilgi alınmıştır. Ayrıca öğrencinin devam devamsızlık durumu aile ile birlikte ele alınarak; devamsızlık nedenleri ortaya çıkarılıp çözüme kavuşturularak öğrencilerin okula devam etmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra yapılan veli ziyaretleri sırasında ders başarısı düşük olan öğrencilere eksik oldukları konuların telafisini yapmak amacı ile telafi dersleri verilmiştir. Bu sayede öğrencilerin akranlarının seviyesine ulaşması amaçlanmıştır. Bu çalışmada üstün başarı sağlayan öğrencilerin velileri de ziyaret edilmiş, öğrencilere başarılarını pekiştirmek için velilerinin yanında çeşitli ödüller verilmiştir. Yapılan veli ziyaretlerinden sonra velilerle olan iletişim koparılmamış öğrenciyle ilgili yaşanan gelişmeler öğretmen tarafından telefonla veliye bildirilmiştir. Böylece veli- okul iş birliği süreklilik kazanmıştır.

Yapılan bu çalışmada; veli ziyaretlerinden önce öğrencilerin okulda gerçekleştirilen sınavlar sonucu oluşturulan başarı puanların ortalamasıyla veli ziyaretleri sonrasında öğrencilerin okulda yapılan sınavlar sonucu oluşturulan başarı puanların ortalaması karşılaştırılarak; veli ziyaretlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca bu çalışmada; yapılan veli ziyaretlerinden önce öğrencilerin devam- devamsızlık durumlarıyla veli ziyaretlerinden sonrasında öğrencilerin devam-devamsızlık durumları incelenerek; veli ziyaretlerinin öğrencilerin devam-devamsızlık durumu üzerindeki etkisi incelenmiştir. (Bakınız tablo 1-2 : Öğrencilerin devam devamsızlık durumunu gösteren listeler ve okul sınavlarından aldıkları puan ortalama listeleri e okul'dan alınmıştır). Ek olarak; bu çalışmada; okul tarafından gerçekleştirilen veli ziyaretlerinin öğrenciler üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla okul branş öğretmenlerinin de veli ziyaretlerinden sonra öğrencilerde meydana gelen değişimlerle ilgili görüşleri de değerlendirmeye alınmıştır.

Çalışmanın Kazanımları:

Günümüz ortaöğretim dönemi öğrencilerinin okul devamsızlığı ve başarı durumlarının analizini gerçekleştirdiğimiz bu çalışma özellikle ders dışı zamanlarda fedakâr öğretmenlerce yürütülen aile ve öğrenci rehberliği çalışmalarının somut olumlu kazanımlarını gözler önüne sermektedir.

Gümüşhane ölçeğinde 2004–2005 Eğitim öğretim yılında ilk olarak Gümüşhane Türk Telekom Fen Lisesi'nde başlatılan “Devamsızlığa karşı Sürekli Başarı İçin Aile Ziyaretleri” projesi daha sonra 2009–2010 eğitim öğretim yılından itibaren Gümüşhane Harşit Lisesi'nde devam ettirilmiştir. Çalışma hem Gümüşhane Türk Telekom Fen Lisesi'nde hem de Harşit Lisesi'nde olumlu ve güzel sonuçlar doğurmuştur.

Aşağıdaki tablolarda yapılan çalışmalarda ziyaret gerçekleştirilen öğrencilerin durumları öncesi ve sonrası ile birlikte karşılaştırılmıştır. Tablolarda öğrenci isimleri cinsiyetine göre K1/ E1(kız 1/ erkek 1) diye kodlanmıştır.

Yapılan çalışmada 9 erkek 15 kız öğrenci velisi olmak üzere; toplam 24 veli ziyareti gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen veli ziyaretleri öncesi ve sonrasındaki öğrenci devamsızlık durumları tablo-1' de; ortalama başarı puanları durumları ise tablo- 2' de gösterilmiştir. Tablo-1' de gösterilen verilere göre; veli ziyaretleri öncesindeki öğrencilerin yaptıkları devamsızlık durumları ile veli ziyaretleri sonrasında öğrencilerin yaptıkları devamsızlık durumları karşılaştırıldığında; 7 erkek öğrencinin ve 14 kız öğrencinin devamsızlık sayısında azalma görülmüştür. Yine tablo- 1' de gösterilen verilere göre; 2 erkek öğrencinin ve 1 kız öğrencinin veli ziyaretlerinden sonra devamsızlık durumunda artış gözlenmiş; 1 kız öğrencinin ise veli ziyareti öncesi ve sonrasındaki yaptığı devamsızlık sayısının eşit olduğu saptanmıştır. Veli ziyaretleri sonucunda toplam 19 öğrencinin devamsızlık sayısı azalmıştır. Gümüşhane Harşit Lisesindeki devamsızlık problemi % 79.1 azalarak il merkezindeki mesleki ve akademik liseler arasında çok iyi bir duruma yükselmiştir.

Tablo-2' de gösterilen verilere göre; veli ziyaretleri öncesinde öğrencilerin okulda yapılan sınavlar sonucunda oluşturulan ortalama başarı puanları ile veli ziyaretleri sonrasında öğrencilerin okulda yapılan sınavlar sonucunda oluşturulan ortalama başarı puanları karşılaştırıldığında; 7 erkek ve

14 kız öğrencinin ortalama başarı puanlarını yükselttikleri; 2 erkek ve 1 kız öğrencinin ortalama başarı puanlarını düşürdükleri saptanmıştır. Veli ziyaretleri sonucunda toplam 17 öğrencinin ortalama başarı puanı yükselmiştir. Bu oran % 87,5 şeklinde ifade edilebilir.

Bu çalışmada, üstün başarı sağlayan öğrencilerin velileri ziyaret edilmiştir. Veli ziyaretlerinden önce ve sonra öğrencilerin ortalama başarı puanları karşılaştırıldığında; bu öğrencilerin veli ziyaretlerinden sonra ortalama başarı puanlarının yükseldiği saptanmıştır. Bu durum başarının artışı ve sürekliliği bakımından olumlu bir durum yansıtmaktadır.

Çalışma sonucunda okul branş öğretmenlerinin çalışma sonucu ile ilgili görüşlerine de başvurulmuştur. Okul branş öğretmenleri tarafından veli ziyaretleri yapılan öğrencilerin okuldaki devam- devamsızlık durumu, akademik başarılarında olumlu gelişmeler yaşandığına dair görüşler beyan edilmiştir. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin ortalama başarı puanlarının yükselmesinde okul devamsızlık sayılarındaki azalmaya bağlı olarak; okul derslerine katılmalarının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Ayrıca veli ziyaretleri sırasında ders başarısı düşük olan öğrencilerin derslerdeki eksiklerini telafi etmek amacıyla branş öğretmenlerinin yaptıkları telafi derslerinin de öğrencilerin ortalama başarı puanlarını yükselttiği görüşü hakimdir.

Bu çalışma sonucunda; okul ve veli iş birliğinin öğrencinin akademik başarısı ve okuldaki devam- devamsızlık durumu etkilediği ortaya çıkmıştır. Okul ve veli iş birliği arttırıldığında; bu durum öğrencilerin okul yaşamını olumlu etkileyecektir. Bu çalışmanın okul- veli iş birliğinin öğrenciler üzerindeki etkisini inceleyen birçok çalışmaya ışık tutacağına inanılmaktadır.

Projenin Diğer Kazanımları:

Projemiz okul paydaşlarının tamamını buluşturduğu ve eğitim öğretim sürecinin tümünde özellikle velileri okul çalışmalarına doğrudan dâhil ettiği için son derece verimli olmuştur.

Velilerimiz okulu daha çok sahiplenmişlerdir. Birçok veli okul için daha fazla imkânlar sağlanması hususunda okul yönetiminin yanında olmuştur. Okulumuz kurulduğu tarihten itibaren ilk defa bir kermes düzenlemiştir. Kermes tamamen Okul Aile Birliği tarafından organize edilmiştir.

Proje kapsamında okuldan alınmak istenen ve Gümüşhane'mizin uzak köylerinden birinde ikamet eden bir kız öğrencimizin ailesi ziyaret edilmiş, öğretmenler tarafından velisi ikna edilerek yeniden okula kazandırılmıştır.

Gümüşhane merkezde ikamet eden ve annesinin sürekli hastalığından dolayı babası tarafından okula gönderilmeyen çok başarılı bir kız öğrencimiz de yine velisi ikna edilerek 1 yıl sonra tekrardan okula kazandırılmıştır. Bu kız öğrenci il genelinde düzenlenen deneme sınavlarında sürekli ilk beş öğrenci içersinde yer almaktadır.

Okulumuzda fedakar öğretmenlerimizce yürütülen bu ve buna benzer çalışmalarla oluşturduğumuz huzur iklimi YGS ve LYS sonuçlarına olumlu olarak yansımıştır. Okulumuzun çitası her yıl daha da yükselmektedir. Son olarak 2012 LYS sonuçlarına göre okulumuz mezun ettiği 44 öğrencinin 33'ünü Üniversitelere yerleştirmiş % 72'lik yerleştirme başarısı ile ilin en başarılı okulları arasına girmiştir.

Özellikle sürekli devamsızlıkları ve disiplinsizlikleri gözlenen 3 erkek öğrenci takibe alınmış ve bu öğrencilere devamsızlık yaptıkları günlerde gönüllü öğretmenler tarafından evlerinde kaçırdıkları konular tekrar edilmiştir. Bu öğrencilerden 2'si okul toplumuna kazandırılmış diğer öğrenci ise devamsızlıktan kalarak Açık Liseye yönlendirilmiştir.

GÜMÜŞHANE HARŞİT LİSESİ ÜNİVERSİTE YERLEŞTİRME VERİLERİ

SON SINIF ÖĞRENCİ SAYISI	BAŞVURU YAPAN ÖĞRENCİ SAYISI	SINAVA GİREN	YERLEŞEN	BAŞARI ORANI	YILLAR
HARŞİT LİSESİ	61	61	33	54	2009
HARŞİT LİSESİ	47	46	25	55	2010
HARŞİT LİSESİ	39	39	20	52	2011
HARŞİT LİSESİ	44	44	29	66	2012

2012 ek yerleştirme sonuçlarına göre 4 öğrencimiz daha lisans programlarına hak kazanmış olup toplam 33 öğrencimiz üniversiteye yerleştirilmiş ve yerleştirme başarı oranı % 75'e yükselmiştir.

TABLO 1 DEVAMSIZLIK VERİLERİ TABLOSU

Sıra no	Öğrenci	Cinsiyet	Ziyaretlerinden önceki devamsızlık	Ziyaretlerinden önceki devamsızlık
1	E1	E	5.0	3.0
2	E2	E	13.0	3.5
3	E3	E	12.5	2.0
4	E4	E	11.5	4.0
5	E5	E	10.5	8.5
6	E6	E	6.0	8.0
7	E7	E	2.5	4.0
8	E8	E	11.0	6.5
9	E9	E	4.5	3.5
10	K1	K	5.5	3.5
11	K2	K	7.5	2.5
12	K3	K	3.5	4.5
13	K4	K	4.5	4.0
14	K5	K	0.5	2.5
15	K6	K	6.5	1.0
16	K7	K	3.0	3.0
17	K8	K	5.5	1.5
18	K9	K	5.0	2.5
19	K10	K	7.0	5.5
20	K11	K	8.5	3.0
21	K12	K	10.0	4.5
22	K13	K	8.5	5.0
23	K14	K	7.5	4.5
24	K15	K	4.5	2.0

TABLO 2: BAŞARI ANALİZİ BAŞARI ORTALAMASI

Sıra No	Öğrenci	Cinsiyet	Öğrencinin veli ziyaretlerinden önceki ortalama başarı puanları	Öğrencinin veli ziyaretlerinden sonraki ortalama başarı
1	E1	E	80.19	83.92
2	E2	E	65.63	66.71
3	E3	E	61.43	63.27
4	E4	E	61.05	62.71
5	E5	E	61.41	57.57
6	E6	E	62.41	66.5
7	E7	E	76.14	71.40
8	E8	E	78.0	78.1
9	E9	E	61,4	64.02
10	K1	K	70.76	76.96
11	K2	K	69.12	73.00
12	K3	K	74.65	75.24
13	K4	K	81.15	78.71
14	K5	K	98.51	100.00
15	K6	K	57.75	65.03
16	K7	K	69.05	73.92
17	K8	K	68.00	68.20
18	K9	K	55.48	59.97
19	K10	K	66.79	62.68
20	K11	K	53.42	58.04
21	K12	K	62.74	66.32
22	K13	K	76.96	79.95
23	K14	K	81.17	82.03
24	K15	K	63.43	64.20

Not: İstatistiki veriler e-okul sisteminden alınmıştır.

Ekler:(3 Adet gazete haberi, Tablolar E okul devamsızlık ve başarı verileri, Fotoğraflar 24 adet)

EĞİTİMDE TEKNOLOJİK DÖNÜŞÜM: MEDYADA FATİH PROJESİ

Özlem Aksu⁸⁹
Dr. Murat Aktaş⁹⁰
Ahmet Gökmen⁹¹
Yrd. Doç. Dr. Hakan Kurt⁹²
Doç. Dr. Gülay Ekici⁹³

Özet

Bu araştırmanın amacı, eğitimde FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi'nin medyaya yazılı basına / gazetelere nasıl yansıdığını, kamuoyu ile nasıl paylaşıldığını betimlemektir. Bu çalışmada Kasım 2010- Temmuz 2012 tarihleri arasında medyadan örneklem olarak seçilen Milliyet, Hürriyet, Bugün ve Habertürk gazeteleri/gazetelerin internet siteleri taranmış ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçları medyanın FATİH projesini nasıl ele aldığı ve olası çözüm önerileri belirtilmiş olduğundan önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Medya, FATİH Projesi.

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla geliştiği günümüzde, bilgisayar ve internet bu teknolojilerin temelini oluşturmaktadır. Bu gelişmeler sonucunda da hem bireylerden beklenen nitelikler hem de eğitim anlayışı değiştirmektedir. Ülkemizde ise gelişen teknolojinin sınıflarda etkin kullanımıyla öğrenci başarısının artırılmasına yönelik çeşitli projeler uygulanmaktadır. Bunlardan sonuncusu, Kasım 2010'da kamuoyuna duyurulan ve Milli Eğitim Bakanlığı ile Ulaştırma Bakanlığı'nın işbirliği içinde yürüttüğü eğitimde FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesidir. FATİH projesi ile 40 bin okulda, altı yüz bine yakın dersliğin akıllı sınıf formuna dönüştürülmesi planlanmaktadır (MEB, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, 2010a). Evrensel Hizmet Fonu ile finanse edilecek olan FATİH projesinin üç yılda tamamlanması öngörülmektedir (TOBB, Bilgi Hizmetleri Dairesi, 2010: 9).

Projenin temel hedefi; eğitim-öğretimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve okullardaki teknolojik altyapının iyileştirilerek, bilişim teknolojileri araçlarının en verimli şekilde kullanımının sağlanması olarak belirlenmiştir (MEB, 2010a). FATİH Projesi ile bilgi ve iletişim teknolojileri eğitim sürecinin temel araçlarından biri olacak, öğrenci, öğretmen ve eğitimcilerin bu teknolojileri etkin kullanımı sağlanacaktır. Bu kapsamda, örgün ve yaygın eğitim verilen kurumlarda bilgi ve iletişim teknolojisi altyapısı tamamlanacak, öğretmen ve öğrencilere bu teknolojileri kullanma yetkinliği kazandırılacak, bilgi ve iletişim teknolojileri destekli müfredat geliştirilecektir (Bilici, Akdur, Yıldızbaşı, Günday ve Çiçek, 2011: 6). FATİH Projesi'nin kendisinden beklenen başarıyı sağlaması toplum için çok önemlidir. Bu nedenle de pek çok açıdan değerlendirilmesi gereklidir.

Bu çalışmanın amacı FATİH Projesi'nin 2010- 2012 yılları arasında medyaya yazılı basına / gazetelere nasıl yansıdığını, kamuoyu ile nasıl paylaşıldığını betimlemektir. Bu amaç için de "FATİH Projesi'nin gazetelere yansıyan öne çıkan konuları nelerdir?", "FATİH Projesi'ne sayfalarında en çok yer veren gazeteler hangileridir?" ve "FATİH Projesi'ni en çok konu edinen gazeteciler kimlerdir?" sorularına cevap aranmıştır.

⁸⁹ Kazan Mustafa Hakan Güvençer Anadolu Lisesi, Ankara (ozlem-aksu-@hotmail.com)

⁹⁰ Fen Eğitim Kurumları (murat.aktas2008@hotmail.com)

⁹¹ Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi ABD, Araş. Gör. (ahmetgokmenii@gmail.com)

⁹² Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı (kurthakan1@gmail.com)

⁹³ Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi ABD (gulayekici@yahoo.com)

Yöntem

Bu çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. Basından örneklem olarak seçilen gazeteler /gazetelerin internet siteleri taranmış ve içerik analizleri yapılmıştır. Örneklem olarak Milliyet, Hürriyet, Bugün ve Habertürk gazeteleri/gazetelerin internet siteleri seçilmiştir. Örneklem ise FATİH Projesi'ni konu alan Kasım 2010- Temmuz 2012 tarihleri ile sınırlıdır.

FATİH Projesi'ne yönelik gazetelerdeki/gazetelerin internet sitelerindeki temel kategoriler belirlenip bunların frekanslarına bakılmıştır. Ayrıca gazete metinlerinden örnek alıntılara da yer verilmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Eğitimde Fatih Projesi her bileşenin bir proje olduğu büyük bir programdır. Eğitimde FATİH projesi, radyal bir yapı ile birbiriyle ilişkili beş ana bileşenden oluşmaktadır. Bunlar:

1. Donanım ve Yazılım Altyapısının Sağlanması,
2. Eğitsel e-İçeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi,
3. Öğretim Programlarında Etkin BT (Bilişim Teknolojisi) Kullanımı,
4. Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi,
5. Bilinçli, Güvenli, Yönetilebilir ve Ölçülebilir BT Kullanımının sağlanmasıdır.



Şekil 1. Fatih

(MEB, 2010b)

Projesinin Bileşenleri

Donanım ve Yazılım altyapısının iyileştirilmesi bileşeni kapsamında, anaokulu, ilköğretim ve ortaöğretim kademesi okullarındaki (yaklaşık 40.000 okul) bütün dersliklere (yaklaşık 620.000 derslik) bilgisayar, LCD ekranlı etkileşimli tahta ve geniş bant internet erişimi sağlanacaktır. Her okula en az bir adet çok amaçlı fotokopi makinesi sağlanacaktır.

Eğitsel e-İçeriğin sağlanması bileşeni kapsamında, öğretim programlarında yer alan ders içerikleri için öğrenme nesneleri hazırlanacak ve e-kitap formatında elektronik ortama aktarılacaktır. Bu e-içeriklere web tabanlı ortamlarda hem çevrimiçi hem çevrimdışı biçimde ulaşılabilecektir.

Öğretim Programlarında Etkin BT kullanımı bileşeni kapsamında, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretimde kullanılan öğretmen kılavuz kitapları, program uygulama kılavuz kitapları ve öğretim modüllerinde yer alan öğretim etkinlikleri okullarımızın dersliklerine sağlanan donanım altyapısının ve eğitsel e-İçeriğin etkin kullanımını içerecek şekilde güncellenecektir.

Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi bileşeni kapsamında, okullarımızda görev yapan yaklaşık 600.000 öğretmenin; sınıflara sağlanan donanım altyapısını, eğitsel e-içeriği ve BT'ye uyumlu hale getirilen öğretim programlarına uygun biçimde kullanma becerilerini geliştirmeleri için yüzyüze ve uzaktan eğitim aracılığıyla hizmet içi eğitimi gerçekleştirilecektir.

BT'nin Bilinçli, Güvenli, Yönetilebilir ve Ölçülebilir Kullanımının sağlanması bileşeni kapsamında, eğitim-öğretim süreçlerinde BT araçlarıyla birlikte internetin bilinçli ve güvenli kullanımının sağlanması için gerekli donanım ve yazılım altyapısının kurulması ve mevzuat düzenleme çalışmaları yapılacaktır (Alkan, Bilici, Akdur, Temizhan ve Çiçek, 2011: 2). Ülkemizde FATİH projesi ile ilgili sınırlı çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların bazıları şu şekildedir;

Kayaduman ve diğ. (2011), öğretmen yeterlikleri ve öğretmenlerin sınıflarda bilgi ve iletişim teknolojilerini (BİT) kullanımı hakkındaki mevcut durum ışığında FATİH projesinin uygulanabilirliğini tartıştıkları çalışmalarında, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma konusunda ciddi eksikliklerinin olduğunu ve bazı öğretmenlerin nadiren bilgisayar kullandıklarını, FATİH projesinin amacına ulaşabilmesi için bilgisayar okur-yazarlığının yaygınlaştırılması ve projenin uygulayıcıları olan öğretmenlere yönelik eğitimlerin sunulmasının gerekliliğini vurgulamışlardır.

Alkan ve diğ. (2011), "Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi" isimli çalışmalarında; FATİH projesinin beş ana bileşenini, bunların özelliklerini ve FATİH projesi kapsamında neler yapılacağını belirtmişlerdir.

Bilici ve diğ. (2011), "Eğitimde Fatih Projesinin Sağlaması Öngörülen Fayda ve Sosyal Etkileri" isimli çalışmalarında; eğitimde FATİH projesinin uygulandığı okullardan mezun olan bireylerin gündelik ve iş yaşamlarında bilgi ve teknolojiyi etkin kullanarak bilgi toplumuna dönüşümü gerçekleştirebilmelerinin hedeflendiğini, projenin sosyal ve kültürel değişimi de bünyesinde barındıran bütüncül bir süreç olduğunu vurgulamışlardır.

Bilici (2011), öğretmenlerin bilişim teknolojileri cihazlarını kullanımına ve Fatih projesinin pilot okulda uygulamasına yönelik görüşleriyle ilgili çalışması kapsamında Ankara ili Sincan İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu'nda görev yapan 39 öğretmene ve 3 yöneticiye likert tipi sorulardan oluşan anket uygulaması sonucunda katılımcılar tarafından büyük oranda dizüstü bilgisayar ve projeksiyon cihazının kullanım ve özelliklerine yönelik olumlu tutum ve görüşler ortaya koyduklarını belirtmiştir. Okulda dizüstü bilgisayar ve projeksiyon cihazı ile ilgili olarak ciddi problemlerle karşılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Etkileşimli (interaktif) tahta cihazının kullanım ve özelliklerine yönelik olarak büyük oranda kararsızım ifadesi ile karşılaşmıştır. Bu nedenle Etkileşimli (interaktif) tahta cihazının kullanım ve özelliklerine yönelik olarak ivedilikle hizmetiçi eğitimlere ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır.

Bulgular ve Tartışma

Gazetelerin /gazetelerin internet sitelerinin FATİH projesi ile ilgili konu başlıklarına yönelik tarama çalışması sonucunda, örneklem olarak seçilen tüm gazeteler/gazetelerin internet siteleri FATİH projesi ile ilgili haber, köşe yazısı, inceleme-araştırma vb. türünden yayınlara yer vermiştir. FATİH projesinin Kasım 2010'da kamuoyuna duyurulmasından Temmuz 2012 tarihine kadar örneklemdeki gazeteler /gazetelerin internet sitelerinde FATİH projesi ile ilgili toplam 144 habere yer verilmiştir. Bu haberlerin de gazeteler /gazetelerin internet sitelerinin daha çok eğitim, ekonomi ve teknoloji sayfalarında yer aldığı belirlenmiştir.

Gazetelere /gazetelerin internet sitelerine yansıyan FATİH projesi yayınlarını açık bir şekilde betimleyebilmek için ilgili yayınların temel konu başlıkları altında sınıflanması gerekmektedir. Gazetelerde /gazetelerin internet sitelerinde yer alan FATİH projesi ile ilgili temel konu başlıkları analiz edildiğinde beş temel kategori belirlenmiştir. Bunlar ise: "FATİH projesi'nin eğitimde uygulama durumu nasıl - ne düzeyde", "eğitime sağlayacağı katkılar", "eğitime yansıyan olumsuz yönleri", "siyasilerin FATİH projesi'ne bakışı", "bilişim ve yazılım dünyasının ilgisi" şeklindedir. Belirlenen temel konu başlıklarının örneklemdeki gazete /gazetelerin internet sitelerinde yayınlanma sıklıklarına Tablo 1'de yer verilmiştir.

Medyaya Yansıyan FATİH Projesi İle İlgili Temel Konu Başlıkları	Gazeteler				
	Milliyet	Habertürk	Hürriyet	Bugün	Toplam Frekans
	f	f	f	f	
1. FATİH projesi'nin eğitimde uygulama durumu nasıl - ne düzeyde	11	8	10	10	39
2. Eğitime sağlayacağı katkılar	6	---	8	7	21
3. Eğitime yansıyan olumsuz yönleri	5	1	2	1	9
4. Siyasilerin FATİH projesi'ne bakışı	5	9	4	4	22
5. Bilişim ve yazılım dünyasının ilgisi	10	24	16	3	53
Toplam	37	42	40	25	144

Tablo 1: Medyaya Yansıyan FATİH Projesi İle İlgili Temel Konu Başlıkları Dağılımı

Tablo 1 incelendiğinde; FATİH projesi ile ilgili en fazla yayına Habertürk gazetesinde /gazetenin internet sitesinde en az yayına da Bugün gazetesinde /gazetenin internet sitesinde yer verildiği görülmektedir. FATİH projesi ile ilgili en fazla yayının “Bilişim ve yazılım dünyasının ilgisi” konu başlığında olduğunu bunu “FATİH projesi'nin eğitimde uygulama durumu nasıl - ne düzeyde” konu başlığının takip ettiği en az yayının ise “Eğitime yansıyan olumsuz yönleri” konu başlığında toplandığı belirlenmiştir.

FATİH projesi ile ilgili temel konu başlıklarına ait yayınlardan bazı örnekler şöyledir:

1. Temel konu başlığı “FATİH projesi'nin eğitimde uygulama durumu nasıl - ne düzeyde” ile ilişkili bazı haberler;

“Fatih Projesi Şubat için gün sayıyor”

İlk etapta 83 bin sınıfa akıllı tahta sağlanmasıyla ilgili alım gerçekleştirildi... (Habertürk, 2012).

“Akıllı tahtalar, önümüzdeki aydan itibaren sınıflarda”

Vestel Şirketler Grubu İcra Kurulu Başkanı Ömer Yüngül: 85 bin akıllı tahtadan 200'ü Şubat ayında sınıflara yerleştirilecek...(Habertürk, 2012).

“Karaman'da 262 lise öğrencisine tablet bilgisayar verildi”

Fatih Projesi kapsamında 9. sınıf öğrencilerine tablet dağıtımı Karaman'da yapıldı. TOKİ Anadolu Lisesi ve Abdullah Tayyar Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerine tabletleri ise Karaman İl Milli Eğitim Müdürü Bekir Aksoy tarafından verildi...(Bugün, 2012).

“Eğitimde tablet’li dönem”

2011-2012 öğretim yılında ikinci dönemin başlangıcıyla birlikte ‘tablet’li eğitime de geçildi. Milli Eğitim Bakanlığı, 17 ildeki 52 okulda 12 bin 800 tablet dağıttı. Tabletlerde 3G desteği yok... Erdoğan, karatahtanın tarihe karıştığını söyledi...(Milliyet, 2012).

“Tablet’li eğitimde 52 ‘pilot’ arasına Ermeni Lisesi de girdi”

Milli Eğitim Bakanlığı'nın ikinci yarı yılda başlattığı Fatih Projesi'nin pilot uygulamasında şimdilik 52 okul var...(Hürriyet, 2012).

“Atanan öğretmenlere FATİH Projesi eğitimi”

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) yeni ataması yapılan öğretmenlere uyum eğitimi verecek. Aday öğretmenlere ilk yardım, afet ve deprem bilincinin yanı sıra FATİH Projesi de anlatılacak...(Hürriyet, 2012).

2. Temel konu başlığı “Eğitime sağlayacağı katkılar” ile ilişkili bazı haberler;

“Güvenli internete Fatih Projesi desteği”

22 Kasım itibarıyla uygulamaya geçen Güvenli İnternet Hizmeti'nden çok sayıda kullanıcı ücretsiz faydalanmaya başladı. İnternet Kurulu Başkanı Serhat Özeren, okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde Fatih Projesi kapsamında verilen eğitimle Güvenli İnternet Hizmeti'nin destekleneceğini söyledi. 22 Kasım itibarıyla başlayan uygulamanın tek başına yeterli olmadığına değinen Özeren, "Kullanıcı sayısına paralel olarak internet ortamında işlenen suç oranı da arttı. Caydırıcı önlemler almak zorunlu hale geldi. Dolayısıyla uygulama aileler için birer destek faktörü taşıyor" dedi...(Bugün, 2012).

“Tabletleri kullanan öğrenciler: Artık dersleri eğlenerek öğreniyoruz”

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 17 ilde başlatılan Fatih Projesi kapsamında Balıkesir Rahmi Kula Anadolu Lisesi'nde dört sınıfta 120 öğrenci ve 45 öğretmene dağıtılan tablet bilgisayarlar, aksaksız şekilde kullanılıyor. Bilgisayarla eğitimin eğlenceli ve daha kalıcı olduğunu belirten öğrenciler, "Başta bilgisayarı kullanırken biraz zorlandık fakat derslerimize çok yararı oldu. Kitap yerine artık ince ve hafif olan tabletleri kullanmak çok güzel." diyerek memnuniyetlerini dile getirdi...(Bugün, 2012).

“Oyun da oynanabilecek”

Fatih Projesi'yle öğrencilere dağıtılacak tablet bilgisayarlarda Talim Terbiye Kurulu'nun onayından geçen oyunlar da yer alacak. Böylelikle öğrenciler oynayarak öğrenme fırsatı bulacak...(Hürriyet, 2012).

3. Temel konu başlığı “Eğitime yansıyan olumsuz yönleri” ile ilişkili bazı haberler;

“Fatih'in görmediği!”

Fatih Projesi'nde engelliler unutuldu...(Habertürk, 2012).

“Eğitimde sanal devrim mi yoksa sanal gerilim mi?”

Eğitimin bin tane sorunu vardı. Hepsisi unutuldu gitti. Şimdi eğitim kulislerinde en çok konuşulan konu FATİH projesi çerçevesinde alınacak tablet, yazılım, akıllı tahta ve diğer donanımlar...(Milliyet, 2011).

“Fatih tabletlerinin şifresi kırıldı”

Başbakan Recep Tayyip Erdoğan'ın her fırsatta dile getirdiği ve 20 milyar dolar bütçeli tabletlı eğitimde ilginç bir gelişme yaşandı. Eğitimde FATİH projesi olarak adlandırılan ‘Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi’ çerçevesinde okullara dağıtılan tabletlerin şifreleri öğrenciler tarafından kırıldı. TÜBİTAK tabletler için yeni yazılım geliştirdi...(Bugün, 2011).

“Eğitime katkısı nedir?”

Prof. Dr. Osman Coşkunoglu, bilgi teknolojileri ve bireyin beyinsel faaliyetleri (öğrenme gibi) arasındaki etkileşimle ilgili olarak araştırmalarıyla bilinir. Uzun yıllar Amerika'da kalmış, CHP'de iki dönem milletvekilliği yapmış olmasına karşın kendisini bilişim sektöründe ‘teknokrat’ olarak tanımlıyor...(Hürriyet, 2012).

4. Temel konu başlığı “Siyasilerin FATİH projesi'ne bakışı” ile ilişkili bazı haberler;

“Tek başına FATİH Projesi yeter”

Ulaştırma, Denizcilik ve Haberleşme Bakanı Binali Yıldırım: Bu, Türkiye'nin bilişim, bilgi toplumuna dönüşüm projesidir...(Habertürk, 2012).

“FATİH Türkiye'yi bilişim üssü yapacak”

Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanı Nihat Ergün: Projeyle ilgilenen firmaların önünde büyük bir fırsat var...(Habertürk, 2012).

“CHP Fatih projesi için meclis araştırması istedi”

MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen ve Fatih Projesi olarak bilinen etkileşimli tahtaların alım ihalesi için CHP Milletvekilleri TBMM Araştırma Komisyonu kurulmasını istedi...(Milliyet, 2012).

“Fatih projesinde maliyet 7 - 8 milyar dolara çıkar”

Başbakan Yardımcısı Ali Babacan, Fatih projesinin 7 - 8 milyar dolara mal olacağını söyledi. Babacan, bakanlardan oluşan teknik heyetin, ihaleyi formüle etmek için bugün toplanacağını açıkladı...(Milliyet, 2012).

“Bakan Ergün'den Nokia'ya yatırım daveti”

Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanı Nihat Ergün, Nokia'ya Türkiye'ye yatırım yapmaya davet ederek, “Fatih Projesi, taşıdığı büyük pazar potansiyeliyle bir firmanın yüksek bir sıçrama yapabileceği ve dünya devleri arasına girebileceği fırsatlar sunmaktadır” dedi...(Hürriyet, 2012).

5. Temel konu başlığı “Bilişim ve yazılım dünyasının ilgisi” ile ilişkili bazı haberler;

“Intel FATİH Projesi'ne dahil olmak istiyor ”

Intel Türkiye Genel Müdürü Burak Aydın: FATİH Projesi sadece donanım projesi değil. Bir dönüşüm ve çözüm projesi. Bu projenin bir parçası olmak istiyoruz. İş ortaklarımızla beraber bu konuda çalışıyoruz...(Habertürk, 2011).

“Fatih için buradayım Türkiye çok değişmiş”

Apple'dan Intel'e Exper'den Dell'e yerli yabancı devleri peşinde koşuran online eğitim projesi Fatih'in tablet PC ayağında istekli olan RIM'in CEO'su Lazaridis, “İnovasyon gelecekte büyüme için doğru yol” dedi...(Milliyet, 2011).

“FATİH'in hem tableti hem altyapısına talip”

Türk Telekom, okullardaki tüm sınıfları birbirine bağlamayı ve öğrencilere tablet bilgisayar vermeyi hedefleyen FATİH projesinde iddialı olacak. Türk Telekom (TT), "Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH)" projesine iddialı hazırlanıyor. Üst Yönetici (CEO) Gökhan Bozkurt, Pazarlama ve İletişim Başkanı Erem Demircan'la birlikte bir sohbet toplantısı düzenleyerek açıklamalar yaptı...(Bugün, 2011).

“20 milyon e-kitap Türkiye'de üretilecek”

AK Parti Hükümetinin en önemli seçim vaatlerinden olan e-kitap projesi, Türkiye’de üretimle hayata geçecek.Yaklaşık 20 milyon tablet kitap almayı planlayan kamu, firmaları tablet kitapların yurtiçinde üretilmesi için teşvik edecek.Ayrıca 15 milyarlık ilaç alımı yapan kamu, bazı ilaçların Türkiye’de üretilmesi için firmalarla pazarlık masasına oturacak...(Hürriyet, 2011).

“Fatih’ Portekiz’in ‘Macellan’ projesine benziyor, başarılı olursa Türkiye lig atlar”

Intel Corp.Başkan Yardımcısı ve Avrupa, Ortadoğu ve Afrika (EMEA) Başkanı Christian Morales, “Fatih projesi çok iyi düşünülmüş, önemli bir proje başarılı olursa, Türkiye lig atlar.Bu proje Portekizlilerin Macellan projesine benziyor, ama bir adım önde.İstenirse, başka ülkelere de ihraç edilebilir” dedi...(Hürriyet, 2012).

FATİH projesi'ne en çok değinen köşe yazarlarından bazıları şöyledir: Abbas Güçlü (Milliyet), Nuran Çakmakçı (Hürriyet), Serhat Ayan (Bugün) ve Yalçın Bayer (Hürriyet).Bu

yazarlardan bazıları yazılarını araştırma makalesi şeklinde yayınlamıştır. Eğitimci yazar kimliği olanlar arasında Abbas Güçlü (Milliyet), Nuran Çakmakçı (Hürriyet) gibi kişiler sayılabilir.

Abbas Güçlü'nün köşesinde (Milliyet, 2011) FATİH projesinin eğitime katkıları ve olumsuz yönlerine yönelik değerlendirmesi şöyledir;

“Tablet ne getirir, ne götürür?”

FATİH projesiyle birlikte bilişim sektörünün eğitime olan ilgisi müthiş arttı. Nasıl artmasın ki, 20 milyar dolardan söz ediliyor. Akıllı tahtalara 5, tablete 10, diğer harcamalara da en az 3,5 milyar dolar harcanacağı ifade ediliyor. Nereden bakarsanız bakın muazzam bir pazar. Sadece bizimkiler değil, dünyanın en büyük firmaları bile bu işin peşindeler... Bu arada, neredeyse hemen her hafta, bilişime yönelik büyük etkinlikler gerçekleşiyor... Milli tablet! Bilişim Sektörü Derneği TÜBİDER'in düzenlediği etkinlikler çerçevesinde bir dizi paneller yapıldı. Onlardan birine, MEB ve sektör temsilcileriyle birlikte ben de katıldım. Bazen şaşırısam, bazen gülsem, bazen de hayıflansam da çok şeyler öğrendim. En şaşırtıcı olanı ise MEB'in milli tablet projesiydi! Çarpıcı bilgiler edindik. Örneğin verilecek tabletler tek tip değilmiş. İnternet bağlantısı hepsinde olmayacaktı. Kapasite ve donanımları da farklıymış. Peki kablolu erişim mi olacak yoksa uzaktan erişim mi? Telefon şirketleri de bunun peşinde. Görünen o ki MEB hepsini sevindirecek, tıpkı bilgisayar firmalarını olduğu gibi...Tabletlere erişimin okullara kadar kablolu, okul içinde ise kablosuz sağlanacağı söylendi. TÜBİDER'den de buna anında tepki geldi. İşte açıkladıkları raporun en can alıcı noktası: “Dünya Sağlık Örgütü”, Uluslararası Elektromanyetik Güvenlik Komisyonu gibi birimlerce yapılan ve özellikle çocukların cep telefonu kullanımlarının kısıtlanması gerektiğini vurgulayan uyarılar bulunurken ve dünyanın birçok ülkesinde okullarda 3G veya Wifi cihazlarının kullanımı engellenirken, Türkiye’de 15 milyon öğrenciye Fatih Projesi’nde nasıl bir altyapı sağlanacağı sadece teknik açıdan değil, öncelikle sağlık ve güvenlik açısından uzmanlarca incelenmeli ve çocuklarımızın sağlığını tehlikeye atmayacak bir çözüm oluşturulmalıdır.” Evet çarpıcı bir uyarı. Velilerin bu konudaki tepkisi de gecikmedi. İşte onlardan birisi: “Anne baba olarak çocuklarımızı cep telefonu bilgisayardan kurtarmamız mümkün değil. Şimdi bir de okullarda bilgisayarla daha vakit geçirip bolca radyasyona maruz kalacaklar. Buna sevinsem mi yoksa üzülsem mi bilemiyorum. Eskiden teknoloji yoktu ama insanlar bilgi yüklüydü. Şimdi ise mesaj, face’deler boşuna vakit geçiriyorlar. Şimdi ödevlerimizi bilgisayarda yapıyoruz diye daha uzun kalacaklar. Üzerinde çok düşünülmesi lazım. Ayrıca okullar teknik olarak yeterli değil, çok iyi topraklama yapmak gerekir. Tesisatlar yeniden gözden geçirilmelidir....”

FATİH projesi ile ilgili yayınlar medyada farklı konu başlıkları altında yer almaktadır ve uygulama sürdükçe yer almaya da devam edecektir.

Sonuç ve Öneriler

Örneklem olarak seçilen Kasım 2010- Temmuz 2012 tarihleri arasındaki Milliyet, Habertürk, Bugün ve Hürriyet gazeteleri/ gazetelerin internet sitelerinde FATİH projesi ile ilgili toplam 144 haberin daha çok eğitim, ekonomi ve teknoloji sayfalarında yer aldığı belirlenmiştir.

FATİH projesi ile ilgili en fazla yayının Habertürk gazetesinde /gazetenin internet sitesinde en az yayına da Bugün gazetesinde /gazetenin internet sitesinde yer verildiği görülmektedir. Gazetelerde /gazetelerin internet sitelerinde yer alan FATİH Projesi ile ilgili temel konu başlıkları “FATİH Projesi’nin eğitimde uygulama durumu nasıl - ne düzeyde”, “eğitime sağlayacağı katkılar”, “eğitime yansıyan olumsuz yönleri”, “siyasilerin FATİH Projesi’ne bakışı”, “bilişim ve yazılım dünyasının ilgisi” şeklinde gruplandırılmıştır. FATİH projesi ile ilgili en fazla yayının “Bilişim ve yazılım dünyasının ilgisi” konu başlığında olduğunu bunu “FATİH Projesi’nin eğitimde uygulama durumu nasıl - ne düzeyde” konu başlığının takip ettiği en az yayının ise “Eğitime yansıyan olumsuz yönleri” konu başlığında toplandığı saptanmıştır. En çok FATİH Projesi’ne değinen köşe yazarlarından bazıları ise; Abbas Güçlü (Milliyet), Nuran Çakmakçı (Hürriyet), Serhat Ayan (Bugün) ve Yalçın Bayer (Hürriyet) dir.

Sonuç ve genel değerlendirmelerden sonra şöyle bir öneride bulunabilir: Türk eğitim sistemi için reform niteliğinde değişimler içerdiği iddia edilen FATİH Projesi’ni medyada bilimsel temelde ele

alınır yer bulması için her gazetede “eğitimci yazar” sıfatına sahip olan uzman yazarların görev almasının ve konuyla ilgili bilimsel zeminlerde değerlendirmelerin yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Aklan, T., Bilici A., Akdur T., Temizhan O. ve Çiçek H., (2011), “Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi”, 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 2011: Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Bilici, A. (2011), “Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Cihazlarının Eğitsel Bağlamda Kullanımına ve Eğitimde FATİH Projesine Yönelik görüşleri: Sincan İl Genel Meclisi İ.Ö.O. Örneği”, 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 2011: Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Bilici, A., Akdur T., Yıldızbaşı A., Günday Ö. ve Çiçek H. (2011), “Eğitimde Fatih Projesinin Sağlaması Öngörülen Fayda ve Sosyal Etkileri”, 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 2011: Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Bugün Gazetesi İnternet Sitesi, <http://www.bugun.com.tr/haberler> (01. 05. 2012 – 01. 07. 2012).

Habertürk Gazetesi İnternet Sitesi, <http://www.haberturk.com.tr/haberler> (01. 05. 2012 – 01. 07. 2012).

Hürriyet Gazetesi İnternet Sitesi, <http://www.hurriyet.com.tr/haberler> (01. 05. 2012 – 01. 07. 2012).

Kayaduman, H., Sırakaya, M., Seferoğlu, S. S. (2011). “Eğitimde FATİH Projesinin Öğretmenlerin Yeterlik Durumları Açısından İncelenmesi.” *Akademik Bilişim 2011*, İnönü Üniversitesi, Malatya.

MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (2010a). Eğitimde fırsatları artırma teknolojiyi iyileştirme hareketi projesi (FATİH). Proje hakkında, http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje_hakkinda.htm

MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (2010b). Eğitimde fırsatları artırma teknolojiyi iyileştirme hareketi projesi (FATİH). FATİH projesi bileşenleri. <http://www.Fatihprojesi.meb.gov.tr/sunu>

Milliyet Gazetesi İnternet Sitesi, <http://www.milliyet.com.tr/haberler> (01. 05. 2012 – 01. 07. 2012).

TOBB Bilgi Hizmetleri Dairesi (2010). Sınıflar evrensel hizmet fonu ile akıllanacak. Bilişim Teknolojileri Haber Bülteni. Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Bilgi Hizmetleri Dairesi Bülteni, (60), 9. http://haber.tobb.org.tr/uploads/3321_20_10_12.pdf

GELECEĞE YÖN VEREN BİR KURUM OLARAK OKULLAR VE OKUL YÖNETİCİSİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ROLÜ

Yrd. Doç. Dr. Vedat AKTEPE⁹⁴

Doç. Dr. Bekir BULUÇ⁹⁵

Yrd. Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU⁹⁶

Özet

Demokrasi ve özdenetimin yaşandığı; saygı, sevgi, hoşgörü, görev ve sorumluluk kavramlarının önemsendiği; bilgi teknolojisinin kullanıldığı; duygu, düşünce ve değerlerin paylaşıldığı bir okul arzu edilmektedir. Geleceğe yön veren okulda paydaşlarının bireysel farklılıklarına değer verilir, her bireyin üstün yanlarını kabul eder ve buradan hareket eder. Bireyin var olan kapasitesini geliştirir ve yeteneği doğrultusunda uzmanlaştırır. Amaç, kendine yetebilen bir bireyi ortaya çıkarmak ve nitelikli insanı yetiştirmektir. Bu sebepten “geleceğe yön veren okulu” ortaya çıkarma zorunluluğumuz vardır.

Geleceğe yön veren bir okulun yöneticisi kritik ve önemli bir görevdedir. Okul yöneticisinin bu önemli görevde yapması gereken birtakım liderlik rolleri vardır. Burada okul yöneticisinin “dönüşümcü liderlik” rolü üzerinde durulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, “geleceğe yön veren bir kurum olarak okul” kavramından ne anlaşıldığını ortaya koymak, okul yöneticisinin dönüşümcü liderlik rolünü, yine okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma türündedir. Araştırmanın çalışma grubu, Kırşehir ilinde bulunan toplam 10 ilkokul ve ortaokulda görev yapan 10 yöneticiden oluşmaktadır. Araştırmada amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Görüşme formundaki sorular yarı yapılandırılmış 3 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Verilerin analizinde ise tematik içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okullar, gelecek, yön vermek, okul yöneticisi, dönüşümcü liderlik rolü

Problem durumu

Bilgi ve bilişimin yaygınlaştığı, dijital ortamda elektronik cihazların en üst düzeyde kullanıldığı, küreselleşmenin de etkisiyle entelektüel bakışın rekabete dönüştüğü; kaynak, bütçe ve finansman sorununun olmadığı, düşüncenin üretildiği, iletişimin, paylaşımın ve katılımın olduğu demokratik bir okul ortamını Türk okullarının yakalaması gerekmektedir. Bugün artık “geleceğe yön veren okulları” ortaya çıkarma zamanıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın bugünkü durumuyla “geleceğe yön veren okulları” cazibe merkezine dönüştürmesi güç gözükmemektedir. Çünkü bu kadar büyük bir örgüt yapısı artık merkezden yönetilememektedir. Bakanlığın işleyişinden, ağır ve hantal yapısından görünen de o'dur. Bakanlığın temel sorunu olan merkezîyetçi yönetim tarzını bir kenara bırakıp artık yetkilerini taşra örgütlerine ve okullara bırakması kaçınılmaz bir hal almıştır.

Millî Eğitim politikalarının sürekli değişkenlik gösterdiği, politikaların belirlenmesinde karar sürecine katılımın yetersiz olduğu, merkezden alınan kararların uygulanmasında yaşanan sorunlar olduğu da bilinen bir gerçektir. Eğitim, öğretim ve yönetim ile ilgili düşünce ve uygulamalarda kararların ortak akıl yoluyla alınması, doğrudan uygulamanın içinde olan astların görüşlerinin de alınması daha doğru bir yaklaşım olarak görülmektedir.

⁹⁴ Nevşehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Nevşehir

⁹⁵ Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara

⁹⁶ Nevşehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Nevşehir

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak çalışan okulların bugün pek çok sorunu vardır. Bu sorunların başında, eğitimin ucuza mal edilmesi, öğretmenlerin ve diğer yardımcı personelin ucuza çalıştırılması, personelin çalışma ortamından memnuniyetsizliklerinden kaynaklı görevlerini yaparken isteksiz olması (Kulu, 2008), okul binalarının bina, araç-gereç ve donanım açısından ve okul harcamaları için ayrılan kaynakların yetersiz olması, kalabalık sınıflar, ikili-üçlü öğretim uygulamaları (Başaran, 2008), lisansüstü eğitimin ve uzmanlığın önemsizlenmesi gibi daha pek çok sorun eğitimin gelişmesinin önündeki engeller olarak durmaktadır.

Okullarımızın, yönetici, öğretmen, uzman, sağlık ekibi ve hizmetten sorumlu yardımcı personel ihtiyacı vardır. Okulların bütçe sorunları hat safhada olup okulların kaynak bulmak için neredeyse seferber olmuşlardır. Okulların bugün benzer daha pek çok sorunu varken bu sorunlar yumağı içinde eğitimde yol almak, cazibe merkezi okulu oluşturmak güç gözükmektedir. Ancak tüm bu sorunların çözümünde okul yöneticilerinin sergileyecekleri liderlik davranışlarının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda son yıllarda akademik dünyada çok tartışılan ve yapılan araştırma sonuçlarına göre de etkili bir liderlik türü olan dönüşümcü liderliğin okullarımız açısından çözüme katkı sağlayacak bir liderlik türü olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rolleri ele alınarak araştırılmıştır.

Geleceğe Yön Veren Bir Kurum Olarak Okullar ve Okul Yöneticisi

Geleceğe yön veren okulun amacı, kendine yetebilen bir bireyi ortaya çıkarmak ve nitelikli insanı yetiştirmektir. Bu sebepten “geleceğe yön veren okulu” ortaya çıkarma zorunluluğumuz vardır. Çınkır (2010) da, okulların nitelikli insanı yetiştirme görevini istenen düzeyde yerine getirmesinde en önemli görev ve sorumluluk okul yöneticilerine düştüğünü belirtmektedir.

Okul müdürünün, öncelikle okulun vizyon ve misyonunun belirlenerek, okulun amaçlarının tanımlanmasına öncülük etmesi beklenir. Okulun önemli amaçları, öğrenci, öğretmen ve ailelerle yapılan görüşmelerde sürekli vurgulanmalı, açıklanmalı, paylaşılmasına öncülük edilmelidir (Şişman, 2004: 141). Geleceğe yön veren bir okulun yöneticisi; Okulun amaçlarını açık bir şekilde ortaya koymalı, büyük hedefler belirleyerek takipçisi olmalıdır. Kendini sürekli geliştirmeli, kendine güvenmeli, olayları geniş perspektiften düşünebilmelidir. Olayların sebep ve sonuçlarını doğru yorumlamalı, eleştirel, yaratıcı düşünceyi evrensel ve yerel gerçekler doğrultusunda birleştirebilmelidir.

Geleceğe yön veren bir okulun yöneticisi; Çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurabilmeli, iletişim kanallarını açık tutmalıdır. İlişkilerinde içten ve samimi duygular içerisinde olmalı, kendisini ve yapmak istediklerini doğru ifade edebilmelidir. Takım çalışmasını önemseyerek problemleri paylaşmalı, problemlerin çözümü üzerinde ortak akılla hareket edebilmelidir.

Okul Yöneticisi ve Liderlik Rolü

Rekabet ortamının hâkim olduğu yirmi birinci yüzyılda, verimlilik ve kalite anlayışına göre çalışan eğitim kurumları için liderlik önemli hale gelmiştir. Eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşmasında etkili liderlerin rolü büyüktür. Okulda lider olarak görülen kişiler ise öncelikle okul müdürleridir. Liderlik stilleri ile okulun performansı arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu süreçte okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik özellikleri önemli rol oynamaktadır (Buluç, 2009:8).

Okul müdürü, okulda amaçların yerine getirilebilmesi için iş görenleri örgütleyen, çalışanları yönlendirip, koordine eden ve denetleyen kişidir” (Gürsel, 1997: 77). Okul müdürlerinin, öğretmenlerin yetiştirilmesindeki rolü, aksamaları yerinde gözlemesi, eğitim hizmetlerinin en temel üretim birimi olan okul sisteminin sürekli içinde yer alması ve kuramla uygulama arasında köprü olması açısından önemlidir (Aydın, 2005:203). Okul yöneticisinin yapılacak olan iş ve işlemlerde okulda liderlik rolünü üstlenmesi gerekir.

Liderlik farklı bakış açılarından, değişik şekillerde analiz edilen ve tanımlanan bir kavramdır. Bu durumda liderlik, yönetim biliminin bir konusu ve iş yaşamıyla ilgili olduğu kadar, psikolojik,

sosyolojik, politik ve felsefi açılardan ele alınıp analiz edilebilen bir kavramdır (Şişman, 2004). Liderlik sürecinde, lider ve izleyenler vardır. İzleyiciler kavramı pasif bir davranışı ve lidere olan bağımlılığı çağrıştırmaktadır. Ancak günümüzde liderlik yaklaşımlarında lider ile izleyiciler arasında çok yönlü bir etkileşim üzerinde durulmaktadır (Çelik, 2005).

Okul yöneticisi ve liderlik konusunda son yıllarda pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların bazıları incelendiğinde; Şişman (2007) okul yönetimi ve öğretim liderliği, Can (2010) öğretmen liderliğinde müdürlerin etkisi, Çınkır (2010) ilköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri, Çelik (2005) liderlik. içinde: Eğitim ve okul yöneticiliği, Dağlı (2010) genel lise okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları, Şahin (2009) örgütsel gelişmenin sağlanmasında dönüşümcü liderlerin rolü, Turan (2007) eğitimde değişim kapasitesi oluşturmak ve okulu stratejik bir kurum olarak yeniden düşünmek, Buluç (2009), sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki, Karadağ, Başaran ve Korkmaz (2009), ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları liderlik biçimleri ile iş doyumları arasındaki ilişki, Can ve Özer (2011) eğitim örgütlerinde lider davranış biçimleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki gibi konular üzerinde çalıştıkları görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarının pek çoğunda liderlik davranışları ile ilgili olduğu değişkenler arasında bir ilişki olduğu, liderlik davranışları ne kadar etkili ise okulların performans ve verimliliklerinin de o derece de yükseldiği görülmüştür. Dönüşümcü liderlik de bu liderlik stillerinden biri olup bu nedenle bu çalışmada araştırma konusu olarak ele alınmıştır.

Dönüşüm Liderliği

Okul yöneticisinin, milli eğitim ve okulun amaçlarına uygun kaynakları sağlamak, eğitim-öğretim ortamını uygun hale getirmek ve eğitim paydaşlarının ihtiyaç ve beklentilerini karşılama yönüyle “dönüşüm liderliği” görevi vardır. Turan (2007), yeni okulu bireylerin içinde bulunmaktan zevk aldığı ve mutlu olduğu bir kurum olarak ifade etmiş, okulda değişim kapasitesini okul müdürünün oluşturacağını, sistemin kritik kişisi olduğunu, değişimci okul müdürlerine ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Özden'e (2005) göre dönüşümcü liderlik, yönelimleri görmek, gerçekliği tanımlamak ve değişim heyecanı yaratmakla ilgilidir. Dönüşümcü lider vizyon sahibi ve değişim ustasıdır.

Okul müdürü, gerek formal iletişimde (okul bültenleri, okul gazete ve dergileri, öğretmenler kurulu toplantıları, veli toplantıları, okul rehberi ve yıllığı vb.) gerekse informal iletişimde (öğretmen, veli ve öğrencilerle yüz yüze görüşmelerde okulun amaç ve misyonunun paylaşılmasına öncülük etmelidir (Şişman, 2004: 80).

Özellikle dönüşümcü liderlik ile ilgili yapılan çalışmalar, bu liderlik stiline örgütsel amaçlara ulaşmada etkili bir liderlik stili olduğunu göstermektedir. Dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip liderler, çalışanları daha kolay etkilemekte ve örgütsel amaçları gerçekleştirmeye yönlendirebilmektedir (Buluç, 2009). Dönüşümcü liderlik, örgütte ani ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yönelik bir liderlik biçimidir. Bu liderlik biçiminde örgütün iç çevresinin denetim ve eşgüdümüne dayalı bir liderlik anlayışından çok, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve yenilikçi bir liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır (Çelik, 2003)

Dönüşümcü liderlik ile ilgili çeşitli sınıflamalar bulunmaktadır. Bunlardan en fazla kabul göreni; Bass (1985), Avolio ve diğerleri (1991), Bass ve Avolio (1990 ve 1993), Bass (1997), Avolio, Bass ve Jung, (1999) tarafından yapılan sınıflamadır. Bu sınıflamaya göre dönüşümcü liderliğin boyutları; entelektüel uyarım, bireysel destek, telkinle güdüleme ve idealleştirilmiş etki şeklinde sıralanmaktadır (Akt. Buluç, 2009:13-14).

Entelektüel uyarım: Entelektüel uyarımcı liderler, izleyenleri problemlere yeni bakış açıları ile bakma konusunda cesaretlendirerek, yaratıcılığı desteklerler. Problemlerin altında yatan varsayımları yeniden düşünmeyi ve test etmeyi vurgularlar. Problemlerin çözümünde mantıklarını kullandıkları gibi sezgilerini de kullanırlar. Entelektüel uyarımcı liderler, problem çözmede kendi özel ve yenilikçi yaklaşımlarını kullanarak izleyenlerini geliştirirler. Bunun sonucunda izleyenler, lider yardımı olmadan da iyi bir problem çözücü ve yenilikçi kişiler olabilirler.

Bireysel destek: Dönüşümcü liderler izleyenlerini, hepsi benzer ve aynı ihtiyaç ve özelliklere sahip bireyler gibi değil, ayrı bir birey ve kişilik olarak görürler. Çalışanları farklı birer kişilik olarak görüp onları dinlerken aynı zamanda onların kendine olan güvenlerini geliştirmelerini sağlarlar. Lider burada aynı zamanda bir çeşit danışmanlık rolü oynamaktadır. Danışman olarak lider izleyenlerin güçlü ve zayıf yönlerini görmesine yardım eder. Onların amaçlarına ulaşması için ihtiyaç duydukları kaynaklara ulaşmasına yardım eder. Bireysel destekte anahtar varsayım, her bir çalışanın ihtiyaçlarının farklılığı ve her birinin kendine özgülüğüdür. Onların ihtiyaçları zamanla liderin etkisiyle kısmen değişebilecektir. Dönüşümcü liderler, her bir çalışanın ihtiyaçlarını teşhis edebilmeli ve değerlendirebilmeli, daha sonra onları maksimum potansiyellerini gösterebilecekleri yerlere terfi ettirmelidir.

Telkinle güdüleme: Liderin, izleyenleri örgütün vizyonunu benimseme ve örgüte bağlanmaları için güdülemesidir. Lider telkinle güdüleme yoluyla, örgütsel amaçlara ulaşmak ve örgütün performansını artırmak için takım ruhunu teşvik eder (Hall, Johnson, Wsocki ve Kepner, 2002). Lider izleyenlere moral yükseltici konuşmalar yaparak onların iyimserlik ve coşkularını artırır.

İdealleştirilmiş etki: Lider, izleyenleri için mükemmel bir rol modelidir. İdealleştirilmiş etkide lider izleyenlerin güven ve saygısını kazanarak örgüt için iyi kararların alınmasını sağlar (Hall ve diğerleri, 2002). Lider, izleyenlere saygı gösterir, onların güvenini ve örgütsel misyona inanmalarını sağlayarak onların üzerinde güçlü bir etki oluşturur. İzleyenler, liderin arzu edilen sonuçlara ulaştığını gördüklerinde onun tutum, davranış ve değerlerine özenmeye, onun gibi davranmaya çalışırlar (Avolio ve diğerleri, 1991). İdealleştirilmiş etki sayesinde liderler, performansın en üst düzeye ulaşması konusunda izleyenlerin ekstra çaba göstermelerini sağlarlar.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, “Geleceğe yön veren bir kurum olarak okul” kavramından ne anlaşıldığını ortaya koymak, “Geleceğe yön veren okul, cazibe merkezi okul olabilmek için; Milli Eğitim Bakanlığı’nın yapmış olduğu çalışmaları hakkındaki okul yöneticilerinin düşünce ve görüşlerini tespit etmek; ve “Okulun yöneticisinin dönüşümcü liderlik rolünü” okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemektir.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma türündedir. Araştırmanın çalışma grubu, Kırşehir ilinde bulunan 10 ilkokul ve ortaokulda görev yapan 10 yöneticiden oluşmaktadır. Araştırmada amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, örneklem grubundan okullar amaçlı bir şekilde seçilmiştir. Veriler, okul yöneticilerinin, “Geleceğe yön veren bir kurum olarak okul” “Geleceğe yön veren okul, cazibe merkezi okul olabilmek için; Millî Eğitim Bakanlığı’nın yapmış olduğu çalışmalar” ve “Okulun yöneticisinin dönüşümcü liderlik rolünü belirlemek için hazırlanan 3 adet yarı yapılandırılmış soru formuna yazılı olarak verilen cevapların analiz edilmesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formu, alanda uzman olan kişilerin görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Verilerin analizinde ise tematik içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın amacı doğrultusunda görüşme formunda yer alan sorulara verilen cevaplar bu bölümde analiz edilerek sunulmuştur.

“Geleceğe Yön Veren Bir Kurum Olarak Okullar” İfadesine İlişkin Bulgular:

Araştırmada okul yöneticilerine ilk olarak ““Geleceğe yön veren bir kurum olarak okullar” ifadesinden ne anlıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin verdikleri cevaplar analiz edildiğinde;

Altı okul yöneticisi *“Geleceğe hazırlayan, geleceğe yön veren ve geleceği şekillendiren bireyleri yetiştiren bir okul; Öğrencilerini sosyal, psikolojik, bilimsel yönden hayata hazırlayan okuldur”*. 3 okul yöneticisi *“Çeşitli alanlara ilişkin toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek insan*

gücünü yetiştirir. Geleceğin bilim insanlarını sanatçıları, yazarlarını, liderlerini, sporcularını ve mucitlerini kısacası istenilen vasıflarda insanların yetişmesini sağlar. Eğitim çalışanları ülkenin geleceğini inşa ederler. Bu yüzden geleceğe yön veren bir okulun çalışanları da iyi yetişmiş olmalıdır.” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Dört okul yöneticisi *“Görev ve sorumluluklarını bilen, iyi yapan ve bu sorumluluklarını yerine getiren kişilerin olduğu okul”*, 4 okul yöneticisi *“Yeniliğe açık bireyi yetiştiren değişimi, gelişimi ve dönüşümü sağlayan, olaylara karşı duyarlı birey yetiştiren kurum olmalıdır okul.”*, 2 okul yöneticisi *“Toplumun sağlam ve sağlıklı temellere oturmasını sağlayan, nitelikli bir toplumu ve daha yaşanılır bir ülkeyi oluşturan okul”*.

Üç okul yöneticisi *“Öğrenciyi toplumun sorunlarına duyarlı hale getiren okul”*, 2 okul yöneticisi *“Sorumluluk ve vizyon sahibi bireyler olarak yetiştiren okul”* şeklinde düşüncelerini açıklamışlardır. 2 okul yöneticisi *“Bireylerin zihinsel, duygusal, sosyal, bedensel ve ruhsal yönden değişimini ve gelişimini sağlar”*.

Bir okul yöneticisi *“Farklı bakış açılarına değer verildiği, insanların kendilerini rahatça ifade edebildikleri bir okul”*, 1 okul yöneticisi *“Üstün nitelikli insan yetiştirmektir.”* 1 kişi *“Hayat boyu öğrenen bireylerin yetişmesini sağlar.”* 1 kişi *“Okul üst öğrenime hazırlar”* ve 1 kişi de *“Çağdaş medeniyeti yakalamış okul”* olarak düşüncelerini belirtmişlerdir.

Bu konuda bir okul yöneticisi;

“Okulda farklı bakış açılarının yer aldığı, öğretmen ve idarecilerin rahatça kendilerini ifade edecekleri okullar” ifadesini kullanırken; diğer bir okul yöneticisi ise *“Dünya ölçeğinde üstün nitelikli insan yetiştirmektir. Yetiştirilen üstün nitelikli öğrencilerle daha nitelikli bir toplum ve daha yaşanılır bir ülke meydana getirir.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Bu veriler doğrultusunda, *Geleceğe Yön Veren Bir Kurum Olarak Okullar* hakkındaki soruya; Okullarda görev yapan kişilerin sorumluluklarının yüksek ve önemli olduğunu ve okulları toplumu geleceğe hazırlayan ve geleceğe yön veren kurumlar olarak gördüklerini vurgulamışlardır.

Yöneticiler, toplumdaki insanların refah ve mutluluğunun temelinin okulda verilen eğitimden geçtiğini, nitelikli toplumla birlikte yaşanabilir bir ülkeyi oluşturan unsurun yine okul olduğunu ifade etmişlerdir. Yine yöneticilerin, okulların toplumun ihtiyaç duyduğu gerekli meslek alanlarına nitelikli insan gücünün yetişmesini doğrudan sağlamaları gerektiğini, okulların birer değişim, gelişim ve dönüşümün merkezi olması gerektiği, okulun bireyi bir üst öğrenime hazırlayan ve hayat boyu öğrenen bireyi yetiştirmesi gerektiğini vurguladıkları görülmektedir.

“Geleceğe Yön Veren Okul, Cazibe Merkezi Okul Olabilmek İçin; Milli Eğitim Bakanlığı’nın Yapmış Olduğu Çalışmalar” İfadesine İlişkin Bulgular:

Araştırmada Okul yöneticilerine ikinci olarak *“Geleceğe yön veren okul, cazibe merkezi okul olabilmek için; Milli Eğitim Bakanlığı’nın yapmış olduğu çalışmalar hakkında neler düşünüyorsunuz? Nasıl çalışmalar yapılmalı?”* sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilkökul ve ortaokul yöneticilerinin verdikleri cevaplar analiz edildiğinde;

Dokuz okul yöneticisi *“Milli Eğitim Bakanlığı’nın okullarla ilgili çalışmaları yerine getiremediğini ve yaptığı çalışmaları yetersiz bulduğunu, MEB’in okulların cazibe merkezi olması için bir gayretinin olmadığını düşünmektedir. Öğrencinin ilgisini çekecek bir okulu MEB’in hayata geçirmesi gerektiğini, okulların fiziki imkân ve donanımlarının yetersiz olduğunu, okullarda yeterli resim, müzik sınıflarının olmadığını, spor salonlarının hiç olmadığını belirtmektedirler.*

Altı okul yöneticisi *“Okullarda yeterli branş öğretmeni ihtiyacının karşılamakta bile zorlandıklarını belirtmektedir. Resim, müzik, beden eğitimi sanat ve spor etkinliklerinin yapılması gereken derslerde branş öğretmeni olmadığı için bu dersler faydalı bir şekilde çocuğa sunulamamaktadır”*.

Beş okul yöneticisi “*Millî Eğitim Bakanlığı’nın bazı projeleri yaptığını ama çok yetersiz olduğunu, daha pek çok projenin yapılması gerektiğini*” belirtmişlerdir. “*Okullar hayat olsun projesi, fatih projesi, öğrenciye bedava ders kitabı dağıtım projesi*” gibi projeleri faydalı bulurlarken; “*SBS, LYS, YGS, KPSS vb sınavları kaldıracak bir projeyi, öğretmenlerin motivasyonlarını ve beklentilerini arttıracak projelere ihtiyaç olduğunu, mesleki eğitimin geliştirilmesine yönelik projelerin yapılmasını, okulun ve bölgenin yerel özelliklerine göre ihtiyaç analizleri yapılarak bu yönde bazı projelerin yapılması gerektiğini, uzman ekipler oluşturularak AR-GE biriminde uygulanabilir, eğitim-öğretim ve yönetim sorunlarına çare üreten yerinde, faydalı proje çalışmaları yürütülmelidir.*” şeklinde okul yöneticileri görüşü belirtmişlerdir.

Dört okul yöneticisi “*Okullarda en az bilimsel dersler kadar spor ve sanat etkinlik derslerinin olması gerekmektedir. Oyun alanları ile spor aktivite ortam ve mekânların yapılması gerektiğini*”, 4 Okul yöneticisi “*Okulların ödenek sorunlarının halledilerek, ekonomik olarak okulların güçlendirilmesi gerekir, mutlaka okullar desteklemelidir*”.

Dört okul yöneticisi “*Millî Eğitim Bakanlığı’nın yapacağı çalışmalarda okul öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin önerilerini dikkate almasını, uygulamada yaşanan sorunları iyi bildiklerinin ve yapılması gerekenlerle ilgili alınan kararlarda de görüşlerinin alınması gerektiğini, tepeden inme, emredici programlardan vazgeçilerek, iletişimin sadece yukarıdan aşağı değil, aşağıdan yukarı doğru da olması gerektiğini*” belirtmişlerdir.

İki okul yöneticisi “*Sınav sistemli bir yapı en asgari düzeye indirgenmesini*”, 1 okul yöneticisi “*Yetkilendirilmiş, özleştirilmiş okullar olmalı*”. 1 kişi “*Sınıflardaki öğrenci sayıları azaltılmalı*”, 1 kişi “*Millî Eğitim Bakanlığı yaptığı çalışmaları oldu bittiye getirdiğini, ön hazırlıklar yapılmadan adımların atıldığını, çalışmaların temelsiz olduğunu, bir olgunlaşma süreci geçirilmeden, şartların olgunlaşmadan bazı yenilikleri getirdiğini*” ifade etmişlerdir.

Bu konuda bir okul yöneticisi;

“*Önce öğretmene sonra da öğrencilere, geleceği hayal etme ve hayallerini gerçekleştirebilme fırsatları tanınmalı. Şu anki, Millî Eğitim Bakanlığı’nın yaptığı son müfredat öğrencilerin yaratıcılığını arttırmaya yönelik. Ancak ne var ki, öğretmenin karşısında geçim sıkıntısı, okulun ve sınıfın eksikleri ve daha pek sorun, kendisinin maddi ve manevi beklentilerinin önündeki engeller çok fazla. Öğrencilerin ise başarılı olmak zorunda oldukları bir SBS vb. sınavlar var, bu da müfredatın içeriği ile bir zıtlık oluşturuyor ve gerçek anlamda eğitim sistemimiz istediği davranışlar örüntüsünü kazanmış bireyi bir türlü yetiştiremiyor. Hem öğretmen hem de öğrenciler pratik bilgiler yerine teorik bilgilerle donatılıyor. Bu da onların bildiklerinden yola çıkarak yeni bilgiler üretmesini engelliyor*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Bu veriler doğrultusunda, *Geleceğe yön veren okul, cazibe merkezi okul olabilmek için; Millî Eğitim Bakanlığı’nın yapmış olduğu çalışmaları hakkındaki soruya okul yöneticileri; MEB’in okullarla ilgili çalışmaları yerine getiremediğini ve yaptığı çalışmaları yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir.*

Okulların ödenek sorununun halledilmediğini, okulların oyun alanlarının ve sosyal, sportif ve sanat etkinliklerini yapacak mekânlarının bulunmadığını, fiziki imkân ve donanımlarının yetersiz olduğunu, birçok okulda yeterli sayıda resim, müzik sınıflarının ve spor salonlarının olmadığını belirtmektedirler. Ayrıca Okullarda yeterli sayıda resim, müzik, beden eğitimi öğretmeninin olmadığını; sanat ve spor derslerinin branş öğretmeni nezdinde yapılması gerektiğini; öğrencilerin duyuşsal, sosyal ve psikomotor gelişimleri açısından bunun önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Okulların ekonomik olarak mutlaka güçlendirilmesi ve desteklenmesi gerektiğini, Millî Eğitim Bakanlığı’nın yapacağı çalışmalarda okul öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüş ve önerilerini dikkate almasını, iletişimin sadece yukarıdan aşağı değil, aşağıdan yukarı doğru da olması gerektiğini” belirtmişlerdir.

Millî Eğitim Bakanlığı’nın pek çok projeyi yaptığını (Okullar hayat olsun projesi, haydi kızlar okula projesi, ana-kız okuldayız projesi, fatih projesi, öğrenciye bedava ders kitabı dağıtım projesi) ancak bu projelerin yetersiz olduğunu ve daha çok proje üretmesi gerektiğini (SBS, YGS, KPSS vb. sınavları kaldıracak bir projeyi, öğretmenlerin motivasyonlarını ve beklentilerini arttıracak projeyi,

okulların yetkilendirilmesi ve güçlendirilmesine yönelik projeyi, mesleki eğitimin geliştirilmesine yönelik projeyi) ifade etmişlerdir.

“Okul Yöneticisinin Dönüşümcü Liderlik Rolü” Hakkındaki Bulgular:

Araştırmada okul yöneticilerine üçüncü olarak “Okul Yöneticisinin “Dönüşüm Liderliği Rolü” hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin verdikleri cevaplar analiz edildiğinde;

Dört okul yöneticisi *“Dönüşüm liderliğinin önemli olduğunu fakat mevcut sistem içerisinde değişiklikler ve yenilikler yapmanın da bir o kadar zor olduğunu”* ifade etmişlerdir.

Dört okul yöneticisi *“Okul yöneticisi okulda değişim ve gelişimi sürekli hale getirmek için devletten herhangi bir kaynak alamamaktadır. Bu yüzden değişim ve dönüşümü isteyen okul yöneticisinin sürekli bir arayış içinde olmalı, okuluna maddi ve manevi kaynaklar bulabilmeli, birçok okul yöneticisinin dönüşüm liderliği rolünü imkânsızlıklar içinde yapmaya çalışmaktadırlar”*.

Dört okul yöneticisi *“Yaşanabilecek sıkıntıları önceden sezip önlemler alabilen, yakın gelecekte olabilecekleri öngörebilen, gerekli tedbirleri alıp, istekleri zamanında yerine getiren yöneticidir, öğretmen, veli ve öğrenciden aldığı dönütleri değerlendirerek ilerisi için planlamalar yapmalıdır”*,

Dört okul yöneticisi *“Okul paydaşların güçlü yanlarını vurgular, gizli yeteneklerinin ortaya çıkması için fırsat ve imkân oluşturur. Okul yöneticisi, astlarına sorumlulukları kadar da yetki veren kişidir. İş görenlerin yetenek ve becerilerini ortaya çıkarmalıdır”*,

Üç okul yöneticisi *“Çalışanlarına rehberlik eder, onların yanında kendini her zaman hissettirir ve çalışanların motivasyonunu artırır”*,

Bir okul yöneticisi *“Okul yöneticileri genel olarak bir üstten gelen emirleri uygulamaktan kurtulmalı ve hızla değişen çağın şartlarına ayak uydurmalıdır.”*,

İki okul yöneticisi *“Hedeflerde değişiklik yapılması durumunda belirlenen yeni hedeflere nasıl ulaşılması gerektiği hususunda da iyi bir yol haritası çizebilen ve ihtiyaç analizini yeni hedeflere göre saptayan kişidir”*

Bir okul yöneticisi *“İkili ilişkilerini kullanır, mahalli dinamikleri harekete geçirir, okulun ve paydaşların ihtiyaçları için gerekli çalışmayı çevresiyle yapar”*,

Bir okul yöneticisi *“Okul personeline eşit davranır, adama göre iş değil, işe göre adam görevlendirir”*.

Bu veriler doğrultusunda, *“Okul Yöneticisinin Dönüşüm Liderliği Rolü”* hakkındaki soruya; Okul yöneticileri, okullarda var olan sistem içerisinde dönüşüm lideri olmanın önemli olduğunu ancak birtakım değişiklik ve yenilikler yapmanın zor ve güç şartlarda yapıldığını” belirtmişlerdir.

Dönüşüm lideri olarak okul yöneticisi, çevresini ve okul paydaşlarını iyi tanımalıdır. Okulunu geliştirmek için sürekli bir arayış içinde olması, okuluna maddi ve manevi kaynaklar sağlaması gerektiğini vurgulamışlardır. Yine dönüşüm lideri olan okul yöneticisi çalışanlarına rehberlik etmeli, çalışanlarının motivasyonunu arttırmalı, astlarına sorumlulukları kadar da yetki vermelidir. Dönüşüm lideri olan okul yöneticisi, okul paydaşlarının güçlü yanlarını vurgular, gizli yeteneklerinin ortaya çıkması için fırsat ve imkan oluşturur. İş görenlerin yetenek ve becerilerinin ortaya çıkarmasını teşvik etmelidir.

Dönüşüm lideri olan okul yöneticisi, iletişimi güçlüdür ve yaşanabilecek sıkıntıları önceden sezip önlemlerini almalıdır. Okulda kurduğu diyalog sayesinde yakın gelecekte olabilecekleri öngörebilmelidir. Dönüşüm lideri olan okul yöneticisi hızla değişen bir olay karşısında hemen o değişime ayak uydurabilmelidir. Belirlenen yeni hedeflere nasıl ulaşılması gerektiği hususunda iyi bir yol haritası çizebilen kişidir”.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda;

“Geleceğe yön veren bir kurum olarak okul” kavramı hakkında okul yöneticilerinin birbirine benzer ama farklı tanımlamalar yapmışlardır. Toplum geleceğe hazırlayan ve geleceğe yön veren kurumlar okullardır. Bu yüzden okullarda çalışan bireylerin üstün nitelikte olması gerekmektedir. Üstün nitelikli eğitimci ve diğer yardımcı unsurlar üstün nitelikli öğrenciyi yetiştirir. Okulda verilen

eğitimin üstün kalitede olması toplumdaki insanların refah ve mutluluğunun artması demektir. Üstün nitelikli toplumda ise hayat standardı yüksektir ve yaşanabilir bir ülkeyi oluşturur.

Geleceğe yön veren okullar birer değişim, gelişim ve dönüşümün merkezi olan okullardır. Öğrenciyi toplumun sorunlarına duyarlı hale getiren, sorumluluk ve vizyon sahibi bireyler olarak yetiştiren bu okullar olmalıdır. Bu okullar, öğrenciyi bir üst öğrenime hazırlayan ve hayat boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirmelidir. Ayrıca toplumun birçok yaşam alanlarında çeşitli meslek gruplarına ihtiyaç duyduğu aşikârdır. Kendine yetebilen nitelikli insan gücünü de bu okullar yetiştirecektir.

Geleceğe yön veren bir okulun en kısa zamanda ülke genelinde yaygınlaşması, toplumun bütün kesimlerinin, Milli Eğitim Bakanlığı mensubu tüm üyelerin ve özellikle de okul toplumunun birbirlerine sahip çıkması, değer vermesi, düşünce ve görüşlerine saygılı olması; astın üste, üstün de asta karşı demokratik bir yaklaşımda bulunması gerekmektedir.

Sonuç olarak “Geleceğe yön veren okul, cazibe merkezi okul olabilmek için; Milli Eğitim Bakanlığı’nın yapmış olduğu çalışmaları” okul yöneticileri pek te yeterli görmemektedirler. Okul yöneticileri; Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) okullarla ilgili yaptığı çalışmaları yetersizdir. Okulların ödenek sorununun halledilmediğini, okulların ekonomik olarak mutlaka güçlendirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir.

Okulların oyun alanlarının, bahçe düzenlemesinin, okul içi birçok birimden yoksun olduğu; sosyal, sportif ve sanat etkinliklerini yapacak mekânlarının bulunmadığı, fiziki imkân ve donanımlarının yetersiz olduğu araştırma sonucunda tespit edilmiştir.

Birçok okulda resim, müzik sınıflarının ve spor salonlarının olmadığı belirtilmiştir. Okullarda yeterli sayıda resim, müzik, beden eğitimi öğretmeninin olmadığı vurgulanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı “Okullar hayat olsun, haydi kızlar okula, ana-kız okuldayız, fatih projesi, öğrenciye bedava ders kitabı dağıtımı” gibi bazı projeleri gerçekleştirmiştir. Ancak yapılan bu projeler yetersizdir ve bazı projeleri de yapması gerekmektedir. Yapılması gereken bu projeler şunlardır: Merkezi sınavları en aza indirecek veya kaldıracak bir projeyi, öğretmenlerin motivasyonlarını ve beklentilerini arttıracak bir projeyi, okulların yetkilendirilmesi ve güçlendirilmesine yönelik bir projeyi ve mesleki eğitimin geliştirilmesine yönelik projeleri yapmalıdır.

Resim, müzik gibi sanat derslerinin ve beden eğitimi gibi spor derslerinin branş öğretmeni nezdinde yapılması gerekmektedir. Çünkü bu dersler öğrencilerin duyuşsal, sosyal ve psikomotor gelişimleri açısından önemli derslerdir. Millî Eğitim Bakanlığı’nın yapacağı çalışmalarda okul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin görüş ve önerilerini dikkate alması, iletişimin sadece yukarıdan aşağı değil, aşağıdan yukarı doğru da olması gerekmektedir.

Sonuç olarak “Okul yöneticisinin dönüşümcü liderlik rolü” hakkında okul yöneticileri okulun amaçları doğrultusunda imkanlar ölçüsünde, ellerinden gelen çalışmaları yapma isteğindedirler. Ancak bu çalışmaların sadece okul yöneticisinin gayretleri ile olamayacağı da önemli bir gerçektir.

Dönüşüm lideri olarak okul yöneticisi, okulunu geliştirmek için sürekli bir arayış içindedir. Bu arayış okulunun ihtiyaçları doğrultusunda belirlemiş olduğu hedeflere ulaşmak için bazı maddi veya manevi kaynaklara ulaşması neticesinde mutlu bir okul oluşturma gayretidir. Dönüşüm lideri olan okul yöneticisi çalışanlarına rehberlik eder, motivasyonlarını artırır. Astlarına sorumlulukları kadar da yetki verir. Okul paydaşlarının güçlü yanlarını vurgular, gizli yeteneklerinin ortaya çıkması için fırsatlar oluşturur. İş görenlerin yetenek ve becerilerinin ortaya çıkarmasını teşvik eder.

Dönüşüm lideri olan okul yöneticisi, iletişimi güçlüdür ve yaşanabilecek sıkıntıları önceden sezip önlemlerini alır. Okulda kurduğu diyalog sayesinde yakın gelecekte olabilecekleri öngörebilir, hızlı değişimler karşısında adaptasyon sürecini çabuk sağlayabilir.

Kaynakça

- Aydın, İ.(2005). *Öğretimde denetim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks.
- Buluç, B. (2009). “Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Cilt 15, Sayı 57, ss: 5-34
- Can, N. (2010). Öğretmen Liderliğinde Müdürlerin Etkisi, Dumlupınar Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Ağustos, Sayı:27, Sayfa:57-66
- Can, N., Özer, S. (2011). Eğitim Örgütlerinde Lider Davranış Biçimleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki (Nevşehir İli Örneği). *NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1 (2011) 1-17
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. 3. Baskı. Ankara: PegemA Yayınları.
- Çelik, V. (2005). *Liderlik. İçinde: Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Y.Özden (Ed), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çınkır, Ş. (2010). “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sorunları: Sorun Kaynakları ve Destek Stratejileri”. *İlköğretim Online Dergisi*, 9(3), 1027-1036
- Dağlı, A. (2010). Genel Lise Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranışları, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Kış-2010 C.9 S.31 (073-087
- Gürsel, M.(1997). *Okul yönetimi*. Konya: Mikro Yayınları.
- Karadağ, E., Başaran, A., Korkmaz, T. (2009). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algıladıkları Liderlik Biçimleri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt 12 Sayı 21 Haziran, ss.32-45*
- Kulu, M. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Sürecinde Karşılaştığı Güçlükler*. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm*. Geliştirilmiş 6.Baskı. Ankara: PegemA yayınları.
- Şahin, B. (2009) Örgütsel Gelişmenin Sağlanmasında Dönüşümcü Liderlerin Rolü, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 11, Sayı:3, Sayfa: 97-118
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. 2. Baskı. Ankara: PegemA Yayınları.
- Şişman, M. (2007). “Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği”. *Eğitime Bakış Dergisi*, 8.Sayı.
- Turan, S. (2007). “Eğitimde Değişim Kapasitesi Oluşturmak ve Okulu Stratejik Bir Kurum Olarak Yeniden Düşünmek”. *Eğitime Bakış Dergisi*, 8.Sayı.

VOICE- PROBLEME-DAYALI ÖĞRENME İLE VATANDAŞLIK EĞİTİMİNDE TEMEL BECERİLER

Muhammet Servi⁹⁷

VOICE Avrupa Komisyonu tarafından finanse edilen Comenius çok ortaklı bir projedir. Proje Ocak 2011'de başlamıştır ve iki yıl sürecektir. Türkiye, Slovenya, Estonya, Avusturya ve Almanya'dan farklı kurumların temsilcileri VOICE projesinde işbirliği yapmaktadırlar. Projeye Almanya Hannover Üniversitesi (Leibniz Universität Hannover) koordinatörlüğünde Avusturya, Estonya, Slovenya ülkelerindeki eğitim kurumları ile beraber Türkiye iki ortak ile katılmaktadır. Türkiye'de Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile beraber Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi olarak Prof. Dr. Ali Murat SÜN BÜL yönetiminde projede yer almaktadır.

Proje, farklı ülkelerde hem Avrupa perspektifi ile hayat boyu öğrenme ve aktif vatandaşlık hem de ilgili olarak öğrencilerin temel yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bunu başarmak için, probleme dayalı öğrenme gibi katılımcı yöntemler (PDÖ) kullanarak öğrencileri aktif olarak öğrenme süreci içine sokmakta ve Avrupa ile ilgili konularda öğrencilerin çalışma yapmalarını sağlamaktadır. Bu çerçevede VOICE projesinin hayat boyu öğrenme programı açısından *genel* amaçları **(a)** İnsan hakları, demokrasi ve farklı kültürlerle yönelik saygı, anlayış ve hoşgörüyü temel alarak hayat boyu öğrenme sürecinin Avrupa vatandaşlığı bilinci oluşturmadaki rolünü güçlendirmek, ve **(b)** hayat boyu öğrenme sürecinin sosyal uyum ve bütünleşme, aktif bir vatandaş olma, kültürlerarası diyalog, cinsiyet eşitliği ve kendini gerçekleştirmeye yönelik katkısını güçlendirmektir. Projenin *özel* amaçları ise etkin bir Avrupa vatandaşı olma yolunda öğrencilerin kişisel gelişimleri için gerekli olan temel becerileri ve yeterlilikleri edinmelerini sağlamaktır. Bu bağlamda öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlık becerilerini geliştirmek projenin temelini oluşturmaktadır.

Konsorsiyum, 2011 yılında 5 ülke genelinde ulusal ihtiyaçları analizi yürütmüş ve 2011 Temmuz ayında Konya'da Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'nin organizasyonunu yaptığı ikinci ortak toplantısında Genel İhtiyaç Analizi raporunu tüm katılımcılara sunmuştur. Proje amaçlarına uygun olarak proje ortakları ilk olarak okullarda etkin bir vatandaşlık katılımını ve öğrenme becerilerini geliştirecek ve güçlendirecek yenilikçi bir strateji geliştirmektedirler.

Bu proje öğrencilerin günümüz Avrupa'sının sivil toplumuna hem bugün hem de okul günlerinden sonra her düzeyde yetkin bir şekilde katılmalarını ve onları motive etmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda proje ortaklığı aynı zamanda, öğretmenlerin beceri-odaklı vatandaşlık eğitim uygulamalarının gerçekleşmesi için gerekli destek bilgisini sağlayacak bir öğretmen eğitimi gerçekleştirmektedir. Bu öğretmen eğitimi ayrıca beceri odaklı eğitim ve vatandaşlık eğitiminin nasıl geliştirilebileceği ile ilgili kolektif bir yansıtma sağlaması amacıyla Avrupa çapında bir forum olarak da kullanılacaktır. Böylece, projenin nihai ürünleri Demokrasi, Avrupa, İnsan Hakları ve Göç konularından oluşan dört tematik modül ve ayrıca, sosyal, öğrenme ve yöntem becerilerinin geliştirilmesine odaklanacak "Temel Modüller" olacaktır. Bu temel modüller tematik modüllerle kolayca birleştirilebilecektir. Bu değişik bileşimler farklı ihtiyaç, ilgi, nitelik ve becerilere sahip farklı hedef gruplar için etkili bir uyuma imkân sağlayacaktır.

Proje böyle etkin bir vatandaşlık eğitimini gerçekleştirme adına öğretmenlerin gelişimi için de metodolojik araçlar kullanılmaktadır. Bunlardan birisi ulusal düzeyde vatandaşlık eğitimi öğretmenlerine yönelik Nisan 2012 de gerçekleştirilen bölgesel Öğretmen Eğitim Kursu, bir diğeri Ekim 2012'de Avusturya, Viyana'da gerçekleştirilecek olan Uluslararası Öğretmen Eğitim Kursudur. Viyana'da gerçekleştirilecek bu 5 günlük uluslararası öğretmen eğitim kursu "VOICE Vatandaşlığı Geliştirme –

⁹⁷ Selçuk Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

Vatandaşlık eğitiminde problem temelli öğrenme ile temel becerilere giden yollar” (“VOICE Developing Citizens –Paths to core competencies through a problem-based learning project in civic education”) ismiyle Comenius veritabanında bulunmaktadır.

Anahtar kelimeler: temel beceriler, vatandaşlık eğitimi, probleme-dayalı öğrenme

Projeyle ilgili daha fazla bilgi için

Websitemizi ziyaret edin: www.voice-comenius.org

Facebook'tan bize ulaşın: www.facebook.com/voice.europe

Koordinatörle iletişim için:

Prof. Dr. Dirk Lange, Research Group Citizenship Education

c/o Ms Zita Beutler: info@voice-comenius.org

İŞİMİZ
GÜCÜMÜZ **EĞİTİM**

Bosna Hersek Cad. 33/1 Emek-ANKARA
Tel: 0.312 203 43 06 Fax: 0.312 213 09 34
www.eyuder.org