

DİSİPLİNERARASI (BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ) ÖĞRETİM YAKLAŞIMI

Öğr.Gör. Birsal AYBEK*

Özet

Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) öğretim öğrencilerin değişik alanlardaki bilgiyi birleştirmesine, bütünleştirmesine yardım eden ve kavramlar aracılığıyla öğrencileri analiz, sentez düzeyindeki düşüncelere odaklaştıran bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğretim ortamına canlılık kazandırma, öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanmalarını sağlama ve en önemlisi de onları derslere karşı ilgili olmaya teşvik edip öğretmeyi garanti etme açısından büyük önem taşımaktadır. Bu önemli program yaklaşımı birçok ülkede (özellikle Amerika'da) hemen hemen her kademedeki okullarda belirgin bir şekilde kullanılmasına karşın, ülkemizde ise bu öğretim yaklaşımının içeriği, önemi nasıl kullanılabileceğine yönelik çok az kaynak bulunmaktadır.

Bu eksiklik dikkate alınarak, bu çalışmada disiplinlerarası öğretim yaklaşımının içeriği, önemi ve bu yaklaşıma göre program hazırlama basamakları genel olarak açıklanmış ve konunun daha iyi anlaşılabilmesi için bir örnek sunulmuştur. Sonuç kısmında ise, yurt dışında disiplinlerarası öğretime yönelik olarak yapılan üç araştırmaya yer verilerek, ülkemizde bu öğretim yaklaşımının uygulanabilmesi için bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Eğitim programı, disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) öğretim programı

Abstract

Interdisciplinary education is a holistic approach which helps students connect information from various disciplines and focuses students so as to enhance analytical thought. This approach has importance in terms of constructing a vivid learning environment, making learners use their creative potential, and most important of all, making sure that students are constantly encouraged for progress. Although interdisciplinary education is practiced in many countries, particularly in the United States, in almost all levels of formal education, in Turkey there is a limited amount of sources regarding the nature of this method and the importance of it. Considering this lack, in this study, the nature of interdisciplinary education, its importance, and the preparatory stages of such a program was outlined and a case study was presented as an example. Three studies conducted abroad was included in the results section of this study and recommendations were made to enable the practice of interdisciplinary education in Turkey.

Keywords: Curriculum, interdisciplinary (integrated) curriculum

GİRİŞ

Son yıllarda üzerinde önemi durulan bir program tasarımı yaklaşımı vardır ki o da kavrama dayalı olan disiplinlerarası program tasarımı yaklaşımı veya bütünleştirilmiş eğitim programıdır (Interdisciplinary curriculum veya Integrated curriculum). Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) öğretim, özellikle öğrenmede etkililiği ve anlamlılığı sağlama açısından, günümüzde gerek literatürde gerekse okullardaki uygulamalarda üzerinde tartışılan bir konu haline gelmiştir.

Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) eğitim programı, özellikle ABD' de 20.yüzyılın ilk yarısında ortaya çıkan konu merkezli eğitim programına alternatif olarak ortaya çıkmış ve bu program ABD'de eyaletlerde kullanılma açısından yeni değildir. Program 1969'ların sonu, 1970'lerin başında uygulanmış fakat başarılı olamamıştır. Günümüzde ise ABD'de de akademik okullarda, mesleki okullarda, öğretmen yetiştirme programlarında kısaca hemen hemen her kademedeki okullarda bu yaklaşımın daha belirgin bir şekilde uygulandığını görmek mümkündür. Bu önemli program yaklaşımı birçok ülkede bu kadar sık kullanılmasına karşın, ülkemizde ise bu öğretim yaklaşımının içeriği, önemi ve nasıl kullanılabileceğine yönelik çok az kaynağın bulunması araştırmacıyı bu makaleyi yazmaya yöneltmiştir.

Bu amaçla da bu makalede disiplinlerarası öğretim nedir?, niçin disiplinlerarası öğretim?, disiplinlerarası öğretimde program nasıl hazırlanır? Soruları genel olarak yanıtlanmaya çalışılmış ve konunun daha iyi anlaşılması için bir örnek

sunulmuştur. Sonuç kısmında ise, yurtdışında disiplinlerarası öğretime yönelik olarak yapılan üç araştırma sonucuna yer verilmiş ve ülkemizde bu öğretim yaklaşımının kullanılması için bazı önerilerde bulunulmuştur.

Disiplinlerarası (Bütünleştirilmiş) Öğretim Nedir?

Disipliner öğretim, belirli bir konu alanı doğrultusunda yapılan öğretimdir. Bu öğretim öğrencilerin her bir disiplinde tek bir konu ve fikir üzerinde odaklaşmasını sağlar ve disiplinler arasındaki ilişkiler göz ardı edilerek her bir disiplin ayrı bir alan olarak görülüp bilgiler ayrı ayrı sunulur. Yine disiplinler öğretimde, her disiplinindeki bilgiler ayrı ayrı anlam taşıdığı için, öğretmenlerin sadece kendi alanlarındaki konuları okuyup gelişmeleri izlemeleri sözkonusudur (Jacobs, 1989).

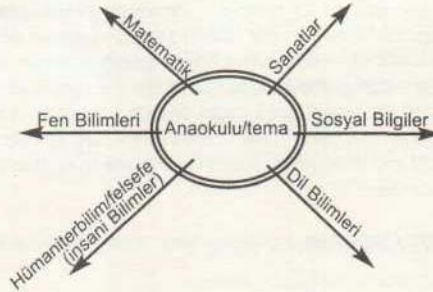
Jacobs (1989,8)'a göre, disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) öğretim ise "bir temanın, kavramın, problemin incelenmesi için, birden fazla disiplinin yöntem ve bilgisinden yararlanan program anlayışıdır."

Erickson (1995, 96) ise disiplinlerarası öğretimi "bir kavramın farklı disiplinlerdeki kavramsal bütünleşmesi" olarak tanımlamaktadır.

Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) program tasarımında, okullarda okutulan disiplinlerdeki periyodik ünite veya derslerin birlikte düşünülerek düzenlenmesi söz konusudur. Dilbilimleri, Matematik, Sosyal bilgiler ve Fen bilgisi, Güzel Sanatlar, Müzik ve Beden eğitimi gibi. Burada temel amaç, tasarımcıların disiplinlerin yüksek düzeyde bir düzen içerisinde kullanımlarını sağlamaktır. Yani bu yaklaşımda kavramlar üzerinde odaklaşarak değişik disiplinlerdeki farklılıkların ayrıntılı bir şekilde anlaşılması, öğrenilmesi amaçlanmıştır.

Hayes Jacobs (1989) ve Erickson (1995)'a göre eğitim programlarının esas amacı, çeşitli disiplinlerdeki bilgi parçalarını birleştirmek olmalıdır. Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) eğitim programları bu amacı sağlaması açısından çok önemlidir. Çünkü, bu program kavramları daha açık ve net olarak tanımlayarak, bir problem, tema, konudaki ilişkili kavramları gösterir ve böylece öğrencilere üst düzeyde düşünme becerisi kazandırır.

Aşağıdaki Şekil-1 Jacobs (1989,56)'un disiplinlerarası kavram modelini göstermektedir.



Şekil-1. Disiplinlerarası Kavram Modeli

Şekil-1'de görüldüğü gibi disiplinlerarası yaklaşımda merkezde bir tema, konu ya da kavram vardır. Bu konu ya da kavram değişik disiplinlerde ilişkilendirilerek öğretilmeye çalışılır. Çünkü, bu modelde amaç, disiplin perspektiflerini bir araya getirmek, hedef, tema konu ve problemlerin araştırılmasına odaklanmaktır. Böyle bir yaklaşım sonunda, öğrenciler değişik bakış açılarıyla çeşitli disiplinler arasında daha derin ilişki kurmayı öğrenerek, fikirler arası ilişkileri daha açık olarak öğrenirler. Yani öğrenciler birçok alana daha anlamlı bir yolla katılarak, gerçeğin parçalarını birleştirip, iletişim, problem çözme becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirirler (Bean, 1990; Carregie, 1989; NMSA, 1982; NAASP, 1985; Akt. McDonald ve Czerniak, 1994).

Niçin Disiplinlerarası (Bütünleştirilmiş) Öğretim?

Son yıllarda, eğitim programlarının bütünleştirilmesiyle ilgili olarak ortaya çıkan ihtiyaç birçok nedenden dolayı büyük bir yoğunluk kazanmıştır. Bu nedenleri Jacobs (1989) aşağıdaki gibi özetlemiştir.

1. Bilgi Gelişimi: Tüm çalışma alanlarında bilgi belirli bir oranda artış göstermektedir. Bu nedenle eğitim programcısı sadece ne öğretilmesiyle değil, programda neyin yer alıp almadığı ile ilgili olarak da bir görüşe sahip olmalıdır. Yine güncel problemlerle ilgili olarak da okulların eğitim programlarıyla ilgili talepleri değişiklik göstermektedir. Örneğin, günümüzde pek çok ülke aile yaşamı ve cinsel eğitim ile ilgili bir eğitim programı talep etmektedir. Kısaca, bilim ve teknolojinin gelişmesiyle bilgi de sürekli olarak gelişip, büyüyeceğinden bilgi üst üste yığılacaktır. Bunun sonucunda da harici bilgiyi? nasıl aktarabiliriz? Sorusu ortaya çıkacaktır.

2. Ders Programlarının Uygunluğu: Öğrencilerin ortak düşüncesi, derslerde öğrendiklerinin gerçek yaşamla ters orantılı olduğudur. Çoğu zaman öğrenciler uygulamalardan yoksun kitaplara dayalı olan bilgilen öğrendiklerinden niçin matematiğe ihtiyaçları olduğunu anlamakta güçlük çekerler. Günün farklı saatlerine bölünmüş ders saatleri de öğrencilerin konuları daha derin düşünmesini engelleyen bir unsurdur. Örneğin, okulda sadece 40 dakika Matematik, 40 dakika İngilizce, 40 dakika Fen dersi vardır. Ama öğrenciler okul dışında bilgi alanlarına bölünmeksizin tüm gün boyunca problemler yaşarlar.

İşte bu noktada okullardaki ders programlarının uygunsuzluğu belirginleşmektedir. Burada söylenmek istenen, okulların spesifik disiplinlerden kaçınmaları değildir, aksine disiplinlerin ilişkisini periyodik bir şekilde gösterecek öğrenme becerilerini geliştirmeye gereksinimleri olduğudur. Farklı konuların öğrencilerin hayatlarını nasıl geliştireceği ve değiştireceğini onlara gösterme gereksinimi vardır. Ancak, bu şekilde öğrenciler disiplinlerin şu ya da bu şekilde gerekli olduğunu görebilirler.

Jacobs (Akt.Brandt, 1991)'a göre, disiplinlerin bütünleştirilmesi ile bilgiler diğer alanlarla ilişkilendirildiğinden öğrencilerin seçmediği dersler bile onlar için zevkli hale getirilebilmektedir. Çünkü, öğrenciler o derslerin gerçekten günlük yaşamda hangi alanlarda kullanılabileceğini çok iyi anlamaktadırlar. Örneğin, öğrenciler Matematiğin sadece rakamlardan oluşmadığını Fen ve Sosyal Bilgilerde de kullanılabileceğini andıkları an bu onlar için çok heyecan verici bir duruma gelecektir. Böylece, eğitimin bütünleştirilmesi disiplinlerin pragmatik bir kullanımı olacaktır.

Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) eğitim programı öğrenciye bir konu alanındaki ders kitabından daha geniş bilgi sunar ve öğretmen öğrenciden önceki tüm bilgileri bilmesini beklemez. Çünkü, bu program öğrenmede özgürlük, esneklik sağlayarak öğrencilerin soruları cevaplama da doğru bilgiye ulaşmak için öğretmene bağlı olmaktan ziyade, sorumluluk alarak kendilerinin bilgiye ulaşma çabaları söz konusudur. Ayrıca, öğrencilerin yanında öğretmenlerde öğrenen kişi gibi kendi kendilerini geliştirerek konuların tasarımındaki yöntemleri kolaylaştırmaya ve konuların yapısını planlamaya çalışırlar, bunu yaparken de her öğretmen kendi görüşünü ortaya koyar ve diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışır. Bunun için bütünleştirilmiş üniteler öğrenciler kadar, öğretmenler içinde yeni bilgileri yaratmada kısa yollar sağlar (Erickson, 1995).

Disiplinlerarası yaklaşım öğretmenlerin konuları, kavramları öğrencilere öğretmesi açısından hemen hemen her eğitim kademesinde önemli olmasına rağmen, özellikle ilköğretimde büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü, ilköğretim çağındaki çocuk, varlıkları olayları ve kendisine öğretilmek istenen bilgileri, bilim dallarına göre sıralanmış bir şekilde kavrayamaz. Çocuklar, gelişim döneminin özellikleri nedeniyle genel olarak varlıkları ve olayları bir bütün olarak algırlar.

Zaten, öğrenme de bütünlük gösteren bir eylemdir. Gestalt psikologlarına göre organizma olaylara bütün olarak tepkide bulunur. Bunlara göre öğrenmede öncelikle olay ya da nesnenin tümünü görerek ilişkileri bağlantıları bir bütün olarak görüp olayları algılamak söz konusudur. Bundan dolayı da bilgiler parça parça değil, daha birleştirici ve tamamlayıcı olarak beyne kaydedildiğinde öğrenme anlam kazanabilir.

Yine Sönmez (1994)'e göre ilköğretim çağındaki çocuklarda, zihinsel gelişimde tüm dengelim önemli olduğundan, kazandırılacak istenlik davranışlar parça parça değil, tersine bir bütün içinde verilmelidir. Bu durum, çocuğun diğer akıl yürütme yollarını da öğrenmesini sağlayacaktır. Yaşam bir bütün olduğu için çocuk tarafından somut işlemler döneminde parça parça algılanamaz.

Günlük yaşamdaki olaylar bir bütünlük gösterdiği için bireyler karşılaştıkları problemler, sorunları çözerken bir değil birden fazla disiplinin verilerinden yararlanarak çözerler. Çünkü, bir problemin bir tek nedeni değil birden çok nedeni vardır. İlköğretim çağındaki çocuk da günlük yaşamda karşılaştığı sorunları bir bütünlük içinde çözmeye çalışarak değişik olguların, olayların problem üzerindeki etkilerini görür ve çok boyutlu düşünmeye başlar.

Görüldüğü gibi ilköğretim çağındaki çocukların yukarıdaki gelişim özellikleri nedeniyle, disiplinlerarası yaklaşım büyük bir öneme sahiptir. Özellikle ülkemizde Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersleri mihver dersler niteliğinde olduğu için bu derslerde bu yaklaşımın kullanılması daha da önemli hale gelmektedir. Örneğin, öğretmen Sosyal Bilgiler dersinde "Erozyon" konusunu anlatıyorsa sadece erozyonun ne olduğunu değil, erozyonun sosyal, coğrafik, ekonomik, psikolojik sonuçları üzerinde de durmalıdır. Yani, öğretmenin bu kavramı diğer disiplinlerle ilişkilendirmesi gerekir ki öğrenci bu kavrama anlam verebilsin ve olaylar arasında ilişki kurabilsin.

Bu yapılmadığı takdirde, ilköğretimden başlayarak ezber ve ezberin kalıplarına alışan çocuklar, artık düşünmeyi ya da çeşitli bilgiler, olaylar, durumlar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmayı, gereksiz bulmakta, isteseler de bunu başaramamaktadırlar. Böyle bir eğitim sisteminden gelen çocuk, artık olayları kavrama analiz ve sentez etme

yeteneklerini kaybetmekte ve okulda öğrendikleriyle günlük yaşamda karşılaştığı problemler arasında bir bağ kuramadığı için eğitim ve öğretim çalışmaları onlar için anlamsız hale gelmektedir.

Disiplinlerarası (Bütünleştirilmiş) Öğretim için Program Hazırlama:

Disiplinlerarası yaklaşımda, program geliştirme ve uygulama, disiplinler yaklaşımına oranla daha fazla zaman, çaba ve işbirliği gerektirebilir. Ancak, elde edilen öğrenme sonuçları harcanan zamana ve çabaya değdiğini ortaya çıkarmaktadır. Çünkü, disiplinlerarası program uygulamaları üzerinde yapılan çalışmalar, bu yaklaşımın öğrencileri motive ederek onların iletişim, problem çözme becerilerini ve yaratıcılığını geliştirip onlarda daha anlamlı ve kalıcı bir öğrenme sağladığını ortaya koymuştur (Jacobs, 1989; McDonald ve Czerniak, 1994; Barab ve Landa, 1997).

Jacobs ve Borland (Akt. Jacobs, 1989) disiplinlerarası yaklaşıma göre bir program hazırlamak için 4 aşamadan oluşan bir model önermişlerdir:

İlk aşama: Bu aşamada, programın hazırlanacağı bir konu seçilir. Konu bir tema, kavram, olay ya da problem olabilir. Ancak merkeze alınacak konu seçilirken bazı ölçütler göz önünde bulundurulmalıdır. Merkez konu ne çok genel ne de çok dar olmalıdır. Konunun öncelikle soyut ve değişik konu alanlarını kapsayacak nitelikte olması gerekir. Örneğin; demokrasi, ışık, devrim, aile, iklim ve ulaşım, yönetim, eşitlik gibi kavramlar disiplinlerarası yaklaşıma uygun nitelikte ve çeşitli disiplinleri bütünleştirebilecek özelliğe sahip kavram ya da konulardır (Yıldırım, 1996).

Öğretmenler, disiplinlerarası yaklaşıma göre program hazırlarken aynı zamanda dünya ile ilgili konulara ve olaylara da ilgiyi çekebilirler. Burada asıl önemli olan öğrencilere uygun konu seçmektir. Öğrenciler, konu seçimine yardımcı olarak bu sürece katkıda bulunabilirler.

İkinci aşama: Birinci aşamada konu seçildikten sonra, ikinci aşamada seçilen konu ile ilgili olan alt konular ve bu konuların ilişkili olabileceği disiplinler belirlenir. Bu aşamada konunun tüm disiplin alanları açısından araştırılması için beyin fırtınası yapılır. Öğretmen tahtaya bir çember çizer ve çemberin ortasına merkezi konuyu yazar. Daha sonra öğrencilerle birlikte beyin fırtınası yapılarak merkezi konu ya da temanın ilişkilendirilebileceği disiplinler seçilir. Böylece çember her bir bölüm (matematik, dil, sosyal bilimler, sanat, felsefe ve bilim) bir disiplini ve o disiplinin merkezi konuya ilişkin alt konularını gösterecek şekilde düzenlenir. Bu aşamada, öğretmenin özellikle ilişkili disiplinleri öğrencilere sorarak onları beyin fırtınası ile düşünmeye teşvik etmesi çok önemlidir (Jacobs, 1989).

Üçüncü aşama: Bu aşamada, belirlenen konular ve disiplinler birbiriyle ilişkilendirilmeye yani daha sistematik bir yapı oluşturulmaya çalışılır. Kavramlar arasındaki, ortak noktalar saptanarak bunlar soru haline getirilir. Bu şekilde ortaya çıkan bazı sorular birden fazla disipline hitap edebilir. Bu süreçte, ikinci aşamada ortaya çıkan kavramlarla ilgili soruların tümü tamamlanıncaya kadar bu işlem devam eder (Jacobs, 1989).

Dördüncü aşama: Bu basamakta artık geliştirilen sorulara göre programın hazırlanmasına çalışılır. Bu süreçte, öğrencilere disiplinlerarası yaklaşıma göre belirlenen konu ya da temayı öğretmek için ne yapılacak? Sorusu önemlidir. Ayrıca, bu konu ya da temanın öğrenci tarafından hangi düzeyde öğrenilmesi (bilgi, kavrama, uygulama, analiz vb.) isteniliyorsa bu belirlenir ve buna yönelik aktiviteler planlanır.

Bu yaklaşımda konunun, farklı disiplinlerle ilişkilendirilmesi amaçlandığı için, bu aşamada da programda sadece bir yöntem değil çeşitli öğretim tekniklerine yer verilmelidir. Ayrıca bu aşamada öğrencileri hem bireysel hem de grupsal örneklerle teşvik etmek için özellikle 2'li 3'lü küçük ve büyük grupları kullanan aktiviteler tasarlanmalıdır. Burada amaç, her dersin aktivitesini desteklemek için optimal şartlar oluşturmaktır.

Jacobs (1989, 63)'a göre, bu basamakta aktiviteler düzenlenirken aşağıdakiler göz önüne alınmalıdır:

Denek	→	Öğrenci
Hareket, eylem	→	İstenilen davranış belirtisi
Ürün, sonuç	→	Aktivitelerin gözlenebilir sonucu
Koşullar	→	Özel aktivite için konulan şartlar
Değerlendirilebilir standart	→	Zaman, nitelik ve nicelik açısından kabul edilebilen performans düzeyi ile ilgili kriter

Öğrenci başarısının değerlendirilmesi yanında bu yaklaşımla ilgili hazırlanan programın değerlendirilmesi için de gerekli yöntem ve ilkelerin belirlenmesi gerekir. Zaman zaman öğrencilerden, öğretmenlerden, okul yöneticilerinden, velilerden uygulanan programla ilgili geribildirimler alınarak programın etkinliği hakkında ipuçları elde edilebilir. Yukarıda anlatılan, disiplinlerarası yaklaşıma göre oluşturulan program hazırlama modelinin daha iyi anlaşılabilmesi için aşağıda bir örnek verilmiştir.



Öğretmen erozyon konusunu çemberin merkezine yazdıktan sonra aşağıdaki soruları öğrencilere sorarak, onların bu soruları disiplinlerle ilişkilendirmesini sağlayabilir.

- Erozyon doğada ne gibi değişimler meydana getirir?
- Erozyonun toplum yaşamına getirdiği zararlar nelerdir?
- Ülkemiz topraklarında erozyonun artma ya da azalma olasılığı nedir?
- Erozyonu nasıl önleyebiliriz?

Burada öğretmen bu tür soruların öğrencilerin de sormasına imkan sağlayarak öğrencilerle birlikte bu sorularla disiplinler arasındaki ilişkileri birlikte saptamalıdır.

Barab ve Landaya (1997) göre öğretmen eğitimi bireyselleştirebilir veya öğrenciyi benzer öğrenme yöntemleri ve yaşam deneyimleri bakımından gruplara ayırabilir. Ancak, burada önemli olan öğretmenin şu sorunun cevabını verebilmesidir. "hazırbulunmuşluk düzeyleri ve yaşam deneyimleri birbirinden farklı olan öğrenciler sınıf dışında bu şaşırtıcı ve karmaşık dünyada gerekli olan bilgi ve becerilerin çokluğu ile niçin ve nasıl başa çıkabilir?" İşte bu sorunun cevabı ancak, disiplinlerarası yaklaşımla verilebilir.

Çünkü, çocuklar bütün ve anlamlı olarak gördükleri, ilişkilendirebildikleri bilgileri daha çabuk öğrenirler ve bunları unutmaları daha zordur. Bundan dolayı da bugün gerçekten de Kuzey Amerika genelinde okul bölgeleri kültürel, gelişimsel bilişsel motivasyon ve ilgiye bağlı öğrenci farklılığının bütün biçimlerine cevap vermek üzere disiplinlerarası eğitim programına yer vermekte ve bu programları desteklemektedirler.

Sonuç

Yukarıda yapılan açıklamalardan da görülebileceği gibi, günümüzde uzmanlaşma sürecine girmiş bulunmamıza rağmen kendi özel alanlarımızda daha iyi hizmet verebilmemiz için, değişik alanlara girebilmemiz ve o alanlarla kendi alanımızda denge kurmaya çalışmamız gerekir. Örneğin, doktor olan kişi sadece vücudun biyolojisi ve fizyolojisi ile ilgili olarak eğitilmez, aynı zamanda insan yapısı ile ilgili tüm eğitimi alır. Çünkü, doktorların karşılaştıkları etik sorunların, hastalar üzerindeki tedavilerle doğrudan ilişkisi vardır.

Bu nedenle de disiplinlerarası öğretim yaklaşımı öğretmenlerin konuları, kavramları öğrencilere başarılı bir şekilde öğretmesi açısından hemen hemen her eğitim kademesinde önemlidir. Nitekim, yurtdışında çeşitli eğitim kademelerinde yapılan araştırmalar bu görüşü destekler niteliktedir.

Bu araştırmalardan bazıları şunlardır:

Jorgensen(1995) çalışmasında, New Hampshire'deki Souhegan Özel Eğitim Lisesi'nde uygulanan disiplinlerarası eğitim programının başarısından söz etmiştir. Bu lisede, çeşitli fiziksel ve duygusal yetersizliği olan öğrenciler biraraya toplatılarak heterojen sınıflar oluşturulmuştur. Okulda, her öğrencinin ilgisini derse çekmek, onları motive etmek ve birbirlerine akademik ve sosyal destek vererek birlikte çalışmalarını sağlamak amaçlanmış ve bu doğrultuda branş öğretmenleri ile diğer zümre öğretmenleri birlikte bir ekip çalışması yaparak disiplinlerarası üniteler hazırlamışlardır. Jorgensen(1995) makalesinde Souhegan Lisesindeki bu çalışmanın sonunda sadece 2 yıl içerisinde büyük aşamalar kaydedildiğine değinerek, yetersizlikleri olan öğrencilerin çoğunun sosyal ve akademik olarak çok büyük başarılar elde ettiğini belirtmiştir.

Ayrıca, ebeveynlerin çoğunun, çocuklarının kendine güven ve öğrenme gelişimlerinde fark edilebilir değişimden çok etkilendikleri saptanmıştır. Jorgensen (1995) yine bu makalesinde yeni ve kıdemli öğretmenlerin birbirlerinin dene-

yim ve bakiş açlarına saygı duyarak, büyük bir başarı ile heterojen sınıflarda öğrenme stratejileri geliştirdiğini ve ileriye dönük olarak daha da etkili disiplinlerarası çalışmalar üzerinde yoğunlaştıklarını belirtmişlerdir.

Stern ve Mikala(1995) birlikte yazdıkları bir makalede, California'daki Sağlık Meslek Akademisi'nde uygulanan disiplinlerarası yaklaşım üzerinde durmuşlardır. Stern ve Mikala, sağlık meslek akademisinde uygulanan bu yaklaşımda, öğrencilerin iş deneyimi ile Matematik, İngilizce, Fen ve Sosyal Bilgiler gibi meslek dışı dersler arasında bağlantı kurduklarını ve bu yaklaşım sayesinde öğrencinin kolej veya üniversiteye girmek için gerekli olan şartları da yerine getirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, okulda disiplinlerarası eğitim programı yaklaşımının gereği olarak öğretmenlerin ekip halinde çalıştığı görülmüştür.

Stern ve Mikala (1995). disiplinlerarası yaklaşımı içeren öğrenmenin öğrencileri gerçek iş yaşamına hazırlaması ve iş hayatında olduğu kadar, ortaöğretim sonrası eğitime de hazırlayıp onları gerçek yaşam problemleriyle, okulda öğrendikleri arasında ilişki kurması açısından çok önemli bir yaklaşım olduğunu belirterek, bu öğretim yaklaşımının gelişmesi ve diğer alanlarda da yaygınlaşması için öğretmenlerin, yöneticilerin ve işverenlerin birlikte işbirliği içinde çalışması zorunluluğuna dikkat çekmiştir.

Yine, Beck(1997), " An Integrated Arts/Social Studies Curriculum for Dallas and Orange County Students" adlı makalesinde California Üniversitesindeki sanatsal bölümlerle Dallas ve Orange eyaletlerindeki okul alanları arasında disiplinlerarası eğitim programları alanında işbirliğine yönelik bir projeden söz etmektedir. Bu projede, Sosyal Bilgiler dersindeki ünitelerle(Tarih, Coğrafya, Kültürel çalışmalar vb.) sanat alanındaki konular birleştirilmiştir.

Beck(1997) projenin ortaokul öğrencilerine temel akademik becerilerin çoğunu kazandırma yanında, bir yıl içinde okullardaki değer ve inançlara yönelik amaçların gerçekleşmesine de katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Örneğin, bir yıl sonunda yerel okullardaki çocuklar üzerinde yapılan ölçümler sonucunda onlara akademik anlamda hoşgörü, özsaygı gibi davranışların geliştiği gözlenmiş aynı zamanda 4-6 sınıflardaki çocuklara yazdırılan kısa hikâyeler sonunda kelime hazinelerinde ilerleme, eleştirel düşünme ve kendine saygı gibi davranışlarında gelişmeler kaydedildiği saptanmıştır. Bunun yanında, üniversite öğrencilerinin ise tanımlayıcı ve yorumlayıcı yeteneklerinde gelişme, diğer kültürleri değerlendirme ve olayların farkında olma gibi davranışlarında yükselme görülmüştür.

Yukarıdaki araştırma sonuçlarından da görülebileceği gibi disiplinlerarası öğretim yaklaşımı,

- Öğrencilerin öğrenme ve öğretmeye odaklaşmasını sağlayarak, onların düşünme ve fikirlerinde ayrıntıya inip yüksek düzeyde genellemelere ulaşmasını sağlama,
- Öğrencileri araştırmaya, incelemeye yönlendirerek onlara sorumluluk kazandırma,
- Öğrencilerin önemli ve güncel konu, kavram ve problemlere odaklaşmasını sağlayarak onları çevresi ve dünyada meydana gelen olaylardan haberdar edip değişik alanlardaki bilgiyi birleştirmesi ve bütünleştirmesine yardım etme gibi beceriler kazandırması açısından yurt dışında özellikle son yıllarda çeşitli eğitim kurumlarında yaygın olarak kullanılmakta ve bu yaklaşıma dayalı programların daha da geliştirilmesi için çeşitli çalışmaların, araştırmaların yapılmaya devam ettiği görülmektedir.

Ülkemizde, özellikle ilköğretim düzeyinde disiplinlerarası öğretimin uygulanması büyük önem taşımaktadır. Çünkü, bu yaş dönemindeki çocukların dünyayı algılayış biçimleri bütüncüldür. Bu nedenle, bu öğrencilerin disiplinlere dayalı öğretimde zorlanmaları ve onlara derslerde verilen bilgilerin sıkıcı anlamsız hale gelmesi kaçınılmaz olmaktadır. Yine, aynı şekilde öğretmenler içinde kendi konu alanlarıyla başka konu alanlarını ilişkilendirme yönünden teşvik edici çalışmalar yapılmadığından öğretmenler sadece kendi dersleriyle ilgili bilgileri diğer alanlarda nasıl kullanacaklarına ilişkin bir kaygı duymamaktadırlar.

Bütün bu olumsuzluklar, sınıf ortamında öğrenilen bilgilerin anlamsız, günlük yaşamdan kopuk ve soyut olmasına neden olmakta ve bu durum da öğrencilerin motivasyonunu azaltarak başarısını düşürmektedir.

Sonuç olarak; ülkemizde de diğer ülkelerde olduğu gibi disiplinlerarası öğretim yaklaşımının gerekliliğine yönelik bilimsel, çalışmaların yapılması ve MEB ile işbirliği yapılarak bu araştırma sonuçlarından MEB'nin haberdar edilmesi sağlanmalıdır. MEB'nin de böyle bir program yaklaşımının önemini benimsemesi ve ilköğretimden başlayarak bütün eğitim kademelerindeki öğretmenleri çeşitli kurumlar bünyesindeki (üniversite vb.) hizmetiçi eğitim programları aracılığıyla disiplinlerarası öğretim yaklaşımından haberdar etmesi gerekmektedir.

Ayrıca, üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme programlarının da bu öğretim yaklaşımının özellikleri dikkate alınarak düzenlenmesi sağlanmalı ve öğretmenler de hizmet öncesinde böyle bir program bilinci oluşturulmalıdır. Bütün bu uygulamaların sonuçlanabilmesi ise, üniversitelerin, MEB'nin, okullardaki yönetici ve öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmasına bağlıdır.

KAYNAKÇA

- Barab, S.A.; Landa, A.(1997). "Designing effective interdisciplinary anchors," Educational Leadership, c.54, s.6, ss.1-5.
- Beck,J.(1997). "An integrated Arts/Social Studies curriculum for Dallas and Orange county students," University of California School of the Arts, ss.1-2
- Brandt, R.(1991)," On interdisciplinary Curriculum: A conversion with Heidi Hayes Jacobs," Educational Leadership, c.49,s.21,ss1-8
- Erickson, H.L.(1995). *Stirring the Head, Heard, and Soul (Redefining Curriculum and Instruction)*, California: Corwin Press. Inc
- Jacobs, H.H.(1989). "Descriptions of two existing interdisciplinary programs", H.H. Jacobs(Ed.) *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: ASCD.
- Jacobs, H.H.(1989)."The growing need for interdisciplinary curriculum content,"H.H. Jacobs(Ed.) *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: ASCD.
- Jacobs, H.H.(1989). "Design options for an integrated curriculum," H.H. Jacobs(Ed.) *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: ASCD.
- Jorgensen, C.M.(1995). "Essential questions inclusive answers," Educational Leadership, c.52, s.4, ss.9-17
- Mcdonald, J.; Czerniak, C.(1994). "Developing interdisciplinary units: strategies and examples," *School Science and Mathematics*, c.94, s.1, ss.5-10
- Sönmez, V.(1994) *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Şafak: Matbaacılık.
- Stern, D.; Rahn, M.(1995). "How health career academies provide work based learning," Educational Leadership, c.52,s.8,ss.2-3.
- Yıldırım, A.(1996). "Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar,"H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, s.12, ss.89-94.

ÖZEL VE RESMİ LİSELERDE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK*

Dr. Refik BALAY**

Özet

Özel ve resmi liselerdeki yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığını uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında incelemeyi ve karşılaştırmayı amaçlayan bu araştırma, Ankara ili merkezindeki yedi ilçede (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle) bulunan özel ve resmi liselerden yansız olarak seçilen 28 lisede (11'i özel, 17'si resmî) görevli; 108'i yönetici, 582'si öğretmen olmak üzere toplam 690 kişi üzerinde yapılmıştır. Araştırmacı tarafından 5'li Likert tipinde geliştirilen ölçme aracı (Örgütsel Bağlılık Ölçeği) ile toplanan veriler, aritmetik ortalama, t-testi, LSD testi, bir boyutlu ve iki boyutlu varyans analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Veri çözümlenmesinden elde edilen genel bulgulara göre, uyum boyutundaki örgütsel bağlılık, resmi liselerde ve öğretmenlerde daha yüksek iken; özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında ise sırasıyla, özel liselerde, yöneticilerde, özel liselerdeki yöneticilerde ve özel liselerdeki öğretmenlerde daha yüksektir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel bağlılık; uyum; özdeşleşme; içselleştirme; özel lise- resmi lise

Abstract

The main purpose of this study was to describe and compare the organizational commitment of administrators and teachers of private and public secondary schools in three dimensions (compliance, identification and internalization) in seven provinces of Ankara. The data were collected from a sample of randomly selected 690 respondents (108 administrators and 582 teachers) in 28 secondary schools (11 private, 17 public schools). In order to gather data, a research questionnaire "Organizational Commitment Scale" was developed using a five-point Likert-type scale by the researcher. The data gathered by the questionnaire were analyzed using mean score, t-test LSD test, one way anova and two way anova techniques. The general findings resulting from this study were such that, while the perception levels of participants in compliance dimension of organizational commitment, were higher in public secondary schools and teachers; in both identification and internalization dimensions, were higher in private secondary schools, in administrators, in private secondary school administrators and in private secondary school teachers.

Key Words: Organizational commitment; compliance; identification; internalization; private secondary school-public secondary school.

Problem

Son yıllarda örgütsel bağlılık çalışmalarına duyulan ilgi giderek artmaktadır. Örgüte bağlılık gösteren bireylerin, yüksek düzeyde üretken oldukları; verimlilik ve sorumluluk duygusuyla hareket ettikleri ileri sürülmektedir. Bireylerin sahip olduğu örgütsel bağlılık kestiricilerini bilmenin, gelecekte örgüte sayısız yararlar sağlayacağı, örgütsel bağlılığı geliştirmenin örgütsel maliyetleri büyük ölçüde düşüreceği tahmin edilmektedir.

Everett (1992) tarafından yapılan okul, öğretmen ve yönetici liderin bir işlevi olarak öğretmenlerin tutumsal bağlılığı konusundaki araştırma, bir meslek işgöreni olarak öğretmenlerin, okullarına ve öğretime olan tutumsal bağlılıklarını ölçmeyi amaçlamıştır. Sonuçlar, yöneticilerin, öğretmenin okula ve öğretime bağlılığını sağlamada önemli bir faktör olarak algılandığını, örgütsel bağlılık çalışmasında liderliğin etkili bir değişken olduğunu göstermiştir.

Busby'nin (1992) örgütsel bağlılık ve örgütsel iklim modelleri araştırması, örgütlerin eğitim birimlerinde problem alanlarının düşük moral, yüksek düzeyde iş bırakma ve genellikle verimsiz üretim olduğu bulgusunu öne çıkarmıştır. Sonuçlar, açık iklim modelinin, fakültelerine bağlılık gösteren yöneticilerce uygulandığını, iklimin açık olmasına paralel olarak, üretimin de arttığını ve geliştiğini ortaya koymuştur.

* Araştırmacının Prof. Dr. Ali Balı yönetiminde yaptığı Doktora çalışmasının bir özettir.

**Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

Tarr'in (1992) katolik okul öğretmenlerinin bağlılığı ve doyumuna ilişkin araştırması, katolik okullarında uzun hizmet süresi ve dine verilen önemin örgütsel bağlılık derecesini belirlediğini; bunun yanısıra örgüte bağlı öğretmenlerin, öğretime ve işe bağlı öğretmenlerle karşılaştırıldığında, meslektaşlarıyla daha olumlu ilişkiler kurduğunu, daha yüksek düzeyde misyon yeterliği gösterdiğini ve işlerinden daha yüksek doyum sağladıklarını ortaya çıkarmıştır.

Monchak (1994), ilköğretim okullarında örgütsel yapı, çatışmanın çözümü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri ele aldığı araştırması, yöneticilerin öğretmenlerden büyük ölçüde daha uzlaşmacı olduğunu; yöneticilerin, bir çatışma çözümü ile karşılaştıklarında, ilköğretimdeki bürokratik yapıdan etkilenmelerine ilişkin algılarının öğretmenlerinkinden daha fazla olduğunu göstermiştir. Sonuçlar ayrıca, yönetici ve öğretmenlerin, okulların düşük veya yüksek bürokratik yönelimli olanlarını kategorilendirmede oldukça farklı cevaplar verdiklerini; en yüksek düzeyde bürokratik eğilim gösteren yöneticilerin çatışmayı çözme yöntemi olarak daha çok çekilmeyi kullandıklarını ortaya çıkarmıştır.

Lukasavich (1994), lise müdür ve öğretmenlerinin örgütsel yapı, çatışmayı çözme davranışları ve örgütsel bağlılık algılarını araştırmıştır. Sonuçlar, müdürlerin öğretmenlerden önemli ölçüde daha yüksek düzeyde uzlaşma davranışı gösterdiğini; daha yüksek düzeyde bürokratik eğilimli müdürlerin, çekilme şeklindeki çatışmayı çözme stilini, düşük bürokratik eğilimli müdürlerden önemli ölçüde daha sık kullandıklarını; müdürlerin öğretmenlerden oldukça daha yüksek düzeyde okula bağlılık duyduklarını ortaya koymuştur.

Satava (1995), sertifikalı kamu saymanlarının kişilik özellikleri ile iş doyumları, işe bağlılıkları, iş bırakma istekleri ve işte yükselme ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kişilik türü ile iş doyumunu, iş bırakma isteği ile yükselme arasında büyük bir ilişki görülmezken, kişilik türü yüksek düzeyde işe bağlılık ile ilişkili bulunmuştur. Çalışma sonunda ayrıca, hiyerarşinin önemli ölçüde iş doyumunu, işe bağlılık ve iş bırakma isteği ile ilişkili olduğu; yerel firmalar tarafından istihdam edilen bireylerin, ulusal firmalarda istihdam edilenlerden daha doyumlu olduğu görülmüştür.

Hackmann (1995), işgören bağlılığını yükseltme kapsamında son zamanlarda iş çevresi değişen müfettişlerin iş çıktıları üzerinde, örgütsel desteğin, eğitimin, ödül yapısı ve değişime eğilimli kişiliğin etkilerini araştırmıştır. Sonuçlar, kendini yöneten iş grubundaki müfettişler için, daha fazla iş doyumunun, müfettişlerin eğitim düzeyi ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu; daha fazla eğitim ve örgütsel desteğin, bu işgörenlerin değişim çabalarında daha az direnç göstermelerine yol açtığını göstermiştir. İşgören bağlılığının az veya hiç düzeyinde olduğu örgütlerde çalışan müfettişlerin büyük ölçüde işlerinden doyum sağlamadıkları; büyük değişim geçiren örgütlerde çalışan müfettişlerin daha yüksek düzeyde iş güvenliği gereksinimi duydukları; bu işgörenlerin ayrıca değişime, başlangıç düzenlemeleri sonrasında değişim çabalarında çok yavaş giden örgütlerdeki müfettişlere göre daha az direnç gösterdikleri saptanmıştır.

Evrensel düzlemde ve Türkiye'deki eğitimi geliştirme çabalarına karşın, eğitim sistemimizin nitelik sorunları azalmak bir yana daha da artmaktadır. Niteliğe ilişkin bu sorunların, sistemde görev yapan işgörenlerin bağlılık düzeyi ile ilişkili olduğu söylenebilir. Eğitim çalışanlarımızın işlerine ve okullarına dönük bağlılıklarında artan oranda bir düşmenin olduğu gözlenmektedir. Bağlılıktaki bu azalmanın, sistemdeki insan kaynaklarının etkili biçimde kullanılmaması ve bağlılık geliştirme stratejilerinin yeterince uygulanmamasıyla yüksek düzeyde ilişkisi bulunmaktadır. Bu konuya ilişkin değerlendirme, sistemi geliştirme ve başarıya ulaştırmada insan faktörünün büyük ölçüde ihmal edildiği gerçeğini öne çıkarmaktadır. Bu araştırmanın, eğitim sistemimizdeki her bir işgörenin sistem içinde önemli olduğunu hatırlatmaya; örgütsel bağlılığın, insan kaynağını yerinde ve etkili kullanmayla ve insana, hakettiği değeri vermekle kurula-bileceğini bilmeye katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

Bu tartışmalar ışığında araştırmanın problemi Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan özel ve resmi liselerdeki yönetici ve öğretmenlerin, görev yaptıkları okullara ilişkin bağlılığını uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında incelemek; bunun yanısıra, örgütsel bağlılığın katılımcılara ilişkin bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları liselere yönelik örgütsel bağlılıklarını, lise türü (özel-resmi) ve görev (yönetici-öğretmen) faktörleriyle, katılımcılara ilişkin bazı değişkenlere göre incelemeyi ve karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışma, karşılaştırmalı türden ilişkisel bir tarama modeli niteliğindedir. Üzerinde anılan faktörlerin etkisinin olup olmadığı incelenen değişken ise örgütsel bağlılıktır. Örgütsel bağlılığa ilişkin algılar, var olduğu şekliyle araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Ankara iline bağlı yedi merkez ilçede (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Yenimahalle) bulunan özel ve resmi liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma evreninde 1080'i özel ve 5262'si resmi okullarda olmak üzere toplam 6342 eleman bulunmaktadır. Bunların da 549'u yönetici ve 5793'ü de öğretmendir. Araştırma, yansız olarak seçilen örneklem üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın örnekleme 357'si özel ve 1286'sı resmi liselerden olmak üzere toplam 1643 kişi katılmıştır. Bunların da 171'i yönetici ve 1472'si de öğretmendir. Örneklem seçiminde "çok aşamalı küme tabakalı örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Evrendeki 94 okuldan (31'i özel, 63'ü resmi) 11'i özel, 24'ü resmi olmak üzere toplam 35 lise kura ile örnekleme seçilmiş; ancak, bazı okul yöneticilerinin anket uygulamasına izin vermemeleri nedeniyle 11'i özel, 17'si resmi lise olmak üzere toplam 28 okul üzerinde çalışma yapılmıştır. Örneklemedeki elemanlardan özel liselerde 37 yönetici, 176 öğretmen olmak üzere 213 kişiye; resmi liselerde de 71 yönetici, 406 öğretmen olmak üzere 477 kişiye (toplam 690 kişi) anket uygulanarak geri alınmıştır.

Araç

Örnekleme giren okullardaki örgütsel bağlılık ilişkisini belirlemek için gerek duyulan verileri toplamak amacıyla yerli ve yabancı literatür incelenerek iki bölümden oluşan veri toplama aracı geliştirilmiştir. Araştırmaya katılanların kişisel özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi bulgulamayı amaçlayan kişisel bilgilere ait bölümün yanı sıra; anket taslağı, bireyin örgütle bütünleşmedeki göreceli gücünü saptamak üzere uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olmak üzere üç boyutta hazırlanmıştır. Bu taslak araç daha sonra uzman kişilerin görüşüne sunulduktan sonra 38 maddeye indirgenmiş ve evrenden seçilen biri özel, diğeri resmi olmak üzere iki lisede ön uygulama için 125 kişi üzerinde kullanılmıştır. Bu uygulamadan toplam 85 anket geri dönerek ön uygulama analizlerinde kullanılmıştır. Ölçme aracında Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, (1) hiç katılmıyorum, (2) az katılmıyorum, (3) orta düzeyde katılmıyorum, (4) çok katılmıyorum ve (5) tam katılmıyorum seçeneklerinden oluşmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi tekniklerinden biri olan Temel Bileşenler Analizi ve bununla birlikte, ölçeğin birbirinden bağımsız alt faktörlerini belirlemek için de Varimax Dik Döndürme Yöntemi kullanılmıştır. Yapılan ilk analiz sonucunda ölçeğin üç faktörlü çıktığı, bu durumun ölçeğin hazırlanmasında dikkate alınan üç temel yapıyı (uyum, özdeşleşme, içselleştirme) yansıttığı görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre 11 madde ölçekten çıkartılarak kalan 27 madde için Varimax Dik Döndürmeli Faktör Analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin birbirinden bağımsız üç faktörde toplandığı görülmüştür. Sonuçta Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin üç faktörlü geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir.

Analiz

Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları liselere yönelik örgütsel bağlılıkları aritmetik ortalama kullanılarak betimlenmiştir. Araştırmanın analiz deseninde, katılımcıların görev yaptıkları lise türü ve görevlerinin onların örgütsel bağlılık düzeylerini farklılaştırıp farklılaşmadığı ve ek olarak bu iki faktörün örgütsel bağlılık üzerinde ortak bir etkiye sahip olup olmadığını incelemede iki boyutlu varyans analizi kullanılmıştır. Buna göre anılan analiz kapsamında iki faktör için temel etki testleri ile ortak etki testi yapılmıştır. Diğer yandan araştırmanın kişisel faktörlere ilişkin bölümünde örgütsel bağlılığın iki alt gruptan oluşan bir faktöre bağlı olarak değişip değişmediği t-testi ile; üç ve daha fazla alt gruptan oluşan bir faktöre bağlı olarak değişip değişmediği ise bir boyutlu varyans analizi ile incelenmiştir. Varyans analizinin sonucunun anlamlı çıkması durumunda, farkın kaynağını bulmak amacıyla grupların ortalama puanları arasında LSD Çoklu Karşılaştırma Testi uygulanmıştır. Karşılaştırmalarda $\alpha = .05$ düzeyi esas alınmıştır.

BULGULAR

Uyum Boyutundaki Örgütsel Bağlılığa İlişkin Bulgular

- Araştırmaya katılanların algılarının lise türü ve göreve göre farklılaştığı, buna karşın lise türü ve görev faktörlerinin uyum boyutunda örgütsel bağlılık üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F(1;686) = 7.99, p < .05$; $F(1;686) = 20.73, p < .05$; $F(1;686) = 0.93, p > .05$]. Lise türüne göre, resmi liselerdeki işgörenlerin örgüte bağlılık algıları özel liselerdekilerden; göreve göre de öğretmenlerin örgüte bağlılık algıları yöneticilerden uyum boyutunda daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Katılımcıların algıları lise türü ve görev ortak etkisine göre farklılık göstermemiştir.

- Araştırmaya katılanların örgütsel bağlılık algılarının cinsiyete, konuta, özel araca ve eşin çalışma durumuna göre farklılaşmadığı; ancak ek iş yapmaya ve ek iş yapma gereksinimi duymaya göre farklılaştığı bulunmuştur [t (634) = 0.18, p > .05; t (685) = 0.05, p > .05; t (688) = 0.87, p > .05; t (582) = 1.49, p > .05; t (686) = 2.22, p < .05; t (681) = 6.63, p < .05]. Bulgulara göre ek iş yapan işgörenlerin, ek iş yapmayanlara; ek iş yapma gereksinimi duyan işgörenlerin de, bu konuda gereksinim duymayanlara göre uyuma ilişkin örgütsel bağlılıkları daha yüksektir. Öte yandan katılımcıların bu boyuta ilişkin örgütsel bağlılık algılarının, okuldaki hizmet süresine, mezun olunan öğretmen yetiştirme kurumuna, öğrenim düzeyine ve gelire bağlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. [F (3;672) = 2.09, p > .05; F (3;681) = 1.05, p > .05; F (2;687) = 0.86, p > .05; F (3;686) = 2.57, p > .05].

Özdeşleşme Boyutundaki Örgütsel Bağlılığa İlişkin Bulgular

- Araştırmaya katılanların algılarının bu boyutta lise türü, görev ve lise türü ve görev faktörlerinin örgütsel bağlılık üzerindeki ortak etkisine bağlı olarak farklılaştığı bulunmuştur [F(1,686) = 52.24, p < .05; F(1,686) = 37.25, p < .05; F(1,686) = 10.76, p < .05]. Özel liselerde çalışanların özdeşleşme algıları, resmi liselerde çalışanlardan; göreve göre de, yöneticilerin bu boyuta ilişkin algıları öğretmenlerden daha yüksektir. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin özdeşleşme boyutuna ilişkin örgütsel bağlılıkları lise türüne göre farklılaşmakta; özel liselerdeki yöneticilerin özdeşleşme algısı resmi liselerdeki yöneticilerden, özel liselerdeki öğretmenlerin özdeşleşme algısı da resmi liselerdeki öğretmenlerden daha yüksektir. Aynı liseler içindeki işgörenler arasındaki karşılaştırmada ise, özel liselerdeki yöneticilerin, bu okuldaki öğretmenlerden ve yine resmi liselerdeki yöneticilerin de aynı okuldaki öğretmenlerden daha üst düzeyde örgüte ilişkin özdeşleşme algısı gösterdikleri görülmüştür.

- Araştırmaya katılanların bu boyuta ilişkin örgütsel bağlılık algılarının cinsiyete, özel araca, eşin çalışma durumuna ve ek iş yapma gereksinimi duymaya göre farklılaştığı; buna karşın, oturlan konuta ve ek iş yapmaya göre farklılaşmadığı bulunmuştur [t (634) = 2.86, p < .05; t (688) = 2.50, p < .05; t (582) = 4.18, p < .05; t (681) = 7.27, p < .05; t (685) = 0.34, p > .05; t (686) = 1.59, p > .05]. Özdeşleşme boyutunda erkek işgörenlerin kadın işgörenlere; özel aracı olan işgörenlerin olmayanlara; eşleri çalışmayan işgörenlerin çalışan eşleri olanlara ve ek iş yapma gereksinimi duymayan işgörenlerin bu konuda gereksinim içinde olanlara göre örgüte bağlılıkları daha yüksektir. Bu boyutta araştırmaya katılanların örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının okuldaki hizmet sürelerine ve gelirlerine göre farklılaştığı; buna karşılık, mezun olunan öğretmen yetiştirme kurumu ve öğrenim düzeyine göre farklılık göstermediği anlaşılmıştır [F (3;672) = 3.15, p < .05; F (3;686) = 3.56, p < .05; F (3;681) = 1.68, p > .05; F (2;687) = 1.06, p > .05]. Katılımcıların özdeşleşme boyutunda okuldaki hizmet süresine göre, bir yıl ve altında hizmet süreleri olan işgörenlerin sırasıyla, 2-4 yıl arası hizmet süresi, 5-7 yıl arası hizmet süresi ve 8 yıl ve üstünde hizmet süresi olanlara göre daha düşük düzeyde örgütsel bağlılık algısına sahip olduğu görülmüştür. Aynı boyuttaki örgütsel bağlılık gelire göre karşılaştırıldığında, 200 milyon ve altında gelire sahip olan işgörenlerin, 201-300 milyon arası gelire sahip olanlar ile 401 milyon ve üstünde gelire sahip olanlara göre özdeşleşme boyutunda örgüte bağlılıkları daha düşüktür. Bulgulara göre ayrıca, 201-300 milyon arası geliri olan çalışanların, 301-400 milyon arası gelire sahip olanlara göre örgütleriyle özdeşleşme düzeyleri daha yüksektir.

İçselleştirme Boyutundaki Örgütsel Bağlılığa İlişkin Bulgular

- Araştırmaya katılım gösteren işgörenlerin bu boyuta ilişkin örgütsel bağlılık algılarının lise türü, görev ve lise türü ve görev faktörlerinin içselleştirme boyutundaki örgütsel bağlılık üzerindeki ortak etkisine göre farklılaştığı bulunmuştur [F(1,686) = 59.44, p < .05; F(1,686) = 63.63, p < .05; F(1,686) = 6.58, p < .05]. Özel liselerdeki işgörenlerin resmi liselerdeki işgörenlere; yöneticilerin de öğretmenlere göre örgütlerini içselleştirme boyutuna ilişkin bağlılıkları daha yüksektir. Bunun yanısıra, yönetici ve öğretmenlerin bu boyuta ilişkin örgütsel bağlılık algılarının, lise türüne bağlı olarak farklılık gösterdiği; özel lise yöneticilerinin, resmi lise yöneticilerine; özel lise öğretmenlerinin de resmi liselerdeki meslektaşlarına göre örgütlerini daha üst düzeyde içselleştirdikleri görülmüştür. Ayrıca bulgulara göre, özel liselerdeki yöneticilerin bu okuldaki öğretmenlere; resmi liselerdeki yöneticilerin de aynı okuldaki öğretmenlere göre daha üst düzeyde içselleştirme algısı gösterdikleri bulunmuştur.

- İçselleştirme boyutunda işgörenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının cinsiyete, konuta, özel araca, eşin çalışma durumuna ve ek iş yapma gereksinimi duymaya göre farklılık gösterdiği; buna karşın, ek iş yapma durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur [t (634) = 3.82, p < .05; t (685) = 3.07, p < .05; t (688) = 2.07, p < .05; t (582) = 2.43, p < .05; t (681) = 5.73, p < .05; t (686) = 0.96, p > .05]. Bulgulara göre bir karşılaştırma yapıldığında erkek işgörenlerin kadın işgörenlere; kira dışında bir konutta oturan işgörenlerin kirada oturanlara; kendine ait özel aracı olan işgörenlerin olmayanlara; eşi herhangi bir işte çalışmayan işgörenlerin eşleri çalışanlara ve ek iş yapma gereksinimi duymayan çalışanların bu konuda gereksinim içinde olanlara göre içselleştirme boyutunda örgüte bağlılıkları daha yüksektir. Aynı boyuta ilişkin olarak katılımcıların bağlılık algılarının okuldaki hizmet süresine göre farklılaşmadığı; bu algıların, mezun olunan öğretmen yetiştirme kurumuna, öğrenim düzeyine ve işgörenlerin gelirine göre farklı olduğu bulunmuştur [F (3;672) = 2.34, p > .05; F (3;681) = 8.82, p < .05; F (2;687) = 5.14, p < .05; F (3;686) = 3.74,

$p < .05$]. Bulgulara göre işselleştirme boyutunda eğitim enstitüsü ve yükseköğretmen okullarından mezun olanların algıları eğitim fakülteleriyle fen edebiyat fakültelerinden mezun olanlara; hem eğitim fakülteleri hem de yüksek islam enstitüsü ve ilahiyat fakültelerinden mezun olanların algıları da fen edebiyat fakültelerinden mezun olanlara göre daha yüksektir. Öte yandan öğrenim düzeyine göre ise, ön lisans düzeyinde öğrenim gören işgörenlerin, lisans ve lisans üstü düzeyde öğrenim görenlere göre örgütlerini işselleştirme düzeyleri daha yüksektir. Son olarak işgörenlerin gelir düzeyine göre, 200 milyon ve altında geliri olan işgörenlerin, 201-300 milyon; 301-400 milyon ve 401 milyon ve üstünde geliri olanlara göre işselleştirme boyutunda örgüte bağlılıkları daha düşüktür.

ÖZET, SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma ile, Türk eğitim sistemindeki liselerde geçerli olan örgütsel bağlılığın sistemdeki liselerin türlerine (özel-resmi), bu liselerdeki işgörenlerin görevlerine (yönetici-öğretmen) ve onlara ilişkin kişisel faktörlere göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu liselere ilişkin örgütsel bağlılık üç boyutta (uyum, özdeşleşme, işselleştirme) tanımlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından 5'li Likert tipinde geliştirilen ölçme aracı ile toplanan veriler, aritmetik ortalama, t-testi, LSD testi, bir boyutlu ve iki boyutlu varyans analizi teknikleriyle çözümlenmiştir.

Araştırma bulgularıyla ulaşılan sonuçlara göre, uyum boyutundaki örgütsel bağlılık, lise türüne göre resmi liselerde daha yüksek bulunmuştur. Newton ve Shore'un (1992) aktardığına göre Farber ve Saks'ın (1980) çalışmasında sınırlı iş seçeneklerine sahip olan işgörenlerin, iş güvenliği ve ücret gibi dışsal ödülleri elde etmek için örgütlerine daha çok bağlandıkları ve daha fazla uyum gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre resmi liselerde görev yapan yönetici ve öğretmen topluluğunun kendilerini piyasaya sunmada ve alternatif istihdam yaratmada eğilimlerinin daha sınırlı olduğu; bu koşullara bağlı olarak resmi lise işgörenlerinin, özel liselerdekilere göre daha yüksek uyum ilişkili bağlılık algısı içinde oldukları ileri sürülebilir.

Öte yandan uyum boyutuna ilişkin bağlılığın göreve göre de farklılaştığı; öğretmenlerin, yöneticilere göre bu boyutta daha yüksek örgütsel bağlılık algısı taşıdıkları anlaşılmıştır. Bu durum yönetici ve öğretmenler arasındaki farklılıklarla yöneticilerle açıklanabilir Wallace (1995) ve Tannenbaum'a göre (1966), Öğretmenlerin tersine yönetsel ilerlemeyi amaçlayan yöneticiler, meslekten çok örgütsel konulara daha fazla bağlılık gösterme eğilimine girerler.

Öte yandan özdeşleşme ve işselleştirme boyutlarındaki örgütsel bağlılık lise türüne göre özel liselerde daha yüksektir. Özel liselerde görev yapanlar, çalıştıkları okulları kendileri seçebilirken, resmi liselerde görev yapanların bu konuda bir seçme olanağı bulunmamaktadır. Atandıkları okullarda zorunlu olarak çalışmaya başlayan resmi lise işgörenleri, bu zorunluluğa paralel olarak, ulaşım, yerleşme, çocuklarını okula gönderme v.b bir çok konuda da seçici olamamaktadır (Balay 2000, 146). Diğer yandan Özel ve resmi liseler arasındaki fiziksel koşullar ve kabul edilebilir olanakların, bu okulların örgütsel bağlılık algısında farklılık yaratacağı tahmin edilebilir. İşgören sayısı, ısınma, aydınlanma, kullanılan araç-gereç ve teknoloji yönünden özel liselerin durumunun resmi liselere göre daha iyi olduğu yönünde yaygın görüş ve kanaat vardır. Fristone ve Pennell de (1993), bu özellikler bakımından büyük eksiklikleri olan okullarda, işgörenlere ve öğrencilere sembolik anlamda değer verilmediği anlamının çıktığını ileri sürmüşlerdir.

Görev faktörüne göre bir karşılaştırma yapıldığında da yöneticilerin öğretmenlere göre özdeşleşme ve işselleştirme boyutlarında daha üst düzeyde örgütsel bağlılık algısı gösterdiği görülmektedir. Wallace (1995), örgütlerde yukarıya doğru hareketliliğin, daha fazla yönetsel sorumluluk alma anlamına geldiğini; bu yükselmelerin daha üst düzeyde örgütsel bağlılık ile sonuçlandığını gözlemiştir.

Diğer yandan, özdeşleşme ve işselleştirme boyutlarında özel lise yöneticilerinin resmi lise yöneticilerine göre daha üst düzeyde örgütlerine bağlılık duymaları, özel lise yöneticilerinin daha esnek örgütsel kurallarla birlikte daha fazla özerklik algısı ve yüksek kazançla sahip olmalarıyla ilişkili olabilir. Wallace (1995), daha geniş örgütsel kural ve süreçlerin otonomi ile çatışması nedeniyle örgütsel bağlılığı azalttığını ileri sürmüştür. Diğer yandan iş pazarı koşullarında özel lise yöneticileri resmi lise yöneticilerine kıyasla neredeyse iki kat daha fazla ücret almaktadırlar. Wallace da (1995), kazançların örgüt tarafından sağlanan bir ödül olup, işin çekiciliğini artırdığını; daha fazla ödemenin genellikle daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılıkla sonuçlandığını saptamıştır. Bulgular, özel lise öğretmenlerinin, resmi lise öğretmenlerine göre daha üst düzeyde özdeşleşme ve işselleştirme algısı taşıdıklarını göstermektedir. Bu bulgu özel lise öğretmenlerinin mesleki norm ve standartlara uygunluk arz eden ölçütlere daha fazla sahip olmalarıyla açıklanabilir. Wallace'a göre (1995), eğitim işgörenleri, yapılan işleri değerlendirirken, mesleki norm ve standartlara uygunluk arz eden ölçütler ararlar. Bu ölçütlerdeki daha fazla uygunluk ve mesruiyet algısı, onların hem mesleklerine hem de okullarına yönelik bağlılıklarını olumlu yönde etkileyebilir.

Bulgulara göre aynı boyutlarda hem özel hem de resmi liselerde yöneticiler öğretmenlere göre okullarına daha üst düzeyde bağlılık duymaktadırlar. Bu bulgu, Luthans ve diğerleri'nin (1987) bulgularına dayanarak, her iki lise türünde de yöneticilerin sorumluluğu ve okulu daha fazla sahiplenme duygularıyla açıklanabilir. Çünkü okulun başarı

düzeyinden, amaçlarını gerçekleştirme derecesi ve şimdi ve gelecekteki konumundan öncelikle yöneticiler sorumludur.

Bulgulara göre uyum boyutunda ek iş yapan ve ek iş yapma gereksinimi duyanların algıları daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle daha fazla araçsal beklentileri olan bireylerin, bunu karşılamak için bu türden ek çabalar gösterdikleri; bunun, onlardaki uyuma ilişkin bağlılık algılarını güçlendirdiği söylenebilir. Chusmir (1982), dış gereksinimlerin işgörenlerin bağlılıklarını etkilediğini gözlemiş; Balcı ise (1985), eğitim yöneticilerinin iş doyumuna ilişkin araştırmasında, toplam grubun, en az karşılanan öncelikli değişkenlerinden birinin ücret olduğunu bulmuştur.

Öte yandan özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında erkek işgörenlerin kadın işgörenlere göre daha üst düzeyde örgütsel bağlılık algısına sahip oldukları görülmektedir. Erkek işgörenlerin, toplumsal kabul ve norm çerçevesinde aile kurumunun temsilcileri olarak hareket ettikleri, ev geçimi ve buna ilişkin zorlukları bir baskı ögesi olarak daha fazla duymalarının bu boyutlarda daha üst düzeyde örgütsel bağlılık algısı göstermelerine etki ettiği ileri sürülebilir.

Özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında kendine ait özel aracı olan işgörenlerin de, olmayanlara göre göreceli olarak daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılık algısına sahip oldukları; bu türden maddi olanakların zamanla öz saygı duygularını güçlendirdiği, bunun da, sonuçta onların daha üst düzeydeki özdeşleşme ve içselleştirme algılarını etkilediği ileri sürülebilir. Mathieu ve Zajac da (1990), ödeme, maaş v.b. maddi olanaklarda gelişme göstermenin kişilerin öz saygı duygusunu güçlendirdiğini; bunların zaman içinde tutumsal bağlılık yarattığını ileri sürmüşlerdir.

Bu boyutlarda ayrıca eşleri çalışmayan işgörenlerin, eşleri çalışanlara göre daha üst düzeyde örgütsel özdeşleşme ve içselleştirme algısı gösterdikleri görülmüştür. Araçsal türden beklentileri öncelikli gören eşleri çalışan işgörenlerin, daha üst düzeyde araçsal gerekleri karşılama ve bunda doyuma ulaşma güdüsü taşıdıkları; özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarındaki düşük bağlılık algılarının da bundan etkilendiği düşünülebilir.

Ayrıca özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında ek iş yapma gereksinimi duymayan işgörenlerin, bu konuda gereksinim içinde olanlara göre daha üst düzeyde örgütlerine bağlılık gösterdikleri görülmüştür. Ek iş yapma gereksinimi duymayan işgörenlerdeki örgütsel bağlılık algısını zayıflattığı söylenebilir. Pehlivan da (2000) Baltaş ve Baltaş'dan (1989) aktararak, işten elde edilen gelirin yetersiz olması halinde bunun, işgörenin ailesini gerektiği gibi besleyemeyeceği, giydiremeyeceği ve düzenli bir evde oturamayacağı anlamına geldiğini; bunun sonucunda bireylerin daha fazla çalışma ve ek işlerden gelecek gelire yönelmek zorunda kaldığını belirtmiştir.

Bulgulara göre kira dışında bir konutta oturanların ise içselleştirme boyutundaki algıları yüksek bulunmuştur. İçselleştirme boyutundaki bu algı farkı, işgörenlerin temel yaşam gereklerini karşılama düzeyinden kaynaklanabilir. Kendine ait veya kira ödemesi olmayan bir konutta oturan işgörenlerin, kira giderine katlanarak ekonomik durumunu yeterince güçlendiremeyen işgörenlere göre, örgütlerini daha üst düzeyde içselleştirdikleri söylenebilir.

Bulgulara göre ayrıca, okuldaki hizmet yılı arttıkça işgörenlerin özdeşleşme boyutundaki örgütsel bağlılıklarının genel olarak arttığı söylenebilir. Örgütsel hizmet süresindeki artış, işgörenlerin örgütteki tasarım ve birikimlerinin çokluğuna işaret eder. Glisson ve Durick de (1988), hizmet süresinin örgüte yapılan bir yatırım olduğunu; hizmet süresindeki artışa paralel olarak örgütten ayrılmanın güçleşeceği ve bu yüzden bağlılığın güçleneceğini belirtmişlerdir.

Diğer yandan gelir yüksek olanların algıları hem özdeşleşme hem de içselleştirme boyutlarında yüksek bulunmuştur. Buna göre gelir düzeyinin işgörenlerin örgütlerine olan bağlılıklarını etkilediği söylenebilir. Wallace'a (1995) göre de kazançlar, örgüt tarafından sağlanan önemli bir ödül olup, işin çekiciliğini belirlemekte, işgörene yapılan daha fazla bir ödeme genellikle daha yüksek düzeyde bağlılık ile sonuçlanmaktadır.

Eğitim enstitüsü, yüksek öğretmenokulu, yüksek ilahiyat fakültesi mezunlarının algıları, içselleştirme boyutunda eğitim fakülteleri ve fen edebiyat fakültelerini bitirenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Birinci gruptaki mezunlarının, söz konusu okullara, "öğretmen olacağım" diye giren ve bu okullardaki eğitimleri boyunca öğretmenlik ruhu ve ideali ile yetişen kişiler olduğu; daha yüksek içselleştirme algılarının bundan kaynaklandığı söylenebilir.

Bulgulara bakarak, ön lisans düzeyinde öğrenim gören işgörenlerin, lisans ve lisans üstü düzeyde öğrenim görenlere göre daha üst düzeyde örgütlerini içselleştirdikleri; bunun, alınan eğitimin niteliğine ve düzeyine bağlı olduğu ileri sürülebilir. Allen ve Meyer de (1990), işgörenlerin sahip olduğu formal eğitimin, mevcut örgüt ve benzeri dışındakilerde çok yararlı olamayacağı düşüncesinin kişileri örgütlerine daha bağlılık gösteren bireyler yaptığını ileri sürmüştür.

Bu çalışmada araştırmacı, örgütsel bağlılığı, özel ve resmi liselerin bir karşılaştırması şeklinde araştırmıştır. Örgütsel bağlılık, özel liselerle meslek liseleri ve meslek liseleriyle genel liseler arasında; ayrıca ilköğretim okullarıyla ortaöğretim okulları arasında karşılaştırmalı olarak araştırılabilir.

Örgütsel bağlılık, farklı kültür, coğrafik ortam ve bölgelerin gelişmişlik düzeyine bağlı olarak da araştırılabilir. Bu çerçevede örneğin, geri kalmış bölgeler, gelişmekte olan bölgeler ve gelişmiş bölgeler arasında; gelişmiş illerle geri kalmış iller arasında; kentsel alanlardaki okullarla kırsal alanlardaki okullar arasında karşılaştırmalı olarak araştırılabilir.

Örgütsel bağlılık ve bağlılıkla yakından ilişkisi olduğu gözlenen örgüt kültürü, kişilik, stres, değişim, performans v.b kavramlar arasında; ayrıca eğitimsel etkililiğin örgütsel bağlılıkla ilişkisi üzerinde yeni araştırmalar yapılabilir.

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.
- Balay, R. (2000). Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı (Ankara ili örneği). (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balci, A. (1985). Eğitim yöneticisinin iş doyumu. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baltaş, A., ve Baltas, Z. (1989). *Sres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: 7. Basım. Aktarma Pehlivan, İ. (2000). *İş yaşamında stres*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Busby, T. M. (1992). Patterns of organizational climate and organizational commitment in Allied Health education units. (Ed.D.). *Dissertation abstracts international* 52, 7: 2336-A.
- Chusmir, L. H. (1982). Job commitment and organizational woman. *Academy of management review* 7, 4: 595-602.
- Everett, G. L. (1992). Teacher attitudinal commitment: A function of the school, the teacher and the principles leadership. (Ph.D.). *Dissertation abstracts international* 52, 8: 2766- A.
- Farber, H. S., And Saks, D. H. (1980). Why worker want unions: The role of relative wages and job characteristics. *Journal of political economy* 88: 349-369. In Newton, L. A., And Shore, L. M. (1992). A model of union membership: Instrumentality, commitment, and opposition. *Academy of management review* 17, 2: 275-298.
- Firestone, W. A., And Pennel, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of educational research* 63, 4: 489-525.
- Glisson, C., And Durick, M. (1988). Predictors of job satisfaction and organizational commitment in human service organizations. *Administrative quarterly* 33: 61-81.
- Hackman, R. A. (1995). Factors that facilitate commitment of first-line visors to employee involvement structures. (Ph.D.). *Dissertation abstracts international* 55, 9: 4152-4153-B.
- Lukasavich, P. A. (1994). Organizational structure, conflict resolution behavior, and organizational commitment, as perceived by high school teachers and principals. (Ed.D.). *Dissertation abstracts international* 54, 7: 2411-A.
- Luthans, F., Baack, D., And Taylor, L. (1987). Organizational commitment: Analysis of antecedents. *Human relations* 40, 4: 219-236.
- Mathieu, J. E., And Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological bulletin* 108, 2: 171-194.
- Monchak, P. V. (1994). Relationships between organizational structure, conflict resolution, and organizational commitment in elementary schools. (Ph.D.). *Dissertation abstracts international* 54, 7: 2413-A.
- Newton, L. A., And Shore, L. M. (1992). A model of union membership: Instrumentality, commitment, and opposition. *Academy of management review* 17, 2: 275-298.
- Pehlivan, İ. (2000). *İş yaşamında stres*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Satava, D. R. (1995). An empirical investigation of the relationship between the factors of personality for certified public accountants and job satisfaction, job commitment, intent to turnover and job promotion. (D.B.A.). *Dissertation abstracts international* 55,10: 3234-A.
- Tannenbaum, A. S. (1966). *Social psychology of the work organization USA*: Wadsworth Publishing Company. Inc.
- Tarr, H. C. (1992). The commitment and satisfaction of Catholic school teachers. (Ph.D.). *Dissertation abstracts international* 53, 3: 684-A.
- Wallace, J. E. (1995). Organizational and professional Commitment in professional and nonprofessional organizations. *Administrative science quarterly* 40,1-4: 228-255.

Özet

Bu makalede, günümüzde gittikçe önem kazanan öğrenen örgüt kavramı ve eğitim örgütlerine uygulanmasında yöneticinin rolü ele alınmaktadır. Bu amaçla, öğrenen örgüt, örgütlerde öğrenme yetersizlikleri, öğrenen önder, önderlik yetkinlikleri, okul yöneticisinin önder olarak tasarımcılık ve öğretmenlik rollerine ilişkin konulara değinilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel öğrenme, öğrenen önder, önderlik yetkinlikleri, öğrenen okul

Abstract

This article investigates the learning organizations concept which is gaining more and more attention everyday and the administrators' role in its application to the educational organizations. To do this subjects: learning organizations, learning disabilities in organizations, learning leader, leadership abilities, the school administrator's designer role as a leader and teaching role are mentioned.

Key Words :Organizational learning, learning leader, leadership abilities, learning school.

GİRİŞ

Yönetim kuramları gelişim düzeyleri açısından ele alındığında, doğrusal bir düzlem üzerinde bir ucunda herşeyi bilen örgütsel amaçların ön planda tutulduğu, yönetici tekeline dayanan geleneksel bir anlayış vardır. Geleneksel örgütlerde, yönetici ise her şeyi bilen konumunda olup, işgörenler emirler doğrultusunda düşüncelerine gerek kalmaksızın görevlerini yapan bireyler konumundaydı Buna karşın, günümüze gelindiğinde, doğrunun diğer ucunda örgütteki her işgörenin sürekli öğrendiği ve yönetici-işgören işbirliğine dayanan öğrenen örgütler yer almaktadır. Günümüzde yönetim bilen konumundan çıkmış, astlarıyla birlikte sürekli öğrenen sürekli sorun çözen kişi olarak algılanmaya başlanmıştır. Eğitim örgütlerinin temel işlevi ve ürünü, öğrenme ürünü olan davranış değişikliğidir. Bu bağlamda, bireyin çevreye uyumunun sağlanması için, ona çevresel değişimlere bağlı olarak ortaya çıkan davranış değişikliklerini bireye kazandırmaktır. Bunun için bir okul yöneticisi, en azından okulun çevreye uyumunun sağlanmasında çevresel değişiklikler, sürekli izleyerek gerekli değişimlerin yapılmasını sağlamaya çalışmalıdır. Diğer taraftan en önemlisi, okuldaki öğretmenlerin sürekli öğrenmelerini sağlayıcı koşulların oluşturulmasıdır.

Öğrenen Örgüt

Öğrenen örgütler felsefesi; insanlarda kullanılmayan büyük bir gizilgüç olduğunu eğer işgörenlerin bireysel gelişimi canlandırılabilirse bu gizilgücün ortaya çıkarılabileceğini söylüyor. Amaç, ortaya çıkan bu gizilgücü takım çalışmasında eriterek sinerjik bir etki yaratmak ve böylece inanılmaz büyük bir gücün sahibi olmak. Önemli olan insanların gerek kendi, gerekse başkalarının deneyimlerinden yararlanıp risk alarak, zaman zaman okuyup araştırarak sürekli öğrenebildikleri bir iklim yaratmak (Çalkavur, 1996: 22).

Değişmeyen tek şey değişimdir. İnsanlar ve örgütler bu değişime ayak uydurduğu ve kendi bu değişim doğrultusunda geliştirdiği sürece, varoluşlarını devam ettirebilirler. Değişen piyasa ve ekonomiye uyumda örgütün öğrenme yeteneğinin canlı ve başarılı tutulması çok önemlidir. Öğrenme sürecini yaymak, onu kişi ve takım çalışmalarına entegre etmek öğrenen örgütlerin bir tanımıdır (Şive, İşlek, 1997: 52). Bunun yanında öğrenen örgütler değişik şekilde tanımlanmıştır. Öğrenen örgüt; bilgiyi yaratma edinme ve aktarma yeni bilgi ve kavrayışlarını yansıtmak için davranışını değiştirme becerisine sahip olan örgüttür. İnsanların istedikleri sonuçları yaratma kapasitelerini sürekli olarak genişlettikleri, yeni ve geniş düşünme modellerinin beslendiği ortak özlemin serbestlik kazandığı ve insanların birlikte öğrenmeyi öğrendikleri yerlerdir (Garvin, 1998: 53, 55).

Bu tanımlara göre insanların istekleri doğrultusunda bir gelişme ve öğrenmeye sahip olarak ayakta durabilmelerini sağlayan bir örgüttür. Öğrenen örgüt olmanın değişik aşamaları vardır; fakat bütün bu aşamaları etkileyen tek şey öğrenmedir. Öğrenmenin bireysel değil, tüm örgütü kapsamaması ve öğrenmenin bitmeyen bir olgu olması, örgütün her zaman daha ileriye gitmesine yani vizyonun genişlemesine neden olur.

Örgütlerin değişmeye gereksinimlerinin temelinde önder bir kuruluş olmak ve değişim sürecinin onları yok olmasını engellemek yatmaktadır. Öğrenen örgütler tarafından kullanılan araçların çoğu geleneksel, hiyerarşik örgütler tarafından da kullanılmaktadır. Fakat bu araçların neden kim tarafından ne zaman ve nerede kullanıldığı boyutunda fark vardır. Öğreten kişi öğrenen örgütlerde işe en yakın kişiler, uzmanlarken geleneksel örgütlerde kurum içinden eğitimci yada dışarıdan gelen uzmanlardır. İşgörenler, geleneksel örgütlerde zorunlu olduklarında, kısa bir süre içinde bugünün gereksinimlerini karşılamak için, öğrenirken öğrenen örgütlerde her zaman uzun dönemde gelecekteki gereksinimleri karşılamak için öğrenirler (Braham, 1998: 20).

Örgütlerde Öğrenme Yetersizlikleri

Öğrenen örgütlerin en önemli yönü, öğrenme olanakları ve birlikte öğrenmeye uygun bir ortam hazırlanmasıdır. Bu ortamın hazırlanabilmesi diğer bir deyişle, öğrenen örgüt olabilmek için öncelikle öğrenme yetersizliklerinin açığa çıkarılması gerekir. Geleneksel örgütlerin mantığını da bir bakıma açıklayan öğrenme yetersizliklerini şöyle sıralanmaktadır (Senge, 1998: 27-35):

- **Konumum ne ise ben oyum;** kişilerin sadece kendi konumları ile sınırlandırılması. İnsanlar sadece kendi konumları üzerinde yoğunlaştıklarında sadece kendi işlerini yaparlar ve kendilerini yaptıkları işle sınırlayıp bir sistem dahilinde çalıştıklarını göz ardı ederler. Bu durumda bir takım halinde çalışmayı ve örgüt içinde çıkacak sorunlarda sorumluluk almazlar ve sorunları çözme yerine üstünü örterler. Özellikle yetersiz okul yöneticileri için sık sık başvuru alan yetersizliği gizleme yoludur. Bu tip yöneticiler bir sorunla karşılaştığında, yetki yok, param yok, okulun bu sorunlarının çözmek kolay değildir mantığını ileri sürerler.
- **Düşman dışanda;** kişilerin özeleştirme yapmaması sorunu ve sorunların kaynağını bir başka işgörende veya çevrede aramalarıdır. Bu yetersizlik bir bakıma "konumum ne ise ben oyum" düşüncesinin bir sonucudur. Sadece kendi işimizle uğraştığımız zaman ortaya çıkacak sorunların nedenlerini dışarıda ararız ve yaptığımız işi hiç değerlendirmeyiz. Ülkemizde sorunların çözülememesinin en büyük nedenlerden birisi de sorundaki kendi payımızı görmeyiz. Yalnızca başkasının payına bakarak, sorumluluğu ona atarız. Okulda olup biten her sorunu, okul müdürünün, bakanlığın merkez yetki yapılanmasını ve izlenen eğitim politikalarına yükler.
- **Sorumluluk üstlenme kuruntusu;** olayların incelenmemesi, çözüm ararken nedenlere ve kaynaklara bakılmaması.
- **Olaylara takılıp kalma;** sadece ayrıntılarla ilgilenme ve bütünlüğü göz ardı etme. Sistemati bir yapıda çalışıldığı için bir sorun karşısında kısa dönemli olayları incelemek geçici çözümler sağlar ve işgörenlerin üretici olmalarını engeller.
- **Yönetici-takım söylentileri;** bir takım gibi görünmelerine rağmen, ekip olarak davranmamaları kısacası bir sorun olduğunda çözmeye çalışmak yerine örtbas etmek ve açığa çıkarmamak,
- **Deneyime dayalı öğrenme;** iş yaparak deneyerek öğrenme. En iyi öğrenme deneyimle olur. Fakat bu deneyimlerin sonuçlarını gözlemleyip diğer deneyimlerimizde kullanabildiğimiz zaman yararlı olur.
- **Göreceli süreçler;** Yavaş yavaş olan değişimler ve aksaklıklar insanların onları anlamasını engeller ve zamanla bu duruma alışır. Daha sonra sorunlar büyüdüğünde, diğer bir deyişle sorularla yüz yüze kalındığı zaman hiçbir değişiklik yapmadan sorunların sonuçlarına katlanır ve yok olmayı beklerler. Yavaşlamayı ve çoğu zaman en büyük tehditleri oluşturan göreceli süreçleri görmemek varoluş sürecini azaltır. Okul yöneticilerimizin, ortaya çıkan kaynak sıkıntısını benimsemiş olmaları, parasal sorunları zaman zaman öğrencilerden para toplayarak gidermeye çabaları, aslında sorunu çözmediği gibi, büyümesine de neden olmaktadır. Bir ildeki ortaöğretim okullarının üniversiteye öğrenci yerleştirmede üst sıralardan alt sıralara düşmüş olması, o ildeki uzun zaman beri var olan sorunların bir sonucudur.

Bu öğrenme yetersizlikleri çözümlendikten sonra, öğrenen örgüt olma yolundaki ikinci adım ise, öğrenen örgütlerin dayandığı 5 disiplini oluşturmaktır:

Kişisel Hakimiyet: Kişisel hedefleri doğrultusunda işgörenlerin gelişiminin desteklenmesi, böylece yaratıcılığın, örgütün gelişimine katkısının sağlanmasıdır.

Zihinsel Modeller: İşgörenlerin kafasındaki belirli yargıları konuşarak çözümlenme ve yok etmektir. Bu yargılar, her zaman gelişimi ve güdülenmeyi engeller.

Takım Halinde Öğrenme: Bireysellikten uzaklaşıp, takım halinde düşünme alışkanlığının gelişmesidir. Öğrenen örgütlerde temel öğrenme birimi bireyler değil, takımlardır. Bu yüzden bireysellikten uzaklaşıp takım halinde çalışmak ve düşünmek çok önemlidir. Bu disiplin "diyalog"la başlar. Kişilerin öğrenmeyi aksatan yargılarının saptanması ve birlikte düşünme eylemini gerçekleştirmeleri diyalog ile gerçekleşir.

Paylaşımaya Dayalı Bir Vizyon Oluşturma: Vizyon oluşturma sürecine bütün işgörenlerin katılmasıdır. Bir önderin sahip olduğu kişisel vizyonu bir örgütü harekete geçiren paylaşılan bir vizyona dönüştürmesidir. Oluşturulacak örgüt vizyonu, geleceğe yönelik paylaşılan resimleri ortaya çıkarma becerisini kapsar. Bu resimler, gerçek bağlanmayı ve görev almayı sağlar.

- **Sistem düşüncesi:** Sistem düşüncesi olaylar örgüsünü daha açık görme olanağı verir ve bunların en etkili şekilde nasıl değiştirebileceğimizi görme konusunda yardımcı olur (Senge, 1998: 15-19).

Sürekli olarak kendimizi, düşünsel modellerimizi, önyargılarımızı ve misyonumuzu irdelememiz gerekir. Bu çabalar, üstün edim ve öğrenci/öğretmen/diğer işgören doyumunu sağlamak, kaliteyi geliştirmek, rekabet üstünlüğünü sürdürmek, enerji yüklü ve azimli işgücü yaratmak, değişimi yaratmak ve yönetmek, zamanla yarışmak, birey-örgüt ve toplum seviyelerindeki karşılıklı bağımlılığın farkına varmaktır. Öğrenmenin sağlanması ve katılımı gerçekleştirmek için belirlenen süreç, okulun büyüklüğüne bağlıdır. Örneğin: Milli eğitim sisteminde bir değişiklik yapılacağı zaman (8 yıllık eğitim, kredili sistem gibi) eksiklikleri belirlemek ve bu eksikliklerden tüm sistemin zarar görmesini engellemek amacı ile alt yapısı uygun olan (öğretmen sayısı, sınıf sayısı) okullarda uygulamaya konulması. Sistem, yönetimden aşağı kadrolara doğru (dikey olarak) sağlıklı bir şekilde yayılırsa, kısacası sistem tam anlamıyla uygulandığı zaman çalışanlardan destek alacak ve gelişecektir. Çünkü, kişilerin her zaman daha iyiye ve daha olumluya gereksinme vardır.

Öğrenen örgütte ise yönetici, sürekli gelişimi destekleyen alınacak kararları alt kademelere kadar indirgeyen ve her şeyi sisteme bağlı olarak yürütmeyen önderlerdir (Bozkurt, 2000: 57).

Öğrenen Önder

Önderlik, örgütsel amaçların elde edilmesi doğrultusunda insanları etkileme becerisidir (Daft, 1991: 372). Önderin görevi örgütün en değerli varlığını; insanları, gerek mesleki gerekse kişisel anlamda azami düzeye çıkarmaktır. Önder, işgörenlerin yeterli, yaratıcılık ve bağlılığının pekiştirilmesine yardımcı olacak örgütler yaratır. Önderler, işgörenlerin işlerinden heyecan duyacağı, başarılarıyla gururlanacağı ve iş arkadaşlarına katkıda bulunacağı sağlıklı ortamlar oluşturur. Kısaca, önderliğin özü; fikirleri, becerileri harekete geçirmektir. Önderler yaptığı bu asli görev ile örgütün devamlılığı veya sona ermesini sağlar (Rosen, 1996: 28). Bu bağlamda bir okul yöneticisinin temel rolü, yalnızca okulun kuralları çerçevesinde toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi değil, aynı zamanda okulun bölgede en etkili ve kendisine özgü vizyonu olan bir konuma getirmesidir.

Önderlik yetkinliklerini ise şöyle sıralayabilir (Erdil, 1997: 37):

- **Yön belirleme:** Vizyon sahibi olmak, misyon ve belirlenen hedefleri geleceğe dönüştürmek, geleceğe ait planlar yapabilmek, sorumluluk almak, problem çözmek, çok yönlü düşünmek, durum değerlendirmektir.
- **Temel değerler:** Öğrenen önder olarak bir okul yöneticisi, nezaket, hoşgörü, inanırlık, güven, doğruluk, açıklık, sadakat değerlerini taşımalıdır.
- **İletişim kurma ve kişilerarası ilişkileri geliştirebilme:** Öğrenen önder, dinleme, sözlü iletişim, çatışma, yönetme, uzlaştırıcı olma, başkalarının gözüyle olayları görebilmelidir.
- **Yönetici karakteri:** Önder, risk alma, cesaret, özgüven, empati, başarıya güdüsü, ekip içinde yer alma, duygusal denge, kararlılık, dikkat, yaratıcılık, soğukkanlılık olmalıdır.
- **Kendisini tanıma:** Kendi üstünlük ve zayıflıklarının sınırlarını bilmek, deneyimlerden öğrenmek sürekli gelişme ve bunların tümünü izleyebilmedir.

En hızlı öğrenen örgütler üstünlüğü ellerinde tutarlar. Öğrenen topluluklar bir gecede ortaya çıkmazlar. İnsanlar gibi, topluluklar da uzun vadeli bir gelişme çabasına gereksinme duyar. Önderin görevi, örgütün gelişmesini ve geleceği biçimlendirmesini sağlayacak koşulları yaratmaktır. Öğrenen bir topluluk yaratmak bir vizyon oluşturmaya ve vizyonuyla mevcut gerçeklik arasındaki uçurum konusunda diyalog başlatmaya hazır öğrenmeye meraklı bir önderle başlar. Bir sonraki adım ise, öğrenmeyi besleyen, insanların yeni fikirleri denemesine açık ve elverişli, onların bilgi ve becerilerini geliştiren bir ortam yaratmaktır. Öğrenen okullar, başkalarının en iyi fikirlerini ödünç almaktan çekinmezler. Başarılarından ve başarısızlıklarından açıkça söz etmekten de geri durmazlar. Öğrenen okullarda, öğretmenlerin ve diğer işgörenlerin kendi sorunları üzerinde kafa yoracak ve bu sorunları çözecek zamanları vardır. Çünkü, öğrenme sürekli ve planlar geleceğe aittir. Önder bütün bu yol boyunca öğrenme sürecinin, değişen tutumların, davranışların ve iş süreçlerinin gözeticisidir (Rosen, 1996: 215).

Diğer örgüt felsefelerinden en büyük farkı insanlara önem vermek ve onları tam anlamıyla işe ortak etmek olan öğrenen örgütlerde önderliğin yeri çok önemlidir. Önderler bir öğrenen okul oluşturmanın ilk adımı olan öğrenme yeterliliklerini belirleme ve öğrenen örgütlerin beş disiplinini oluştururlar. Bundan dolayı önderleri öğrenen okulların temel taşı olarak değerlendirebiliriz.

Bir öğrenen örgüt yaratmada bir önder şu basamaklarda yer alır:

1-Önder, işgörenlerin kazanç gizilgücü kadar değer verdikleri ve geliştirdikleri zorlayıcı bir vizyon yaratmalıdır. Bir örgütte işgörenlerin gereksinimleri ve örgütün gereksinimleri arasındaki denge, işgörenlerin çalışmak ve öğrenmek istedikleri bir çevre oluşturmayı tanımlar.

2-Önder, var olan vizyon ve değerleri desteklemeyen davranışı ve düşünceleri belirlemeli ve düzeltmelidir. Önder söyledikleri doğrultusunda davranmalıdır. Yani söylediği ile yaptığı aynı olmalıdır.

3-Önder öğrenme çevresine dayalı bir yeterlik oluşturmak için dürüst bir değerlendirme yapmalıdır.

4-Önder, kişisel olarak öğrenme kültürüne dayalı yeterliliğe katılmadır. Yeterlilik sadece insanların becerilerini geliştirmek üzerinde değil, örgüt fırsatlarının oluşması üzerinde etkili olduğu için önder dahil herkesin öğrenmeye katılması gerekir.

5-Önder, stratejik öğrenme girişimine uygun kaynakları işlemelidir. Yarnın mevcut ücretlerini sağlamak amacıyla öğrenme maliyetleri azaltılmamalıdır.

6-Önder, kişisel ve örgütsel gelişmeye erişmek için uzun dönem vaatlerini kabul etmelidir (Morin, 1999).

Öğrenen bir örgütteki önder tasarımcı,öğretmen rollerine sahiptir.

Tasarımcı Olarak Önder

Örgüt tasarımının ilk işi, insanların yaşayacağı amaç, vizyon ve çekirdek değerlerin bağlı bulunacağı fikirlerin tasarlanması ile ilgilidir (Senge, 1990). Bu iş önderlerin en önemli görevidir. Bir okulun genel çerçeveye bağlı kalarak kendine özgü olan inanılan, hedeflenen şeyin belirlenmesidir. Öğrenen örgütlerin diğer geleneksel örgütlerden bir farkı da tek seslilikten kuruluşun hepsinin katıldığı bir sistem üzerinde çalışmaktadır. Öğrenen örgütte, önder bir vizyonu oluştururken bütün işgörenlerin katkı ve katılımının sağlarlar. İşgörenlerin vizyonunun şekillenmesine katkıları onların kişisel vizyonların da kapsayan bir vizyon oluşturmaktadır. İşgörenlerin vizyona katılması ve belirli bir amaca yönlendirilmesi onların çabalaması, yaratıcı olmalarını ve öğrenmeye istekli olmalarını sağlar.

Vizyon belirli ve uzun zaman içinde ulaşılabilir olmalıdır. Tasarımda ikinci basamak, fikirleri uygulama kararına çeviren politika, strateji ve yapıların belirlenmesidir (Senge, 1990). Bu belirlenirken şu sorulara yanıt aranmalıdır: Okul şu anda nerede? Okulun ulaşmak istediği yer neredir? Okulu n çevresinde hangi değişiklikler ve eğilimler oluşuyor? Okulun amaçlarına ulaşmada hangi davranışlar bize yardımcı olur?

Önderlerin buradaki bir başka sorumluluğu da belirlediği stratejiye çalışanları ikna etmek ve güdülemektir. Bir önder farklı yeteneklere sahip farklı insanları tek bir bütün halinde birleştirebilmelidir. Her bir kişinin kişisel vizyonunu alıp bütün herkesin heyecan duyabileceği ortak bir vizyon haline getirmelidir. Ortak vizyon okulun bütünlük kazanmasına yardımcı olur.

Önderin bu konumdaki görevi her işgörenin vizyonu içine alan ortak bir vizyon haline getirmektir. Paylaşılan vizyonlar kişisel vizyonların birleşmesi ile ortaya çıkar. Enerjilerini böyle sağlar ve bağlanmayı böyle teşvik eder. İnsanların kişisel vizyonları aile örgütleri içerisinde yaşadıkları topluluk ile hatta dünyaya ilişkin boyutları kapsar. Paylaşılan vizyon oluşturmaya önem veren örgütler sürekli olarak üyelerini kendi kişisel vizyonların geliştirmeye yüklenirler. İnsanların kendi vizyonları yoksa, bütün yapabilecekleri bir başkasınınkini sahiplenmektir (Senge, 1998: 232-233). Bunun sonucu ise bağlılık değil, uyumdur. Sadece uyum verilen görevin yapılmasını sağlar öğrenme ve yaratıcılığı desteklemez. Kişisel ustalık paylaşılan vizyonlar geliştirmenin temelidir. Bu sadece kişisel vizyon demek değil, aynı zamanda gerçeğe bağlılık ve yaratıcı gerilim demektir (Senge, 1998: 233).

Okul yöneticisi tasarımcı önder olarak şu disiplinleri kullanması gerekir:

İletişim ve destek isteme: Paylaşılan vizyon oluşturmada ısrarlı önderler sürekli olarak kendi kişisel vizyonlarını paylaşmayı istemelidirler. Ayrıca, şunu sormaya hazır olmalıdırlar "Beni izler misiniz ? " (Senge, 1990). Önderin başarılı olması için gücünün kendisi dışında olduğunu anlaması gerekir. Bu güç önderin sorumlu olduğu insanlara bağlıdır. Önderin bu güçten yararlanabilmesi için eski hakimiyet kontrol ve merkezçilikten kurtulup işgörenleri ile iletişimi sağlayıp onlardan destek almalıdır (Rosen, 1996: 150).

Süre gelen süreç olarak öngörü hazırlama: Vizyon paylaşımını kurmak hiç bitmeyen bir süreçtir. Herhangi bir noktada geleceğe ait baskın olan belli bir görüntü olacak, fakat o görüntü evrim geçirecektir. Çoğu okul yöneticisi, resmi vizyon raporunu yazarak vizyon işinden vazgeçmek ister. Bu en kolay yol olup, risk ve yaratıcılık gerektirmez. Vizyon uzun vadeli, insanlara açık denizde yön bulmak ve her gün yeni kararlar almak için yön gösterir (Senge, 1990). Bir okul yöneticisi okulu için saptadığı hedefleri işgörenleri ile sürekli gözden geçirmeli, çevresel değişimlere bağlı olarak yeni hedefler saptayabilmelidir.

Dış ve iç vizyonları katıştırma: Enerji veren çoğu vizyon dışardan gelir, yani bir rakip gibi dışardan bir şeye göre bir şeyi başarma üzerinde odaklanır. Dışsal vizyonların yanında, yeni bir ürün yaratma, belli bir ürünü belirli seviyeye getirme gibi içsel vizyonlarında olması gerekir (Senge, 1990). Bu nedenle, okul yöneticisi çevredeki örnek veya model olacak gelişmeleri dikkatle gözleyebilmeli, bunlardan okuluna paylar çıkarabilmelidir.

Olumlu ve olumsuz vizyonları ayırt etme: Örgütleri iki temel enerji kaynağı güdüleyebilir; korku ve özlem (Senge, 1990). Olumsuz vizyonların arkasındaki enerji kaynağı olan korku kısa vadede olağanüstü değişiklikler meydana getirebilir. Fakat korku daha iyi bireysel sonuçlar getirmez. Bir kimse korkunun kaynağını yok etmek için ne gerekiyorsa yapar. Bu da örgütün uzun dönem beklentilerini zedeler (Aguayo, 1994: 200). Olumlu vizyonların arkasındaki özlem devamlılık öğrenme ve büyüme kaynağı olarak varlığını sürdürür. İnsanların özlemleri onların iç vizyonlarıdır ve insanlar bunlara ulaşmak için sürekli çaba sarf ederler. Bir okul yöneticisi, risk üstlenmesini bilmelidir. Okuldaki değişiklikler konusunda öğretmenleri ile birlikte olası sonuçları değerlendirerek etkili kararlar alabilme ortamı yaratırsa başarılı olur. Yoksa makamda kalma uğruna sorunların çözümünde korku ve ürkek bir biçimde hareket ederse, başarılı olamaz.

Öğretmen Olarak Önder

Çağa ayak uydurmanın tek yolu değişimi yakalayıp onunla beraber kurumu değiştirmektir. Bu değişimin yolu ise öğrenme yeteneğini geliştirmesidir. Daha hızlı daha üretken bir iş gücüne gereksinim duymamızdan dolayı sürekli öğrenen insanlara ve öğrenen örgütlere gereksinim vardır.

Bir okuldaki işgörenler farklı çevrelerden gelirler. İnsanların yetiştiği çevre onların olaylara ve insanlara karşı belirli davranışlar ve tutumlar geliştirmelerini sağlar. Kalıplaşmış tutumlar çok kolay oluşur ve denetim altına alınmazlarsa hızla önyargıya dönüşür. Önyargılar insanları tepkici en iyi olasılıkla tepki verici yapar. Onların üretici düşüncelerini kullanmalarını engeller (Rosen, 1996: 229).

Önderin öğretmen olarak görevi insanların önemli konulara ait zihni modellerini su yüzüne çıkarmak olarak değerlendirilebilir. Önderlerin düşünsel modelleri su yüzüne çıkarmada kullandıkları becerileri şöyledir:

Çıkarma atlamaları görmek: Zihinlerimiz çok hızlı hareket ederler. Bu hızlı tepkiler çoğu zaman öğrenmemizi yavaşlatır. Çünkü genellemelere o kadar hızlı geçeriz ki onları test etmeyi asla düşünmeyiz. Geçmiş deneyimlerden dolayı, bir olay karşısında hiç düşünmeden ve olayı incelemeyen bir genelleme yapmak, olaya belki sadece kısa bir dönem için çözüm getirebilir. Kısa süreli çözümler gelecekte daha fazla sorunlarla karşılaşılmasına neden olur. Bu da vizyona ulaşılmasını engeller.

Belirtme ve sorgulamayı denetleme: Örgütlerde önderlerin hem belirtme hem de sorgulama becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Belirtme kendi görüşlerini açıkça belirtme, kendi görüşlerinin diğerleri tarafından test edilmesini sağlama, farklı görüşler öne sürme konusunda cesaretlendirmeyi içerir. Sorgulama ise diğerlerinin görüşleri hakkındaki değerlendirmelerini açıklamak ve diğerlerinin görüşlerini etkin olarak çalıştırmaktır (Senge, 1990). Bir okul yöneticisi, çeşitli nedenlerle görüşlerini ifade etmekten sakınırsa, okulun amaçlarında bulanıklık ve vizyon kaybolmasına neden olabilir. Okul yöneticisi, istek ve beklentilerini açık ve net olarak ortaya koyabildiği gibi, öğretmenlerin de istek ve beklentilerini net olarak ortaya koymasına olanak sağlamalıdır.

Savunmacı rutinleri tanıyıp etkisiz hale getirmek: Bir örgütün sorunlarıyla ilgili kendi rollerini incelemeleri istendiğinde, çoğu insan savunmacı davranır. Kabahati başkasına atar. Bu savunmacı akıl yürütme insanları, sorunları inceleyip iyi çözümler getirmekten alıkoyar. Savunmacı rutinleri tedirgin veya tehditkar ortamlarda kişinin kendisini savunması veya yetersiz hissetmesinden kaçınma isteği ortaya çıkarır. Savunmacı akıl yürütme, insanları davranışlarını biçimlendiren öncülleri, çıkarımları ve sonuçları saklı tutmaya ve bunları gerçekten bağımsız, nesnel bir biçimde sınamaktan kaçınmaya yönelir. Bu da öğrenmeyi ve gelişmeyi engeller (Argyris, 1999: 84-89).

Önderler dikkatlerini gündelik olaylara daha az, altında yatan eğilimlere ve değişik kuwetlerine daha çok odaklarlar. Ama bunu hep sezgileriyle yaparlar, sonuçta çoğu kere sezgilerini başkalarına açıklayamazlar ve başkalarının dünyaya kendilerinin gördüğü şekilde göremeyeceği endişesi taşırlar. Sistemsel düşünüş becerileri eksik olan önderlerin sonuçları tahrip edici olabilir. Vizyonlar ve krizlerle ve bunların arasındaki çok az şeyle uğraşırlar. Onların önderliği altında bir örgüt krizden krize koşar. Sistem düşünür önderlerin çoğu başarılıdır. Sistem düşünüşünü kullanabilmek için bazı becerileri gözönünde tutmak gerekir;

- Eylemlerin aralarındaki ilişkiler görülmelidir.
- Problemler için birbirimizi veya dışarıdaki şartları suçlamak yerine, sorun sistemde aranmalıdır.

Küçük ve iyi odaklanmış eylemlerin doğru yerde bulunmaları sağlanmalıdır. Sorunlara geçici çözümler yerine kalıcı ve geleceği olumlu yönde etkileyecek çözümler bulunmalıdır (Senge, 1990).

Her zaman bugünün sorunları dünün çözümlerinden kaynaklanır. Soruların nedenlerini dışarıdan kaynaklandığını düşünerek soruna geçici çözümler bulmak yerine, bir sorunun karşısında ondan bir önceki ve bir sonraki sorunların incelenip sistemdeki soruna neden olan etmenler değerlendirilip geçici süreli değil, gelecekteki sorunları yok edecek bir nitelikte olması sağlanmalıdır.

Öğretmen olarak bir önder zihinsel modelleri ortaya çıkarıp onları gerçeklik seviyesine getirmek için soru sorma yönteminin kullanır. Diğer bir deyişle işgörenlerin önyargılarını yok edip, onun yerine yaratıcı bir düşünceye yöneltmede öğretmen olarak önder soru sorarak işgöreni olayları değişik açılardan görerek kendisinin bir çözüm bulmasını sağlar.

Bir öğretme yöntemi olarak soru sorma iki ana düşünceyi ortaya çıkarmaya yarar; Birincisi, öğrenenin konu hakkında ne kadar bilgiye sahip olduğu ikincisi ise düşünceleri uyandırmaktır. Sorulan sorular *Ne, Nerede, Ne zaman, Niçin, Nasıl* gibi işgörenin evet veya hayır ile yanıtlayamayacağı ve aynı zamanda onun soru hakkında yorum yapmaya yöneltecek şekilde olmalıdır. Diğer bir yandan soru sormanın asıl nedeni öğrenenin düşünce tarzını belirlemek ve onu geliştirmektir (Banathy, 2000).

Sonuç

Bir eğitim kurumunun olan ve öğreten konumunda olan okullarında, toplumun kalkınmasında etkin rol üstlenebilmesi için, bilimsel ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda en son bilgileri aktarabilecek yeterliğe sahip olması gereklidir. Okulun temel işlevlerinden birisi bireylere bilgi aktarmanın ötesinde, düşünen ve soruna yaratıcı çözümler üretebilme ve kendi kendine öğrenebilme yeterliği kazandırabilmesidir. Bu bağlamda, bunun sağlanabilmesinin ön koşullarından birisi, başta öğretmen ve yönetici olmak üzere okuldaki işgörenlerin sürekli kendisini yenileyen bir anlayışla sahip olmasıdır. Bu nedenle, bir okul yöneticisi, okuldaki sorunları çözmede, okulu etkin konuma getirmede işgörenlerle işbirliği içerisinde sorunu kaynağını öncelikle yetki sınırlandırmalarına veya kaynak yetersizliği gibi dış değişkenlere yüklemekten, çözüm üretmek için sürekli öğrenmeyi sağlayan bir ortam yaratmalıdır. Ayrıca, okul amaçlarının formal olarak gerçekleştirilmesi değil, yeni amaçlar saptamaya olanak sağlayacak biçimde ortam yaratmalıdır.

Öğrenen bir okul, işgörenin söz hakkı olduğu ve herkesin öğrenmesinin sağlandığı bir yapı söz konusudur. Öğrenen bir okulda, yöneticinin yerini bütün işgörenleri örgütleyen güdüleyen önderler almıştır.

Bernard Bodoux öğrenen örgütleri mozaikten yapılmış bir resme benzetiyor. Öğrenen örgütte önderin rolü incelendiğinde bu resmin tek sahibinin önderler olduğunu söyleyebiliriz. Bu mozaikten resimde hangi figürlerin olacağını, yani kuruluşun vizyonu, belirleyen ve insanların bu resmi görmelerini sağlayan kişi önderdir. Mozaikleri yerine zamanında ve düzgün bir şekilde yerleştirilmesi önderin işgörelere yol göstermesi ile gerçekleşir. Son olarak da bu resim oluşturulurken işgörelere arasındaki birliği ve beraber çalışmayı önderler sağlar (Banathy, 2000).

KAYNAKÇA

- Aguayo, Rafael. (1994) *Japon Mucizesinin Miman*. (Çeviren: Kaan Tunçbilek) İstanbul: Form Matbaacılık.
- Argyris, Chris. (1999) *Akıllı İnsanlara Öğrenmeyi Öğretmek* (Çeviren: Gündüz Bulut) Harvard Business Review Bilgi Yönetimi. İstanbul: Mess.
- Banathy, Bela. (2000) *The Eleven Skills Of Leadership*. White Stag Leadership Development. Techpros.
- Bozkurt, Aynur. (2000) *Öğrenen Örgütler. Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Uygulamalar ve Sorunlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Braham, Barbara.J. (1998) *Öğrenen Bir Örgüt Yaratma* (Çeviren: Ali Tekcan) İstanbul: Rota Yayınları.
- Çalkavur, Evrim. (1996) *Öğrenen Örgütler*. Human Resources. İstanbul: Kasım.
- Daft, Richard.L. (1991) *Management 2*. Edition. U.S.A.: The Dryden Press.
- Erdil, Oya. (1997) *Önder Yönetici Geliştirmenin Artan Önemi ve Yeni Yaklaşımlar*. Human Resources. İstanbul: Kasım Sayı: 1
- Garvin. David. A. (1998) *Öğrenen Bir Örgüt Yaratmak* Harvard Business Review Bilgi Yönetimi (Çeviren: Gündüz Bulut) İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası.
- Morin, Drake, Beam. (1999) *Ten Steps of Establishing Organizational Learning*. Articles Weekly Tips and Trends. A Harcourt Professional and Corporate Development Company.
- Rosen, Robert.H. (1996) *İnsan Yönetimi*. (Çeviren: Gündüz bulut ve Zülfi Dicleli). İstanbul: Mess yayını.
- Senge, Peter.M.(1998). *Beşinci Disiplin*. (Çevirenler: Ayşegül İldeniz, Ahmet Doğukan). 5. Baskı. Ankara: Altan Matbaacılık.
- Senge, Peter. M., Zeniuk, Nick. (1990). *Öğrenen Örgüt*. Sloan Management Review.
- Şive, Ozan Çağım ve İşlek Tuba. (1997). *Öğrenen Örgütler*. Human Resources. İstanbul: Haziran Sayı: 8.

HAZIR GIYİM SEKTÖRÜNDE TÜRKİYE VE İSRAİLİN ARASINDAKİ HAZIR GIYİM ÜRÜNLERİNİN İHRACAT KAPASİTESİNİN BELİRLENMESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Doç. Dr. Fatma ERAY*
Thair HAMDAN
Nesrin TURHAN

Özet

Son dönemlerde Türkiye ve İsrail arasındaki işbirliği farklı alanlara doğru büyük bir gelişme göstermiştir. Bu alanlardan biri de hazır giyim ürünlerinin ihraç edilmesidir. Bu ülkeler arasında yapılan anlaşmalar ve coğrafik konumundan dolayı Türkiye ve İsrail arasındaki hazır giyim ürünlerinin ihracat ve ithalat kapasitesi üzerinde çalışmak uygun görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Hazır giyim, ihracat, kalkınma.

Abstract

At the last period the relation between Turkey and Israel is getting expensed greatly at different fields. One of this fields is porting and exporting ready made products. Because of the agreements between this tow governments and the geographic place of it, we find it's worth to study the capacity of importing and exporting ready made products between Turkey and Israel.

1- Giriş

Ülkemiz son yıllarda hızlı bir planlı kalkınma çabası içine girmiş bulunmaktadır. Planlı kalkınmanın amacı bir yandan gelişme hızının devamlı olmasını sağlamak, diğer yandan ekonomide tarım kesiminden sanayi kesimine egemenliğe doğru bir geçişi gerçekleştirmektedir.

Hazır giyim sanayinde gerek iç piyasa geliştirme ve genişletilmesinin, gerekse ihracatın teşvik edilmesinin çeşitli nedenleri vardır :

- 1- Ülkemizde gelişmiş bir dokuma sanayinin var oluşu.
- 2- Emek yoğun bir sanayi dalı olması.
- 3- Konfeksiyon sanayinin az yatırım gerektirmesi.
- 4- İhracat olanaklarının bulunması.

Dünya ekonomisi içinde ülkelerin gelişmiş düzeyine belirleyen ve güç haline gelmelerine neden olan etkenlerin başında ekonomik faktörler gelmektedir. Günümüzde hızla gelişen teknoloji ile ortaya çıkan üretim fazlalığı, işletmeleri yeni pazar arayışlarına yönlendirmiş, bu sayede de uluslararası ticaret diye adlandırılan ülkelerarası alışveriş başlamıştır.

Uzun yıllar yurt içi satış ve ithalatçı politikaları benimseyen Türkiye'de 1980'li yıllardan itibaren uluslararası rekabete açılarak "ihracatçı ülke" olma özelliğine ekonomik ve politik ilke olarak benimsemiştir.

Türkiye'de geçmişte çok eski yıllara dayanan tekstil endüstrisinin bir kolu olan hazır giyim sektöründe de bu gelişmeler sonucunda artan üretim, yeni pazar arayışları ile uluslararası pazarlara açılımı gerçekleştirmiş ve son 10 yıllık dönemdeki yüksek büyüme hızı ile ülke için en fazla döviz girdisi sağlayan sektör durumuna ulaşmıştır. 1980 yılında 424.4 milyon dolar olan tekstil ve konfeksiyon ihracatı 2000 yılının ocak ayında 1.9 milyar dolara ulaşmıştır.

Türkiye ekonomisine kazandırdığı katma değer, net döviz girdisi yanında istihdam konusunda da imalat sanayinin %20'sini oluşturan hazır giyim sektörü ülkenin en ciddi problemlerinde olan işsizliğe de çözüm sağlaması bakımından özel öneme sahiptir.

Dünya pazarlarına Türkiyeden son 10 yıl içerisinde yapılan tekstil ihracatında iplik ve kumaş ihracatından, hazır giyim ihracatına doğru bir geçiş olmuştur. Hazır giyim ihracatı 1980'lerde %25 iken bugün %66'lık bir payı eline geçirmiştir.

Araştırmalar sonucu ortaya çıkan bu sonuçlar Türkiye'de hazır giyim sektörünün tekstil sektöründen daha hızlı gelişerek daha fazla ihracat yapmaya doğru ilerlediğini göstermektedir.

Bu çalışmanın amacı hazır giyim sektöründe, hazır giyim mamüllerinin Türkiye'den İsrail'e ihracat kapasitesinin tespiti ve karşılaşılan sorunlara çözüm yolu aramaktır.

2.1 Türkiye İhracatının Gelişimi

1923-1930 döneminde yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarına bakıldığında, sanayi ve ticari altyapı bakımından Osmanlı'dan parlak olmayan bir miras devraldığı görülmektedir. Son dönemlerinde oluşturulmaya çalışılan ulusal sermaye yaratma çabaları sonucunda filizlenmeye başlayan ve sayıları ve güçleri çok az olan bir grup insan gözardı edilecek olursa, Osmanlı İmparatorluğu döneminde Türkler daha çok askerlik ve bürokrasi alanlarında faaliyet göstermişler, sanayi ve ticaret ile fazla ilgilenmemişlerdir. Bu nedenle, Osmanlı İmparatorluğu döneminde ticaret ve sanayide azinlikler faaliyette bulunmuşlardır.

Herşeye rağmen 19. yüzyılın başlarında Osmanlı İmparatorluğu'nda ufak atölyelerde yapılan ve loncalar halinde örgütlenmiş bir sanayinin mevcut olduğu görülmektedir. Pamuk ipliği, bez, ipekli kumaş ihracını gerçekleştiren bu sanayi, özellikle tanzimattan sonra çökmüştür. Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar, dış ticaret hammadde ihraç eden, mamül madde ithal eden bir yapıda oluşmuştur.

Ticaret ve sanayi alanındaki bu olumsuz manzaraya paralel olarak Lozan Antlaşmasının dış ticaret rejimi ile ilgili bölümleri de genç Cumhuriyetin karşı karşıya bulunduğu bir diğer sorunu oluşturmaktadır. Lozan Antlaşması hükümlerine göre yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti, dış ticaret alanında 1929 yılına kadar Osmanlı Dönemin'de belirlenen spesifik gümrük tarifelerini uygulamıştır. İlk kez 1929 yılında ulusal bir gümrük tarifesi uygulanmaya başlanmıştır.

1930-50 dönemi yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin genel ekonomi ve dış ticaret politikalarında radikal değişikliklere gitmesi, 1929 yılından sonraya rastlamaktadır. 1929 yılından itibaren ithalatta gümrük vergisi uygulama hakkının doğması ve 1929 Dünya Ekonomik Buhranı'nın da etkisiyle, uzun bir süre tamamen "korumacı ve müdahaleci" bir Dış Ticaret Rejimi uygulanmaya başlamıştır. Bu dönem içinde, ekonomi politikasının temel hedefi, kendi kendine yeterli bir ekonomik yapı oluşturmak olarak belirlenmiştir.

1933-1938 dönemi hızlı bir sanayileşme ve inşaa dönemidir. Devletin fabrika kurmak ve işletmek suretiyle ekonomik hayata aktif müdahalesi olmuştur. Devlet ekonomiye beş Yıllık Ekonomik Planlarla müdahale etmiştir. 1933-37 yılları arasında 1. Beş Yıllık Sanayi Planı uygulanmıştır. Ancak, İkinci Beş Yıllık Sanayi Planı hazırlanmasına rağmen, ikinci dünya savaşının çıkması üzerine uygulanamamıştır. (Anonim 2000)

2. Dünya Savaşı sonrasında, uluslararası ticareti serbestleştirme çabalarına paralel olarak Türkiye'de dış ticaret alanında bazı önemli adımlar atılmıştır. 1946 yılında TL % 116 oranında devalüe edilmiş (1 \$= 2.80 TL), ithalattaki sınırlamalar azaltılmış, 1947 yılında Dünya Bankası, Uluslararası Para Fonu (IMF), Avrupa Ekonomik İşbirliği Örgütü (OECE) ve Gümrük Tarifeleri ve Ticaret Genel Anlaşmasına taraf olunmuş ve 1949 yılında yeni bir Gümrük Kanunu yürürlüğe konulmuştur.

1950'li yılların başında, politik hayatta ve dünya ekonomi konjonktürün de (Bir ülkenin ekonomik hayatının yükselme ve alçalma yönünde gösterdiği inişli, çıkışlı hareketlerin bütünü) yaşanan gelişmelere de bağlı olarak daha liberal bir dış ticaret politikası izlenmeye başlanmıştır.

Bu serbestleşme çabaları sonucunda 1950-52 yılları arasında ithalat % 65 oranında libere edilmiştir. Dış ticaret alanında 1953 yılına kadar devam eden bu süreç başgösteren döviz sıkıntısı nedeniyle bu tarihten itibaren itibaren yavaş yavaş terkedilmeye başlamıştır. Ancak, 1953 yılından sonra alınmaya başlayan tedbirler neticesinde ithalat dönem sonuna kadar devamlı düşmüş, ancak bu dönemde dış ticaret dengesi sürekli açık vermeye devam etmiştir.

Dış ticaret açığının sürekli artması neticesinde, 1958 yılından sonra bazı istikrar tedbirleri alınmıştır. Bu dönemin temel özellikleri: kronik dış açık, geniş çapta hava şartlarına bağımlı bir ihracat ve dış yardım ve kredi imkanlarıyla sınırlanan ithalat hacmi olarak özetlenebilir.

1960 yılından sonra, ekonomik ve dış ticaret politikalarında radikal değişikliklerin yapıldığı yeni bir döneme girilmiştir. "Planlı Kalkınma Dönemi" olarak adlandırılan bu dönemde ekonomi beşer yıllık planlarla yönlendirilmeye çalışılmıştır.

Bu dönem de dış ticaret stratejisi olarak "İthal İkameci" politikalar uygulanmaya başlanmış ve bu yolla sanayileşmeye çalışılmıştır. 1960-70 yılları arasında ithal ikamesi stratejisi çok daha yoğun bir şekilde uygulanmış ve ihracat özendirilmekten ziyade caydırılmış ve sadece iç pazara yönelik üretim yapan sanayiler kurulmuş, bu sanayilerde yüksek koruma duvarlarıyla korunmaya çalışılmıştır.

Bu dönemdeki önemli bir diğer gelişme ise 1963 yılında AET ile imzalanan "Ortaklık Anlaşması" olmuştur. Yine bu anlaşma uyarınca öngörülen geçiş süreci de bu tarihler arasında yaşanmıştır. 1963 yılında İhracatı Geliştirme Etüd Merkezi kurulmuştur.

1970'li yıllarda ise, geniş kapsamlı vergi iadesi uygulamaları ile sanayi ürünleri ihracatını özendirici politikaların izlendiği görülmektedir. Ancak, dünya konjonktöründeki olumsuzlukların da etkisiyle bu çabalar yeterli olmamış ve özellikle uygulanan sabit kur politikası, iç talepteki genişleme ve arzın belirli mallarda yetersiz kalması sonucu ihraç edilebilir ürün fazlası daralmış ve Türkiye'nin ihracatının dünya ihracatı içindeki payı sürekli olarak gerileme göstermiştir.

1980 yılı Türk ekonomisi ve dış ticaret politikaları açısından çok önemli bir dönüm noktasıdır. 24 Ocak Kararları olarak bilinen geniş kapsamlı bir ekonomik paket uygulamaya konulmuştur. Temel amacı ülke ekonomisinin serbest piyasa mekanizması kurallarına göre işlemesini sağlamak ve dünya ekonomisi ile bütünleşmeyi gerçekleştirmek olan bu ekonomik program ile birlikte Türkiye, ülke ekonomisini dışa kapalı bir hale getiren ithal ikamesine dayalı sanayileşme stratejisini terketmiş ve "İhracata dayalı sanayileşme" stratejisini benimsemiştir.

Dış ticaret rejiminin liberalleştirilmesi 1983 yılından sonra artan bir hızla sürdürülmüş, ithalatta pozitif listeden, negatif listeye geçilmiş, miktar kısıtlamaları yerine tarife uygulaması ön plana çıkarılmış, koruma oranları giderek düşürülmüştür.

İhracat rejimi zaman içinde yapılan değişiklik ve düzenlemeler ile tescil, lisans ve ruhsat uygulamaları yürürlükten kaldırılarak, ihracat serbestisi prensibi getirilmiştir.

İhracatı artırmak için hukuki düzenlemelere ilave olarak ihracatçılara, vergi iadesi, gelir vergisi istisnası, döviz tahsisi, gümrük muafiyetli hammadde ithalatı ve ihracat kredileri gibi bazı parasal ve mali teşvikler sağlanmıştır. Ayrıca, yine ihracatçılara Kaynak Kullanımı Destekleme Fonu ve Destekleme Fiyat İstikrarı Fon'undan finansman desteği sağlanmıştır. 1980'li yılların ikinci yarısından itibaren, ihracatçıların kendi ayakları üzerinde durmaya başlaması ile 1990'lı yıllara doğru nakit teşvik uygulamasına yavaş yavaş son verilmeye başlanmış, ihracat kredi ve sigorta yolu ile desteklenmeye başlamıştır.

Türk ihracatçılarının dış pazarlarda rekabet gücünü artırmak ve Türkiye'nin ihracata yönelik stratejisini desteklemek amacıyla 1987 yılında Türk Eximbank kurulmuştur.

1980'li yılların ortasında, dış ticarete gözlenen artış trendini devam ettirmek, yabancı sermayeyi çekmek ve teknoloji transferini sağlamak ve mamül madde ihracını arttırmak amacıyla "serbest bölge"ler kurulması gündeme gelmiştir.

Bu politikalar sayesinde, ülkemiz dış ticaret hacmi ve özellikle ihracatında önemli artışlar gerçekleşmiş ve ihracatımızın ürün kompozisyonu da büyük oranda değişmiştir.

1990-1998 döneminde, dünya ekonomisi ve ticaretinin liberalleşmesi ve hızlanan küreselleşme eğilimine paralel olarak Türkiye'de dünya ile daha fazla entegrasyonunu sağlayacak çok önemli adımlar atılmıştır. Bu çerçevede, Dünya Ticaret Örgütünü kuran ve uluslararası ticarete yeni normlar getiren Uruguay Round Nihai Senedine taraf olmuştur.

Yine bu kapsamda, 1963 yılında başlayan süreç neticesinde 1996 yılından başlamak üzere Avrupa Birliği ile Gümrük Birliği'ne girilmiş ve geleceğin Birleşik Avrupa'sında yer alma isteğini gerçekleştirmek yönünde çok önemli bir adım atılmıştır. Gümrük Birliği Anlaşmasının bir gereği olarak Merkezi ve Doğu Avrupa Ülkeleri ve Akdeniz Ülkeleri ile imzalanan ve imzalanması planlanan Serbest Ticaret Anlaşmaları ile ihracatımızın daha da artması beklenmektedir. (Anonim 2000)

2.2 Hazır Giyim Sektörünün Mevcut Durumu

Hazır giyim sektörü, özellikle yeni endüstrileşmekte olan ülkelerin ihracata dayalı büyümede gösterdikleri başarının ana kaynağıdır. Gelişmiş ülkelerin, sanayileşme yolunda kat ettikleri yol irdelendiğinde, bugün gelinen noktanın başlangıcının, hazır giyim sektöründe elde edilmiş olan başarılar olduğu görülmektedir.

1980'lerden bu yana, dünya hazır giyim sektörü diğer sanayi kollarından çok daha büyük bir performans sergileyerek, dünya ticareti açısından önemli bir üretim kolu olabilmeyi başarmıştır.

Avrupa Birliği (15 ülke), ABD ve Japonya dünya tekstil-konfeksiyon ihracatının % 40'ını gerçekleştirirken, dünya tekstil-konfeksiyon ithalatının da % 66'sını gerçekleştirmektedir.

Dünyanın başlıca **konfeksiyon ihracatçıları** ve payları ise sırasıyla; Çin H.C. % 18, Hong-Kong % 13,1, ABD % 4,9, İtalya % 8,4, Almanya % 4,1 ve Türkiye % 3,45'dir. AB ülkelerinin toplam payı ise % 27,9 seviyesindedir.

Dünyanın başlıca konfeksiyon ithalatçıları ve payları sırasıyla; ABD % 28,5, Almanya % 12,7, Japonya % 9,5, Çin H.C. ve Hong-Kong % 8,5, İngiltere % 6,32, Fransa % 6,1 ve Hollanda % 3,35'dir. AB ülkelerinin toplam payı ise % 45,5 seviyesindedir.

Ülkemiz, Cumhuriyetin ilk yıllarında net tekstil ve konfeksiyon ithalatçısı iken, konfeksiyon sektöründe 1970 yılından itibaren net ihracatçı konumuna ulaşmıştır. 1980'li yıllara gelindiğinde ülke ekonomisi içinde yer edinmeye başlayan sektör bu yıllarda başlayan ihracata dönük kalkınma modeliyle beraber önemli bir atılım göstermiş ve günümüzde toplam üretimin yarısından fazlasını ihraç eden, toplam ihracatta % 38,4'lük payı olan ülke ekonomisinin lokomotif sektörü haline gelmiştir.

1997 yılı itibarıyla ülkemiz dünya konfeksiyon ihracatındaki % 3,5'lik payı ile 6'ncı ve dünya tekstil-konfeksiyon ihracatındaki % 2,9'lik payı ile 11'inci en büyük ihracatçı ülke konumundadır. Esasen 1980 yılından itibaren başlayan ihracat hamlesi ile birlikte atılım gösteren Türk tekstil ve konfeksiyon sektörü dünyada hatırı sayılır bir yer edinmiş ve geçen 20 yıllık sürede dünya tekstil ve konfeksiyon ticaretindeki artışında üzerinde bir artış sağlamıştır. 1990-97 döneminde Türkiye ihracatını % 98 oranında artırarak, bu dönemde en fazla ihracat artışı gerçekleştiren 8'inci ülke olmuştur. Türkiye AB pazarında (AB ülkeleri hariç), konfeksiyonda % 6,1'lik payı ile 2'inci büyük tedarikçi konumundadır. Ülkemiz ABD pazarında, konfeksiyonda % 1,5'lik payı ile 18'inci büyük tedarikçi konumundadır.

2.3 Hazır Giyim Sektörünün Gelişimi

Günümüzde olduğu gibi eski devirlerde de tekstil ve giyimle ilgili uğraşlar dünyanın bütün coğrafi bölgelerine yayılmış durumdaydı. Her devirde her bölgenin, kendine özgü bir tekstil uğraşısı vardı. Hatta eski devirlerde ve eski toplumlarda tekstil ile ilgili uğraşlar dünya geneline daha da yayılmış bir durumdaydı. Çünkü sanayi devrimini sonrasında olduğu gibi makinalaşma, uzmanlaşma ve buna bağlı olarak gelişmiş uluslararası ticari işbölümü ağı bulunduğundan, her bölge, her kabile bütün ihtiyaçlarını kapalı bir ekonomi içinde karşılıyordu. Her topluluk kendi giyim eşyalarının üretimini yakından ilgilieniyordu. (Parlıt, 1994; sf 49)

Tarih kaynaklarına bakıldığı zaman arkeolojik çalışmalar Kuzey Avrupa'da taş devri zamanında insanların vucutlarını örtmek ihtiyaçları için deriden imal edilmiş giysileri kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Derilerin üzerine açılmış olan deliklerden geçirilen ve yine deriden mamul bağlar deri parçalarını birbirine birleştirmekte kullanılmış ve insanlar ilk olarak bu metotla vucutlarını örtmeyi başlamışlardır. Aynı devre ait Avrupa'nın güneyinde yapılan kazılarda ise ortaya çıkan uçları sivri ve kanca şeklinde olan kemikten iğneler daha o zamanlarda insanların örtünmek için kolaylıkla giysi dikebilme çabasında olduklarının kanıtıdır.

Daha sonraları, bu kemikten yapılmış iğneler elyaf ve benzeri materyali işleyebilecek bir şekilde geliştirilmiş ve zamanımızdaki görünüşünü almıştır. (DPT. Hazır Giyim Sanayi Özel Komisyonu Rapor Taslağı)

Giysi demirden mamul iğnelerin yapılması ile olmuştur. Bu iğnelerin 16. yy'ın başlarında İngiltere'ye ulaştığı tahmin edilmekte ve 18.yy'da eğirme, dokuma ve sonra dikiş makinalarının bulunuşuna kadar giysilerin tamamının el ile dikiştiği bilinmektedir.

Hazır giyim ilk modern endüstriyel kitle üretiminin dolayısıyla ilk fabrika sisteminin ortaya çıktığı sektör olarak büyük önem taşımaktadır. Artan talep karşısında hızla çoğalan "Mekanik kotlar" verimliliği giderek üst boyutlara çıkarırken, vasıfsız işçileri çocukları da istihdam edebilecek üretim tekniklerine yol açmıştır.

Öte yandan dikiş makinasının icadı giyim eşyasında seri üretime geçişte en önemli organdır. (Ergun, Türkçan, 1981: sf 61)

Fransız Bartholemey Thimmonier ilk dikiş makinasını gerçekleştirmiş ve ordunun giyim eşyasını karşılamak için 80 adet dikiş makinasını üretmiştir.

Daha sonra Elias Howe iki iplikli bir iğneli ve bir mekikli loc-Stitch makinasını geliştirmiştir. 1851 yılında Amerikalı İsaac M.Singer, yatay olarak işleyen ucu delici iğneyle düz dikiş yapan makinaı geliştirerek bu alanda önemli bir katkı sağlamıştır.

Kumaş kesim araçlarının gelişmesinde hazır giyim üretiminin gelişmesinde rol oynamıştır.1860 yılında İngiliz John Barron üstüste serilmiş çeşitli kalınlıklardaki kumaşları aynı anda kesebilen bir makina geliştirmiştir. "Şerit bıçak" adı verilen bu makina hazır giyimde sanayileşmenin ikinci önemli buluşu olarak kabul edilmiştir.(Eray,Fatma , 1992 sf; 45)

Türkiye'de hazır giyim sanayisinde ilk gelişim 1950'li yıllarda görülmüştür. Bu yıllarda genellikle çocuk giyimleri üretilmiştir. Ancak bu dalda esas gelişmeler 1965'ten sonra olmuştur.

Bu yıllarda hazır giyim sanayinde çeşitli dikiş makinaları kullanılmaya başlanmıştır. Bunlar dakikada 56 bin dikiş yapan dikiş makinaları, kumaşı otomatik olarak katlayıp diken makinalar, ilikleri otomatik olarak açan makinalar ve çeşitli kesim araçları ile ütü çeşitleridir. (Akdogan,Sabahattin,1978; sf 1,2)

Askeri dikim evleri dışında, büyük işletmeler 1970 yılından sonra kurulmaya başlanmıştır, Beymen, İGS, Kom ve Birikten gibi özel işletmelerle Sümerbank Defterdar Merinos,Manisa,Bergama, Adıyaman konfeksiyon işletmeleri açılmış bir çok küçük işletmede de kapasite artışına gidilmiştir.

1974 yılından sonra, hazır giyim makina ithalatına getirilen gümrük muafiyeti gibi teşvik kredilerle desteklenen hazır giyim yatırımlarında bir hızlanma başlamış ihracatta önemli gelişmeler sağlanmıştır.(Baser,Güngör,sf 1,3)

Ülkemizue hazır giyim sanayi milli gelir ve istihdam açılarından önemli bir yere sahiptir. Bu sanayinin ülkemiz ihracatı içindeki önemide giderek artmaktadır. Bunların yanında hazır giyim sanayi az sermaye gerektiren ve iş gücü yoğun bir üretim dalı olduğundan ülkemizin yapısına uygun bir özellik taşır.

Fabrikasyon üretimi yapan işletmelerin sayısı 1970'li yıllarda hazır giyim talebiyle birlikte artmaya başlamıştır. Bunlar büyük kentler ve özellikle İstanbul çevresinde yoğunlaşmıştır. Başlangıçta yalnızca gömlek ve pardesü üreten hazır giyim fabrikalarının ürün türleri de giderek artmıştır. Bu tür firmaların bir bölümü ihracata yönelik olarak kurulmuştur. Ancak ihracat konusunda zorluklarla karşılaşınca iç pazara yönelmek durumunda bu firmaların kapasite kullanım alanları azalmaktadır. Bu nedenle de son yıllarda dünyadaki genel eğilime paralel olarak büyük boyutlu hazır giyim kuruluşlarının dış firmalar için fason üretimde buldukları görülmektedir.

2.4 Hazır Giyim Sanayinin Dünyadaki Durumu

Son 20 yıl içinde dünya giyim eşyası endüstrisi büyük bir yapısal değişime uğramıştır. 1973 petrol krizinden sonra gelişmiş ülkelerin giyim eşyası endüstrisinde üretim hacmi daralırken giyim eşyası dış alımları artmaya devam etmiştir.

Gelişmiş piyasa ekonomilerindeki bu azalma AET (Avrupa Ekonomik Topluluğu) ülkelerinde daha da belirgindir. Gelişmiş ülkelerde giyim eşyası talebinin gevşemesi, bu olgunun ardındaki en önemli neden olarak gösterilmektedir.

Söz konusu ülkelerde nüfus ve gelir artış hızındaki yavaşlama ve giyim eşyası harcamalarının toplam harcamalar içinde giderek daha küçük bir pay alması talep artış hızını düşürmektedir. AET ülkelerinde toplam tüketim harcamaları artarken giyim eşyası harcamaları son bir kaç yıl içinde bir durgunluk içine girmiştir.

Son yıllarda endüsrileşmiş ülkelerin giyim eşyası endüstrilerini yeniden biçimlendiren iki önemli etken ; ekonomik kriz ve az gelişmiş ülkelerden yapılan dış alımların artışı olmuştur.

Bu şartlar, gelişmiş ülkelerde yeni sanayileşmekte olan ülkelerdeki hazır giyim şirketlerini hükümetlerin büyük yardımları ile aşağıdaki yöntemlere başvurmaya zorlamıştır.

Gelişmiş ülkelerin hazır giyim endüstrilerinde ortaya çıkan kriz ve bunun neden olduğu yüksek işsizlik oranları bu ülkeleri bir yandan da teknolojik yeniliklerle rekabet güçlerini artırmaya zorlamaktadır. OECD ülkelerine bakıldığında, tekstil ve hazır giyim endüstrilerinin uzun yıllardır diğer endüstriyel ürün türlerinden daha yüksek tarife oranları ile kurulduğu görülmektedir.

Dünya hazır giyim endüstrisindeki gelişmeleri etkileyen önemli etkenlerden biri de modadır. Günümüzde dünya modasını büyük tekstil kuruluşlarının yönlendirdiği söylenebilir.

Moda konusundaki hızlı değişim ve yeniliklere uygun hazır giyim üreten firmalar, esas olarak İtalya ve Fransa gibi gelişmiş ülkelerdeki hazır giyim üreticilerini, dünya modasına yön verme olanağından yoksun bulduklarından büyük ölçüde taklit yoluna gitmektedirler.

Geniş tüketici kitlesi daha rahat ve daha ucuz olan spor giyim eşyalarına rabet göstermektedir.

Bu nedenle terzi dikişi önemini kaybederken giyilen palto, mont ve anorak gibi giyim eşyalarına olan talep artmaktadır. Ayrıca sentetik elyaf ve ipliklerden mamul giyim eşyalarının sağlık açısından zararlı olduğunun ortaya çıkması ile birlikte, sanayileşmiş ülkelerde başta pamuklu olmak üzere doğal elyaflardan yapılan giyime doğru bir yönelme görülmektedir.

2.5 Hazır Giyim Sanayinin Türkiye'deki Durumu

Ülkemiz hazır giyim endüstrisi, ulusal gelir ve istihdam açısından önemli bir yere sahiptir. Bu endüstri dalının ülkemiz dış satımları içindeki önemi de giderek artış göstermektedir.

Ülkemizde hazır giyimle uğraşan firma sayısı çok ve piyasaya giriş çıkış oldukça kolay olduğundan işletme sayısı kesin olarak saptanamamaktadır. Bu işletmelerin çok büyük bir miktarını pamuklu giyim eşyası üretenler oluşturmaktadır. İşletmelerin bölgesel dağılımına bakıldığında bunların %80'inin İstanbul ve çevresinde yoğunlaştığı geriye kalanların ise İzmir, Bursa, Eskişehir ve Adana yörelerinde toplandığı görülmektedir.

Hazır giyim üretiminde bulunan firmalar büyüklük açısından : Atelyeler, orta ölçekli işletmeler ve fabrikasyon üretim yapan işletmeler olmak üzere üç grup altında toplanmaktadır. (Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Doküman ve Giyim Sektörü, sf 565)

Atelye grubundaki işletmeler birbirlerinden farklı yapılarla sahiptirler ve sayıları çok fazladır. Bunlar genellikle kendileri için değil, sipariş üzerine üretim yapmaktadır. Küçük ve orta boy işletmeler atelyelerin daha büyük boyutları olarak düşünülebilir. Bunlar kendi hesaplarına üretimde buldukları gibi daha büyük ihracatçı firmalar için fason üretim yapmaktadırlar.

Bu firmaların önemli bir bölümü ihracata yönelik olarak kurulmuştur. Ancak ihracat konusunda zorluklarla karşılaşınca, iç pazara yönelen bu firmaların kapasite kullanım oranları azalmıştır. Son yıllarda genel eğilime koşut olarak büyük konfeksiyon kuruluşlarının yabancı firmalar için üretimde buldukları görülmektedir.

Ülkemiz hazır giyim endüstrisinin özelliklerine değinirken pamuklu ve yünlü dallarında faaliyette bulunan firma grupları arasındaki farklar belirtilmelidir. Ülkemizde pamuk üretimi ve pamuğa dayalı tekstil endüstrisi hayli gelişmiştir. Bu durum pamuklu hazır giyim üretimi için elverişli bir temel oluşturmaktadır.

Pamuklu hazır giyim ile yünlü hazır giyim karşılaştırıldığında pamuklu hazır giyim daha gelişmiş düzeyde olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ise yünlü hazır giyim üreten firmaların kumaş fiyatlarının yüksek olması, kalite ve desen yönünden yeterli düzeye ulaşamamasıdır.

Hazır giyim sanayinde ön görülen amaçlara ulaşılması sağlamak amacı ile, yatırım indirimi ve ihracatı teşvik edici tedbirler alınmıştır. Ülkemizde hazır giyim sanayi, imalat sanayi içinde hızla gelişen ve özellikle ihracat imkanlarına ulaşan sektörlerden biri olmuştur.

3. Materyal ve Yöntem

3.1 Materyal

Araştırmanın materyalini ihracatı Geliştirme Etüt Merkezine (İGEME) kayıtlı İsrail'e hazır giyim mamülleri ihracatı yapan kırk yedi hazır giyim firmasından tesadüfi (Random) olarak seçilen on beş hazır giyim firması ile İsrail'de Dış Ticaret Müsteşarlığına bağlı Türkiye'den tekstil mamülleri satın alan kırk hazır giyim işletmesinden tesadüfi (Random) olarak seçilen yedi hazır giyim firmasından anket yoluyla elde edilen veriler ve ilgili kaynaklar oluşturmaktadır.

3.2 Yöntem

Araştırma anketinin uygulanması aşamasında İGEME'ye bağlı İsrail'e hazır giyim mamülleri ihracatı yapan kırk yedi firmadan tesadüfi olarak seçilen on beş firmaya ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu firmalar tek tek telefon ile aranarak e-mail adresleri alınmıştır. Alınan e-mail adreslerine anket soruları gönderilerek cevaplandırılması sağlanmıştır.

Araştırma anketinin İsrail'e uygulanması aşamasında ise İsrail'de Dış Ticaret Müsteşarlığına bağlı Türkiye'den tekstil mamülleri satın alan kırk hazır giyim firmasından tesadüfi olarak seçilen yedi firmaya ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu firmalara da fax yoluyla anket soruları gönderilerek cevaplandırılması sağlanmıştır. Anket sonuçları Türkiye'deki firmalar tarafından yine e-mail yoluyla geri gönderilmiş, İsrail'li firmalar tarafından ise fax yoluyla ulaştırılmıştır. Daha sonra anket sonuçlarına göre tablolar oluşturulmuştur.

4. Bulgular ve Yorum

Türkiye ve İsrail'deki hazır giyim firmalarına uygulanan anketler sonucunda aşağıdaki tablolarda verilen bulgulara ulaşılmıştır.

TABLO 1 İşletmelerin Faaliyet Konuları

ÜLKE	İSRAİL		TÜRKİYE		
	Frekans	%	Frekans	x	%
Erkek dış giyim eşyası	--	--	3	0.2	18.2
Kadın dış giyim eşyası	4	57.1	9	0.6	54.5
Bebek ve çocuk dış giyim eşyası	3	42.9	3	0.2	18.2
Kadın ve erkek iç giyim eşyası	--	--	2	0.1	9.1
Toplam	7	100.00	17	1.1	100.00

n = 7

n = 15

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan İsrail'li firmaların %57.1'inin sadece kadın dış giyim eşyası, %42.9'unun sadece bebek ve çocuk dış giyim eşyası üretimini gerçekleştirdikleri görülmektedir. Araştırmalardan çıkan bulgular doğrultusunda bu araştırmaya katılan İsrail'li firmaların seçeneklerde verilen diğer üretim faaliyetlerinde bulunmadıkları sonucuna varılabilir. Bu araştırmaya katılan firmaların çoğunun, kadın dış giyim eşyası üretimini yaptıkları görülmektedir.

Yine tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan Türk firmaların %54.5'inin sadece kadın dış giyim eşyası, %18.2'sinin sadece bebek ve çocuk dış giyim eşyası, %18.2'sinin erkek dış giyim eşyası ve %9.1'inin erkek ve kadın iç giyim eşyası üretimini gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Tablo 1'de sunulan bulgular doğrultusunda bu araştırmaya katılan Türk firmaların büyük çoğunluğunun kadın dış giyim eşyası üretimini yaptıkları görülmektedir.

TABLO 2 İşletmelerin Ürünlerini Pazarladıkları Mevcut Pazarlar

ÜLKE	İSRAİL			TÜRKİYE		
	Frekans	x	%	Frekans	x	%
İçpiyasa	--	--	--	4	0.3	21.4
Dış pazarlar	7	1	62.5	15	1	71.4
İç ve dış piyasa	4	0.6	37.5	2	0.1	7.2
Diğer	--	--	--			
Toplam	11	1.6	100.00	21	1.4	100.00

n = 7

n = 15

Tablo 2 incelendiğinde İsrail'li firmaların %37.5'inin iç ve dış piyasa, %62.5'inin ise sadece dış pazarlara üretim yaptığı görülmektedir.

Tablo 2'de sunulan bulgular doğrultusunda araştırmaya katılan bütün İsrail'li firmaların dış pazarlara üretim yapması bu firmaların ihracatçı firmalar olduğunun bir göstergesidir. Araştırmaya katılan yedi firmadan dördünün hem iç hem de dış piyasada üretim yapması ise iç piyasanın durgun olduğu zaman üretim açığının dış pazarlar ile kapatılma isteği olarak yorumlanabilir.

Tablo 2 incelendiğinde Türk firmaların %71.4'ünün dış piyasa, %21.4'ünün iç pazarlara ve %7.2'sinin ise fason üretim yaptığı görülmektedir.

Tablo 2'de sunulan bulgular doğrultusunda araştırmaya katılan bütün Türk firmaların dış pazarlara üretim yapması

bu firmaların ihracatçı firmalar olduğunun bir göstergesidir. Araştırmaya katılan on beş firmadan dördünün hem iç hem de dış piyasada üretim yapması ise iç piyasanın durgun olduğu zaman üretim açığının dış pazarlar ile kapatılma isteği olarak yorumlanabilir. On beş firmadan ikisinin fason giyim üretimi yapıyor olması ise sadece fason üretim yapanların yok denecek kadar az olduğu sonucuna varılabilir.

TABLO 3 İşletmelerin Uluslararası Pazarlara Yönelme Nedenleri

ÜLKE	İSRAİL		TÜRKİYE	
	Frekans	%	Frekans	%
Seçenekler				
İşletmenin tam kapasite üretimini sağlamak	4	57.1	6	40.0
İşletmenin büyüme hızını artırmak	2	28.6	4	26.7
İçpiyasanın durgun olduğu zamanlarda üretimi dış pazarlarla dengelemek	1	14.3	5	33.3
Toplam	7	100.00	15	100.00

n=7

n=15

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan İsrail'li firmaların %57.1'i işletmelerin tam kapasite üretimini sağlamak, %28.6'sinin işletme büyüme hızını artırmak, %14.3'ünün içpiyasanın durgun olduğu zamanlarda üretimi dış pazarlarla dengelemek olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te sunulan bulgular doğrultusunda İsrail'li Firmaların çoğunlukla işletmelerin tam kapasite üretimi sağlamak amacını benimsedikleri görülmektedir. Bunun nedeni ise ihracatçı firmaların dış pazarlara daha çok üretim ve buna karşılık daha çok kazanç sağlama isteği olarak yorumlanabilir. İşletmenin büyüme hızını artırma çabası ikinci sırada yer almaktadır, bunun nedeni ise ihracatçı firmalar büyüdükçe daha çok kazanç elde etmeleridir. İç piyasa durgun olduğu dönemlerde üretimi dış pazarlarla dengelemenin en az tercih edilmesinin sebebi ise araştırmaya katılan firmalardan sadece dördünün hem iç hem dış pazarlara üretim yapmalarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Yine Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan Türk firmaların %40.0'inin işletmelerin tam kapasite üretimini sağlamak, %26.7'sinin işletmenin büyüme hızını artırmak, %33.3'ünün içpiyasanın durgun olduğu zamanlarda üretimi dış pazarlarla dengelemek olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te sunulan bulgular doğrultusunda Türk firmaların çoğunlukla işletmelerin tam kapasite üretimi sağlamak amacını benimsedikleri görülmektedir. Bunun nedeni ise ihracatçı firmaların dış pazarlara daha çok üretim ve buna karşılık daha çok kazanç sağlama isteği olarak yorumlanabilir. İkinci sırada ise iç piyasanın durgun olduğu dönemlerde üretim açığını ihracat yoluyla kapatmak olduğu görülmektedir. Bunun yapılma nedeni ise işletmenin sürekli bir gelir kaynağı sağlama sebebi olarak düşünülebilir. Üçüncü sırada ise işletmenin büyüme hızını artırma çabası yer almaktadır, bunun nedeni ise ihracatçı firmalar büyüdükçe daha çok kazanç elde etmeleridir.

TABLO 4 Ürünün Uluslararası Pazarlarda Başarısını Sağlayan Etmenler

ÜLKE	İSRAİL			TÜRKİYE		
	Frekans	x	%	Frekans	x	%
Seçenekler						
Ürün kalitesi	7	1	66.7	11	0.7	50.0
Fiyat avantajları	3	0.4	26.6	7	0.5	35.7
Reklam	1	0.1	6.7	4	0.2	14.3
Toplam	11	1.5	100.00	22	1.4	100.00

n = 7

n=15

Tablo 4 incelendiğinde İsrail'li firmalarında %66.7 oranında birinci derecede ürün kalitesi, %26.6 oranında ikinci derecede fiyat avantajları, %6.7 oranında üçüncü derecede ise reklam faaliyetlerinin yer aldığı görülmektedir.

Yine tablo 4 incelendiğinde Türk firmalarında %50 oranında birinci derecede ürün kalitesi, %35.7 oranında ikinci derecede fiyat avantajları, %14.3 oranında üçüncü derecede ise üretim yeri ve taşıma faaliyetlerinin yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4'te sunulan bulgular doğrultusunda ürünün uluslararası pazarlarda başarısını sağlayan etmenlerden ürün

kalitesinin birinci derecede yer almasının sebebi uluslararası pazarlarda ürün kalitesinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

İkinci derecede fiyat avantajlarının yer alması uluslararası pazarlarda kaliteden sonra fiyatın önemli olduğunu bir belirtisidir. Reklam faaliyetlerinin bulunması bir ürünün uluslararası pazarlarda tutundumasının üçüncü derecede etkilediği tahmin edilebilir.

TABLO 5 İsrail'in Türkiye ile Fason Giyim Yapıp Yapmadığı

ÜLKE	İSRAİL		TÜRKİYE	
	Frekans	%	Frekans	%
Seçenekler				
Evet	3	42.8	10	66.7
Hayır	4	57.2	5	33.3
Toplam	7	100.00	15	100.00

n = 7 n = 15

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan İsrail'i firmaların %42.8'inin evet, 57.2'sinin hayır cevabı verdiği görülmektedir.

Tablo 5'te sunulan bulgular doğrultusunda İsrail'in Türkiye ile fason giyim üretimi yaptığı görülmektedir. Fakat bu %42.8 oranındadır. Bunun nedeni ise Türkiye'deki hazır giyim firmaların üretim imkanlarının sınırlı olması ve kaliteli işçiliğin az olması şeklinde yorumlanabilir.

Yine tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan Türk firmaların %66.7'inin evet, %33.3'ünün hayır cevabı verdiği görülmektedir.

Tablo 5'te sunulan bulgular doğrultusunda İsrail'in Türkiye ile fason giyim üretimi yaptığı görülmektedir. Fakat bu %66.7 oranındadır. Bunun nedeni ise Türkiye'deki hazır giyim firmaların üretim imkanlarının sınırlı olması ve kaliteli işçiliğin az olması şeklinde yorumlanabilir.

TABLO 6 İsrail'in Türkiye'de Fason Giyim Yapma Nedenleri

ÜLKE	İSRAİL			TÜRKİYE		
	Frekans	x	%	Frekans	x	%
Seçenekler						
İkili anlaşmalar	3	0.5	38.5	1	0.1	14.3
Kaliteli işçilik	1	0.1	7.7	5	0.3	42.8
Maliyet avantajları	2	0.3	23.0	1	0.1	14.3
Üretim imkanları	1	0.1	7.7	3	0.2	28.6
Taşıma ve ulaşım avantajları	2	0.3	23.0	--	--	--
Toplam	9	1.3	100.00	10	0.7	100.00

n = 7 n = 15

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan İsrail'i firmaların %38.5'inin ikili anlaşmalar, %23.0'ünün maliyet avantajları, %23.0'nün taşıma ve ulaşım avantajları, %7.7'sinin kaliteli işçilik ve %7.7'sinin üretim imkanları seçeneklerinin işaretlendiği görülmektedir.

Tablo 6'da sunulan bulgular doğrultusunda İsrail' firmalarda libirinci derecede ikili anlaşmaların yer aldığı görülmektedir. Bunun nedeni ise iki ülkenin arasındaki ticareti devletlerin teşvik etmesi şeklinde yorumlanabilir. İkinci derecede maliyet, taşıma ve ulaşım avantajlarının yer alması ise Türkiye'nin hazır giyim ürünlerini düşük fiyatlarla dikmesi ve iki ülkenin konum olarak birbirlerine yakın olmalarının ürünün maliyetini düşürmesi şeklinde yorumlanabilir. Son aşamada ise kaliteli işçilik ve üretim imkanlarının yer alması ise Türkiye'deki hazır giyim firmalarının uluslararası niteliklerde ürün üretme imkanlarının sınırlı olması şeklinde yorumlanabilir.

Yine tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan Türk firmaların %14.3'ünün ikili anlaşmalar, %14.3'ünün maliyet avantajları, %42.8'inin kaliteli işçilik ve %28.6'sının üretim imkanları seçeneklerinin işaretlendiği görülmektedir. Tablo 6'da sunulan bulgular doğrultusunda Türk firmalarında birinci derecede kaliteli işçiliğin yer aldığı görülmekte-

dir. Bunun nedeni ise Türk hazır giyim firmalarının uluslararası pazarlarda tutunabilecek düzeyde işçiliğe sahip olduklarını inanyor olmaları şeklinde yorumlanabilir. İkinci derecede üretim imkanlarının yer alması nedeni ise Türk hazır giyim firmalarının uluslararası düzeyde üretim imkanlarına sahip olduklarını düşünmeleri olarak yorumlanabilir. Son olarak ikili anlaşmaların yer aldığı görülmektedir. Bunun nedeni ise iki ülkenin arasındaki ticareti devletlerin teşvik etmesi şeklinde yorumlanabilir.

TABLO 7 Türkiye ve İsrail Arasında İhracat İthalat İlişkilerinde Karşılaşılan Zorluklar

ÜLKE	İSRAİL		TÜRKİYE	
	Frekans	%	Frekans	%
Seçenekler				
Gümrük vergisi, döviz kuru	1	14.3	4	26.7
Ulaşım ve taşıma	--	--	5	33.3
Dil ve kültür farkı	6	85.7	6	40.0
Toplam	7	100.00	15	100.00

n = 7

n=15

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan İsrail'i firmaların %85.7'sinin dil ve kültür farkı, %14.3'ünün gümrük vergisi ve döviz kuru gibi uygulamalar sebebiyle iki ülke arasında ihracat ithalat ilişkilerinde zorluklarla karşılaştığı görülmektedir.

Tablo 7'de sunulan bulgular doğrultusunda İsrail açısından iki ülke arasında karşılaşılan en önemli zorluğun dil ve kültür farkı olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ise iki ülkenin farklı dilleri konuşuyor olması dolayısıyla bazı konularda iletişim zorluğunun yaşanması olarak yorumlanabilir. Gümrük vergisi ve döviz kuru gibi uygulamaların da iki ülke arasında ihracat ithalat ilişkilerinde karşılaşılan sebepler arasında yer alması ise iki ülke arasında çifte verginin tam olarak önlenememesi ve Türkiye'deki enflasyonun yüksek olması şeklinde yorumlanabilir.

Yine tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan Türk firmaların %40'ının dil ve kültür farkı, %26.7'sinin gümrük vergisi ve döviz kuru gibi uygulamalar ve %33.3'ünün ulaşım ve taşıma ili ilgili zorluklarla karşılaştığı görülmektedir.

Tablo 7'de sunulan bulgular doğrultusunda Türkiye açısından iki ülke arasında karşılaşılan en önemli zorluğun dil ve kültür farkı olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ise iki ülkenin farklı dilleri konuşuyor olması dolayısıyla bazı konularda iletişim zorluğunun yaşanması olarak yorumlanabilir. Gümrük vergisi ve döviz kuru gibi uygulamaların da iki ülke arasında ihracat ithalat ilişkilerinde karşılaşılan sebepler arasında yer alması ise iki ülke arasında çifte verginin tam olarak önlenememesi ve Türkiye'deki enflasyonun yüksek olması şeklinde yorumlanabilir. Ulaşım ve taşıma ili ilgili zorluklarla karşılaşılmasının sebebi ise çoğu zaman taşıma sorumluluğunu Türk firmaların üstlenmesi olarak yorumlanabilir.

Firmaların Mevcut İhracat Kapasitelerinin Yaklaşık Olarak Ne Kadarı İsrail'e Gönderdiği

Yapılan araştırmalar sonucunda Türkiye'de uygulanan anket bulgularından yararlanarak araştırmaya katılan on beş firmanın ortalama olarak %55.3 oranında İsrail'e hazır giyim ihracat yaptığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda ortaya çıkarılabilecek sonuç ise bu firmaların çoğunlukla İsrail'e ihracat yapması şeklinde yorumlanabilir. İsrail'in büyük çoğunlukla Türkiye'yi tercih etmesinin sebebi ise ürün kalitesinin etkili olduğu görülmektedir.

TABLO 8 İsrail'in Hazır Giyim Ürünlerinin Temininde Türkiye'yi Tercih Etme Sebepleri

Seçenekler	Frekans	%
Ürün kalitesi	9	60.0
Fiyat avantajları	1	6.7
Vergi gümrük gibi uygulamalar	3	20.0
Taşıma ve ulaşım avantajları	2	13.3
Toplam	15	100.00

n = 15

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan firmaların %60.0'ının ürün kalitesi, %6.7'sinin fiyat avantajları, %13.3'ünün taşıma ve ulaşım avantajları ve %20.0'sinin gümrük vergisi gibi uygulamalar sebebiyle hazır giyim ürünlerini temininde Türkiye'yi tercih etme sebepleri olarak görülmektedir.

Tablo 8'de sunulan bilgiler doğrultusunda ürün kalitesinin birinci derecede etkili olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ise Türk hazır giyim mamullerinin uluslararası pazarlarda kalite açısından rekabet oluşturduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. İkinci derecede gümrük vergisi gibi uygulamaların yer almasının nedeni ise iki ülke arasında yapılan ikli anlaşmaların etkili olmasının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Üçüncü derecede taşıma ve ulaşım avantajlarının bulunması ise iki ülkenin coğrafi konum olarak birbirine yakın olması şeklinde yorumlanabilir. Son sırada yer alan fiyat avantajları ise Türk hazır giyim firmalarının uluslararası pazarlarda tutunmalarında fiyatın önemini inanmamaları olarak düşünülmektedir.

TABLO 9 İsrail'in Türkiye'den Hazır Giyim Ürünlerini Alırken Kullandığı Yöntem

Seçenekler	Frekans	%
Var olan ürünü seçmek	6	40.0
Özel sipariş verip diktirmek	9	60.0
Diğer	--	--
Toplam	15	100.00

n = 15

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan firmaların %40.0'inin var olan ürünü seçmek, %60.0'inin özel sipariş verip diktirmek yoluyla hazır giyim ürünlerini aldığı görülmektedir.

Tablo 9'dan elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmaya katılan firmaların on beşinden altısının var olan ürünü seçmek, dokuzunun özel sipariş verip Türkiye'ye diktirmek yoluyla hazır giyim ürünlerinin İsrail tarafından alındığı görülmektedir. Var olan ürünü seçmelerinin nedeni Türk hazır giyim firmalarının uluslararası pazarlarda tutunduğu ve beğenildiği şeklinde yorumlanabilir. Özel sipariş verip diktirmek ise araştırmaya katılan Türk firmaların dokuzunun uluslararası fason giyim üretimi yapması nedeniyle, özel siparişe göre hazır giyim ürünlerini dikmek zorunda kalmaları şeklinde yorumlanabilir.

5. Sonuç

Hazır giyim sektöründe Türkiye ve İsrail'in hazır giyim mamüllerinin ihracat kapasitesinin belirlenmesi üzerine hazırlanmış bu araştırmada varılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

- Türk hazır giyim sektöründe erkek dış giyim eşyası, kadın dış giyim eşyası bebek ve çocuk dış giyim eşyası ve erkek ve kadın iç giyim eşyası üretilmekte olup sektörde en fazla kadın dış giyim eşyası üretildiği ortaya çıkmıştır. İsrail hazır giyim sektöründe ise kadın dış giyim eşyası ve çocuk dış giyim eşyası üretilmekte olup sektörde en fazla kadın dış giyim eşyası üretildiği ortaya çıkmıştır.
- Türk hazır giyim sektöründe araştırmaya katılan firmaların pazar olarak çoğunlukla dış pazarlar üretimini tercih ettikleri belirlenmiştir. İsrail hazır giyim firmalarının da pazar olarak dış pazarları tercih ettikleri görülmüştür.
- Araştırma kapsamına giren Türk hazır giyim firmalarının uluslararası pazarlara yönelme amaçlarının işletmenin tam kapasite üretimini sağlamak olduğu saptanmıştır. İsraili firmalarında aynı amacı benimsedikleri saptanmıştır.
- Araştırma kapsamına giren Türk hazır giyim firmalarının uluslararası pazarlarda hedeflerine ulaşmak için öncelikle ürün kalitesine önem verdikleri, reklam ve satış teşvik yöntemlerini yeterli derecede önemsemedikleri ortaya çıkmıştır. İsrail hazır giyim firmalarının da ürün kalitesine öncelikle önem verdikleri saptanmıştır. Reklam ve satış teşvik yöntemlerini Türkiye ile kıyaslandığında daha çok benimsedikleri ortaya çıkmıştır.
- Türk hazır giyim sektöründe araştırmaya katılan firmaların ihracat kapasitelerinin yarısından fazlasını İsrail'e ihrac ettiği sonucu ortaya çıkmıştır. İsraili firmaların hazır giyim üretiminde kullanılan tekstil mamüllerinin büyük çoğunluğunu Türkiye'den ithal ettiği gerçeği ortaya çıkmıştır.
- Araştırma kapsamındaki Türk hazır giyim firmalarının uluslararası pazarlarda tercih edilmesinin amacının büyük çoğunlukla ürün kalitesinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. İsraili hazır giyim firmalarının Türk tekstil mamüllerini seçmelerinin nedeni ise büyük çoğunlukla ürün kalitesidir.
- Araştırmaya katılan Türk hazır giyim firmalarının ürünlerini tanıtırken en çok kullandıkları yöntemin tanıtım elemanları olduğu saptanmıştır. İsraili firmalar ise Türk hazır giyim ürünlerini tanıtırken en çok kullandıkları tanıma yönteminin fuarlar olduğu ortaya çıkmıştır.
- Türk hazır giyim sektöründe araştırma kapsamında yer alan firmaların büyük çoğunluğunun İsrail ile fason giyim üretimi yapmadığı ortaya çıkmıştır. İsraili hazır giyim firmalarının ise çoğunun Türk firmalar ile fason giyim üretimi yapmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara bakılarak ortaya çıkabilecek yorum ise Türk firmaların araştırma kapsamına girmeyen bazı İsraili hazır giyim firmaları ile fason giyim üretimi yaptığı gerçeğidir.

Araştırmaya katılan Türk hazır giyim firmalarının büyük çoğunluğunun İsrail ile fason giyim üretimi yapma

nedenlerinin kaliteli işçilik olduğu ortaya çıkmıştır.Buradan çıkartılabilecek sonuç ise İsrail'i firmaların Türk hazır giyim firmalarının işçiliğinden memnun olduğu gerçeğidir.

Araştırmaya katılan Türk hazır giyim firmalarının İsrail ile ikili ihracat ithalat ilişkilerinde karşılaştıkları en önemli zorluk ise ulaşım ve taşıma ile ilgili problemlerdir.İsrail'i hazır giyim firmalarının karşılaştıkları en önemli zorluk ise dil ve kültür farkından doğan anlaşma zorluğunun olduğu ortaya çıkmıştır.

KAYNAKÇA

- Akdoğan,Sabahattin."Konfeksiyon retimi Ve İhracatı İle İlgili Sorunlar" Sümerbank Genel Müdürlüğü Hazır Giyim Sanayi Teknolojisi Organizasyonu ve İş Etüdü Semineri,Ders Notları.Bursa 1978
- ANONYMOUS
- Baser,Güngör "Genel Konfeksiyon"
- DPT "Hazır Giyim Sanayi zel Komisyon Rapor Taslağı"
- Eray,Fatma "Giyimde Makina Teknolojisi" Ankara 1994
- Gümüş,İzzet , Gülçin stn "Hazır Giyim rnlerinin Pazarlama ve Dağılım Kanalları" Tekstil ve Teknik Dergisi Nisan 1994
- İGEME "Hazır Giyim rnleri İhracat Raporları" Ankara 1996
- Lokmanoğlu,Perihan "Hazır Giyim ve Konfeksiyon Makinaları" Ankara 1994
- Özel İhtisas Komisyonu Raporu "Dokuma ve Giyim Sektörü"

İLKÖĞRETİM YÖNETİCİLERİNİN VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM SENDİKALARINDAN GERÇEKLEŞTİRİLMESİNİ İSTEDİKLERİ "MESLEKİ BEKLENTİLER"

Ali Rıza ERDEM*

Özet

Bu araştırmada ilköğretim yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin eğitim sendikalarından gerçekleştirmesini istedikleri mesleki beklentiler ve bunların önem derecesi araştırılmıştır. İlköğretim yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin eğitim sendikalarından "mesleki beklentiler"i "cinsiyete" ve "sendika üyeliğine" bir farklılık göstermektedir.

Abstract

The purpose of this research is mainly to investigate what are the expectation profession of teachers and administratives of primary school from education of union. Primary education administration primary school teacher and are showed different education of union the expectation professional "sex" and "members of union"

GİRİŞ

Bir yarar kuruluşu olan sendika; üyelerinin ortak mesleki, ekonomik, sosyal hak ve çıkarlarını korumak üzere kurulmuş bir örgüttür. (Büyük Larousse 1994:10352)

Yürürlükte olan 1982 Anayasası'nın **sendika kurma hakkını** düzenleyen 51. maddesine göre "işçiler ve işverenler üyelerinin çalışma ilişkilerinde ekonomik, sosyal hak ve menfaatlerini korumak ve geliştirmek için izin almaksızın sendikalar ve üst kuruluşlar kurma hakkına sahiptirler." 1982 Anayasası "sendika kurma hakkı" nı "işçi" ve "işveren" lere tanıdığı; memurlara sendika kurma hakkını "ne tanıdığı" ne de bu hususta bir "yasak" koymuştur. Fakat toplu iş sözleşmesi hakkını düzenleyen 53. maddeye 23.7.1995 tarih ve 4121 / 4 md ile eklenen metne göre "kurulmuş olan kamu görevlileri sendikalarına kanunla yasallık ve toplu görüşme hakkı" tanınacağı belirtilmektedir.

Öğretmenlerin grevli toplu sözleşmeli haklarını elde etmeyi amaçlayan eğitim sendikaları EĞİTİM-SEN (Eğitim.Bilim ve Kültür Emekçileri Sendikası), TÜRK EĞİTİM-SEN (Türk Eğitimciler Sendikası), EĞİTİM-BİR (Eğitimciler Birliği), DES (Demokratik Eğitimciler Sendikası)TEM-SEN (Tüm Eğitim Müfettişleri Sendikası) ve Öğretim Elemanları Sendikasıdır (ÖES). (Bayrak 1998:103)

Öğretmenlerin örgütlülük bilincine bağlı olarak eğitim sendikalarından olan beklentileri farklılaşmaktadır.

TÜRKİYE'DEKİ ÖĞRETMEN ÖRGÜTLENMESİ

Türkiye'de cumhuriyetten sonra memur ve işçi sendika ve sendikacılık faaliyetleri 1961 Anayasası ile güvence altına alınmıştır.

1961 Anayasası ,sosyal ve sendikal haklar alanında bir dönemeci simgeler.Salt işçi sendikacılığı açısından değil ,memur sendikacılığı yönünden de bir dönüm noktasıdır. Dolayısıyla memur sendikacılığının kapısı 1961 Anayasası ile aralanmıştır (Gülmez 1990:3)

1961 Anayasası ,grev hakkını ve toplu iş sözleşmesini yalnızca "işçi " niteliği taşıyan çalışanlar için anayasal güvence almıştır;memurlar ise salt sendikayla sınırlı kalmıştır.

1961 Anayasasının bir gereği olarak 8.6.1965. tarih 624 sayılı "Devlet Personel Sendikaları Yasası" çıkarılmıştır.Bu yasaya göre "sendika" yanı sıra "meslek birliği" adıyla da kurulmasına olanak verilen memur sendikalarının amacı personelin "ortak mesleki,kültürel,sosyal ve iktisadi hak ve menfaatlerini korumak"tır.Yasa memur sendikalarının amacını hak ve çıkarların korunmasıyla sınırlı tutarak geliştirme, iyileştirme ve düzeltme amacına yer vermemiştir.Grev hakkını da yasaklamıştır.

*Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD Araştırma Görevlisi

Yasanın yürürlüğe girişini izleyen ilk altı ay içerisinde hızlı bir sendikalaşmaya tanık olunmuştur. 1968 Temmuz'unda etkin olan 453 memur sendikasının yarısı bu dönemde kurulmuştur.yatay örgütlenme biçiminde gelişen sendikalaşma,izleyen yıllarda sürmekle birlikte ,başlangıçtaki temposunu giderek yitirmiştir.(Mihçioğlu 1968:3)

624 sayılı yasadan beş hafta sonra kabul edilen 14.7.1065 tarihli ve 657 sayılı "Devlet Memurları Yasası" devlet memurlarına sendika hakkı tanırken ,624 sayılı yasa gibi "grev" hakkını yasaklamıştır.

Bu süreçte öğretmenlerin ilk kurduğu sendika "Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu"nda görev alan genel merkez ve bölge temsilciliklerinden oluşan 92 kişinin uğraşları sonucu 10.7.1965 tarihinde kurdukları ve kısa adı "TÖS" olan "Türkiye Öğretmenler Sendikası"dır.(Akgöl 1981:3)

Türkiye Öğretmenler Sendikasının grevli ve toplu sözleşmeli bir sendikal statüye sahip olmamakla birlikte Türkiye Öğretmenlerinin kurdukları ilk sendikal örgüt olması bakımından öğretmen örgütlenmesinde özel bir yeri vardır.

TÖS'ün kurulmasından on beş gün sonra kısa adı"İLK-SEN" olan "Türkiye İlkokul Öğretmenleri Sendikası"kurulmuştur.

TÖS ,Türkiye'deki öğretmenlerin %51'ni örgütleyebilmiş;şube açılacak yerleşme merkezlerinin %78'inde örgütlenmiştir.72.000 üyesinin 61.920'si ilkokul öğretmeni olup,bu oran tüm TÖS üye sayısının % 84'ünü oluşturmuştur (Akgöl 1981:13)

1961 Anayasasının temel hak ve özgürlüklere yaklaşımının tersine çevrildiği "Nihat Erim Hükümetinin" yaptığı 1971'deki değişikliklerle memur sendikacılığı 6.5 yıl sonra sona ermiştir.

TÖS yöneticileri 12 Mart 1971 tarihinde meydana gelen siyasi hükümet değişikliğinin örgütü etkileyebileceğini düşünerek TÖS'ün devamı olarak 1961 Anayasasının 29. maddesinin "dernekler hükmü" gereğince 3.9.1971 tarihinde kısa adı "TÖB-DER" olan "Türkiye Öğretmenler Birliği" derneğini kurmuşlardır. (Akgöl 1981:79)

1971 yılında diğer memur sendikaları gibi öğretmen sendikaları olan TÖS ve İLK-SEN'de kapatılmıştır. 1972 yılında da 624 sayılı "Devlet Personel Sendikaları Yasası"nın 22. maddesi değiştirilerek memurlara tanınan sendika hakkı kaldırılarak sadece "meslek birliği" kurmalarına izin verilmiştir.

Diğer devlet memurları gibi öğretmenler de faaliyetlerini "dernekler " aracılığıyla yürütmüşlerdir.Kurulan öğretmen derneklerinden üye sayısı ve etkinlik açısından en etkili olanları "TÖB-DER" ve "ÜLKÜ-BİR" olmuşlardır.

Kurulan öğretmen derneklerinin çözüm aradıkları sorunlar şunlardır: (Akyüz 1980:25)

- Ekonomik ve mesleki sorunlar
- Eğitim reformu
- Öğretmenlerin can güvenliği
- Öğretmenlerin siyasal amaçlarla sürülmesi
- Demokratik rejimin ve devletin tehlikeden kurtarılması
- Öğretmenlerin sendikal haklarının alınması

12 Eylül'den sonra hazırlanan ve halen yürürlükte olan 1982 Anayasası ,sendikal hakların kişi yönünden uygulama alanını "işçilerle" sınırlı tutmuş;memurlar için sendika,toplu sözleşme ve grev haklarının açıkça tanıyan veya yasaklayan bir kurala da yer vermemiştir.

1982 Anayasasının memurlar için açıkça "yasaklayıcı" veya "tanıyan" sendika olmamasından hareketle devlet memurları 1990 yılından itibaren sendikal mücadelelerine hız vermişlerdir.

1982 Anayasasının kabulünden sonra eğitim iş kolunda kurulan ilk öğretmen sendikası 28.5.1990 tarihinde kuruluşunu içeren belgeleri Ankara Valiliğine sunana kısa adı"EĞİTİM-İŞ" olan"Eğitim İşkolu Kamu Görevlileri Sendikası"dır.Ankara Valiliği başvuruyu kabul etmeyince mahkemeye dava açmışlardır.Ankara İş Mahkemesi 1.11.1990 tarihinde verdiği 2 nolu kararla Eğitim-İş sendikasının kurulmasında yasal herhangi bir engelin bulunmadığına kanaat getirmiştir.Böylece eğitim iş kolunda öğretmen sendikalarının kurulması süreci yeniden başlamıştır.

Eğitim işkolunda kurulan sendikalar , Danıştay 10 Dairesinin 10.11.1992 tarihli "memurların sendika kurmaları ve sendikal faaliyette bulunmalarının mümkün olmadığı "yolundaki İçişleri Bakanlığının 28.2.1992 tarihli genelgesini iptal kararı ve bu gelişmelere paralel olarak 15.6.1993 tarih ve 7159 sayılı o dönemin başbakanı yardımcısı Erdal İnönü'nün imzasıyla yayınlanan "tüm kamu yetkililerinin sendika kurma ,sendikal etkinliklerde bulunma yolundaki girişimlerinin engellenmemesi" hususundaki"Başbakanlık Genelgesi"yle daha serbest ve rahat faaliyet göstermektedirler.

İlköğretim yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin eğitim sendikalarından gerçekleştirmesini istedikleri "mesleki beklentileri" arasındaki önem derecesi ortaya koymaktır.

Bu araştırma aşağıdaki amaçlar şunlardır

İlköğretim yöneticilerinin eğitim sendikalarından gerçekleştirmesini istedikleri "mesleki beklentileri" ve bunların önem derecesi cinsiyete, kıdeme, sendika üyesi olup -olmamasına göre bir farklılık gösteriyor mu?

İlköğretim yöneticilerinin eğitim sendikalarından gerçekleştirmesini istedikleri "mesleki beklentileri" ve bunların önem derecesi nedir?

Sınıf öğretmenlerinin eğitim sendikalarından gerçekleştirmesini istedikleri "mesleki beklentileri" ve bunların önem derecesi nedir?

Sınıf öğretmenlerinin eğitim sendikalarından gerçekleştirmesini istedikleri "mesleki beklentileri" ve bunların önem derecesi cinsiyete, kıdeme, sendika üyesi olup -olmamasına göre bir farklılık gösteriyor mu?

İlköğretim yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin eğitim sendikalarından gerçekleştirmesini istedikleri "mesleki beklentileri" ve bunların önem derecesi arasında bir farklılık var mı?

II- YÖNTEM

Bu araştırmada

- Ankara ili sekiz (8) merkez ilçesindeki ilköğretim okulları "evren" olup ,bu okullardan random yoluyla seçilen 22 ilköğretim okulunda görev yapan 67 ilköğretim ve 465 sınıf öğretmeni yöneticisi örneklem olarak alınmıştır.

Verilerin toplanması

Araştırmada veriler anket yoluyla toplanmıştır. Mesleki beklentilerle ilgili ankette 18 soru yer almıştır. Beklentilerin gerçekleşmesindeki önem derecesi:

(4 çok önemli) , (3 oldukça önemli), (2 az önemli), (1 önemsiz) şeklinde 4'lü ölçekle gösterilmiştir.

Ankette yer almayan fakat eğitim sendikalarından gerçekleştirmelerini istedikleri diğer mesleki beklentileri ve önem derecesi açık uçlu soruyla sorulmuştur.

Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha ve Guttman Split -half teknikleriyle denenmiş ve alpha iç tutarlılık katsayısı .9093; Guttman Split-half ise .8235 olarak hesaplanmıştır.

Anket dağıtılan 67 ilköğretim yöneticisinin 58'i ve 465 sınıf öğretmenin 362 'si anketi cevaplandırmıştır.

Verilerin analizi

Anket sonucunda elde edilen veriler "betimsel istatistik teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Süreksiz olan anketteki beklenti dereceleri , istatistiki işlemlerle elde edilen sonuçların yorumlanabilmesi için geliştirilen bir ölçekle "sürekli" hale getirildi.

Yeni ölçek ,verilen seçenekler arasındaki aralık sayısı cevap seçenek sayısına bölünerek bulundu. Buna göre 3 aralık 4 seçeneğe bölündü(3:4=0.75)

Bulunan bu sayı seçenekleri temsil eden en alt sayıdan itibaren ilave edilerek yeni ölçek geliştirildi. Verilerin çözümlenmesinden elde edilen sonuçlar geliştirilen yeni ölçeğe göre :

1.00-1.75 önemsiz

1.76-2.50 az önemli

2.51.-3.25 oldukça önemli

3.26-4.00 çok önemli şeklinde yorumlandı

İstatistiki işlemler

-İlköğretim yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin eğitim sendikalarından mesleki beklentilerinin önem derecelerini belirlemede "frekans" , "yüzde", "aritmetik ortalama"

-0.05 manidarlık düzeyinde ilköğretim yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin özluksel beklentilerinin cinsiyete, meslekteki kідeme, sendika üyesi olup olmamasına göre anlamlı bir farkın olup olmadığını test ederken "t testi" kullanıldı.

III-BULGULAR

Anketteki verilerin çözümlenmesiyle aşağıdaki bulgular bulundu.

GENEL BULGULAR

- Görevle ilgili bulgular

Anketi cevaplandıran 58 ilköğretim yöneticisi; 420 deneğin 362'si sınıf öğretmenidir.

- Cinsiyetle ilgili bulgular

Anketi cevaplandıran 58 ilköğretim yöneticisinin 14'ü kadın 44'ü erkek; 362 sınıf öğretmenin 254'ü kadın, 108'i erkektir.

- Meslekteki Yılla ilgili bulgular

Anketi cevaplandıran 58 ilköğretim yöneticisinin 12'si 1-19 yıllık, 46'sı 20 ve daha fazla yıllık; 362 sınıf öğretmenin 173'ü 1-19 yıllık, 189'u 20 ve daha fazla yıllıktır.

- Sendika üyeliğine ilişkin bulgular

Anketi cevaplandıran 58 ilköğretim yöneticisinin 25'i bir eğitim sendikasına üye değil; 33'ü üye 362 sınıf öğretmenin 112'si bir eğitim sendikasına üye, 189'u üye değildir.

ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR

Ele alınan 5 alt probleme ilişkin verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

İlköğretim yöneticilerinin eğitim sendikalarından mesleki beklentilerine ilişkin bulgular.

İlköğretim yöneticileri eğitim sendikalarından anketteki 18 mesleki beklentinin gerçekleştirilmesini 12'sini "çok önemli", 6'sını da "oldukça önemli" derecede beklemektedir.

TABLO 1 İlköğretim yöneticilerinin eğitim sendikalarından mesleki beklentileri

Eğitim sendikalarından mesleki beklentiler	çok önemli		oldukça önemli		az önemli		önemsiz		X
	f	%	f	%	f	%	f	%	
1-Üyelerinin mesleğinde ilerlemelerini sağlması	38	65.5	11	19.0	4	6.9	3	8.6	3.41
2-Eğitimin her kademesinde fırsat eşitliğinin sağlanması	44	75.9	8	13.8	3	5.2	3	5.2	3.60
3-Mesleki yaşamda kadın erkek eşitliğini sağlması	32	55.2	13	22.4	5	8.6	8	13.8	3.18
4-İrkçi, şoven, asimülasyoncu eğitime karşı mücadele etmesi	31	53.4	13	22.4	8	13.8	6	10.3	3.18
5-Kadın üyelerinin mesleki faaliyetlerini kolaylaştırması	19	32.8	18	31.0	7	29.3	4	6.9	2.89
6-Millî değerlere bağlı eğitim sisteminin gerçekleştirilmesine çalışması	36	62.1	11	19.0	5	8.6	6	10.3	3.32
7-Üniversitelerin özerk bir yapıya kavuşturulması için çalışması	27	46.6	20	34.5	5	8.6	6	10.3	3.17
8-Üniversitelerin demokratik bir yapıya kavuşturulması için çalışması	29	50.0	14	24.1	9	15.5	6	10.3	3.13
9-Eğitimin her kademesinin parasız olmasını savunması	29	50.0	12	20.7	10	17.2	7	12.1	3.08
10-Eğitim planlamasında üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlması	35	60.3	18	31.0	2	3.4	3	5.2	3.46
11-Eğitimin programlanmasında üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlması	37	63.8	16	27.6	2	3.4	3	5.2	3.50

Eğitim sendikalarından mesleki beklentiler	çok önemli		oldukça önemli		az önemli		önemsiz		X
12-Eğitimin yürütülmesinde üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	35	60.3	18	31.0	1	1.7	4	6.9	3.44
13-Eğitimin denetiminde üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	29	50.0	21	36.2	4	6.9	4	6.9	3.29
14-Eğitimin yönetiminde üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	28	48.3	25	43.1	2	3.4	3	5.2	3.34
15-Eğitim politikasının oluşturulmasında üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	28	48.3	25	43.1	2	3.4	3	5.2	3.34
16-Çağdaş eğitim sistemini savunması ve gerçekleşmesine çalışması	46	79.3	9	15.5	1	1.7	2	3.4	3.70
17-Laik eğitim sistemini savunması ve gerçekleşmesine çalışması	43	74.1	8	13.8	3	5.2	4	6.9	3.55
18-Demokratik eğitim sistemini savunması ve gerçekleşmesine çalışması	43	74.1	10	17.2	1	1.7	4	6.9	3.58

İl-İlköğretim Yöneticilerinin cinsiyete, meslekteki kıdeme ,sendika üyeliğine göre eğitim sendikalarından mesleki beklentileri arasındaki farka ilişkin bulgular

İlköğretim yöneticilerinin eğitim sendikalarından mesleki beklentileri cinsiyete ve sendika üyeliğine göre farklılık göstermekte, meslekteki kıdeme göre farklılık göstermemektedir.

a-Cinsiyete göre mesleki beklentiler arasındaki fark

Mesleki beklentilerde kadın ve erkek ilköğretim yöneticilerinin görüşleri arasında 2 anket sorusunda anlamlı bir farklılık vardır.

"Üyelerinin mesleğinde ilerlemesini sağlaması", "milli değerlere bağlı eğitim sisteminin gerçekleştirilmesine çalışması" nı kadın ilköğretim yöneticileri "oldukça önemli", erkek ilköğretim yöneticileri "çok önemli", derecede beklemektedir.

TABLO 2 İlköğretim Yöneticilerinin cinsiyete göre eğitim sendikalarından mesleki beklentileri arasındaki fark

Eğitim sendikalarından mesleki beklentiler	Kadın N1=14		Erkek N2=44		Hesaplanan T değeri	Tablodaki T değeri (p=0.05)
	X1	SS1	X2	SS2		
1-Üyelerinin mesleğinde ilerlemelerini sağlaması	2.85	1.16	3.59	0.81	2.34	2.00
2-Eğitimin her kademesinde fırsat eşitliğinin sağlanması	3.42	1.01	3.65	0.74	0.77	"
3-Mesleki yaşamda kadın erkek eşitliğini sağlaması	2.92	1.20	3.27	1.04	1.06	"
4-İrkçi,şoven, asimülasyoncu eğitime karşı mücadele etmesi	3.00	1.17	3.25	0.99	0.77	"
5-Kadın üyelerinin mesleki faaliyetlerini kolaylaştırması	2.92	0.99	2.88	0.94	0.13	"
6-Milli değerlere bağlı eğitim sisteminin gerçekleştirilmesine çalışması	2.78	1.31	3.50	0.84	2.15	"
7-Üniversitelerin özerk bir yapıya kavuşturulması için çalışması	3.07	0.91	3.20	1.00	0.44	"
8-Üniversitelerin demokratik bir yapıya kavuşturulması için çalışması	3.14	0.86	3.13	1.09	0.03	"
9-Eğitimin her kademesinin parasız olmasını savunması	2.71	1.13	3.20	1.04	1.53	"
10-Eğitim planlamasında üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	3.07	0.82	3.59	0.75	1.90	"

Eğitim sendikalarından mesleki beklentiler	Kadın N1=14		Erkek N2=44		Hesaplanan T değeri	Tablodaki T değeri (p=0.05)
	X1	SS1	X2	SS2		
11-Eğitimin programlanmasında üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlama	3.07	0.99	3.63	0.68	1.92	
12-Eğitimin yürütülmesinde üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlama	3.14	1.02	3.54	0.76	1.34	"
13-Eğitimin denetiminde üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlama	3.00	0.96	3.38	0.84	1.29	"
14-Eğitimin yönetiminde üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlama	3.14	0.86	3.40	0.75	0.93	"
15-Eğitim politikasının oluşturulmasında üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlama	3.00	0.96	3.45	0.69	1.56	"
16-Çağdaş eğitim sistemini savunması ve gerçekleşmesine çalışması	3.50	0.85	3.77	0.60	1.00	"
17-Laik eğitim sistemini savunması ve gerçekleşmesine çalışması	3.35	1.08	3.61	0.81	0.84	"
18-Demokratik eğitim sistemini savunması ve gerçekleşmesine çalışması	3.42	0.93	3.63	0.80	0.72	"

b-Meslekteki kıdeme göre mesleki beklentiler arasındaki fark

Mesleki beklentilerde 1-19 yıllık ile 20 ve daha fazla yıllık ilköğretim yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

c-Sendika üyeliğine göre mesleki beklentiler arasındaki fark

Mesleki beklentilerde bir eğitim sendikasına üye olanlarla ,bir eğitim sendikasına üye olmayan ilköğretim yöneticilerinin görüşleri arasında 5 anket sorusunda anlamlı bir farklılık vardır.

"Eğitim planlanmasında üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlama", "eğitimin programlanmasında üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlama", "eğitimin yürütülmesinde üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlama"nın bir eğitim sendikasına üye olan ilköğretim yöneticileri "çok önemli" ,bir eğitim sendikasına üye olmayan ilköğretim yöneticileri "oldukça önemli"derecede beklemektedir.

TABLO 3 İlköğretim Yöneticilerinin sendika üyeliğine göre eğitim sendikalarından mesleki beklentileri arasındaki fark

Eğitim sendikalarından mesleki beklentiler	ÜYENİ =25		ÜYE DEĞİL N2=33		Hesaplanan T değeri	Tablodaki T değeri (p=0.05)
	X1	SS1	X2	SS2		
1-Üyelerinin mesleğinde ilerlemelerini sağlama	3.56	0.86	3.30	1.01	1.03	2.00
2-Eğitimin her kademesinde fırsat eşitliğinin sağlanması	3.80	0.40	3.45	1.00	1.62	"
3-Mesleki yaşamda kadın erkek eşitliğini sağlama	3.28	1.02	3.12	1.13	0.58	"
4-İrkçi,şoven, asimülasyoncu eğitime karşı mücadele etmesi	3.44	0.76	3.00	1.17	1.73	"
5-Kadın üyelerinin mesleki faaliyetlerini kolaylaştırması	2.88	0.97	2.90	0.94	0.07	"
6-Milli değerlere bağlı eğitim sisteminin gerçekleştirilmesine çalışması	3.56	0.71	3.15	1.17	1.64	"
7-Üniversitelerin özerk bir yapıya kavuşturulması için çalışması	3.08	1.11	3.24	0.86	0.60	"
8-Üniversitelerin demokratik bir yapıya kavuşturulması için çalışması	3.28	0.97	3.03	1.07	0.95	"

Eğitim sendikalarından mesleki beklentiler	Kadın N1=14		ErkekN2=44		Hesaplanan T değeri	Tablodaki Tdeğeri (p=0.05)
	X1	SS1	X2	SS2		
9-Eğitimin her kademesinin parasız olmasını savunması	3.28	1.10	2.93	1.05	1.28	"
10-Eğitim planlamasında üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	3.76	0.43	3.24	0.93	2.45	"
11-Eğitimin programlanmasında üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	3.88	0.33	3.21	0.92	3.35	"
12-Eğitimin yürütülmesinde üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	3.72	0.45	3.24	1.00	2.19	"
13-Eğitimin denetiminde üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	3.28	0.93	3.30	0.84	0.08	"
14-Eğitimin yönetiminde üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	3.44	0.76	3.27	0.80	0.73	"
15-Eğitim politikasının oluşturulmasında üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	3.52	0.58	3.21	0.89	1.40	"
16-Çağdaş eğitim sistemini savunması ve gerçekleşmesine çalışması	3.92	0.27	3.54	0.83	2.03	"
17-Laik eğitim sistemini savunması ve gerçekleşmesine çalışması	3.80	0.50	3.36	1.05	1.95	"
18-Demokratik eğitim sistemini savunması ve gerçekleşmesine çalışması	3.88	0.33	3.36	1.02	2.51	"

III-Sınıf Öğretmenlerinin eğitim sendikalarından mesleki beklentilerine ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenleri eğitim sendikalarından anketteki 18 mesleki beklentinin gerçekleştirilmesini 17'sini "çok önemli" ve 1'ni "oldukça önemli" derecede beklemektedirler.

TABLO 4 Sınıf Öğretmenlerinin eğitim sendikalarından mesleki beklentiler

Eğitim sendikalarından mesleki beklentiler	çok önemli		oldukça önemli		az önemli		önemsiz		X
	f	%	f	%	f	%	f	%	
1-Üyelerinin mesleğinde ilerlemelerini sağlaması	207	57.2	97	26.8	34	9.6	24	6.6	3.34
2-Eğitimin her kademesinde fırsat eşitliğinin sağlanması	259	71.5	60	16.6	21	5.8	22	6.1	3.53
3-Mesleki yaşamda kadın erkek eşitliğini sağlaması	222	61.3	73	20.2	23	6.4	44	12.2	3.30
4-İrkçi,şoven,asimülasyoncu eğitime karşı mücadele etmesi	232	64.1	77	21.3	36	9.9	17	4.7	3.44
5-Kadın üyelerinin mesleki faaliyetlerini kolaylaştırması	182	50.3	104	28.7	47	13.0	29	8.0	3.21
6-Millî değerlere bağlı eğitim sisteminin gerçekleştirilmesine çalışması	228	63.0	84	23.7	25	6.9	25	6.9	3.42
7-Üniversitelerin özerk bir yapıya kavuşturulması için çalışması	180	49.7	119	32.9	42	11.6	21	5.8	3.26
8-Üniversitelerin demokratik bir yapıya kavuşturulması için çalışması	212	61.0	82	24.0	36	9.9	18	5.0	3.41
9-Eğitimin her kademesinin parasız olmasını savunması	212	61.0	71	19.6	45	12.4	34	9.4	3.27
10-Eğitim planlamasında üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	231	63.8	87	24.0	28	7.7	16	4.4	3.47
11-Eğitimin programlanmasında üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	231	63.8	88	24.3	28	7.7	15	4.1	3.47

Eğitim sendikalarından mesleki beklentiler	çok önemli		oldukça önemli		az önemli		önemsiz		X
	f	%	f	%	f	%	f	%	
12-Eğitimin yürütülmesinde üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	236	65.2	78	21.5	32	8.8	16	4.4	3.47
13-Eğitimin denetiminde üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	215	59.4	99	27.3	31	8.6	17	4.7	3.41
14-Eğitimin yönetiminde üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	211	58.3	109	30.1	26	7.2	16	4.4	3.42
15-Eğitim politikasının oluşturulmasında üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	212	58.6	103	28.5	30	8.5	17	4.7	3.40
16-Çağdaş eğitim sistemini savunması ve gerçekleşmesine çalışması	263	72.7	64	17.7	21	5.8	14	3.9	3.59
17-Laik eğitim sistemini savunması ve gerçekleşmesine çalışması	279	77.1	51	14.1	13	3.6	19	5.2	3.62
18-Demokratik eğitim sistemini savunması ve gerçekleşmesine çalışması	273	75.4	55	15.2	15	4.1	19	5.2	3.62

IV-Sınıf Öğretmenlerinin cinsiyete,meslekteki kıdeme, sendika üyeliğine göre eğitim sendikalarından mesleki beklentileri arasındaki farka ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin eğitim sendikalarından mesleki beklentileri cinsiyete ve sendika üyeliğine göre farklılık göstermekte, meslekteki kıdeme göre farklılık göstermemektedir.

a-Cinsiyete göre mesleki beklentiler arasındaki fark

Mesleki beklentilerde cinsiyete göre sınıf öğretmenlerinin görüşleri 2 n anket sorusunda farklılık göstermektedir.

Mesleki beklentilerde eğitim sendikalarının "kadın üyelerinin mesleki faaliyetlerini kolaylaştırması" ; "milli değerlere bağlı eğitim sisteminin gerçekleştirilmesine çalışması" nı kadın sınıf öğretmenleri " çok önemli" erkek sınıf öğretmenleri "oldukça önemli" derecede beklemektedirler.

Diğer beklentiler arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

TABLO 5 Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre eğitim sendikalarından mesleki beklentileri arasındaki fark

Eğitim sendikalarından mesleki beklentiler	Kadın N1=254		ErkekN2=108		Hesaplanan T değeri	Tablodaki T değeri (p=0.05)
	X1	SS1	X2	SS2		
1-Üyelerinin mesleğinde ilerlemelerini sağlaması	3.31	0.94	3.41	0.79	1.00	1.96
2-Eğitimin her kademesinde fırsat eşitliğinin sağlanması	3.56	0.84	3.46	0.86	1.00	"
3-Mesleki yaşamda kadın erkek eşitliğini sağlaması	3.47	0.86	3.37	0.81	1.00	"
4-İrkçi,şoven, asimülasyoncu eğitime karşı mücadele etmesi	3.29	1.04	3.33	1.02	0.35	"
5-Kadın üyelerinin mesleki faaliyetlerini kolaylaştırması	3.29	0.93	3.02	0.98	2.47	"
6-Millî değerlere bağlı eğitim sisteminin gerçekleştirilmesine çalışması	3.49	0.85	3.25	0.95	2.30	"
7-Üniversitelerin özerk bir yapıya kavuşturulması için çalışması	3.27	0.87	3.23	0.90	0.38	"
8-Üniversitelerin demokratik bir yapıya kavuşturulması için çalışması	3.42	0.85	3.38	0.88	0.38	"
9-Eğitimin her kademesinin parasız olmasını savunması	3.31	0.95	3.18	1.12	1.14	"

Eğitim sendikalarından mesleki beklentiler	Kadın N1=254		Erkek N2=108		Hesaplanan T değeri	Tablodaki T değeri (p=0.05)
	X1	SS1	X2	SS2		
10-Eğitim planlamasında üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	3.44	0.82	3.53	0.81	0.90	"
11-Eğitimin programlanmasında üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	3.46	0.80	3.50	0.82	0.40	"
12-Eğitimin yürütülmesinde üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	3.44	0.85	3.55	0.77	1.10	"
13-Eğitimin denetiminde üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	3.42	0.81	3.39	0.87	0.28	"
14-Eğitimin yönetiminde üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	3.42	0.79	3.41	0.85	0.10	"
15-Eğitim politikasının oluşturulmasında üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	3.37	0.82	3.48	0.84	1.10	"
16-Çağdaş eğitim sistemini savunması ve gerçekleşmesine çalışması	3.59	0.74	3.59	0.82	0.02	"
17-Laik eğitim sistemini savunması ve gerçekleşmesine çalışması	3.61	0.79	3.65	0.77	0.40	"
18-Demokratik eğitim sistemini savunması ve gerçekleşmesine çalışması	3.59	0.79	3.64	0.81	0.50	"

b-Meslekteki kıdeme göre mesleki beklentiler arasındaki fark

Mesleki beklentilerde 1-19 yıllık ile 20 ve daha fazla yıllık sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

c-Sendika üyeliğine göre mesleki beklentiler arasındaki fark

Mesleki beklentilerde bir eğitim sendikasına üye olanlarla ,bir eğitim sendikasına üye olmayan sınıf öğretmenlerinin görüşleri 4 anket sorusunda farklılık göstermektedir.

Mesleki beklentilerde eğitim sendikalarının "kadın üyelerinin mesleki faaliyetlerini kolaylaştırması" , "milli değerlere bağlı eğitim sisteminin gerçekleştirilmesine çalışması" , "eğitimin her kademesinin parasız olmasını savunması" nı üye olan sınıf öğretmenleri "oldukça önemli" , üye olmayan sınıf öğretmenleri "çok önemli " ;derecede beklemektedirler.

TABLO 6 Sınıf öğretmenlerinin sendika üyeliğine göre eğitim sendikalarından mesleki beklentileri arasındaki fark

Eğitim sendikalarından mesleki beklentiler	ÜYEN1=112		ÜYE DEĞİL N2=250		Hesaplanan T değeri	Tablodaki T değeri (p=0.05)
	X1	SS1	X2	SS2		
1-Üyelerinin mesleğinde ilerlemelerini sağlaması	3.23	0.93	3.39	0.88	1.53	1.96
2-Eğitimin her kademesinde fırsat eşitliğinin sağlanması	3.36	0.93	3.61	0.80	2.40	"
3-Mesleki yaşamda kadın erkek eşitliğini sağlaması	3.39	0.98	3.26	1.05	1.19	"
4-İrkçi,şoven,asimülasyoncu eğitime karşı mücadele etmesi	3.33	0.93	3.50	0.81	1.63	"
5-Kadın üyelerinin mesleki faaliyetlerini kolaylaştırması	3.06	1.03	3.28	0.91	2.01	"
6-Milli değerlere bağlı eğitim sisteminin gerçekleştirilmesine çalışması	3.17	1.01	3.53	0.81	3.30	"
7-Universitelerin özerk bir yapıya kavuşturulması için çalışması	3.32	0.87	3.24	0.88	0.80	"

Eğitim sendikalarından mesleki beklentiler	ÜYEN1 =112		ÜYE DEĞİL N2=250		Hesaplanan T değeri	Tablodaki T değeri (p=0.05)
	X1	SS1	X2	SS2		
8-Üniversitelerin demokratik bir yapıya kavuşturulması için çalışması	3.30	0.96	3.46	0.80	1.53	"
9-Eğitimin her kademesinin parasız olmasını savunması	3.10	1.11	3.34	0.94	2.20	"
10-Eğitim planlamasında üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	3.45	0.87	3.48	0.79	0.30	"
11-Eğitimin programlanmasında üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	3.42	0.86	3.50	0.78	0.80	"
12-Eğitimin yürütülmesinde üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	3.46	0.84	3.48	0.82	0.20	"
13-Eğitimin denetiminde üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	3.33	0.90	3.44	0.80	1.05	"
14-Eğitimin yönetiminde üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	3.37	0.91	3.44	0.75	0.67	"
15-Eğitim politikasının oluşturulmasında üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	3.41	0.90	3.40	0.79	0.09	"
16-Çağdaş eğitim sistemini savunması ve gerçekleştirilmesine çalışması	3.54	0.86	3.61	0.72	0.74	"
17-Laik eğitim sistemini savunması ve gerçekleştirilmesine çalışması	3.59	0.89	3.64	0.73	0.53	"
18-Demokratik eğitim sistemini savunması ve gerçekleştirilmesine çalışması	3.59	0.87	3.61	0.76	0.20	"

V- Sınıf Öğretmenleri ile ilköğretim yöneticilerinin eğitim sendikalarından mesleki beklentileri arasındaki farka ilişkin bulgular.

Anketteki 2 soruda sınıf öğretmenleri ile ilköğretim yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Eğitim sendikalarının "üniversitelerin demokratik bir yapıya kavuşturulması için çalışması"nı sınıf öğretmenleri "çok önemli", ilköğretim yöneticileri "oldukça önemli" derecede beklemedirler.

TABLO 7 Sınıf Öğretmenlerinin ve İlköğretim Yöneticilerinin eğitim sendikalarından mesleki beklentileri arasındaki fark

Eğitim sendikalarından mesleki beklentiler	ÖĞRETMEN N1=362		YÖNETİCİ N2=58		Hesaplanan T değeri	Tablodaki T değeri (p=0.05)
	X1	SS1	X2	SS2		
1-Üyelerinin mesleğinde ilerlemelerini sağlaması	3.34	0.90	3.41	0.95	0.52	1.96
2-Eğitimin her kademesinde fırsat eşitliğinin sağlanması	3.53	0.85	3.60	0.81	0.57	"
3-Mesleki yaşamda kadın erkek eşitliğini sağlaması	3.30	1.03	3.18	1.08	0.85	"
4-İrkçi, şoven, asimülasyoncu eğitime karşı mücadele etmesi	3.44	0.85	3.18	1.03	1.94	"
5-Kadın üyelerinin mesleki faaliyetlerini kolaylaştırması	3.21	0.95	2.89	0.94	2.38	"
6-Millî değerlere bağlı eğitim sisteminin gerçekleştirilmesine çalışması	3.42	0.89	3.32	1.01	0.72	"
7-Üniversitelerin özerk bir yapıya kavuşturulması için çalışması	3.26	0.88	3.17	0.97	0.67	"

Eğitim sendikalarından mesleki beklentiler	ÖĞRETİMEN N1=362		YÖNETİCİ N2=58		Hesaplanan T değeri	Tablodaki T değeri (p=0.05)
	X1	SS1	X2	SS2		
8-Üniversitelerin demokratik bir yapıya kavuşturulması için çalışması	3.41	0.86	3.13	1.03	2.04	"
9-Eğitimin her kademesinin parasız olmasını savunması	3.27	1.00	3.08	1.08	1.34	"
10-Eğitim planlamasında üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	3.47	0.81	3.46	0.79	0.08	"
11-Eğitimin programlanmasında üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	3.47	0.80	3.50	0.80	0.24	"
12-Eğitimin yürütülmesinde üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	3.47	0.83	3.44	0.84	0.23	"
13-Eğitimin denetiminde üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	3.41	0.83	3.29	0.87	0.92	"
14-Eğitimin yönetiminde üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	3.42	0.80	3.34	0.78	0.65	"
15-Eğitim politikasının oluşturulmasında üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması	3.40	0.83	3.45	0.78	0.49	"
16-Çağdaş eğitim sistemini savunması ve gerçekleşmesine çalışması	3.59	0.76	3.70	0.67	0.96	"
17-Laik eğitim sistemini savunması ve gerçekleşmesine çalışması	3.62	0.78	3.55	0.88	0.53	"
18-Demokratik eğitim sistemini savunması ve gerçekleşmesine çalışması	3.60	0.79	3.58	0.83	0.15	"

IV-SONUÇ VE ÖNERİLER

- Mesleki beklentilerde eğitim sendikalarının "üyelerinin mesleğinde ilerlemesini sağlaması", "milli değerlere bağlı eğitim sisteminin gerçekleştirilmesine çalışması" nı kadın ilköğretim yöneticileri "oldukça önemli", erkek ilköğretim yöneticileri "çok önemli"; derecede beklemektedir. Kadın ilköğretim yöneticileri erkek ilköğretim yöneticilerine göre üyelerinin mesleğinde ilerleme imkanlarının sağlanmasını daha çok önemli görmektedir.
- Mesleki beklentilerde eğitim sendikalarının "eğitim planlanmasında üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması", "eğitimin programlanmasında üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması", "eğitimin yürütülmesinde üyelerinin söz sahibi olmalarını sağlaması" nı bir eğitim sendikasına üye olan ilköğretim yöneticileri "çok önemli", bir eğitim sendikasına üye olmayan ilköğretim yöneticileri "oldukça önemli" derecede beklemektedir. Bir eğitim sendikasına üye olan ilköğretim yöneticileri üye olmayan ilköğretim yöneticilerine göre eğitim planlamasında, programlanmasında ve yürütülmesinde daha fazla söz sahibi olmak istemektedir.
- Mesleki beklentilerde eğitim sendikalarının "kadın üyelerinin mesleki faaliyetlerini kolaylaştırması"; "milli değerlere bağlı eğitim sisteminin gerçekleştirilmesine çalışması" nı kadın sınıf öğretmenleri "çok önemli", erkek sınıf öğretmenleri "oldukça önemli" derecede beklemektedirler. Kadın sınıf öğretmenleri erkek sınıf öğretmenlerine göre kadın öğretmenlerin mesleki faaliyetlerinin kolaylaştırılmasını daha çok önemli görmektedir.
- Mesleki beklentilerde eğitim sendikalarının "kadın üyelerinin mesleki faaliyetlerini kolaylaştırması", "milli değerlere bağlı eğitim sisteminin gerçekleştirilmesine çalışması", "eğitimin her kademesinin parasız olmasını savunması" nı eğitim sendikasına üye olan sınıf öğretmenleri "oldukça önemli", üye olmayan sınıf öğretmenleri "çok önemli"; derecede beklemektedirler. Bir eğitim sendikasına üye sınıf öğretmenleri üye olmayan öğretmenlere göre "kadın öğretmenlerin mesleki faaliyetlerinin kolaylaştırılmasını" ve "eğitimin her kademesinin parasız olmasını" daha çok önemli görmektedirler.

5. Mesleki beklentilerde eğitim sendikalarının "sendikalarının "üniversitelerin demokratik bir yapıya kavuştu rulması için çalışması"nı sınıf öğretmenleri "çok önemli", ilköğretim yöneticileri "oldukça önemli" derecede beklemektedirler. Sınıf öğretmenleri ilköğretim yöneticilerine göre üniversitelerin demokratikleştirilmelerine daha çok önem görmektedirler.

Araştırmanın sonuçlarına göre yapılabilecek öneriler şunlardır.

Eğitim sendikaları:

1. Özellikle "kadın öğretmenlerin mesleki faaliyetlerde kolaylaştırılması" konusu üzerinde titizlikle durmalıdırlar. Çünkü üye kadın öğretmenler bu konuyu "çok önemli" görmektedirler .
2. Eğitimin planlanması, programlanması ve yürütülmesinde öğretmenlerin daha fazla söz hakkı olabilmeleri için yasal düzenlemelerin yapılmasında etkin çaba göstermelidir.
3. Mesleki faaliyetlerin organize edilmesi konusunda (mesleki standartlar konusunda konferans ve panel, eğitimin ve öğretmenlerin sorunlarını araştırma gibi) daha etkin çaba harcamalıdırlar.

KAYNAKÇA

- AKGÖL Halim Türkiye Öğretmenler Sendikası TÖS(65-71) Ankara Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara:1981
- AKYÜZ, Yahya Öğretmen Örgütlenmesi (Kuruluşlar, Etkinlikler, Sorunlar) Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları , No:86, 1980
- BAYRAK, Coşkun "çağdaş İnsan ve Örgütlü Yaşam" Çağdaş Yaşam Çağdaş İnsan Eskişehir; A.Ü Yayınları No:1020, 1998
- BÜYÜK LAROUSSE "Sendika" maddesi. İstanbul :Milliyet ,1994,c.20,s.10352
- ERDEM, Ali Rıza İlkokul Öğretmenlerinin ve Yöneticilerinin Eğitim Sendikalarından Beklentileri (Ankara İli Örneği)Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi , Gazi Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri,Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Ankara:1996
- GÜLMEZ, Mesut Memurlar ve Sendikal Haklar Ankara:1990 s.3
- MIHÇIOğLU Cemal Türkiye'de Kamu Personeli Sendikaları Ankara:1968 s.30
- T.C. 1982 Anayasası Ankara: Seçkin Yayınevi,1995

KENTE GÖÇ ETMİŞ AİLELERDE CİNSİYET TEMELLİ EĞİTİM TERCİHLERİ

Yrd. Doç. Dr. Yaşar ERJEM*

Özet

Bu çalışmanın konusunu kente göç etmiş ailelerin çocukları için cinsiyet temelli eğitim tercihleri ve gerçeklikteki eğitim durumları oluşturmaktadır. Araştırmada konu belirli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu değişkenler kentte kalış süresi, hane halkı başkanının öğrenim düzeyi, hane halkı başkanının doğum yeri ve göç edilen yerleşme türüdür. Araştırma sonucunda, bu değişkenlerle çocuklar için cinsiyet temelli eğitim tercihleri arasında istatistiksel bir ilişki bulunamamıştır. Kentte göç edenlerin çoğunluğunun, çocuklarının eğitimi konusunda benzer bir eğilime sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu eğilim çocukların daha çok üniversite eğitimi görmeleri yönündedir. Ancak, ailelerin çocukları ise, bu eğilimin aksine gerçekte düşük öğrenim düzeyindedirler. Bu sonuçlar, kente göç eden ailelerin, kentle bütünleşme açısından eğitimi önemli görmelerine karşın buna yeterli derecede ulaşamadıklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Göç, Kentleşme, Eğitim

Abstract

Migrant parents'gender based educational choices for their children and children's current educational levels constitute the focus of this study. This subject is investigated through specific variables such as parents'total year of residence in city, educational level of the head of the family, birth place of the head of the family, and type of migration and settlement. Analyses concerning the interactions between parents'gender based educational choices and selected variables did not reveal any statistically significant relationship. The majority of migrant showed similar tendencies related to their children's education. They stated that they want their children to take higher education. However, results indicated that current educational level of children were low compared to their parents'expectations. These results reveal that although they perceive education as an important channel to become integrated to urban life, migrated families have not been reached the educational level they expect.

Key Words: Migrations, Urbanization, Education,

Problem

Bu çalışmanın konusunu kente göç etmiş ailelerin çocukları için cinsiyet temelli eğitim tercihleri ve gerçeklikteki eğitim durumları oluşturmaktadır. Araştırma konuyu "belirli değişkenler" açısından incelemektedir. Bu değişkenler; kentte kalış süresi, hane halkı başkanının öğrenim düzeyi, hane halkı başkanının doğum yeri ve göç edilen yerleşme türüdür. Kente göç etmiş ailelerde, ifade edilen bu değişkenlerin çocuklar için cinsiyet temelli eğitim tercihleri ile ilişkili olup-olmadığı araştırmanın temel problemidir. Araştırmanın amacı ise, bu problemi açıklığa kavuşturarak göç, kentleşme ve kentleşme sürecini eğitim ve cinsiyet açısından değerlendirmektir.

Bilindiği üzere göç, kentleşme ve kentleşme süreci birbirleri ile sıkı bir ilişki içerisinde olan olgulardır. En genel anlamda, insanların kırsal yerleşmelerden kentlere göçü olarak ele alınan kentleşme daha çok modernleşmenin bir sonucu olarak görülmektedir (Stark, 1985:440). Modernleşme ise ekonomik gelişme ve sanayileşme gibi iki temel ögeyi kapsar. Bu bağlamda özellikle, gelişmiş ülkelerde sanayileşme ile kentleşme arasında doğrusal bir bağıntı kurulabilmektedir. Ancak, aynı durum gelişmekte olan ülkeler açısından geçerli değildir. Çünkü bu ülkelerde kentleşme

*M. Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü Öğretim Üyesi

süreci sanayileşme sürecinden daha hızlıdır. Bu ülkelerde kırsal yapıdaki değişimler, tarımsal mekanizasyon, hızlı nüfus artışı, işsizlik, eğitim görme isteği, ... vd. nedenler kentlere yönelik göçü hızlandırmaktadır. Burada özellikle hızlı nüfus artışının göç üzerinde önemli bir etkisi vardır. Kırsal kesimde hızlı nüfus artışı insanların kitleler halinde kentlere göç etmesine neden olmaktadır.

Göç nedenleri ve süreçleri farklılaşsa da, kentleşme olgusunun dinamiğinin temel belirleyicilerinden birisi "iç göçler"dir. Üner (1972:77)'in de belirttiği gibi iç göçler, bir ülke içinde bölge, kent, kasaba ve köy gibi bir yerden diğerine yerleşmek amacıyla yapılan nüfus hareketleridir. Kentleşme hareketleri de iç göçlerden sayılır. İç göçlerle kırsal alanları içine alarak büyüyen; oturma, çalışma, eğlenme işlevleri için kentli bireyin yirmi dört saatini planladığı, üretimin ve tüketimin gerçekleştiği mekanlar olarak tanımlanan kent (Aslanoğlu,1985:88) adı verilen yerleşme yerlerinin ve giderek burada oturanların sayısı artmaktadır.

Sosyolojik açıdan göç, insanların içinde yaşadığı topluluğu değiştirmesi, sosyal ilişkilerini değiştirmesi ve yeni koşullara uyumunu içerir. Kişinin göç ettiği yerden ayrılması, kişinin toplumda eskiden kurduğu ilişkilerinin değişmesini, yeni ilişkiler içine girilmesini gerektirir (Tekeli ve Erder,1978:63).

Kentleşme sürecinin kentleşme sürecine dönüşmesi gerçekte bir uyum ve sosyal değişim sürecidir. Kentli insan, kentli birey olma süreci kentleşmedir. Veya daha geniş bir ifadeyle kentleşme, kentleşme akımı sonucunda, sosyal değişimin insanların davranışlarında ve ilişkilerinde, değer yargılarında, maddi ve manevi yaşam biçimlerinde değişiklikler yaratması sürecidir. Kentleşme süreci, kırdan kente göçün sonucu kişinin kente özgü işlerde çalışması, hem kente özgü davranış kalıplarını benimsemesi, hem de kentin sunduğu tüm olanaklardan yararlanması yönünde bir değişimdir (Erkut,1995:60).

Bu bağlamda, kentleşme sürecinin önemli bir boyutunu eğitim oluşturur. Tatlıdil (1997:601)' in de belirttiği gibi, günümüz kent toplumlarında eğitim, sosyal ve ekonomik bağlamda hızlı bir değişim içinde olan kentsel yaşama "uyum" a ve kentsel değişimin yarattığı ekonomik koşullarda üretken insana yönelmiştir. Özellikle göç yoluyla yoğun nüfus kazanan kentlerin kentleşme sorunların çözebilmede eğitime ayrıcalıklı bir konum tanınmaktadır.

Kentleşme ve kentleşme sürecinde göç, kırsal kesimde temel eğitim ötesi öğrenim görme olanağı olmadığı için, kente göç edeni bu olanağa kavuşturmaktadır. Bu göçün olumlu bir yönüdür (Tezcan, 1997:591). Kent, insanlara kıra nazaran daha çok ve daha iyi eğitim görme şansını vermektedir.

Kente göç eden insanların çocukları için eğitim görme tercihleri de kentleşme süreciyle değişmektedir. Kırsal kesimde, cinsiyet temelli ,daha çok erkek lehine ve eşit olmayan eğitim tercihi giderek cinsiyet ayrımı gözetmeyen eşit eğitim tercihi dönüşmektedir.

Eğitim tercihindeki bu değişim üzerinde kentleşmenin ve kentsel yaşamın önemli etkisi bulunmaktadır. Kentsel yaşama uyum sağlamak eğitimle sıkı bir ilişki içerisinde. Kentsel iş pazarında iş edinmek ve yetenekleri geliştirilmenin ön koşullarından biri-hatta en önemlisi-eğitim almaktır. Eğitim ekonomik uyumun yanı sıra sosyal ve kültürel uyum için de gereklidir.

Bu durumu Türkiye açısından değerlendirdiğimizde benzer bir genellemede bulunabiliriz. Kırsal kesimden kentlere yoğun göçün yaşandığı Türkiye'de, kırsal kesimde daha çok erkek lehine olan eğitim tercihinin (Arı,1985:269-270),yapılan bir çok araştırmada(Şencer,1979;Özen,1991) cinsiyet açısından eşitlikçi bir tercihe dönüştüğü görülmüştür. Örneğin, 1991 yılında yayınlanan, üç büyük ili (Ankara, İstanbul ve İzmir) kapsayan "Gecekondu Araştırması"nda, hane halkı başkanlarının çocukları için; hem erkek hem kız "yüksek okul eğitimini yüksek oranlarda (Ankara: %95.3, %87.8; İstanbul: %87.2,%75.8; İzmir: %86.7,%80.6) tercih ettikleri ortaya konulmuştur (Alpar ve Yener,1991:79).

Ancak tercihler bu yönde olmasına rağmen, eğitim olanaklarından yararlanma nesnel durumda (pratikte) farklı olabilmektedir. Açıkalın (1997:616) tarafından yapılan bir araştırmada, ailelerle ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kız çocuklarını eğitim olanaklarından yararlandırma , ekonomik güçlüklerin ailelerin tercihlerini erkek lehine kullanmalarına neden olduğu bulunmuştur. Bir diğer durum,yine bu bağlamda ekonomik nedenlerin anne-babanın cinsiyet ayrımı yapmadan , eşitlikçi bir eğitim tercihinde bulunmalarına karşın pratikte hem erkek ve hem de kız çocuğun buna ulaşabilmede düşük düzeyde kalmalarıdır.

Bu durum, ailelerin çocukları için eğitim tercihlerinin gerçekleşmesinin, düşünsel bilinçlenme ve gelişmenin yanı sıra onların kentte karşılaştıkları başta ekonomik ve işsizlik olmak üzere diğer problemlerinin çözümüyle ne kadar olduğunu göstermektedir.

Yöntem

Bu araştırmanın evreni Mersin'e göç etmiş ailelerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini bu evrenden tesadüfi örnekleme tekniği ile seçilmiş 228 aileyi kapsamaktadır. Örneklemin seçildiği mahalleler, Demirtaş, Barbaros ve Eğriçam'dır. Bu mahalleler görece olarak daha uzun yıllar önce kente göç etmiş ailelerin oturdukları yerlerdir. Bu mahallelerin seçilme nedeni kentte kalış süresi arttıkça kişilerin davranış ve tutumlarında değişimler olduğu sayılına dayanmaktadır.

Araştırmanın verileri anket tekniği ile elde edilmiştir. Araştırma anketi Eylül 2000 tarihinde Mersin'e göç etmiş ailelerin hane başkanlarına uygulanmıştır.

Araştırmada bağımsız değişkenler olarak kentte kalış süresi, hane halkı başkanının öğrenim düzeyi, hane halkı başkanının doğum yeri ve göç edilen yerleşme türü alınmıştır. Bağımlı değişken ise çocuklar için cinsiyet temelli tercih edilen eğitim türüdür. Araştırmada, ailelerin çocuklarının hangi öğrenim düzeyinde oldukları da saptanarak eğitim tercihleriyle gerçeklikteki durumun karşılaştırılması da amaçlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler, yüzdeler tablolara halinde karşılaştırmalı olarak sunulmuş, değişkenler arası ilişkilerin test edilmesinde kay kare(chi square) tekniği kullanılmıştır.

Bulgular

Örneklemin Genel Özellikleri

Hane halkı başkanlarına uygulanan anket formundan elde edilen verilere göre, örneklemin büyük çoğunluğu (%92) erkek ve medeni durumu evli olan (%94) kişilerden oluşmaktadır. Bu kişilerin yaş gruplarına göre dağılımı: 30-34 (%26), 40-44 (%15) ve 35-39 (%14) yaş gruplarında toplanmaktadır. Birikimli yüzde açısından değerlendirildiğinde örneklemin çoğunluğunun (%66) 20-24 yaş grubunda toplandığı ortaya çıkmaktadır.

Örneklemini oluşturanların % 40'ı köy, %27'si kasaba ve %33'ü kent doğumludur. Öğrenim düzeyleri genelde (%65) düşük düzeydedir. Öğrenim düzeyi yüksek olanların oranı sadece %8'dir. Göç edenlerin %41'i kasaba, %37'si kent ve %22'si köyden göç etmişlerdir. Kentte kalış süresi ise en çok %40'lık bir oranla 1-9 yıl kategorisinde toplanmaktadır. 20-29 yıl ve 30- daha fazla yıl kentte kalanların oranları sırasıyla: %14 ve %13'tür. Hane halkı başkanları meslek itibarıyla daha çok esnaf-zanaatkar(%40), işçi (%21) ve serbest meslek (%15) kategorilerinde yoğunlaşmaktadır. Göç eden ailelerin %77'sinin gelir düzeyi düşüktür.

Hane Halkı Başkanlarının Çocukları İçin Cinsiyet Temelli Eğitim Tercihleri

TABLO .1. Hane Halkı Başkanlarının Cinsiyet Temelinde Kız ve Erkek Çocukları İçin Eğitim Tercihi

EĞİTİM TÜRÜ	CİNSİYET TEMELLİ EĞİTİM TERCİHİ			
	Kız		Erkek	
	Sayı	%	Sayı	%
İlkokul	36	16	2	1
Ortaokul	8	4	2	1
Lise	2	1	4	2
Üniversite	162	71	198	87
Ne kadar okursa	20	8	22	9
TOPLAM	228	100	228	100

Araştırmada, Mersin'e göç etmiş olan hane halkı başkanlarına kız ve erkek çocukları için hangi eğitimi tercih ettikleri sorulmuştur. Tablo 1'den de görüldüğü gibi, araştırmaya katılanlar kız ve erkek çocukları daha çok "üniversite" öğrenimi görmelerini tercih etmektedirler. Erkek çocukları için, üniversite tercih oranı (%87), kız çocukları için üniversite eğitimi tercih oranı (%71)'nden yüksektir. Yine, kız çocukları için %16'lık bir oranla "ilkokul" tercihine karşılık, erkek çocukları için ilkokul tercihi sadece %1'dir. Ortaokul ve lise tercihinde kız ve erkek için genelde benzer bir durum söz konusudur. "Ne kadar okuyabilirlerse okusunlar" seçeneği ise kız ve erkek açısından benzer oranlardadır. Sırasıyla %8 ve %9.

Bu tabloya bakarak, genelde hane halkı başkanlarının erkek lehine eğitim tercihi yaptıklarını söyleyebiliriz. Özellikle, ilkokul öğrenimi konusunda kız ve erkek arasında farklılık vardır. Yine üniversite öğrenimi tercihinde erkek lehine

%16'lık bir fark vardır. Ancak, bu oranlara bakarak genel durum erkek lehine olsa da kız için, önemli oranda (%71) üniversite öğrenimi tercihinde bulunulması oldukça dikkat çekicidir.

TABLO.2. Kentte Kalış Süresi ve Çocuklar İçin Cinsiyet Temelli Eğitim Tercih

KENTTE KALIŞ SÜRESİ	CİNSİYET TEMELLİ EĞİTİM TERCİHİ							
	Kız		Erkek		Her ikisi de		TOPLAM	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1- 9 Yıl	5	6	17	19	67	75	89	100
10-19 Yıl	8	11	16	21	52	68	76	100
20-29 Yıl	3	9	4	13	25	78	32	100
30-(+)Yıl	-	-	2	6	29	94	31	100
TOPLAM	16	8	39	17	173	75	228	100

P>0.05

Araştırmada, kentte kalış süresiyle hane halkı başkanlarının çocuklar için eğitim tercihleri arasında istatistik olarak bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak, tablodaki yüzdeler karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, erkek lehindeki tercihlerin 20-29 ve 30 ve yukarı yıldan sonra düşmeye başladığı görülmektedir.

Tablodan da görüldüğü gibi, bu konuda en dikkat çekici bulgu örneklemi oluşturanların çoğunluğunun (%75) hem kız hem de erkek için eğitim tercihinde bulunmalarıdır. Tüm örneklem içinde daha çok kız için (%8) ve daha çok erkek için (%17) cevap verenlerin oranları erkek lehine belli farklılıklar gösterse de genel eğilim itibarıyla düşüktür.

TABLO .3. Hane Halkı Başkanlarının Öğrenim Düzeyleri ve Çocuklar İçin Cinsiyet Temelli Eğitim Tercih

ÖĞRENİM DÜZEYİ	CİNSİYET TEMELLİ EĞİTİM TERCİHİ							
	Kız		Erkek		Her ikisi de		TOPLAM	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Düşük	5	3	30	20	114	77	149	100
Orta	5	9	9	15	46	76	60	100
Yüksek	2	10	1	6	16	84	19	100
TOPLAM	12	5	40	18	176	77	228	100

P>0.05

Tablo 3'e bakarak tüm örneklem açısından, hane halkı başkanlarının büyük çoğunluğu (%78), hem erkek hem de kız için eşitlik temelinde eğitim tercihinde bulduklarını söyleyebiliriz. Ancak, cinsiyet temelli tercihlerde tüm örneklem içinde düşük oranlarda da olsa kız ve erkek arasında, erkek lehine bir tercihin olduğu görülmektedir. Kız için tercihte bulunanları oranı %5, erkek için tercihte bulunanların oranı %18'dir.

Tabloda görülen bir diğer önemli durum ise öğrenim düzeyi arttıkça kız lehine tercih artarken, erkek lehine olan tercih azalmıştır. Yine, öğrenim düzeyi arttıkça kız ve erkek için eğitim tercihinde de belirli bir artışın olduğu görülmektedir. Ancak, yapılan kay-kare analizinde değişkenler arasında bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur.

Bu tablodan çıkarılabilecek temel sonuç, cinsiyet ayrımı temelli eğitim tercihi açısından, kız ve erkek arasında erkek lehine belirli bir oranda (%13) fark olmasına rağmen, tüm örneklem göz önüne alındığında hane halkı başkanlarının daha çok (%77) eşitlikçi temelde, hem kız ve hem de erkek için eğitim tercihinde buldukları söylenebilir.

TABLO 4. Hane Halkı Başkanlarının Doğum Yerleri ve Çocuklar İçin Cinsiyet Temelli Eğitim Tercih

DOĞUM YERİ	CİNSİYET TEMELLİ EĞİTİM TERCİHİ							
	Kız		Erkek		Her ikisi de		TOPLAM	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Köy	5	5	23	26	62	69	90	100
Kasaba	4	7	7	11	51	82	62	100
Kent	3	4	10	13	63	83	76	100
TOPLAM	12	5	40	18	176	77	228	100

P>0.05

Kente göç eden ailelerin hane halkı başkanlarının doğum yerleriyle çocuklar için cinsiyet temelli eğitim tercihleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Tablo 4'te de görüldüğü gibi tüm örneklemin %77'si kız ve erkek için eşitlikçi temelde eğitim tercihinde bulunmaktadır. Ancak, cinsiyet temelli eğitim tercihi erkekler için (%18) kıza göre (%5) yüksektir.

Doğum yeri itibarıyla, köy doğumlu erkek lehine tercih yapanların oranı (%26), kız tercihinde bulunanlara (%5) göre yüksektir. Her ikisi için diyenlerin oranı %69'dur.

Tabloya bakarak, kasaba ve kent doğumlularda, erkek tercihinde bulunanların oranlarının (%11 ve %13), köy doğumlulara göre (%26), düşük olduğu söylenebilir. Her ikisi tercihinde bulunanların oranı, kasaba ve kent doğumlular açısından (%82 ve %83) köy doğumlulara (%69) göre yüksektir.

Sonuç olarak, genel bir karşılaştırma yapıldığında kız ve erkek için cinsiyet ayırımı dayalı eğitim tercihinden ziyade, her ikisi için eşitlikçi temelde eğitim tercihinde yoğunlaşmanın daha yüksek olduğu söylenebilir.

TABLO 5. Göç Edilen Yerleşme Türü ve Çocuklar İçin Cinsiyet Temelli Eğitim Tercihi

GÖÇ EDİLEN YERLEŞME TÜRÜ	CİNSİYET TEMELLİ EĞİTİM TERCIHİ							
	Kız		Erkek		Her ikisi de		TOPLAM	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Köy	4	13	13	25	34	67	51	100
Kasaba	2	2	17	18	75	80	94	100
Kent	6	7	10	12	67	81	83	100
TOPLAM	12	5	40	18	176	77	228	100

P>0.05

Göç edilen yerleşme türü ile çocuklar için cinsiyet temelli eğitim tercihleri arasında istatistiksel bir ilişki bulunamamıştır. Tablo 5'te de görüldüğü gibi, hane halkı başkanlarının %77'si hem kız ve hem de erkek için eğitim tercihinde bulunmaktadır. Eğitim görmeyi daha çok kız için tercih edenlerin oranı (%5) erkek için eğitim isteyenlerin oranından (%18) düşüktür.

Tablo 5'te köyden göç edenlerin kasaba ve kentten göç edenlere göre oran olarak (%25) erkek lehine eğitim tercihinde buldukları görülmektedir. Göç edilen yerleşim türü köyden kasaba ve kente yöneldikçe erkek lehine eğitim tercihi azalmaktadır. Kasaba ve kentte, "kız ve erkek için eğitim tercihi" artmaktadır (%80-%81). Ancak tablo genel olarak incelendiğinde, kente göç edenlerin çoğunluğu, cinsiyet ayırımı temelli eğitim tercihinden ziyade, hem kız ve hem de erkek için eşitlikçi temelde eğitim tercihinde bulduklarını söylemek olanaklıdır.

TABLO 6. Göç Eden Ailelerin Çocuklarının Eğitim Durumları

ÖĞRENİM DURUMU	Kız		Erkek		TOPLAM	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Hiç okumadı	9	3	5	2	14	2.5
İlkokulda okuyor	75	28	96	31	171	30
İlkokul terk	5	2	8	3	13	2
İlkokul mezunu	78	29	61	20	139	24
Ortaokulda okuyor	25	9	25	8	50	8.7
Orta terk	2	0.5	15	5	17	3
Ortaokul mezunu	6	2	24	8	30	5.2
Lisede okuyor	21	8	25	8	46	8
Lise terk	4	1	8	3	12	2
Lise mezunu	24	9	8	3	32	5.5
Üniversite öğr.	-	-	12	4	12	2
Üniversite mezunu	14	5	8	3	22	4
Eğit. çağında değil	8	3	8	3	16	2.7
TOPLAM	271	100	303	100	574	100

Tablo 6 incelendiğinde dikkati çeken en önemli husus, kente göç etmiş ailelerin çocuklarının eğitim düzeyinin düşük olduğudur. Kız ve erkek açısından genel olarak benzer bir durum söz konusudur. İlkokul öğrenimi görenlerin oranı kız için %28, erkek için %31'dir. İlkokul mezunu olanların oranı kız için %29, erkek için %20'dir. Ortaokul, lise ve üniversite mezunu olanların oranı tablodan da görüldüğü gibi düşüktür. Sırasıyla ortaokul mezunu olanların oranı kız için %2, lise %9 ve üniversite %5'tir. Erkeklerde ortaokul mezunu olanların oranı %8, lise %3 ve üniversite %3'tür. Ortaokul mezunu olanların oranı erkeklerde (%8) kızlardan (%2) yüksektir. Kızlarda da lise mezunu olanların oranı (%9) erkeklerden (%3) yüksektir. Dağılımda hiç okumayanların oranı kız (%3) ve erkek (%2) için düşüktür.

Tablo 6'ya bakarak, hane halkı başkanlarının çocukları için yüksek oranlarda üniversite eğitimi istemelerine rağmen (bkz Tablo 1), gerçekte çocuklarının bu beklenti veya tercihe uygun eğitim almadıkları söylenebilir. Tablo 6'daki dağılımda ilkököl mezunu olma, hem kız ve hem de erkek için diğer öğrenim kategorilerine göre yüksektir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada elde edilen en temel sonuçlardan biri, kente göç etmiş ailelerin çoğunluğunun, çocuklarının eğitim görmeleri konusunda cinsiyet ayrımı gözetmeyen, eşitlikçi bir temelde eğitim tercihinde bulduklarıdır. Kentte kalış süresi, hane halkı başkanının doğum yeri, hane halkı başkanının öğrenim düzeyi ve göç edilen yerleşme türü ile çocuklar için cinsiyet temelli eğitim tercihleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Örneklemi oluşturanlar arasında bu konuda dikkate değer görüş farklılıkları yoktur. Ancak, verilerin sunulduğu tablolardan görülebildiği gibi (bkz Tablo 1,2,3,4 ve 5) küçük farklılıklar daha çok erkek lehinedir. Genel durum itibarıyla, bu farklılıkların büyük bir önem taşımadığını söyleyebiliriz.

Kente göç etmiş ailelerin, genel olarak eşitlikçi temele dayalı ; cinsiyet ayrımı gözetmeyen eğitim tercihi eğilimi, kentsel yaşamın hem erkek ve hem de kızın (ekonomik ve sosyal anlamda) kentsel yaşama uyum sağlamaları için formel bir eğitim almalarının gerekliliği ve ailelerin de bunun bilincine varmaları ile açıklanabilir. Özellikle erkek ve kız kentte ev dışında çeşitli meslek ve uğraşlarda bulunma olanağına sahip olabilmektedirler. Bu olanağı elde etmede eğitimin önemli bir işlevi vardır. Sencer tarafından yapılan "Türkiye'de Kentleşme" araştırmasında, örneklemi oluşturanların %92,3'ü kentsel yaşamda erkek ve kız için eğitimin gerekli olduğunu belirtmişlerdir (1979:166). Gecekondu aileleri üzerine yapılan bir araştırmada ise, ailelerin çocuklarını kız-erkek ayrımı olmaksızın okutma eğiliminde oldukları bulunmuştur (Özen, 1984:182-192).

Araştırmadan elde edilen ikinci önemli bir sonuç ise, ailelerin (hane halkı başkanları) çocukları için, cinsiyet ayrımı gözetmeden; hem kız hem de erkek için yüksek oranlarda "üniversite öğrenimi" tercih etmelerine karşı, gerçeklikte göç eden ailelerin çocuklarının bu tercihe uygun eğitim alamadıklarıdır. Göç eden ailelerin çocuklarının genel eğitim durumu "düşük" düzeydedir (bkz Tablo 6).

Bu iki temel bulgu üzerinde düşünüldüğünde, öncelikle hane halkı başkanlarının, çocuklar için cinsiyet ayrımı gözetmeyen ve daha çok yüksek öğrenim tercihinde bulunmalarının içinde yaşadığımız toplumda eğitime verilen önemi göstermesi açısından dikkate değer olduğu çıkarımında bulunulabilir. Alınan formel eğitim derecesi kentte iş bulmada, kent kültürünü edinmede ve kentsel yaşam tarzına uyum sağlamada, diğer bir ifadeyle kentli olmada oldukça önemlidir. Özellikle, kentsel istihdamda iyi bir eğitimle yer edinebilmek kentsel bütünleşme açısından önemlidir. Hane halkı başkanlarının çocukları için cinsiyet ayrımı gözetmeden iyi bir eğitim istemeleri bir bütünleşme eğilimi olarak yorumlanabilir. Bu aynı zamanda bir bilinçlenme göstergesidir.

Ancak, kente göç etmiş ailelerin bu araştırma çerçevesinde daha iyi ve yüksek düzeyde eğitim olanaklarından yararlanamamaları ise, Türkiye'deki kentleşmenin durumunu göstermesi açısından önemlidir. Göç edenlerin beklentilerine uygun bir kentleşme ve kentleşme süreci eğitim açısından yaşanmamaktadır. Göç edenlerin çocukları için daha iyi eğitim beklentilerinin karşılanamaması, kentsel bütünleşme ve giderek toplumsal bütünleşme açısından ciddi sorunlar ortaya çıkaracak bir durumdur. Bu çerçevede ekonomik ve işsizlik problemleri başta olmak üzere, kente göç edenlerin problemleri ve bunların çözümü temelinde eğitim sorunları düşünülmelidir. Araştırmada ailelerin büyük çoğunluğunun (%77) gelir düzeyini düşük olması dikkat çekicidir. Bilindiği gibi, aile geliri bir kişinin alacağı eğitimin sadece miktarını değil, aynı zamanda türünü de etkilemektedir. Yüksek gelir düzeyine sahip olan ailelerin çocuklarına daha iyi eğitim verme olanakları vardır (Özen, 1991:328). Ailenin gelir düzeyinin düşüklüğü çocuğun eğitim almasını olumsuz etkilemektedir.

KAYNAKÇA

- An, O. (1985). *Köy Sosyolojisi Okuma Kitabı*, İstanbul: B.Ü. Yayını.
- Açıkalin, N. (1997). "Göç ve Çalışan Çocukların Sorunları". *II. Ulusal Sosyoloji Kongresi Toplum ve Göç*, ss.615-620, Ankara: Sosyoloji Derneği Yayını
- Alpar, I. ve Yener, S. (1991). *Gecekondu Araştırması*, Ankara: DPT Yayını.
- Arsıanoğlu, N. (1995). "Kaos Teorisi, Postmodern Durum ve Kent", *Birikim*, ss.88-97. İstanbul: İletişim Yayını, No: 65
- Erkut, G. (1995). "Kentleşme Sürecinin Sosyolojik Boyutu", (iç.) *Türkiye'de Kentleşme*, ss.57-80, İstanbul: Yeni yüzyıl Kitaplığı.
- Özen, S. (1991). "Sosyal Hareketlilik Aile ve Eğitim İlişkileri", *Aile Yazıları 2: Kültürel Değerler ve Sosyal Değişme*, ss.321-333, Ankara: TC. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayını
- Özen, S. (1984). *Gecekondu Ailelerinde Bireyler Arası Etkileşim*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: EÜ: Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Sencer, Y. (1979). *Türkiye'de Kentleşme*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayını.
- Stark, R. (1985). *Introduction to Sociology*, California: Wads wordth Publishing Company.
- Tatlıdil, E. (1997). "Hızlı Kentleşmenin Eğitim Politikaları Üzerine Etkisi". *II. Ulusal Sosyoloji Kongresi Toplum ve Göç*, ss.598-604, Ankara: Sosyoloji Derneği Yayını
- Tekeli, İ. ve Erder, L. (1978). *İç Göçler*, Ankara: H.Ü. Yayını.
- Tezcan, M. (1997). "Ulusal ve Uluslararası Göçün Eğitimsel Sonuçları". *II. Ulusal Sosyoloji Kongresi Toplum ve Göç*, ss.591-597 Ankara: Sosyoloji Derneği Yayını.
- Üner, S. (1972). *Nüfusbilim Sözlüğü*, Ankara: H.Ü. Yayını.

Özet

Araştırmanın Amacı: Öğretmen ve okul yöneticileri görüşlerine göre, ilköğretim okullarında örgütsel yapı, insan ilişkileri, teknoloji ve örgüt-çevre ilişkisi olmak üzere 4 boyutta yenileşme gereksinmesini belirlemektir. **Araştırma:** 1999-2000 öğretim yılı 2. dönemde Malatya ili sınırında yapılmıştır. Random örnekleme yöntemiyle seçilen okullarda, toplam 257 öğretmen ve 51 yöneticiden anket yoluyla toplanan veriler, khi kare yöntemiyle çözümlenmiş ve yorumlar buna göre yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Yenileşme, örgütsel yapı, insan ilişkileri, teknoloji, örgüt-çevre ilişkisi.

Abstract

The aim of this research, in teachers and school administrators' opinion, to determine the of acquiring a innovation in four dimmsions; including organizational structure in elementary schools, humon relations, technology and organization environment relation.
ÖzetThe research has deen done in 1999-2000 training and education school term in Malatya city public suruty from 257 teachers and 51 administrators who work at randomly chosen school, have deen analyzed khi square method and interpreted accordig to this method.

Giriş

İlköğretim okulları; bir toplumun eğitim sistemi içinde ilk bas amaktır. Öteki bütün eğitim basamakları da ilköğretime dayanır. Böylece bu temel eğitim; toplumun sadece eğitim sistemini değil, aynı zamanda toplumun öteki sistemlerini de (toplumun bütününü) olumlu yada olumsuz etkiler. Bu nedenle toplumlar, bütün vatandaşlarını ilköğretimden geçirmeyi toplumsal ve ekonomik kalkınmanın önemli bir önkoşulu olarak görürler. (Kaya, 1984: 95)

Toplumda önemi gittikçe artan ilköğretim okullarının etkili olmaları, kendi dış ve iç çevrelerindeki meydana gelen değişmelere uyum sağlamalarına bağlıdır. İlköğretim okullarında, yenileşme sadece mevcut duruma uyum sağlamak ya da mevcut sorunu çözmek değil, aynı zamanda uzun dönemdeki gelişmeleri içerecek modellerin uygulanmasını öngörecektir etkin bir eylemdir. Eylemin etkin kılınması, örgütleri yenileşmeye zorlayan güçlerin bilinmesine bağlıdır. Farklı yaklaşımlar olmasına rağmen, bu güçler, iç ve dış güçler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. (Bayrak, 1996:6.)

İlköğretim okullarının dış çevrelerinde görülen ve başta toplumsal, teknolojik, ekonomik değişmeler, bu okulları yenileşmeye iten dış güçler arasında yer almaktadır (Aliç, 1990: 44, 45, 46). Diğer taraftan, okul içinde görülen sorunlar ilköğretim okullarının yenileşmesini gerektiren iç güçler arasında yer almaktadır.

İlköğretim okullarının kendi dış ve iç çevrelerine uyum sağlamasında bir strateji olarak kullanılması gereken yenileşme, önceden planlanmış bir değişme ve toplumsal gereksinimlerin karşılanması için örgütün yeniden yapılanması olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 1982 170). Bir başka açıdan, yenileşme, örgütlerin yeni koşullara uyum göstermesini, sorunlarını çözmesini, türlü deneylerden yararlanmasını ve olgunluğa ulaşmasını sağlamak amacıyla gereksinme duyulan değişmeyi başlatma, uygulama ve karşılama sürecidir (Dinçer, 1992: 7)

İlköğretim okulları amaçlarını en etkili bir biçimde gerçekleştirmesi için, gerek iç gerekse dış çevresindeki değişmelere uygun tepkide bulunarak yenileşmeye hız vermelidir. Kuşkusuz böyle bir çabanın yürütülmesi, ilköğretim okullarındaki yenileşme gereksiniminin hangi boyutlarda duyumsandığının saptanmasına bağlıdır. Bu nedenle, bu çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre, bu okullarda yenileşme gereksinmesini dört değişik boyutta (örgütsel yapı, İnsan ilişkileri, kullanılan teknoloji ve örgüt-çevre ilişkisi) saptamayı amaçlamaktadır.

PROBLEM

"Öğretmen ve Yöneticilerin görüşlerine göre ilköğretim okullarının yenileşme gereksinmesi" araştırmada problem, yenileşmeye yol açan iç etkenler açısından ele alınmakta ve alt problemler dört değişik boyutta incelenmektedir. Bu boyutlar aşağıdaki paragraflarda alt problemlerle birlikte ele alınmaktadır.

ALT PROBLEMLER

A. İlköğretim okulları "Örgütsel Yapı" açısından yenileşme gereksinmesi duymakta mıdır?

1. İlköğretim okullarında öğretmenlerin okutacakları dersler, programlar, nöbet günleri ve benzeri görevler belirlerken onların istekleri ne derece gözönüne alınmaktadır?

2. İlköğretim okullarındaki öğrenci sayısının eğitim-öğretim etkinliklerini ve disiplini olumsuz bir biçimde etkileme derecesi nedir?

3. İlköğretim okulları gereksinme duyduklarında hizmet içi eğitimden geçme olanağına ne derece sahiptir?

4. İlköğretim okullarındaki teftiş uygulamaları öğretmenlerin mesleki gelişmelerine ne derece katkıda bulunabilmektedir?

5. İlköğretim okullarında öğretmenlere ödül ve ceza verilmesinde liyakat ölçütüne ne derece uyulmaktadır?

B. İlköğretim okulları "İnsan İlişkileri" açısından yenileşme gereksinmesi duymakta mıdır?

6. İlköğretim okullarında yöneticiler, görevle ilgili konularda öğretmenleri ne derece güdüleyebilmektedir?

7. İlköğretim okullarında, eğitim-öğretim ve disipline ait konularda kararlar alınırken öğretmenlerin de katkıda bulunmalarına ne derece olanak tanınmaktadır?

8. İlköğretim okullarında, öğretmenlerin toplumdaki statü ve saygınlığının yeterlik derecesi nedir?

9. İlköğretim okullarında yöneticilik görevi üstleneceklerin bir yöneticilik eğitiminden geçmeleri ne derece gereklidir?

C. İlköğretim okulları "Kullanılan Teknoloji" yönünden yenileşme gereksinmesi duymakta mıdır?

10. İlköğretim okullarında; günümüzün eğitim teknolojisi ile uyumlu olmayan, öğretmeni aktif, öğrenciyi pasif kılan geleneksel öğretim ilke, teknik ve yöntemleri ne derece kullanılmaktadır?

11. İlköğretim okulları, laboratuvar, atölye, spor ve müzik salonları, kitaplıklar ve benzeri eğitim ortamları yönünden ne derecede yeterlidir?

12. İlköğretim okulları müfredat programları, toplumun gereksinmeleri ve öğrencilerin toplumun ihtiyaçları ve öğrencilerin beklentileri ile uyumlu olmayan, öğrencilerin ve toplumun pek işine yaramayan bilgileri ne derece içermektedir?

13. İlköğretim okullarında kullanılan ders kitapları, bilimsel ve eğitimsel yönden ne derece yeterlidir?

D. İlköğretim Okulları, "Örgüt-Çevre İlişkileri" yönünden yenileşme gereksinmesi duymakta mıdır?

14. İlköğretim okulları çevre halkını aydınlatma ve onlarla bütünleşme derecesi nedir?

15. İlköğretim okulları, bilim ve teknolojiye gelişmeleri öğretim programlarına ve eğitim ortamlarına ne derece yansıtılmaktadır?

SINIRLAMALAR

1. Araştırma, Malatya İl Merkezindeki ilköğretim okulları ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma, 1999-2000 öğretim yılı 2. Döneme ilişkin bilgi ve bulgularla sınırlıdır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

İlköğretim okullarının yenileşme gereksinmesini öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre beş farklı boyutta saptamayı amaçlayan bu araştırma için "betimleme survey" uygun bir yöntem olarak düşünülmüştür.

ARAŞTIRMANIN EVRENİ

Bu araştırmanın evrenini, Malatya İl Merkezindeki ilköğretim okullarının öğretmen ve yöneticileri oluşturmaktadır.

ÖRNEKLEM

Araştırmanın örneklemini, ilköğretim okullarında görev yapan 257 öğretmen ve 51 yöneticiden oluşmaktadır. Örneklemin seçiminde random yöntemi kullanılmıştır.

VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ

Araştırmada bilgi toplama aracı olarak, Prof. Alıç tarafından (1988) geliştirilen "Genel Liselerde Örgütsel Değişme İhtiyacı" adlı anket, anılan yazarın da görüşleri alınarak ilköğretim okullarında yenileşme gereksinmesini belirlemek için kullanılmıştır.

Araştırma anketi iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm beş sorudan oluşmakta ve temel özellikler yönünden öğretmenlerin durumlarını saptamayı amaçlamaktadır. İkinci bölüm 16 soruluk likert tipi bir ölçekten oluşmaktadır. Bu bölüm birbirinden farklı dört yenileşme boyutunu içermektedir. Bu boyutlar şunlardır: 1. Örgütsel yapı 2. İnsan ilişkileri 3. Kullanılan teknoloji 4. Örgüt-çevre ilişkisidir.

Bu boyutların her birinde farklı sayıda soru yer almaktadır. Örneğin; örgütsel yapı boyutunda beş, insan ilişkileri boyutunda dört, kullanılan teknoloji boyutunda dört ve örgüt-çevre ilişkileri boyutunda ise iki soru yer almaktadır. Bu boyutların her birinde yer alabilecek alt problemler belirlenmiş; ayrıca her problemle ilgili bulgulara temel olacak verilerin toplanabilmesi için yeter sayıda madde saptanmıştır. Anket maddelerinden biri açık uçludur. Diğerleri, likert türü dört derecelik bir skala oluşturmaktadır. Maddelerin seçenekleri, deneklerin belli bir görüşe katılma derecelerini yansıtmak üzere: (1) hiç, (2) az, (3) orta, (4) çok biçiminde sıralanmaktadır. Anket maddelerine belirli bir puan verilmemekte, fakat değerlendirme, seçeneklerin işaretlenme sıklıklarına bakılarak frekans toplamları ve yüzdelere göre yapılmaktadır.

VERİLERİN İŞLENMESİ VE ÇÖZÜMLENMESİ

Anketlerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve yine bilgisayar ortamında khi kare testiyle analiz edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

A. İlköğretim Okullarının "örgütsel yapı" boyutlarına ilişkin yenileşme gereksinmesi

Bu başlık altında örgütsel yapı boyutunda yer alan dört alt probleme ait bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

1. Alt problem: "İlköğretim okullarında öğretmenlerin okutacakları dersler, programlar, nöbet günleri ve benzeri görevler belirlenirken onların istekleri ne derece gözönüne alınmaktadır?" biçiminde düzenlenmiştir.

TABLO 1: Deneklerin birinci alt probleme ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular tablo 1'de görülmektedir.

Dk/s	Çok		Orta		Az		Hiç		Toplam	
1	51	20.0	87	34.0	70	27.0	49	19.0	257	100
2	20	39.0	23	45.0	7	14.0	1	2.0	51	100
Top	71	23.0	110	36.0	77	25.0	50	16.0	308	100
	x ² = 19.21		SD: 3		P < 0.5					

Tablo 1'deki verilere göre, öğretmenlerin %80'i görevleriyle ilgili kararlar alınırken kendi görüşlerinin "hiç", "az" veya "orta" düzeyde sorulduğunu belirtmektedirler. Bununla beraber, öğretmenlerin görevleri belirlenirken, onların görüşlerinin alınma derecesi için yöneticilerin %84'ü "orta" seçeneğinde yoğunlaştığı görülmüştür.

Khi kare testi sonucunda, öğretmen ve yöneticilerin bu konudaki görüşlerinin birbiriyile bağımlı olduğu gözlenmiştir.

Bu bulgulara göre, öğretmenlerin göreve ilişkin isteklerinin pek önemsenmediği ileri sürülebilir. Yöneticiler, derslerin, ders çizelgelerinin, nöbet gününün ve benzeri görevlerin belirlenmesine ilişkin yetkisini öğretmenle paylaşmak istememektedir.

2. Alt Problem: "İlköğretim okullarındaki öğrenci sayısının eğitim-öğretim etkinliklerini ve disiplini olumsuz bir biçimde etkileme derecesi nedir?" biçiminde düzenlenmiştir.

TABLO 2: Öğretmen ve yöneticilerin ikinci alt probleme ilişkin görüşleri tablo 2'de yer almaktadır.

Dk/s	Çok		Orta		Az		Hiç		Toplam	
1	103	40.0	66	26.0	58	23.0	30	12.0	257	100
2	15	29.0	13	25.0	14	27.0	9	18.0	51	100
Top	118	38.0	79	36.0	72	23.0	39	13.0	308	100
	x ² = 2.90		SD: 3		P > 0.5					

Tablo 2'deki verilere göre, sınıflardaki öğrenci sayısının eğitim-öğretim etkinliklerini ve disiplini olumsuz biçimde etkilemesi konusunda öğretmenlerin % 40'ı çok seçeneğinde görüş belirtmiştir. Aynı konuda yöneticilerin de % 29'ü çok seçeneğinde yoğunlaşmışlardır.

Khi kare testi sonucunda, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin birbirinden bağımsız olduğu görülmüştür.

İkinci alt probleme ilişkin bulgulara göre, gözlenen sınıf mevcutlarının eğitim-öğretimi ve disiplini olumsuz yönde etkilemesinden öğretmenlerin rahatsızlık duymaları oldukça doğaldır. Çünkü, Türkiye'deki okullarda fiziki koşulların yetersizliği yaygın bir sorundur.

3. Alt Problem: "İlköğretim okulları gereksinme duyduklarında hizmet içi eğitimden geçme olanağına ne derece sahiptir?" biçiminde ele alınmıştır.

TABLO 3: Öğretmen Ve Yöneticilerin Bu Alt Probleme İlişkin Görüşleri Tablo 3'te Verilmiştir.

Dk/s	Çok	Orta	Az	Hiç	Toplam
1	49	81	91	36	257
	19.0	32.0	35.0	14.0	100
2	8	14	21	8	51
	16.0	27.0	41.0	16.0	100
Tp	57	95	112	44	308
	19.0	31.0	36.0	14.0	100
	$\chi^2 = 2.90$	SD: 3	P > 0.5		

Tablo 3'deki verilerin incelenmesiyle, öğretmenlerin gereksinme duyduklarında hizmet içi eğitimden geçme olanağına sahip olma derecesi konusunda öğretmen görüşlerinin yüzde 49'ü "hiç" ve "az" seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Yöneticilerin, öğretmenlerin ihtiyaç duyduklarında hizmet içi eğitimden geçme olanağına sahip olması bakımından, % 57'si "hiç" ve "az" seçeneğinde görüş belirtmiştir.

Khi kare testi sonucunda öğretmen ve yönetici görüşlerinin birbirinden bağımsız olduğu görülmüştür.

Çağımıza, değişim damgasını vurmuş durumdadır. Hızla gelişen değişim karşısında, bilgilerin hızla eskimesi doğal bir sonuçtur. Son yıllardaki gelişmeleri izlemeyen bir öğretmenin öğrencilerine doğru kavramları öğretemeyeceği, yanlış kavramlar öğretme olasılığının daha fazla olacağı savı ileri sürülebilir. Hizmet içi eğitim etkinliklerini yürüten bir alt birim olmakla birlikte, sistemde yer alan öğretmenlerin çoğu bu birimin etkinliklerini yeterli bulmamaktadır.

4. Alt problem: "İlköğretim okullarındaki teftiş uygulamaları öğretmenlerin mesleki gelişmelerine ne derece katkıda bulunabilmektedir?"

TABLO 4 Deneklerin 4. alt probleme ilişkin görüşleri tablo 4'de gösterilmiştir.

Dk/s	Çok	Orta	Az	Hiç	Toplam
1	16	42	77	122	257
	6.0	16.0	30.0	47.0	100
2	3	12	20	16	51
	6.0	24.0	39.0	31.0	100
Tp	19	54	97	13	308
	6.0	18.0	31.0	4.0	100
	$\chi^2 = 4.88$	SD: 3	P > 0.5		

Tablo 4'de görüldüğü gibi, teftiş uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişmelerine katkısı konusunda öğretmenlerin yüzde 77'si "az" ve "hiç" seçeneğinde görüş belirtmiştir. Yöneticilerin yüzde 80'ü teftiş uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişmelerine katkısı konusunda "hiç" ve "az" seçeneğinde görüşlerini bildirmiştir.

Khi kare testi sonucunda, öğretmen ve yönetici görüşlerinin birbirinden bağımsız olduğu görülmüştür.

Bu bulgulara göre, ilköğretim uygulamalarını, öğretmenler, mesleki gelişmelerine yeterince katkıda bulunan etkinlikler olarak algılamamaktadır. Bu durum, teftiş sistemimizin öğretme-öğrenme sürecini geliştirme yönünde öğretmenlere rehberlik etme anlayışı yerine kontrol ve sorgulama anlayışına dayalı olmasından kaynaklanmaktadır.

5. Alt problem: "İlköğretim okullarında öğretmenlere ödül ve ceza verilmesinde liyakat ölçütüne ne derece uyulmaktadır?" biçiminde ele alınmıştır.

TABLO 5: Deneklerin, beşinci alt probleme ilişkin görüşleri tablo 5'de gösterilmiştir.

Dk/s	Çok	Orta	Az	Hiç	Toplam
1	23	61	86	87	257
	9.0	24.0	33.0	34.0	100
2	10	19	14	8	51
	20.0	37.0	27.0	16.0	100
Tp	33	80	100	95	308
	11.0	26.0	32.0	31.0	100
	$\chi^2 = 12.53$	SD: 3	P < 0.5		

Tablo 5'deki veriler incelendiğinde görüleceği gibi, öğretmenlere ödül ve ceza verilmesinde liyakat ölçütüne uyulması konusunda öğretmen grubunun yüzde 67'si "hiç" ve "az" seçeneğinde görüş belirtmişlerdir. Buna karşın, yöneticiler, aynı konuda, öğretmenlere göre farklı kanılar taşımaktadır. Bu grubun görüşlerinin yüzde 57'si "çok" ve "orta" seçeneklerinde yoğunlaşmıştır.

Khi kare testi sonucunda, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin birbiriyle bağımlı olduğu görülmüştür.

Ödül ve ceza verilmesinde liyakat ölçütüne uyulması konusunda da öğretmenlerin pek olumlu görüş belirtmemeleri, toplumun, yoğun biçimde politize edildiği ve liyakat ölçütünün yerine politik eğilimlerin kullanıldığı düşünülürse, pek yadırganmayabilir.

B. İlköğretim Okullarının "İnsan İlişkiler" Boyutuna İlişkin Yenileşme Gereksinmesi Duymakta mıdır?

Bu başlık altında insan ilişkileri boyutunda yer alan dört alt probleme ait bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

6. Alt Problem: "İlköğretim okullarında yöneticiler, görevle ilgili konularda öğretmenleri ne derece güdüleyebilmektedir?" biçiminde düzenlenmiştir.

TABLO 6: Öğretmen ve yöneticilerin altıncı alt probleme ilişkin görüşlerine ait bulgular tablo 6'da görülmektedir.

Dk/s		Çok	Orta	Az	Hiç	Toplam				
1	46	18.0	94	37.0	78	30.0	39	15.0	257	100
2	12	24.0	25	49.0	14	27.0	0	0.0	51	100
Top	58	19.0	119	39.0	92	30.0	39	13.0	308	100
		$\chi^2 = 10.28$		SD: 3		$P < 0.5$				

Tablo 6'nın incelenmesinden anlaşılacağı gibi, yöneticilerin göreve ait konularda öğretmenleri güdülemesi ile ilgili olarak öğretmen görüşlerinin yüzde 55'i "orta" ve "çok" seçeneğinde görüş belirtmişlerdir. Aynı alt problemle ilgili olarak, yöneticilerin yüzde 73'i "orta" ve "çok" seçeneğinde görüş belirtmişlerdir. Tablodaki verilere göre her iki grupta iyimser düşülmektedir.

Khi kare testi sonucunda, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin birbiriyle bağımlı olduğu görülmüştür.

Bu bulgulara göre, güdüleme, ne öğretmenler, ne de yöneticiler tarafından öteki alt problemlerde ele alınan sorunlar kadar yenileşme gereksinmesi gerektiren bir sorun olarak görülmemektedir. Bu durum, yöneticilerin, öğretmenleri görevlerine "orta" ve "çok" düzeyde güdüleyebildikleri biçiminde yorumlanabilir.

7. Alt problem: "İlköğretim okullarında, eğitim-öğretim ve disipline ilişkin konularda kararlar alınırken öğretmenlerin de katkıda bulunmalarına ne derece olanak tanınmaktadır?" biçiminde düzenlenmiştir.

TABLO 7: Deneklerin yedinci alt probleme ilişkin görüşleriyle ilgili bulgular tablo 7'de gösterilmiştir.

Dk/s		Çok	Orta	Az	Hiç	Toplam				
1	39	15.0	100	39.0	81	32.0	37	14.0	257	100
2	19	37.0	23	45.	7	14.0	2	4.0	51	100
Top	58	19.0	123	40.0	88	29.0	39	13.0	308	100
		$\chi^2 = 19.33$		SD: 3		$P < 0.5$				

Tablo 7'de yer alan verilere göre, karara katılma konusunda, öğretmenlerin yüzde 54'i "çok" ve "orta" seçeneğinde; yöneticilerin ise yüzde 88'si "çok" ve "orta" seçeneğinde görüş belirtmişlerdir.

Khi kare testi sonucunda, öğretmen ve yönetici görüşlerinin birbiriyle bağımlı olduğu görülmüştür.

Bu bulgulara göre, yöneticilerin, eğitim-öğretim ve disipline ilişkin konularda kararlar alınırken, öğretmenlerin katkılarını yöneticilerce çoğunlukla önemsedikleri görülmektedir. Bu durum, demokrasinin vazgeçilmez ögesi olan karara katılımın ilköğretim okullarında yaygınlaşması, sağlıklı kararlar ve olumlu sonuçların alınmasına yol açabilir.

8. Alt problem: "İlköğretim okullarında, öğretmenlerin toplumdaki statü ve saygınlığın yeterlik derecesi nedir?" biçiminde düzenlenmiştir.

TABLO 8: Deneklerin bu alt probleme ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular tablo 8'de görülmektedir.

Dk/s	Çok	Orta	Az	Hiç	Toplam
1	22	97	92	46	257
2	6	25	15	5	51
Top	28	122	107	51	308
	x ² = 4.03	SD: 3	P > 0.5		

Tablo 8'deki verilere göre, öğretmenlerin toplumdaki ve saygınlığının yeterli derecesi konusunda, öğretmenlerin yüzde 54'ü "hiç" ve "az", yöneticilerin ise yüzde 61'i "orta" ve "çok" seçeneğinde görüş bildirmişlerdir. Yöneticiler öğretmenlere kıyasla daha iyimser oldukları görülmektedir.

Khi kare testi sonucunda, öğretmen ve yönetici görüşlerinin birbirinden bağımsız olduğu görülmüştür.

Bu bulgulara göre, öğretmenlerin toplumdaki statü ve saygınlığın yeterli oranda olmadığı, öğretmen görüşlerine göre ileri sürülebilir. Bunun nedeni olarak, öğretmenlerin rolüne önem vermede daha tutarlı politikalarının alınmadığı ileri sürülebilir.

9. Alt problem: "İlköğretim okullarında yöneticilik görevi üstleneceklerin bir yöneticilik eğitiminden geçmeleri ne derece gereklidir?" biçiminde düzenlenmiştir.

TABLO 9 Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 9'da yer almaktadır.

Dk/s	Çok	Orta	Az	Hiç	Toplam
1	202	34	17	4	257
2	31	18	2	2	51
Top	233	50	19	6	308

Tablo 9'dan da anlaşılacağı gibi, bu alt problemle ilgili olarak öğretmenlerin yüzde 93'ü "orta" ve "çok" seçeneğinde; yöneticilerin ise yüzde 92'si "çok" ve "orta" seçeneğinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bulgular, yöneticilik eğitiminin okulun amaçlarını gerçekleştirmede önem taşıdığını göstermektedir. Nitekim, bu gerçeği kabul eden Milli Eğitim Bakanlığı'nca ilköğretim okulu yöneticilerinin bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla kurslar başlatmıştır. Bu kursların bütün yörelere yaygınlaşması zorunluluk göstermektedir.

C. İlköğretim Okullarının "Kullanılan Teknoloji" Boyutuna İlişkin Yenileşme Gereksinmesi

Bu başlık altında kullanılan teknoloji boyutunda yer alan iki alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

10. Alt problem: "İlköğretim okullarında; günümüzün eğitim teknolojisi ile uyumlu olmayan, öğretmeni aktif öğreniciyi pasif kılan geleneksel öğretim ilke, teknik ve yöntemleri ne derece kullanılmaktadır?" biçiminde düzenlenmiştir.

TABLO 10: Öğretmen ve yöneticilerin bu alt probleme ilişkin görüşleri tablo 10'da yer almaktadır.

Dk/s	Çok	Orta	Az	Hiç	Toplam
1	77	117	45	18	257
2	9	32	8	2	51
Top	86	149	53	20	308
	x ² = 5.62	SD: 3	P > 0.5		

Tablo 10'unda incelenmesiyle anlaşılacağı gibi, ilköğretim okullarında geleneksel ilke, teknik ve yöntemlerinin kullanılması konusunda öğretmenlerin genelde yüzde 76'sı "çok" ve "orta" seçeneğinde; yöneticilerin ise yüzde 81'i "çok" ve "orta" seçeneğinde yoğunlaşmıştır.

Khi kare testi sonucunda, yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız olduğu görülmüştür.

Bu bulgulara göre, bu konuda yenileşme gereksinmesinin önemli ölçüde duyumsandığı görülmektedir. İlköğretim okullarında geleneksel ilke, teknik ve yöntemlerinin yaygın bir şekilde devam etmesi, yetkililerin değişim ajansı rolü oynamamasından kaynaklanabilir.

11. Alt problem: "İlköğretim okulları, laboratuvarlar, atölyeler, spor ve müzik salonları, kitaplıklar ve benzeri eğitim ortamları yönünden ne derece yeterlidir?" biçiminde düzenlenmiştir.

TABLO 11: Öğretmen ve yöneticilerin bu alt probleme ilişkin görüşleri tablo 11'de yer almaktadır.

Dk/s	Çok	Orta	Az	Hiç	Toplam					
1	37	14.0	86	33.0	89	35.0	45	18.0	257	100
2	6	12.0	14	27.0	23	45.0	8	16.0	51	100
TP	43	14.0	100	32.0	112	36.0	53	17.0	308	100
	$\chi^2 = 2.05$	SD: 3		$P > 0.5$						

Tablo 11'de görüldüğü gibi, eğitim ortamlarının yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin yüzde 53'ü "hiç" ve "az", yönetici görüşleri ise yüzde 61'i "hiç" ve "az" seçeneklerinde dağılmıştır.

Khi kare testi sonucunda öğretmen ve yönetici görüşleri birbirinden bağımsız olduğu görülmüştür.

Bu bulgulara göre, ilköğretim okulları eğitim ortamları açısından, öğretmen ve yönetici görüşlerine göre uygun bulunmaması yeterli kaynakların bulunmamasına bağlanabilir. İlköğretim okullarında yukarıda sayılan eğitim ortamlarına önem verilmeye çalışılmaktadır. Ancak, ilköğretim okulunda okulaşmanın giderek artmasının bir sonucu olarak dershaneler bu konuda önceliği almaktadır.

12. Alt problem: "İlköğretim okullarında müfredat programları, toplumun gereksinimleri ve öğrencilerin beklentileri ile uyumlu olmayan, öğrencilerin ve toplumun pek işine yaramayan bilgileri içermektedir?" biçiminde düzenlenmiştir.

TABLO 12: Denek gruplarının bu alt probleme ilişkin görüşleri tablo 12'de görülmektedir.

Dk/s	Çok	Orta	Az	Hiç	Toplam					
1	40	16.0	105	41.0	84	33.0	28	11.0	257	100
2	2	4.0	29	57.0	19	37.0	1	2.0	51	100
TP	42	14.0	134	44.0	103	33.0	29	9.0	308	100
	$\chi^2 = 10.61$	SD: 3		$P > 0.5$						

Tablo 12'ye göre, genelde öğretmen görüşlerinin yüzde 57'si "orta" ve "çok", yöneticilerin ise yüzde 61'i "orta" ve "çok" seçeneklerinde görülmektedir.

Khi kare testi sonucunda öğretmen ve yönetici görüşlerinin birbiriyle bağımlı olduğu görülmüştür.

Bu bulgulara göre, hem öğretmen hem de yöneticilerin ilköğretim müfredat programlarının önemli ölçüde yenileşme gereksinmesi içinde olduğuna inandıklarını gösterebilir. İlköğretim müfredat programları, öğrencilerde gerekli davranışların ya da becerilerin oluşmasını yeterince sağlayamamaktadır.

13. Alt problem: "İlköğretim okullarında kullanılan ders kitapları bilimsel ve eğitimsel yönden ne derece yeterlidir?" biçiminde düzenlenmiştir.

TABLO 13: Deneklerin bu alt probleme ilişkin görüşleri Tablo 13'de verilmiştir.

Dk/s	Çok	Orta	Az	Hiç	Toplam					
1	15	6.0	96	37.0	106	41.0	40	16.0	257	100
2	1	2.0	25	49.0	21	41.0	4	8.0	51	100
TP	16	5.0	121	39.0	127	41.0	44	14.0	308	100
	$\chi^2 = 4.48$	SD: 3		$P > 0.5$						

Tablo 13'den anlaşılacağı gibi, öğretmenlerin yüzde 57'si, yöneticilerin ise yaklaşık yansı "az" ve "çok" seçeneklerinde görüş belirttiklerini ortaya koymuştur.

Khi kare testi sonucunda, öğretmen ve yönetici görüşlerinin birbiriyle bağımsız olduğu görülmüştür.

Bu görüşler, ilköğretim ders kitaplarının eğitimsel ve bilimsel anlamda yeterli hale getirilmeye gereksinmesi olduğunun bir ifadesi olarak kabul edilebilir. Ders kitaplarının içeriği belirlenirken bilim ve teknolojiye yenilikler, gelişmeler dikkate alınmalıdır.

D. İlköğretim Okullarında "Örgüt-Çevre İlişkisi" Boyutundaki Yenileşme ve Gereksinmesi

Bu boyutta, iki alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

14. Alt problem: "İlköğretim okullarının çevre halkını aydınlatma ve onlarla bütünleşme derecesi nedir?" biçiminde düzenlenmiştir.

TABLO 14: Öğretmen ve yönetici gruplarının bu alt probleme ilişkin görüşleri tablo 14'de yer almaktadır.

Dk/s	Çok	Orta	Az	Hiç	Toplam					
1	36	14.0	91	35.0	83	32.0	47	18.0	257	100
2	11	22.0	21	4.0	14	27.0	5	10.0	51	100
Tp	47	15.0	112	36.0	97	31.0	52	17.0	308	100
	x ² = 4.11		SD: 3		P > 0.5					

Tablo 14'deki bulguların incelenmesiyle, ilköğretim okullarının çevre halkını aydınlatma ve onlarla bütünleşme derecesine ilişkin öğretmen görüşleri, çoğunlukla yüzde 50'si "az" ve "çok"; yöneticilerin ise yüzde 63'ü "orta" ve "çok" seçeneklerinde görülmektedir.

Khi kare testi sonucunda öğretmen ve yönetici görüşleri bağımlı olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre ilköğretim okullarının çevre halkının aydınlatma ve onlarla bütünleşme derecesini, öğretmenlerin yüzde 50'si; yöneticilerin ise yüzde 37'si yetersiz görmektedir.

15. Alt problem: "İlköğretim okulları bilim ve teknolojiadaki gelişmeleri müfredat programlarına ve eğitim programlarına ne derece yansıtılabilmektedir?" biçiminde düzenlenmiştir.

TABLO 15 Deneklerin bu alt probleme ilişkin görüşleri tablo 15'de gösterilmiştir.

Dk/s	Çok	Orta	Az	Hiç	Toplam					
1	30	12.0	95	37.0	86	33.0	46	18.0	257	100
2	7	14.0	19	37.0	17	33.0	8	16.0	51	100
Tp	37	12.0	114	37.0	103	33.0	54	18.0	308	100
	x ² = 0.27		SD: 3		P > 0.5					

Tablo 15'deki bulgulara göre, ilköğretim okullarının bilim ve teknolojiadaki gelişmeleri müfredat programlarına ve eğitim programlarına yansıtılma derecesine ilişkin öğretmen görüşlerinin çoğunlukla yüzde 51'i "hiç" ve "az"; yöneticilerin ise yüzde 49'u "hiç" ve "az" seçeneklerinde yoğunlaştıkları görülmektedir.

Khi kare testi sonucunda yönetici ve öğretmen görüşlerinin birbirinden bağımsız olduğu görülmüştür.

Bu bulgulara göre; 15. Alt probleme ilişkin olarak öğretmen ve yöneticilerin yaklaşık yarısı olumsuz görüş bildirmektedirler. Bilimsel ve teknolojik değişimler hızla devam etmektedir. Bu değişimin, değil ilköğretim programları, lise ve üniversite programlarına zamanında yansıdığı tartışma götürür.

SONUÇ

İlköğretim okulları "Örgütsel Yapı" yönünden yenileşme gereksinmesi duymaktadır. Bu yenileşme gereksinmesi şu alanlarda kendini göstermektedir:

- 1) Öğretmenlerin okutacakları dersler, programlar, nöbet günleri vb. görevler belirlenirken istekleri genellikle gözönüne alınmamaktadır.
- 2) Öğretmen ve yöneticilerin %69'u sınıflardaki öğrenci sayısının eğitim-öğretimi ve disiplini olumlu biçimde etkileyecek düzeye getirilmesini istemektedir.
- 3) Hizmet içi eğitim etkinliklerinin yeterli hale getirilmesine; teftiş uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yeterince katkıda bulunacak düzeye kavuşturulmasına gereksinme duyulmaktadır.
- 4) Teftiş uygulamaları öğretmenlerin mesleki gelişmelerine katkıda bulunması gereksinmesi duyulmaktadır.
- 5) İlköğretim okullarında öğretmenlere ödül ve ceza verilmesine liyakat ölçütüne uyulmasına gereksinme duyulmaktadır.

İlköğretim okulları "insan ilişkileri" yönünden yenileşme gereksinmesi duymaktadır. Bu yenileşme gereksinmesi şu alanlarda yoğunlaşmaktadır:

- 1) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler kendilerinin toplumdaki statü ve saygınlığını yeterli görmemektedir.
- 2) İlköğretim okullarında yöneticilik görevi üstleneceklerin bir yöneticilik eğitiminden geçmesine gereksinme duyulmaktadır.

İlköğretim okullarında "kullanılan teknoloji"de yenileşmeler yapılmalıdır. Bu yenileşmeler şu alanları kapsamalıdır:

- 1) İlköğretim okullarında halen kullanılmakta olan öğretim ilke, teknik ve yöntemleri bu alandaki yeniliklere ve gelişmelere uygun biçimde yenileşme gereksinimi göstermektedir.
- 2) İlköğretim okullarındaki laboratuvar, atölye, spor salonu vb. eğitim ortamları, yeterli hale getirilmesi ihtiyacıdır.
- 3) İlköğretim okulları müfredat programları, toplumun gereksinimleri ve öğrencilerin beklentileri ile uyumlu hale getirilme ihtiyacıdır.
- 4) İlköğretim okullarında okutulmakta olan ders kitapları, bilimsel ve eğitimsel yönden yeterli hale getirilmesine gereksinim duymaktadır.

İlköğretim okulları, "örgüt-çevre ilişkisi" yönünden yenileşmeye gereksinim duymaktadır. Bu yenileşme gereksinimi şu alanlarda görülmektedir:

- 1) İlköğretim okulları, çevre halkının da aydınlanacağı biçimde yenileşme gereksinimi duymaktadır.
- 2) İlköğretim okulları, bilim ve teknolojiadaki gelişmeleri eğitim programlarına ve eğitim ortamlarına aktarabilecek özelliklere kavuşma gereksinimi duymaktadır.

ÖNERİLER

İlköğretim okullarında "örgütsel yapı"sında yenileşmeler yapılmalıdır. Bu yenileşmeler şu alanları kapsamalıdır:

- 1) Öğretmenlerin okutacakları dersler, programlar, nöbet günleri vb. görevler belirlenirken istekleri gözönüne alınmalıdır.
- 2) Sınıftaki öğrenci sayısı, eğitimi-öğretimi ve disiplini olumlu yönde etkileyecek biçimde azaltılmalıdır.
- 3) Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim etkinlikleri yeterli hale getirilmelidir.
- 4) Teftiş uygulamaları, öğretmenlerin mesleki gelişmelerine katkıda bulunacak biçimde iyileştirilmelidir.
- 5) İlköğretim okullarında öğretmenlere ödül ve ceza verilmesinde liyakat ölçütüne uyulmalıdır.

İlköğretim okullarında, "insan ilişkileri" yönünden yenileşmeler yapılmalıdır. Bu yenileşmeler şu alanları kapsamalıdır:

1. Öğretmenlerin toplumdaki statü ve saygınlığının artırılmasına yönelik uygun politikaların izlenmesi gerekir.
2. İlköğretim okullarında yöneticilik görevi üstlenecek kişilerin bir yöneticilik eğitiminden geçmesi yaygınlaştırılmalıdır.

İlköğretim okullarında "kullanılan teknoloji"de yenileşmeler yapılmalıdır. Bu yenileşmeler, şu alanları kapsamalıdır:

- 1) İlköğretim okullarında halen kullanılmakta olan öğretim ilke, teknik ve yöntemleri bu alandaki yeniliklere ve gelişmelere uygun biçimde yenileşmelidir.
- 2) İlköğretim okulları; laboratuvar, atölye, spor salonu vb. eğitim ortamları yönünden yeterli hale getirilmelidir.
- 3) İlköğretim okulları programları, toplumun ihtiyaçları ve öğrencilerin beklentileri ile uyumlu hale getirilmelidir.
- 4) İlköğretim okullarında okutulmakta olan ders kitapları, bilimsel ve eğitimsel yönden yeterli düzeye getirilmelidir.

İlköğretim okullarında, "örgüt-çevre ilişkileri" konusunda bazı yenileşmeler yapılmalıdır. Bu yenileşmeler şu alanları kapsamalıdır:

- 1) İlköğretim okullarının çevre halkına yönelik bazı etkinliklerde bulunabilmesi için örgüt içi yükünün hafifletilmesi gerekmektedir.
- 2) İlköğretim okullarının, bilim ve teknolojiadaki gelişmeleri öğretim programlarına ve eğitim ortamlarına yansıtabilmesi için gereken önlemler alınmalıdır.

KAYNAKÇA

ALİÇ, Mehmet. *Genel Liselerde Örgütsel Değişme İhtiyacı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 15, 1990.

BAŞARAN, İbrahim Ethem. *Örgütsel Değişimin Yönetimi*. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını, 1982.

BAYRAK, Coşkun. *Eğitim Yüksekokullarında Örgütsel Değişme*. Eskişehir: AÖF Yayınları, Yayın No:547, 1992.

DİNÇER, Ömer. *Örgüt Geliştirme*. İstanbul: 1992.

KAYA, Yahya Kemal. *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*. Ankara: 1984.

RESMİ LİSE VE ÖZEL DERSHANE YÖNETİCİ DAVRANIŞLARININ ÖRGÜTSEL AÇIDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Doç.Dr. Musa GÜRSEL*
Ümit DOĞAR**

Özet

Bu çalışmanın amacı, resmi lise ve özel dersane yöneticilerinin göstermesi gereken ve göstermekte oldukları davranışları, her iki yönetici grubunun kendilerinin ve öğretmenlerinin algılamalarına göre saptayarak birbirleriyle karşılaştırmak ve bu alanda ortaya çıkabilecek problemlere ışık tutmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 293 yönetici ve öğretmen oluşturmuştur. Bulguların elde edilmesinde varyans analizi, manidarlığın ortaya çıktığı durumlarda da (t) testi tekniğinden yararlanılmıştır. Tüm kaynak grupların değerlendirmelerine göre, her iki eğitim kurumunda da insan boyutunun önemine yer verildiği anlaşılmaktadır.

Abstract

The aim of this study is to compare the behaviours that the high school and special course administrators should show and are showing by determining their and the teachers' perceptions and to light the way for the problems that are to occur in this area. The study's participants were 293 administrators and teachers. Variant analysis is used to achieve the diagnosis and (t) test is used for significance. According to the assessment of the participants, it has been understood that, both of the institutions are giving emphasis to the human aspect's importance.

Problem

Türk eğitim sistemi içerisinde okullar, bu sistemin en önemli parçasını teşkil etmektedir. Osmanlı döneminden Cumhuriyet'e, Cumhuriyet döneminden günümüze kadar tarihsel bir gelişim çizgisi üzerinde okulların, çağın gereklerine uyma çabasında olduğu görülmektedir.

Son yıllarda hissedilir derecede sayısal gelişim gösteren okullardan, bu araştırmanın kapsamı içerisine kurum boyutunda giren resmi lise ve özel dersaneler, yöneticileri, öğretmenleri, öğrencileri ve diğer çalışan personeli ile bir bütün teşkil etmektedirler.

Bu bütünün sağlığı ve sağlıklı bir şekilde yaşayabilmesi, bir bakıma o bütündeki bireylerin karşılıklı ilişkilerine bağlıdır. Çünkü, eğitim örgütleri, bir taraftan toplum yararına hizmet ederken diğer taraftan insan onuruna yakışacak, onun gelişimini sağlayacak ve varoluş nedenine uygun bir ortam yaratacak düzenlemeleri üstlenmektedir. Her çeşit yönetim faaliyetinde temel hedef olarak düşünülen bu ilkelerin gerçekleşmesinde temel etkenlerden biri de yöneticilik görevini üstlenmiş olan kişilerin tutum ve davranışlarıdır (Türkel, 1981, s. 39).

Davranış kavramının çok çeşitli faaliyetleri kapsadığı bilinmektedir. Sözgelimi, Bursalioğlu'na (1991, s. 153) göre davranış, birey ile çevresi arasındaki karşılıklı etkilerin bir sonucu olup eğitimde yönetici davranışı, birinci derecede, öğretmen yönetici ilişkilerinin eksenini etrafında toplanmalıdır.

İnsan davranışının bir "bütün" olduğunu ifade eden Başaran'a göre (1991) davranış, insanın başka bir insan ya da deneyici tarafından gözlenebilen ya da kendisince değişik yöntemlerle anlatılabilen bilinçli etkinlikleridir. Davranışın, etkinliğe dayalı, gözlenebilen ve bilinçli bir eylem olduğunu gösteren bu tanıma karşılık; bazı yazarlar davranış, "algılama", "güdülenme" ve "kişilik gelişimi" kuramlarıyla açıklamaya çalışmaktadırlar (Çulpan, 1978, s. 12). Organizma tarafından yapılan her türlü faaliyeti davranış kapsamında gören tanımlamalar da mevcuttur (Kaldırımçı, 1984, s. 70). Nitekim bu araştırma, yönetici davranışlarının çeşitli etkenlerle olan ilişkisini ve birey boyutu ile ilgili değerlendirmeleri içermektedir. Bu değerlendirmeye geçmeden önce yönetici davranışlarına ilişkin açıklamalarda bulunmak faydalı görülmektedir.

* S.Ü. Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi
** Savunma Sekreterliği Uzmanı

Okulları hedeflenen amaçlara uygun olarak yaşatmak okul yönetiminin görevidir. Okul yönetiminde etkili olan faktörler çok ve çeşitli olmakla birlikte en etkili olanların yönetici ve öğretmen olduklarını söylemek mümkündür. Yöneticinin tutum ve davranışlarının öğretmenin çalışma ortamındaki başarısını artırdığı çeşitli araştırmalarca desteklenmektedir (Cafoğlu, 1992, s. 49). Ancak bu başarının artırılması yöneticinin olumlu ve tutarlı davranışlarıyla mümkün olabilir. Bu konuda yöneticinin başarılı bir güdüleme politikası uygulayabilmesi, yönettiği bireylerin ihtiyaçları hakkında bilgili olmasını gerektirmektedir. Bu noktada iletişim ihtiyacı ve etkinliklerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Yapılan araştırmalarda okul yöneticilerinin iletişimdeki olumlu davranışları ile öğretmenlerin bu tür davranışları benimsemeleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır (Cafoğlu, 1992).

Literatürde yönetici davranışlarına liderlik ve önderlik davranışları açısından yaklaşan araştırmalara daha çok yer verildiği görülmektedir. Bu durum yönetici davranışlarının, salt liderlik ve önderlik davranışı veya sorunu olduğu izlenimi yaratmaktadır.

Bazı araştırmalar ise, liderlik ve yöneticilik arasında fark gözetmemekte ve lider davranışının örgüt hiyerarşisinin her hangi bir düzeyinde görülebileceğini de ileri sürmektedir (Bursalıoğlu, 1980, s. 6). Gerçekten de, lider davranışının tek kaynakla olmadığı ve grup, ortam gibi değişkenlerin bu davranışa yön verdiği düşünülebilir. Nitekim, insan ilişkileri konusunda eğitim gören yöneticilerin, aynı eğitim yönetilenlere de verilmeyince, eski davranışlarına döndükleri görülmüştür. Okul ortamında çalışmayı kolaylaştıran yöneticilerin, öğretmenlerin liderlik imajına daha çok yaklaştıkları bulunmuştur.

O halde, liderlik ve önderlik davranışlarının kişiler arası ilişkilerin olumlu düzeydeki etkileşimi sırasında ortaya çıkabileceğini söylemek mümkündür. Bu nedenle yönetici davranışlarının, örgüt boyutları içerisinde (Amaç, yapı, hava, süreç) incelenmesi, daha sağlıklı sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır.

Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, eğitim düzenimizde ve yönetici-öğretmen arasında bir takım sorunların bulunduğu görülmektedir. Bu nedenle, Türk eğitim düzeninde önemli fonksiyonları bulunan resmi lise ve özel dershanelerin, yönetici davranışlarının örgüt boyutları içerisinde incelenmesi gereği duyulmuştur.

Amaç

Araştırmanın amacı, resmi lise ve özel dershane yöneticilerinin göstermesi gereken ve göstermekte oldukları davranışları, her iki yönetici grubunun kendilerinin ve öğretmenlerinin algılamalarına göre saptayarak birbirleriyle karşılaştırmak ve bu alanda ortaya çıkabilecek problemlere ışık tutmaktır. Araştırmanın yukarıda açıklanan amacını gerçekleştirebilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1- Araştırmaya katılan tüm grubun demografik nitelikleri nelerdir?

2- Resmi lise ve özel dershane yöneticilerinin göstermesi gereken ve göstermekte oldukları davranışlar ve bu davranışların oluşturduğu davranış alanları, kendileri ve öğretmenleri tarafından nasıl değerlendirilmektedir?

- Davranışların oluşturduğu davranış alanlarına verilen önem derecesi nedir?
- Davranışların oluşturduğu davranış alanlarına ilişkin ne derece fikir birliği vardır?
- Davranış alanlarının değerlendirilmesinde kaynak grupları arasında manidar bir fark var mıdır, varsa hangi gruplar birbirinden farklıdır?
- Davranış alanları arasında manidar bir fark var mıdır, varsa hangi davranış alanları birbirinden farklıdır?

3- Resmi lise ve özel dershane yöneticilerinin göstermesi gereken ve göstermekte oldukları davranışlar kendileri ve öğretmenleri tarafından ne derece farklılaşmaktadır?

- Tüm Kaynak Grupları, yöneticilerin göstermesi gereken ve göstermekte oldukları davranış açısından kendi içlerine ne derece farklılaşmaktadır?
- Resmi lise ve özel dershane yöneticileri, gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan davranışlar açısından ne derece farklılaşmaktadır?
- Resmi lise ve özel dershane öğretmenleri, yöneticilerinin göstermesi gereken ve göstermekte oldukları davranışları değerlendirmelerinde ne derece farklılaşmaktadır?
- Resmi lise yöneticilerinin göstermeleri gereken ve göstermekte oldukları davranışları, kendileri ve öğretmenlerinin algılamalarına göre ne derece farklılaşmaktadır?
- Özel dershane yöneticilerinin göstermeleri gereken ve göstermekte oldukları davranışlar, kendileri ve öğretmenlerinin algılamalarına göre ne derecede farklılaşmaktadır?

Araştırma Modeli

Bu araştırma genel tarama modeli içinde yürütülmüştür. Taramalarda yerli ve yabancı literatür gözden geçirilmiştir. Kaynak grupların görüşleri ise, belli bir zaman kesimindeki durumu tesbite yöneliktir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren Genel Lise Yöneticileri ve Öğretmenleri ile, Milli Eğitim Bakanlığının denetim ve gözetiminde faaliyetlerini gösteren Özel Dershane Yöneticileri ve Öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Belirtilen sınırlar içinde 55 adet resmi lise ve 58 özel dershane tesadüfi yöntemle seçilmiştir. Resmi lise ve dershanelerdeki öğretmen sayısının farklı olması nedeniyle, söz konusu kurumlarda çalışanları, araştırmada sayısal bakımdan denkliliğini sağlayabilmek için dershanelerdeki toplam 697 öğretmen baz olarak alınmış ve bu rakamın evrendeki 58 özel dershane sayısına bölünerek elde edilen 12 rakamı, gerek resmi lise gerekse özel dershane öğretmenleri sayısını belirlemede kriter olmuştur.

TABLO 1: Araştırmaya Katılan Tüm Kaynak Grubunun Kurum, Meslek ve Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Kaynak Grupları	Cinsiyet		Resmi Lise ve Özel Dershane Sayısı
	K	E	
Lise Müdürü	-	42	48
Lise Müdür Yardımcısı	-	6	
Lise Öğretmeni	29	69	
Özel Dershane Müdürü	11	33	
Özel Dershane Müdür Yardımcısı	-	5	49
Özel Dershane Öğretmeni	42	56	
Toplam	82	211	97

Veriler ve Toplanması

Araştırmada resmi lise ve özel dershane yöneticilerinin göstermesi gereken ve göstermekte oldukları davranışları ve bunların oluşturduğu davranış alanlarına ilişkin veriler anket yardımıyla toplanmıştır.

Anketlerde, ilgili davranışların ölçülmesi için oluşturulan sorular iki bölümde toplanmıştır. Birinci bölümde kaynak gruplarına ilişkin olarak kimlik bilgilerini içeren sorular, ikinci bölümde ise davranış ve davranış alanları ile ilgili sorular yer almıştır.

Bilgi toplama aracı olarak geliştirilen ankette, bir lise müdürünün davranış alanları 9 blok halinde sıralanmıştır. Her blokta, blok başlığına ilişkin olarak 4 davranış bulunmaktadır. Denekten her davranışın (Yok), (Az), (Orta), (Çok) ve (Tam) olmak üzere 5 derece üzerinden değerlendirilmesi istenmiştir.

Anketlerin Geliştirilmesi

İlk aşamada, öğretim üyeleri, uzman uygulayıcı kişilerden oluşan gruplarla anketteki sorular tartışılarak bu konudaki görüşleri alınmıştır.

İkinci aşamada anketler 4 kişilik yönetici ve 8 kişilik öğretmen grubuna uygulanmış ve anketin anlaşılabilirliği konusunda görüşleri istenmiştir. Bu görüşler doğrultusunda anket formu üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve ankete son şekli verilmiştir.

Anketler, resmi lise ve özel dershane yöneticilerinin göstermesi gereken davranışların değerlendirilebilmesi için A formu, göstermekte oldukları için ise, aynı kapsamda ve farklı açıklamalı B formu şeklindedir.

Anketin A formunda 7 adet kimlik bilgisi, 36 davranış sorusu, B formunda ise aynı 36 davranış sorusu bulunmaktadır.

Anketlerde, tanıtıcı bilgilerinin yer aldığı sorulara verilen cevapların tüm kaynak grubu için frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları alınmıştır. Tüm kaynak gruplarının seçeneğe verdikleri değerlendirmelerin, tek tek ve grup olarak frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları alınmıştır. Bu işlemler yapılırken, yöneticilerin göstermesi gereken ve göstermekte oldukları davranışların ayırımına gidilmiştir. Ayrıca, gösterilmesi gereken davranışlarla gösterilmekte olan davranışların ve bu davranışların oluşturduğu alanların önem derecesinin ve bunlara ilişkin fikir birliğinin saptanmasında ortalama ve standart sapmalardan faydalanılmıştır.

Araştırmaya katılan kaynak gruplarının tümü ve aynı aynı kaynak grupları tarafından yapılan değerlendirmelerin davranış alanlarına göre manidar farklılıklar gösterip göstermediğini incelemek için öncelikle varyans analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Aynı teknik gruplar arasındaki manidarlığı incelemek için dört denek grubu için de kullanılmıştır. Manidarlığın ortaya çıktığı durumlarda, farkın kaynağını bulabilmek için (t) testi tekniğinden yararlanılmıştır. İstatistiklerin manidarlığını kontrol amacıyla 0,5 hata düzeyi benimsenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Fazla yer kaplayacağı düşünülerek, araştırmada mevcut 26 adet özet tablodan, sadece örnek olarak bir tanesi verilmiştir.

Araştırmaya katılan tüm grubun 83'ü kadın, 210'u de erkektir. 146'sı liselerde, 147'si ise özel dershanelerde görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan deneklerin büyük bir kısmı 31-35 yaş arasındadır. 293 kişinin 86'sı müdür, 11'i müdür yardımcısı ve 196'sı öğretmendir. Kaynak gruplarının büyük bir kısmı sosyal bilimler mezunlardır. Araştırmaya katılan kaynak gruplarının 172'si üniversite 71'i yüksek öğretmen okulu mezunu olup en büyük grubu oluşturmaktadır.

Tüm grup ve alt grupların her biri resmi lise ve özel dershane yöneticilerinin göstermesi gereken davranışları "tam" seçeneğinde toplamışlardır. Kaynak grupların tümünün, "tam" seçeneğinde birleşmesi, yüksek bir davranış beklentisinin ifadesi olarak kabul edilebilir.

Resmi lise ve özel dershane yöneticilerinin göstermekte oldukları davranışları, tüm grup, lise yöneticileri, özel dershane yöneticileri ve öğretmenler "çok"; lise öğretmenleri ise, "orta" seçeneğinde değerlendirmişlerdir.

Resmi lise ve özel dershane yöneticilerinin göstermesi gereken davranışların oluşturduğu davranış alanları bakımından paralellik içinde bulunan tüm grup ve yönetici grubu en yüksek dereceyi "liderlik" davranışı alanına vermişlerdir. Öğretmenler grubu ise, "değerlendirme" davranışı alanını önemli bulmuşlardır.

Resmi lise ve özel dershane yöneticilerinin göstermesi gereken davranışların oluşturduğu davranış alanlarında en düşük dereceler, kaynak grupları tarafından farklılıklar göstermektedir. Lise yöneticileri, "iletişime", özel dershane yöneticileri "hava"ya, lise öğretmenleri "karar"a, özel dershane öğretmenleri de "planlama"ya ilişkin alanlara en düşük dereceleri vermişlerdir. Tüm grubun ortalaması ise, "karar" mekanizmasına ilişkin davranış alanında yoğunlaşmaktadır.

Resmi lise ve özel dershane yöneticilerinin göstermekte oldukları davranışlarının oluşturduğu davranış alanları bakımından, tüm grup, resmi lise ve özel dershane yöneticileri ve dershane öğretmenleri, en yüksek önem derecesini "liderlik davranışları" alanına; lise öğretmenleri ise, "amaç"lar alanına vermişlerdir.

Resmi lise ve özel dershane yöneticilerinin düşük derecede göstermekte oldukları davranışların oluşturduğu davranış alanları konusunda, paralellik içinde bulunan, tüm grup ve kaynak grupları en düşük puanı, "karar mekanizması" alanına vermişlerdir. Bu durum, lise ve özel dershane yöneticileri açısından düşündürücüdür. Zira, bu, öncelikle okul yöneticilerinin, okulun yönetimine ilişkin kararları verirken, bir kararın verilmesine ait koşulları iyi kullanamadıkları izlenimini vermektedir.

Resmi lise ve özel dershane yöneticilerinin göstermesi gereken davranışların oluşturduğu davranış alanları bakımından, en yüksek fikir birliği, tüm grup ve öğretmenlerce, "liderlik davranışı" alanında görülmektedir. Diğer taraftan, lise yöneticileri, "olumlu bir hava yaratma"; özel dershane yöneticileri ise, "amaçların gerçekleştirilmesine" ilişkin davranış alanlarında en yüksek fikir birliğini yansıtmaktadırlar.

Resmi lise ve özel dershane yöneticilerinin göstermesi gereken davranışların oluşturduğu davranış alanları bakımından, en düşük fikir birliği, tüm grup ve özel dershane yöneticilerin, "yapılan çalışmaların değerlendirilmesi" alanında görülmektedir. Öte yandan, lise yöneticileri ve öğretmenler, "iletişim etkinlikleri" davranış alanında en düşük fikir birliğini göstermektedirler.

Resmi lise ve özel dersane yöneticilerinin göstermekte oldukları davranışların oluşturduğu davranış alanları bakımından, tüm grup, lise ve özel dersane yöneticileri ve lise öğretmenleri, "amaçların gerçekleştirilmesi" alanında en yüksek fikir birliğini göstermektedirler. Dersane öğretmenleri, "eğitim ve öğretim çalışmalarının örgütlenmesine" ilişkin davranış alanında" en yüksek fikir birliğini göstermektedirler.

Resmi lise ve özel dersane yöneticilerinin göstermekte oldukları davranışların oluşturduğu davranış alanları bakımından, tüm grup, lise ve dersane yöneticileri "olumlu bir hava yaratma" alanında en düşük düzeyde fikir birliği içinde oldukları görülmektedir. Diğer yandan, lise ve dersane öğretmenleri en düşük düzeyde fikir birliğini "karar mekanizması" alanında göstermektedirler.

Resmi lise ve özel dersane yöneticilerinin göstermesi gereken davranışlar ve bunların oluşturduğu davranış alanlarına ilişkin fikir birliği, göstermekte oldukları davranışlar alanlarına ilişkin fikir birliğinden yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlar, bilgi toplama aracının geçerliliğini desteklemektedir.

Resmi lise ve özel dersane yöneticilerinin göstermesi gereken davranışların oluşturduğu davranış alanlarının değerlendirilmesi sonucunda kaynak grupların farklı görüşleri olduğu anlaşılmıştır. Farkın kaynağını bulmak için (t) testi uygulanmıştır. Bu duruma göre, yöneticilerin göstermesi gereken davranışların oluşturduğu davranış alanlarının değerlendirilmesinde, lise öğretmenleri haricinde, tüm grubun görüşleri arasında manidar farklılık görülmektedir.

Resmi lise ve özel dersane yöneticilerinin göstermekte oldukları davranışların oluşturduğu davranış alanlarının değerlendirilmesinde de kaynak grupların farklı görüşleri olduğu anlaşılmaktadır. Hangi grupların görüşlerinin birbirinden farklı olduğu incelenmiş, lise yöneticileri ile lise öğretmenleri, özel dersane yöneticileri ile lise öğretmenleri ve lise öğretmenleri ile özel dersane öğretmenlerinin arasında manidar farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Davranışa ilişkin olarak yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları manidar görülmüştür. Yapılan (t) testi sonucunda ise gösterilmesi gereken davranışların 7 tanesinde elde edilen (t) değerleri manidar çıkmıştır. Gösterilmekte olan davranışların 18 tanesinde elde edilen (t) değerleri .05 düzeyinde manidar çıkmıştır. Çıkan sonuçların daha önceki bulguları desteklediği görülmüştür.

Tüm kaynak grupları kendi içlerinde de karşılaştırılmış ve gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan davranışlar açısından manidar sonuçlar elde edilmiştir. Gruplar birbirleriyle ikili olarak karşılaştırılmış, lise ve özel dersane yöneticisi grubu arasında manidarlık görülmemiş, her iki öğretmen grubu arasında ise manidar farklılık çıkmıştır. Bu farklılığın kaynağı yine lise öğretmenleri yönünde olmuştur.

Lise yöneticileri ile öğretmenleri arasında her iki davranış düzeyi açısından manidar farklılık görülmüş, özel dersane yöneticileri ile öğretmenleri arasında her iki davranış düzeyi açısından manidar derecede farklılık bulunamamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Resmi lise ve özel dersane yöneticilerinin göstermesi gereken ve göstermekte oldukları davranışları karşılaştıran bu araştırmada kaynak gruplarının, mantıklı değerlendirmelerde buldukları anlaşılmaktadır.

Tüm kaynak grupların değerlendirmelerine göre, her iki eğitim kurumunda da insan boyutunun önemine yer verildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, günümüzde insan ilişkileri yaklaşımının daha olumlu bir düzeyde geliştiğini göstermektedir. Lise öğretmenlerinin olumsuz görüşte olmaları bu yargıyı değiştirmemelidir. Çünkü, lise öğretmenlerinin değerlendirmeleri olumsuz olmakla birlikte, yine insan ilişkileri ile ilgili yöndedir. Dolayısıyla öğretmen grubunun, bu yöndeki gelişmelere karşı daha içten ve samimi bir özlem içerisinde oldukları söylenebilir.

Her iki kurumun yöneticilerinin büyük bir paralellik içinde olmaları, amaç birliğinin sağlanması konusundaki gelişmelerin bir göstergesi sayılabilir. Son yıllarda resmi lise ve özel dersanelerdeki gelişimin nitelik ve niceliği bunu ispatlamaktadır.

Kuşkusuz ki her iki kurumun gerek yönetim gerek öğretmen ve gerek kurum düzeyinde bir takım büyük problemleri bulunmaktadır. Ancak bunlar çözülmeyecek problemler olmayıp ekonomik ve politik düzenlemeleri gerektirmektedir.

Araştırmanın yöntemi bulguları ve sonuçları dikkate alınarak geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir:

- Resmi lise ve dersane yöneticilerinin, okulun verimi ve kurumun amaçları doğrultusunda davranışlarını daha olumlu düzeye getirebilmek amacıyla kısa süreli programlarla eğitilmeleri sağlanmalıdır. Aynı programlar öğretmenlere de verilebilir. Çünkü her iki grup da birbirlerinin sorunlarını bilmeli ve bunları serbestçe tartışmalıdır.
- Yönetici ve öğretmen yetiştiren okullarda, eğitimin ortak faaliyetleri yanında yöneticiler için farklı eğitim programları da oluşturulabilmelidir. İki grup arasında derin uçurumlar yaratacak girişimlerde bulunulmalıdır.
- Eğitim yöneticiliği ve okul yöneticiliğinin meslekleşmesi konusundaki çabalarla birlikte özellikle davranış bilimleri alanındaki eğitim etkinlikleriyle, bu mesleğin geliştirilmesine daha geniş ve olumlu katkılar sağlayabilecektir.
- İletişim ve iletişim etkinliklerinin olumsuz görünümünü artık ortadan kaldırmak gerekmektedir. Bireyler ve kurumlar arasındaki kopukluk bir yönüyle böylece giderilebilir. Serbestlik ve açıklık ilkesi ön planda tutulmalıdır.
- Bu tür araştırmalar, daha geniş kaynak gruplarına, göstermesi gereken ve gösterilmekte olan davranış düzeyleri ve bunun anlamları hakkında seminer çalışmaları yapıldıktan sonra uygulanmalı, kaynak gruplarıyla mutlaka iletişim kurulabilmektedir.

KAYNAKÇA

- Balci, Ali. "Lise Yöneticisinin Rollerini." Ankara: **A. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt. 14, Sayı: 1-2, 1981.
- Başaran, İbrahim Ethem. **Örgütsel Davranışın Yöntemi. Örgütsel Davranış**. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1991.
- Bursalioğlu, Ziya. **Eğitim Yöneticisinin Davranış Etkenleri**. Ankara: A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 78, İkinci Baskı, 1980.
- Bursalioğlu, Ziya. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 611, Onbirinci Baskı, 1991.
- Cafoğlu, Zühal. "Başarılı Okul Yönetiminde Liderlik." **Eğitim Dergisi**. Ankara: Ocak-Şubat-Mart, Sayı: 1, 1992.
- Can, Halil. "Önderlik Davranışında İki Modelin Karşılaştırılması." Ankara: **TODAİE**, Cilt: 14, Sayı: 1, 1981.
- Çulpan, Refik. "Bireysel ve Örgütsel Davranış." Ankara: **TODAİE**, Cilt: 2, Sayı: 1, 1978.
- Ergun, Turgay. **Türk Kamu Yönetiminde Önderlik Davranışı**. Ankara: **TODAİE**, No: 191, 1981.
- Gülmez, Mesut. "Öğretmenlerin Statüsü Takviyesinde Katılma ve Türkiye'de Öğretmen Katılımsızlığı." Ankara: **TODAİE**, Cilt: 24, Sayı: 3, 1991.
- Gürsel, Musa. **Okul Yönetimi**. Konya: Mikro Yayını, 1997.
- Kaldırımçı, Nurettin. "Yönetim Açısından Davranışa Sistem Yaklaşımı ve Karmaşık İnsan Kavramının Yorumlanması", Kayseri: **Erciyes Üniv. İktisadi ve İdari Bil. Fak. Dergisi**, Sayı: 7, 1985.
- Karasar, Niyazi. **Araştırmalarda Rapor Hazırlama Yöntemi**. "Kavramlar, İnkeler Teknikler", Ankara: Üçüncü Baskı, 1981.
- Kaya, Yahya Kemal. **Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama**. Ankara: **TODAİE**, 1979.
- _____; **Milli Eğitimin Durumu Geleceği ve Özel Öğretim Kurumları Hakkında Not**. Ankara: DPT Sosyal Planlama Başkanlığı, Yayın No: DPT: 1824, SPD: 345, 1982.
- _____; **Eğitimde Model Arayışı ve X. Milli Eğitim Şurası Kararlarının Değerlendirilmesi**, Ankara: DPT Sosyal Planlama Başkanlığı, Yayın No: DPT: 1879, SPD: 370, 1983.
- Türkel, Süleyman. "Yönetim Kavramının Analitik Bir Değerlemesi ve Çağdaş Yönetim Şizofrenisi" Kayseri: **Erciyes Üniversitesi İşletme Fak. Dergisi**, Cilt: 1, Sayı: 1, 1981.

PROBLEM ÇÖZME EZBERE KARŞI: EĞİTİM SİSTEMİ İÇİNDE ÖĞRENMENİN GERÇEK İŞLEVİ

Yrd. Doç. Dr. Günseli Oral*

Özet

Eğitim sistemimizin günümüzde tartıştığı önemli sorulardan birisi, öğrenmenin niteliğidir. Sınıf içinde gözlenen öğrenme, öğrencinin ders notlarına bağlı olarak değerlendirilmekte, ama dersin gerektirdiği becerilerin okul sonrasında gerçek yaşamda ne derece uygulandığı göz önüne alınmamaktadır. Bu durum, eğitim sisteminin verimliliğini azaltan en önemli sorundur. Sınıfta gerçek öğrenmenin oluşabilmesi için pek çok faktör üzerinde durulması gereklidir. Bu faktörlerin en önde geleni, bilgi işleme süreçlerinde insanın problem çözmeyi nasıl öğrendiğini ve herhangi bir alandaki bilgiyi benzer problemlere uyarlamada yaşadığı sıkıntıların nedenlerinin bilimsel olarak araştırılmasıdır. İnsan belleğinin yeni bir problemle karşılaştığında onu çözebilme için ne tür yollar kullandığını incelemek, bu süreç içinde ortaya çıkan engellerin çözümünü kolaylaştıran bilgileri kazanmak, hem öğretmenlerin hem de eğitim sistemimizin misyonlarının yeniden tanımlanmasına yardımcı olacaktır.

Anahtar sözcükler: Problem çözme, Şema öğrenmesi, Eğitim

Problem Solving vs Memorization: The Real Function of Learning in the Educational System

Abstract

One of the major problems being discussed in our educational system is the quality of learning. Learning as observed in the classroom is evaluated through the students' grades however, to what extent the skills required within a course are transferred to real life is unnoticed. This situation is the most important problem which decreases the efficiency of the educational system. Many factors should be considered to ensure real learning within the classroom. A forthcoming factor among these is to search for the ways how individuals learn solving problems and to scientifically identify the reasons of the problems that people usually have in transferring knowledge in one area to a problem in a different context. Examining the pathways which are utilized during solving a new problem and gaining knowledge that will enable one to avoid the obstacles in this process, would be beneficial in re-defining the missions of both teachers and our educational system.

Key-words: Problem solving, Schema learning, Education

PROBLEM ÇÖZME EZBERE KARŞI: EĞİTİM SİSTEMİ İÇİNDE ÖĞRENMENİN GERÇEK İŞLEVİ

Öğrenmeyi öğrenmek, yurt dışında olduğu kadar son yıllarda ülkemizde de eğitimin farklı basamaklarında tartışılan bir kavramdır. Günümüzde teknolojinin insan yaşamında giderek yaygınlaşması, bilgiye erişimi kolaylaştırmakta, buna bağlı olarak da öğrenme sürecinde bireyin inisiyatifini artırıcı bir rol üstlenmektedir. Günümüzde genç ya da yaşlı olsun, kişinin gereksinim duyduğu bilgi ve çözümlere ulaşması için mutlaka okul içinde olması gerekmektedir. Aksine, artık insanlar istedikleri bilgiyi kendi yatak odalarından çıkmak zorunda bile kalmadan elde edebilmektedirler. Bu şartlar altında, öğrenme okulda olduğundan farklı hale gelmektedir. En önemli farklılık, öğrencinin hangi bilgiyi edineceğine kendisinin karar vermesidir. Bilgi öğrencinin düzeyine göre zor ya da kolay olabilir; faydalı ya da zararlı olabilir; gerekli ya da gereksiz olabilir. Bunların çok fazla önemi yoktur. Burada en önemli olan, öğrenciye okulda verilmeyen "bilgiyi sorgulama fırsatının" verilmiş olmasıdır. Bu özgürlük okulda ne yazık ki yoktur. Neyin nasıl öğrenileceği yukarıdaki kurumlar tarafından önceden saptanmakta, daha sonra sınırlı bir süre içinde öğrencinin beynine depolanmaktadır. Bunu yaparken ise öğrencilerin öğretilmeye çalışılan bilgileri gerçek yaşamda kullanıp kullanmadıkları gözlenmemektedir. Böyle bir sistemin verimliliği, öğrencinin okulun değerlendirme kriterleri olan sınavlarda gösterdiği başarı ile ölçülmekte, başka değişle yüzeysel olarak değerlendirilmektedir. Oysa son yıllarda yapılan çalışmalar, gerçek öğrenmenin okuldaki yüzeysel başarının ötesinde, daha derin düzeylerde kavrama, analiz ya da sentez gibi üst düzey bilişsel becerileri içerdiğini göstermektedir. Herhangi bir konu alanını gerçekten öğrenmek demek, o alan bilgisinin benzer koşulları içeren problemlere doğru şekilde uygulanabilmesini gerektirmektedir. Buna bağlı

olarak eğitim programlarının yapılandırılmasında öğrenme sürecinde ortaya çıkan bilişsel süreçlerin göz önüne alınması gerekmektedir. Yukarıda söz edilen değişimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkan farklılıkların ikincisi, öğretimin değişen misyonuyla ilgilidir. Öğretim artık insanların doğru problem çözme yöntemleri kazanmaları olarak tanımlanmaktadır. Yani, herhangi bir alanda kazandığı bilgileri benzer problemlere doğru ve etkili şekilde uygulayabilmesi demektir. Bu, bellek sistemlerini iyi bilmeyi, öğrenmede şematik yapılanmanın nasıl işlev gördüğünü iyi bilmeyi gerektirir.

Türk eğitim sisteminin problem çözmenin ne demek olduğunu yakından bilmesi ve öğretim süreçlerini bu yeni temele göre yeniden yapılandırması gerekmektedir. Bu makalede, bellek, şema öğrenmesi, soyutlama gibi problem çözmenin bilişsel süreçleri hakkında yapılmış olan deneysel çalışmalar ve ortaya atılan kavramlar özetlenmektedir.

İnsanlar genellikle kendi problem çözme davranışlarını kapsayan olayları anlar ve dile getirirler. Bunu yaparken çerçeve olarak kendi yaşadıkları benzer olayları kullanırlar. Gentner ve Gentner ayrıca, insanların problem çözerken daha önce benzer problemleri çözmeyi öğrenirken elde ettikleri çıkarımları ve bilgileri de uyguladıklarını göstermişlerdir. Bu, analogik problem çözme yeteneği ya da kısaca öğrenme olarak bilinir.

Analogik problem çözümünün gerçekleşebilmesi için, öncelikle benzer bir problemin bellekte bilişsel yansıtmasının olması gerekir. Gick ve Holyoak (1979), Gentner'in bu konudaki çalışmalarından etkilenecek, daha önce yaşanmış olan probleme temel problem, şu anda üzerinde uğraşılan probleme ise hedef problem adını vermişlerdir. Analogik problem çözme araştırmalarında yer alan önemli bir konu bulunmaktadır: Hedef problemin tanımı, uzun süreli belleğin temel probleme zemin olmasında nasıl kullanılmaktadır? Hedef problemin kısa süreli bellekte temsil edildiği, benzer temel problemin ise uzun süreli bellekte temsil edildiği düşünülmektedir. Bu durumda, yeni problem benzer bir problemin bellekten geri çağırılmasında güçlük çekilmektedir. Uzun süreli bellekte yer alan benzer bir problemin doğru şekilde hatırlanması, yeni problem üzerinde pozitif transfer etkisi yaratır. Bu yapılmadığı zaman ise, yeni problemin üstesinden gelmek güçleşir. Ayrıca, eski bir problem çözümünün yanlış hatırlanması da mümkündür. Bu tür bir yanlış benzetme, yanlış çözümlere yol açar. Örneğin karşılaştığı korkunç yüzlü ve kızıl saçlı bir kişi yüzünden her kızıl saçlıyı kötü ve korkunç olarak nitelendiren bir insan, kızıl saçlı yabancılara karşı vermesi gereken tepki konusunda yanlış çözüm uygulamaktadır.

Gick ve Holyoak, bir problemle uğraşırken bir başka problemin hatırlanması sürecinin, iki problem arasındaki benzerlikleri içeren derin düzeydeki soyutlamalar sayesinde ortaya çıktığını öne sürmektedirler. Kintsch ve Van Dijk (1978), uzun süreli bellekteki hafıza temsillerinin nasıl olduğuna dair bir kuram geliştirmişlerdir. Bu kuram, belleğin yapısı, bir durumun temel içeriğini (ya da özünü) soyutlamanın sonucu olarak geliştiğini ileri sürmektedir. Bu soyutlama sürecinde, diğerlerine göre daha soyut olan temsiller bir silme sürecinden geçirilir ve böylece yüzeysel tanımların gereksiz detayları ortadan kaldırılır. Silme, bellekteki bir yansıtmanın yapısında yer alan bilginin miktarını azaltır ama bilginin özünü korur. Buna örnek olarak bir öykünün şu üç cümlesi gösterilebilir:

"Küçük bir ülke bir diktatörün katı buyruğu altına girmiş. Diktatör ülkeyi çok sağlam bir kaleden yönetiyordu. Kale ülkenin tam ortasına kurulmuş. " (Kahney, 1993).

Bu satırlar okunduğu zaman belleğin uyguladığı silme işlemi, yazıyı şu hale getirir:

" Bir ülke bir diktatör tarafından yönetiliyordu. Diktatör ülkeyi tam ortada bulunan bir kaleden yönetiyordu."

Art arda gelebilecek başka silme işlemlerinden sonra, daha soyut yansıtma da elde edilebilir. Silme işlemi bir daha uygulandığı zaman, öykü şu hale dönüşebilir:

" Kale ülkenin ortasındaymış."

Soyutlama süreçleri çok derin düzeylerde gerçekleştiği zaman, tüm problemler birbirine benzer hale gelir. Gick ve Holyoak, soyutlamanın en faydalı şeklinin orta düzeylerde olacağını söylemektedirler; böylece benzerlikler artmakta, farklılıklar ise azalmaktadır.

Genelleme süreci de bellek yapısında yer alan bilgi miktarını azaltmaktadır. Genelleme, yoğun miktardaki ayrıntılı bilginin daha soyut bir tanıma dönüştürülmesini içerir. Örneğin bu öyküde "Diktatör etraftaki köylere giden tüm yollara mayınlar döşetti", "Bütün köyler yok olabiliirdi" ve "Diktatöre karşı generalin bir saldırı planı vardı" cümleleri eklendiği zaman, bellekte büyük bir olasılıkla "general daha büyük alanlara yayılabilecek bir hasarı önlemek istedi" düşüncesi doğacaktır.

Yapılandırma süreci, bilgiyi azaltmak yerine çoğaltır. Yapılandırma, olaylar ve doğrudan belirtilmeyip ima edilmiş olan güdüler hakkında yorumlar yapmayı kapsar. Başka bir deyişle, yorumlar bir öyküde ya da problem durumunda

"olayın ötesine uzanmak" anlamına gelir. Anlama, çoğu kez insanların gerçekleştirdikleri hareketlere nedenleri bağdaştırma yeteneğini kapsar. Örneğin diktatör öyküsünün hiçbir yerinde doğrudan söylenmese bile, diktatörün kalesini korumak amacıyla yollara mayın yerleştirdiği anlaşılacaktır. Yapılandırma süreçleri çoğu kez bellekteki yansımalarla niyetleri ve nedensel ilişkiler yoluyla bilgi eklemeyi içerir.

Duncker (1945), problem çözmenin problem çözme süreçleri ile problemin yeniden formüle edilmesini sırayla kapsadığını öne sürmüştür. Duncker, insanların problemin bir kısmını tam ya da yarım olarak çözdüklerini ve sonra çözümü problemin ne olduğunu anlamak için tanım olarak kullandıklarını ileri sürmüştür. Gick ve Holyoak, daha sonraki yıllarda yaptıkları çalışmalarda, Duncker'in söylediği gibi, bazı deneklerin problem çözümünde doğrudan sonuca varmadıklarını, ancak kısmi çözümleri attıktan ya da değiştirdikten sonra bir çözüm geliştirdiklerini gözlemişlerdir. Çözümlerin rafine edildiği bu sürece çözüm geliştirme adını vermişlerdir.

Herhangi bir bilgi alanında acemilikten ustalığa geçişin önemli özelliklerinden birisi, problem çözme şemalarının kazanılmasıdır. Problem çözme şemaları, belirli bir problem türü ile geçmiş yaşantılara dayalı bilgiyi kapsayan bellek yansımalarıdır. Böyle yansımaları oluşturma sürecine de şema öğrenmesi denir. Gick ve Holyoak (1983), şema öğrenmesinin en rahat olduğu koşulları ortaya çıkarmak için çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmaların sonucunda, şemaların hedef problemin çözümüyle ilgili olan bilgiye ulaşmayı kolaylaştırdığı, bu yüzden de şemaya sahip olmanın yeni problemlere geçiş yapmayı desteklediği ortaya çıkmıştır. Şemaların oluşmasıyla birlikte, aynı sınıfa ait olan problemlerin aralarındaki farklar ortadan kalkar ve ortak özellikler özetlenir. Bir şemanın edinilmesi, tıpkı üst düzey bir soyutlamanın içerildiği yansımaya benzemektedir. Yeni bir problemin, daha önce üzerinde çalışılmış olan bir örnek probleme göre şemayla daha fazla ilgisi vardır. Sonuç olarak, yeni bir problem yansıttığı zaman şema çağrılır ve yeni problemin çerçevesindeki kullanımı için çözüm süreci mümkün kılınır. Buna otomatik soyutlama adı verilmiştir.

Öğrenme Süreçlerinin Sınıftaki yansımaları

Öğrenme süreçleri üzerinde yapılan araştırmalar, eğitim ve sınıftaki öğrenme göz önüne alındığı zaman daha fazla anlam kazanmaktadır. Özellikle matematik ve fen bilgisi gibi konuların kitaplardan nasıl öğrenildiğini gözlemek, oldukça önemlidir. Kitaplarda, genellikle sunulan metnin belli bir bölümünde, tanımlar bir ya da iki yeni kavram halinde verilmekte ve öğretim bir grup problemin çözümü için geliştirilen bir prensip içinde sunulmaktadır. Genellikle, bölümlerin sonlarında öğrencilerin o bölümde öğrenmeleri gereken konuyu tekrarlamalarını sağlayan alıştırma soruları yer almaktadır. Problem çözme araştırmalarından elde edilen bilgilerle, bu tür kitaplarda, öğrencilerin alıştırma sorularını çözerken sık sık örnek problemlere geri döndükleri bilinmektedir. Bu durumdaki öğrenci üzerinde çalıştığı hedef probleme benzeyen örnek problemi aradığı için, bunun bir analog öğrenme olduğu açıktır. Bu durumdaki öğrencinin problemi, çözmek zorunda olduğu probleme benzeyen problemi kitaptan bulmak ve örnek çözümü alıştırma sorusunun çözümüne dönüştürmektir. Oysa yapılan araştırmalar, benzer bir problem çözmenin ya da doğru çözümü görmenin, birbirine benzeyen ya da denk olan problemler üzerinde etkili olmadığını göstermiştir (Reed ve arkadaşları, 1985). Problem çözme performansını artıran asıl faktör, kişiye ayrıntılı çözümleri sunmak ve hedef problemler üzerinde uğraşırken onun bu çözümleri kullanmasına olanak sağlamaktır. Ayrıntılı çözümleri görmek, bellekte problemin özelliklerinin birbirleriyle ilişkili şekilde görülmesini ve bellek haritalarının ortaya çıkarılmasını sağlar. Bu sayede, transfer de kolaylaşır. Yapılan araştırmalar, ayrıntılı çözüm örnekleriyle karşılaşan deneklerin, bu tür çözümlerle karşılaşmayan deneklere göre daha sonra hedef problemle uğraşırken bu çözümü kullanmaları engellense bile önemli derecede transfer gerçekleştirdiğini göstermiştir (Reed, Dempster ve Ettinger, 1985). İlginç olarak, ayrıntılı sunumun, benzer problemler üzerinde transfer yapılmasına yardımcı olmadığı gözlenmiştir. Reed ve arkadaşları, kişilerin alıştırma problemlerinden benzer bir probleme transfer yapabilmeleri için, alıştırma problemlerinin benzer hedef problemlerine denk zorlukta ya da onlardan biraz daha karmaşık olması gerektiğini gözlemişlerdir.

Öğrenciler alıştırma sorularını çözerken, daha önce çözülmüş olan örneklere yoğun şekilde başvuruyorlardı. Bu yüzden, problem çözme çalışmalarından elde edilen sonuçlar önemli pedagojik uygulamalara uzanmaktadır. Öğrenmenin sadece ezber ya da daha önce çözülmüş problemlerin tekrarından ibaret olmasını önlemek için, metinlerde kullanılan örnek problemlere yakın olan alıştırma problemleri çok dikkatle seçilmelidir. Örnek problemlerin çözümleri öğrencilere sunulmalı ve bir problemin altında yatan prensipler öğrencilere açık ve net biçimde belirtilmelidir. Bu durum, öğretmenin sınıftaki rolüne de farklı bir boyut kazandırmaktadır. Problem çözme becerilerini öğrenciye kazandırmayı amaçlayan bir öğretmenin ders kitaplarından bağımsız biçimde plan yapabilmesi ve problemlerin çözümünde kendi örnek ve alıştırma sorularını bilişsel süreçlere uygun şekilde planlaması gereklidir. Sınıfta şematik yapılandırmayı uygun bilişsel yansımalarla verebilen bir öğretmen, öğrencilerinin bilişsel kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarına yardım edecek ve onların konular üzerinde yorum yapabilmelerini, gereken düzeyde soyutlamalar yapabilmelerini ve en önemlisi, farklı zeminlerde karşılaştıkları problemlere sınıfta kazanmış oldukları becerileri uygulayabilme becerilerini kazandıracaktır.

KAYNAKÇA

- Duncker, K. (1945). On problem solving. *Psychological Monographs*, 58 (whole).
- Gentner, D. and Gentner, D.R. (1980). Flowing waters or teeming crowds: mental models of electricity in D.Gentner and A. Stevens (eds) (1983). *Mental Models*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Gick, M.L. and Holyoak, K.J. (1983). Schema induction and analogical transfer. *Cognitive Psychology*, 15, 1-38.
- Kahney, H. (1993). *Problem Solving: current issues*. Buckingham: Open University Press.
- Reed, S.K., Dempster, A. and Ettinger, M. (1985). Usefulness of analogous solutions for solving algebra word problems. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 11, 106-25.

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖĞRETMENLERİN DERS TEFTİŞİ ETKİNLİKLERİNDE MÜFETTİŞLERDEN BEKLENTİLERİ VE BU BEKLENTİLERİN GERÇEKLEŞME DÜZEYLERİ (Niğde İli Örneği)

Oğuz Özbek*

Özet

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin ders teftişi etkinliklerinde, müfettişlerden beklentileri ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın, öğretmenlerin ders teftişi konusundaki görüşlerini ortaya koyması dolayısıyla, müfettiş ve öğretmenlerin görevlerini etkili bir şekilde gerçekleştirmelerine, hatalarını giderilmesine ve teftiş sisteminin geliştirilmesine katkıda bulunabileceği umulmaktadır. Araştırma evreni olarak Niğde İli Merkezindeki resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenler alınmıştır. Öğretmenlerin ders teftişi etkinliklerine ilişkin görüşleri konusunda toplanan verilerin analizinde kullanılmak üzere frekans ve yüzdeler belirlenmiş ve görüşler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı, ilişkili (t) tekniği ile test edilmiştir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucu elde edilen bulgulara dayalı yorumlar yapılmış ve sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin beklentilerine müfettişlerin yanıt veremedikleri, öğretmenlerin ders teftişi etkinliklerinde beklentilerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Teftiş alt sisteminin sağlıklı yürüebilmesi için var olan uygulamanın beklentilere yanıt verir duruma getirilmesi gerekir.

Teacher's Expectation From The Supervisor During Their Supervision Of Lectures And The Realization Level Of Expectation

Abstract

The object of this research comprises the teacher's expectation from the supervisors, during their supervision of the lectures and the realization level of this expectation. It is believed that this research will help the supervisors and teachers in carrying out their duty more efficiently, it will contribute to the supervision system and will avoid the faults, since thereby the supervisors and teachers were able to express their opinions about the inspection of lectures. The teachers who were charged in the state primary education schools of Niğde province Centre, were considered as the research cosmos. Frequencies and percentages were determined, about the opinions of teachers, reflecting lecture supervision activities and these were used in the analysis of the data and tests were carried out to reveal whether there differences between the opinions of the groups or not by using the connected and disconnected (t) technique. Comments were given and results were given and results were obtained relating to the conclusion of the results of the statistical operations. With respect to the results of the research, it was found out of that the teachers were not able to respond the supervisor's expectations, that they were not able to realize the behaviour the supervisors attached importance. For the proper functioning of the supervision sub-system, the present application should be developed, so that it shall respond to expectations.

GİRİŞ

Yönetim, bir örgütte, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için bir araya getirilen insanları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir. Yönetim süreci; planlama, örgütlenme, eşgüdümleme, iletişim ve denetleme olmak üzere beş alt süreçten oluşmaktadır.¹ Bu araştırmada, yönetim alt süreçlerinden teftiş (denetleme) teftiş süreci üzerinde durulmuştur.

Başaran'a göre teftiş, planlanan örgütsel amaçlardan sapmayı önlemek için, örgütün işlemlerini izlemek ve düzeltmek sürecidir.²

Teftiş "Kamu yararı adına davranışı kontrol etme süreci" olarak tanımlanmıştır.³ Bu tanımdan, teftişin bir kamu hizmeti olduğu, kamu yararını gözettiği ve insan davranışını etkilemeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır.⁴ Teftiş sonuçları ile beslenemeyen kuruluşlar; yanlışlarını bulup düzeltmede, eksikliklerini bilip tamamlamada, sorunlarının farkına varıp çözmede, gereksinimlerini öğrenip gidermede rastlantılara bağlı kalırlar. Teftiş bunları rastlantı olmaktan

çıkarır, sistemli ve planlı hale getirir.

Eğitimde teftiş, eğitim ve öğretimin amaçlarına en uygun yöntemlerin bulunarak ürünün nitelik ve nicelik bakımından geliştirilmesi amacını güder. Üründe görülen hata ve noksanların giderilmesi karar sürecini etkiler. Teftiş, gerekirse kararlarda değişiklik yapılmasını sağlar. ⁵ Öğretmenin öğretim yapma ve ders vermedeki başarısını değerlendirme, öğretmenin eksikliklerini giderme yeteneklerini geliştirme, mesleğe ve çevreye uyumunu sağlama teftiş çalışmaları içinde yer alır. ⁶ Teftiş sistemimizdeki sorunlar, Başaran tarafından; denetleyen ile denetlenen arasındaki ilişki bozuklukları; müfettişlerin ve yönetmenlerin teftişte deneyim ve eğitimlerinin yetersizlikleri; teftiş siyasasının açık seçik konulmaması ve işlevlerinin belirsizliği olarak ortaya konulmuştur ⁷.

Türk eğitim sisteminde, sekiz yıllık temel eğitim uygulamasının başlangıcı 1973'te kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na dayanır. Bu Kanuna göre ilkokulların süresi sekiz yıla çıkarılarak adı temel eğitim okuluna dönüştürüldü. 1983 yılında aynı Kanun'da 2842 sayılı Kanunla yapılan bir değişiklikle temel eğitim okulu kavramı, yerine ilköğretim okulu kavramı konuldu. 1992 yılında yayımlanan ilköğretim Kurumları Yönetmeliği ile bağımsız ortaokul, ilkokul ve ilköğretim okullarında aynı yönetmelik uygulanmaya başlandı. ⁸

İlköğretim kurumlarında teftiş, 1991 yılında yayınlanan ilköğretim Kurumları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi'ne göre yürütülmektedir. ⁹

Eğitim sisteminin, alt sistemlerinden birisi olan teftiş alt sistemi kendisinden istenen görevleri yerine getiremediği söylenebilir. Teftiş alt sisteminin ülkemizde uzun bir geçmişi olmasına karşın etkili bir teftiş hizmetinden söz etmek olanaklı değildir. Çünkü, müfettişin yönlendirmek durumunda olduğu öğretmenlerin, beklentilerinin neler olduğunu bilmesi, işbirliğinin kurulmasının gereğidir.

Müfettiş, kişiye önem veren bir tavırla hareket etmelidir. Sınıf ziyaretlerinin önceden haber verilmesi, hatta planlanmanın öğretmenle birlikte yapılması, derse öğretmenle birlikte girilmesi, öğretmene önem verildiğinin bir göstergesidir. Teftiş görünüşe göre değil, eğitim ve öğretim amaçlarına göre yapılmalı; müfettiş sorgu yargıcı veya hesap uzmanı rolünden çıkıp, rehber ve yetiştirici rolüne girmelidir. ¹⁰

Müfettişin öğretmene yardımcı olması ve onun gelişmesi için önerilerde bulunması beklenirken, Türk eğitim sisteminde müfettiş, öğretmenin terfi edebilmesi için kendisine hoş görünmek zorunda kaldıkları görevliler konumundadır. Teftişin gerçek amacına ulaşabilmesi, müfettişin öğretmenin sicil ve derece yükselmesini sağlayan araç konumundan kurtulmasıyla olanaklıdır. ¹¹

Teftiş sistemine katkıda bulunması; müfettiş ve öğretmen ilişkisini geliştirmesi düşünülen bu çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, ders teftişi etkinliklerinde ilköğretim müfettişlerinden beklentileri ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeyleri araştırmanın problemidir.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ders teftişi etkinliklerinde, müfettişlerden beklentilerini ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeylerini saptamak, araştırma sonuçlarına dayalı olarak önerilerde bulunmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin ders teftişi etkinliklerinde, müfettişlerden beklentileri ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeylerinde fark var mıdır?
2. Öğretmenlerin ders teftişi etkinlikleriyle ilgili diğer görüşleri nelerdir?

1 İbrahim Ertem Başaran, *Yönetim*(Ankara:1989),s.14,35

2 İbrahim Ertem Başaran, *Eğitim Yönetimi*(Ankara:1994),s.73

3 Bursalıoğlu Ziya, *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (Ankara:Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1987),s.186

4 Latif Çakıcı, "Açık Konuşması", *Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu* (Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No:147, Ankara

5 Rasim Altıntaş "Liselerde Kurum Teftişi"(Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi,Ankara Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü,1980)s.14.

6 Haydar Taymaz, *Teftiş* (Ankara:1993),s.114

7 Başaran, 1994, *Ön. Ver.*,s.89

8 "İlköğretim Kurumları Yönetmeliği" *MEB*,Ankara:1992.

9. İlköğretim Kurumları Rehberlik ve Teftiş yönetmeliği *Teftiş Dergisi*.(Ankara MEB,28.10.1991 Sayı:2346)

10 Bursalıoğlu, 1987, *Ön. Ver.*,s.190

11 Ayla Oktay, "İlköğretimde Öğretmen Sorunları" *Eğitim ve Bilim*, Cilt:7, Sayı:37,1982 s.

Önem

Bu araştırma ile, ders teftişi etkinliklerine ilişkin beklenti ve gerçekleşme düzeylerinin, müfettiş ve öğretmen davranışlarını etkileyerek teftiş sorunlarına bir ölçüde çözüm getireceği düşünülmektedir. Araştırma, öğretmenlerin ders teftişi konusundaki görüşlerini ortaya koyacağı için, müfettiş ve öğretmenlerin görevlerini etkili bir şekilde gerçekleştirmelerine, hataların giderilmesine ve teftiş sisteminin geliştirilmesine katkıda bulunabileceği umulmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma Niğde İli'nde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerini kapsamaktadır. Bu nedenle araştırma sonuçları, bu kapsamda değerlendirilecek ve Türkiye'ye genelleme kaygısını taşımayacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Konu ile ilgili bilgiler, kaynakların taranması ve geliştirilen anketlerin uygulanmasından elde edilmiştir. Araştırmanın evreni Niğde İli'nde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinden oluşmuştur. Niğde İl merkezinde 1996-1997 yılında 25 ilköğretim okulunda 412 öğretmen görev yapmaktadır¹². Tabakalı örnekleme ile seçilen 14 okuldan, 240 öğretmen örneklem olarak alınmıştır. Balcı'ya göre 0.05 tolerans gösterilebilir hata için, 500 kişilik bir evrende gerekli örneklem sayısı 217 kişidir¹³. Ancak örneklem hatasını düşürmek amacıyla örneklem sayısı 240'a çıkarılmış ve dağıtılan anketlerden 219'u geri dönmüştür. Bu nedenle üzerinde uygulama yapılan örneklem sayısı 219 olarak gerçekleşmiştir.

Araştırma ile ilgili literatür taranarak, konu ile ilgili yasal metinler, vb. incelenmiş, konunun uzmanları ile görüşülerek, araştırmanın kavramsal çerçevesi belirlenmiştir. Geniş bir örnekleme ulaşmak, para, zaman ve enerji tasarrufu sağlamak amacıyla anket uygulanmıştır.

Anket sorularının okunduğunda, anlaşılıp anlaşılmadığını doğru işaretlenip işaretlenmediğini, verileri sağlıklı olarak derlemeye hizmet edip etmediğini, dolayısıyla güvenilirliğini sağlamak için, bir ön deneme yapılması planlanmıştır. Ankara İli Altındağ ve Mamak ilçelerinden seçilen dört ilköğretim okulundan 25 öğretmene ön deneme yapılmıştır. Uygulama sonucu anket sorularının açık ve anlaşılır olduğu ortaya çıkmıştır. Böylece anketlerin geçerliği ve güvenirliliğinin sağlandığı kabul edilmiştir.

Anket formu iki bölümden oluşmuş; birinci bölümde 34 maddelik ders teftişi etkinlikleri listesi ve otuzbeşinci maddede "Ders teftişi etkinliklerine ilişkin başka beklentiniz varsa belirtiniz" şeklinde açık uçlu bir soru, ikinci bölümde ise anketi dolduranların kişisel bilgilerine ilişkin sorular yer almıştır.

Ders teftişi etkinliklerinde beklenti ve gerçekleşme düzeyi olmak üzere iki sütun yer almıştır. Beklenti ve gerçekleşme düzeylerinin belirlenmesinde likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Aritmetik ortalamalar yorumlanırken, 1.00-1.79 arasındaki ortalama değerlerin "Hiç", 1.80-2.59 arasında bulunanların "Az", 2.60-3.39 arasındakiler "orta", 3.40-4.19 arasındakiler "Çok", 4.20-5.00 arasındakiler ise "Tam" derecede değer taşıdığı kabul edilmiştir. Düzeylerin yer aldığı bu aralıklar, seçeneklere verilen en düşük değer olan 1 ile 5 arasındaki seri genişliğinin seçenek sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir.

Öğretmenlerin ders teftişi etkinliklerinde müfettişlerden beklenti ve gerçekleşme düzeyine ilişkin veriler frekans, yüzde ve aritmetik ortalama ile çözümlenmiştir. Öğretmen beklenti ve gerçekleşme düzeyleri arasındaki değişim ilişkili (t) testi ile test edilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Ders teftişi etkinliklerinde öğretmenlerin müfettişlerden beklentilerinin düzeyi, bu etkinliklerin gerçekleşme düzeyine göre farklı bulunmuştur. Öğretmenlerin ders teftişi konusundaki gerçekleşmeye ilişkin görüşlerinin düzeyi az, ders teftişi konusundaki beklentilerine ilişkin görüşlerinin düzeyi çok olarak çıkmıştır. Buna göre her maddeye ilişkin bulgular Çizelge 1'de verilmiştir.

Öğretmenlerin, teftiştten önce müfettişin kendisiyle görüşmesi" etkinliğinde beklenti ve gerçekleşme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır. [t (218) = 17.25, p < 0.05]. Bu etkinliğin beklenti düzeyi (X = 3.55), gerçekleşme düzeyine (X = 1.76) göre çok yüksektir.

"Teftiştten önce, müfettişin kendileri ile ilgili olarak okul müdüründen bilgi alması" etkinliğinde beklenti ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. [t (218) = 7.10, p < 0.05]. Bu etkinliğin beklenti düzeyi orta derecede görülürken (X = 3.30), gerçekleşme düzeyi az olarak belirtilmiştir. (X = 2.45)

12 Niğde İl Millî Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesinden alınmıştır.

13 Ali Balcı, *Sosyal Bilimler Araştırma* (Ankara, 1995), s.110

ÇİZELGE 1
ÖĞRETMENLERİN DERS TEFTİŞİ ETKİNLİKLERİNDE MÜFETTİŞLERDEN
BEKLENTİLERİ VE BU BEKLENTİLERİN GERÇEKLEŞME DÜZEYLERİ

TEFTİŞ ETKİNLİKLERİ		\bar{X}	s	t	P
1- Teftiştten önce benimle görüşmesi	Beklenti	3,55	1,24	17,25	0,00*
	Gerçekleşme	1,76	0,97		
2-Teftiştten önce, benimle ilgili olarak okul müdüründen bilgi alması	Beklenti	3,30	1,42	7,10	0,00*
	Gerçekleşme	2,45	1,26		
3- Teftiş zamanını önceden haber vermesi	Beklenti	3,15	1,54	10,79	0,00*
	Gerçekleşme	1,74	1,16		
4-Teftiş sırasında sınıfın bir üyesi gibi davranması	Beklenti	3,90	1,14	14,77	0,00*
	Gerçekleşme	2,40	1,14		
5- Teftişin amaçlarını bana açıklaması	Beklenti	3,60	1,35	13,49	0,00*
	Gerçekleşme	2,08	1,12		
6- Ders hazırlıklarını incelemesi	Beklenti	3,94	1,08	8,68	0,00*
	Gerçekleşme	3,16	1,15		
7- Sınıfın fiziksel koşullarını incelemesi	Beklenti	3,88	1,17	11,81	0,00*
	Gerçekleşme	2,60	1,19		
8- Konuyu öğretebilme başarısını saptaması	Beklenti	4,01	1,11	15,11	0,00*
	Gerçekleşme	2,59	1,07		
9- Ders araçlarını verimli kullanmamı saptaması	Beklenti	3,82	1,14	14,05	0,00*
	Gerçekleşme	2,56	1,11		
10- Bireysel farkları gözetebilmemi saptaması	Beklenti	3,79	1,17	14,08	0,00*
	Gerçekleşme	2,35	1,09		
11-Kılık-kiyafet ve temizlikte örnek olmamı saptaması	Beklenti	3,98	1,09	11,25	0,00*
	Gerçekleşme	2,83	1,24		
12-Öğrencilerde sevgi ve saygıya dayalı ilişki kurmamı saptaması	Beklenti	4,12	1,05	16,66	0,00*
	Gerçekleşme	2,57	1,17		
13- Konuya uygun araç-gereç kullanmamı saptaması	Beklenti	3,89	1,09	12,61	0,00*
	Gerçekleşme	2,75	1,11		
14- Eğitim-öğretimde gezi gözlem ve deneyden yararlanmamı saptaması	Beklenti	2,78	1,05	11,21	0,00*
	Gerçekleşme	2,73	1,10		
15- Ders süresini uygun şekilde kullanmamı saptaması	Beklenti	3,82	1,08	10,16	0,00*
	Gerçekleşme	2,80	1,13		
16 -Eğitsel kol çalışmalarını incelemesi	Beklenti	3,53	1,19	4,02	0,00*
	Gerçekleşme	3,15	1,13		
17-Eleştirilerinde yapıcı davranması	Beklenti	4,28	1,11	17,90	0,00*
	Gerçekleşme	2,38	1,28		
18-Bana güven duyması	Beklenti	4,31	1,10	16,82	0,00*
	Gerçekleşme	2,59	1,22		
19- Değerlendirmede tarafsız davranması	Beklenti	4,37	1,22	17,17	0,00*
	Gerçekleşme	2,53	1,12		
20- Teftiş sırasında beni kaygılandırmaması	Beklenti	4,16	1,32	15,04	0,00*
	Gerçekleşme	2,54	1,21		
21- Okulun çevre koşullarını dikkate alması	Beklenti	4,13	1,13	18,29	0,00*
	Gerçekleşme	2,18	1,12		
22- Teftişe yeterli süreyi ayırması	Beklenti	3,99	1,08	14,71	0,00*
	Gerçekleşme	2,44	1,06		
23- Öğrencilerimin yanında beni eleştirmemesi	Beklenti	4,00	1,41	9,95	0,00*
	Gerçekleşme	2,90	1,36		
24- Birlikte çalışma olanağı vermesi	Beklenti	3,80	1,20	15,37	0,00*
	Gerçekleşme	2,24	1,06		
25-İlgili kararları birlikte almamızı benimsemesi	Beklenti	3,99	1,09	17,68	0,00*
	Gerçekleşme	2,20	1,08		
26-Önerici davranışlar göstermesi	Beklenti	4,19	1,00	16,74	0,00*
	Gerçekleşme	2,58	1,18		

ÇİZELGE 1- devam

TEFTİŞ ETKİNLİKLERİ		\bar{X}	s	t	P
26-Önerici davranışlar göstermesi	Beklenti	4,19	1,00	16,74	0,00*
	Gerçekleşe	2,58	1,18		
27-Velilerle işbirliği çalışmalarını saptaması	Beklenti	3,97	1,99	14,02	0,00*
	Gerçekleşe	2,63	1,16		
28-Çevre imkanlarından yararlanmamı saptaması	Beklenti	3,81	1,07	14,87	0,00*
	Gerçekleşe	2,44	1,03		
29-Teftiş sonunda değerlendirmeyi birlikte yapmamız.	Beklenti	4,10	1,20	19,72	0,00*
	Gerçekleşe	1,76	1,15		
30-Başarılı olduğum yönlerimi vurgulaması	Beklenti	4,13	1,15	18,78	0,00*
	Gerçekleşe	2,04	1,19		
31-Moralimi yükseltmesi	Beklenti	4,04	1,21	17,18	0,00*
	Gerçekleşe	4,15	1,22		
32-Bana yeni mesleki yayınlar tanıtması	Beklenti	3,93	1,21	18,43	0,00*
	Gerçekleşe	1,91	1,10		
33-Özlük haklarını aramada bana yol göstermesi	Beklenti	3,99	1,33	19,80	0,00*
	Gerçekleşe	1,77	1,09		
34-Mevzuattaki değişikliklerden beni haberdar etmesi	Beklenti	3,98	1,27	16,66	0,00*
	Gerçekleşe	2,06	1,16		

"Teftiş zamanının önceden haber verilmesi" etkinliğinde beklenti ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. [t (218) = 10.79, p<0.05]. Bu etkinliğin beklenti düzeyi (\bar{X} = 3.15), gerçekleşme düzeyine (\bar{X} = 1.74) göre çok yüksektir.

"Müfettişin teftiş sırasında sınıfın bir üyesi gibi davranması" etkinliğinde beklenti ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır.[t (218) = 14.77, p<0.05]. Bu etkinliğin beklenti düzeyi (\bar{X} = 3.90), gerçekleşme düzeyine (\bar{X} = 2.40) göre yüksektir.

Sd = 218 N1 = 219 * p < 0.05 S \bar{X} Beklenti = 3,90 S \bar{X} Gerçekleşme = 2,46

"Müfettişin ders hazırlıklarını incelemesi" etkinliğinin beklenti ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır. [t (218) = 8.68, p<0.05]. Bu etkinliğin beklenti düzeyi (\bar{X} = 3.94), gerçekleşme düzeyine (\bar{X} = 3.16) göre yüksektir.

Öğretmenlerin "sınıfın fiziksel koşullarının incelenmesi" etkinliğinin beklenti ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. [t (218) = 11.81, p<0.05]. Bu etkinliğin beklenti düzeyi (\bar{X} = 3.88), gerçekleşme düzeyine (\bar{X} = 2.60) göre yüksektir.

"Konuyu öğretebilme başarısının saptanması" etkinliğinin beklenti ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. [t (218) = 15.11, p<0.05]. Bu etkinliğin beklenti düzeyi (\bar{X} = 4.01), gerçekleşme düzeyine (\bar{X} = 2.59) göre çok yüksektir. Öğretmenlerin "ders araçlarını verimli kullanmasının saptanması" etkinliğinin beklenti ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır [t (218) = 14.05, p<0.05]. Bu etkinliğin beklenti düzeyi (\bar{X} = 3.82), gerçekleşme düzeyine göre (\bar{X} = 2.56) yüksektir.

Öğretmenlerin "kılık kıyafet ve temizlikte örnek olmasının saptanması" etkinliğinin beklenti ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır [t (218) = 11.25, p<0.05]. Bu etkinliğin beklenti düzeyi (\bar{X} = 3.98), gerçekleşme düzeyine göre (\bar{X} = 2.83) yüksektir. Öğretmenin "Konuya uygun araç-gereç kullanmasının saptanması" etkinliğini beklenti ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır [t (218) = 12.61, p<0.05]. Bu etkinliğin beklenti düzeyinin aritmetik ortalaması (\bar{X} = 3.89), gerçekleşme düzeyinin aritmetik ortalamasına (\bar{X} = 2.75) göre yüksektir.

Öğretmenlerin "eğitim-öğretimde gezi, gözlem ve deneyden yararlanmasının saptanması" konusundaki beklenti ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır [t (218) = 11.21 p<0.05]. Bu konudaki beklenti düzeylerinin aritmetik ortalaması (\bar{X} = 2.78), gerçekleşme düzeylerinin aritmetik ortalamasına (\bar{X} = 2.73) göre yüksektir.

Öğretmenin "Eleştirilerde yapıcı davranması" etkinliğinin beklenti ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır [$t(218) = 17.90, p < 0.05$]. Bu etkinliğin beklenti düzeyi ($\bar{X} = 4.28$), gerçekleşme düzeyine ($\bar{X} = 2.38$) göre çok yüksektir. "Müfettişin değerlendirmede tarafsız davranması" etkinliğinin beklenti ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. [$t(218) = 17.71, p < 0.05$]. Bu etkinliğin beklenti düzeyi ($\bar{X} = 4.37$), gerçekleşme düzeyine ($\bar{X} = 2.53$) göre çok yüksektir.

Öğretmenlerin "teftiş öğretmenin sırasında kaygılandırılmaması" konusunda beklenti ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeylerine ilişkin görüşleri anlamlı bir fark vardır. [$t(218) = 15.04, p < 0.05$]. Bu etkinliğin beklenti düzeyi ($\bar{X} = 4.16$), gerçekleşme düzeyine ($\bar{X} = 2.54$) göre çok yüksektir.

"Ders teftişinde okulun çevre koşullarının dikkate alınması" etkinliğinin beklenti ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. [$t(218) = 18.29, p < 0.05$]. Bu etkinliğin beklenti düzeyi ($\bar{X} = 4.13$), gerçekleşme düzeyine ($\bar{X} = 2.18$) göre yüksektir. Öğretmenlerin "öğrencilerin yanında eleştirilmeme" ile ilgili beklenti ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. [$t(218) = 9.95, p < 0.05$]. Bu etkinliğin beklenti düzeyi ($\bar{X} = 4.00$), gerçekleşme düzeyine ($\bar{X} = 2.90$) göre çok yüksektir. "Müfettişin teftiş sırasında birlikte çalışma olanağı vermesi" etkinliğinin beklenti ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. [$t(218) = 15.37, p < 0.05$]. Bu etkinliğin beklenti düzeyi ($\bar{X} = 3.80$), gerçekleşme düzeyine ($\bar{X} = 2.24$) göre yüksektir.

Müfettişlerin, öğretmenin "çevre olanaklarının yararlanmasının saptanması" etkinliğinin beklenti ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. [$t(218) = 14.87, p < 0.05$]. Bu etkinliğin beklenti düzeyi ($\bar{X} = 3.81$), gerçekleşme düzeyine ($\bar{X} = 2.44$) göre yüksektir.

Öğretmenlerin "başarılı olduğu yönlerinin vurgulanması" konusunda beklenti ve gerçekleşme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. [$t(218) = 18.78, p < 0.05$]. Bu etkinliğin beklenti düzeyi ($\bar{X} = 4.13$), gerçekleşme düzeyine ($\bar{X} = 2.04$) göre çok yüksektir. Öğretmenlerin "Morallerinin yükseltilmesiyle" ilgili etkinliğini beklenti ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. [$t(218) = 17.18, p < 0.05$]. Bu etkinliğin beklenti düzeyi ($\bar{X} = 4.04$), gerçekleşme düzeyine ($\bar{X} = 4.15$) göre düşüktür.

Öğretmenlerin ders teftişi etkinliklerinde gerçekleşme düzeylerinin ortalaması az ($S\bar{X} = 2.46$), beklenti düzeylerinin ortalaması çok ($S\bar{X} = 3.90$) çıkmıştır. Öz (1977) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenler, müfettiş uygulamalarının beklenen düzeyin altında olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin beklentilerinin yüksek olması normaldir. Kişi hep ideale yaklaşmak ister. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, gerçekleşme düzeyi ile beklenti düzeyi arasındaki farktır. Ders teftişi uygulamaları ile beklentiler arasındaki fark giderildiği zaman etkili bir teftiştten söz etmek olanaklıdır.

Anket formunda öğretmenlere "Ders teftişi etkinliklerine ilişkin başka beklentiniz varsa belirtiniz" şeklinde soru yöneltilmiştir. Soruya verilen yanıtlar birleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen görüşleri şu şekildedir ; Müfettiş sadece rehberlik yapmalıdır (29 kişi), Müfettiş tarafsız değerlendirme yapmalıdır (6 kişi), Teftiş sistemi kaldırılmalıdır (18 kişi), Teftişte öğretmene olumlu yaklaşılmalıdır (6 kişi), Teftiş iki ders saatinden uzun olmamalıdır (6 kişi), Müfettişlik mesleği ortadan kaldırılmalıdır (8 kişi).

Öğretmenlerin müfettişlerden rehberlik yapmalarını istemeleri çağdaş teftiş anlayışına uygundur. Öğretmenlerin, müfettişlik mesleğinin ve teftişin kaldırılmasını istemesi, teftiş edilenin teftiş edene tepkisi olarak açıklanabilir.

Sonuçlar

Öğretmenlerin ders teftişi, etkinliklerinde, müfettişlerden beklentileri ile bu beklentilerin gerçekleşme düzeyleri arasında büyük fark vardır. Ders teftişine ilişkin beklenti düzeyleri, gerçekleşme düzeyinden yüksektir.

Öğretmenler, teftiştten önce öğretmenle görüşme, teftiş zamanını önceden haber verme, konuyu öğretebilme başarısının saptanması, eleştirilerde yapıcı davranılması, değerlendirmenin birlikte yapılması, değerlendirmede tarafsız davranılması, önerici davranışlar gösterilmesi, teftiş sonunda değerlendirmenin birlikte yapılması, etkinliklerinde beklenti düzeyi ile gerçekleşme düzeyi arasındaki fark, diğer etkinliklerin beklenti ve gerçekleşme düzeyi arasındaki farktan daha yüksek çıkmıştır.

Araştırma konusuna ilişkin belirtilen diğer görüşlere göre; öğretmenler müfettişten rehberlik yapmasını, teftiş yeterli süreyi ayırmasını, tarafsız değerlendirme yapmasını ve teftiş sisteminin kaldırılmasını istemektedir. Teftiş alt sisteminde, beklenen ile gerçekleşenler arasında büyük fark vardır. Bu durum teftiş sisteminin sağlıklı yürümediğini ortaya koymaktadır.

Öneriler

Öğretmenlerin ders teftişinde, müfettişlerden beklentileri ile bu beklentilerin gerçekleşmesi arasındaki farklılıkların giderilmesi için öğretmen ve müfettiş yetiştiren kurumların programlarında paralellik sağlanmalıdır. Müfettişlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde ders teftişinin teknik yanından çok sosyal yanına ağırlık veren programlara yer verilmelidir. Öğretmenler etkili bir eğitim için, teftişin önemini kavrayabilecekleri hizmet içi programlardan geçirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Altıntaş, Rasim. "Liselerde Kurum Teftişi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1980.
- "İlköğretimin Teftişi". **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 8. Ankara: 1992.
- Aydın, Mustafa. **Çağdaş Eğitim Denetimi**. Ankara: IM Yayını, 1986.
- Balcı, Ali. **Sosyal Bilimlerde Araştırma**. Ankara: 72 TDFO Bilgisayar Yayıncılık, 1995.
- Başaran, İbrahim Ethem. **Yönetim**. Ankara: 1989.
- **Eğitim Yönetimi**. Ankara: 1994.
- Bursalıoğlu, Ziya. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No: 154, 1987.
- Çakıcı, Latif. "Açış Konuşması". **Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No: 147, 1995.
- Koçer, Hasan Ali. **Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi**. İstanbul: MEB Yayınları, 1991.
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi, **Tebliğler Dergisi**. Ankara: Sayı: 2346. 28.10.1991
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliği, **Resmî Gazete**. Sayı: 20678. 27.10.1990
- Milli Eğitim Bakanlığı **İlköğretim Kurumları Yönetmeliği**. Ankara, 1992.
- Oktay, Ayla. "İlköğretimde Öğretmen Sorunları". **Eğitim ve Bilim**. Cilt: 7, Sayı: 37, Ankara: TED, 1982.
- Öz, M.Fevzi. "Türk Eğitim Sisteminde İlköğretim Müfettişlerinin Rolü," Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Mezuniyet Sonrası Eğitim Fakültesi, 1977.
- Taymaz, Haydar. **Teftiş: Kavramlar İnkeler Yöntemler**. Ankara: 1993.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN MESLEKİ OLGUNLUK DÜZEYLERİ VE DENETİM ODAKLARININ İNCELENMESİ

Dr. Saima SAYIN*

Özet

Bu araştırmada üniversite seçme sınavına hazırlanan lise 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin denetim odakları ve mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki; öğrencilerin cinsiyet, yaş ve denetim odaklarının mesleki olgunluk düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırma Edirne ilindeki dersanelere devam eden 386 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerini belirlemede Mesleki Olgunluk Ölçeği (Kuzgun ve Bacanlı, 1996), denetim odaklarını belirlemede ise Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği (Yeşilyaprak 1988) kullanılmıştır. Denetim odakları ve mesleki olgunluk arasında .01 düzeyinde önemli ilişki bulunmuştur. Cinsiyete ve denetim odaklarına göre öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri arasında .01 düzeyinde önemli fark olmasına rağmen yaşa göre öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri arasında önemli fark olmadığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Denetim Odağı, Mesleki Olgunluk ve Lise Öğrencileri.

Abstract

In this research the relation between the locus of control and the vocational maturity levels of highschool students at 2nd and 3rd classes who are preparing for the university entrance exam was studied. Students' sex, age and the effect of locus of control on the level of vocational maturity was found out. The research was applied over 386 students attending the university preparation courses in the Edirne Province. In order to find out students' vocational maturity level Vocational Maturity Scale (Kuzgun and Bacanlı, 1996), and in finding out the locus of control Nowicki-Strickland Locus of Control Scale (Yeşilyaprak, 1988) was used. There was found a significant relation at the level .01 between locus of control and vocational maturity. Even though there was a significant difference at the level .01 between students' vocational maturity levels in comparison to sex and locus of control, there wasn't observed any difference in students' vocational maturity in comparison to age factor.

Key Words: Locus of Control, Vocational Maturity and Highschool Students.

GİRİŞ

Bireyler yaşamları boyunca çeşitli kararlar verirler ve seçimler yaparlar. Bireylerin yaşamları boyunca verdikleri en önemli kararlardan biri meslek seçim karardır. Bireyin seçmiş olduğu meslek, sosyal ve ekonomik çevresi, çalışma ortamı ve hatta eş seçimi gibi bir çok konuda belirleyici bir rol oynamaktadır. Özellikle günümüzdeki teknolojik ilerlemeler ve yeni iş alanlarının çoğalması nedeni ile meslek seçimi daha karmaşık bir hale gelmektedir. Bundan dolayı meslek seçimi, üzerinde durulması gereken önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

Tan (1992), meslek seçiminin ve bir mesleğe girmenin insan hayatında psikolojik bir gelişme sonucu olduğunu ve meslek seçimi yönünden büyüyüp gelişmenin, bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmelerle ilgili olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan, Kuzgun (1994), bir kimsenin kendisine uygun mesleği seçebilmesi için önce kişisel özellikler (ilgi, yetenek ve ihtiyaçlar) ve mesleklerin özellikleri konusunda ayrıntılı bilgi sahibi olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bireyin mesleki doyuma ulaşması için ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe yönelmesi ve meslekten beklentilerinin neler olduğunu bilmesi gerekir. Meslek seçim kuramlarında ilgi, yetenek ve mesleklerle

*Trakya Üniv. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

ilişkili kişilik özelliklerinin önemi vurgulanmaktadır. Ancak son yıllarda araştırmacılar bunlara ek olarak mesleki olgunluğu da ele almaya başlamışlardır (Lowman 1992). Bireylerin uygun meslek seçimi yapabilmeleri için belli bir mesleki olgunluk düzeyine de ulaşmaları gerekmektedir. Super (1957)'a göre mesleki olgunluk "keşif" (exploration) döneminden "çöküş" (decline) dönemine kadar uzanan mesleki gelişim doğrusu üzerinde ulaşılan yerdir ve gelişimin derecesini belirlemede kullanılır. Mesleki olgunluk genel olarak bireyin mesleki gelişim dönemine uygun görevleri yerine getirmede başarılı olmasıdır (Perron ve diğ. 1998). Dolayısıyla, birey yaşının gerektirdiği mesleki olgunluk düzeyine bağlı olarak mesleki kararlar vermekte ve mesleki olgunluk düzeyi arttıkça verdiği eğitsel ve mesleki kararları daha isabetli olmaktadır.

Çeşitli kişilik özelliklerinin meslek seçiminde önemli yer tuttuğu bilinmektedir. Meslek seçiminde önemli bir rolü olan mesleki olgunluğu bir kişilik özelliği olarak bireyin denetim odağı da etkileyebilir. Çünkü denetim odağı bireyin performansının niteliği veya kişisel sorumluluğu algılamasıyla ilgilidir (Berns 1993).

Mesleki olgunluk ve denetim odağı arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmalarda denetim odağı ve mesleki olgunluk arasında önemli ilişkiler olduğu (McIntire ve diğ., 1978; Lokan ve diğ., 1982); denetim odağının mesleki olgunluğu yordadığı (Stebbing ve diğ., 1985; Luzzo, 1994) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Mesleki olgunluğun bireylerin denetim odaklarına göre farklılık gösterdiğine ilişkin çeşitli araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Thomas ve Carpenter (1976), mesleki olgunluk üzerinde denetim odağının etkilerini inceledikleri çalışmada, dıştan denetimlilerin mesleki tutumlarında daha az olgun oldukları bulgularına ulaşmışlardır. Ayrıca cinsiyete ve denetim odağına göre mesleki olgunluk düzeyleri arasında önemli farklar olduğu ilişkin araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Bresnan, 1976; King, 1989). Benzer olarak Gable (1973) içten denetimli kadınların mesleki olgunluk düzeylerinin dıştan denetimli kadınlardan yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki olgunluk üzerinde cinsiyetin etkisini araştıran çeşitli çalışmalarda da cinsiyetin mesleki olgunluk üzerinde etkisi olduğu, kızların mesleki olgunluk düzeylerinin erkeklerin mesleki olgunluk düzeylerinden yüksek olduğu rapor edilmiştir (Thomas, 1974; Neely, 1980; Akay, 1983; Uzer, 1987; Akbalık, 1991; Hartung, 1997). Bu bulgulara ilaveten Akay (1983) sınıf düzeyi arttıkça mesleki olgunluk düzeylerinin de arttığını belirtmektedir. Ancak Luzzo (1993), üniversite öğrencilerinin mesleki karar verme tutumları ve becerilerinin yordanması ile ilgili olarak yaptığı çalışmada, mesleki karar verme becerilerinin yaşla ilgili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada da, Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS)'na hazırlanan lise 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile denetim odakları arasındaki ilişkiye bakılmış; cinsiyet, yaş ve denetim odakları açısından öğrencilerin Mesleki Olgunluk düzeyleri karşılaştırılmıştır.

Yöntem

Araştırma, 1998-99 öğretim yılında Edirne ilinde hizmet vermekte olan dersnaneilerde üniversiteye hazırlık kurslarına devam eden lise 2. ve 3. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini lise 2. sınıfta okuyan 190 ve lise 3. sınıfta okuyan 196 olmak üzere toplam 386 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerini belirlemede Kuzgun ve Bacanlı (1996) tarafından geliştirilmiş olan Mesleki Olgunluk Ölçeği (MOÖ), denetim odaklarını belirlemede ise Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği (Yeşilyaprak 1988) kullanılmıştır. Denetim odağı puanlarının yüksek olması dıştan denetimliliği, puanların düşük olması ise içten denetimliliği, bireyin olayları kendi davranışlarına bağlı olarak algıladığını göstermektedir (Phares 1976).

Araştırmaya katılan öğrencilerin Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği'nden aldıkları puanların 25. ve 75. yüzdelikleri (Q1 = 7 ve Q2 = 13) hesaplanmıştır. Puanı 7 ve daha düşük olan öğrenciler öğrenciler "İçten Denetimli", puanı 13 ve daha yüksek olan öğrenciler ise "Dıştan Denetimli" olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri "SPSS 7.0" paket programı kullanılarak bilgisayarda yapılmıştır. Denetim odağı puanları ile mesleki olgunluk puanları arasındaki ilişki katsayıları tüm gruba, cinsiyete, yaşa göre ve ayrıca yaş gruplarında cinsiyete göre hesaplanmıştır. Öğrencilerin denetim odaklarına ve cinsiyetlerine göre mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki fark "t Testi" ile; yaşlarına (16, 17, 18 yaşlar) göre Mesleki Olgunluk Düzeyleri arasındaki fark ise "Tek Yönlü Varyans Analizi" ile kontrol edilmiştir.

Bulgular

Verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş ve açıklanmıştır.

1. Mesleki Olgunluk İle Denetim Odağı Arasındaki İlişki

Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS)'na hazırlanan lise öğrencilerinin mesleki olgunluk puanları ile denetim odağı puanları arasındaki ilişkiyi ve yönünü belirlemek amacıyla önce yaş ve cinsiyet dikkate alınmaksızın, daha sonra da cinsiyet ve yaş dikkate alınarak mesleki olgunluk ve denetim odağı puanları arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmış ve Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü üzere lise öğrencilerinin tümünün mesleki olgunluk ve denetim odağı puanları arasında negatif yönde bir ilişki ($r = -.361$, $p < .01$) vardır. Kızların ve erkeklerin ayrı ayrı mesleki olgunluk ve denetim odağı puanları arasında negatif yönde ilişki ($r_k = -.401$, $p < .01$; $r_e = -.270$, $p < .01$); yaşa göre mesleki olgunluk ve denetim odağı arasında da negatif yönde ilişkiler ($r_{16} = -.128$, $p < .01$; $r_{17} = -.358$, $p < .01$; $r_{18} = -.453$, $p < .01$) bulunmaktadır. Bu bulgular, denetim odağı puanları arttıkça (dıştan denetimli) mesleki olgunluk düzeyinin azaldığını, denetim odağı puanları azaldıkça (içten denetimli) mesleki olgunluk düzeyinin arttığını göstermektedir.

TABLO 1 :
Mesleki Olgunluk ile Denetim Odağı Puanları Arasındaki İlişki Katsayıları

	n	r
Grubun Tamamı	386	-.361*
Kız	244	-.401*
Erkek	142	-.270*
16 Yaş	49	-.128*
17 Yaş	217	-.358*
18 Yaş	120	-.453*

* $p < .01$

2. Denetim Odaklarına Göre Öğrencilerin Mesleki Olgunluk Düzeyleri

Lise öğrencilerinin denetim odakları (içten - dıştan denetim)'na göre mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki farkı test etmek amacıyla yapılan t testi analizi sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

TABLO 2 :
Denetim Odağına Göre Öğrencilerin Mesleki Olgunluk Düzeylerine İlişkin n, X, SS ve t Testi Sonuçları

	n	X	SS	t
İçten D.	110	158.81	13.67	6.93*
Dıştan D.	105	143.94	17.65	

* $p < .01$

Tablo 2 incelendiğinde içten denetimli öğrencilerin mesleki olgunluk puanları ortalaması ($X = 158.81$) ile dıştan denetimli öğrencilerin mesleki olgunluk puanları ortalaması ($X = 143.94$) arasında .01 düzeyinde önemli farklılık bulunmuştur. Bu bulgu denetim odağının mesleki olgunluk düzeyini etkilediğini ve içten denetimli öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin dıştan denetimli öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinden yüksek olduğunu göstermektedir.

3. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Mesleki Olgunluk Düzeyleri

Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki farkı test etmek amacıyla yapılan t testi analizi sonuçları Tablo 3'de yer almaktadır.

TABLO 3 :
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Mesleki Olgunluk Düzeylerine İlişkin n, X, SS ve t Testi Sonuçları

	n	X	SS	t
Kız	244	153.38	16.77	3.20*
Erkek	142	147.55	18.01	

* $p < .01$

Tablo 3 incelendiğinde kız öğrencilerin mesleki olgunluk puanları ortalaması ($X = 153.38$) ile erkek öğrencilerin mesleki olgunluk puanları ortalaması ($X = 147.55$) arasında .01 düzeyinde önemli farklılık bulunmuştur. Bu bulgu cinsiyetin mesleki olgunluk düzeyini etkilediğini ve kızların mesleki olgunluk düzeylerinin erkeklerin mesleki olgunluk düzeylerinden yüksek olduğunu göstermektedir.

4. Yaşa Göre Öğrencilerin Mesleki Olgunluk Düzeyleri

Lise öğrencilerinin yaşlarına göre mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki farkı test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'de yer almaktadır.

TABLO 4 :
Yaşa Göre Öğrencilerin Mesleki Olgunluk Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	VK	Sd	KT	KO	F
Gruplar Arası	2	667.94	333.9	1.098	
Grup İçi	383	116463.10	304.081		
Toplam	385	117131			

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin yaşları (16, 17 ve 18)'na göre mesleki olgunluk puan ortalamaları (X16 = 152.88, X17 = 150.07 ve X18 = 152.66) arasında önemli fark olmadığı görülmektedir.

Tartışma ve Yorum

Araştırma bulgularına göre mesleki olgunluk ve denetim odağı puanları arasında negatif yönde önemli ilişki olduğu görülmektedir. Denetim odağı puanları arttıkça (dıştan denetimli) mesleki olgunluk azalmakta, denetim odağı puanları azaldıkça (içten denetimli) mesleki olgunluk puanları artmaktadır. İçten denetimli öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ile dıştan denetimli öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri arasında da önemli fark olduğu bulunmuştur. Mesleki olgunluğun mesleki gelişim dönemlerine uygun gelişim görevleri (Bir mesleki tercihi billurlaştırma gereğinin farkında olma, meslek seçiminde kaynakları kullanma, meslek seçiminde göz önüne alınacak faktörlerin farkında olma, meslek seçimini etkileyebilecek ihtimallerin farkında olma, ilgi ve değerleri farklılaştırma, meslek seçiminde şimdi-gelecek ilişkisinin farkında olma, genel bir tercihi formüle etme, tercihlerin tutarlılığı, tercih edilen meslekle ilgili bilgi edinme, tercih edilen mesleği planlama, mesleki tercihin akılcıca yapılması) vardır (Super, 1963). İçten denetimli bireylerin özellikleri incelendiğinde, bu gelişim görevlerini yerine getirmede içten denetimli bireylerin dıştan denetimli bireylere göre daha başarılı olacağı görülmektedir. Diğer bir deyişle denetim odağının içten ya da dıştan olması ile mesleki olgunluk arasında bir ilişki bulunmaktadır.

Kızların mesleki olgunluk düzeyleri erkeklerin mesleki olgunluk düzeylerinden yüksek bulunmuştur. Mesleki gelişim bireyin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmeleriyle ilgilidir (Tan, 1992). Toplumumuzda aile içinde kızlara erkeklerden daha fazla görev ve sorumluluk verilmektedir. Bunun bir sonucu olarak kızların erkeklerden daha önce olgunlaştıkları düşünülebilir.

Yaşa göre öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri arasında önemli fark olmadığı bulunmuştur. Oysaki mesleki olgunluğun yaşla birlikte arttığı çeşitli çalışmalarda belirtilmektedir. Burada ise yaşa göre mesleki olgunluk düzeylerinde fark çıkmamış olmasının nedeni yaş gruplarının (16, 17 ve 18 yaşlar) birbirine çok yakın olmasından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca öğrencilerin okudukları liseler incelendiğinde bazı liselerde hazırlık sınıflarının olduğu görülmektedir. Bu da aynı yaştaki öğrencilerin aynı sınıf düzeyinde olmadığını göstermektedir. Yaşları ne olursa olsun devam edilen sınıfa göre bazı görevlerin yerine getirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin yaşlarından ziyade sınıf düzeylerine uygun olarak mesleki gelişim göstermekte olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada üniversiteye hazırlık kurslarına devam eden lise 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile denetim odakları incelenmiştir. Denetim odağı ile mesleki olgunluk arasında önemli ilişkiler olduğu ve denetim odağı ile cinsiyetin mesleki olgunluk düzeyini etkilediği, yaşın ise mesleki olgunluk düzeyini etkilemediği bulunmuştur.

Bu araştırma üniversiteye hazırlık kurslarına devam eden öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalar farklı yaş gruplarını içeren örneklem üzerinde yapılabilir. Ana-baba tutumları, sosyal destek, sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenlerin mesleki olgunluk üzerindeki etkileri incelenebilir. Mesleki olgunluk ve mesleki ilgi arasındaki ilişkiler araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akay, Bengisu. (1983). "Use Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyleri" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi
- Akbalık, Gül. (1991). "Ortaokul III. Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyleri." (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Berns, Roberta M. (1993). *Child, Family, Community: Socialization and Support*. New York (Third Ed.)
- Bresnan, Margaret T. (1976). "The Effects of Ethnicity, Sex, and Locus of Control on Vocational Maturity of Disadvantaged High School Students." (ERIC NO: ED146253).
- Gable, Robert K. (1973). "Perceptions of Personal Control and Conformity of Vocational Choice as Correlates of Vocational Development." Paper presented at the American Personnel and Guidance Association, San Diego, February, 9-12. (ERIC NO: ED082086).
- Hartung, Paul J. (1997). "Achieving Career Maturity". Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, 105th, Chicago, August, 15-19. (ERIC NO: ED414542).

- King, Suzanne. (1989). "Comparing Male and Female Adolescents with a Causal Model of Career Maturity." Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, March, 27-31. (ERIC NO: ED304579)
- Kuzgun, Yıldız. (1994). "Çağdaş İnsanın En Önemli Kararı: Meslek Seçimi". **Bilim ve Teknik**. 345: 50-54.
- Kuzgun Y. ve F. Bacanlı. (1996). **Mesleki Olgunluk Ölçeği Elkitabı**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Lokan Janice.J. ve diğ. (1982). "A Study of Vocational Maturity during Adolescence and Locus of Control." **Journal of Vocational Behavior**. 20, 3: 331-342. (ERIC NO: EJ264028).
- Lowman, Rodney L. (1992). **The Clinical Practice of Career Assessment: Interest, Ability, and Personality**. Washington DC: American Psychological Association (Third Ed.)
- Luzzo, Darrell A. (1993). "Value of Career-Decision-Making Self Efficacy in Predicting Career-Decision-Making Attitudes and Skills." **Journal of Counseling Psychology**. 40, 2: 199-199.
- Luzzo, Darrell A. (1994). "Assessing the Value of Social-Cognitive Constructs in Career Development." Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, 102th, Los Angeles, August. (ERIC NO: ED376318).
- McIntire, Walter G. ve diğ. (1978). "The Relationship of Locus of Control to Career Maturity and Work Attitudes." **Career Education Quarterly**. 3, 2: 54-60. (ERIC NO: EJ215574)
- Neely, Margery A. (1980). "Career Maturity Inventory Interpretations for Grade 9 Boys and Girls." **The Vocational Guidance Quarterly**. 29, 2: 113-123.
- Perron, J., F.W. Vondracek, V.B. Skorikov, C. Tremley ve M. Corbiere. (1998) "A Longitudinal Study of Vocational Maturity and Ethnic Identity Development." **Journal of Vocational Behavior**. 52: 409-424.
- Phares, E. Jerry (1976). **Locus of Control in Personality**. Kansas State University: General Learning Press.
- Stebbing, M.C. ve diğ. (1985). "Human Potential: A Study of Sex Role Orientation, and Career Maturity." Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, 69th, Chicago, April. (ERIC NO: ED092819).
- Super, Donald E. (1957). **The Psychology of Careers: An Introduction To Vocational Development**. New York: Harper & Row Publishers.
- Super, Donald E. (1963). "Vocational Development in Adolescence and Early Adulthood: Task and Behaviors." D.E. Super, R. Starishevsky, N.Martin ve J.P. Jordan (Ed.) **Career Development: Self Concept Theory**. New York: Teacher College, Columbia University.
- Tan, Hasan. (1992). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Thomas, Hollie B. (1974). "The Effects of Sex, Occupational Choice and Career Development Responsibility on the Career Maturity of Ninth-Grade Students." Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, 59th, Chicago, April. (ERIC NO: ED092819)
- Thomas, H.B. ve J. Carpenter. (1976). "A Developmental Study of Mediating Effects of Locus of Control on Career Maturity." Paper presented at the Annual Meeting of National Council on Measurement in Education, San Francisco, April. (ERIC NO: ED134593).
- Uzer, Ayşe S. (1987). "Lise Öğrencilerinin Yükseköğretim Programlarını Tercihleri ile Kendi Yetenek, İlgisi ve Mesleki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkiler" (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Yeşilyaprak, Binnur. (1988). "Lise Öğrencilerinin İçsel ya da Dışsal Denetimli Oluşlarını Etkileyen Etmenler." (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

BİLEŞKE NEDEN VE BİLİM ÜZERİNE BİR DENEME

Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ*

Özet

Pozitivistler ve anti pozitivistlerin bilimle ilgili görüşleri birbirlerinden farklıdır. Pozitivistler ; "Önce olgu, sonra kuram gelir. Neden-sonuç ilişkisi zorunlu ve değişmezdir. Her olgunun bir nedeni vardır." önermelerini temele alırlar. Anti pozitivistler ise, önce kuram, sonra olgular gelir. Neden-sonuç ilişkisi zorunlu ve değişmez değildir. Her olgunun bir değil pek çok nedeni vardır." ilkelerini savunurlar. Olabilirlik görüşüne göre ise, "Bilgi yüzde yüz doğru olmadığından yukarıda ileri sürülen önermeler temele alınamaz. Böyle bir durumda her şey olabilir. Olguların açıklanmasında ne bir tek nedeni, ne de birçok nedeni olmayabilir. Bunların yerine bileşke neden kullanılabilir. Bileşke neden zorunlu, yeter ve aracı (katalizör) nedenlerin bileşkesinden oluşabilir. Bu nedenlerin yeri, zamanı, sayısı, sırası, yoğunluğu değişince sonuçlar da değişebilir. Bunun hem doğa, hem de toplumsal bilimlerde pek çok örneği vardır; çünkü sonuçlar başlangıç durumundaki koşullara hassas bir şekilde bağlıdır. Başlangıç durumundaki koşullar ve değişkenler değişince sonuçlar da değişebilir.

Anahtar Sözcükler: Bilim, pozitivism, anti pozitivism, olabilirlik, bileşke neden

Abstract

Positivist and antipositivist have different viewpoints related with science. Positivists are based on the propositions, such as "fact is prior to theory. Cause and effect relationship is necessary and invariable. Every fact has a reason." However, antipositivist support the principles, such as "theory is prior to fact. Cause and effect relationship is not necessary an invariable. Every fact has not only one but also many reasons. As to the probability view, "the above mentioned propositions may not be attached importance since knowledge is not completely true. In such a case, everything can happen. There may not be one or many reasons in the explanation of a fact. Instead of these reasons, combined reason can be used. Combined reason may consist of the combination of necessary, sufficient, and catalyst reasons. When the place, time, number, order, and frequency of these reasons change, results may also change. There are many examples of this fact in nature and social sciences because results are heavily based on the conditions and variables change at the beginning, the results may also change.

Key words: Science, positivism, antipositivism, probability, and combined reason.

GİRİŞ

Bugüne dek bilimsel anlayışta iki görüş temele alınmıştır. Bunlardan biri nahiv pozitivist görüşüdür. Buna göre doğal ve toplumsal olguların tek nedeni vardır. O neden bulununca sorun kesin olarak çözümlenir. Bunun için izlenecek yöntem de tektir ve bu yöntemle elde edilen bilgi de yüzde yüz doğrudur ve değişmez. Nahiv pozitivistlere göre bilimin görevi neden-sonuç arasındaki bu değişmez bağı bulup göstermektir. Bir kez bulununca, artık bu bağ değişmez. Ayrıca olgular önce, kuram sonra gelir. Olgulardan kuram oluşturulur. Sonuçlar, hep olgulara dayanır. Pozitivist bilim, "Dış dünya tek tek var olan olgulardan oluşur." temel sayılısına dayanır. Olgular rastgele bir ilişki içinde değildir; çünkü evrende bir düzen vardır. Bilimin görevi, bu düzeni "Minyatür dünya olan" KURAM içinde yeniden yaratmaktır. Özgül bir olay, kuramsal genellemenin içine alınınca, o olay açıklanmış olur. Kuramsal kapsama alınan bu olgu, ileride de aynı koşullarda aynı şekilde oluşur. Bu açıklamaya "Nomolojik açıklama" denir. Bilimin mantığı tektir. Yöntemi birdir. Buluş ve doğrulama bağları ayırdır; fakat bunlar olmadan bilim olmaz. Bilim kuramdan bağımsızdır. Gözleme, deneye ve nomolojik açıklamaya dayanır. Olgu ve deney bilimin temelidir. Bilim sentetik (deney, protokoll) önermeler üzerinde çalışır; bu tür önermeler doğrulanabilir (verification) önermelerdir. Aynı zamanda özel ve tek bir deneyimi dile getirir ve evrende karşılığı vardır. Deneyime dayanan tüm önermeler tek bir dille anlatılabilir; çünkü tüm bu olgular tek bir türdendir ve özdeştir. Bu dil FİZİĞİN dilidir. Aynı zamanda dil gerçeğin resmidir. Bilimin bütün önermeleri bu dille açıklanabilir. Carnap'a göre tam bir tanımlama, ya da yanlışlama (falsification) yoktur. Deneysel bir önerme konusunda az çok güçlü bir doğrulama (verification) yapılabilir. İki tür doğrulama vardır: 1. Doğrudan (deney ve gözlemle), 2. Dolaylı (mantıksal çıkarımlar kullanarak yapılan tümevarımla). Bilim rasyoneldir. Birlik ve ucu açıktır. Bilimsel yöntem tümdengelim ve tümevarımdır; fakat baskın olan tümevarımdır. Viyana Çevresi diye anılan grubun içinde bulunan Carnap, Schick, Neurath ve Genç Wittgenstein bu görüşün temsilcilerinden

bazıdır. (Ural 1986). Bu anlayışa göre bilimsel araştırma:

1. Gözlem ve deney
 2. Tümevarımsal bir genelleme
 3. Hipotez
 4. Hipotezi doğrulama çalışması
 5. Doğrulama, doğrulamama
 6. Bilgi
- Basamaklarından oluşur (Bozkurt 1998).

Nahiv pozitivistlere karşı çıkan anti pozitivistler ise, doğal ve toplumsal olguların bir tek nedeni değil pek çok nedeni vardır görüşünü savunurlar. Ayrıca bunlara göre sürekli değişme olduğundan, doğal ve toplumsal olgular ve bunlar hakkında elde edilen bilgiler de değişmektedir. Böyle olunca doğal ve toplumsal olgular hakkında elde edilen bilgi yüz de yüz doğru olmaz. Eğreti bir doğru vardır; çünkü bir saniye önce gözlenen olgu üzerinde elde edilen bilgi, bir saniye sonra o olgu değiştiğinden artık doğru olamaz. Örneğin bir kentin nüfusu bir saniye önce 2.878.976 olsun. Bir saniye sonra ölen ve doğanlarla bu nüfus hemen değişir. Aynı şekilde bir dağın yüksekliği, bir nehrin uzunluğu, bir insanın, nesnenin özellikleri hemen, ya da uzun süre aynı kalmaz. Ayrıca her olgu için aynı yöntem kullanılmaz. Kullanılan yöntem de değişir. Üstelik bir yöntem değil birçok yöntem vardır. Olgular kuramları, kuramcaları değil; kuramlar, kuramcılar olguları belirler. Önce kuram, kuramca vardır. O kurama, kuramcaya göre olgulara bakılır. Hem kuramlar, kuramcılar, hem de bunlara göre elde edilen bilgi de değişir. Olgular arasında neden-sonuç ilişkisi kesin ve değişmez değildir; tersine bir alışkanlık ilişkisidir. Nahiv pozitivistlere karşı çıkan Popper'e göre bilimsel araştırma:

1. Problem
2. Önerilen çözüm (Yeni kuram)
3. Yeni kuramdan tümdengelim yoluyla elde edilen sinamaya yönelik önermeler
4. Sinama (testifiable), deney ve gözlem yoluyla yanlışlama (falsification)
5. Birbirine rakip kuramlar arasından birini tercih etme basamaklarından oluşur.

Buna saf dil yanlışlama da denir. Popper'e göre bilimsel kuramlar doğrulanamaz (verification), yanlışlanabilir (falsification). Kuram gözlemden değil, tersine her gözlem kuramdan çıkar. Kuramdan bağımsız gözlem olamaz. Dil ve bilgi, problem çözmeden doğar.

Önce problem (P) → Problem için önerilen çözümü (TS: Trial solution)
Daha önce yapılan yanlışlığın giderilmesi (EE: Error elimination) → ve Problem II (Yeni problem). Bu süreç biteviyedir.

Yanlışları eleye eleye doğruyu bulabiliriz. Doğruyu bulduğumuzdan da hiçbir zaman emin olamayız. Bilimle sözde bilim arasındaki fark, yani bilimle bilim olmayana sınır koymanın ölçütleri Popper'e göre şu ilkelere altında toplanabilir:

- A) Yanlışlanabilir (falsification), sinanabilir (testifiable), çürütülebilir (refutable) olma ve kestirimde (conjectures) bulunmadır.
- B) Kesin bilgi yoktur, pekin doğrular vardır.
- C) Bilim deneye dayanır; fakat toptan deneye değil.
- D) Cesur kuramlar ortaya at; acımasızca sına. Ad hoc hipotez kullanma; çünkü bilimsel kesinlik yinelenmiş gözlem sayı-sına bağlı olarak artmaz. Tümevarım bu açıdan yetersizdir. Gözlemlerden birinin yinelenmemesi, kuramı yıkar. Geleceğin, şimdi ve geçmiş gibi olacağı savı savunulamaz. Bu bağlamda tüm olguları gözlemek şimdilik mümkün değildir (Güzel:1996 ; Bozkurt 1998, Popper 1998).

I. Lakatos' a göre bilimin temelinde kuşkuculuk yatar. Bir kurama körü körüne inanmak aydınca bir erdem değil, aydınca bir suçtur. En güvenilir kuramlara bile kuşkuyla bakmalıyız. Bir kuramın bilimsel değeri; onu yaratan ya da anlayan insan zihninden bağımsızdır. Bilimsel değeri yalnızca, kuramın kestirimlerinin gerçekte hangi nesnel dayanakları olduğu-na bağlıdır; çünkü bilimsel kanıtlamada insanların oylarının, kabul ve ret etmelerinin hiçbir anlamı yoktur. Popper'e karşı çıkarak bir kuramı yanlışlama her zaman sağlanamaz. Kurama ters düşen olgular Anomaliler ve Ad hoc hipotezlerle açıklanabilir. Onun için bilim yanlışları eleyerek değil; tersine bir kuramın yerine kendinden önceki kuramın açıkladıklarını ve açıklamadıklarını da açıklayan yeni bir kuram gelerek (replacement) ilerler. Bilimle bilim olmayan arasındaki temel ölçüt, bir kuramın diğer kuramdan daha fazla olgu ve bilgi içermesi, yani daha az yara almasıdır. Buna İnceltilmiş Yanlışlamacılık der (Güzel, 1999, Bozkurt 1998; Lakatos 1967-9).

Olgun Wittgenstein ise, "Sözler, kavramlar, önermeler ya da kuramlar kendi dışlarında olan bir dünyayı yansıtmazlar; temsil edemezler. Dil böyle bir dünyanın resmi ya da kopyası değildir." diyerek pozitivistlere karşı çıkar. T. Kuhn, "Paradigma (örnekçe) dünyayı yansıtmaz, tersine onu düzenler. Paradigma bilim adamının gözlüğüdür. Paradigma değişince, olgusal alem de değişir. Yani kavramlar, önermeler, kuramlar başka anlam taşırlar. Onun için bir kuram, bir başka kuramın eksikliğini tamamlamaz, yanlışlarını düzeltmez, ya da onun yerini almaz. Bilim, bilimsel devrimler yoluyla gelişir. Bilimsel açıklama tek bir mantığa bağlı değildir. Farklı paradigmlar, farklı açıklama yöntemine dayanır. Bu nedenden dolayı standart bir doğrulama, ya da yanlışlama ilkesi, ya da mantığı söz konusu olamaz." der (Kuhn 1970).

PK. Feyerabend (1975,1978,1987; Bozkurt 1998) Viyana Çevresinin "Bilim, bilim içindir." önermesine karşılık "Bilim insan içindir." önermesini ileri sürer. Hiçbir bilgiye, kurama, düşünüyüye vb. bitmez tükenmez bir bağlılığı, ya da düşünülmesi yoktur. Hiçbir görüşü saçma, ahlak dışı bulmaz. Mutlak olarak karşı çıktığı tek şey, evrensel ölçütlerdir. Tek bir kuram, ya da paradigmayla çalışmak bilimi engeller; onun için SEÇENEK KURAMLARLA çalışılmalıdır; çünkü bilim bir o yola, bir bu yola sapar. Bilim masallara, mitlere, söylencelere, inançlara (Viyana Çevresine karşı çıkarak), yanlışlanmış kuramlara (Popper'e karşı çıkarak) vb. da başvurabilir. Her şey gider. Ne olsa uyar. Her düşünce, her görüş kullanılabilir. Bilimle bilim olmayanı bu bağlamda ayırmak bizi körleştirir; zayıflatır; buna gerek de yoktur; çünkü tek bir yöntem yoktur. Tek bir akıl yürütme de yoktur. İlla da aklımızı kullanarak sorunları çözebiliriz diye bir ilke de yoktur. Onun için yönleme hayır ve akla allahaismarladık diyebiliriz. Kuramlar hiçbir zaman olgulardan yola çıkmaz diyerek Viyana Çevresine, kuramlar bir sorunla başlamaz diyerek de Popper'e karşı çıkar. Karşı tümevarımı savunur. Karşı tümevarım yürürlükteki tümevarıma karşı ileri sürülen tümevarımdır. Galileo'nun "Dünya dönüyor." önermesi bir karşı tümevarımdır; çünkü Ptolemaios'un "Dünya evrenin merkezidir ve dönmüyor." önermesine karşıdır.

Bu iki görüşün dışında ben üçüncü bir görüş ileri sürüyorum. Bu olabirliktir. Olabilirlik, "Her türlü bilgi şimdiliklik." ve "Olmaz; olamaz" önermelerini temele alabilir. "Her türlü bilgi şimdiliklik." önermesi, şu anlamları içerebilir: 1. Her bilginin doğru, yanlış, saçma, belirsiz, olabilir gibi doğruluk değerleri olması zamana bağlı olabilir. Örneğin, "İnsan aya gidecektir." önermesi, 19. yüzyılın sonuna dek çoğu kişi tarafından saçma olarak kabul edilmiştir. Bugünkü buluş ve icatların büyük bir çoğunluğu, geçmişte, yanlış, saçma olabilir, belirsiz olarak ele alınmıştır. Ayrıca geçmişte doğru kabul edilen önermeler de zamanla yanlışlanabilmektedir. Tahminen iki bin yıl "Dünya düz ve evrenin merkezidir." önermesi doğru olarak çoğu insan tarafından savunulmuştur. Bu zamana bağlılık, bilginin niteliğiyle de ilgilidir; çünkü o zamana dek, ileri sürülen önermenin öyle olduğunu-olmadığını gösteren kanıtların geçerliği, güvenilirliği ve tutarlılığı bilgiyi etkileyebilir. 2. Üzerinde bilgi elde etmeye çalıştığımız gerçeğin neliğini, boyutlarını bilemediğimizden ve tümüne ulaşamadığımızdan dolayı, elde edilen bilgi şimdilik doğru, yanlış, saçma, belirsiz olabilir gibi doğruluk değerlerini alabilir. Örneğin, "atom bombası" patlatılana dek, "Maddenin bölünemeyen en küçük parçası atomdur." önermesi doğru kabul edilmiştir. Bugün ise "Maddenin bölünemeyen en küçük parçası kuarktır." 3. Bilgi elde ederken ve onun doğruluk değerini saptarken kullanılan ölçütlerin göreceli olması da "Bilgi şimdiliklik." ilkesini destekleyebilir; çünkü ölçütler belli bir objeye göre belirlenmektedir. Örneğin kilo, bir litre saf suyun ağırlığıdır. Metre, ekvatorun kırk milyonda biridir. Sıfır derece, saf suyun donma derecesidir. Saat, dünyanın kendi eksenini etrafında dönüşünün yirmi dörtte biridir. Temele alınan objeler değişince, ölçütler de değişebilir. Eğer dünya değil de ışığın hareketi ölçüt olarak alınırsa, zaman kavramı farklı biçimde tanımlanabilir. 4. Gerçeğe, yani olgu, olay ve objelere "kavramsal olarak, o zamana dek elde edilen bilgiyle oluşturulan bir çerçeveden, kuramdan, kuramdan" bakılıyor. Bu tutumdan şimdilik vazgeçilemiyor. İnsanın benimsediği kavramsal çerçeve, temele alınan sayıltı, kurama ve kuram değişince, elde edilen bilginin doğruluk değeri de değişebilir. Nifekim gerçeği açıklamada önce Galileo-Newton, sonra Görecelik, zamanımızda Bing Bank ve Hawking kuramları kullanılmaktadır. Her kuram, diğerinin açıklayamadığını açıklayabilmekte, kendisinin de yanıtlayamadığı durumları gözler önüne sermektedir. 5. Bilginin, "şimdilik olmasının" bir diğer nedeni de onu elde ederken kullandığımız akıl yürütme yollarından ve işlemsel süreçlerden kaynaklanabilir. Şimdiye dek, hiçbir akıl yürütme kişiyi yüzde yüz doğruya ulaştırıyor. Her akıl yürütme yolunun ve işlemsel süreçlerin kısa düşmeleri, yanlışları var. Bunlar, "Elde edilen bilgi şimdiliklik." ilkesini destekleyebilir. 6. İnsan, ne kadar çalışırsa çalışsın, tümüyle objeye göre davranmıyor. Geçmiş yaşantıları, bilgi, beceri ve duyuları, içinde yaşadığı kültürel değerler, dilin ve beynin yapısı ve gücü onun gerçeğe bakışını ve ulaşmasını engelleyebilir. 7. Tüm olgu ve olayların pek çok nedeni olabilir. Bu nedenlerin tümünü şimdilik saptayamıyoruz. Yeter, zorunlu ve aracı değişkenler sonucu etkileyip değiştirebiliyor. 8. Her bilginin temelinde sayıltı ve tanımsız eleman vardır. Sayıltı doğru imişçesine kabul edilen akla uygun önermelerdir. Her bilim tanımsız kavramlarla işe başlamak zorunda kalabilir. Üstelik her bil dalının temelinde mantık ve matematik bulunmaktadır. Mantık ve matematik ise tanımsız kavramlarla başlar. Sözgelisi nokta geometride tanımsız elemandır. 9. Gerçeğin somut, soyut, insan ürünü olup olmaması, yapısı, niteliği, ona ulaşmadaki güçlükler ve engeller onun hakkında elde edilen bilgilerin doğruluk değerlerini etkileyebilir. Bu bağlamda doğruluk değeri ne tek bir değişkene, ne de pek çok değişkene bağlanabilir (Sönmez 1996). 10. Bunun yerine bileşke neden doğruluk değerini daha tutarlı biçimde açıklayabilir. Öyleyse nedir bileşke neden?

Bileşke neden "Başlangıç durumundaki koşullara hassas bağlılık" ilkesini temele alabilir. Buna kelebek etkisi de denir.

Bu ilkeye göre sonuç, kendisini oluşturan başlangıç durumundaki koşullara bağlıdır. Bu koşullar, kendinden sonraki sonuçların oluşmasını etkileyebilir. "Bir çivi, bir nal, bir nal bir at, bir at bir süvari, bir süvari bir savaş, bir savaş bir devleti kurtarır." tekerlemesinde söylendiği gibi sonuçlar başlangıç durumundaki hassas koşullara bağlı olabilir. Buradan hareketle doğal ve toplumsal olguların sonuçları, başlangıç durumundaki koşullara hassas ve birbirine zincirleme bir şekilde bağlı olduğu söylenebilir. Burada ne tek bir nedenden, ne de pek çok nedenden söz edilmektedir. "Bileşke neden, doğal ve toplumsal olguların sonuçları, bu sonuçları oluşturan ve birbirlerine zincirleme bağlı olgulardan oluşabilir." savına dayanabilir. Sözelgesi: Bir öğrencinin sınıfını başarıyla geçmesi, onun anne ve babasının genetik yapısına, doğum anındaki ve doğduktan sonraki doğal ve psikolojik değişkenlere, kayıt olduğu okula, öğretmenlere, arkadaşlarına, girdiği yetiştirge vb. gibi pek çok değişkene zincirleme bağlı olabilir. Tüm bu değişkenler birbirlerini etkileyerek bir bileşke neden (değişken) oluşturabilirler. İşte bu bileşke neden (değişken) öğrencinin sınıfı başarıyla geçmesini belirleyebilir. Aynı şekilde bir kente nüfus göçünü; o kentin kuruluşundan, göçün olduğu ve göç eden kişilerin doğuşundan göç ettikleri zamana kadar geçen pek çok değişkenin birbirlerine zincirleme bağlanmasından oluşan bileşke neden etkileyebilir. Nitekim Lorenz hava olaylarında, Mandelbrot kurduğu fraktal geometride (evren yuvarlak veya dümdüz olmayan, pütürlü, pürüzlü bir evrendir. Bu geometri girintili çıkıntılı, kırık bükük, birbirine karışmış, düğümlenmiş şekillerin geometrisidir), Ruelle ve Takens faz geçişleri üzerindeki çalışmaları ve türbülansın karmaşıklığında, Feigenbaum nonlineer denklemler üzerindeki çalışmalarında evrende düzenli bir düzensizliğin yani kaosun olduğunu ortaya koymuşlardır (Gleick 1996; Ruelle 1996). Hem doğa, hem de toplum bilimlerinde olgular sürekli düzenli bir düzensizlik içinde olmaktadır. Bu durum yeni bir neden anlayışıyla açıklanabilir. O da bileşke neden olabilir; çünkü yukardaki örneklerde de olduğu gibi bileşke neden; pek çok nedenin adım adım birbirleriyle birleşip oluşturduğu bir son neden olarak ele alınabilir. Her zaman bileşke nedeni oluşturan değişkenler, aynı biçimde yoğunlukta, sırada, sayıda, zamanda, yerde vb. olmayabilir ve birbirlerine bağlanamayabilirler. Bu bağlamda sonuç değişkeni her zaman değişebilir. Sözelgesi yukardaki büyük kente göç olgusunu ele alalım. Göç edenlerden birinin bileşke nedenini sırasıyla; kan davası, işsizlik, sağlık, kentin cazibesi, o kentte akrabalarının bulunması, askerliğini orda yapması, babasıyla kavga etmesi gibi değişkenler oluştursun. Bir diğeri için ise, işsizlik, kentin cazibesi, kan davası, askerliğini orda yapması, akrabasının bulunması, sağlık olsun. Bu iki kişi için değişkenler aynı olmasına rağmen sırası, yoğunluğu, zamanı, yeri vb. farklıdır. Yalnız sıranın farklı olması bile sonucu etkileyebilir. Biri göç ederken diğeri göç etmeyebilir. Ya da her ikisi de göç edebilir; fakat farklı zamanlarda gelebilirler. Hatta kentte farklı yerlere yerleşebilirler. Kentte kalış süreleri bile değişebilir. Tüm yaşamları birbirlerinden farklı olabilir. Bu durumu bileşke nedenle açıklayabiliriz; çünkü adım adım regresyon analizi, çok yönlü varyans analizi değişkenlerin sonucu etkilediğini göstermektedir. İlerde bulunacak ve tüm bunları göz önüne alıp değerlendirecek istatistik yeni analiz modelleri; yalnız değişkenlerin sayısını değil, sırasını, yoğunluğunu, zamanını, yerini vb. da göz önüne alabilir. Böyle istatistik modeller kullanarak daha sağlıklı ve güvenilir sonuçlar elde edilebilir.

Bileşke nedenin diğeri bir özeliği ise, zorunlu ve yeter nedenler ile aracı/lar (katalizörler)in bir arada bulunmasıdır. Bazı durumlarda bardağı taşıran son damla zorunlu neden gibi görülür. Söz gelişi "Birinci Dünya Savaşı'nın çıkmasına Avusturya İmparatorluğu Veliht'nin öldürülmesi" gösterilir. Bu da bir nedendir; fakat zorunlu değil, yeter nedenlerden biridir. Aynı şekilde bazı hastalıkların oluşmasında mikropların neden olduğu söylenir. Mikroplar zorunlu nedendir; ama her mikrobun olduğu yerde hastalık olacak diye bir kural yoktur. Hastalığın olması için diğeri yeter nedenler ile aracı/lar (katalizörler) in da ortama girmesi gerekebilir. Aynı mantıkla suyun olabilmesi için oksijen ve hidrojenin bulunması zorunlu nedendir. Her oksijen ve hidrojenin bulunduğu yerde su olacak diye bir kural yoktur; çünkü suyun olabilmesi için enerji, basınç, zaman gibi diğeri yeter nedenler ile aracı/lara (katalizörler) gereksinim vardır. İşte bileşke neden, zorunlu ve yeter nedenlerin belli bir sıra, yer, zaman, yoğunluk, sayı vb. da birleşerek, aracı/larla (katalizör) sonucun oluşmasını sağlayabilen neden olarak ele alınabilir.

Zorunlu ve yeter nedenlerin sayısı, sırası, yoğunluğu, zamanı, yeri vb. ile aracı/lar (katalizörler) değişince; sonuç da nicelik ve nitelik açısından değişebilir. Zorunlu neden olmazsa, olmaz nedendir. Yeter nedenler ise, zorunlu nedenin sonucu oluşturmaya yardım eden, sonucu nicelik ve nitelik açısından değiştiren nedenler olarak düşünülebilir. Aracı (katalizör) ise, sonucun oluşmasını hızlandıran, ya da yavaşlatan; fakat bundan etkilenmeyen değişkenler olarak tanımlanabilir. Hidrojen ve oksijenle suyu oluştururken tepkimeyi (reaksiyonu) hızlandırmak için platinin (aracı) kullanılması olduğu gibi. Her olguda hem yeterli, hem de zorunlu neden ve aracı/lar bir arada olmayabilir; bazen zorunlu neden, bazen de zorunlu ve yeter nedenler olgunun ortaya çıkmasını sağlayabilir. "Hidrojen ve oksijenle suyu oluştururken platin kullanılmayabilir; çünkü platin değişmeyi hızlandıran aracı (katalizör) değişkendir." örneğinde olduğu gibi. Hidrojen, oksijen, zaman (zorunlu neden), ile sıcaklık ve basınç (yeter neden)ler suyun oluşmasını sağlayabilir (Vlasov 1996).

Bugün çözmekte zorluk çektiğimiz bazı sorunların (kanser, yaşlanma, ölümsüzlük, ışıktan daha hızlı gitme, entropi, başarı, başarısızlık, toplumsal olgular vb.) bileşke nedeni ve aracı/ları (katalizörler) olabilir. Bu bileşke nedeni ve aracı/ları çözebilmek için yeni araçlar, yöntemler, akıl yürütme yolları bulup işe koşmak gerekebilir. Bunun için şimdilik fuzzy-logic mantık kullanılabilir.

Bu bağlamda olabilirlik felsefesinde temel sayılı "her şey olabilir" önermesine dayandırılabilir. Her türlü bilgi şimdilik ise ve mutlak doğru değilse, buraya dek pozitivistlerin, anti pozitivistlerin ileri sürdüğü savların mutlak doğru, ya da yanlış olarak temele alınmasının dayanağı olmayabilir; çünkü onların savlarının kesin yanlış, ya da doğru olduğuna hangi bilgimizi kullanarak karar verebiliriz? Şimdiye dek elde ettiğimiz bilginin yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı mutlak doğru olmadığını biliyoruz. Bu bilgi ile "Her şey gider, karşı tümevarımı kullanmalıyız. Evrensel ölçütlere hayır. Bilim yanlışlama sürecidir. Hayır bilim doğrulama sürecidir. Bilim yanlışları eleterek ilerler. Hayır bilim devrimler yoluyla ilerler. Tek bir yöntem vardır. Hayır yöntem yoktur. Yönteme hayır. Bilim olgularla başlar. Hayır bilim kuramla, paradigmayla başlar. Evrende bir düzen vardır. Hayır yoktur. vb." savlar konusunda kesin bir yargıya varamayabiliriz. Sıfır ve bir de dahil olmak üzere bilgimiz sonsuz değer alabilir. Yani bilgimiz mutlak doğru (bir), mutlak yanlış (sıfır) ve ne doğru, ne de yanlış olabilir; doğru ve yanlış arasında sonsuz değer alabilir. Doğruyu elde etmede tek yöntem de, pek çok yöntem de olabilir, hiçbir yöntem de olmayabilir. Her konuda aynı yargıyı ileri sürebiliriz. Bu durumda yapacağımız iş, doğruluk değeri en yüksek önermeyle işe başlamak ve onun çözemediği, gücünün yetmediği yerlerde başka yolları, yöntemleri kullanmak olabilir. Unutmayalım ki buraya dek olabilirlikle ilgili ileri sürülen savların tümü de yanlış, saçma, belirsiz ve doğru olabilir. Bu özellik onun mantığında ve sayılısında vardır (Daha geniş bilgi için Sönmez'in Eğitim Felsefesi adlı yapıtına bakabilirsiniz).

KAYNAKÇA

- Bozkurt, Nejat. (1996). 20. Yüzyıl Düşünce Akımları. Yorumlar ve Eleştiriler. İstanbul.
- Feyerabend, Paul.K. (1975). *Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge*. London.
- Feyerabend, Paul.K. (1978). *Science in a Free Society*. London.
- Feyerabend, Paul.K. (1975). *Realism, Rationalism and Scientific Method: Philosophical Papers*. 1. cilt. Cambridge University Press.
- Feyerabend, Paul.K. (1987). *Farewell to Reason*. London.
- Gleick , James. (1996). "Kaos". (Çev. Fikret Üçcan). Ankara.
- Güzel, Cemal. (1996). *Sağduyu Filozofu Popper*. Ankara.
- Güzel, Cemal. (1996). *Bir Bilgi Anarşisti: Feyerabend*. Ankara.
- Güzel, Cemal. (1999). *Çoğulculuğun Kuramcısı: Lakatos*. Ankara.
- Kuhn. (1970). *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*. (Çev. Nilüfer Kuyaş). İstanbul.
- Lakatos, İ. and A. Musgrave (1968). *Problems in the Philosophy of Science*. Amsterdam.
- Popper, Karl. R. (1960). *Logic, Methodology and Philosophy of Science*. London.
- Sönmez, Veysel. (1996). *Eğitim Felsefesi* Ankara.
- Ruelle, David. (1996). *Rastlantı ve Kaos*. (Çev. Deniz Yurtören). Ankara.
- Ural, Şafak. (1986). *Pozitivist Felsefe*. İstanbul.
- Vlasov, V. ve Trifonov, D. (1997). *107 Kimya Öyküsü*. (Çev. Nihal Sariel). Ankara
- Wittgenstein, L. (1986). *Tractatus*. (Çev. Ali Kozbek). Ankara.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAZI TEMEL FEN BİLGİSİ KAVRAMLARI HAKKINDAKİ YETERLİLİKLERİ

Doç. Dr. Selma ŞİMŞEK*

Özet

Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültelerinin fizik, kimya ve biyoloji bölümlerinin müfredat programlarının, fen bilgisi öğretmenliği için yeterliliğini araştırmaktır.

Veri toplama aracı olarak, 15 sorudan oluşan bir anket formu geliştirilmiştir. Bu sorular, yurt dışında yapılmış araştırmalar ve kaynaklar ile bizim ilköğretim Kurumları Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programları (İKFBDOĞP) incelenerek hazırlanmıştır. Elde edilen sonuçlar ışığında bazı tekliflerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler:Öğretmen adayı, eğitim, fen bilgisi, kavram.

TEACHER CANDIDATES' COMPETENCES ABOUT SOME BASIC SCIENCE CONCEPTS

Abstract

The aim of this study is to investigate the competence of the curriculum of physics, chemistry and biology departments of education faculties, for science teaching.

A questionnaire form was improved as a data collection instrument which consists of 15 questions. The questions have been prepared by investigation the abroad and the science national curriculum of our primary education schools. In the light of the results some suggestions are introduced.

Key words: Teacher candidate, science, concept, education.

GİRİŞ

Ulusların gelişmişlik seviyeleri, refah ve mutlulukları ile uygarlıktaki payları ve yerleri, eğitime verdikleri önem, öncelik ve payla eşdeğerdir. Çünkü eğitime verilen öncelik ve yapılan yatırım, bütün yaratılmışların en üstününe yani insana verilen öncelik ve yapılan yatırım demektir. Bunun şuurunda olan milletler, sürekli bir şekilde eğitim sistemlerini sorgulayıp aksayan hususları gidererek bu konuda büyük atılımlar ve yatırımlar yapmaktadır. Bugün Japon mucizesinin gerisinde, şuurulu eğitim ve kültür reformları programı olduğu, bir gerçektir(Makoto ve Amano, 1986).

Türk milli eğitim sisteminin odak noktası olan, ülkemizin geleceğinin hazırlayıcısı, insan mimarı öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler, çocuklara ve gençlere ilk bilgi, beceri ve davranışları kazandırarak onları geleceğe hazırlar. O halde eğitimimizin konusu ve öğretmenlerimizin malzemesi, geleceğimiz olan çocuklarımızdır. Bu yüzden, hepimiz üzerimize düşen görevi yılmadan, bıkmadan ve hiçbir fedakarlıktan kaçınmadan yapmalıyız. İlimi araştırmalar yaparak, elde ettiğimiz sonuçları değerlendirmeli, tespit edilen problemleri, eksiklikleri ve aksaklıkları gidermeliyiz. Çünkü ülkemizin bütün zenginliklerini değerlendirecek insan ve beyin gücü, bu milletin çocuklarıdır. Hem keşfedici zekayı hem de yapıcı gücü hazırlamak, biz eğitimcilerin başlıca vazifesidir. Eğitim sistemimizde yapılması gereken düzenlemeler ve değişiklikler, yabancı uzmanların tavsiyesine göre değil, kendi bilim adamlarımızın araştırmalarına dayanılarak yapılmalıdır.

Son zamanlarda, bütün gelişmiş ülkelerde ve ülkemizde, her yaştaki öğrencilerin gerekli ve doğru alan bilgisine sahip olup olmadığı konusu ile ilgili araştırmalar hızla artmakta(Galili and Bar, 1992: 63; Driver ve diğerleri, 1993; Twigger

ve diğerleri, 1994: 215; Ayas, 1995; Hong, 1996: 57; Bayram ve diğerleri, 1997: 89; Ireson, 2000: 15; Trumper, 2000: 9) ve böylece gerekli ve doğru bilgiye sahip bireyler yetiştirilmeye çalışılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Ülkemizde son zamanlarda, Eğitim fakültelerinin fizik, kimya ve biyoloji eğitimi anabilim dallarından mezun olan öğrenciler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, genellikle ilk öğretim okullarına sınıf öğretmeni veya fen bilgisi öğretmeni olarak atanmaktadır. Bu yüzden, bu araştırmanın amacı, bu öğretmen adaylarının, İlköğretim Kurumları Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İKFDÖP) nda yer alan, "Yerkürenin Yapısı ve Oluşumu ile Yer altı Kaynaklarımız" üniteleri ile ilgili alan bilgisine sahip midir? problem cümlesini araştırarak elde edilen sonuçlara göre öneriler geliştirmektir.

Yöntem

Bu çalışma, yapılan çeşitli araştırma (Oral, 2000: 37) ve yüz yüze görüşmeler sonucunda, üniversitelerin eğitim fakültelerinin fizik, kimya ve biyoloji anabilim dallarından mezun olan öğrencilerin, İKFDÖP'nda yer alan bazı konularda yetersiz olabilecekleri düşünülerek yapılmıştır. Programlar karşılaştırıldığı zaman İKFDÖP'nda bulunan bazı temel konuların fakültelerin söz konusu ana bilim dallarının programlarında yer almadığı görülmektedir. "Yerkürenin Yapısı ve Oluşumu ile Yer altı Kaynaklarımız" bunlardan bazılardır.

Araştırmanın evrenini, Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinin fizik, kimya ve biyoloji eğitimi ana bilim dallarında okuyan öğretmen adayları; örneklemini ise, Gazi Eğitim Fakültesi fizik, kimya ve biyoloji eğitimi ana bilim dallarının son sınıfında okuyan 183 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak, yurt dışında yapılmış bazı çalışmalar (Ligman and Sadler, 1993:162; Bisard ve diğerleri, 1994:38) örnek alınarak, İKFDÖP' ndaki davranışlara uygun olarak ve uzman görüşü alınarak 15 soruluk, çoktan seçmeli ve dört seçenekli bir test (EK-1'de doğru cevapları ile birlikte verilen) hazırlanmıştır. Bu testler öğretmen adaylarına, sınıf ortamında ve süre kısıtlaması olmaksızın uygulanmıştır.

Elde edilen veriler, bilgisayar ortamında ve SPSS paket programı kullanılarak değerlendirilmiş ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular

Öğretmen adaylarının sorulara verdikleri doğru ve yanlış cevapların yüzdeleri Tablo 1'de yer almaktadır.

TABLO 1.: Öğretmen adaylarının "Yer kürenin Yapısı, Oluşumu ve Yeraltı Kaynaklarımız" ile ilgili alan bilgisini değerlendirme sonuçları.

Soru	Doğru	Fizik	Kimya	Biyoloji	Toplam
		Yüzdeler			
Soru-1	Doğru	11.29	17.74	16.95	15.30
	Yanlış	88.71	82.26	83.05	84.70
Soru-2	Doğru	80.64	74.19	76.78	75.96
	Yanlış	19.36	28.81	23.22	24.00
Soru-3	Doğru	6.45	16.13	27.12	16.39
	Yanlış	93.55	83.87	72.88	83.60
Soru-4	Doğru	54.84	45.16	32.20	44.26
	Yanlış	45.16	54.84	67.80	55.20
Soru-5	Doğru	14.52	27.42	32.20	24.60
	Yanlış	85.48	72.58	67.80	75.40
Soru-6	Doğru	40.32	45.16	47.56	44.26
	Yanlış	59.68	54.84	52.54	55.70
Soru-7	Doğru	48.39	46.77	71.19	55.19
	Yanlış	51.61	53.23	28.81	44.80
Soru-8	Doğru	72.58	67.75	81.35	73.77
	Yanlış	27.42	32.25	18.65	26.20
Soru-9	Doğru	41.93	27.42	32.20	33.88
	Yanlış	58.07	72.58	67.80	66.10
Soru-10	Doğru	37.16	32.26	42.37	37.16
	Yanlış	62.90	67.74	57.63	62.84
Soru-11	Doğru	17.74	29.03	18.64	21.86
	Yanlış	82.26	70.97	81.36	78.10
Soru-12	Doğru	22.58	25.81	10.17	19.67
	Yanlış	77.42	74.19	89.83	80.30
Soru-13	Doğru	24.19	22.58	15.25	20.76
	Yanlış	75.81	77.42	84.75	79.20

Soru-14	Doğru	20.97	17.74	25.42	21.31
	Yanlış	79.03	82.26	74.58	78.70
Soru-15	Doğru	54.84	51.61	66.10	57.37
	Yanlış	45.16	48.84	33.90	42.10

Tablo 1'den görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının sadece % 75.96'sı soru 2'ye, % 55.19'u soru 7'ye, % 73.77'si soru 8'e, % 57.37'si ise soru 15'e doğru cevap vermiş; diğer sorulara verdikleri doğru cevapların yüzdeleri ise % 50'nin bile çok altındadır. Bu sonuç ise, öğretmen adaylarının bu konuda çok yetersiz olduğunu gösteriyor.

Tablo 2'ye bakarak ise bazı sorular için şu sonuçları görüyoruz:

TABLO 2: Sorular için işaretlenen seçeneklerin frekansları ve yüzdeleri.

		SEÇENEKLER				
		A	B	C	D	BOŞ
Soru-1	f	35	39	28	52	29
	%	19.13	21.31	15.30	28.41	15.84
Soru-2	f	139	29	6	7	2
	%	75.96	15.85	3.28	3.83	1.10
Soru-3	f	43	30	41	61	8
	%	23.50	16.39	22.40	33.33	4.37
Soru-4	f	12	81	41	41	8
	%	6.56	44.26	22.40	22.40	4.37
Soru-5	f	58	40	45	29	11
	%	31.70	21.86	24.60	15.85	6.01
Soru-6	f	81	80	9	7	6
	%	44.26	43.71	4.92	3.82	3.28
Soru-7	f	15	20	101	38	9
	%	8.20	10.93	55.19	20.76	4.91
Soru-8	f	4	24	135	16	4
	%	2.19	13.11	73.77	8.74	2.19
Soru-9	f	62	44	38	25	14
	%	33.88	24.04	20.76	13.66	7.65
Soru-10	f	27	68	73	10	4
	%	14.75	37.16	39.89	5.46	2.19
Soru-11	f	40	47	11	83	2
	%	21.86	25.68	6.01	45.35	1.10
Soru-12	f	10	36	101	29	7
	%	5.46	19.67	55.19	15.85	3.82
Soru-13	f	12	79	46	38	8
	%	6.56	43.19	25.14	20.76	4.37
Soru-14	f	39	60	41	36	7
	%	21.31	32.79	22.40	19.67	3.82
Soru-15	f	46	10	105	8	14
	%	25.14	5.46	57.37	4.37	7.65

Soru 1 için işaretlenen seçenek sayısının birbirine yakın olduğu görülür. Bu, öğrencilerin çoğunun, atmosfer katmanlarının sırasını bilmediklerini, bu yüzden seçenekleri gelişigüzel bir şekilde işaretlediklerini gösteriyor. Soru 2'de, 29 kişi atmosferde en çok bulunan gaz için **oksijen** seçeneğini işaretlemişlerdir. Bunlar, büyük bir ihtimalle, canlıların solunumda kullandıkları gazın oksijen olmasından dolayı yanlışlardır. Soru 3'te ise, **taşküre** seçeneklerini işaretleyenlerin sayısı 104, **litosfer** seçeneklerini işaretleyenlerin sayısı ise 71'dir. Bu eğilimin, soruda geçen "**çeşitli taşlar ve topraktan**" ifadesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Soru 6 için A ve B seçeneklerini işaretleyenlerin sayısının hemen hemen birbirine eşit olduğu görülüyor. Bu da, **kömür** ve **tebeşirin başkalaşmış** kayaç sınıfına girdiğini düşünenlerin sayısının, **organik** kayaç sınıfına girdiğini düşünenlerin sayısına eşit olduğunu gösteriyor.

Soru 10 için işaretlenen seçeneklerin sayısından ise, öğretmen adaylarının, **volkan bacası ile volkan konisini** karıştırdıkları sonucu çıkıyor.

Soru 13'te öğretmen adaylarının çoğunun B ve C seçeneklerini işaretlediklerini görüyoruz. Bu da, sadece evlerde kullanılan kömürlerin adını bildiklerini ve çoğunun, belki de **antrasit ve turba** gibi kömür çeşidinin varlığından bile haberdar olmadıklarını gösteriyor.

Soru 14 için ise 60 kişinin, gaz yağının, benzinden daha yoğun olduğunu bile bilemeyip B seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo 3'te, kaç kişinin kaç doğru cevap verdiği görülüyor. Buna göre; 82 öğretmen adayının doğru cevap sayısı 0-5, 100 öğretmen adayının 6-10 ve sadece 1 öğretmen adayının 11-15 olup oda 12'dir ve not olarak 100 üzerinden 80'e karşılık gelmektedir.

TABLO 3: Öğretmen adaylarının sorulara verdikleri doğru cevap sayısı.

Öğretmen adayı sayısı	Doğru Cevap Sayısı		
	0 - 5	6 - 10	11 - 15
	82	100	1

Sonuç ve Öneriler

Bulgular kesiminde sunduğumuz verilere göre; öğretmen adaylarının, konu ile ilgili, birçok temel kavramı bile birbirine karıştırdıklarını ve bu yüzden sorulara verdikleri doğru cevap yüzdelerinin çok düşük olduğunu görüyoruz. Halbuki öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik ve mesleki formasyonu gerektiren profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır (Alkan, 1998:12) Bu nedenle eğitim ve öğretim meselesi, ülkemizin ve bilhassa öğretmenleri yetiştiren kurumların en önemli meselesi olmalıdır. Bu yüzden bizlerin, bardağın dolu kısmı ile yetinmeyip, boş kalan kısmı için endişe ederek doldurmak için gayret etmeli ve hizmet öncesinde, alanında yeterince ve doğru bilgi ve beceriye sahip öğretmenler yetiştirmeliyiz.

Bu bilgiler ve araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, şu önerilerde bulunulabilir:

*Eğitim Fakültelerinin Diğer öğretim elemanları tarafından, buna benzer araştırmalar yapılarak, öğretmen adaylarının eksiklikleri, yanlışları ve yanlış bilgileri tespit edilmeli ve elde edilen sonuçlara göre bu durum, programlara eklenen mecburi veya seçmeli derslerle giderilmeli. Bunun için de Eğitim Fakültelerinin yeterli ve kaliteli öğretim elemanlarına sahip olması sağlanmalı.

*Eğitim Fakülteleri ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında mutlaka gerekli ve yeterli iletişim, tutarlılık ve bütünlük sağlanmalı, böylece planlı bir şekilde, ihtiyaca uygun öğretmenler yetiştirilmelidir.

*Milli Eğitim Şurası ve Yüksek Askeri Şura gibi; Yüksek Eğitim Şurası adı altında; üyeleri, eğitim fakültelerinin öğretim elemanları ile diğer ilgili kişilerden oluşan bir heyet kurulmalı. Bu heyet, senede en az bir defa (süresi bir hafta olabilir) genel ve kapsamlı bir şekilde toplanmalı ve öğretmen yetiştirme ile ilgili yapılan araştırmalar ciddi bir şekilde tartışılarak değerlendirilmelidir. Değerlendirmelerden elde edilen sonuçlara göre gerekli düzenlemeler ve düzeltmeler vakit geçirilmeden yapılmalıdır.

*Eğitim konusu ile ilgili yapılan araştırmalar desteklenmeli ve teşvik edilmelidir.

EK1: Öğretmen adaylarına uygulanan anket soruları.
Soruların doğru seçeneği < ile belirtilmiştir.

1. Dünya'mızın etrafını saran ve onunla birlikte hareket eden hava küre (atmosfer) katmanlarının aşağıdan yukarıya doğru sıralanışı nasıldır?

- A. Termosfer, stratosfer, mezosfer, troposfer.
- B. Stratosfer, mezosfer, troposfer, termosfer.
- C. Troposfer, stratosfer, mezosfer, termosfer. <
- D. Stratosfer, mezosfer, termosfer, troposfer.

2. Atmosferde en fazla bulunan gaz hangisidir?

- A. Azot. <
- B. Oksijen.
- C. Karbondioksit.
- D. Su buharı

3. Canlıların üzerinde yaşadığı, çeşitli taşlar ve topraktan oluşan, yerkürenin kısmına ne ad verilir ve ortalama kalınlığı ne kadardır?

- A. Taşküre, 6 km.
- B. Litosfer, 60 km. <
- C. Litosfer, 600 km.
- D. Taşküre, 6000 km.

4. Yer kabuğunun altında bulunan ve kalınlığı yaklaşık 2900 km olan yerkürenin kısmına ne ad verilir ve bu kısmın sıcaklığı yaklaşık ne kadardır?

- A. Ateşküre, 200 oC
- B. Ateşküre, 2000 oC <

- C. Çekirdek, 2000 oC
D. Çekirdek, 4000 oC
- 5.Yer kabuğunun yüzeye yakın bölgelerinde en fazla bulunan maddeler hangileridir?
A. Silisyum , magnezyum.
B. Silisyum , potasyum.
C. Silisyum, alüminyum. <
D. Kalsiyum , alüminyum.
- 6.Kömür ve tebeşir , hangi kayaç sınıfına girer?
A. Organik. <
B. Başkalaşmış.
C. Mekanik.
D. Püskürük.
- 7.Kaya tuzu , hangi kayaç sınıfına girer?
A. Püskürük.
B. Mekanik.
C. Kimyasal. <
D. Organik.
- 8.Yapılan araştırmalara göre; Dünya'mızın tahmini yaşı ne kadardır?
A. 500-600 milyon yıl.
B. 1-2 milyar yıl.
C. 5-6 milyar yıl. <
D. 9-10 milyar yıl.
- 9.Yer kürenin oluşmaya başladığı andan bu güne kadar geçirdiği devrelere "Jeolojik zamanlar" adı verilir. Buna göre ; yer kürenin bu güne kadar kaç jeolojik zaman geçirdiği kabul edilir?
A. 4 <
B. 5
C. 6
D. 7
- 10.Bir yanardağda , püskürme sırasında mağmanın izlediği yola ne ad verilir?
A. Krater.
B. Volkan Bacası. <
C. Volkan Konisi.
D. Kör Baca.
- 11.Büyük şehirlerin su ihtiyacını karşılayan baraj ve göllerin sular kirli olduğundan , doğrudan içilmesi ve kullanılması sakıncalıdır. Bu yüzden sular şehir şebekesine verilmeden bir dizi işlemden geçmektedir. Bu işlemlerin sırası aşağıdakilerden hangisidir?
A. Dinlendirme, havalandırma, çöktürme, süzme, mikroplardan arıtma. <
B. Havalandırma, dinlendirme, çöktürme, süzme, mikroplardan arıtma.
C. Mikroplardan arıtma, dinlendirme, çöktürme, süzme, havalandırma.
D. Çöktürme, süzme, havalandırma, mikroplardan arıtma, dinlendirme.
12. Yer altı suları, geçtikleri bölgelerde kireç taşıni çözerek beraberce taşırlar. Kireç taşıniin çözünmesini sağlayan , sarkıt , dikit ve travertenlerin meydana gelmesine sebep olan , sudaki madde , aşağıdakilerden hangisidir?
A. CO
B. CO2 <
C. CO3-2
D. OH-
13. Aşağıdaki kömürlerden hangisinin ısı değeri en yüksektir?
A. Turba
B. Linyit
C. Taş kömürü
D. Antrasit ü
14. Ham petrolden elde edilen ürünlerin, yoğunluk sırası (ham petrolden ayrılış sırası), küçükten büyüğe doğru hangisidir?
A. Benzin, gaz yağı, motorin, hafif yağlar, fuel oil <
B. Gaz yağı, benzin, hafif yağlar, motorin, fuel oil
C. Hafif yağlar, benzin, fuel oil, gaz yağı, motorin
D. Benzin, gaz yağı, motorin, fuel oil, hafif yağlar
- 15.Yeraltı sularının etkisiyle, genellikle, aşağıdaki kayaçların hangisinde obruklar daha kolay meydana gelir?
A. Granit
B. Obsidiyen
C. Kalker <
D. Merme

KAYNAKÇA

- Alkan, C.(1998), "Öğretmenlik Mesleğinde İstihdam", Çağdaş Eğitim Dergisi., 241, 12
- Ayas, A. P.(1995), "Üse-1 Kimya Öğrencilerinin Maddenin Tanecikli Yapısı Kavramını Anlama Seviyelerine İlişkin Bir Çalışma", II. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, ODTÜ, Eğitim Fakültesi,
- Bayram, H., Sökmen, N. ve Savcı, H.(1997), "Temel Fen Kavramlarının Anlaşılması Düzeyinin Saptanması", Marmara Ün. Eğt. Bil. Dergisi, 89-90
- Bisard W. , Aron R. , Francek M. Et al.(1994). "Assessing Selected Physical Science and Earth Science Misconceptions of Middle School Through University preservice teachers", J. Coll. Sci. Teac. ,24, 38-42
- Driver R., Guesne E., and Tiberghien A.(1993), "Children's Ideas In Science" Philadelphia
- Galili I. and Bar V.(1992). " Motion Implies Force: Where to Expect Vestiges of The Misconception?" , Int. J. Sci. Educ. , 14, 1,63-81
- Hong J. C.(1996), "Error Patterns in Problem Solving, Scientia Paedagogica Experimentalis", 1, 57-68
- Ireson G.(2000), "The Quantum Understanding of Pre-university Physics Students, Phys. Educ." , 35(1), 15-21
- Ligtman A. And Sadler P.(1993). "Teacher Predictions Versus Actual Student Gains", Phys. Teach., 31, 162-167
- Makoto A., Amano I.(1986), "Japon Eğitim Sisteminin Kültür Kaynakları", Çev: Özcan M., Kültür ve Turizm Bak. Yayınları , 664
- Oral B.(2000), "Alan Dışından Mezun Olup Sınıf Öğretmenliğine Atanan Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliğindeki Durumlarının Değerlendirilmesi". Milli Eğitim, 148, 37-41
- Trumper R.(2000), "University Students' Conceptions of Basic Astronomy Concepts". Phys. Educ. , 35(1), 9-15
- Twigger D., Byard M., Driver R. Et all.(1994), "The Conception of Force and Motion of Students Aged Between 10 and 15 Years: an Interview Study Designed to Guide Instruction" . Int. J. Sci. Educ., 16, 2, 215-229

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA TOPLAM KALİTE YÖNETİMİNİN UYGULANABİLİRLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ

Şükran TOK*

Özet

Bu makalede, ilköğretim kurumlarının okul ortamları gözden geçirilerek TKY'nin bu kurumlarda uygulanabilirliği incelenmiştir. Bu amaçla, araştırmaya 52 öğretmen ve 22 yönetici katılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen ve yöneticiler, okul ortamını belirleyici faktörler açısından genellikle TKY'nin okullarında uygulanabileceği görüşündedirler.

Abstract

In this article, the school atmosphere of elementary education institutions has been scrutinized to find out the feasibility of Total Quality Management in these institutions. For this reason, 52 teachers and 22 managers took part in this research. A pool has been used to find out the datum. According to the results of the research, the teachers and managers think that from the point of determining the factors of the school atmosphere it is seen that the Total Quality Management can be generally used in their schools.

Anahtar Kelimeler: Toplam Kalite Yönetimi, ilköğretim.

GİRİŞ

Dünya dinamik bir değişmeye doğru gitmekte ve eğitim sistemi de bu değişmeye zorlanmaktadır. Okullara yeni teknolojiler gelmekte, yine de eğitim sistemi çok yavaş değişmektedir. Bu nedenle mezun olan öğrenciler, endüstrileşmiş dünyanın gerisinde kalmakta ve başarısız olmaktadır (Schargel 1996:213). Bu da bizi eğitimde kalite arayışlarına götürmektedir. Uluslararası düzeyde eğitimde kalite arayışlarına 1980'li ve 1990'lı yıllarda başlamıştır (Cemaloğlu 1998:233). Kaliteli eğitim, her ülkenin üzerinde durduğu önemli bir konudur. Japonların başlatıp dünyaya yaydığı, örgütlerin hedeflerinin gerçekleşmesini sağlayan böylece verimlilik artışına neden olan Toplam Kalite Yönetimi (TKY), eğitimde kalitenin gelişmesinde öncü bir rol üstlenmiştir.

Günümüzde daha çok endüstri işletmelerinde uygulanan TKY ilkelerinin eğitim kurumlarında uygulanabileceği görüşü dünyada giderek yaygınlaşmaktadır. Sözgelimi ABD'de üç dalgadan söz edilmektedir. İlk kalite dalgası, 1950'de Deming'in kalite kavramını Japonya'ya götürdüğü zaman başlamıştır. İkinci dalga ise, endüstri kesiminin aydın liderlerinin, bu kavramı 1980'lerde ABD'ye geri götürmesi olmuştur. Üçüncü dalga, bu kavramın eğitim dünyasına girmesiyle (eğitimde toplam kalite) kendini göstermiştir (Ceylan 1997:23).

Eğitim sisteminin amacı, bireylerin, etkili, verimli, dirik, yararlı, sağlıklı ve eğitim işgörenlerinin işten doyumunu sağlamış olarak yaşamasını sürdürmektir (Başaran 1994:25). Türkiye dahil, pek çok ülkede uygulanmakta ve bu çerçevede tartışılmakta olan TKY de bu amaca yönelik olarak, kurumlara dinamizm getirmekte, çalışanların gerek birbirlerine gerekse örgütün amaçlarına karşı ilgi ve duyarlılıklarını artırmaktadır. Özellikle eğitim kurumlarının etkililiği artırmada TKY'nin uygulanma şansı daha fazla olabilir. Eğitim yönetimi de amaç, yapı ve süreç boyutlarında karşılaşılan sorunların çözümü için TKY uygulamalarına gereksinim duyacaktır. Eğitimin bir sorunlar yumağına döndüğü ülkemizde, okul sistemini geliştirme hedefine TKY'nin olumlu katkılarda bulunacağı düşünülmektedir (Aksu 1995:206).

TKY Uygulamasının Eğitime Getirebileceği Yararlar

A) Yönetim açısından

Okulların iyileştirilmesine yardımcı olur ve her türlü savurganlığın önüne geçilebilir. Okullar, bütçe uygulamalarında, üzerlerine daha fazla sorumluluk düşeceğinden, harcamalarında önceliklere yer verilebilir. Ayrıca ödüllendirme sistemi uygulanacağından, kurumda daha uzun vadede çalışma istekleri artabilir ve katılımcı ve demokratik yaklaşım sağlanabilir.

B) Öğrenciler açısından

TKY uygulaması, öğrencilerin; kişisel yeterlik ve becerileri yanında kişilerarası ilişkileri de geliştirmesini, lider özellikleri taşıyan, bilimsel düşünebilen bireyler olarak yetişmesini (Hergüner 1998:19), yaşam boyu öğrenmeden hoşlanan öğrenciler, toplum için üretici üyeler, istihdam edilebilir kişiler, işbirliği yapan bireyler olarak eğitilmesini sağlar (Kocabaş 1997: 267).

C) Öğrenme açısından

TKY uygulamaları, liderliği geliştirmesi, yaratıcılığı ön plana çıkarması, değerlendirmenin çok yönlü olması ve başarısız olma korkusunu engellemesi nedeniyle öğrenmeden zevk aldırır (Hergüner 1998:19).

Deming'in 14 ilkesi, eğitim diline uyarlandığında bazı temel noktalar ortaya çıkmaktadır:

1. Hizmet ve ürünlerin geliştirilmesi için amaçlarda süreklilik yaratmak: Eğitim kurumları, ortak hedefler ortaya koyup, birlikte bu hedeflere ulaşma gayreti içine girmemektedir. (Ünal 1999: 347). Bu nedenle, okullar için sistemin hedefi, açık ve belirli olmalı, tüm sistem elemanları ve birimlerince paylaşılmalı, öğrenci istek ve gereksinimlerine odaklanmalıdır (Köksal 1998:19).

2. Yeni bir "toplam kalite" ve "sürekli gelişim" felsefesi benimsemek: Sürekli gelişme TKY'nin önemli bir unsurudur. Gelişmeyi sağlayabilmek için sürekli daha iyiyi aramak gerekir. Çünkü iyinin de iyisi vardır ve değişmeyen, rekabet koşullarında yok olur (Kayıkcı 1999:580). Gelişim, yüksek kaliteye ulaşmaya yardımcıdır. Yüksek kalite, iç ve dış kalite gelişmeleri yoluyla başarılabilir. İç kalite gelişmelerinin temel amacı, maliyeti azaltmak, dış kalitenin ise, dış müşteri tatminini artırmaktır (Dahlgaard; Kai 1995:445).

3. Kaliteyi yakalamak için bütün halindeki kontrol bağımlılığına son vermek: İlk öğrenme esnasında kazanılacak bilginin doğru olarak verilmesi gerekir (Köksal 1998:19). Aksi halde, ortaya çıkan bir sorunu çözmeye çalışmak, onu önlemeye çalışmaktan hem daha zor, hem daha maliyetli olacaktır.

4. Başarıyı sınavla ölçme bağımlılığına son vermek: Standart sınav yöntemiyle yapılan toplu değerlendirmeler, başarıyı ölçmede yeterli değildir. Bu nedenle öğrenciler, çoklu ortamlarda, kendi ilerlemelerine göre değerlendirilmelidir.

5. Kalite ve verimi artırmak için örgütteki hizmet ve üretim sistemlerini sürekli iyileştirmek: Çalışanlarla sürekli iyileşme ve gelişmeyi sağlayacak düzenli toplantılar yapılmalıdır. Bu toplantılara bütün çalışanların karar mekanizmasının bir parçası olarak tam ve aktif katılımı sağlanmalıdır (Ünal 2000:265). Ayrıca, iyileştirme çabaları öğrenme-öğretme sürecine odaklanmalıdır. Öğretimde yeni stratejiler denenmeli, değerlendirilmeli ve geliştirilmelidir (Köksal 1998:19). Bununla beraber, okul içerisindeki sorunlar, sürekli olarak araştırılmalı, sorunlar olurlarına bırakılmamalıdır (Özdemir 1998:40).

6. İşbaşında sürekli mesleki eğitim vermek: Çalışanlarda kalite çalışma bilincinin oluşması için, çalışanların eğitilmeleri gerekir. Eğitimde amaçlanan, çalışanlara istenilen kaliteye ulaşmayı sağlayacak bilgi, beceri ve bilinci kazandırmaktır (Ünal 2000:265). Bu amaçla yapılacak öğretmen eğitimi, hafta içinde, ders saatlerinden sonra topluca katılmayı gerektiren ve dersin kalitesini geliştirmeyi amaçlayan programlarla iş başında verilmelidir (Köksal 1998:19).

7. Liderliği tesis etmek: Liderlik, TKY'nin temelidir ve liderlik olmaksızın TKY'ni uygulamak imkansızdır (Dahlgaard; Kai 1995:445). Bu yüzden toplam kalite felsefesinin başarılı şekilde uygulanabilmesi için yöneticilerde kalite liderliği özelliklerinin olması gerekir (Ünal 2000:263). Ayrıca okul yönetimi, zamanını hata yapanları aramakla geçirmemeli, kişilere yardım etmeyi amaçlayan bir liderlik tesis etmeli ve bunu uygulamalıdır (Özdemir 1998:41).

8. Hata yapma korkusundan arınmış olmak: Korku herhangi bir sistemin gelişimini etkileyen en büyük engeldir. TKY felsefesine göre, gelişim çabaları, bireysel başarısızlıkları suçlamaya değil, çıktı ve süreçlerin iyileştirilmesine odaklanmalıdır (Köksal 1998:19). Bu nedenle eğitim kurumlarında, iletişim sürecini, çalışma verimini olumsuz etkileyen ve li-

derliğin tesis edilmesini engelleyen korku, ortadan kaldırılmalı (Özdemir 1998:41), yaratıcılığı ve girişimciliği destekleyen ortamlar oluşturulmalıdır.

9. Bölümler ve öğretmenler arasındaki engelleri kaldırmak: Eğitim kurumlarında paylaşımcı, katılımcı bir yaklaşım genellikle yoktur ve sorun çözüme çalışmalarına pek rastlanmamaktadır (Ünal 1999: 347). Ancak TKY felsefesinin uygulandığı, eğitim kurumlarında, takım çalışması esas alınır. Takım oluşturmanın amacı, çalışanların ortak hedefler doğrultusunda hareket etmesine yardımcı olmak, çalışanlar arasında iletişimi geliştirmek, işbirliği ortamının oluşumuna katkıda bulunmak ve bu ortamın kalıcı olmasını sağlamaktır (Terzi 1999:69).

10. Slogan ve öğütleri ortadan kaldırmak: İşin nasıl yapılacağını bilmeyen çalışandan verim beklenemez. Çoğu slogan, öğüt ve hedefler, "daha çok çalışılsaydı, daha iyi yapabilirdik" pişmanlığını yaratır. Bu da çalışanları güdülemekten çok, moral bozar, yıpratıcı olur (Köksal 1998:19) ve özellikle öğüt almak en önemli iletişim engelleri arasındadır.

11. Çalışanlar ve yöneticilerin amaçları için konan iş kotalarını kaldırmak: Eğitim kurumlarının belirlediği hedefler, çalışanlarda moral bozukluğuna sebep olmaması için kabul edilebilir nitelikte olmalıdır (Özdemir 1998:41). Ayrıca, eğitimde doğuştan gelen öğrenme güdüsünü yok etmemek için, çalışanların yetenekleri dıştan gelen ödüllere yönlendirilmemelidir (Köksal 1998:19).

12. Çalışanların elde ettikleri başarılarla gurur duymalarını engelleyen unsurları ortadan kaldırmak: Eğitim kurumlarında çalışanlar, işlerinden tatmin olmak ve gurur duymak isterler. Çalışanlar gereksiz standartlarla zorlanır ve kötü koşullar altında onlardan kaliteli hizmet beklenirse, mutsuzluğa itilmiş olur. Bunun yerine, çalışanların desteklenmesi ve yaptıklarının takdir edilmesi, eğitim kurumlarına katkıda bulunur (Özdemir 1998:41).

13. Zengin bir eğitim ve kendini yenileme programı oluşturmak: Eğitim kurumlarında yönetim, TKY vizyonunu gerçekleştirmek için, öğrencilerin ve çalışanların eğitimine yatırım yapmalıdır (Dahlgaard; Kai 1995:445). Kişinin hizmet öncesinde aldığı eğitim ne kadar iyi olursa olsun, bugünkü hızlı bilimsel gelişmeler karşısında, hizmet içi eğitim olanaklarından yararlandırılmazsa, işinin gerektirdiği niteliklerden uzaklaşabilir (Özdemir 1998:41).

14. Değişimi sağlamak için sistemdeki herkesi seferber etmek ve tüm olanakları kullanmak: TKY okullarında müdür, okulun patronu değil, "lider yöneticisi" veya "orkestra şefi" konumunda olmalıdır. Başka bir anlatımla, kalite okulunda yönetici, antrenör; örgütün tüm çalışanları ile öğrenciler de oyunculardır. Okul müdürünün görevi, bir araya gelmiş olan bu oyuncuların bir arada oynamasını sağlamaktır (Okutan 1999:29).

Problem Durumu

Eğitim kurumları, TKY felsefesinin en kolay ve hızlı uygulanabileceği kurumlar olarak algılanmaktadır. Sanayi işletmeleri için geliştirilen TKY, eğitim kurumları bir sistem olarak algılanıp tanımlanabildiği takdirde uygulama olanağı bulabilecektir. TKY'nin eğitim kurumlarında uygulanmasına geçişin en önemli aşaması, iyileştirmenin bir gereksinim olarak hissedilmesi ve başka alanlardaki bilgi birikimini eğitim konusuna transfer etmeyi sağlayacak girişimi başlatmaktır (Varoğlu; Kaptana 1997: 23).

TKY'ni uygulamaya geçirmeden önce, okulun başka kurum ve kuruluşlarla bağımlılığı, MEB'inin TKY uygulamalarına geçiş öncesindeki görüşleri, gerekli mali kaynaklar, okulun değişime hazır olup olmadığı saptanmalıdır. Eğitim kurumunun yetkili organı uygulamaya geçiş kararını aldıktan sonra tüm okul çalışanı, öğrencileri, velileri TKY'nin ilkeleri konusunda bilgilendirmeli, TKY yaklaşımı benimsetilmeli ve amaç birliği sağlanmalıdır. Hazırlanacak stratejik planlamada, okulun misyonu, belirlenen zaman dilimi içinde varılması hedeflenen eğitim düzeyi belirtilmelidir. Bir eğitim kurumu yalnız başına içindeki dersliklerde öğretim yapılan binalardan oluşmamaktadır. Okulun öğretim faaliyetlerini oluşturan-yönetim, öğretim programı, kütüphane, ulaşım, iletişim, beslenme, satın alma, bakım, onarım, kurum, ev idaresi gibi değişik hizmetleri yansıtan bölüm ve birimlerde aynı anda TKY uygulamalarının başlatılması güçtür. Değişim çok sayıda uzman danışmana ve mali olanaklara gereksinim göstereceğinden uygulamaların pilot olarak seçilecek bir bölüm ya da birimden başlayarak yaygınlaştırılması daha geçerli bir yoldur (Çoruh 1997:216).

Sonuç olarak; TKY, eğitim kurumlarında hiç vakit kaybetmeden uygulamaya geçirilmelidir. Eğitimde kalite artışlarını sağlayabilmek başta yöneticiler olmak üzere bütün çalışanların bu alanda eğitilmelerine ve toplam kalite için hazır hale gelmelerine ve yeteneklerini geliştirmelerine bağlıdır.

Önem

Eğitimde kalite hareketleri, uzun zamandan beri sürmektedir. Gelişen, değişen ve bilgi toplumuna ilerleyen bir dönemde, eğitim kurumları da değişmeli, yenilenmeli, çağa ayak uydurmalıdır. Çünkü, eğitimdeki kalitesizlik, tüm

kurumları uzun vadede olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle eğitim kurumları kaliteli eğitime geçiş yapmalıdır. TKY ile ilgili çalışmaların sayısında artış görülmesiyle birlikte, TKY'nin ilköğretim kurumlarında uygulanabilirliği ile ilgili araştırmaların sayısı azdır. Bu araştırmayla ilköğretim okullarının, TKY uygulamalarına hazır olup olmadığı araştırılacaktır.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim kurumlarının TKY'ne hazır olup olmadığını saptamaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

TKY'nin ilköğretim kurumlarında uygulanabilirliğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma, ilköğretim kurumlarında TKY'nin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerini neler olduğunu araştırdığı için betimsel araştırma türündedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 1999-2000 öğretim yılında, Hatay İli ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Örneklem, random yöntemiyle seçilen 52 öğretmen ve 22 yöneticiden meydana gelmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amaçlarına uygun veriler, öncelikle konu ile ilgili kaynakların taraması yapılarak ve ilgili kişi ve kurumlarla görüşülerek, daha sonra bu bilgiler ışığında hazırlanan bu veri toplama aracı (anket) ile elde edilmiştir.

Söz konusu anket iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm, kişisel bilgilerden, ikinci bölüm ise, TKY'nin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin 25 sorudan oluşmuş ve beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır. Seçenekler, çok zayıftan, çok iyiye sıralanmış ve her seçenek sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5 olmak üzere puanlanarak değerlendirilmiştir.

Veri toplama aracı olarak kullanılan anket, önce deneme formu niteliğinde hazırlanmış; bu anketin düzeni, ifadesi, dili, soruların amaca uygun ve yeterli olma durumu hakkında uzman görüşleri alınmıştır. Deneme formu niteliğindeki anket bir grup öğretmen ve yöneticilere uygulanmış, bunun sonucunda soruların anlaşılıp anlaşılmadığı, seçeneklerin yeterli ve uygun olup olmadığı vb. gibi yönlerden gerekli düzenlemeler yapılmış ve ankete son şekli verilmiştir.

Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Ölçme aracıyla toplanan veriler bilgisayara aktarılarak araştırmanın amacına yönelik sorulara yanıt olacak biçimde çözümlenmiştir. Çözümlemede, **frekans, yüzde dağılımları ve aritmetik ortalamaları** alınmıştır.

BULGULAR

İlköğretim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin TKY'nin uygulanabilirliği ile ilgili olarak yanıtları aranan sorular ve yapılan çözümler sonunda elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Kişisel Bulgular

Örneklemimize giren öğretmen ve yöneticilerin aşağı yukarı yarısına yakını (% 47) bayan, yarısından fazlası da (% 53) erkek; meslek kıdemlerine göre öğretmen ve yöneticilerin % 39'u on bir yıl ve üstünde, diğerleri de (% 61) on yıl ve altında görev yapmakta; görev ünvanlarına göre ise, % 70'i öğretmen, % 30'u yöneticidir (Tablo 1).

TKY'nin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğiyle İlgili Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin, TKY'nin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Öğretmenlerin % 81'i ve yöneticilerin % 59'u, öğretmenlerin birbiriyle işbirliğine önem verdiği ve saygı duyduğu konusunda ve öğretmenlerin %71'i ve yöneticilerin % 73'ü "Okulun, velileri işbirliği yapılması gerekli olan önemli kişiler olarak görmeleri bakımından, okullarının çok iyi durumda olduklarını belirtmişlerdir.

"Okul için alınan kararlarda veliler de söz sahibidir." maddesiyle ilgili olarak öğretmenlerin % 36'sı ve yöneticilerin % 45'i okullarının iyi ve "Her zaman aynı görüşte olmamakla birlikte, düşüncelerimizi birbirimizle açıkça paylaşıyoruz." konusuyla ilgili olarak öğretmenlerin (%55) ve yöneticilerin yarısı okullarını çok iyi durumda bulmaktadır.

"Okulda eğitimin niteliğinin artışına katkıda bulunan herkes ödüllendirilir" maddesine ilişkin öğretmenlerin % 38'i okullarının iyi, yöneticilerin % 41'i ise çok iyi olduğu kanısındadır. "Okulda eğitimin niteliğinin artırılması ile ilgili önemli kararların alınmasına katılım" konusuyla ilgili olarak öğretmenlerin % 69'u ve yöneticilerin % 91'i okullarının çok iyi durumda olduğu görüşündedirler. Öğretmenlerin % 46'sı okullarının "Okuldaki problemler biliniyor ve herkes tarafından açık bir şekilde çözüme kavuşturulur" konusunda iyi, yöneticilerin % 59'u çok iyi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarı ve yöneticilerin % 68'i "Okulda biz ruhu vardır" maddesinde ve öğretmenlerin % 44'ü ve yöneticilerin % 55'i "Her öğrenci kişisel becerilerini göstermesi için teşvik edilir" maddesinde okullarının çok iyi durumda olduğu kanısındadır.

"Öğrencilere bireysel becerileri dikkate alınarak ödev verilir, her öğrenciye aynı ödev verilmez." maddesiyle ilgili olarak öğretmenlerin % 36'sı ve yöneticilerin yarı okullarının iyi, "her öğrenci, aynı kriterler ile değerlendirilmez, kendi standardı içindeki başarısı dikkate alınarak değerlendirilir" konusunda öğretmenlerin % 48'i ve yöneticilerin % 55'i okullarının çok iyi olduğu görüşündedirler.

"Sınıf içi davranışları düzenleyen kuralları, öğrenciler ve öğretmenler birlikte oluşturur" konusuyla ilgili olarak öğretmenlerin % 62'si okullarının çok iyi, yöneticilerin % 55'i iyi, "öğretmenler, öğrencilerin önerilerini dikkate alarak ders planları üzerinde değişiklik yaparlar" maddesiyle ilgili olarak öğretmenlerin % 40'ı ve yöneticilerin % 55'i okullarının iyi durumda olduklarını belirtmişlerdir. "Öğrencilerin yaratıcı güçlerinin geliştirilmesi için gerekli olanaklar sağlanır" konusuyla ilgili olarak öğretmenlerin % 38'i okullarının iyi, yöneticilerin % 45'i çok iyi durumda olduğu kanısındadır.

"Okulumuzda öğrenci merkezli öğretim yapılır" maddesiyle ilgili olarak öğretmenlerin % 42'si okullarının çok iyi, yöneticilerin ise yarı iyi durumda olduğu görüşündedirler. "Öğretmenler, okul müdürü ile iletişim kurmada kendilerini rahat hissederler" konusuyla ilgili olarak öğretmenlerin % 83'ü ve yöneticilerin % 95'i okullarının çok iyi durumda olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin % 67'si ve yöneticilerin % 77'si "okul yönetimi eğitim öğretimle ilgili yeniliklere açıktır" maddesiyle ilgili olarak okullarının durumlarının çok iyi durumda olduğu kanısındadır. "Öğretim programlarının, öğrencilerin eğitim ihtiyacını karşılamada yeterli olma düzeyini" öğretmenlerin % 40'ı ve yöneticilerin % 45'i orta düzeyde bulmaktadır.

"Okullarında uygulanan öğretim stratejilerinin öğrenmeyi desteklemesi"nin iyi düzeyde olduğunu, öğretmenlerin % 44'ü ve yöneticilerin % 45'i onaylamaktadır. "Öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki gelişimlerini destekleyen hizmet içi programlarının düzenlenmesini" öğretmenlerin % 36'sı iyi, yöneticilerin % 41'i çok iyi durumda olduğu görüşündedir.

"Okul niteliğinin artırılmasında takım çalışmalarının özendirilmesi" konusunda öğretmenlerin % 40'ı ve yöneticilerin yarı okullarının çok iyi düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 35'i okul binalarının eğitim, öğretim ve sosyal faaliyetleri için yeterli olma durumunu çok zayıf, % 31'i zayıf ve % 26'sı orta düzeyde bulmaktadır. Yöneticilerin ise % 27'si çok zayıf, % 27'si ise orta düzeyde bulmaktadır. Okullarında yürütülen rehberlik ve danışma hizmetlerini, yöneticilerin % 32'si çok zayıf, % 32'si çok iyi bulmaktadır. Öğretmenlerin ise % 62'si çok zayıf olduğu görüşündedir. Öğretmenlerin % 31'i okullarında bulunan araç gereçlerin etkin bir öğretim için orta düzeyde, % 27'si ise iyi düzeyde yeterli bulmaktadır. Yöneticilerin ise % 36'sı çok iyi, % 23'ü iyi bulmaktadır. Okullarının kendi mali kaynaklarını yaratmasını ve kaynakları eğitim-öğretimin niteliğini artırmada etkin bir şekilde kullanmasını öğretmenlerin % 71'i ve yöneticilerin % 55'i çok iyi düzeyde olduğunu belirtmektedirler.

TABLO 1: Kişisel Bilgiler

Cinsiyet	f	%
Kadın	35	47
Erkek	39	53
Toplam	74	100

Kıdem	f	%
0-10 yıl	29	39
11+ yıl	45	61
Toplam	74	100

Ünvan	f	%
Öğretmen	52	70
Yönetici	22	30
Toplam	74	100

Maddeler	Çok zayıf		Zayıf		Orta		İyi		Çok İyi		X											
	Öğret.	Yön.	Öğret.	Yön.	Öğret.	Yön.	Öğret.	Yön.	Öğret.	Yön.	Öğret.	Yön.										
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%										
1. İşbir. Sav.	0	0	0	0	1	2	0	0	2	4	0	0	7	13	9	41	42	81	13	59	4.7	4.5
2. Vel. İş.	0	0	0	0	2	4	0	0	2	4	0	0	11	21	6	27	37	71	16	73	4.7	4.7
3. Vel. Söz.	4	8	0	0	3	6	0	0	8	15	7	32	19	36	10	45	18	35	5	23	3.8	3.9
4. Düş. Pay	1	2	0	0	1	2	0	0	5	10	2	9	16	31	9	41	29	55	11	50	4.3	4.4
5. Ödülleri.	4	8	0	0	4	8	10	5	10	19	4	18	20	38	8	36	14	27	9	41	3.6	4.1
6. Kar. Kat.	0	0	0	0	0	0	0	0	5	10	0	0	11	21	2	9	36	69	20	91	2.6	4.9
7. Prob. Bil.	1	2	0	0	4	8	1	22	8	15	3	22	24	46	5	23	15	29	13	59	3.9	4.3
8. Biz Ruh.	2	4	0	0	5	10	1	22	2	4	0	0	17	32	6	27	26	50	15	68	4.1	4.5
9. Bec. Teş.	1	2	0	0	0	0	1	5	6	12	0	0	22	42	9	41	23	44	12	55	4.2	4.4
10. Bir. Ödev	2	4	0	0	5	10	3	14	15	29	2	9	9	36	11	50	11	21	6	27	3.6	3.9

Tablo II-devamı

11. Bir. Değ.	0	0	0	0	1	2	0	0	5	10	1	5	21	40	9	41	25	48	12	55	4.3	4.5
12. Bir. Kur.	1	2	0	0	1	2	0	0	6	11	2	9	12	23	12	55	32	62	8	36	4.4	4.2
13. Bir. Plan.	1	2	0	0	4	8	0	0	10	19	3	13	21	40	12	55	16	31	7	32	3.9	3.7
14. Yart. Gel.	1	2	1	5	3	6	0	0	14	27	3	14	20	38	8	36	14	27	10	45	3.8	4.1
15. Öğ. Merk.	4	8	0	0	0	0	1	5	9	17	2	9	17	33	11	50	22	42	8	36	3.9	4.1
16. Müd. İle.	0	0	0	0	1	2	0	0	2	4	0	0	6	11	1	5	43	83	21	95	4.7	4.9
17. Yen. Aç.	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	9	16	31	3	14	35	67	17	77	4.6	4.6
18. Öğrt.Pro.	5	10	0	0	1	2	3	14	21	40	10	45	15	29	4	18	10	19	5	23	3.4	2.7
19. Öğrt. Str.	0	0	0	0	2	4	1	5	11	21	3	14	23	44	10	45	16	31	8	36	4	4.1
20. Hiz. İç. Eğ.	3	6	2	9	3	6	4	8	10	19	2	9	19	36	5	23	17	33	9	41	3.9	3.1
21. Tak. çal.	2	4	1	5	1	2	1	5	11	21	4	18	23	44	5	22	16	31	11	50	4	4
22. okul Bn.	18	35	6	27	16	31	3	14	14	26	6	27	2	4	4	18	2	4	3	14	2	2.7
23. Reh. Dan.	32	62	7	32	10	19	2	9	7	13	4	18	1	2	2	9	2	4	7	32	1.6	3
24. Ders Ar.	8	15	4	18	9	17	1	5	16	31	4	18	14	27	5	23	5	10	8	36	2.9	3.5
25. Mali Kay.	1	2	0	0	1	2	4	18	7	13	4	18	6	12	2	9	37	71	12	55	4.4	4

SONUÇ

Öğretmen ve yöneticiler, birbirleriyle işbirliği yaptıklarını ve birbirlerine saygı duyduklarını; okulda "biz ruhu" olduğunu; her zaman aynı görüşte olmadıklarını belirtmekle birlikte, düşüncelerini birbirleriyle açıkça paylaştıklarını; okulda eğitimin niteliğinin artırılması ile ilgili önemli kararların alınmasına katıldıklarını; okuldaki problemlerden kendilerinin haberdar olduklarını; herkesin bu problemin çözümü için uğraştığını; okulda eğitimin niteliğinin artışına katkıda bulunanların genelde ödüllendirildiğini; öğretmenler, okul müdürü ile iletişim kurmada kendilerini rahat hissettiklerini; okul niteliğinin artırılmasında takım çalışmalarının özendirildiğini ve okul yönetiminin eğitim öğretimle ilgili yeniliklere açık olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen ve yöneticilerin, velileriyle işbirliği yapmaya önem verdikleri ve okul için alınan kararlarda velilere söz hakkı tanıdıkları görülmektedir.

Öğretmen ve yöneticiler, her öğrencinin kişisel becerilerini ortaya çıkarması için teşvik edildiğini; her öğrenciyeye aynı ödev verilmediğini; bireysel becerilerinin dikkate alınarak ödev verildiğini; ayrı kriterler ile ve kendi kapasiteleri gözönüne alınarak değerlendirildiğini; sınıf içi davranışları düzenleyen kuralları, öğrencilerle birlikte oluşturduklarını; onların önerilerini dikkate alarak ders planları üzerinde değişiklik yaptıklarını; öğrencilerin yaratıcı güçlerinin geliştirilmesi için gerekli olanakları sağladıklarını; öğrenci merkezli öğretim yaptıklarını belirtmektedirler.

Araştırmaya katılanlar, okullarında uygulanan öğretim stratejilerinin öğrenmeyi desteklediği; mesleki gelişimlerini destekleyen hizmet içi eğitim programlarının düzenlendiği; ancak, okullarında yürütülen rehberlik ve danışma hizmetlerinin ve öğretim programlarının, öğrencilerin eğitim ihtiyacını karşılamada yeterli düzeyde olmadığı görüşündedirler. Ayrıca öğretmen ve yöneticiler, okul binalarının eğitim, öğretim ve sosyal faaliyetler için yeterli olmadığını; okullarının kendi mali kaynaklarını yarattığını ve kaynakları eğitim-öğretimin niteliğini artırmada etkin bir şekilde kullandığını belirtmektedirler. Okullarında bulunan araç gereçlerin etkin bir öğretim için yeterliliği konusunda, öğretmenler, araç gereçlerin yeterli olmadığı, yöneticiler ise yeterli olduğu görüşündedirler.

KAYNAKÇA

- AKSU, Memduh. (1995). "Toplam Kalite Yönetimi". *Eğitim Yönetimi*. S. 2. BAŞARAN, E. Başaran (1994) *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara. CEMALOĞLU, Necati (1998). "Eğitimde Kalitenin Tanımlanması" *Eğitim Yönetimi*. S. 14
- CEYLAN, Memduh. (1997). "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Müşteri Memnuniyeti". *Eğitim Yönetimi*. S. 1.
- ÇORUH, Mithat. (1997). "Devamlı Kalite İyileştirme Prensiplerinin İlk ve Ortaöğretimde Uygulama Çalışmaları" *Yükseköğretimde Sürekli İyileştirme*.
- DAHLGAARD, J; Kristensen KAİ (1995). "Total Quality Management And Education" Vol.6 Issue 5/6 <http://www.global.ebsco-host.com> ,HERGÜNER, Gülsen. (1998). "Eğitimde Toplam Kalite Uygulamasının Sağlayacağı Yararlar". *Eğitim Yönetimi*. S. 13.
- KAYIKÇI, Kemal. (1999). "Toplam Kalite Yönetiminde Liderlik". *Eğitim Yönetimi*. S. 20.
- KOCABAŞ, İbrahim. (1997). "Toplam Kalite Yönetiminin Eğitimde Sağlayacağı Yararlar" *Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme*. Ankara.
- KÖKSAL, Hayal. (1998). *Kalite Okullarına Geçişte Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul.
- OKUTAN, Mehmet. (1999). "Toplam Kalite Yönetimi ve Okul Yönetimine Uygulanışı". *Yaşadıkça Eğitim*. S. 63
- ÖZDEMİR, Servet. (1998). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara
- SCHARGEL, Franklin P. (1996). "Why We Need Total Quality Management in Education" Vol.7 Issue 2 <http://www.global.ebsco-host.com>
- TERZİ, A.Rıza (1999). "Toplam Kalite Yönetiminde İş gören Unsuru" *Eğitim Yönetimi*. S:17
- ÜNAL, Semra (1999). "Eğitim Örgütlerinde Toplam Kalite Yönetimi Öğeleri ve Uygulamalarda Karşılaşılan Engeller" *Eğitim Yönetimi*. S. 19.
- _____. (2000). "Toplam Kalite Yönetiminde Eğitim Örgütleri Yöneticilerinin Sorumlulukları" *Eğitim Yönetimi*. S. 22.
- VAROĞLU, Kadir.Volkan KAPLAMA (1997). "Öğrenim Kurumlarında Bir TKY Aracı Olarak Öğrenmeyi Öğrenme Modeli ve Öğrenen Organizasyona Geçiş Sorunu". *Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme*. Ankara.

OKUL YÖNETİMİ SÜRECİ VE LİDERLİK

Yrd. Doç. Dr. Erdal TOPRAKÇI*

Özet

Yönetici ve lider arasındaki ilişki etkili bir yönetim gerçekleştirme açısından ipuçları veren bir araştırma konusu olarak değerlendirilebilir. Bu araştırmanın amacı yönetim süreci ve liderlik arasında kurulabilecek olası bir ilişki ile yöneticilerin etkili olabilmesinde kılavuz olacak birtakım ilkeier belirlemektir. Bunun için yönetim sürecinin (öğeleri) aşamaları olarak kabul edilen Karar Verme, Planlama, Örgütleme, İletişim, Eşgüdümleme, Etkileme ve Değerlendirme üzerinde durularak çeşitli liderlik kavramlarından herhangi birinin hangi aşama veya öğede etkili bir sonucu doğurabileceği bulunmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Yönetimi, Liderlik, Karar Verme, Planlama, Örgütleme, İletişim, Eşgüdümleme, Etkileme ve Değerlendirme

Abstrat

The relation of administrator and leader can be seen as a research topic for making an effective administration. The purpose of this study is determine leadership's behavior that administrators to be effective by a possible relation may be form between administration process (decision making, planning, organizing, communication, coordination, influencing and evaluating) and leadership. For this reason, the stages of administration process and leadership theories have been studied. In this way, it has been worked to find which leadership's theory in which the stage will be effective.

Keywords: School Management, Leadership, Decision Making, Planning, Organizing, Communication, Coordination, Influencing and Evaluating

GİRİŞ

"Liderlik genelde bir süreç olarak görülür. Belli bir ortamda amaçların gerçekleştirilebilmesi için başkalarının etkilenmesi sürecidir" (Aydın 1991: 235). Buna göre, "örgüt ile ilgili konularda, her etkileme eylemi bir dereceye kadar liderlik eylemidir" (Katz ve Kahn 1977: 335). Başkalarının amaç doğrultusunda etkilenmesi, yöneticilik kavramı ile de ilgilidir. Fakat bir yönetici söz konusu etkilenmeyi, alışılmış yollarla gerçekleştirirken; bir lider alışılmışın dışına çıkarak gerçekleştirmektedir. Buna bakarak bir yöneticinin alışılmış yolları izlediği ve davranışları gösterdiği ölçüde bir yönetici, alışılmışın dışına çıkabildiği ölçüde de bir lider olduğu söylenebilir. Önemli olan bir örgütün sahip olduğu kaynaklarını özellikle insan kaynağının en etkili bir biçimde kullanılarak örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesidir. İnsan kaynağının daha etkin bir biçimde kullanılmasında alışılmışın dışına çıkmak gerektiğinde, bunu göze alabilen veya yapabilen yönetici aynı zamanda liderlik rolü de oynuyor demektir. Buna göre liderlik davranışı yönetim sürecinin her ögesine yansiyabilir ve her ögenin daha etkili olmasında önemli rol oynayabilir (Toprakçı 1993: 155) Bu çalışmanın amacı, liderlik kuramları ile okul yönetimi sürecinin (öğeleri) aşamaları olarak kabul edilen Karar Verme, Planlama, Örgütleme, İletişim, Eşgüdümleme, Etkileme ve Değerlendirme arasında bir karşılaştırma yapmak ve herbiri birer süreç olan bu aşamalara en uygun olabilecek liderlik yaklaşımını ortaya koymaktır.

1. Karar Verme ve Liderlik

Okul örgütü, amacın gerçekleşmesi yolunda zaman zaman bir takım sorunlarla karşılaşır. Böyle durumlarda okul yönetimi, söz konusu sorunları çözmeye çalışarak amacın gerçekleştirilmesini engelleyen durumu kontrol altına alır.

Bu kontrol altına alışı herhangi bir soruna yönelik, olası birden fazla çözüm yolundan şekilleniyorsa, karar verme sürecinden söz ediliyor demektir. Çünkü, "karar verme, bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanının seçilmesi" (Aydın, 1991, s.124) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma bakarak bu sürecin geneline en uygun gelen liderlik yaklaşımının Durumsal kuramlar arasında değerlendirilen bir kuram olan Normatif Durumsallık Yaklaşımı (NDY) olduğu söylenebilir. Bilindiği üzere "bu kuramın özeğinde, örgütlerde liderlerin yaptığı en önemli işin karar vermek olduğu düşüncesi yer almaktadır" (Erçetin 1998: 47). Karar verme sürecinin önemli bir kavramı olan 'karara katılma'nın da NDY'nin önemli bir uğraşı alanı olduğu görülmektedir. "Wroom ve Yetton liderin astlarını karar verme süreç, ne katma durumuna göre uygun liderlik davranış biçimlerini geliştirmiştir" (Çelik 1999: 24). Buna göre okul yöneticisi NDY'ye hakim olursa bu süreç açısından etkili bir lider olabilir. Öte yandan Karar Verme Süreci Aşamaları - Problemin Anlaşılması, Probleme İlişkin Bilginin Toplanması, Bilgilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması, Seçeneklerin Değerlendirilmesi, Uygulama ve Değerlendirme (Bursalioğlu 1987: 128 - 135)- gözönüne alındığında herbir aşama için farklı liderlik kavramlarının etkisi tartışılabilir.

2. Planlama ve Liderlik

Yönetim sürecinin önemli öğelerinden biri olan planlama, örgütsel amaçların belirlenmesi, bu amaçlara varılabilmesi için gerekli politikaların, işlem dizilerinin ve yöntemlerinin seçilmesi sürecidir (Ertekin 1985: 73). Görüldüğü gibi bu süreç son dönem yaklaşımlarından biri olarak görülen Vizyoner Liderlik Yaklaşımına (VLY) uygun gibi gözükmektedir. Planlama kavramındaki 'geleceklik' anlamı ve bu süreçte yapılacakların kısaca, "örgütün geleceğine yönelik bir resminin çizilmesi" (Çelik 1999: 190) olması bu görüşü destekler niteliktedir. Okul yöneticisinin "bugünü yaşarken veya yakın geleceği planlarken uzun dönemli amaçları dikkate alması ve bugünden hazırlık yapması" (Özden 1998: 41) vizyoner bir tutum sergilemesi anlamına gelebilir. Okul yöneticisi yönetim sürecinin bu aşamasında ne kadar çok VLY 'ci bir tutum benimserse o kadar başarılı olacağı söylenebilir. Öte yandan, Planlama Süreci Aşamaları -Hedef Saptanması, Hedeflerin Tanınması, Uygulama Seçenekleri Arama, Kararlaştırma, Planı Yazma ve Uygulama ve Değerlendirme- gözönüne alındığında her bir aşama için farklı liderlik yaklaşımlarının etkisi tartışılabilir.

3. Örgütme ve Liderlik

Yönetimde örgütme süreci, hem yeni bir örgüt kurmak, hem de kurulmuş bir örgütü yaşatmak için gerekmektedir. Kurulmuş bir okulda yönetici, örgütme sürecine başvurmak zorundadır. Çünkü, okulun girdilerinin, okulda çalışan işgörenlerin, yönetsel ve eğitsel amaçlara ulaşmada kullanılan araç-gereçlerin güç birliğini sağlamaya gerek vardır (Başaran 1988: 317). Buna göre, ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilebilmesi için gerekli yapının oluşturulması eylemleri örgütme olarak adlandırılır. Sağlıklı bir örgütsel yapının kurulabilmesi için; amaç birliği, yeterlilik, işbölümü ve uzmanlaşma, birimleşme, görevlerin tanımı, hiyerarşi, yetki ve sorumluluğun denkliği, komuta birliği, yönetim birliği, merkezleşme derecesi, esneklik ve denge ilkeleri gibi bir takım noktaların dikkate alınması gerekmektedir (Aydın 1991: 135). Görüldüğü gibi burada yapının kurulmasından söz edilmektedir ve bu da davranışsal kuramlar arasında kabul edilen Ohio State Araştırmaları'ndaki "yapıyı kurma" ve Michigan Araştırmaları'ndaki "iş merkezli davranış" biçimli liderlik yaklaşımlarıyla (Erçetin 1998: 31-34) uyumaktadır.

Ayrıca, yeni kurulan örgütlerde liderler, kültürü biçimleyici bir rol oynamaktadırlar (Çelik 1999: 57). Bu kültürün özellikle örgütme süreci içinde yaratılabileceği veya değiştirilebileceği gözönüne alındığında yeni liderlik yaklaşımlarından Kültürel Liderlik Yaklaşımı (KLY) da bu süreçte büyük önem taşıyabilir. Buna göre KLY'ye hakim olan okul yöneticilerinin daha etkin bir örgütme süreci gerçekleştirecekleri söylenebilir.

Beş aşamadan (amaçların saptanması, işlerin belirlenmesi, insan kaynaklarının değerlendirilmesi, fiziksel olanakların değerlendirilmesi, fiziksel olanak ve insan kaynaklarının örgütsel bir yapı içerisinde gurplandırılması ve değerlendirme) oluşan örgütme süreci (Can 1992: 108) nin herbir aşamasında gerçekleştirilmesi gerekenleri açısından başka liderlik yaklaşımlarının etkili olabileceği söylenebilir.

4. İletişim ve Liderlik Kuramları

"İletişim, bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde bireylerin karşılıklı olarak bilgi, duygu ve düşüncelerini ileterek birbirlerinin algılama yeteneklerini etkiledikleri dinamik bir süreçtir" (Ergun ve Polatoğlu 1988: 198). Yapılan bu tanım ışığında, iki insanın bulunduğu bir ortamda iletişimin kaçınılmaz olacağı söylenebilir. Örgütler de insanlardan meydana gelir. Dolayısıyla örgütlerde de iletişim kaçınılmazdır. Okul açısından örgütsel iletişim okulun işleyişini sağlamak ve hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla gerek okulu meydana getiren çeşitli bölüm ve öğeler, gerekse okul ile çevresi arasında gerekli ilişkilerin kurulmasına olanak sağlayan toplumsal bir süreçtir (Ersan, 1987: 68). Bu süreçte, örgütlemeye kurulan yapının işletilmesi gerekmektedir. Ve bu yapının işletilmesinde önemli olanın ne olduğuna ilişkin bilgi daha çok davranışsal kuramlar arasında kabul edilen Ohio State Araştırmaları'ndaki "anlayış gösterme" ve Michigan

Araştırmaların'daki "birey merkezli davranış" biçimli liderlik yaklaşımlarında (Erçetin 1998: 31-34) mevcuttur. Öte yandan okul yöneticisinin "Öğrenen Lider Yaklaşımı (ÖLY) ile etkili bir iletişim süreci oluşturmasından sözedilebilir. Bilindiği üzere bu yaklaşımda, "görüşlerini açıklama ve ortak düşünsel modeller geliştirme" (Çelik 1999: 115) üzerinde durulmaktadır. Sürekli öğrenme kaygısı yaşayan bir yönetici bilinmedik enformasyon bırakmadığından etkili bir iletişim süreci şekillendirebilir.

İletişim süreci aşamaları (Bursalıoğlu 1987: 169) Amaç, Verici, Kapsam, Kanallar, Araç, Alıcı ve Etki'dir

5. Eşgüdümleme ve Liderlik

"Eşgüdümleme belli bir amacı gerçekleştirme doğrultusunda eldeki insan ve madde kaynaklarının katkılarını bütünlüştürme süreci olarak tanımlanabilir" (Aydın 1991: 149). Bu bütünlüştürmede yöneticiler bir orkestra şefi gibi işlevde bulunurlar. Bir orkestra şefinin; kendisi hiçbir müzik aracı çalmadığı halde, birbirinden farklı müzik araçları çalan müzisyenlerin çabalarını, elindeki değnekle belirli bir müzik parçasına dönüştürmeyi başardığı gibi, yönetici de örgütünde birbirinden farklı işler yapan bölümlerin, birimlerin ve işgörenlerin çabalarını bütünlüştürerek emirlerin, planların, programların ve bütçelerin uygulanmasını başarır (Kaya 1991: 105). Okul açısından eşgüdümleme öğretmen; öğrenci ve diğer personelin katkılarının; okuldaki bina, laboratuvar, sınıf, sıra, kitap gibi araç ve gereçlerin katkılarıyla bütünlüştürülmesini ifade eder. Bu bütünlüştürmenin etkin olarak gerçekleşmesi -okulun uzmanlardan oluşması nedeniyle- daha çok bir kendi başınlığı gerektirmektedir. Bu da kendine yeten ve sorumluluklar alan işgörenleri zorunlu kılar. Sözkonusu işgörenlerin oluşturulması ise "Süper Lider Yaklaşımı" (SLY) argümanlarında görülebilir. SLY'de liderin görevi, işgörenlerin işteki yeteneklerini geliştirmelerine yardım etmek ve özellikle örgütte çalışan herkesi, kendisi için en iyi şekilde çalışmaya teşvik etmektir" (Çelik, 1999: 75). Eşgüdümleme sürecini ne kadar kolaylaştıracağı ise açıktır.

Eşgüdümleme Süreci Evreleri (Aydın 1991: 150) (ortak bir davranış planı oluşturma, bireyler tarafından anlaşılmasını sağlama ve bireyleri plana uygun davranmaya isteklendirme) açısından düşünüldüğünde başka liderlik yaklaşımları da eşgüdüm sürecinde etkin olmaya destek sağlayabilir.

6. Etkileme ve Liderlik

Etki, A kişisinin B'nin tutum ve davranışlarını değiştirme süreci olarak tanımlanabilir. A kişisinin söz konusu değişimi sağlayabilmesi için, güce sahip olması gerekmektedir. Buna göre güç, A'nın değişimi sağlamasını olanaklı kılan şeydir (Gürkaynak 1985: 36). Okul yöneticisi örgütün amacına ulaşması doğrultusunda, okul ile ilgili bütün değişkenleri kontrol etmek durumundadır. Bu nedenle okul yöneticisinin etkilenmeyi sağlayacak güce sahip olması gerekmektedir. Söz konusu güç, çeşitli etkileme yolları ile sağlanabilir. Etkinin dış yolları yetki, bilgi ve hizmet-içi eğitim; iç yolları ise, bireysel gereksinimlerin karşılanması, örgütün üyelere benimsetilmesi (Bursalıoğlu 1987: 174); ve ortak eylem oluşturmaktır (Aydın 1991: 154). Özellik kuramlarının (Erçetin 1998: 29) vurguladığı özellikleri (zeka, etkileyici konuşma, ikna edebilme, sosyal beceriler vb.) gösteren yöneticilerin daha başarılı bir etkilemeyi gerçekleştireceği söylenebilir. Öte yandan "moral güce dayanarak astlarını etkilemeye yönelik bir liderlik biçimi olarak tanımlanan "Moral liderlik Yaklaşımı'da bu aşamanın (sürecin) daha etkin başarılmasında önemli bir rol oynayabilir. MLY'ı konusundaki daha çok bilgiye ve uygulamaya sahip olan okul yöneticilerinin bu süreçte daha başarılı olacakları söylenebilir.

Etkileme süreci sonunda üç tip uyum meydana gelebilir; boyun eğme, özdeşleşme ve içselleştirme. En çabuk etki boyun eğme sağlayarak, etkileyen açısından en zevkli etki özdeşleşme sağlayarak elde edilir ama en kalıcı etki için içselleştirme şarttır (Gürkaynak 1985: 38-39). İçselleştirme daha çok MLY ile gerçekleştirilebileceği

Etkileme süreci aşamaları (Yapılacak Olan İşin Belirlenmesi, İş Yapacak Olan Bireylerin Tanınması, Etkileme Yolunun İşletilmesi ve Süreci Değerlendirme) açısından değişik liderlik yaklaşımlarının etkisi ayrıca tartışılabilir.

7. Değerlendirme ve Liderlik

Değerlendirme, "örgütün programının ve etkinliklerinin gerçekleştirilmeye çalışılan amacı, ne ölçüde ya da ne kadar iyi gerçekleştirdiğinin saptanmasıdır" (Aydın 1991: 156). Yönetim süreci öğelerinin sonuncusu olan değerlendirme, diğer öğelerin neyi, nasıl ve hangi ölçüde başardığını araştırır ve belirler; "çalışmaların sonucu ancak etkili bir değerlendirme sonunda belli olabilir" (Tosun 1990: 289). Okul yöneticisi, örgütü amacına ulaştırarak çalışmalara girişikten ve böylece sonuçları adım adım elde ettikten sonra; bunları gereği gibi yapıp yapılmadığı, amaca ulaşılıp ulaşılmadığı, hangi ölçüde ulaşıldığı, hangi ölçüde ulaşılmadığı gibi önemli konuları belirlemek durumundadır. Bu belirleme, değişmeyen tek şeyin değişim olduğu bir ortamda yöneticinin örgütü bu değişime ne oranda uyumlaştırdığı ile ilgilidir. Değişimin hızı da özellikle bu değişime uyacak hızda bireyleri gerektirmektedir. Herbir yönetsel süreç öğesinin başarı düzeyinin belirlenmesi ve gerekli önlemlerin hemen alınabilmesi Dönüşümcü Liderlik Yaklaşımını (DLY)

kullanabilen bir yöneticiyi gerektirebilir. Bu öyle bir müdahaleyi gerektirebilmektedir ki çevresel faktörleri değiştirmeyi de içermektedir. DLY, örgütte ani ve etkili değişimi gerekirse çevreyi de değiştirerek gerçekleştirmeye yönelik bir liderlik yaklaşımıdır (Çelik 1999: 137-138). Öte yandan yönetim süreci öğelerinin daha etkin gerçekleştirilmesinde önemli bir rol üstlenen her bir liderlik yaklaşımının değerlendirme sürecinde de işe koşulması daha etkin bir değerlendirme sağlanmasında katkı sağlayabilir.

Sonuç

Yönetici ve lider birbirinden farklı olmakla birlikte; en iyi yöneticinin, lider olmayı başarabilen olduğu genel kabul gören bir düşüncedir. Lider doğulmadığı lider olunduğuna dönük anlayış yöneticilerin liderlik eğitiminden geçirebileceği düşüncesini de beraberinde getirmektedir. Yönetim sürecinin Karar verme, Planlama, Örgütlenme, İletişim, Eşgüdümleme, Etkileme ve Değerlendirme gibi öğelerinin herbirinde liderliği gerçekleştirebilmek için sözkonusu öğe üzerinde etkili olabilecek liderlik yaklaşımını belirlemek ve buna göre bir eğitim vermek okul yöneticileri açısından etkili bir yönetsel sürecin oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Bu çalışmada yönetim süreci öğeleri ile liderlik yaklaşımları arasında bir ilişki kurulmaya çalışıldı Ancak yönetim süreci öğeleri ile liderlik yaklaşımları arasında bire bir eşleme yapmanın güçlüğü anlaşılmalı ve yapılan eşlemenin yalnızca konuya açıklık getirme kaygısı taşıdığı göz önünde tutulmalıdır.

KAYNAKÇA

- AYDIN, Mustafa. **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.(Üçüncü Baskı), 1991
- BAŞARAN, İ. Ethem. **Eğitim Yönetimi** Ankara: Sevinç Matbaası, 1988
- BURSALIOĞLU, Ziya. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**.Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No:154, 1987
- CAN, Halil. **Organizasyon ve Yönetim**. Ankara: Adım Yayıncılık Mat.San. Tic. Ltd., İkinci Baskı, 1992.
- ÇELİK, Vehbi. **Eğitimsel Liderlik** Ankara: PEGEM Yayınları 1998
- ERÇETİN, Şule. **Lider Sarmalında Vizyon** Ankara: Önder Matbaacılık Ltd. Şti. 1998
- ERGUN, Turgay ve Aykut Polatoğlu. **Kamu Yönetimine Giriş**(3. Baskı), Ankara: TODAİE Yayınları, No: 222 1988
- ERSAN, Nurgün. **Yönetim Süreçleri ve Teorileri** .Ankara: Semih Matbaacılık. 1987
- GÜÇLÜOL, Kemal. **Eğitim Yönetiminde Karar ve Örnek Olaylar**. Ankara: Kadioğlu Matbaası. 1985
- GÜRKAYNAK, İpek.. **Etkiye Dönük Değerlendirme. Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu**.(25-26 / Nisan/1985), Ankara: AÜ EBF Yayınları, No: 47 (s.37 - 42). 1985
- KATZ, Daniel and Robert L. Kahn. **Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi**.(Çeviren: Halil Can, Yavuz Bayar). Ankara:TODAİE Yayınları No: 167. 1977
- KAYA, Yahya K. **Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye 'deki Uygulama** Ankara: Set Ofset Matbaacılık Ltd. Şti, 1991
- ÖZDEN, Yüksel. **Eğitimde Dönüşüm** Ankara: PEGEM Yayınları 1998
- TOPRAKÇI, Erdal. **Okul Yönetiminin Kendine Özgü Yönleri**(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Malatya: Sosyal Bilimler Enstitüsü 1994
- Tosun, Kemal **İşletme Yönetimi** İstanbul: İÜ İşletme Fakültesi Yayınları No: 226 1990

DEMOKRATİK BİR TOPLUM VE OKULDA BİR LİDER OLARAK ÖĞRETMENİN ROLÜ¹

Selahattin TURAN*

Özet

Nasıl bir insan yetiştireceğiz? Okuldan beklentilerimiz nelerdir? Okullar hangi amaçlar için kullanılmalıdır? Okulların ideali ne olmalıdır? Bu soruların cevabı, eğitim programının vizyonunu, amaçlarını, içeriğini ve yöntemini biçimlendirmektedir. Eğitim, "hedef davranışlar" söylemi bağlamında mekanikleşmiş bir içerik benimsiyorsa, sonuçta edilgen, itaat eden insan ve toplum profili yetiştirilmek istenebilir. Edilgen insan tipinin karşısı, kendine yetebilen, sorgulayan, araştıran ve kararlara katılan, sorumluluk alabilen ve kendi kaderini yönlendirebilen insandır. Aktif insan modeli, demokrasiyle örtüşmektedir. Demokratik toplum ve eğitim ilişkisinin çözümlenmesi ve bu süreçte öğretmenin rolü, eğitimin işlevlerini kısmen açıklığa kavuşturabilir. Bu eğitim, demokratik okul, demokratik öğretmen, demokratik birey ve vatandaşlık kavramlarının çözümlenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu çalışmada, demokrasinin bir toplumsal barış projesi olarak ne ifade ettiği ve bu yaşam biçiminin gerçekleşmesinde temel öğeler olarak eğitim ve vatandaşlık kavramının yeri ve toplumsal bir lider olarak öğretmenin demokratik bir toplum oluşturma sürecindeki rolünü eleştirel teori açısından irdelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Demokrasi, Vatandaşlık, Eleştirel Teori

Abstract

What kind of students will we raise as teachers? What are our expectations from schools? For what purposes should schools be used? What is an ideal school? The answers to these questions will give a shape to the visions, purposes, contents and methods of curriculum. If education, in the term of "target behaviors," appropriates a mechanical content, it can grow an obeying passive individual and a profile of society as a result. The opposite of a passive individual is the individual who competes, interrogates, investigates, participates in decision, takes responsibility, and leads to his/her destiny. The model of active individual accommodates with the democratic individual. Analyzing the relationship between democratic society and education and the roles of the teachers in this process may clarify the functions of the education partially. This education type requires analyzing the concepts of democratic schools, teachers, individuals and citizens. In this study, meaning of the democracy as social peace project and education as well as the importance of the concept of citizenship as basics of this process and the roles of teachers as social leaders is discussed from the critical theory's perspective.

Keywords: Democracy, Citizenship, Critical theory, Turkish Education

GİRİŞ

İnsanlığın sorunlarının bir kısmının temelde eğitimden kaynaklandığı söylenebilir. Eğitim, insanı egemenlikten kurtarma ve insanlaştırma çabasının bir aracıdır. Eğitim ve insanlaşma ilişkisi, özgürlükçü eğitim kuramcılarının en çok üzerinde durduğu bir konudur. Eğitimin, egemenliğin aracı olarak kullanılması ve eğitim programlarının içeriğinin de bu egemenliğin derecesine paralel olarak şekillendirilmesi, ilgili çevrelerde öteden beri uzun bir süredir tartışılmaktadır. Bireyin, içinde bulunduğu sosyal, ekonomik ve politik ezilmişlikten kurtulabilmek için sürekli uğraş verdiği ve içinde bulunduğu durumu dönüştürmesi için eleştirel bilince ve düşünceye sahip olması gerekli görülmektedir (Bates, 1983; Freire, 1998; Foster, 1986; Giroux, 1983, 1988, 1992).

Eleştirel bir bilincin oluşumu, özgürlük arayışı/insanlaşma için büyük bir öneme sahiptir. Eleştirel bilinç, bireyin içinde yaşamış olduğu sosyal, politik ve ekonomik değişkenleri çözümlenebilmesi, toplumda gücün eşit dağılımı ve demokratikleşmenin de temel gereğidir. Giroux (1988)'a göre eleştirel düşünce olmadan demokratik toplum ve devlet olmaz. Demokrasi, yaşamın etkilendiği bütün kurumları kapsamaktadır. Okul, toplumda gücün dağılımındaki eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için çaba sarf eden ve bu bağlamda demokrasi mücadelesi veren sosyal bir örgüttür. Bu sebeple, eleştirel düşünme ve bilinç, hem öğrencileri demokratik bir yaşama hazırlamakta, hem de okulların birer demokratik kurum olarak varlıklarını sürdürebilmeleri için vazgeçilmez olmaktadır. Kısaca özgürlük arayışı,

¹ Bu bildiri, 10-12 Mayıs 2000 tarihlerinde Çanakkale'de düzenlenen II. Öğretmen Yetiştirme Kongresinde sunulmuştur.

* Osman Gazi Üniversitesi Öğretim Üyesi

insanın insanlaşma problemi olarak algılanmıştır. Freire (1998, 23-24)'ya göre, "insanlaşma kaygısı, öncelikle, insandılaşmanın sadece varıksal bir olasılık değil; ayrıca tarihsel bir gerçeklik olarak da fark edilmesini" sağlar. İnsan, insandılaşma derecesini algılamak için "insanlaşma, uygulanabilir bir olasılık mıdır?" diye kendine sorar. Tarih içinde, somut ve nesnel bağlamlarda, az gelişmişliğin bilincinde olan yetkinleşmemiş bir varlık olan insan için "gerek insanlaşma, gerek insandılaşma birer olasılıktır." Freire'ye göre, yalnızca insanlaşma insan yetisidir. Buna göre, insan olmak, kendi geleceğini belirleyen bir aktör olmakla mümkündür. O'na göre, "bu yeti, sürekli olumsuzlaşmaktır. Ancak bu olumsuzlaşmayla aynı zamanda insana olumlu davranışlar da kazandırabilir. İnsanlaşma; adaletsizlik, sömürü, baskı ve ezenlerin şiddetiyle engellenir; ezilenlerin özgürlük ve adalet özlemiyle, kaybettikleri insanlığı yeniden kazanma mücadelesiyle olumlanır" (Freire, 1998, 24).

Bir Toplumsal Baş Projesi Olarak Demokrasi

Son 150 yılın siyasal oluşumlarına bakıldığında demokrasinin popüler bir kavram olduğu, ülkelerin demokratik bir toplum oluşturma için çaba sarf ettiği, bireylerin ise demokrat olmakla övündüğü görülecektir. Demokrasi kavramının ilk kullanıldığı günden bugüne farklı ideolojilerle bağlantısı kurulmuş ve farklı anlamlar yüklenilmiştir. Aşağıda demokrasinin tarihçesiyle birlikte literatürdeki tanım ve tartışmalara kısaca değinilmiştir.

Demokrasi kavramı, ilk olarak Eski Yunan'da siyasal yaşam biçimi anlamında kullanılmıştır. Yunanca isim olan ve "sıradan insanlar" anlamına gelen demos ve fiil olan ve yönetmek anlamına gelen kratein kelimelerinin birleşmesinden türetilmiştir. Sıradan insanların yönettiği veya kural koyduğu bu yönetim biçiminin merkezinde çoğunluk esas alınmıştır. Bu çoğunluk, Eski Yunan'da tek bir sınıfın egemenliği anlamındadır ve alt sınıfın çıkarı için çalışan bir biçimdir. Atina demokrasisinin temel kavramlarından en önemlisi vatandaşlık idi. Vatandaş olabilmek için yetişkin, özgür ve erkek olmak gerekmektedir. Kadınlar, yabancılar ve köleler, Atina demokrasisinin dışında bırakılmıştı. İsa'dan önce 4. ve 5. yüzyıllarda ise demokrasi farklı eleştiriler almıştır. Özellikle Plato (İ. Ö. 427-347) demokrasi tehlikesine dikkati çekmiş ve siyasal gücün cahil ve çıkarıcı insanların eline bırakılmayacağını iddia etmiştir. İnsanlar arasında önemli farklılıkların olduğuna inanan Plato, insanların yönetimde eşit söz hakkı olamayacağına inanmaktaydı. Plato'dan sonra demokrasi karşıtı tartışmalar bu asırlarda taraftar bulmuştur. Bunlardan biri de Plato'nun öğrencisi Aristo (İ.Ö. 384-322)'dir. Aristo'ya göre, demokrasi bir siyasal sistemdir. Bu sistemde, siyasal güç, tek bir kişi, birkaç kişi veya çoğunluğun elinde bulunabilir. Gücün, bütün toplumun iyiliği için kullanılmasının iyi ve doğru olduğunu da savunan Aristo, gücü, yönetenler için kullanmanın yanlışlığına işaret etmiştir. Tek kişi yönetimini monarşi, birkaç kişinin yönetimini aristokrasi ve çoğunluğun yönetimini de demokrasi olarak tanımlamıştır. Aristo, demokrasiyi kaos oluşturacağı, monarşiyi ise tek adamın bir toplumu yönetecek kadar yeterlikleri taşıyacağı gerekçesiyle reddetmiş, seçkin insanların yönetimi olan aristokrasinin önemine vurgu yapmıştır. Plato'dan günümüze güç kavramı ile siyasal yönetim arasındaki tartışmalar önemli bir yer tutmuştur (Aydin, 2000; DiClerico & Hammack, 1992; Ball & Dagger, 1991).

Demokrasinin popüler olmasının en önemli nedenlerinden biri totaliter devletlerin varlığı idi. Totaliter devlet biçiminde liderler, devlet ve bireyler üzerinde tam kontrol kurma çabası içindedir. Bu tür devletlerde, başka grupların güce ulaşması engellenmeye çalışılırken, devlet sosyal yaşamın her boyutunu basitçe açıklamaya çalışır. Devlet, düşmanları, sosyal amaçları, değerler ve insan davranışlarını bir kalıba sığdırmaya çalışır. Özel sınırlar ve devlet sınırları belirli hatlarla belirtilirken, özel yaşam, girişim ve istekler tasvip edilmemektedir. Toplumsal kurumların kontrol edilmesiyle sosyal yaşamın kontrol altına alınacağı varsayılır. Friedrich ve Brzezinski (1965)'ye göre totaliter devletlerin altı özelliği vardır: (1) İdeolojinin öne çıkarılması, (2) tek parti sistemi, (3) terör, (4) medyanın kontrolü, (5) ordunun kontrolü ve (6) ekonominin kontrolü. Siyasal gücün ikinci görünümünü totaliter olmayan otoriter devlet oluşturmaktadır. Siyasal gücün başka bir görünümünü ise demokrasi oluşturmaktadır.

18 ve 19. yüzyılda endüstri devrimi ve kapitalizmin yükselişiyle birlikte modern demokrasi kavramı bir yönetim biçimi olarak popüler olmaya başlamıştır. Sonradan Amerikan anayasasına temel oluşturan, Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi ve Fransız Devrimi'nin beslediği özgürlük, eşitlik ve insan hakları gibi temel değerler, demokrasinin popüler olmasını sağlamıştır. Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi, insanların eşit doğdukları, halkın siyasi iktidarı belirleme ve değiştirme yetkisinin olduğu, yasama, yürütme ve yargı güçlerinin ayrılığına, seçimlerin serbest olduğu ve benzeri haklara vurgu yapmaktaydı. Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi ise, siyasal toplulukların amacının, bireylerin özgürlük, mülkiyet ve güvenlik haklarının güvence altına alınmasına, topluma zarar veren eylemlerin ancak yasa ile yasaklanabileceğine, hiç kimseye dinsel ve siyasal inançlarından dolayı ceza verilemeyeceğine ve benzeri konulara vurgu yapılmıştır. Diğer taraftan, Birleşmiş Milletler Teşkilatı'nın uzun hazırlıklardan sonra 10 Aralık 1948 tarihinde kabul ve ilan ettiği 30 maddelik İnsan Hakları Evrensel Bildirisi ise insanın insan olmasından doğan bireysel ve sosyal hakları konusunda deklare edilmiş önemli bir belgedir. Belge, yasa ve mahkeme önünde eşitlik, işkence ve kötü muamele yapılamayacağı, vergide eşitlik, işe girmede eşitlik, oy vermede eşitlik, toplantı, dernek kurma, basın, din özgürlükleri, işe girme, iş seçme, sendika kurma ve katılma, dinlenme, çalışma süresinin sınırlanması, ücretli izin, tıbbi bakım

ve ihtimam görme, maluliyet, ihtiyarlık ve benzeri hallerde sosyal güvenlik hizmetlerinden faydalanma, evlilik içi ve dışı doğan çocukların korunma ve eğitim görme, kültürel yaşama katılma, sanatla uğraşma ve bilimsel gelişmelere katılma gibi insanın insan olmaktan kaynaklanan evrensel haklarını düzenlemiştir (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 1948; Pıtırılı, 2000).

Demokrasi üzerine olan tartışmalar devam etmesine rağmen, genel olarak demokrasinin üç tanımı yapılmaktadır. Birincisi, "çoğunluğun yönetimi olarak demokrasidir" ki bu, belli politikaları benimsemesi ve bunların uygulanması için bazı liderlere yetki verilmesi ilkesine dayanmaktadır. Demokrasinin ilk uygulamaları da bu basit tanım etrafında toplanmıştır. Çoğunluk yönetiminde azınlıkların hakları, otorite ve gücü kullanmada moral/ahlaki sınır tanımaması, çoğunluk demokrasisine yapılan eleştirilerden bazılarıdır. Demokrasinin ikinci tanımı ise, "liberal demokrasi" olarak adlandırılmaktadır. Liberal demokrasi, çoğunluk demokrasisinin, çoğunluğun yönetimi ilkesini kabul etmekle beraber, temel hak ve özgürlüklere, bireysel hakların korunmasının önemine vurgu yapmaktadır. Temel haklar, her vatandaşın örgütlenme, siyasal partilere ve derneklere katılma, bilgiye ulaşma, protesto etme, düşüncesini açıkça ifade edebilme haklarını içermektedir. Kısaca liberal demokraside bireylerin hukukunun korunması, kanunların hiçbir ayırım yapmadan herkese adil ve eşit biçimde uygulanmasıdır. Üçüncü bir demokrasi tanımı ise, "sosyal ve ekonomik eşitliğe" dayanan anlayıştır. Bu görüş taraftarı olan demokratlara göre, bazı toplumlarda sosyal ve ekonomik gücün adil olmayan bir biçimde dağılımı, demokrasinin özünü ve ruhunu zedelemektedir. Bu bakımdan sosyal ve ekonomik eşitliğe inanma ilkesi, zenginliğin dağılımı, eğitimde eşitlik ve yasaların eşit şekilde uygulanması gereğinin altını çizmektedir. Genel olarak demokrasi, çoğunluğun yönetimine dayalı, bireysel hak ve özgürlükleri koruyan ve aynı zamanda vatandaşlar arasında belli bir dereceye kadar eşitliği sağlamak için çaba gösteren bir yönetim biçimidir (Cohen, 1971; Mayo, 1960).

Lipsitz ve Speak'in (1989, 2) de belirttiği gibi demokrasi bir nitelik ve derece sorunudur. Bir ülkenin demokratik olup olmadığı aslında demokratik açıdan bir nitelik ve derece sorunudur. Bu bağlamda bir ülkedeki demokratik yapının niteliği ve derecesi aşağıdaki sorular bağlamında değerlendirilebilir:

1. Her vatandaşın siyasal hakları etkin bir şekilde korunmakta mıdır?
2. Halkın bilgi düzeyi yüksek midir? Kamu tartışmaları bilgilendirici ve faydalı mıdır?
3. Birçok insan, özellikle de liderler, demokratik idealleri desteklemekte midirler?
4. Bazı insan ve grupların sayısı ile etki ve gücü arasında bir eşitsizlik ve tutarsızlık var mıdır?
5. Devlet, koymuş olduğu kural ve yasalara bağlı kalmakta mıdır? Yoksa kendi koymuş olduğu kural ve yasaları ihlal mi etmektedir?
6. Siyasal kurumlar ve liderler güvenilir mi?
7. Hükümet, vatandaşlarına karşı fiziksel güç kullanmakta mıdır? Siyasal yaşam, yüksek düzeyde gücün kullanımı ile mi şekillenmektedir?
8. Vatandaşlar, güvenlik, temel eğitim, inanç ve düşünce özgürlüğü vb. gibi temel haklara sahip midirler?
9. Bazı gruplar, sosyal ve siyasal sürece katılımdan dışlanmakta mıdır?
10. Siyasal arenada bazı gruplar arasında şiddete dayalı çatışmalar olmakta mıdır?
11. Devlet ve hükümet kurumları, sosyal örgütler, demokratik tutum ve davranışları desteklemekte ve özendirilmekte midir?

Yukarıdaki soruları özetlemek gerekirse, demokrasilerin temel özelliklerinin başında kararlara katılma, bilgiye ulaşma, eşit korunma, kanun önünde eşitlik, kaynakların dağılımı, eğitim hakkı, özel yaşamın gizliliği, işbirliği ve protesto etme hakkı gelmektedir (Zinn, 1971; Hook 1971). Demokratik devletlerin temel özelliği, belli bir zaman süreci içinde belli politikaların uygulanması için bazı liderlere yetki verme olarak görülmesine rağmen, günümüz demokratik devletlerinin tipik özellikleri bireysellik, anayasal devlet, yönetilenlerin rızası ve samimi muhalefettir. Demokratik düşüncede birey ön plandadır. Bireyin sahip olduğu hak ve özgürlükler ve kanun önünde eşitliği demokratik yaşam için vazgeçilmez bir ilkedir. Anayasal devlet, yazılı ve yazılı olmayan yasalarla gelenekler üzerine kurulu olmalıdır. Bu yasalar, özel ve kamu yaşamını düzenlerken, özellikle de güçlerin ayrımı ilkesine duyarlılık göstermelidir. Bugünkü demokrasilerin görünümününün başka bir ilkesi yönetilenlerin azasıdır. Yetişkinlerin bu azası kendilerini yönetenlere belli bir zaman için gücün kullanımına yetki vermeleri anlamına gelmektedir. Samimi muhalefet ise, demokratik sürecin muhalefetin sesinin duyurulmasına fırsat vermesidir. Bu bakımdan iktidarın, medyayı kontrol etmemesi, askeri ve siyasal şiddetini kullanarak muhalefeti susturmaması gerekmektedir.

Vatandaşlık Kavramı ve İdeal Toplum

Demokrasi kuramcılarının ve sosyologların önemle üzerinde durduğu ve çözümlenmeye çalıştıkları kavramların başında gücün doğası ve kullanımı gelmektedir. Gücün tek bir otoriteden alınıp halka verilmesi durumunda bir bakıma vatandaşlık kavramı ve birey olarak vatandaşın hak ve sorumlulukları merkeze kaymaktadır. Güç kavramını sosyolojik açıdan çözümlen Weber, onu devlet kavramı bağlamında değerlendirmiştir. Weber'e göre devlet, "insanın insana

egemenliği" ilişkisi olarak tanımlanabilir. Devletin varolabilmesi için, egemenlik altında olanların, egemen güçlerin sahip olduklarını iddia ettikleri otoriteye itaat etmeleri gerekir (Weber, 1946, 1993). Weber'e göre, insanların ne zaman nasıl itaat etmeleri ve bu itaatlarını hangi gerekçelere dayandırmaları gerektiğini de hatırlatmaktadır. Egemenlik kavramının içselleştirilmesi, hangi dışsal araçlarla desteklenmesi gerektiği konusunda Weber, bazı gerekçeler öne sürmüştür. O'na göre egemenliğin üç türlü içsel gerekçesi ve dolayısıyla meşrulaştırılması söz konusudur: Birincisi, hatırlanamayacak kadar eski ve zamanla kutsallaştırılmış göreneklerdir. Yani, gücünü geleneksel otoriteden alan içselleştirme ve meşrulaştırma çabasıdır. İkincisi, kaynağını olağanüstü ve tanrı vergisi kişiliğinden almaktadır. Weber bu otoriteyi karizmatik otorite olarak kavramlaştırmıştır. Egemenliğin üçüncü içselleştirme gerekçesi olarak, yasalar karşımıza çıkmaktadır. Weber (1993, 80-81)'e göre, "yasalarca konulmuş ödevlerin yerine getirilmesinde itaat esastır. Bu, çağdaş "devlet memurunun" ve bu bakımdan ona benzeyen tüm siyasal güç sahiplerinin sahip olduğu egemenliktir." Burada en önemli kavram, meşruluk kavramıdır. İktidarı veya gücü elinde bulunduranların, bu gücü hangi ahlaki temellere/yaygın inançlara oturttuklarını analiz etmek gerekmektedir. Örneğin, eğitim sisteminde sıkça kullanılan soruşturma açma, sicil amirliği, görevden alma ve yükselmenin hangi meşru standartlara ve içselleştirme gerekçelerine dayandırıldığıнын, demokrasinin açıklık ilkesiyle örtüşüp örtüşmediğinin analiz edilmesi gerekmektedir. Meşrulaştırma ve içselleştirme gerekçeleri açık olmayan soruşturma ve disiplin cezaları, genelde gücü elinde bulunduranların bireysel tasarrufuna kalmakta, gücü kullanmada ahlaki sınır tanınmamaktadır. Bu ise diktatörsel bir anlayış ile demokratik yaşam arasında çelişkiyi oluşturmaktadır. Meşru olması gereken güç ve kullanımı, siyasal temele ve tercihe oturtulmakta bu ise suç ve cezanın meşruluğunu siyasallaştırmaktadır. Siyasallaştırılmış doğru, herkes tarafından kabul edilmediği için, bireyler arasındaki ilişki yozlaşmasının en önemli gerekçesi olmakta, uzamsal yeterlilik yerini olduğundan büyük şüphe duyulan siyasal yeterliliğe bırakmaktadır. Asıl sorun, meşrulaştırma ve içselleştirme, bir toplumda yaşayan insanların çoğunluğunca gönülden benimsemeleri üzerine mi oturtulmaktadır? Yoksa bireyin örgütsel yaşamında sıkça karşılaşılan uzaklaştırma, yükselme ve görevden el çekirmede, otoriter bir anlayış veya uygulamayı sorgulanabilir olan yasal zeminlerden mi almaktadır? Çoğunlukça belirlenmeyen ilke ve değerler, uygulamaya ilişkin ciddi problemler doğurmakta, bu ise otoriter bir anlayışın, politikleşme sonucunda toplumsal barışı da etkileyen bir uygulamanın ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Sorunlara çözüm üretmesi ve insanı özgürleştirilmesi gereken eğitim ve eğitim yöneticisi, sorunları bırak analiz etmeyi, sorunlar altında ezilmektedir. Asıl sorun, eğitimin veya okulun amaçlarını eğitim liderinin dışlandığı egemen güçler tarafından mı belirlenmeli, yoksa bizzat ideal toplum profili, eğitim tarafından mı şekillendirilmelidir? Egemenliğin derecesi ve güç kavramının kullanımı, devlet biçimini ve bu bağlamda eğitimin rolünü de belirlemektedir.

İdeal bir toplum profili, ideal bir eğitim sisteminin yetiştirmiş olduğu, sorumluluk sahibi, bilgilendirilmiş bireylerin demokratik politik sistemin etkin birer üyesi olmalarıyla sağlanabilir. Bu, aynı zamanda eğitimin de en önemli amaçları arasındadır (Reische, 1987). Yurttaşlık bilgisinden yoksunluğu, karanlık çağın nedeni olarak gören ünlü eğitimci Boyer (1983), karanlık çağın, bilginin ve karara katılmanın uzmanlar ve üst yöneticiler tarafından kullanıldığı zaman ortaya çıkacağını hatırlatmaktadır. Demokratik politik sistemi şekillendiren vatandaşlık bilgisi, bir çok gelişmiş ülkenin sosyal bilgiler öğretiminin ana konuları arasında yer almaktadır. Türkiye'de vatandaşlık eğitimi üzerine yoğunlaşması gereken sosyal bilgiler dersinin içerik ve hedef belirleme, öğretim ilke ve yöntemlerini tartışmadan öteye gidememesi, demokrasi, eğitim ve ideal toplum profili arasındaki ilişkinin gereği gibi ortaya konamamasından kaynaklanmaktadır. Sosyal bilgiler, toplumu ilgilendiren bilgilerdir. Bu bilgiler, politik demokratik sisteme etkin ve üretken olarak katılabilmek için, özgür, evrensel, bilgili, rasyonel, insancıl, dürüst, halk merkezli, kamu yararını düşünen bireyler yetiştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu temel değerler, okulun merkezinde yer alırken, okul, entelektüel tarih bilgisi, ülke sevgisi, siyaset sürecine katılma, demokratik ahlak ve değerlerin önemini vurgulamak ve öğretmekle de sorumludur. Bu bilgilerin ihmali, ideal toplum profilinin ihmalidir (Bilhan, 1991; Goodlad, 1994).

Demokratik sürece katılacak bireylerin yetiştirilmesi ve insani değerlerin çocuklara öğretilmesi, yaşamsal bir öneme sahiptir. Bu bağlamda düşünüldüğü zaman, vatandaşlık eğitimi, Türk tarihi, edebiyat, vatandaşlık bilgisi, sosyal bilgiler derslerinin mekanik biçimde öğretilmesinin de ötesindedir. Vatandaşlık eğitimi, demokratik bir toplumda demokratik bir yaşamı benimsemiş, demokratik tavır ve tutum içinde, sorumluluklarını bilen bireyler anlamına gelmektedir. Bu yaşam biçiminin benimsenmesi, okul dışı etkileşimde önemli rol oynamaktadır. Spor yapma, dinsel etkinliklere, eğlencelere, sosyal ve siyasal kurumlara katılma gibi etkinliklerle de şekillenmektedir (Reische, 1987). Özgür ve insanca yaşanılacak toplum oluşturma, yukarıda tartışılan çoğunluğun yönetimine saygı, bireysel hak ve özgürlüklerin güvence altına alınması, hoşgörü ve tolerans sahibi bireyler yetiştirme, vatandaşlık eğitiminin merkezindedir (Patrick, 1980; Oldenquist, 1980; Reische, 1987; Apple & Beane, 1995). Bu bağlamda düşünüldüğü zaman, vatandaşlık eğitiminin aile, okul, toplum ve ülke bağlamında yorumlanması gerekmektedir. Çocuğun toplumsallaşmasında önemli rolü olan bu kurumlar, çocuğa hak ve sorumluluklarını öğretirken öğretmen, çocuğun millî bir kimliğinin oluşmasına da katkıda bulunacak bir eğitim programı düzenlemektedir. Oldenquist (1980)'a göre vatandaşlık eğitimi, ülke, devlet ve idealler ile başlamalıdır. İyi bir vatandaşlık eğitimi alan birey, topluma ait olma, ne tür ideal bir toplumda yaşamak istediği konularında yorum yapabilmelidir. İyi vatandaş yetiştirme, aynı zamanda ülkenin tarihten gelen, sosyal, ahlaki, ekonomik ve politik değerlerinin içselleştirilmesi anlamına da gelmektedir.

Vatandaşlık eğitimine ilişkin yaklaşımlar, vatandaşlık eğitimi programının içeriği konusunda ipuçları vermektedir. Bu yaklaşımlar 12 noktada toplanabilir (Reische, 1987):

1. Akademik disiplinler- tarih ve siyaset bilimi;
2. Sosyal problemler; Eleştirel düşünme/Karar verme;
3. Soyut değerler; Etik/Ahlaki gelişim;
4. Toplum etkinliklerine katılım/toplum eğitimi;
5. Eğitim hukuku; Ekonomi/Serbest piyasa ekonomisi;
6. Eğitimde global yaklaşımlar;
7. Aile eğitimi; Çoğulculuk;
8. Bireysel gelişim ve sosyal beceriler.

Yukarıda bahsedilen program içeriğinin içselleştirmeyi güçlendirmesi ve değerler şekline dönüştürülebilmesi, bireyin hak, özgürlük, sorumluluk ve inançlarının, hem öğretilmesi hem de güvence altına alınması, uygulamaya ilişkin problemlerin iyileşmesini sağlayacaktır.

Haklar: Bireyin hakları; yaşama, özgürlük, itibar, güvenlik, fırsat eşitliği, adalet,

özel hayatın gizliliği, özel mülk edinme,

Özgürlükler: Bireysel özgürlükler; siyasal sürece katılma, ibadet etme, düşünce, vicdan, örgütlenme, araştırma, ifade etme,

Sorumluluklar: Bireysel sorumluluklar; insan yaşamına saygı, başkalarının hakkına saygı, tolerans, bireysel kontrol, şefkat, demokratik sürece katılım, kamu yararı için çalışma, başkalarının mülküne saygı,

İnançlar: Devlet sorumluluklarına ve sosyal şartlara hassasiyet, çoğunluk tarafından konulmuş hukukun üstünlüğüne inanma, azınlıkların haklarının korunması gereğine, hükümetin halk tarafından seçilmesi gerektiğine, hükümetin bireysel hakları ve özgürlükleri koruması gerektiğine, devletin kamu yararı için çalışan bir kurum olduğuna inanmaktır (Reische, 1987).

Sonuç

Ülkelerin geleceği, insan potansiyelinin ortaya çıkarılması ve kullanılmasıyla mümkündür. Türkiye gibi doğal kaynakları çok güçlü olmayan ülkelerde bu potansiyelin ortaya çıkarılması ve yönlendirilmesi hayati bir önem taşımaktadır. Türk eğitim sisteminin bunu çok iyi başardığını söylemek zordur. İdeal bir toplum için bireyin hem kendisini tanıması, hem de içinde yaşayacağı toplumun değerlerini içselleştirmesi ve kişiliğiyle örtüşen bir meslek edinmesi, bireysel mutluluk ve de ideal toplum için gereklidir. Bireyin kendisini tanıması, kendisine yönelik algı, beklenti ve gereksinimlerinin farkında olmasıdır. Bu, çocuğun kendisinin farkında olması anlamına gelmektedir. İçinde yaşayacağı toplumun değerlerini öğrenmesi ise, sosyal bütünleşme açısından önemlidir. Çocuğun bireyselleşmesinde ve sosyalleşmesinde en etkin kişi ise öğretmendir. Öğretmenin, çocuğun bireyselleşmesinde ve sosyalleşmesinde rehberlik rolü yapabilecek, eğitim ve öğretim etkinliklerini düzenleyici bir kişilik örüntüsü içinde olması gerekmektedir.

Eğitim, demokratik ve özgür bir toplum için vazgeçilmez bir önem taşımaktadır. Okul programları, katılımcı demokrasi kavramı bağlamında öğrencilerin birer vatandaş olarak temel hak ve sorumlulukları daha iyi kavramaları, bu hak ve sorumlulukları içselleştirebilmeleri ile sağlayabilmelidir. Türkiye'de yeni yetişenlerin hak ve sorumluluklarını bilen ve bunları yapıcı bir şekilde, özgür ve demokratik toplumda kullanabilmeleri için, eğitim liderlerine, öğretmenlere ve eğitim programını hazırlayan uzmanlara büyük rol düşmektedir. Bu rollerin belirlenmesi ve yerine getirmesindeki engellerin tartışılması, ayrı bir tartışma konusu olmasına rağmen önemi açıktır. Toplum yapısının analizi, ailelerin işlevleri, okul liderlerinin bireyin toplumsallaşmadaki rolleri ve katılımcı demokrasinin bir yaşam biçimi olarak okul programlarını şekillendirmesi birbirine yakından ilişkilidir. Okul lideri ve toplumsal bir lider olarak öğretmenin, bu değişkenler arasındaki ilişkiyi çözümlenebilecek teknik ve insani yeterliliği taşıması gerekir.

Türkiye, demokratik yaşamı destekleyecek ve bu bağlamda yaşamı şekillendiren ortak toplumsal, ekonomik, siyasal ve bireysel değerleri sistematik bir biçimde tanımlayıp öğrencilere kazandıracak bir yöntem sorunu yaşamaktadır (bknz, MEB, 1991; Bilgen, 1988). Önemli değerlerin belirlenememesi ve öğretilmemesi, kültür sorununu; bu ise insan ve çevreye olan tavırlarda çelişkiler oluşturmaktadır, bu ise sosyal krizi daha da şiddetlendirmektedir. Ertürk (1981)'ünde belirttiği gibi, Türkiye'de sosyal değerler üzerinde etraflı çalışmalar yapılmamıştır. Var olan yasalarda tanımlanan değerler ise tam anlamıyla açıklığa kavuşturulamamıştır. Başarı, çok çalışma, verimlilik, maddi rahatlık, ahlak, insanlık, ilerleme, bilim, dış onay, bireysellik, grup üstünlüğü, eşitlik, özgürlük, vatanseverlik, demokrasi gibi ideal toplumdaki ilişkilerin düzenlenmesine önemli katkıları olabilecek etraflı kavram çözümlenmeleri yapıla-

maştır. Öğretmen, toplumsal değişimin ve demokratik toplumun lideridir. Bu liderin topluma yön verebilmesi ve başkalarını etkileyebilmesi için, yeni bir kişilik örüntüsüne sahip olması gerekir. Bu bağlamda, her geçen gün yeter-sizleşen öğretmen yetiştirme politikalarımız ve öğretmen yetiştirme programlarının içeriğinin entelektüel bir bakış açısıyla yeniden ele alınması gereklidir.

KAYNAKÇA

- Apple, M., & Beane, J. A. (1995). *Democratic Schools*. Alexandria, VA: ASCD.
- Aydın, A. (2000). *Düşünce Tarihi ve İnsan Doğası*. İstanbul: ALFA Basım Yayım Dağıtım.
- Ball, T. & Dagger, R. (1991). *Political Ideologies and the Democratic Ideal*. New York: Harper Collins Publishers.
- Bates, R. (1983). *Educational Administration and Management of Knowledge*. Victoria: Deakin University
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim Felsefesi: Kavram Çözümlemesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yay.
- Bilgen, N. (1988). Türkiye'de Orta Öğretim ve Demokratik Değerler. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*, 9, 13-15.
- Boyer, E. L. (1983). *High School*. New York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Cohen, C. (1971). *Democracy*. Athens, GA: University of Georgia Press.
- DiClerico, R. E., & Hammock, A. S. (1992). *Points of View: Readings in American Government and Politics*. New York: McGraw-Hill.
- Ertürk, S. (1981). *Diktacı Tutum ve Demokrasi*. Ankara: Yelken-tepe Yayınları.
- Foster, W. (1986). *Paradigms and Promises: New Approaches to Educational Administration*. Buffalo, New York: Prometheus Books.
- Freire, P. (1998). *Ezilenlerin Pedagojisi* [Çev.: Dilek Hattatoğlu & Erol Özbek]. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Friedrich, C., & Brzezinski, Z. (1965). *Totalitarian Dictatorship and Autocracy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Giroux, H. (1983). *Critical Theory and Educational Practice*. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Giroux, H. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in Modern Age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Giroux, H. (1992). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- Goodlad, J. I. (1994). *What Schools are for?* Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Hook, S. (1992). *How Democratic Is America? A Response to Howard Zinn*. [Robert E. DiClerico & Allan S. Hammock, (Ed.)]. New York: McGraw-Hill.
- Lipsitz, L. L., & Speak, D. M. (1989). *American Democracy*. New York: St. Martin's Press.
- Mayo, H. B. (1960). *An Introduction to Democratic Theory*. New York: Oxford Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1991). *Milli Eğitim Sisteminde Demokrasi Eğitimi*. Ankara: MEB.
- Oldenquist, A. (1980). On the Nature of Citizenship. *Educational Leadership*, s. 30-34
- Patrick, J. J. (1980). Continuing Challenges in Citizenship. *Educational Leadership*, Sayfa 36-37.
- Pitirli, A. (2000). İnsan Haklarının Neresindeyiz? Farklı Bakış Tarzlarıyla İnsan Hakları Uygulamaları Sempozyumu. Ankara: Emniyet Genel Müdürlüğü-Basimevi.
- Reische, D. L. (1987). *Citizenship: Goal of Education*. Arlington, VA: AASA.
- Weber, M. (1946). *From Max Weber: Essays in Sociology*. [H. H. Gerth & W. Mills, Translators]. New York: Oxford University Press.
- Weber, M. (1946). *From Max Weber: Essays in Sociology*. [H. H. Gerth & W. Mills, Translators/Türkçesi, Taha Parla]. İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları.
- Williams, R. M. (1970). *American Society: A Sociological Interpretation*. New York: Knopf.
- Zinn, H. (1992). *How Democratic is America?* [Robert E. DiClerico & Allan S. Hammock, (Ed.)]. New York: McGraw-Hill.

SINIFTA ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜREÇLERİNİ İNCELEMELİK İÇİN KULLANILACAK BİR VERİ TOPLAMA TEKNİĞİ OLARAK 'SİSTEMATİK GÖZLEM'

Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ*

Özet

Bir araştırma tekniğı olarak gözlemin amacı, dersin doğal akışı içerisinde birinci elden veri toplamaktır. Bu bağlamda sistematik gözlem tekniğı, sınıf içinde ortaya çıkan olayları ve etkileşimleri yoklamak ve izlemek için kullanılmaktadır. Sınıf içinde gözlenen olaylar ve etkileşimler önceden belirlenmiş kategorilerin yer aldığı sistematik gözlem formu kullanılarak kaydedilir. Sistematik gözlem tekniğinin en önemli avantajı, araştırmacıya nicel veriler sağladığı için istatistiksel karşılaştırmalara ve değerlendirme-lere izin vermesidir. Sistematik gözlem tekniğinin kullanıldığı araştırmalarda temel işlem basamakları olarak gözlem formunun oluşturulması, gözlem formunun geçerlik çalışması, gözlemcinin güvenilirlik çalışması, gözlemcinin eğitimi, verilerin kodlama stili ve verilerin istatistiksel çözümlenmeleri gösterilebilir. Bu makalede, bu işlem basamakları sırasıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sistematik gözlem, sınıf gözlemi.

Abstract

The purpose of observation as a research technique is to collect firsthand data during the natural flow of the lesson. In this sense, the systematic observation technique is used in order to examine and follow the interaction and events that occur in the classroom. The events and interactions observed in the classroom are recorded using a systematic observation form consisting of preestablished categories. The most important advantage of the systematic observation technique is that it makes statistical comparisons and evaluations possible since quantitative data are provided by systematic observation. The construction of observation form determining the validity of form and observer reliability, observer training, coding style and data analyses are the basic operational steps of the research based on the systematic observation technique. These basic operational steps will be dealt with in this article.

Key words: Systematic observation, classroom observation.

GİRİŞ

Sınıfın kapısı kapandığında içeride yaşananları ancak öğretmen ve öğrenciler bilmektedir. Burada yaşanan deneyimleri, bilimsel alana aktarmak için kullanılan araştırma tekniklerinin çoğu kişilerin bireysel algılarını ve düşüncelerini içermektedir. Örneğin, öğretmen ve öğrencilerin anket ve görüşme sorularıyla ilgili yanıtlarından bu bilgilerin gerçek yaşamı ne düzeyde yansıttığına ilişkin veri elde etmek oldukça güçtür. Bu bilgiler yalnızca kişinin öznel düşüncesini yansıttığı için yanlılık taşıyabilmektedir. Bu nedenle, kişiler eylemin içinde gözlenmedikçe elde edilen verilerin yaşananları yansıtıp yansıtmadığını anlamak oldukça güçtür. Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini birinci elden anlamak ve bilimsel alana açmak için çeşitli araştırma teknikleri kullanılmaktadır. Bunlara örnek olarak gözlem tekniğı verilebilir.

GÖZLEM

Sınıf gözlemlerinde, gözlemci, diğer bir deyişle araştırmacı araştırmacının verilerini toplamak için sınıf sürecine katılır. Gözlemin en önemli avantajı, süreçte herhangi bir yönlendirme ya da değişiklik yapmaksızın sınıfın doğal akışında gerçekleştirilmesidir (Adler ve Adler, 1994). Patton (1990) gözlemin amacını şöyle belirtmektedir: Gözlenmekte olan mekanı, bu mekanda ortaya çıkan etkinlikleri, sınıfta yer alan kişileri ve gözlenen kişiler açısından süreci birinci elden

tanımlamak ve açıklamaktır. Bu tanımlamaların gereksiz ayrıntılardan, olaylardan ve kişisel yargı ve değerlerden olabileceğince arındırılmış olması gerekmektedir. Gözlem verileri bir yandan okuyucunun süreci anlamasına yardımcı olurken, diğer yandan okuyucunun sürecin içerisinde kendini duyumsamasını sağlamalıdır.

Araştırma tekniği olarak gözlemin çeşitli faydaları bulunmaktadır. Öncelikle herhangi bir kişi ya da sınıfın doğrudan gözlenmesi, sürecin doğru bir şekilde algılanmasını ve yorumlanmasını sağlar. Araştırmacının gözlem yaparak ilk elden veri toplaması, onun daha doğru değerlendirmeler yapmasını da sağlamaktadır. Gözlem, süreç içinde yaşarken gözden kaçan konulara, bilinçli bir şekilde yaklaşma ve görme olanağına da izin verir. Doğrudan gözlem, gözlemciye öğretmenin ya da öğrencinin görüşmelerde ifade etmek istemediği konuları görmesine olanak verir. Araştırmacı gözlem sürecinde sınıfta fiziksel olarak bulunduğu için kişisel bilgilere birinci elden ulaşır ve doğrudan deneyim kazanır (Patton, 1987). Gözlem tekniği kullanılarak öğrenciler ve öğretmenler arasındaki ortak etkileşimi ve empatik tepkileri kavramak ve bunları daha iyi yorumlamak da mümkün olabilir. Özellikle bazı sembolik iletişim biçimlerinin olay anında bağlam çerçevesinde anlaşılması ve kavranması da mümkündür (Cavendish, Galton, Hargreaves ve Harlen, 1990).

Gözlem tekniğinin avantajları olduğu kadar dezavantajları da vardır. Özellikle, gözlemcinin sınıfın doğal akışı içerisinde yer alması nedeniyle sınıftaki diğer kişiler üzerinde bir etki oluşturabilir. Bu nedenle, toplanan verilerin sınıf içinde her zaman oluşmakta olan davranışların kısmen de olsa değişmesine neden olabilir. Eğer öğrenciler ve öğretmenler gözlemlenirken farkında olursa farklı davranışlar sergileyebilirler (Robson, 1993; Patton, 1990). Bu yönüyle toplanan verilerin gerçek sınıf pratiğini yansıtmayı yansıtmadığı genellikle tartışma konusudur. Buna karşın, Patton (1990) kişilerin gözlemlenirken farkında olmazlarsa yapılan çalışmanın bilimsel ahlak açısından uygun olmayacağını belirtmektedir. Gözlem tekniğinin diğer bir dezavantajı ise gözlemcinin bireysel algılarının ve yargılarının tartışmalı ve yanlı veriler toplanmasına yol açabileceğidir (Adler ve Adler, 1994).

Literatürde araştırma tekniği olarak iki ayrı gözlem türüne rastlanmaktadır: katılımcı ve sistematik gözlem. Katılımcı gözlem, araştırılmakta olan konunun bütünsel ve kabaca tanımlanmasını içermektedir (Lutz, 1993). Buna karşın gözlemin yapılabilmesi iyi bir eğitim ve hazırlık sürecini de içermektedir. Araştırılmakta olan konunun ayrıntılardan ve ilgisiz etkinliklerden arındırılıp yazılması oldukça önemlidir. Tekniğin temel amacı, gözlenen programın ya da sınıf etkileşiminin ayrıntılı bir biçimde dikkatlice yazılmasıdır. Bu süreç, sınıfta mevcut olan öğrenci ve öğretmen etkinliklerinin tanımlanması ve olaylara yüklenen anlamların aktarılması etkinliğinden oluşmaktadır (Patton, 1987).

Atkinson ve Hammersley (1994) katılımcı gözlemin dört temel özelliği olduğunu belirtmektedirler: (a) Gözlemde temel amaç bir hipotezi test etmek değil sosyal fenomeni doğal sürecinde gözlemektir. (b) Verileri yapılandırılmamış bir biçimde toplamaktır. (c) Gözlenen örneklem genellikle sınırlıdır ve az sayıda kişi, sınıf ya da vakadan oluşmaktadır. (ç) Veriler, sözel ve yazılı metin biçiminde olduğu için genel temaların yorumlanmasına dayalı olarak analiz edilmektedir. Bu nedenle, analizde istatistiksel yöntemler yerine sözel tanımlamalar ve açıklamalar kullanılmaktadır.

Katılımcı gözlemden farklı olarak sistematik gözlem, sınıf sürecini özellikle de ortaya çıkan etkileşimleri kontrol etmek, yoklamak ve izlemek için kullanılmaktadır. Sistematik gözlem verileri, olayların ve sınıf içi etkileşimlerin sınıfın doğal akışı içerisinde önceden belirlenmiş kategoriler içine kodlanması yoluyla sayısal olarak ifade edilebilecek biçimde toplanmaktadır (McIntyre, 1980). Elde edilen verilerin analizlerinin istatistiksel tekniklerle yapılması da sistematik gözlemi katılımcı gözlemden ayıran önemli bir özelliktir. Makalenin amacının sınırlılığı nedeniyle makalede katılımcı gözlem yerine sadece sistematik gözlem üzerinde durulacaktır.

SİSTEMATİK GÖZLEM

Sistematik gözlem, sınıf içindeki olayları gözlemek ve ortaya çıkan olayları önceden geliştirilen bir gözlem ölçeğinin kategorilerine göre kodlamayı diğer bir ifadeyle kaydetmeyi içermektedir. Croll (1986), bir araştırma tekniği olarak sistematik gözlemin dört ana özelliğinden bahsetmektedir. Bunlardan birincisi, veriler toplanmadan önce gözlemin amacının açıkça belirtilmesi ve yapılandırılmasıdır. İkincisi, gözlem süreci belirli kriterler çerçevesinde önceden tanımlanmış kategoriler üzerine dayanır. Üçüncüsü ise, gözlem belirli bir yönergeye dayalı olarak gerçekleştirilir. En son olarak da, tüm veriler sayısal olarak ifade edilebilir. Bu nedenle, istatistik teknikleriyle analiz edilirler ve yüzde, frekans ve ortalama gibi sayısal göstergelerle sunulurlar. Bundan dolayı Delamont ve Hamilton (1993) gözlem sonuçlarının anket ve testlerden elde edilen verileri karşılaştırdığını belirtmektedir.

Sistematik gözlem süreci üç aşamalıdır. Birinci aşama olayların gerçekleşirken sistematik bir şekilde gözlenmesi, ikincisi, bu olayların önceden belirlenmiş kategoriler içine kodlanması ve son olarak da elde edilen verilerin analiz edilmesidir (Galton, 1994). Sınıfta ortaya çıkan olayların önceden yapılandırılmış kategoriler içine yansız kaydedilmesi oldukça güç görünmektedir. Buna karşın, tüm kategoriler önceden açık bir biçimde tanımlandığı ve açıklandığı için kaydedilen veriler gözlemci yanlılığından oldukça az etkilenmektedir (Galton, 1994). Sistematik gözlemin ana

amaçlarından bir tanesi gözlemciler arasında özdeşliğin sağlanması ve sınıf olaylarının yansız bir şekilde tanımlanmasıdır. Olayların, önceden tanımlanması gözlem sürecinde ortaya çıkan bireysel değerleri ve yargıları ortadan kaldırmaktadır (Croll, 1986).

Sistemantik gözlem, gözlenen değişkenin niteliksel yönüyle ilgilenmemektedir. Sadece açık, gözlenen davranışlar ve etkileşimlerin frekansı üzerinde durmaktadır (Hamilton ve Delamont, 1974). Gözlem sürecinde genellikle gözlemci ne aradığını ve ne gözlediğini bilmektedir. Bu nedenle bir çok davranış ya da etkileşim gözardı edilip sadece araştırılan özellik gözlenmektedir. Bu özellik, önceden belirlenmiş kategorilere belirli kriterler çerçevesinde kodlanmasından dolayı ortaya çıkan etkileşimin niceliksel yönüyle ilgilenilmektedir. Bu nedenle, sistemantik gözlemlerde gözlenen özelliğin sayısal bir şekilde tanımlanması oldukça önemlidir (McIntyre ve Mclead, 1993). Bu çerçevede, Delamont ve Hamilton (1993) sistemantik gözlemin genellikle gözlenebilen davranışlarla ilgilendiğini belirtmektedirler. Yapılandırılmış gözlem formu neyin kategorize edilebileceğini ve ölçülebileceğini önceden belirtir. Dolayısıyla, gözlenen değişkenin niteliksel yönü gözardı edilir. Gözlemlerde kullanılan ölçek, genel ve bütünsel kavramlar yerine somut ve anlık davranış, etkileşim ve eylemler üzerinde durmaktadır. Bunun için amaç önceden yapılandırılmış bir ölçek kullanılarak, sayısal ve genellebilir veri elde etmektir.

Sistemantik gözlemin en büyük dezavantajı ise sadece görünen davranışları kaydetmeye olanak vermesidir. Örneğin düşünme eylemi gözlenebilen bir davranış olmadığı için kişinin düşünüp düşünmediğini gözlem yoluyla anlamak oldukça güçtür. Bu nedenle bir öğrenci hiç bir şey yapmadan duruyor ve düşünüyorsa bu durumun kaydedilmesi güç görünmektedir (Delamont ve Hamilton, 1993). Bu nedenle, sistemantik gözlem yoluyla öğrencilerin ve öğretmenlerin düşünme gibi doğrudan gözlemlenemeyen eylemleri hakkında veri elde etmek oldukça güç görünmektedir (McIntyre ve Mclead, 1993).

Sistemantik gözlemlerde gözlem aracı kadar önemli etkenlerden biride gözlemcinin yeterliğidir. Gözlemcinin, olayları algılayış biçimi ve yargıları, verilerin geçerliği, güvenilirliği ve gerçekliği yansıtıp yansıtmadığı açısından oldukça önem taşımaktadır. Bu nedenle, gözlemcinin eğitimi, toplanan verilerin kalitesi açısından öncelikli koşullardan biridir.

GÖZLEMİNİN EĞİTİMİ

Bir araştırma tekniği olarak sistemantik gözlemin kullanıldığı araştırmalarda en önemli sorunlardan biri de gözlemcilerin eğitimidir. Gözlemcilerin farklı zamanlarda ve mekanlarda görmüş oldukları aynı davranışı, aynı kategori içine kodlaması oldukça önemli olmasına karşın aynı zamanda da güçtür. Bu nedenle de gözlemcinin eğitimi özel bir önem taşımaktadır.

Gözlemcilerin eğitim sorununa ilişkin iki temel saptamadan söz edilebilir. Bunların birincisi gözlemcinin bir video kamerası gibi makineye dönüştürülmesi, ikincisi ise bu dönüşümü gerçek gözlem sürecinde de devam ettirebilmesini sağlamaktır (Flanders, 1968). Burada sorun gözlemcinin yorumlarında bir standart geliştirmek ve bunu tüm gözlem ve araştırma boyunca sürdürmesini sağlamaktır. Aksi takdirde, gözlemcinin farklı zamanlarda görmüş olduğu aynı davranışı farklı kategorilere kodlaması, araştırmanın güvenilirliği açısından kuşku doğuracaktır. Bu nedenle gözlemci, kategorileri ve içeriklerini kavradıktan sonra video önünde uygulamalara başlamalıdır. Bu süreçte birbirinden farklı sınıf etkileşimleri üzerinde çalışılmalıdır. Böylece karşılaşılabilecek olası durumlara hazır bulunmuşluk artacaktır.

Gözlem sürecinde gözlemcinin göreceği karmaşık etkileşimleri, siyah ve beyaz gibi net ve kesin yargılara ifade etmek güçtür. Bu nedenle, karmaşık etkileşimler gözlemlendiğinde gözlemcinin, doğru yorum ve yargılarını geliştirmek için farklı ve karmaşık gerçek sınıf etkileşimlerini birinci elden gözlemesi sağlanmalıdır. Böylece, sınıfı yaşama ve anlama becerileri de arttırılmış olacaktır (Flanders, 1968). Flanders, bu süreci gözlemcinin bir makineye dönüştürülmesi olarak görmektedir. Gözlemci, aynı davranışı farklı zamanlarda farklı biçimde algılar ve kodlarsa, araştırmanın geçerliği, güvenilirliği ve nesnellığı tartışılabilir duruma gelir. Bu nedenle, gözlemci bireysel yargılarından ve değerlerinden sıyrılmalıdır. Ayrıca, önceden hazırlanmış bir gözlem ölçeğine ait her bir kategorinin davranış alanını iyice kavramalı ve kodlama sürecinde aynı davranışı farklı zamanlarda aynı kategoriye kodlamayı başarmalıdır. Bu saydıklarımız sistemantik gözlemin temel koşullarıdır. Ancak bu şekilde sistemantik gözlem tekniği nesnel bir teknik haline gelebilir.

Gözlemcilerin eğitimi sırasında teyp ve video kayıtları kullanılabilir. Böylelikle gözlemciler video kasetleriyle çalışarak, izlenen davranışların kategorilere nasıl kodlanacağını öğrenebilir. Bu süreçte gözlenen olaylarda basit etkileşimlerden daha karmaşık etkileşimlere doğru gidilerek, gözlemcinin acemilikten sıyrılmış gözlem formunu ustaca kullanan bir gözlemci haline getirilmesi sağlanabilir. Eğitim sürecinde kullanılan video ve teyp kayıtlarının güvenilirlik hesaplamaları sürecinde kullanılması oldukça sakıncalıdır. Bu nedenle güvenilirlik çalışmalarında gözlemcinin hiç görmediği olayları ve etkileşimleri içeren kasetler kullanılmalıdır (Galton, 1994).

Gözlemcilerin, gerçek gözlemlere geçmeden önce video kasetleriyle eğitiminin yanı sıra gerçek sınıf gözlemleri de

yapması oldukça faydalıdır. Böylece gözlemci hem sınıf atmosferine hem de doğal olarak kendiliğinden ortaya çıkan farklı davranış örüntülerine uyum sağlar (Galton, 1994). Gözlemcilerin video önünde ve gerçek sınıflarda yaptıkları eğitim çalışmalarından sonra, güvenilirlik çalışmalarına geçilebilir.

SİSTEMATİK GÖZLEM TEKNİĞİNDE GÜVENİRLİK

Klasik anlamda güvenilirlik, belirli bir grup örneklemeden aynı ölçme aracı ile elde edilen puanların farklı uygulamalardaki sürekliliği olarak tanımlanabilir. Genellikle, test tekrar test, paralel test formu, iki yarı test ve içsel tutarlık teknikleriyle elde edilir (Anastasi, 1976). Bu teknikler genellikle eğitimde ve psikolojide test ya da anket uygulamalarında oldukça yaygın kullanılmalarına karşın, sistematik gözlem sürecinde kullanılmaları pratik olarak mümkün değildir (Frick ve Semmel, 1978). Sistematik gözlem sürecinde ölçeğin güvenilirliği değil, gözlemcinin güvenilirliği temel sorundur. Geleneksel anlamda güvenilirlik analizi, ölçme aracı ya da test için yapılır. Buna karşılık sistematik gözlemde güvenilirlik, gözlemci için yapılmaktadır. Bu nedenle, sistematik gözlemde güvenilirlik için farklı kavramlar kullanılmaktadır. Frick ve Semmel (1978) sistematik gözlemde güvenilirliği, gözlemcinin kendi içinde ya da gözlemcilerin birbirleriyle gözlenen aynı olayı gözlem ölçeğindeki aynı kategoriye kodlanmasındaki tutarlılık olarak ifade etmektedirler. Bu bağlamda sistematik gözlemde güvenilirlik iki farklı yöntemle hesaplanmaktadır (Frick ve Semmel, 1978). Bunlardan birincisi, bir gözlemcinin aynı olayı farklı zamanlarda aynı kategori içine kodlanmasındaki tutarlılıktır; diğeri ise farklı gözlemcilerin aynı olayı aynı kategori içine kodlamalarındaki tutarlılıktır.

Farklı iki gözlemci arasındaki güvenilirliği hesaplamak için, aynı olayları aynı zamanda gözlemleri sağlanarak birbirleriyle ya da bir diğer kriter uzman kişiyle olan benzerliklerine bakılır. Eğer gözlemciler bir başka uzman kişiyle karşılaştırılarak güvenilirlik elde ediliyorsa, buna kriter güvenilirliği de denilmektedir. İki den fazla gözlemci araştırmada kullanılacak ise bunların birbirleriyle olan benzerlikleri bazen karmaşaya ve sorunlara neden olabilmektedir. Bu nedenle, bu sorunu çözmek için bir uzman gözlemci ortak kriter olarak kullanılıp her bir gözlemcinin bu uzmanla olan benzerliklerine bakılarak kriter güvenilirliği elde edilebilir (Frick ve Semmel, 1978).

Araştırmada, tek bir gözlemci kullanılacak ise bu durumda, gözlemci aynı olaya iki farklı zamanda verdiği tepkiler açısından değerlendirilmelidir. Bu durumda güvenilirlik, gözlemcinin videoya kaydedilmiş olayları iki farklı zamanda gözlediğinde, bu kişinin iki gözlem verileri arasındaki benzerliklere bakılarak hesaplanır (Frick ve Semmel, 1978).

Frick ve Semmel (1978) güvenilirlik hesaplamalarını gerçekleştirmek için videodan faydalanılabileceğini belirtmektedirler. Sınıf içindeki olaylar videoya kaydedilerek farklı gözlemcilere aynı anda ve aynı gözlemciye iki farklı zamanda gösterilerek gözlemlerde yapılan kodlamanın birbirleriyle uyuşup uyuşmadığına bakılarak hesaplanacağını belirtmektedir.

Gözlemciler için güvenilirlik hesaplamalarını gerçekleştirmek için 3 formül önerilmektedir: Uyuşum yüzdesi (agreement percentage), Cohen'in Kappa formülü (Robson, 1993; Croll, 1986; Bakemen ve Gottman, 1986) ve Flanders'in Scott katsayısıdır (Flanders, 1968).

Güvenirlik hesaplamalarında en fazla kullanılan ve en temel hesaplama şekli iki farklı gözlemin birbirleriyle uyuşup uyuşmadığına bakılarak hesaplanan uyuşum yüzdesidir. Bunun için aşağıdaki formül kullanılmaktadır.

$$p = \frac{Na \times 100}{Na + Nd}$$

P: Uyuşum yüzdesi (percentage of agreement)

Na: Uyuşum miktarı (the number of agreement)

Nd: Uyuşmazlık miktarı (the number of disagreement)

Uyuşum yüzdesi, oldukça sık kullanılmasına karşın bazı dezavantajları bulunmaktadır. Gözlem sürecinde gözlemci, iki farklı gözlem sırasında aynı olayı rastlantıyla aynı kategoriye kodlayabilir. Bu durumda kullanılan formül rastlantısal olarak aynı kaydedilen kategorileri göz önüne almamaktadır. Bu nedenle, rastlantı etkenini kontrol etmek için farklı bir formül, Cohen'in Kappa formülü önerilmektedir (Robson, 1993; Croll, 1986; Bakemen ve Gottman, 1986). Cohen'in Kappa formülü şöyle gösterilebilir.

$$K = \frac{Po - Pc}{1 - Pc}$$

Po: Uyuşum oranı (proportion of agreement)

Pc: Rastlantı eseri aynı kaydedilen kategorilerin oranı (the proportion expected by chance)

Robson (1993) elde edilen Kappa değerlerini yorumlamak için üç temel oran belirtmektedir. Bunlar 0.40'dan 0.60'a kadar olan kabul edilebilir düzey, 0.60'dan 0.75'e kadar olan iyi ve 0.75 ve yukarısı çok iyidir.

Flanders (1968) Scott'un formülünü değiştirerek gözlem esnasında sınırlı sayıda yapılan kodlamadan etkilenmeyecek, yüzdelik değerleri üzerine kurulu alternatif bir formül önermektedir. Bu formül ise şöyle gösterilmektedir:

$$\Gamma = \frac{Po - Pe}{100 - Pe}$$

Po: Uyuşum oranı (the proportion of agreement)

Pe: Şans nedeniyle elde edilen kodlamalardaki aynılık (the proportion of agreement expected by chance)

Gözlem formları birden fazla boyut içerdiği zaman Kappa formülü ve uyuşum yüzdesi sınırlılık katmaktadır. Bunun nedeni ise her iki formülün de sadece bir boyut için hesaplanmasıdır. Gözlem araçları genellikle birden fazla boyut içerdiği takdirde her bir boyut için bu iki formül ayrı ayrı hesaplanmakta ve ölçeğin bütünü için ortak bir sonuç vermemektedir. Buna karşın Flanders'ın (1968) Scott katsayısı, ölçeğin bütünü yani tüm alt boyutlarını aynı anda hesaba katmaktadır. Bu yönüyle diğer formüllere göre ölçeğin tümüne ait tek bir güvenilirlik katsayısı verdiği için çok boyutlu ölçeklerde daha kullanışlıdır.

SİSTEMATİK GÖZLEM TEKNİĞİNDE GEÇERLİK

Klasik anlamda geçerlik ölçme aracının ölçtüğü iddia edilen yapıyı ölçüp ölçmediği sorusuna yanıt vermektedir. Geçerlik, ölçme aracının neyi ve nasıl ölçtüğü ve hangi amaç için kullanıldığıyla ilgilidir (Anastasi, 1976). Utwin (1995) geçerliğin dört farklı yöntemle ölçülebileceğini belirtmektedir: Yapı geçerliği, önkestirim geçerliği, içerik geçerliği ve görünüş geçerliği.

Yapı geçerliği, ölçme aracının belirli bir kuramı ya da kuramsal yaklaşımı temsil edip etmediği ya da ne kadar ettiğiyile ilişkilidir. Örneğin kaygı, soyut zeka ve mekanik kavrama gibi belirli bir özelliğin ölçümündeki kuramsal yapıyla ilintilidir (Oppenheim, 1992). Önkestirim geçerliği ise, ölçme aracının gelecekte belirli bir durumda ortaya çıkması olası bir davranış ya da becerinin önkestirilme düzeyiyle ilişkilidir (Anastasi, 1976). Bu nedenle, ölçme araçlarının sonuçları gelecekte beklenen bir edimle ilişkilidir. Yapı ve önkestirim geçerliliğinin sahip olduğu özellikler nedeniyle, sınıfta öğrenci ve öğretmen etkileşimlerini gözlemlerken gözönüne alınan bir kriter olma olasılığı düşüktür. Sistematik gözlem formlarının geliştirilmesinde bu iki geçerlik yönteminin yerine içerik ve görünüş geçerliğinin kullanılması daha uygun görünmektedir.

İçerik geçerliği, ölçülmek istenen davranışların ölçme aracı tarafından yeteri kadar örneklenip örneklenmediği sorusu ile ilgilidir (Anastasi, 1976). İçerik geçerliğinde temel amaç ölçme aracının yani gözlem formunun sahip olduğu kategorilerin gözlenen özelliğin tüm boyutlarını yeteri kadar kapsayıp kapsamadığıdır (Crocker ve Algina, 1986). Bu nedenle gözlem aracının kategorilerinin gözlenen davranış örüntülerinin olası tüm varyasyonlarını içerip içermediği önemli bir sorundur (Cronbach, 1971). Bunun için gözlenen özellik ile ölçek kategorileri arasındaki eşleşme ya da uygunluk temel amaçtır (Pellegrini, 1996). Crocker ve Algina (1986) içerik geçerliğinin sağlanmasında uygulanması gereken süreci şöyle belirtmektedir: Öncelikle gözlenecek özellik tanımlanmalı ve belirlenmelidir. Daha sonra, ilgili alandan uzman kişiler seçilerek bu özellik ile gözlem aracının kategorilerinin eşleşip eşleşmediği sorgulanmalı ve gerekirse ölçek kategorileri ve içerikleri yenilenmelidir.

Görünüş geçerliği, ölçme aracının içeriğinin derince sorgulanmasından çok, ne ölçüyor görüldüğüyle ilişkilidir. Ölçme aracını inceleyen uzmana göre geçerli görünüp görünmediği ile ilgilidir (Anastasi, 1976). Ölçme aracının her bir maddesinin ve bütün olarak gözlem formunun ya da ölçme aracının kendisinin bir uzman grubu tarafından yüzeysel incelenmesi yoluyla elde edilir (Utwin, 1995).

İçerik geçerliği ve görünüş geçerliği aslında birbirleriyle oldukça ilintilidir ve iç içe geçmiştir. Gözlem formlarının geçerlik çalışmalarında üzerinde durulması gereken yöntem bu ikisidir. Gözlem formu yapılandırıldıktan sonra her bir maddesi ve içerik tanımlarının gözlenecek olan davranış grubu ile örtüşüp örtüşmediği ilgili uzman grubu ve sınıf ortamını oldukça iyi bilen bir grup öğretmen tarafından detaylı olarak incelenmeli, sorgulanmalı ve gerekirse değiştirilmelidir.

SİSTEMATİK GÖZLEM VERİLERİNİN TOPLANMASI

Sistemantik gözlemden gözlemci, olayların akışı içerisinde gözlediği davranışı tanımlamaya ya da sınıflandırmaya çalışır. Gözlem belirli bir zaman diliminde yapıldığı için olayların anlaşılmasında zaman aralığı önemli bir faktördür (Croll, 1986). Bu nedenle, gözlemin ne sıklıkla yapılacağı önemli bir sorundur. Genellikle, gözlem sıklığı nasıl bir veri toplanacağı ve bu verilerin gözlenen özelliği temsil edebilecek nitelikte olup olmaması ile ilgilidir. Gözlemci kaydedile-

cek davranışları ve etkileşimleri tanımlarken hangi yöntemle bu davranış ünitelerini kaydedeceğine karar vermek durumundadır.

Gözlenen davranışların gözlem formuna kaydedilmesi kabaca iki yöntemle (olaya dayalı ya da zaman aralıklı olarak) gerçekleştirilebilir (Bakeman ve Gottman, 1997; Robson, 1993). Zaman aralıklı gözlemlerde araştırmacı gözlediği her şeyi değil olayların akışı içerisinde belirli zaman aralıkları içerisinde gördüklerini kaydetmek durumundadır. Bu sistemde gözlem süresi belirli zaman aralıklarına bölünür (Bakeman ve Gottman, 1997; Galton, 1994; Robson, 1993; Croll, 1986). Örneğin, 6 saniye, 25 saniye, 2 dakika ve 4 dakika gibi her bir zaman aralığında gözlenen davranış ortaya çıkıyor ise kaydedilir. Zaman aralıklı gözlemlerde en önemli sorun, belirlenen zaman aralığında gözlenen davranışın, etkinliğin ya da özelliğin tüm ders süresinde ortaya çıkan özellikleri, davranışı ya da etkinliği temsil edip etmediğidir (Robson, 1993). Zamana dayalı gözlemlerde kodlanan davranışın ortaya çıkan tüm davranışları temsil edip etmediği kodlamalar arasındaki zaman aralığının miktarına bağlıdır. Eğer zaman aralığı çok kısa ise (3 ya da 5 saniye gibi) gözlemci hata yapabilir. Buna karşın, zaman aralığı çok uzun olursa gözlemci davranışları kategorilere doğru kodlar fakat davranışların temsil gücü düşük olabilir (Galton, 1994). Bu nedenle zaman aralıklı gözlemin en önemli dezavantajı, gözlenen davranış örüntülerinin doğru bir biçimde tanımlanmasını ya da kodlamasını sınırlamasıdır (Croll, 1986).

Olaya dayalı gözlemlerde ise gözlemci gözlenen etkinlik, davranış ya da etkileşimin ortaya çıkmasını bekler ve ortaya çıktığında gözlem formuna kaydeder. Bu yöntem, gözlenen özelliğin frekansını doğru bir şekilde verir. Bu sırada eğer araştırma için önemli ise ortaya çıkan olayın zamanı da not alınır. Böylece 'ne zaman' ve 'ne sıklıkla' sorularına cevap verecek veri toplanmış olur (Bakeman ve Gottman, 1997; Galton, 1994; Robson, 1993; Croll, 1986). Örneğin, araştırmacı ilkököl sınıflarında öğrencilerin derste ne sıklıkla istenmeyen davranış gösterdiklerini gözleyorsa ise gözlemcinin yöntemi istenmeyen davranış ortaya çıkıncaya kadar beklemek ve ortaya çıkınca kaydetmek olmalıdır. Yöntemin bu özelliğinden dolayı en önemli avantajı gözlenen davranış ya da etkinliğin en doğru frekansını vermesidir.

SONUÇ

Sistemik gözlemin bir araştırma tekniği olarak kullanılması, üzerinde özenle durulması gereken, hazırlık çalışması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, pilot uygulamaları, gözlemcilerin eğitimi, verilerin kodlanması ve analizini içeren ayrıntılı ve zaman alıcı bir süreç olarak görünebilir. Buna karşılık sınıf içerisinde öğretmen-öğrenci etkileşimlerini, onların davranışlarını, öğrenme ve öğretme stratejileri ve stillerini saptamak için kullanılacak etkili bir araştırma tekniğidir.

Benzer olarak, öğretmenlerin ve okulun performans ölçümleri ve teftişi sırasında müfettişler tarafından kullanılacak uygun bir tekniktir. Sahip olduğu özellik nedeniyle öğretmenler arasında niceliksel karşılaştırmalara ve değerlendirmelere izin verdiği için öğretme ve öğrenme sürecinin anlaşılması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi sürecinde kullanılacak oldukça pratik bir tekniktir.

KAYNAKÇA

- Adler, A.P. and Adler, P. (1994) "Observational techniques", in K.N., Denzin, and S.Y., Lincoln, (Eds.), *Handbook of qualitative research* (s. 377-392), London: Sage Pub.
- Anastasi, A. (1976) *Psychological testing* (4th Ed.), New York: MacMillan Publishing Co., Inc.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1994) "Ethnography and participant observation", in K.N., Denzin, and S.Y., Lincoln, (Eds.) *Handbook of qualitative research* (pp. 248-261). London: Sage Pub.
- Bakeman, R., and Gottman, J. M. (1986) *Observing interaction: introduction to sequential analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakeman, R., and Gottman, J. M. (1997) *Observing interaction: introduction to sequential analysis* (2nd Ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Cavendish, S., Galton, M., Hargreaves, L. ve Harlen, W. (1990) *Observing activities*, London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Crocker, L. & Algina, J. (1986) *Introduction to classical and modern test theory*, New York: Holt Rinehart & Winston, Inc.
- Croll, P. (1986) *Systematic classroom observation*, London: The Farmer Press.
- Cronbach, L. J. (1971) "Test validation", in R. L. Thorndike (ed.), *Educational measurement*, Washington: American council on education.
- Delamont, S. & Hamilton, D. (1993) "Revisiting classroom research: a continuing cautionary tale", in M. Hammersley,

- (Eds), *Controversies in classroom research* (2nd ed.) (s. 25-43). Buckingham: Open University Press.
- Flanders, N. A. (1968) "The problems of observer training and reliability", in E. Amidon and J. B. Hough (Eds.), *Interaction analysis: theory, research and application* (s.158-175). Reading: Addison-Wesley publishing company.
- Frick, T. & Semmel, M. I. (1978) "Observer agreement and reliabilities of classroom observational measures". *Review of Educational Research*, Vol. 48 No. 1: 157-184.
- Galton, M. (1994) "Classroom observation". in T. Husen, and N. Postlethwaite, (Eds.), *The international encyclopaedia of education* (s. 811-816). Pergamon.
- Hamilton, D. & Delamont, S. (1974) "Classroom research: a cautionary tale", *Research in Education*, Vol. 11, 1-15.
- Lutz, F. W. (1993) "Ethnography: The holistic approach to understanding schooling", in M. Hammersley, (eds.), *Controversies in classroom research* (2nd ed.) (s.107-119). Buckingham: Open University Press.
- McIntyre, D. I. & Macleod, G. (1993) "The characteristics and uses of systematic observation", in M. Hammersley, (Eds), *Controversies in classroom research* (2nd ed.) (s. 10-24). Buckingham: Open University Press.
- McIntyre, D. I. (1980) "Systematic observation of classroom activities", *Educational studies*, Vol. 2 No. 2: 3-30.
- Oppenheim, A. N. (1992) *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement* (2nd ed.), London: Printer pub. Ltd.
- Patton, Q., M. (1987) *How to use qualitative methods in evaluation*, London: Sage Pub.
- Patton, Q., M. (1990) *Qualitative evaluation an research methods* (2nd ed.), London: Sage Pub.
- Pellegrini, A. D. (1996) *Observing Children in Their Natural Worlds: A Methodological Primer*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Robson, C. (1993) *Real world research*, Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Utwin, S., M. (1995) *How to measure survey reliability and validity*, London: Sage Pub.

REHBER ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMUNUN YORDANMASI

Doç.Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK*

Özet

Bu çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan rehber öğretmenlerin (psikolojik danışmanların) iş doyumunu yordayan değişkenler araştırılmıştır. Bu amaçla rehber öğretmenlerin sosyo-demografik nitelikleri (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan alan, öğrenim düzeyi, çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim birimi, hizmetiçi eğitime katılma sıklığı) ve ihtiyaçlarına ilişkin algılarının (aylık gelirlerini yeterli bulup bulmama, mesleki yeterlik algısı ve mesleki sorunlar) onların iş doyumunu yordamada ne derece güçlü değişkenler olduğu incelenmiştir.

Araştırma 1999-2000 öğretim yılı başında Ankara il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli 236 rehber öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler Tezer (1991) tarafından geliştirilen "İş Doyumu Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Veriler üzerinde çoklu regresyon analizi işlemleri uygulanmıştır.

İş doyumunu, incelenen değişkenlerden sadece "mesleki sorun belirtme" (%69) ve "mesleki yeterlik algısı" (%7) değişkenlerinin anlamlı olarak yordayabildiği; diğer bağımsız değişkenlerin yordayıcılık gücünün olmadığı ya da çok düşük olduğu saptanmıştır. Tüm değişkenler birarada olarak ise iş doyumunu varyansının %20.3'ünü anlamlı şekilde açıklayabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul danışmanları/rehber öğretmenler, iş doyumunu

Abstract

The present study investigated the power of some socio-demographic and some other variables in predicting job satisfaction of counselor in elementary education schools. Our sample consisted of 236 elementary school's counselor working in Ankara. All data have been collected via socio-demographic data form and Job Satisfaction Inventory (Tezer 1991). The results revealed that "having vocational problems" and "the self perceptions of counselors about their work competence" had the power of significantly predicting job satisfaction. However, the research findings indicated that such some relevant variables as sex, seniority, area graduated, educational level, school's place, salary and the frequency of participation in in-service training activities didn't have the significant power of predicting of job satisfaction.

Keywords: School counselor, Job satisfaction

Giriş

Bir kimsenin işine yönelik genel tutumu olarak kabul edilen iş doyumunu; bireyin işini ya da işle ilgili yaşantısını memnuniyet verici veya olumlu bir duygu ile sonuçlanan bir durum olarak değerlendirmesi olarak tanımlanır (Saal & Knight 1988: 305).

İş doyumunu, ilk kez 1920'lerde ortaya atılmış, 1930-40'lı yıllarda önemi kabul edilerek incelenmeye başlanmıştır. O tarihlerden itibaren öncelikle endüstri ve örgüt psikolojisinde, sağlık ve eğitim alanlarında üzerinde en fazla çalışılan konulardan biri olmuştur (Güler 1990). Farklı meslek ve iş alanlarında bu denli önem ve ilgi ile ele alınmasının nedenleri değişiktir. Endüstri alanında, özellikle iş doyumunu doğrudan ya da dolaylı olarak iş performansını etkileyen bir etmen olarak görülür (Ergenç 1982; Sencer 1982; Güler 1990; Altınışık 1998). Bu nedenle işgörenlerin iş doyumlarını saptamaya ve artırmaya yönelik çalışmalar gerek bireysel gerekse kurumsal ve dolayısıyla toplumsal bir önem taşır.

İş doyumuna etki eden faktörlerin belirlenmesine yönelik araştırmalarda, bireylere işlerinde kendilerini en çok memnun eden şeyin ne olduğu sorulduğunda; ücret, yetki ve sorumluluk düzeyi, kişisel gelişme ve ilerleme olanakları gibi işin niteliği, politika ve süreçleri gibi farklı yönler ortaya konulduğu görülmüştür (Ergenç 1982; Ergin 1997). Kuşkusuz bu faktörlerin önemi kişinin ihtiyaç ve beklentilerine göre değişebilmektedir. Çünkü insanların çalışmasının, bir iş/meslek sahibi olmasının gerisinde yatan ihtiyaçlar oldukça çeşitlidir. Bir meslek/iş edinmenin temelinde para kaza-

arak fizyolojik ihtiyaçları karşılamanın dışında sosyal ve psikolojik ihtiyaçların doyumu söz konusudur (Isaacson 1986; Yeşilyaprak ve ark., 2000; Kuzgun 2000). İşte iş doyumu, bir bakıma bu ihtiyaçların karşılanması düzeyi ile ilişkilidir. Bu açıdan iş doyumu yaşam doyumunu ve bireylerin fizik ve ruh sağlığını doğrudan etkilemektedir. Bu nedendir ki sağlık ve psikolojik danışmanlık alanında da ele alınan önemli bir konu olmuştur. Çünkü insanların bedensel ve psikolojik sağlığını korumaya ve sürdürmeye yönelik yardım mesleklerinde bu hizmeti verenlerin iş doyumu kendi sağlıkları için olduğu kadar, verdikleri hizmetin niteliği ve etkisi açısından kritik bir öneme sahiptir. Ülkemizde gerek tıp, gerekse psikolojik yardım alanlarında çalışanların iş doyum düzeyleri de bu açıdan inceleme konusu olarak ilgi çekmektedir (Tezer ve Uzer 1992; Ergin 1997; Koç 1998; Sevim ve Hamamcı 1999; Karlıdağ ve diğ. 2000).

İş doyumuna yol açan nedenler ve iş doyumunun etkileri konusunda çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Bütün bu kuramlar, çalışanların motivasyonları, grup-içi etkileşim ve lider ile takım arasındaki ilişkilerle de ilgilenmişlerdir. Tüm bu görüşler gözden geçirildiğinde iş doyumunu konusundaki temel çalışmaların 20. yüzyıl başlarında Frederick Taylor'a dek uzandığı görülür. Taylor'un kuramında iş verimini etkileyen en önemli faktör olarak "iş kazancı" (ekonomik ödül) vurgulanmış, çalışanların işe yönelik tutumları önemli bir değişken olarak dikkate alınmamıştır (Saal ve Knight 1988: 298).

Taylor'dan sonra, 1924'lerden itibaren "Howthorne çalışmaları" olarak nitelenen bir dizi uzun dönemli araştırmalar planlanmıştır. Bu çalışmalar, çalışanların ihtiyaçları ve algıları üzerinde odaklaşarak sonraki "güdülenme kuramları"na öncülük etmiş ve iş doyumunu yazınında yer almıştır. İş doyumunu ya da doyumsuzluğunda rol oynayan etmenleri "güdü" kavramıyla açıklamayı amaçlayan Maslow ve Herzberg bu alanda en popüler görüşleri ortaya koymuşlardır. Yine iş doyumunu ile ilgili olarak Vroom, Porter, Lawler ve diğerleri tarafından geliştirilen "Beklenti Kuramı", Locke'nin "Tutarsızlık (Değer) Kuramı", Adams'ın "Denge Kuramı", bu alanda sözü edilen görüşleri oluşturur (Onaran 1981; Ergenç 1981; Sencer 1982; Saal & Knight 1988).

İş doyumunu açıklayan kuramsal yaklaşımların incelenmesi sonucunda varacağımız önemli bir sonuç, genel olarak yönetim ve motivasyon kuramlarının temel amacı "mutlu doyumlu" bir işgücü yaratmak olduğu halde, çalışanların işe ilişkin tutumlarını kontrol etmek (belirlemek ve denetlemek) için bilinmesi gereken, iş doyumunun nedenlerini ve sonuçlarını topluca açıklayan bir kurama henüz erişilemediğidir. İş doyumunun endüstriyel ve örgütsel psikolojide belki de üzerinde en çok çalışılan konulardan biri olduğu gerçeği gözönüne alınırsa bu durumun kuramsal planda bir düş kırıklığı yarattığı söylenebilir.

İş doyumunu konusundaki yapılan araştırmalar, nedensel ilişkileri inceleyen kuramların yetersizliğinden ötürü, değişkenlerarası ilişkiler üzerinde yoğunlaşmıştır. Çalışanların iş doyumunu ile onların demografik nitelikleri arasında etkileşim arayan korelasyonel çalışmalar tutarlı sonuçlara ulaşamamıştır. Bu alanda 1972-78 yılları arasında yapılan araştırma bulgularını meta-analiz yöntemiyle değerlendiren Weaver (1980) ırk (beyaz ve siyahlar), cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, gelir durumu ve meslek alanları gibi değişkenler ile iş doyumunu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ya da bulguların yetersiz olduğu sonucuna varmıştır (Akt. Saal & Knight 1988).

Bu alanda ülkemizde yapılan çalışmalarda gerek endüstri gerekse eğitim alanında çalışanların iş doyumunu ile cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim alanı ve düzeyi, yerleşim birimi, gelir düzeyi gibi bağımsız değişkenler arasında tutarlı bulgular elde edilememiş ve genel bir yargıya ulaşılamamıştır. Söz konusu çalışmalarda nispeten tutarlı ve genel bir sonuç olarak "mesleki yeterlilik" ile iş doyumunu arasındaki olumlu ilişkinin varlığı saptanmıştır (Kepir ve Pazarçık 1983; Korkut 1990; İncir 1990; Güçray 1994; Tezer 1994; Ergin 1997; Şahin ve Batıgün 1997; Altınışik 1997; İnanç ve Güçray 1997; Koç 1998; Gökçakan ve Özer 1999; Sevim ve Hamamcı 1999).

İş doyumunu konusundaki yapılan kuramsal ve ampirik çalışmalar çalışanların işe ilişkin tutumlarını açıklamayı amaçlamıştır. Bu görüşler daha işlevsel olarak, çalışanın kişisel nitelikleri mi, yoksa çalışma koşullarının mı çalışanın davranışlarını açıklamada daha yeterli olduğu sorusuna yanıt aramıştır. İş doyumunu ile ilişkili değişkenleri bilmek en azından iki önemli amaca hizmet edebilir, birincisi hangi kişisel özelliklere sahip çalışanlar hangi çalışma koşullarında daha doyumlu olabilecekler? İkincisi, uygulamada iş doyumunu nasıl sağlanabilir?

Bu soruların yanıtlan iş doyumunu yordayıcı güçteki değişkenleri ortaya koyabilecek çalışmalara ilgiyi artırmıştır. Ancak bu yönde yapılan pek çok araştırmanın yeterli bilgi birikimi oluşturup tutarlı yargılara ulaşabildiği söylenemez (Saal ve Knight 1988).

Bu çalışmada ilköğretim okullarında görevli rehber öğretmenlerin iş doyumunu yordayabilecek bazı değişkenler incelenmiştir. Daha açık bir şekilde araştırma problemi şöyle ifade edilebilir: "(1) Cinsiyet, (2) mesleki kıdem, (3) mezun olunan alan, (4) öğrenim düzeyi, (5) çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yerinin merkezi ya da merkez dışı bölgede oluşu, (6) aylık geliri yeterli bulup bulmama, (7) hizmetçi eğitim etkinliklerine katılma sıklığı, (8) mesleki yeterlilik algısı ve (9) mesleki sorun belirtir belirtmeme değişkenlerinin; ilköğretim okullarında görevli rehber öğretmenlerin iş doyumunu yordayıp yordamadığı ve yorduyorsa ne derece güçlü birer yordayıcı oldukları" sorusuna yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırma betimsel bir inceleme olarak ilköğretim okullarında görev yapan rehber öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Araştırma örneklemini 1999-2000 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezindeki 328 ilköğretim okulunda görev yapan 393 rehber öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada Ankara ilinin seçilmesinin nedeni, temel eğitimin 8 yıla çıkmasıyla başlanan ilköğretim okullarına rehber öğretmen atama uygulamasına yaygınlıkla bu ilde başlanmış olmasıdır. Çünkü araştırmanın planlandığı aşamadaki mevcut duruma göre henüz Türkiye çapında 970 ilköğretim okulunda olmak üzere 1040 rehber öğretmen görev yapmakta idi (Doğan 1999). Bu nedenle Ankara ilindeki grubun daha yeterli bir örneklem oluşturacağı düşünülmüştür. Ancak bazı rehber öğretmenlere ulaşılamamış, bazıları da araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını hatalı doldurdıkları ya da boş bıraktıkları için araştırma kapsamında değerlendirilememiş ve istatistiksel analizler 236 rehber öğretmenle sınırlandırılmıştır. Bu sayı Ankara il merkezinde çalışanların %60'ını, ülke genelinde ilköğretim okullarında görevli olan rehber öğretmenlerin ise yaklaşık %23'ünü oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplamak için Tezer (1991) tarafından geliştirilmiş "İş Doymu Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Bağımlı değişkeni ölçmek amacıyla uygulanan İş Doymu Ölçeği, bugüne dek değişik mesleklerde çalışanların iş doymu düzeyini ölçmeye yönelik olarak birçok araştırmacı tarafından kullanılmıştır (Ergene 1994; Güçray 1994; Tezer 1994; Özer 1997; Koç 1998). Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin çalışmalar yeterli bulunmaktadır (Tezer 1991; Özer 1997). Araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile incelenen bağımsız değişkenlere ilişkin veriler toplanmıştır.

Ele alınan 9 bağımsız değişkenin iş doymunu yordayıp yordamadığına ilişkin olarak verilerin incelenmesinde basit regresyon ve aşamalı (stepwise) regresyon analizleri uygulanmış, bu amaçla "SPSS for WINDOWS" paket programından yararlanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada incelenen bağımsız değişkenlerin, rehber öğretmenlerin iş doymu düzeylerini yordayıp yordamadığı, yorduyorsa yordayıcılık gücü (varyansın ne kadarını açıklayabildiği) araştırılmak üzere yapılan regresyon analizlerinin sonuçları sırasıyla tablolar halinde sunulmuştur.

TABLO 1: İş Doymunu Yordayıcı Değişkenlerin Katkılarına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları (N= 236)

Bağımsız Değişkenler	Regresyon Katsayısı	St.Hata	R	R2	Beta	t
Cinsiyet	.003	4.98	.030	.0009	.030	.468
Kıdem	.001	4.98	.055	.003	-.055	.851
Mezun olunan alan	.0002	4.95	.063	.004	.063	.974
Öğrenim düzeyi	.013	4.94	.133	.0178	-.133	2.06*
Yerleşim birimi	.003	4.97	.067	.004	.067	1.037
Gelir durumu algısı	.011	4.95	.125	.0157	.125	1.934*
Hizmetçi eğitime katılma sıklığı	.004	4.98	.010	.001	.010	.156
Yeterlik algısı	.065	4.81	.263	.0694	.263	4.177**
Mes. sorun belirtme	.086	4.94	.273	.0865	.298	4.479**

*P<.05

**P<.001

Regresyon analizi sonuçlarına göre rehber öğretmenlerin iş doymunu yordayan görece en önemli değişken mesleki sorun belirtmedir ki, iş doymunun yaklaşık %9'unu ($R^2=8.65$) yordamaktadır. İkinci önemli değişken "yeterlik algısı"dır ki iş doymunun yaklaşık %7'sini ($R^2=6.94$) yordamaktadır. Sonra sırasıyla, düşük düzeyde olmak kaydıyla öğrenim düzeyi %1.78'ini ve gelir durumu algısı ise %1.57'sini yordamaktadır. Diğer değişkenlerin yordayıcılık gücünün olmadığı anlaşılmaktadır.

Daha sonra verilere uygulanan aşamalı (stepwise) regresyon analizi ile herbir değişken adimsal olarak (sırasıyla) işleme sokulduğunda birlikte iş doymunu ne derece yordadıkları diğer bir ifade ile iş doymuna ilişkin varyansın yüzde kaçını açıklayabildikleri araştırılmıştır. Buna ilişkin analizler Tablo 2'de sunulmaktadır.

TABLO 2: İş Doymunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Aşamalı (Stepwise) Regresyon Analizi Sonuçları (N= 236)

Bağımsız Değişkenler	Regresyon Katsayısı	St.Hata	R	R2	Beta	F
Cinsiyet	.002	4.96	.036	.001	.036	.303
Kıdem	-.004	4.96	.065	.004	.055	.500
Mezun olunan alan	.004	4.96	.092	.008	.066	.665
Öğrenim düzeyi	-.004	4.96	.110	.012	.061	.711
Yerleşim birimi	.005	4.96	.127	.016	.064	.756
Gelir durumu algısı	.011	4.92	.193	.037	.149	1.471
Hizmetçi eğitime katılma sıklığı	.009	4.93	.197	.038	.044	1.31381
Yeterlik algısı	.086	4.73	.342	.117	.295	3.754*
Mes. sorun belirtme	.096	4.94	.534	.203	.344	6.774*

P<.001

Analize alınan tüm bağımsız değişkenlerin birlikte iş doyumunun %20'sini yordadığı ($F= 6.774$; $P<.001$) görülmektedir.

Bu analizde değişkenler sırayla analize girmekte ve önce 1.değişkenin, sonra 1.ve 2. değişkenin birlikte yordayıcılığı test edilerek sırasıyla her defasında bir değişken daha analize sokularak bağımlı değişken olan iş doyumunu birlikte yordama güçleri incelenmiştir. Sonuç olarak, cinsiyet, kıdem, mezun olunan alan, öğrenim düzeyi, yerleşim birimi, gelir durumunu yeterli bulup bulmama, hizmetiçi eğitime katılma sıklığı, yeterlik algısı ve mesleki sorun belirtme değişkenleri birarada olduğunda iş doyumunun ancak %20'sini yordamaktadır. Böylece bu dokuz değişkenin birlikte iş doyum düzeyinin %20.3'ünü açıklayabildiği anlaşılmaktadır. Bu değişkenlerin toplam varyansa katkıları $F=001$ düzeyinde 8 ve 226 serbestlik derecesi ile anlamlıdır ($F=6.774$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, incelenen 9 değişken içinde iş doyumunu yordamada görece en güçlü olan iki değişken saptanmıştır. Bunlardan mesleki sorun belirtmenin, iş doyumuna ilişkin varyansın yaklaşık %9'unu, mesleki yeterlik algısının ise %7'sini açıklayabildiği saptanmıştır.

Kişisel bilgi formunda yer alan "Rehber öğretmen olarak çalışırken karşılaştığımız mesleki sorunlar neler? Lütfen kısa başlıklar halinde yazarak belirtiniz" şeklindeki açık uçlu soruya, rehber öğretmenlerin %57'si en az 3 farklı sorun belirterek yanıt vermiş, geri kalan %43'ü ise bu soruyu yanıtızsız bırakmıştır. Bu durumun, diğer bir ifade ile mesleki sorun belirtip belirtmemenin iş doyumunu yordamada anlamlı bir değişken olduğu görülmektedir.

Kişisel bilgi formunda yer alan "Rehber öğretmen olarak ilgili yönetmelikte belirlenen rehberlik hizmetlerini yürütmede kendinizi ne derece yeterli buluyorsunuz?" sorusu yöneltilerek 4'cü dereceleme ile saptanan yeterlilik algısının da, iş doyumunu yordamada yine anlamlı önemli bir katkısı olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada incelenen diğer değişkenlerin yordayıcılık gücü olmadığı ya da çok az olduğu saptanmıştır. Tüm incelenen değişkenler birarada olduğunda iş doyum düzeyinin %20'sini açıklayabilmektedir. İş doyum düzeyinin %80'inin ise bu araştırmada ele alınan değişkenlerin dışındaki başka faktörlerle açıklanabileceği anlaşılmaktadır.

Bu konudaki araştırmaları gözden geçiren Saal ve Kinght (1988) iş doyumunu yordamada kişisel nitelikler (yaş, cinsiyet, evli olup olmama vb.) ile işin bazı özelliklerine ilişkin değişkenlerin etkili olmadığı ya da çok az etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı araştırmacılar işi bırakma, işe devamsızlık gibi değişkenler ile iş doyumunu arasında bir ilişki olduğu ancak bu ilişkinin basit ve doğrudan olmadığı, yönüne ilişkin farklı görüşler olduğu, olasılıkla dairesel bir etkileşim olduğu kanısında olduklarını açıklamışlardır. İş doyumunun örgütsel özdeşleşim ve bağlanma ile daha kuvvetli bir karşılıklı etkileşim içinde olduğu görüşünü de ilgili araştırma bulgularına dayanarak ileri sürmüşlerdir (Saal & Knight 1988: 312-317). İşe bağlılık ve performansın, iş doyumunun %27'sini yordayabildiğini araştırma sonuçlarıyla ortaya koyan Ergenç (1982)'in bulguları ile birarada düşünüldüğünde bu sonuçların bizim araştırmamızla oldukça tutarlı olduğu düşünülebilir. Her ne kadar araştırmada işe bağlanma ve iş performansı doğrudan saptanmamış olsa da kişinin kendini "mesleki yönden yeterli" olarak algılayıp algılamaması ve çalışırken yaşadığı herhangi bir sorun belirtip belirtmeme durumu kısmen işe bağlanma ve iş performansı ile ilişkili olarak değerlendirilebilir.

Rehber öğretmenlerin iş doyumları ile ilgili olarak yaptığı araştırmada, cinsiyet, yaş, çalışılan süre gibi demografik niteliklerin iş doyumunu yordayıcılık gücü olmadığını saptayan Wiggins (1984)'in bulguları da bu araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır. Ancak bazı çalışmalarda bulgularında olduğu gibi bu tip değişkenler birarada iş doyumunu düzeyini anlamlı şekilde yordayabilmektedir. Öyle ki farklı meslek alanlarında çalışanların iş doyumunu yordayan değişkenleri saptamaya çalışan araştırmaların bulgularına göre; çalışılan kurum, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin bir arada iş doyumunu varyansının yaklaşık %33'ünü açıklayabildiği (Ergin 1997); işletme idari politikalarının iş doyumunu yordamada, bireysel faktörler, bağımsızlık, fiziksel koşullar ve kişilerarası ilişkiler değişkenlerine göre çok daha güçlü olduğu (Şahin ve Batıgün 1997); öğrenim düzeyi, işteki çatışma sıklığı, cinsiyet, aylık gelir düzeyi ve evlilik doyumunu değişkenlerinin bir arada (ve etki sıralamasıyla) iş doyumunu varyansının yaklaşık %32'sini açıklayabildiği (Tezer 1994) ileri sürülmüştür. Bu çalışmaların sonucunda elde edilen yordama düzeyine erişememekle birlikte bizim araştırmamızda incelenen değişkenler de birarada iş doyumuna ilişkin varyansın %20.3'ünü açıklayabilmektedir.

Mesleki doyumunu ölçmek üzeri bir ölçek geliştirme çalışması yapan Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (1999), Herzberg'in iki etmenli güdülenme kuramında yer alan işin özüne yönelik, yani daha çok meslekteki etkinliklerin ilgi ve yeteneklerine uygunluğu, sorumluluk alma, gelişme ve ilerleme olanakları gibi yönlerden işin bireyin niteliklerine uygun olmasının iş doyumunu ile ilgili toplam varyansın %36.4'ünü açıkladığını ileri sürmüşlerdir.

Benzer şekilde Sencer (1982) iş doyumunun daha çok içsel etmenler tarafından (statü düzeyi, kendini gerçekleştirme, ilerleme ve katılım) geniş ölçüde açıklanmakla birlikte, bu olgunun, sözü geçen etmenlerin tek tek sonucu

olmaktan çok toplu bir ürünü olduğu görüşünü ortaya koymuştur.

Tümkiye (1997)'nin ilk ve ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada, iş doyumunu yordayıcı değişkenlerden en önemlisinin "iş değiştirme isteği" (varyansın %17'sini) olduğu bulunurken görev algısı ve cinsiyet de iş doyumunu yordamada düşük düzeyde anlamlı görülmüştür.

Bütün bu özetlenen bulgular topluca incelendiğinde ele alınan değişkenlerin tek başına ya da bir arada iş doyumunu yordamada yeterince güçlü olmadıklarını ortaya koymaktadır. İş doyumunu yordamada henüz yeterince ele alınmayan değişkenlerin tek başına ya da bileşik etkilerinin daha önemli olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak bu araştırma mesleki yeterlik algısı ile mesleki sorunların iş doyumunu yordamada "önemli" ancak "yeterli" değişkenler olmadığını göstermiştir.

Araştırmaların yeterli ve tutarlı bir sonuç elde edemeyişi "iş doyumunu" kavramının yapısından kaynaklanıyor olabilir. Genellikle işin karakteristik özellikleri çok çeşitli ve işin yapısının kompleks olduğu durumlarda doğal olarak işe yönelik tutumlar işin farklı yönlerine bağlı olarak çeşitlilik gösterebilir. Bu nedenle psikologlar iş doyumunu, çok yönlü bir durum olarak kabul ederler ve bu kavramın birbirinden ayrı ve görece bağımsız bileşenleri içerdiğini savunurlar. Kuşkusuz bu durum, iş doyumunun ölçülmesi sürecinde önemlidir. Genel iş doyumunun ölçülmesi; birbirinden farklı bileşenlerin ölçülmesi ve genel içindeki payının dikkate alınmasını gerektirir. Üstelik iş doyumunu kapsamında yer alan boyutlar farklı değişkenlerden etkileniyor ya da benzer değişkenlerden farklı oranda etkileniyor olabilir. Bu durum iş doyumunu konusunda çeşitli kuramlar ve çeşitli ölçekler geliştirilmesine yol açtığı gibi farklı ölçeklerle saptanan iş doyumunu düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasında birbirinden çelişkili ilişkiler saptanmasına yol açıyor olabilir. İlk çalışmaların başladığı 1930 yıllarından günümüze dek yoğun bir ilgi ile incelenen bu değişken ile ilgili henüz doyurucu düzeyde bilgi birikiminin olmayışı; bu değişkenin kapsamını belirleme ve ölçme konusunda daha yeterli çalışmalara gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

- ALTINIŞIK, S. (1997) "Örgütsel Etklilikte İş Doyumunun Etkisi" *Eğitim Yönetimi*, Yıl:3, sayı:2, ss.135-153.
- ALTINIŞIK, S. (1998). "İlköğretimde Okul Yöneticilerinin Yeterliliklerinin Sağlanmasında İş Doyumunun Önemi" *Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim 1.Ulusal Sempozyumu*, Ankara: Tekişik Yayıncılık.
- DOĞAN, S. (1999) "Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerini Yeniden Yapılandırmanın Gereği ve Bir Model Önerisi" *21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu (Bildiriler Kitabı)* Ankara: Tekişik Yayıncılık.
- ERGENÇ, A. (1981), "İş Doyumunun Belirleyicileri Olarak Beklenti-Algılama Tutarsızlığı ve Çalışma Değerleri" *Yönetim Psikolojisi II* TODAİ, Ankara: Sevinç Matbaası.
- ERGENÇ, A. (1982) "Kişinin Performans Düzeyi, İşe Bağlılığı ve İş Doyumu: Nedensel Bir Analiz" *Psikoloji Dergisi*, s.16, ss.49-55.
- ERGENE, T. (1994). "Müfettiş Adaylarının İş Doyumu Düzeyleri" *I. Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı*, Adana: Çukurova Üniversitesi, 2, 697-707.
- ERGİN, C. (1997) "Bir İş Doyumu Ölçümü Olarak İş Betimlemesi Ölçeği: Uyarlama, Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması" *Türk Psikoloji Dergisi*, 12(39) 25-36.
- GÖKÇAKAN, Z. ve R. ÖZER (1999). "Doğu Karadeniz Bölgesindeki Görevli Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi, Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 4*, ss.14-23.
- GÜÇRAY, S. (1994). "Öğretim Elemanlarında Kaygı, İş Doyumu ve Psikolojik Belirtiler". *I. Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı*, Cilt:2, s.716-723, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- GÜLER, M. (1990). "Endüstri İşçilerinin İş Doyumu ve İş Verimine Depresyon, Kaygı ve Diğer Bazı Değişkenlerin Etkisi" (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ISAACSON, L.E. (1986) *Career Informaniton in Counseling and Career Development*. (Fourth Ed.) Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- İNANÇ, B., GÜÇRAY, S. (1997) "Danışman Tükenmişliği Envanterinin Geliştirilmesi ile İlgili Bir Ön Çalışma" *3. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- İNCİR, G. (1990). *Çalışanların İş Doyumu Üzerinde Bir İnceleme*. Millî Prodüktivite Merkezi Yayınları, Ankara.
- KARLIDAĞ, R., UNAL, S., YOĞLU, S. (2000). "Hekimlerde İş Doyumu ve Tükenmişlik" *Türk Psikiyatri Dergisi*, 11(1): 49-57.
- KEPİR, H. ve PAZARCIK, O. (1983) "*Sanayide İşe Devamsızlık Nedenleri, Sonuçları ve Çözüm Önerileri*", Ankara: Millî Prodüktivite Merkezi Yayınları.
- KOÇ, Z. (1998) "Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Görev Yapan Rehber Öğretmenlerin İş Doyumları" (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KORKUT, H. (1990) "Üniversitelerde Akademik Olmayan Personelin İş Doyumu ve Örgütle Özdeşleşmesi" Ankara: Yükseköğretim Kurulu Matbaası.
- KUZGUN, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı*, Ankara: Nobel Yayınları.
- ONARAN, O. (1981) *Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları*. A.Ü. Sosyal Bilimler Fakültesi Yayını, Ankara.
- ÖZER, A. (1997). "Özelleştirilmiş ve Özelleştirilmemiş İşyerlerinde Çalışan İşçilerin Bazı Özlük Niteliklerinin İncelenmesi" (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SAAL, E.F. ve P.A. KNIGHT (1988) *Industrial and Organizational Psychology*. California, Belmont, Wadsworth Inc.
- SENCER, M. (1982) "Kamu Görevlerinde İş Doyumu ve Moral" *Amme İdaresi Dergisi*, TODAİ, 15(1):2-48.
- SEVİM, S.A ve Z.HAMAMCI (1999). "Psikolojik Danışmanların Mesleki Doyumları ile Mesleki Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 11(12), 39-46.
- ŞAHİN, N. ve A.D. BATIGÜN (1997) "Bir Özel Hastahane Sağlık Personeliinde İş Doyumu ve Stres" *Türk Psikoloji Dergisi*, 12(39), 57-71.
- TEZER, E. (1992) "Evlilik ve İş Doyumu: Bir Ön Çalışma" *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(1): 24-26.
- TEZER, E. (1994) "Evlilik ve İş Doyumu İlişkisi-İkili Çatışmalar ve Bazı Demografik Değişkenlerin Rolü" *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(1):1-12.
- TEZER, E. ve UZER, A.S. (1992). "Okullarda Görev Yapan Psikolojik Danışmanların İş Etkinlikleri ve İşlerinde Karşılaştıkları Sorunlar ile İş Doyumları Arasındaki İlişkiler" *O.D.T.Ü. İnsan Bilimleri Dergisi*.
- TÜMKAYA, S. (1997) "Öğretmenlerdeki Tükenmişliğin Sosyo-Demografik Özellikler ve İş Ortamı ile İlişkisi" *3. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- WEAVER, C.N. (1980) "Job Satisfaction in the United States in the 1970s". *Journal of Applied Psychology*, APA, 65(364-367).
- YEŞİLYAPRAK, B., GÜNGÖR, A. ve G. KURÇ (2000) *Eğitsel ve Mesleki Rehberlik* (6.baskı) Ankara: Varan Matbaası.

İLKÖĞRETİM 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE BİLİŞSEL VE DUYUŞSAL ÖĞRENMELERİNİ TAHMİN EDEN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER VE TAHMİN ETME GÜÇLERİ

Yrd.Doç.Dr.Tuğba Şahin (Yanpar)*, Öğr.Gör. Baki Şahin*,
Arş.Gör.Özlem Sıla Çakır**

Özet

Bu araştırmanın amacı, Sosyal bilgiler derslerinde Türkiye'de bulunan 6. sınıf öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini tahmin etme gücünde olan değişkenleri ve tahmin etme güçlerini ortaya koymaktır. Araştırma betimsel olarak, Türkiye'nin 6 bölgesinde bulunan ve sosyal bilgiler dersini alan 624 ilköğretim 6'ncı sınıf öğrencisi üzerinde 1999 yılında yapılmıştır. Sönuç olarak, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin cinsiyetine göre başarıları, akademik benlik kavramları ve tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun yanında, öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarılarını anlamlı oranda açıklayan tek değişken akademik benlik kavramıdır. Bu derse karşı öğrencilerin tutumunu ise sadece akademik benlik kavramı tahmin etme gücündedir. Duyuşsal alanın bir başka göstergesi olan , akademik benlik kavramını tahmin eden en güçlü değişken ise sosyal karne notlarıdır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler Eğitimi, Bilişsel alan, duyuşsal alan

Abstract

The purpose of this study is to determine the predict of variables on the cognitive and affective characteristics on 6.th grade social studies student in Turkey. This study was used in 1999 on the 6th grade 624 social studies students. There had been not significant difference achievement , academic self concept and attitudes toward social studies according to gender. There had been only significant predicative variable academic self concept on the social studies achievement. Also, academic self concept was a significant predicative for attitudes. Pupils report card score was significant predicative on the academic self concept.

Key words: Teaching of the social studies, Cognitive domain, Affective domain

GİRİŞ

Ülkemizde ilköğretimin sekiz yıllık ve zorunlu hale gelmesi ile beraber 5.sınıf ve 6. sınıf arasındaki bütünlüğün sağlanması gerekmektedir. Bu doğrultuda programlar sürekli yenilenmektedir. Bu yenileme yapılırken değişikliğin en çok etkilediği ve hedeflenen kitle olarak öğrenci özelliklerinin çok somut olarak belirlenmesi gerekir. Bu belirleme programın hem taslak olarak oluşmasına hem de süreç olarak oluşmasına katkı sağlayacaktır.

İlköğretimin Öğrenci özellikleri dikkate alındığında bunlar bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak toplanabilir. Bütün dersler bu alanların gelişmesine farklı açılardan katkıda bulunurlar. Bu derslerden biriside miğfer ders olan sosyal bilgilerdir. İlköğretim çağındaki çocuk miğfer derleri, ifade ve beceri derslerini aynı anda almaktadır. Bu dönemde çocuk olayları ve bilgileri bütüncül algılama eğilimindedir. Çocuk varlıkları, olgu ve olayları bilimsel bilgileri ayrı ayrı bilim dallarına göre kavrayamaz. Bu nedenle ilköğretimin ilk üç yılında hayat bilgisi dördüncü ve beşinci yılında fen bilgisi ve sosyal bilgiler miğfer derslerdir. Bu bütüncül anlayıştan hareketle ilköğretim altıncı ve yedinci sınıflarda fen bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri yer almaktadır. Sosyal bilgiler sosyal olayları bütüncül bir anlayışla öğrenciye sunmaktadır.

Öğrencilerin sunulan yaşantıları almalarında ve geliştirmelerinde öğrenmesini etkileyen pek çok faktör vardır. Öğrenme özellikle öğrenci özelliği olarak önceden belirtildiği gibi bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarda gerçekleşmektedir. Bugüne kadar yapılan birçok araştırmada daha çok bilişsel öğrenmeyi etkileyen faktörler üzerinde durulmuştur. Bu yüzden duyuşsal ve psiko-motor alana ait araştırmalara az rastlanmaktadır. Oysaki öğrenmede bu üç alanın birbirini etkilediği ve davranış değişikliklerinin üç alanda birden gerçekleştiği bilinmektedir. Yirmi yıl öncesine kadar eğitim araştırmalarının temel odak noktası bilişsel alan içindeki hedeflerle ilgilidir. Birçok araştırmada bilişsel alanın en önemli göstergesi öğrencilerin akademik başarıları olarak düşünülmüş ve öğrencilerin alanla ilgili akademik başarıları başarı testleri ile ölçülmüştür. Başarı testi ile öğrenciye kazandırılmak istenen bilişsel hedeflerin ne derece gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Başarı öğrencinin bilişsel düzeyinin en önemli göstergesidir. Öğrencinin başarısını etk-

Bu araştırma EARGED tarafından desteklenmiştir.

*ZKÜ Ereğli Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

**ODTÜ Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik alanları Eğitim Bölümü

ileyen ve tahmin etme güçlerini açıklayan çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. House (1996) öğrenci beklentilerinin ve akademik benlik kavramının fen başarısını tahmin etme gücünü incelediği araştırma sonucunda her iki değişkeninde başarıyı önemli derecede tahmin ettiğini (predict) ortaya çıkarmıştır. Oliver ve Simpson (1988) yaptıkları çalışmada fen bilgisine karşı tutum, başarı, motivasyonu ve fen akademik benlik kavramının fen başarısı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Sonuç olarak duyuşsal davranışların fen başarısıyla güçlü ilişkisini bulmuşlardır. Analiz aşamasında yapılan çoklu regresyon korelasyon sonucunda fen bilgisine karşı tutumların başarıyı güçlü bir şekilde tahmin etmediğini, buna karşın başarı motivasyonu ve akademik benlik kavramının başarıyı güçlü bir şekilde tahmin ettiğini ortaya çıkarmışlardır. House (1993) bir başka araştırmasında başarıyı, bilişsel ve motivasyon değişkenlerinin tahmin etme gücünü araştırmış ve öğrencinin başlangıçtaki tutumlarının öğretim sonucundaki hedeflerin gerçekleşme derecesi ile anlamlı ilişkisi olduğunu bulmuştur. Levin, Naama ve Libman (1991) tutumların başarıyı önemli derecede tahmin ettiğini belirtmişlerdir ve yapılan basamaklı çoklu regresyon korelasyon sonucunda erkeklerin başarısındaki varyansın %20'sini, kızların ise başarısındaki varyansın %10'unu açıkladığını bulmuşlardır. House ve Prion (1998) tarafından yapılan bir araştırmada da üniversite birinci sınıf İngilizce dersinde tutumlarla öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir korelasyon bulunmuşlardır.

Öğrencilerin bilişsel özellikleri yanında son zamanlarda duyuşsal alan hem eğitimin bir parçası olarak kabul edilmiş hem de araştırmalarda düşünülen bir odak noktası olarak görülmüştür (Weinburg 1995). Duyuşsal alanın en önemli değişkenlerinden ikisi de tutumlar ve akademik benlik kavramlarıdır (Higbee 1999). Tutumlar kısaca bir objeye yada insana karşı olumlu yada olumsuz duygular olarak tanımlanabilir (Bem 1970). Duyuşsal alanın bir başka boyutu olan akademik benlik kavramı ise bir kişinin bir akademik alana ilişkin olumlu ya da olumsuz olarak kendini algılayış tarzı olarak tanımlanabilir. Duyuşsal değişkenleri diğer değişkenlerin tahmin etme gücüne ilişkin araştırmalara da rastlanmaktadır. Weinburgh (1995) öğrencilerin fen bilgisine karşı tutumları içinde cinsiyet farklılıklarını 1970'ten 1991'e kadar inceleyen bir meta-analiz çalışması yaptığı görülmektedir. Bu incelemeler sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla fen bilgisinin her alanında daha olumlu tutumlara sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Francis ve Greer (1999) orta okul öğrencilerinin fen bilgisine karşı tutumlarını ölçmek için birlikte yaptıkları çalışmada da erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha olumlu tutumlar sahip olduğunu ve aynı zamanda yaşı küçük öğrencilerin büyük öğrencilere göre daha olumlu tutum sergilediğini bulmuşlardır. Bu son bulguyu destekleyen çalışmalardan biride Morrell ve Lederman (1998) tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin tutumlarında cinsiyet farklılıkları görülmemiş fakat küçük yaştaki öğrencilerin büyük yaştakilere oranla fen bilgisine karşı daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Terry ve Baird (1997) öğrencilerin fen bilgisine karşı tutumlarını 17 faktörün ne kadar etkilediğini çoklu regresyon korelasyon analizi yaparak incelemişlerdir. Tutumdaki varyansın yaklaşık %20'sini belirleyen en önemli dört faktör olarak cinsiyet, yetenek, öğrencinin hedeflediği eğitim düzeyi ve mesleki ilgisi (career interest) olduğunu saptamışlardır. Akademik benlik kavramına yönelik araştırmalardan biriside Worrell ve Roth (1998) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada benlik kavramlarının cinsiyet, yaş ve diğer değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalarda bir tutarsızlık olduğu vurgulanmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerle yaptıkları çalışmada kızlarının sosyal benlik kavramının yüksek iken erkeklerin ise atletik benlik kavramlarının yüksek olduğunu bulmuşlardır. Akademik benlik kavramıyla ilgili araştırmaların çoğu akademik benlik kavramı ve başarı ilişkisini incelemiştir. Jordan'da (1981) akademik benlik kavramıyla başarı arasındaki ilişkiyi araştırmış ve İngilizce, sosyal bilgiler, matematik ve fen bilgisinde yaptıkları çalışmada akademik benlik kavramı ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bulut (1988) tarafından yapılan çalışmada matematik akademik benlik kavramı ile matematik başarısı, cinsiyet, mezun olduğu orta dereceli okul türü, üniversite giriş sınavındaki bölüm tercih sırası arasındaki ilişki incelenmiş ve anlamlı ilişkiler bulunmamıştır.

Bu araştırmanın amacı ilköğretimin 6. sınıfında yer alan sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin yukarıda verilen literatürde sözü edilen bilişsel alan başarı ve duyuşsal alanla ilgili tutum ve akademik benlik kavramını tahmin eden (yordayan) değişkenleri ve güçlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın ülkemizde ilköğretim sosyal bilgiler taslak programını geliştirme ve özellikle de uygulama süreci için katkı getireceği düşünülmektedir.

ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi bilişsel başarıları, bu derse karşı tutumları ve akademik benlik kavramlarını öğrenci öğrenmesini etkileyen bazı değişkenlerin tahmin etme gücü nasıldır ve bu değişkenlerin birbirini etkileme gücü nedir?

ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ

1. İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde sosyal karne ve fen karne notları ve sosyo-ekonomik düzeyleri kovariate olarak atandığında öğrencilerin cinsiyetlerinin fen ve sosyal başarı, tutum ve akademik benlik kavramı üzerindeki etkisi nedir?
2. İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin başarılarını akademik benlik kavramı cinsiyet, fen karne, sosyal karne notları, sosyo-ekonomik düzey ve tutum değişkenlerinin yordama gücü nedir?
3. İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin tutumlarını akademik benlik kavramı cinsiyet, fen karne,

sosyal karne notları, sosyo-ekonomik düzey ve başarı değişkenlerinin yordama gücü nedir?

4. İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik benlik kavramlarını cinsiyet, fen karne, sosyal karne notları, sosyo-ekonomik düzey, tutum ve başarı değişkenlerinin yordama gücü nedir?

YÖNTEM

Bu araştırma betimsel olarak yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler formu, başarı testleri, tutum ölçekleri ve akademik benlik kavramı ölçekleri kullanılmıştır.

Bu araştırmanın evreni, Türkiye'deki ilköğretim 6'ncı sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Türkiye'nin 6 bölgesinde bulunan sosyal bilgiler dersi alan 624 ilköğretim 6'ncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın uygulandığı iller 1999 yılında Türkiye'nin 6 bölgesinden random olarak seçilen Hatay, Gaziantep, Rize, Bursa, Ağrı, Kırklareli ve Afyon'dur.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada, veri toplama araçları olarak , kişisel bilgiler formu, sosyal bilgiler başarı testi, sosyal bilgilere karşı tutum ölçeği ve sosyal bilgisi dersi akademik benlik kavramı ölçeği kullanılmıştır. Kişisel bilgiler formunda öğrencilerin cinsiyetleri, sosyo- ekonomik düzeyleri ve karne notları gibi bilgilere dönük sorular yer almıştır.

Sosyal bilgiler başarı testlerindeki sorular daha önceki yıllarda Anadolu liseleri giriş sınavında kullanılan sorular arasından seçilmiştir. Buradan seçilmesinin nedeni öğrencilerin ilk 5 yılını kapsayan genel sosyal bilgiler başarılarını ölçen sorular olmasıdır. Sosyal Bilgiler başarı testi geliştirilirken 80 kişi ile haziran 1998 yılında yapılan pilot çalışması sonucunda güvenilirlik .66 olarak bulunmuştur. Madde analizi yapılmış, madde güçlük indisinin .20'den büyük olmasına dikkat edilerek 30 soruluk ön deneme testi uzman kanısı ve öğretmenlerin görüşü de alınarak 25 soruluk nihai test haline getirilmiştir.

Sosyal bilgiler tutum ölçeği geliştirilirken de literatürden daha önce geliştirilen ölçekler incelenmiş(Giriş bölümünde yer alan araştırmalarda kullanılan) ve dört boyutlu 30 soruluk beşli dereceleme ölçeğinden oluşan bir ön tutum ölçeği hazırlanmıştır. Hazırlanan bu ölçek Haziran 1998'de ilköğretim 6'ncı sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. 101 kişi üzerinden yapılan pilot çalışma sonucunda güvenilirlik katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Yapılan madde analizi sonunda 30 maddelik ölçek 27 maddeye indirilmiş ve nihai hale getirilmiştir. Ayrıca tutum ölçeği ile ilgili olarak faktör analizi yapılmış maddelerin başlangıçta hedeflenen ilgi, sevgi, korku ve önem boyutlarında genel olarak toplandığı görülmüştür. Faktör analizi çalışması, tutum ölçeğinin geçerliğini saptamak için bir gösterge olmuş, başlangıçta belirtilen boyutlarla analiz sonucu elde edilen boyutların genel olarak paralel gitmesi geçerliğe katkıda bulunmuştur. Sosyal bilgiler akademik benlik kavramı ölçeği olarak Brookover'in 8 maddelik ölçeği ilköğretim sosyal bilgiler dersine uyarlanarak kullanılmıştır. Testin iki yarı güvenilirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Hazırlanan fen bilgisi ve sosyal bilgiler nihai ölçek ve testleri EARGED tarafından çoğaltılıp uygulanmıştır.

Verilerin analizinde, aritmetik ortalama, standart sapma, korelasyon ve basamaklı (Stepwise) regresyon analizi,ve ortak değişkenli çoklu varyans analizi (MANCOVA) kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci alt problemi, "İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde sosyal karne ve fen karne notları, sosyo ekonomik düzeyleri kovariate (ortak değişken) edildiğinde öğrencilerin cinsiyetlerinin sosyal başarı, tutum ve akademik benlik kavramı üzerindeki etkisi nedir?" şeklinde ifade edilmiştir.Bu alt probleme cevap aramak amacıyla MANCOVA istatistiksel analizi yapılmıştır. Sosyal bilgiler dersine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

TABLO 1 Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Değişken	Cinsiyet	X	S	N
Başarı	Kız	8,12	3,25	249
	Erkek	8,10	3,61	307
Tutum	Kız	106,71	18,27	249
	Erkek	105,63	19,54	307
Akademik benlik kavramı	Kız	33,66	5,11	249
	Erkek	32,08	5,30	307

Yukarıda aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilen değişkenler arasında korelasyonlar Tablo2'de verilmiştir.

TABLO 2. Sosyal Bilgiler Dersinde Değişkenlere İlişkin Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	AKB	SB	C	FK	SK	SED	ST
AKB	1.00						
SB	.30**	1.00					
C	-.17**	.006	1.00				
	.46**	.11*	-.12**	1.00			
SK	.62**	.21**	-.18**	.76**	1.00		
SED	.17**	.05	-.02	.16**	.15**	1.00	
ST	.54**	.17**	-.04	.26**	.38**	.11**	1.00

** Korelasyonun 0.01 düzeyinde anlamlılığı. * Korelasyonu 0.05 düzeyinde anlamlılığı.

Ortak değişken analizi bağımlı değişkenlerin (Sosyal bilgisi başarıları, sosyal bilgilere karşı tutumlar ve akademik benlik kavramı) bağımsız değişken (Cinsiyet) dışındaki değişkenler tarafından etkisinin yok edilmesi için kullanılmıştır. Buna göre sosyoekonomik düzey, sosyal karne ve fen karne notları olası ortak değişken olarak atanmış ve Tablo 3'de bağımsız değişkenle (Cinsiyet) olası ortak değişkenler arasındaki etkileşim incelenmiştir.

TABLO 3 Ortak Değişken Cinsiyet Etkileşiminin anlamlılığı

Ortak Değişken/Cinsiyet	Hipotez Sd	Hata Sd	Wilk's Lamda	F	P
Cinsiyet*SED	3	546	.98	3.1	.03
				39	
Cinsiyet*Fkarne	3	546	.99	.95	.42*
Cinsiyet*Skarne	3	546	1.00	.09	.97*

*P>.05

Tablo 3 incelendiğinde ortak değişken ve cinsiyet etkileşimlerinde Fkarne ve skarne notları ile etkileşiminin anlamlı olmadığı görülmüştür. Oysaki cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyi etkileşimi .05 düzeyinde anlamlıdır bu nedenle sosyo-ekonomik düzey çıkarılarak Fkarne ve Skarne notları ortak değişken olarak kullanılmıştır ve MANCOVA analizi yapılmıştır.

Yapılan MANCOVA modelde üç bağımlı değişken (Sosyal bilgisi başarıları, sosyal bilgilere karşı tutumlar ve akademik benlik kavramı), bir bağımsız değişken (Cinsiyet) ve Fkarne ve Skarne notları olmak üzere iki ortak değişken kullanılmıştır. Tablo 4 MANCOVA modelin Çoklu test (Multivariate test) sonuçlarını göstermektedir.

TABLO 4 Çoklu Test Sonuçları

Varyans Kaynağı	Wilk's Lamda	Hipotez Sd	Hata Sd	F	P
Fkarne	.99	3	550	.95	.42
Skarne	.79	3	550	48.2	.00*
Cinsiyet	.99	3	550	1.61	.19

*P<.05

Tablo 4 incelendiğinde cinsiyet toplam modelde anlamlı bir etki yaratmamaktadır. Bu sonuç, cinsiyete göre öğrencilerin başarıları, akademik benlik kavramları ve tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi "İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin başarılarını akademik benlik kavramı cinsiyet, fen karne, sosyal karne notları, sosyo-ekonomik düzey ve tutum değişkenlerinin yordama gücü nedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın alt problemine cevap aramak amacıyla Basamaklı regresyon analizi (Stepwise) kullanılmıştır. Sosyal bilgilerle ilgili betimsel istatistik ve korelasyonlar önceden verilmişti (Tablo 1 ve Tablo 2). Aşağıda Tablo 5'de sosyal bilgilerle ilgili regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

TABLO 5. Sosyal Bilgiler Dersi İle İlgili Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	R (Açıklama Gücü)	R ² (Açıklanan varyans)	R ² (Değişmeler)	P
Aka.ben	.29	.08	.08	.00*

*P<.05

Tablo 5 incelendiğinde basamaklı regresyon analizi sonucunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarılarını anlamlı oranda açıklayan tek değişken akademik benlik kavramıdır. Bu değişkenin açıklama gücü .29'dur. Ancak bu değişken varyansın .08'ini açıklamaktadır. Akademik benlik kavramı bir öğrencinin bir derse ilişkin kendini algılayış tarzı olduğundan öğrencilerin sosyal başarılarını da yordamıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi "İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin tutumlarını akademik benlik kavramı cinsiyet, fen karne, sosyal karne notları, sosyo-ekonomik düzey ve başarı değişkenlerinin yordama gücü nedir?" şeklindedir.

Aşağıda Tablo 6'da sosyal bilgilerle ilgili regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

TABLO 6. Sosyal Bilgiler Dersi Tutumu Yordama İle İlgili Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	R (Açıklama Gücü)	R ² (Açıklanan varyans)	R ² (Değişmeler)	P
Aka.ben	.54	.29	.29	.00*

*P<.05

Tablo 6 incelendiğinde basamaklı regresyon analizi sonucunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki tutumlarını anlamlı ve güçlü oranda açıklayan tek değişken akademik benlik kavramıdır. Bu değişkenin açıklama gücü .54'dür. Bu değişken varyansın yaklaşık .29'unu açıklamaktadır. Akademik benlik kavramı ve tutum her ikisi de duyuşsal alan değişkenleridir. Dolayısıyla bir öğrencinin bir derse ilişkin akademik benlik kavramı yüksekse tutumları da yüksek olacaktır. Yapılan regresyon analizinde akademik benlik kavramı dışındaki diğer değişkenlerin (cinsiyet, fen karne, sosyal karne notları, sosyo-ekonomik düzey ve başarı) yordama gücü bulunmamaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, Aşağıda Tablo 7'de sosyal bilgilerde akademik benlik kavramını tahmin eden regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

TABLO 7. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Benlik Kavramını Yordama İle İlgili Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	R(Açıklama Gücü)	R ² Açıklanan varyans)	P
Skarne	.62	.38	.00*
Tutum*Skarne	.70	.49	.00*
Şbaşarı* Tutum*Skarne	.71	.51	.00*
SED* Şbaşarı*			
Tutum*Skarne	.72	.51	.00*

*P<.05

Tablo 7'de görüldüğü gibi sosyal bilgiler dersinde öğrencinin akademik benlik kavramını yordayan en güçlü değişken sosyal karne notlarıdır (R: .62; R² : .39).

Sosyal karne notlarına tutumun eklenmesi ile açıklama gücü .70'e çıkmıştır. Üçüncü sırada yordama denkleminde başarının da eklenmesi ile açıklama gücü .71 olmuştur. Bu değişken birlikte varyansın yaklaşık .51'ini açıklamaktadır. Akademik benlik kavramında öğrenci bir derse ilişkin kendisi hakkında bazı yargılarda bulunmaktadır. Bu yargılardan birisi öğrencinin alacağı notla ilgilidir. Dolayısıyla öğrencinin notuyla ilgili kendini algılayış tarzı karne notlarına da yansıtılabilir. Bu nedenle Akademik benlik kavramını birinci sırada yordayan değişken sosyal karne notları olabilir. Bunun yanında tutum ve akademik benlik kavramının her ikisi de duyuşsal alan değişkeni olduğu için birbirini etkilemektedir. Bunun yanı sıra öğrencinin başarı testi sonucu olarak saptanan akademik başarısı da akademik benlik kavramını etkilemektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonucunda, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin cinsiyetine göre başarıları, akademik benlik kavramları ve tutumları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu durum sosyal bilgiler dersinde cinsiyetin bu değişkenler üzerinde bir etkisi olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. İkinci olarak, öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarılarını anlamlı oranda açıklayan tek değişken akademik benlik kavramıdır. Akademik benlik kavramı dışındaki diğer değişkenlerin (cinsiyet, fen karne, sosyal karne notları, sosyo-ekonomik düzey ve tutum) başarıyı tahmin etmediği görülmektedir. Buna göre, bir derse ilişkin akademik benlik kavramının duyuşsal olarak öğrencinin başarısını güçlü oranda etkilediği sonucuna varılabilir. Bunun yanında sosyal bilgiler dersine karşı öğrencilerin tutumunu, akademik benlik kavramı dışındaki diğer değişkenlerin (cinsiyet, fen karne, sosyal karne notları, sosyo-ekonomik düzey ve başarı) yordamadığı bulunmuştur. Bu durum duyuşsal alanın iki önemli göstergesi olan tutum ve akademik benlik kavramı arasındaki güçlü ilişkiyi bir kez daha ispatlamıştır. Son olarak, sosyal bilgiler dersinde öğrencinin akademik benlik kavramını yordayan en güçlü değişken sosyal karne notlarıdır. Bu derste karne notlarının öğrencinin bir alana ilişkin kendini algılayışının araştırma kapsamında en güçlü göstergesi olduğu söylenebilir.

ÖNERİLER

1. Ülkemizde ilköğretimin 8 yıllık bütünlüğü içinde önemli bir yeri olan miğfer ders sosyal bilgilerde öğrencilerin sadece 6. sınıf düzeyinde değil her sınıf düzeyinde bilişsel ve duyuşsal durumları tespit edilmeli ve gereken gelişim uygulamaları yapılmalıdır.
2. Öğrencilerin bilişsel seviyelerini geliştirici olması bakımından başarıyı etkileyen çeşitli değişkenlerin nitelikli olması sağlanmalıdır.
3. Öğrenmenin önemli bir boyutu olan duyuşsal alanda, bilişsel alan kadar önemsenmeli, bu alandaki tutum, akademik benlik kavramı ve diğer değişkenleri ölçebilecek geçerliliği ve güvenilirliği yüksek test ve ölçekler geliştirilmelidir.
4. Öğrencilerin durumları hakkında değerlendirme yaparken, bilişsel ölçümlere dikkat edilmeli ancak bunun yanında öğrenmenin bir boyutu olan duyuşsal alanla ilgili ölçümler yapılarak en son karar verilmelidir.
5. Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alanda gelişmesini sağlayacak etkinlikler ve çalışmalara yeterince yer verilmeli ve öğrencilere bu konuda gerekli rehberlik yapılmalıdır.
6. Öğrenci ailelerine de duyuşsal alanın önemi kavratılarak öğrenci- öğretmen ve veli arasındaki iletişim güçlendirilmelidir.
7. Ülkemizde öğrencilerin başarılarında ve duyuşsal özelliklerinde sosyo- ekonomik düzeye göre farklılıklar meydana gelmektedir. Bu konuda önlem alabilmek için gerçekten başarılı olabilecek ancak desteğe ihtiyacı olan öğrenci ve ailelere gereken yardım sağlanarak fırsat eşitliği desteklenmelidir.
8. Bu tür çalışmalar daha geniş öğrenci kitlesine ve farklı sınıflara ulaşarak ve farklı alanlarda yapılarak öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alandaki profili çıkarılmalı ve eğitim programlarında yapılması gereken çalışmalar ülkemizde eğitimciler ve eğitim kurumları tarafından düzenlenmelidir.
9. Niceliksel çalışmaların yanı sıra niteliksel çalışmalar yapılarak bu tür çalışmalar desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

- Bem, D.J. "Beliefs, Attitudes and Human Affairs". Brooks/Cole:Belmont, Calif (1970).
- Bulut, S."The Relationship Between Mathematics Self-Concept and Some Related Characteristics of Mathematics Education Turkish Freshmen at METU", *Yayınlanmış Master tezi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, (1988).
- Higbee, J.L. "Affective and Cognitive Factors Related to Mathematics Achievement". *Journal of Developmental Education*, 23(1): 8-15 (1999).
- Francis, L.J. ve Greer, J. E. " Attitude Toward Science Among Secondary School Pupils in Northern Ireland: Relationship with Sex, Age and Religion" *Research in Science & Technological Education*, 17 (1): 67-75 (1999).
- House, J.D. "Student Expectancies and Academic Self-concept as Predictors of Science Achievement". *Journal of Psychology Interdisciplinary*, 130 (6): 679-682 (1996).
- House, J.D. "Cognitive-Motivational Predictors of Science Achievement" *International Journal of Instructional Media*, 20(2): 155-163 (1993).
- House, J.D. ve Prion, S.K. "Student Attitudes and Academic Background as Predictors of Achievement in College English", *International Journal of Instructional Media*, 25(1): 29-43 (1998).
- Jordan, T. J. "Self-Concepts, Motivation, and Academic Achievement of Black Adolescents".*Journal of Educational Psychology*, 73(4): 509-517 (1981).
- Levin, T, Naama, S. ve Zipora, L. "Achievements and Attitudinal Patterns of Boys and Girls in Science", *Journal of Research in Science Teaching*, 28(4): 315-328 (1991).
- Morrell, P.D. ve Lederman, N.G. "Students' Attitudes Toward School and Classroom Science: Are They Independent Phenomena?", *School Science & Mathematics* 98(2): 76-84 (1998).
- Oliver, J.S.& Simpson, R.D. 'Influences of Attitude Toward Science, Achievement Motivation, and Science Self Concept on Achievement in Science: A longitudinal Study". *Science Education* 72 (2): 143 -155 (1988).
- Senemoğlu, N. "Öğrenci Giriş Nitelikleri ve Öğretme-Öğrenme Süreci Özelliklerinin Matematik derslerindeki Öğrenme Düzeyini Yordama Gücü. Ankara : Hacettepe Ün. Yayınlanmamış Araştırma (1989).
- Şahin (Yanpar) T. "İlkokul Sosyal Bilgiler ve Matematik derslerinde Öğretmen- Öğrenci Etkileşim Sıklığının Öğrenme Düzeyine ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi" Ankara: Hacettepe Ün. Yayınlanmamış Doktora Tezi (1997).
- Terry, J. M. ve Baird, W. E. "What Factors Affect Toward Women in Science Held by High School Biology Students?" *School Science and Mathematics*, 97(2): 78-87 (1997).
- Weinburg, M. "Gender Differences in Students' Attitudes Toward Science: A Meta-Analysis of the Literature from 1970 to 1991". *Journal of Research in Science Teaching*, 32(4): 387-398 (1995).
- Worrell, F. C. ve Roth, D. A. "Age and Gender Differences in the Self-concept of Academically Talented Students" *Journal of Secondary Gifted Education*, 9(4): 157-163 (1998).S