

OKUL DENEYİMİ I ÇALIŞMASININ ÖĞRENCİLER TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yrd. Doç. Dr. İsa KORKMAZ*

Öğr. Gör. Sait AKBAŞLI*

Özet

1994-97 yılları arasında YÖK/Dünya Bankası işbirliği ile Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde eğitim fakültelerinin programları standartlaştırılmıştır. Yeni yapılanmanın en önemli boyutlarından birisi de Fakülte - Okul işbirliği sağlanarak eğitim fakültesi öğrencilerinin daha erken zamanda ve daha fazla uygulamaya katılması sağlanmıştır. Fakülte - Okul işbirliğindeki uygulamalar; okul deneyimi I, okul deneyimi II ve öğretmenlik uygulaması olarak üçe ayrılmış olup bunlar amaç ve içerik olarak birbirlerinden farklıdır. Bu çalışmada S. Ü. Eğitim Fakültesinde toplam 697 öğrencinin 1999-2000 öğretim yılında okul deneyimi I dersi etkinliklerini tamamladıktan sonra bu dersin amacı ve uygulaması ile ilgili öğrenci perspektifleri incelenmiştir.

Anahtar Kelime: Öğrenci Görüşleri, Okul Deneyimi I

Abstract

In 1994-97, the Joint Council of the Turkish Higher Education Council and the World Bank collaborated on improvement of the National Education Project to standardize the curriculum of the teacher education. The most crucial aspect of the restructured curriculum is the cooperation and partnership of faculties and schools to provide school experiences for the students at the colleges of education in the early years of their pre-service education. Faculty-school experiences consist of school experience I, school experience II, and student teacher. They are difference from each other in terms of their objectives and implementations. In this study, the perceptions of students about the implementation of school experience I were examined. The survey was conducted total 697 full time students at the faculty of education of Selcuk University in the 1999-2000 academic calendar.

Key words: Student perception, school experience I

Eğitimin temel üç boyutundan (öğrenci, öğretmen, program) biri olan öğretmenin niteliği konusu toplumdaki eğitim sistemi ile ilgili tartışmalarda önemli bir yer tutar. Geçmişte öğretmenlik mesleğindeki arz - talep dengesinin arzın aleyhine bozuk olması nedeniyle nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda istenilen ilgi ve alakayı uyandırmamıştır. Fakat toplumların küçülen dünyada rekabet etmedeki başarılarının temel faktörlerinden biri de yetişmiş kaliteli ve nitelikli insan gücüne sahip olmalarıdır. Bu istenilen kaliteli insan kaynaklarının oluşmasına katkıda bulunacak en önemli faktör ise eğitim sistemimizin nitelikli öğretmene sahip olmasıdır.

Ülkemizde nitelikli öğretmen yetiştirme gayretlerinin en sonucusu ise YÖK/Dünya Bankası işbirliği ile Milli Eğitim Geliştirme Projesini görmekteyiz. Bu proje kapsamında ülkemizdeki tüm öğretmen yetiştiren kurumların standart bir programla eğitim ve öğretimlerini yapmaları zorunlu hale getirilmiştir. Yine bu programla fakülte-okul işbirliği artırılarak eğitim fakültesi öğrencilerinin hizmet öncesi eğitimlerinde daha erken yıllarda ve daha fazla uygulama yapmaları sağlanmıştır. İlk ve orta dereceli okullarda yapılacak bu deneyim ve tecrübeleri; okul deneyimi I, okul deneyimi II ve öğretmenlik uygulaması olmak üzere üçe ayrılmıştır. Bunların yapılma zamanı, içeriği ve amacı birbirlerinden farklı olup belli bir hiyerarşi takip etmektedirler. Eğitim fakültesi öğrencilerinin hizmet öncesi yapmaları gereken ilk mesleki uygulama okul deneyimi I dersi etkinlikleridir. Bu etkinliklerin temel amacı; öğretmenlik mesleğini seçmiş olan eğitim fakültesi öğrencilerinin profesyonel bir iş kolu olan öğretmenlik mesleğini daha yakından tanıyarak öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri ile kendi ilgi, istek, beklenti ve becerilerini karşılaştırarak meslek seçimi kararlarını tekrar gözden geçirmelerini sağlamaktır (Günçer 1999, proje ile ilgili S.Ü. deki konuşması). Başka bir deyişle, okul deneyimi I dersi etkinlikleri öğretmenlik mesleğini seçmiş olan öğretmen adaylarını daha yolun başında bu kararlarını tekrar gözden geçirerek tamam mı devam mı sorusuna vereceği cevap neticesinde kendini geleceğe hazırlamasına yardımcı olacaktır. Günümüzde üniversiteye girme arz- talep durumu dikkate alın-

* S. Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi

* S. Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi

Problem ve Metot

Battal (1998) ve Gürbüz Türk (2000) yapmış oldukları araştırmada okul deneyimi I dersindeki toplam 14 haftalık etkinliklerin öğrencilerin gerçekleştirme durumlarını incelemişlerdir. Hatta okul deneyimi I dersinin sekiz yarı yıllık programdan ne zaman olması gerektiğini de tartışmışlardır. Öte yandan Güngördü (1999) ise genel olarak okul deneyimleri ve öğretmenlik uygulamasında okul-fakülte işbirliğinden kaynaklanan problemlere değinerek okul-fakülte işbirliğinin daha iyi nasıl olabileceğini tartışmıştır. Bu çalışmada ise; öğretmenlik mesleğini seçmiş olan eğitim fakültesi öğrencilerinin ilerideki mesleklerini ilk defa gerçek ortamda daha yakında tanımaları neticesinde oluşan duygu, düşünce ve bakış açıları incelenmiştir. Bu nedenle 13 sorulu Likert ölçeğine göre hazırlanmış anketi Selçuk Üniversitesi Eğitim fakültesi II. Sınıfta okuyan ve okul deneyimi I dersi etkinliklerini tamamlamış olan toplam 697 öğrenciye uygulanmıştır. Ankete katılan öğrenciler okul deneyimi I dersini üçüncü yarıyılıda almışlar ve anketin uygulanması da bu yarı yılın hemen sonunda yapılmıştır.

Ankete katılan toplam 697 öğrenciden 352 si bayan ve 347 si erkek olup okul deneyimi I dersi etkinliklerinin tamamlanması sonunda aldıkları puanların ortalaması yüz üzerinde 74 dür. Toplam 697 öğrenci beş ana bilim dalında öğrenim görmektedirler. Bunlar; sınıf öğretmenliği 415 (%60), Sosyal bilgiler öğretimi 36 (%5.2), Matematik 77 (%11), Fen bilgisi öğretimi 83 (%12) ve okul öncesi öğretmenliği 81 (%11.7) dir.

Tablo: I Okul Deneyimi I. Etkinlikleri Sonundaki Öğrenci Görüşleri

CEVAPLAR (%)						
Okul Deneyimi I. Etkinlikleri Sonunda		Çok Katılı-yorum	Katılı-yorum	Fikrim yok	Katılmı-yorum	Hiç Katılmı-yorum
1	Okulun örgütsel yapısını anlamamı sağladı	10.5	63.9	11.1	10.1	2.7
2	Öğretmenlik mesleğinin Türk Milli Eğitim sistemindeki yerini kavradım	25.0	53.2	9.5	9.7	2.0
3	Okuldaki personelin görevlerini nasıl yaptıklarını gözlemledim	16.2	49.6	16.0	11.6	4.0
4	Öğretmenin sınıf içindeki rolünü anlamam için faydalı oldu	57.1	37.1	1.6	2.3	0.7
5	Öğrenci psikolojisini daha iyi tanımama yardımcı oldu	41.0	44.9	7.2	5.8	0.6
6	Derslere göre farklı öğretme metotlarının uygulanmasını gözledim	21.0	50.0	8.4	14.9	5.2
7	Okuldaki araç ve gereçlerin nasıl kullanıldığını gözlemledim	9.4	32.7	20.5	25.1	11.2
8	Ciddi olarak öğretmen olup olmama kararımı gözden geçirdim	40.6	35.3	7.2	3.4	5.9
9	İyi bir öğretmen olabileceğimi düşünüyorum	33.7	39.2	18.9	4.2	2.7
10	Okul deneyimi I etkinliklerinden sonra kuramsal dersler anlatılırken uygulama ile bağlantı kurabilirim	15.9	51.0	17.6	11.0	2.3
11	Gözlem okulundaki rehber öğretmenlerimizle çok iyi ilişkiler kurdum	25.7	40.0	7.7	17.1	8.7
12	Okuldaki yönetici ve öğretmenler bize istenilen rehberlik görevlerini yaptılar	11.8	34.2	10.8	26.7	16.0
13	Uygulama öğretim elemanları bize yeterli derecede yardımcı oldular	16.9	39.6	8.7	20.7	13.3

Bulgular ve Yorum

Bu çalışmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerin okul deneyimi I ders etkinlikleri sonunda % 74.4'ü okulun örgütsel yapısını anladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin Türk milli eğitim sistemindeki yerini kavrayanların oranı ise %78.2 dir. Okul deneyimi I etkinlikleri neticesinde öğrencilerden öğretmenin sınıf içindeki rolünü anlamaları açısından faydalı olduğunu düşünenlerin oranı ise %94.2 dir ki buda en yüksek orana ulaşmıştır. Etkinliklerin sonunda aday öğretmenlerin %85.9'u öğrenci psikolojisini daha iyi tanıdıklarını ifade etmişlerdir. Derslere göre farklı öğretme metotlarının uygulandığını gözleyenlerin oranı ise %71 dir. Fakat okuldaki araç ve gereçlerin nasıl kullanıldığını gözlemleyen öğretmen adaylarının oranı %42.1 dir ki bu oran on üç sorulu anketteki en düşük orandır. Hatta aday öğretmenlerin % 36.2 si hiçbir araç-gereç görmediklerini ifade etmiştir. Bu çalışmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin % 75.9 u ciddi olarak öğretmen

olup olmama kararlarını gözden geçirmişler ve katılımcıların bu düşünceler içinde %72.9 u iyi bir öğretmen olacaklarını düşünmektedirler. Bu sonuçlarda okul deneyimi I dersi etkinliklerinin temel amacı ile örtüşmektedir. Bu etkinliklerin sonunda aday öğretmenlerin % 66.9 kuramsal derslerdeki anlatılanlara bağlantı kurarak daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Eğitim fakültesi öğrencilerinden % 65.7 si gözlem okulundaki rehber öğretmenlerle iyi ilişkiler kurduğunu ifade etmektedirler. Fakat gözlem okulundaki yönetici ve diğer öğretmenlerin yardımları konusunda ise sadece % 46 sı olumlu düşünmektedirler. Buna paralel olarak eğitim fakültesindeki uygulama öğretim elemanlarının yeterli derecede yardımcı olduğunu ifade edenlerin oranı ise % 56.5 bu oran istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu bulgular diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir. O halde eğitim fakültesindeki öğretim üyesi veya görevlileri bu dersin daha etkili ve verimli olması için gayret sarf etmelidirler.

Tablo II deki verilerin elde edilmesinde bağımsız değişkenlerin cevaplama etkisi üzerinde durulmuştur. İlk önce cinsiyet bağımsız değişkeninin toplam puan, iyi bir öğretmen olabileceğini düşünüyorum ve ciddi olarak öğretmen olup olmama kararının gözden geçirilmesi bağımlı değişkenleri üzerine etkisi incelenmiştir. Bu işlemlerde Bağımsız t- testi (independet t-testi) kullanılmıştır. Çıkan sonuçlara göre bu çalışmaya katılan öğrencilerin anketi cevaplama elde ettikleri toplam puanda cinsiyetin manidar bir etkisi görülmemiştir ($p = .107$, t değeri =1.615 ve t kritik değeri =1.960). Yine öğrencilerin iyi bir öğretmen olup olamayacaklarını düşünmede cinsiyetin manidar bir etkisi görülmemektedir ($p = .123$ ve t değeri 1.544). Fakat öğretmenlik mesleğini seçme kararlarını ciddi olarak gözden geçirmelerinde cinsiyetin manidar etkisi görülmüştür ($p = .015$ ve t değeri = 2.443). Burada elde edilen t değeri kritik t değerinden büyüktür. Sonuçlara bakıldığında bayan öğrencilerin meslek seçimi kararlarını tekrar gözden geçirdikleri görülmektedir.

Tablo: II. Ortalamaların Karşılaştırılması

Bağımsız Değişkenler (N)			Bağımlı Değişkenler					
			Toplam Puan		İyi bir öğretmen olabileceğimi düşünüyorum		Ciddi olarak öğretmen olup olmama kararımı gözden geçirdim	
			X (Ort)	P	X (Ort)	P	X (Ort)	P (Ort)
Cinsiyet	Bayan	347	.107	3.89	.123	4.02	.015	
	Bay	342						
	Toplam	689						
Ana Bilim Dalı	Sınıf Öğret.	413	47.33	.186	.494	3.92	.321	
	Sos Bil Öğret	36	48.39					
	Mat Öğret	77	49.04					
	Fen Bil Öğret	83	47.87					
	Okulöncesi Öğr.	80	46.66					
	TOPLAM	689	47.66					

İkinci bağımsız değişkenin (ana bilim dalı) anketi toplam puanı, iyi bir öğretmen olabileceğimi düşünüyorum ve ciddi olarak öğretmen olup olmama kararımı gözden geçirdim bağımlı değişkenlerine etkisini incelemek için ANOVA (Varyans analizi) istatistik metodu kullanılmıştır. Tablo II'de de görüleceği gibi farklı ana bilim dallarında okuyan olmaları anket katılan öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevapları etkilememiştir.

Yani ana bilim dalının bağımlı değişkenlerle herhangi bir manidarlığı yoktur (toplam puan $p = .186$, iyi bir öğretmen olabileceğimi düşünüyorum $p = .494$ ve ciddi olarak öğretmen olup olmama kararımı gözden geçirdim $p = .321$).

SONUÇ

Toplam verilere baktığımızda YÖK/Dünya Bankası işbirliği ile Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında eğitim fakültelerinin standartlaştırılması programındaki okul deneyimi I dersi etkinliklerinin öğrencilere kazandırmayı istenilen duygu, düşünce ve tecrübelerin gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu etkinliklerin sonuçlarının daha da fazla beklenene yakın olması için fakülte okul işbirliğini istenilen düzeye getirilerek uygulama öğretim elemanlarını ve okullardaki rehber öğretmenlerin biraz daha fazla gayret göstermeleri gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- YÖK/Dünya Bankası (1998). Aday Öğretmen Kılavuzu, Öğretmen Eğitimi Serisi, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara
- M.E.B (1998). Öğretmen Adaylarının Milli Eğitime Bağlı Eğitim-Öğretim Kurumlarında Yaptıkları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge, Ankara
- Gürbüzürk, O. (2000). Eğitim Fakülteleri Programlarında Yer Alan Okul Deneyimi I Çalışmalarının Değerlendirilmesi, II. Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (10-12 Mayıs). Çanakkale
- Battal, N. (1998). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Etkinlikleri Ne Ölçüde Gerçekleştirilmektedir? VII Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 9-11 Eylül, Cilt II (s. 451-459). Selçuk Üniversitesi. Konya.

TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİNİN AMAÇ BOYUTUNDAKİ SORUNLARI

R. Cengiz AKÇAY*

Özet

Eğitim Sistemimizin amaç boyutu, algılanışı, benimsenmesi ve paylaşım düzeyi en az düşünülen eğitim sorunlarımızdandır. Oysa sistemin başarı ve etkililik düzeyi, amaçlara göre bir anlam taşır. Bu nedenle bu makalede, Türk Millî Eğitim Sisteminin amaç boyutu, amaçların işlevsellik düzeyi, türleri, belirlenirken dikkate alınacak hususları, değerlerle ilişkisi noktalarında ele alınmış ve sorunlar ortaya konmaya çalışılmıştır. Amaçların etkililik düzeyi ve özellikle okul düzeyinde amaçların önemi üzerinde durulmuştur. Amaçların etkili olabilmesi için öneriler ortaya konmuştur. Sistemin amaç boyutuna ilişkin en temel sorun, genel amaçların okul düzeyinde uygulamaya yansımaması ve bir amaçlar hiyerarşisi kurulamamasıdır. Bu nedenle okul düzeyinde kurumsal amaçların belirlenmesi, okulun etkililiği için ilk koşuldur.

Abstract

The purpose dimension of The Turkish National Educational System and its perception, acceptance and sharing are the least considered educational problems. In fact, the success and effectiveness of the system should be considered according to its purposes. For this reason, in this article, the purposes of the system, their functionality level, types and their relations to values (cultural and organizational) were studied and the related problems were tried to be defined. The effectiveness level of the purposes and especially their importance at the school level were studied. Some suggestions were given to arrive effective purposes. Having no purpose hierarchy and no practical application of the formal purposes at the school level are the most fundamental problems of the system related to purpose dimension. Therefore, for the school effectiveness, determination of organizational purposes need to be (performed) at the school level.

Örgütlerin tümü belli amaçlara göre kuruludur. Örgüt etkinliklerinin ve eylemlerinin dayanağı amaç olur. Amaç, örgütün varoluş nedenidir (Açıkalın, 1981, s. 2). Etkili yönetim amaçları göz önüne alan yönetimdir. Diğer bütün yönetsel etkinliklerin tek hedefi, "örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmak"tır. Topluumsal bir ortaklığın amaçları ne denli kesin ve açık olursa, o ölçüde örgüt olma özelliği kazanır. Amaçların açıklık ve kesinlik derecesi, bir ortaklığı formal örgüt yapan temel özelliklerdir (Aydın, 1994, s. 43). Bu nedenle yönetimin en başta gelen görevi örgütün amaçlarını belirlemektir. Amaç, yöneticinin örgütteki madde ve insan kaynaklarını kullanma yönünü belirleyen, ulaşılmak istenen durumdur. Eğer amaç iyi belirlenmemişse yönetici bu madde ve insan kaynaklarını hangi yönde kullanacağını bilemez (Koçel, 1983, s.11). Ancak örgütlerde amaçların iyi belirlenmemiş olması, onların en önemli sorunlarından biridir.

Örgütler kişisel amaçları gerçekleştirmek için kurulur. Ancak, kişisel amaçların izlenmesi için örgütleri oluşturan üyelerin mutabık kalabileceği bazı amaçların geliştirilmesini gerektirir. Bu ortak amaçların izlenmesi yoluyla örgüt üyeleri, kişisel amaçlarından hiç olmazsa bir kısmını gerçekleştirmeyi beklerler (Hicks ve Gullet, 1981, s. 35).

Amaçların İşlevleri

Amaçlar, örgütlerde önemli işlevler görürler. Bu işlevleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Aydın, 1994, s. 43):

1. Amaçlar, dikkatlerin merkezidir. Örgütün amaçları örgüt içindeki ve dışındaki ilgili kişi ve kurumların odak noktasıdır. Bu nedenle amaçlar, ilgili kişilerce bilinmeli ve benimsenmelidir.
2. Amaçlar örgüt üyelerinin eylem ve kararlarının yasallığının kaynağıdır. Eylemlere ve etkinliklere yasallık kazandırarak onların savunulmalarını kolaylaştırır. Dolayısıyla amaçlar, aynı zamanda bireylerin eylemlerinin de sınırlayıcısı durumundadırlar.
3. Amaçlar bireylerin performanslarını değerlendirmede ölçüt işlevi görür.
4. Amaçlar örgütün yapısını biçimlendirir. Örgütün amacı, onun bu amacı gerçekleştirmek için kurduğu yapıyı etkiler.

* On Sekiz Mart Üniv. Eğitim Fak. Öğretim Üyesi

Amaç Türleri

Örgüt amaçları değişik biçimlerde sınıflandırılabilir. Bu sınıflamalardan birinde örgütün amaçları açık ve kapalı olarak ikiye ayrılmaktadır. Açık amaçlar; formal ve geneldir. Kapalı amaçlar ise informal ve bireyseldir. Örgütün formal ve informal yanları bu amaçlara göre işler (Bursalioğlu,1979, s. 25). Açık amaçlara formal, kapalı amaçlara da informal amaçlar denilebilir.

Amaçlar, formal ve etkin olarak da gruplandırılabilirler (Aydın,1994,s.45):

Formal amaçlar.- Bir örgütün toplum tarafından belirlenmiş olan amaçlarıdır. Örgüt şemasında, resmi kayıtlarda, yasal metinlerde ve dokümanlarda, görevlilerin politikaya ilişkin ifadelerinde yer alan amaçlardır.

Etkin amaçlar.- Amacın etkinliği, belli bir zaman diliminde örgütün işleyişinin formal amaçlar doğrultusunda olma derecesidir. Çoğu örgütte ve çoğu zaman formal amaçlarla etkin amaçlar arasında bir binişme söz konusudur. Bir başka ifadeyle etkin amaçlarla, formal amaçlar arasında farklılık olmaması, beklenir bir durumdur. Sonuçta, iş ortamında işgörenlerin davranışlarını formal amaçlar değil, etkin olan amaçlar belirler. Bireysel davranışlar, örgütün etkin olan amaçları tarafından daha çok etkilenir. Bu nedenle, formal amaçların etkin kılınması gereklidir. Ancak, bazen etkin amaçlar şu nedenlerle formal amaçlardan farklı olabilmektedir:

- Formal amaçlar, gerçekleştirilemeyecek kadar zor olabilir.
- Örgütteki bazı bireyler bu formal amaçları gerçekleştirmek istemeyebilir.
- Değişmeler gerektirdiği halde, formal amaçların bu değişmelere uydurulmaması, formal amaçları etkin kılmaz.

Amaç-Değer İlişkisi

Bir eğitim örgütünün amaçları, örgüt içinde ve dışındaki değerler üzerine kuruludur. Değerler örgütün amaçlarını belirlemede önemli rol sahibidir; görev, yetki ve sorumluluklara da yasal kimlik kazandırır. Örgütte değerlerin oynadığı en önemli rol, politika belirlemeyi tümünden yöneticinin eline bırakmamaktadır. Değerler, örgütün sadece amaç buyu tunda değil, diğer boyutlarında da önemli roller oynar (Bursalioğlu, 1979, s. 25). Bir örgütün amaçları, ilgili mevzuatta açıkça ve değerlere dayalı olarak belirlenmelidir. Böylelikle amaçlar örgüt üyeleri tarafından bilinmiş ve benimsenmiş olur. Yine bir örgütün amaçlarının anlaşılması, bu örgütün yapısının, bu yapı içindeki etki-nliklerin ve sonuçta elde edilen ürünün incelenmesi ile mümkündür.

Örgütün görevleri amaçlarına dönük olarak yaptığı eylemlerdir. Görev, örgüt modelinde önemli bir öğedir, çünkü önce görev, sonra biçim gelmelidir. Bir eğitim sistemi kurulur veya yenilenirken, başlangıç noktası önce amaç, sonra görev olmalıdır (Bursalioğlu,1979, s. 25).

Amaçların Çokluğu ve Dengeliliği

Örgütlerin tek bir amacı yoktur. Okulların amaçları da çoktur. Bu amaçları dengelemek önemli ve gereklidir. Okullarla ilişkisi olan çevre sistemlerinin çokluğu, amaçlar arasındaki dengeliliğin önemini arttırmaktadır. Her sistemin eğitim kurumlarından beklentileri farklı olabilmektedir. Bu farklılık da zaman zaman eğitim kurumlarının birbirleriyle çelişir gibi görülen amaçlara sahip olması durumunu doğurmaktadır. Örgütü üyeleri arasında kurulan bir koalisyon olarak kabul edecek olursak, bu koalisyon, örgütlerdeki amaç çatışmasını engelleyen önemli bir gerçek niteliğindedir. Eğer bu koalisyon, amaç çatışmalarını engelleyen bir güç olmasaydı, örgütlerin çeşitli kesimlerdeki farklı beklentiler nedeniyle felç olmaları gerekirdi. Örgütler hareket ettiklerine ve bir şeyler başardıklarına göre, çelişen amaçlar nedeniyle genellikle donmuş bir halde bulmazlar (Hicks ve Gullet, 1981, s. 37). Bu koalisyon da örgütün amaçlarının dayandığı değerlerin kuvvetliliği derecesinde kuvvetli olur. Amaçların dayandığı değerler ne kadar kuvvetli ve kapsayıcı olursa, örgütün amaçları da o kadar etkin olur ve amaçların gerçekleşme şansı artar. Bu çelişkili amaçların gerçekleştirilebilmesi, ancak dengelilikle mümkündür. Yine amaçların soyut olma durumları da dengeyi sağlamayı güçleştirebilmektedir. Yöneticinin amaçlar arasındaki dengeyi muhafaza edebilmesi, yöneticinin değer sisteminin sağlamlığına bağlıdır.

Son yıllarda artan uzmanlaşma, Milli Eğitim sisteminin örgüt yapısı içinde yatay farklılaşmayı arttırmıştır. Bu farklılaşma, bölümler ve birimler arası amaçları ön plana çıkarmakta, genel amaçlar da ihmal edilmektedir. Bunun için örgütün genel amaçları, bu yatay farklılaşmayı daha kolay gerçekleştirilmesini sağlayacak esnekliğe kavuşturulmalıdır.

Amaçları Belirlerken Göz Önünde Bulundurulacak Hususlar

Milli eğitim sistemimiz esas alınarak amaçların belirlenmesinde göz önünde bulundurulacak amaçlar şu şekilde sıralanabilir (Can,1991, s.74):

1. Amaçlar açık olmalıdır. Milli eğitim sistemimizde amaç boyutundaki sorunlardan birisi, amaçların yeterince belirgin olmayan ve genel ifadelerle saptanmasıdır. Oysa amaçlar, somut olarak ölçülebilecek ölçütler geliştirilerek işe vuruk kılınmalıdır.

2. Astlar amaç belirlemeye katılmalıdır. Örgütsel amaçlar, genellikle bireyler tarafından işbirliği ile saptanmaktadır. Amaçların etkin olabilmesi ancak bu şekilde saptanır. Bu işbirliği, "bireysel amaçların toplamı, örgütün amaçlarıdır" şeklinde bir düşünceye yol açmamalıdır. Çünkü bireysel hedefler, kişisel ve içseldir. Oysa örgütün amaçları, dışsaldır ve kişisel olamazlar. Özellikle yeni kurulmuş bir örgütün ya da birimin etkin amaçlarının belirlenmesinde astların katılımına önem verilmelidir. Böylelikle astların da amaçlara katkısı sağlanır, amaç saptırmaları azalır ve amaçlar etkinleşir. Milli eğitim genel amaçlarının olması okulların kendine özgü işe vuruk amaçlar geliştirmesine engel değildir. Oysa çoğu okul yöneticisi, yeni ortak amaçlar belirleme gibi sorunların farkında değildir.

3. Gelişmeler sık sık gözden geçirilmelidir. Çağımızın hızlı gelişmeleri gözden geçirilmeden amaçların etkin kalması mümkün değildir. Bu nedenle bu gelişmeler gözden geçirilerek amaçlar da bu gelişmelere uyarlanmalıdır.

4. Amaçlar iddialı olmalıdır. Astların çabalarından yeterince yararlanabilmek için hayal olmayacak ölçüde iddialı olmalıdır.

5. Amaçlar arasında koordinasyon olmalıdır. Alt sistemlerin amaçları belirlenirken aralarındaki koordinasyona dikkat edilmelidir. Ancak bu şekilde temel amaçlar etkin kılınmış olur.

6. Amaçlar esnek olmalıdır. Amaçlar yeni gelişmelere kolaylıkla uyacak biçimde yazılmalıdır.

7. Amaçlar gerçekleştirilebilir olmalıdır. Amaçlar eldeki imkanlarla gerçekleştirilebilecek ölçüde olmalı, hayal ürünü olmamalıdır. Bunun için de yöneticiler; "varlığımızı sürdürmek için ne yapmalıyız, elimizdeki imkanlar nelerdir, çevre sistemler nelerdir ve amaçların çevreye etkileri neler olur?" gibi soruların cevaplarını belirlemelidirler.

Bu niteliklere sahip amaçlar ise örgütte şu yararları sağlarlar (Koçel, 1983, s.17; Eren, 1993, s. 95):

1. Motivasyon sağlar. Personele ne yapacağını gösterdiğinden ve belirsizlikleri ortadan kaldırdığından, onun motivasyonunun artmasına ve örgüt ile bütünleşmesine yardımcı olur.
2. Planlamayı kolaylaştırır.
3. Yetki devrini kolaylaştırır.
4. Koordinasyona yardımcı olur.
5. Kontrol sürecini kolaylaştırır.
6. Yönetici kararlarına rehber olur; faaliyetlerinde yol gösterir.

Türk Milli Eğitim Sisteminin Amaçları

Amaçlar, örgütlere göre farklılık göstermekle birlikte her örgütte genel olarak kabul edilen amaçlar da söz konusudur. Bu nedenle milli eğitimimizin amaçlarını incelemmeden önce, bir örgütün amaçlarını genel olarak ele almak gerekir. Varlığını sürdürme ve büyüme için mal ya da hizmet üretmek, her örgütte geçerli olabilir. evrensel nitelikteki amaçlar olarak belirlenebilir.

Eğitimde amaçlar, örgütün ve yönetimin amaçları olarak düşünülmesi ve birbirine karıştırılmamalıdır. Örgütsel amaçlar, örgütün üreteceği ürünün ne olduğunu ve niteliğini belirler (Başaran,1988, s. 44). Eğitim örgütü olarak okulun amaçları da Milli Eğitimin Genel Amaçları olarak Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde şu şekilde sıralanmıştır:

Türk Milli Eğitimi'nin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milleti'nin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı; kişilik ve teşebbüse değer veren; topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İligi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milleti'ni çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

İkinci tür amaçlar ise, yönetimin amaçlarıdır. Örgütsel amaçların nasıl gerçekleştirileceğini ve bunun için örgütün nasıl çalıştırılacağını yönetimin amaçları gösterir. Eğitim yönetiminin her kademedeki geçerli iki genel amacı vardır. Bunlar, eğitimi yaymak ve eğitimin niteliğini yükseltmektir (Başaran,1988, s. 44).

Eğitim hizmetini üreten okulun bu temel amaçları gerçekleştirilebilmesi için ise, okul yönetimi şu hedeflere ulaşabilmelidir (Başaran,1988, s. 45):

1. Verimi arttırmak. Öğrenci başına harcanan girdiyi azaltırken, öğrencinin niteliğini arttırmak.
2. Eğitim personelinin doyumunu sağlamak.
3. Okulun sağlığını korumak. Çatışmayı en aza indirerek personeli birlik içinde eğitimin amaçlarını gerçekleştirmeye yönlendirmek.
4. Okulu değişikliklere ve yeniliklere uyan dinamik bir yapıya kavuşturmak.
5. Okulu çevresine yararlı kılmak.

Okul yönetiminin bu amaçları, daha önceki genel amaçları etkin kılan, işlevsel nitelikte amaçlardır.

Türk Milli Eğitiminin Amaç Boyutundaki Sorunları

Türk Milli Eğitim Sisteminin en önemli sorunlarından birisi de amaçlar boyutundadır. Bu sorunlar, diğer sorunların ağırlığı ve çokluğu nedeniyle önemsenmemekte ya da farkına varılmamaktadır. Bu sorunları maddeler halinde şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Amaç boyutundaki en önemli sorun, Milli Eğitimin genel amaçlarının yanı sıra daha açık, somut, işlevsel ve okul düzeyindeki amaçların belirlenmemiş olmasıdır. Bunların belirlenmemiş olması de genel amaçları etkisiz ve kağıt üzerine mahkum kılmaktadır. Bu genel saptama, amaçlar boyutundaki sorunlarımızın daha çok okul düzeyinde olduğunu göstermektedir. Okul düzeyindeki amaçlar;
 - a) Açık, somut ve iddialı değildir. Ortak amaçlara dönük çalışan okulların ayrı amaçları olabileceği ve okullara ayrı amaçlarıyla farklılaşma, dolayısıyla zenginleşme yolu açılacağı fazla düşünülmemektedir. Oysa okullar, etkili amaçlar yoluyla daha nitelikli ürünler ortaya koyar ve kendilerini kanıtlarlar.
 - b) Asıl amaç belirlemeye katılmamaktadır. Paylaşılan amaçlar, etkili okul için en başta gelen koşuldur.
 - c) Amaçlar gelişme ve ihtiyaçlara göre gözden geçirilmemektedir.
2. Okul düzeyindeki sorunların yanı sıra genel amaçlarda da sorunlar vardır. Bunlardan biri, Milli Eğitimin genel amaçlarının sistemin tüm çalışanları tarafından benimsenmemiş olmasıdır. Öğretmenler, bu amaçları gerçekleştirecek en önemli unsurlardır. Bu nedenle, her şeyden önce tüm öğretmenlerin daha hizmet öncesi yetiştirilmesinde bu amaçları benimsemelerini sağlamak için amaç-değer ilişkisi iyi kurularak ve Milli Eğitimin amaçlarının dayandığı Milli felsefemiz tüm vatandaşlara çok iyi öğretilmelidir. Bununla dayatılmayarak hizmet içi eğitim yolu ile de öğretmenlerin amaçları iyi bilmeleri ve benimsemeleri sağlanmalıdır.

Genel amaçların gerçekleştirilmesinin bir yolu da amaçlar hiyerarşisinin kurulmasıdır. Daha önce de belirtildiği gibi, genel amaçların çok iyi belirlenmiş olması yeterli değildir. Sistemin alt basamaklarında da bu amaçları gerçekleştirmeye ve genel amaçları işlevselleştirmeye yönelik her basamakta ayrı amaçlar belirlenmelidir. Bu hiyerarşi ise gerçekleştirememiştir. Amaçlar hiyerarşisi okul düzeyinde de önemlidir. Genel amaçlar, sırf öğretmenin bir derste amaçlarına da yansımalarıdır.

Amaçlar boyutundaki bu sorunların üzerine, sistemin işleme sürecinin de amaçlara duyarlı ve dayalı olması, amaçların gerçekleştirilmesini etkiler. Oysa eğitim sistemimiz amaçlar yönünde çalışmamaktadır. Bir başka ifadeyle, Milli Eğitimin genel amaçları yeterli düzeyde gerçekleşmemektedir. Bir öğretmen derste hangi konuyu öğretmek istediğini düşünmek ve planlamak yerine "bugün hangi hedef davranışları gerçekleştireceğim ve bu hedef davranışlar, hangi genel amaçların gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır?" sorusunu kendisine sormalıdır. Amaçlara karşı duyarsız kalınmaya ancak bu şekilde son verilebilir. Tabiidir ki, bu sorunların büyük bölümü sistemin diğer ağır sorunlarıyla ilintilidir ve yapılacak tüm iyileştirmeler, sistem yaklaşımı ile yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Bursalıoğlu, Ziya. *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış*. Ankara:1979.
- Açıkalın, Aytaç. *Türk Milli Eğitim Örgütü* (Ders Notları). Ankara:A.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi, Teksir no: 7, 1981.
- Aydın, Mustafa. *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi,1994.
- Eren, Erol. *Yönetim Ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım AŞ., 1993, s. 95.
- Hicks, G. Herbert ve C. Ray Gullett. *Organizasyonlar: Teori ve Davranış* (Çeviren: Besim Baykal). İ.İ.T.İ.A. İşletme Bilimleri Enstitüsü Yayınları No: 1, 1981.
- Can, Halil. *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara:Adım Yayıncılık, 1991.
- Koçel, Tamer. *Yönetim Kavram ve Teknikleri*. İstanbul: Uluslararası Eğitim Müdürlüğü Yayınları:1, 1983.
- Başaran, İbrahim Ethem. *Eğitim Yönetimi*. Ankara:1988.

YÜKSEK ÖĞRETİMDE KALİTENİN ALGILANMASI

Hasan ARSLAN*

Özet

Bu araştırma, yüksek öğretimde öğretim üyelerinin kendi üniversitelerinin ve fakültelerinin eğitimsel kalitesini nasıl değerlendirdiklerini anlamak ve devlet üniversitelerinin karşılaştıkları problemleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma bütün devlet üniversitelerini ve onlara bağlı 395 fakülteyi 16 alanda kapsamı içine almıştır.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, devlet üniversiteleri, eğitimde kalite.

Abstract

The purpose of this study is to provide information and data about how faculty members perceive the quality of their universities and schools and describe the main problems in state universities. The research encompasses 395 schools in 16 fields in all state universities across Turkey.

Key Words: Higher Education, state universities, educational quality.

Ülkemizde üniversite sayısı kısa bir zaman önce 35'ler dolayındayken, bugün açılan yeni devlet üniversiteleri ve özel üniversitelerle bu sayı 71'lere ulaşmış durumdadır. Bu artış, devlet üniversitelerinin sayısının iki katına ulaşmasıyla ve özel üniversitelerin artışlarının neredeyse geometrik bir artış olmasıyla oluştu. Bu hızlı artış, her ne kadar aldıkları öğrenci sayısına yansımada, üniversitelerin kabul ettikleri öğrenci sayılarında da belirgin olarak gözlenmiştir. Bu hızlı artışla birlikte, devlet üniversiteleri ve onlara bağlı olan fakülteler, yükseköğretim ilçelere ve hatta köylere yayılmaya başlamışlardır. Hatta bazı köy muhtarları köylerinin bir üniversiteye sahip olmalarıyla övünseler de, köylerinde bir lisenin olmaması dramatik bir çarpıklığı göstermektedir. Bu örgütsel eşgüdüm sızlilik, eğitim planlayıcılarının yapı ve işleyişten doğan bir tür örgütsel erozyonla karşı karşıya olmaları şeklinde tanımlanmaktadır (Açıkalın, 1999). Bu hızlı sayısal artış beraberinde "nicelik mi, nitelik mi" sorusuyla beraber, devletin yüksek öğretim politikasıyla ilgili ciddi sorunların oluşmasına neden olmuştur. Bu makalenin amacı devletin yükseköğretim politikasını incelemek değil, devlet üniversitelerinde algılanan eğitim kalitesini araştırmak, eski ve yeni devlet üniversitelerinin karşılaştıkları problemlerin neler olduğunu tanımlamaktır.

PROBLEM

Üniversitelere alınan öğrencilerin kısıtlılığı, üniversite kampüslerindeki öğrenci yapısının demografisinin değişmesini engellemekte ve kendini üniversite kültüründe yaşayarak geliştirmek isteyen yetişkinlerin üniversitelere kayıt olmasına bir engel oluşturmaktadır. Çünkü yükseköğretim yetişkinlerin de kendilerini yetiştirdikleri ve yeniledikleri yerler olarak görünmekten ziyade, yalnızca gençlerin bir mesleğe hazırlandığı yerler olarak görünmektedir. Bunun yanında, son yıllarda açılan ikinci öğretim, gençliğin birinci öğretime giremeyen kısmına ve yetişkinlere de öğretim fırsatını tanımaktadır. Yüksek öğretimin yaygınlaşmasını sağlamak ve yetişkinlere yüksek öğretim olanağını sağlamak amacıyla kurulan açık öğretim, genç insanların üniversite beklentilerini karşılamaktan uzak ve yetişkin olanlara da kültürel ve sosyal edinimleri kazandırmada kısıtlı olduğu görülmektedir. Bunların yanında açık öğretimin ve vakıf üniversitelerinin örgün eğitimin yükünü hafifletip, örgün eğitime devam edecek olanlara, devlet üniversitelerinde daha fazla bir kapasite oluşturduğu yadsınmaz (Arslan, 2000).

Üniversiteye giren veya girmeyi planlayan milyonlarca gencin belki de üniversiteler hakkında bilmesi gereken en önemli soru, girdikleri veya girecekleri üniversitelerin öğretim kalitesidir. Çünkü, bu, öğrencilerin seçimlerini, onların üniversitelerdeki başarılarını, gelecekte bulacakları işleri ve yaşam şekillerini etkileyecektir. Kısaca, ün

* Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

versitelere girmek isteyen milyonlarca gencin, yüksek öğretimde okuyan milyonlarca öğrencinin, onlara ekon omik ve sosyal olarak destekleyen anne ve babaların, bu kurumlarda çalışan öğretim elemanlarının ve bu kuru mlara mali destek sağlayan devletin, üniversitelerin akademik kalitesi hakkında bilgi sahibi olma gereksinmesi vardır. Böyle bir gereksinme olmasına rağmen, üniversitelerimizin akademik kalitesini inceleyen, karşılaştırmaya ve objektif bilgiye dayanan araştırmaların eksikliği hissedilmektedir.

Bu konuda yeteri kadar araştırma yapılamamasının en önemli nedenleri olarak, üniversite yöneticilerinden gel e bilecek aşırı tepki, sonuçlara gösterilecek direnme, bu tür çalışmalara alışkın olmama ve araştırmayı yapanı dışlama söylenebilir. Bu tür araştırmalara ilk ve en önemli tepki 'kalitenin göreceli bir kavram olduğu ve sonucun yanıltıcı olacağı' tenkiti olmuştur. Buna benzer eleştiriler Hughes'in (1925/1934), Cartter'in (1966), Roose & A nderson'ın (1970) üniversitelerde kalite araştırmalarına gösterilmiş, ama daha sonra takip eden araştırmalarla (NRC 1985-1995, US News 1984-2000) üniversitelerdeki kalite araştırmaları toplum ve akademi tarafından kabul edilmiş ve desteklenmiştir.. Her ne kadar bazı yöneticiler doğal olarak bu araştırma sonuçlarından hoşlanmasalar da, yıldan yıla veya belirli aralıklarla bu araştırmalar tekrarlanmıştır. Yukarıda da değinildiği gibi, yükseköğre timimizde genelde görülen araştırma yetersizliği kendini bu alanda da göstermektedir. Aday öğrenciler, onların ailelerinin, üniversite yöneticilerinin, araştırma kuruluşlarının, devletin ve politikacıların üniversitelerin kalites iyle ilgilenenlerin gereksinmesini karşılamak ve üniversiteler arasında rekabeti arttırmak için, üniversitelerin k alitelerini sorgulama ve kaliteye etki etmekte olan problemleri tanımlama zorunluluğu vardır.

Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı üniversitelerin algılanan kalitelerinin öğretim üyeleri tarafından değe rlendirilmesi, eski ve yeni üniversitelerin karşılaştıkları problemlerin tesbit edilmesi ve karşılaştırılması olmuştur.

Yükseköğretimde Kalite Değerlendirme Çalışmaları

Kalite değerlendirme gereksinmesi ve önemi, içinde bulunduğumuz yüzyılda üniversiteye hazırlanan gençler, yüksek öğretim yöneticileri, politikacılar, ve öğretim üyeleri arasında yükselerek artacaktır. Çünkü, "kalite" veya diğer bir deyişle "daha iyiyi ve güzeli bulma" insanlığın bize miras bıraktığı demokrasi kültürünün bir parçasıdır ki, bu kültürde rekabet ve en iyisini bulma temel değerlerdir (R.Miles Uhrig, 1998). Neden ne olursa olsun, k alitenin değerlendirilmesine temel bakış açısı, kalitenin başkaları tarafından algılanması ve objektif sonuçlarla değerlendirilmesine dayanmaktadır (Webster, 1986). Yükseköğretimde kalitenin değerlendirilmesinde kesin bir bütünlük olmamasına karşın, akademisyenler kalitenin bazı nitelikleri üzerinde uzlaşmaya varmaktadırlar.

Kalite kavramı yükseköğretimde çok yaygın olmasına rağmen, ulaşılması çok zor bir kavram olarak görünmüştür (Pirsing, 1974), çünkü yükseköğretimde kalitenin değerlendirilmesi karışık ve bir çok değişkenin karıştığı bir süreçtir. Bu nedenlerden dolayı üniversiteler bazı yazarlar tarafından (Cohen, March ve Olsen, 1974), amaçların açık olmadığı, kullandıkları teknolojinin belirsiz olduğu ve katılımın çok değişken olduğu örgütler olarak tanı mlanmışlardır. Bu durumda yükseköğretim kurumlarında kalitenin değerlendirilmesi, diğer bazı kurum ve işle tmelere göre farklılık göstermektedir. Nitekim, iş dünyasında kalite değerlendirilmesi basit bazı objektif ölçülere dayanadılmaktadır. Örneğin, şirketin mal varlığına, faturalarına, satışlarına, diğer sayılabilir ve ölçülebilir ist atistiklere bakılmaktadır. Ama öte taraftan kalitenin yükseköğretimde değerlendirilmesi, daha fazla karışık ölçülere dayanmaktadır. Örneğin akademik tanınma, fakülte bilgi üretimi, fakülte kaynakları, öğrenci seçimi, kütüphane ve bilgisayar olanakları ve diğer bazı göstergeler kalitenin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır (The Gourmen Report, 1996). Kalite göstergelerinin geçerliliği, eğitimsel kalite değerlendirmesinde göstergelerin çokluğu ile doğru orantılıdır. Objektif göstergelerin sayısı arttığı oranda, kalite değerlendirmesindeki geçerlilik oranı yü kselmektedir (Goldberger, 95). Bunun yanında algılamaya dayalı değerlendirmelerde, katılım oranı yükseldiği oranda yanlışlığa sapma oranı düşmektedir.

Yükseköğretimde uluslararası bir kalite değerlendirme kavramı üzerinde henüz anlaşma olmamasına rağmen, kalite değerlendirilmelerinin önemi konusunda bir uzlaşmazlık yoktur (Dolan 1976, Schmitz 1993, Webster 1986,1992, Tan 1986, Balderston 1999). Kalitenin değerlendirilmesinde ki tartışmalar, kalitenin değerlendirilm esinde kullanılan göstergeler üzerinde yoğunlaşmaktadır (Schmitz, 1993). Eğitimsel kalitenin kendi başına ölçü lmesinde tamamen kesin bir ölçünün olmamasına rağmen, her bir araç veya gösterge bütün bir evrene uyg ulandıği zaman bir kesinlik seviyesini belirtmektedir. Bu demektir ki, bir veya birden çok göstergeler tek başına bir eğitim kurumunun kalitesinin ölçülmesinde pek bir anlam taşımamaktadır. Ama aynı göstergeler birden çok eğ i-

tim kurumuna uygulandığı zaman, bu kurumların eğitimsel kaliteleri göreceli olarak bulunabilmektedir. Daha önceden de belirtildiği gibi, yüksek öğretimde kalite değerlendirilmesinde kesin bir ölçü yoktur, çünkü her bir üniversite veya fakülte kendine özgü kimliğe, bireysel karakterlere ve bazı ölçülerde fiziksel ve mantıksal ayrıntılara sahiptir. Üniversitelerdeki bu durum, birbirlerine gevşek olarak bağlı yapılar (loosely coupled structure) olarak tanımlanır (Weick, 1976).

Bugüne kadar Amerika, Avusturalya ve Avrupa ülkelerinde yapılan kalite değerlendirme çalışmaları başarılı olmuş ve kamu oyunundan devamlılıkları için güçlü destek görmüşlerdir (Goldberger, 1995). Hatta bazı Avrupa ülkelerinde üniversitelerin performansı ile devletten aldıkları ödenekler arasında doğru bir bağlantı kurulmaktadır.

Şimdiye kadar yapılmış olan kalite değerlendirme çalışmaları üç başlık altında toplanabilir:

- (1) Algılamaya dayalı kalite değerlendirme çalışmaları.
- (2) Objektif ölçülere dayalı kalite değerlendirme çalışmaları.
- (3) Objektif ve subjektif ölçüleri birlikte kullanan çalışmalar.

Algılamaya dayalı çalışmalar, öğretim üyelerinin, bölüm başkanlarının, dekanların kendi programlarını, fakülte leri, üniversitelerini veya diğer okulların ilgili bölümlerini değerlendirmeye dayalı görüşlerinin alınmasıdır.

Objektif çalışmalar, programların, fakültelerin veya üniversitelerin objektif göstergeleri kullanma yoluyla değerlendirilen çalışmalardır. Örneğin, araştırma üretkenliği, mali kaynaklar ve öğrenci başarıları.

Her ikisini birlikte kullanan çalışmalar ise, kalitenin algılanmasına dayalı sonuçları objektif göstergelerden elde edilen sonuçlarla birleştirirler. Algılamaya dayalı değerlendirmeler objektif göstergelere göre ağırlıklı olarak sonuç etki ederler. Bu çalışmaya örnek olarak, bölüm genişliği, kütüphane kaynakları, ve fakülte kaynakları gibi objektif göstergelerin öğretim üyelerinin algılamaya dayalı kalite değerlendirmeleriyle birlikte kullanılması ve rilebilir (Conrad & Blackburn 1988).

Yönetilmiş olan bu çalışmada, üniversitelerin ve onlara bağlı fakültelerin akademik kaliteleri, üniversitelerde çalışan ve konumları itibarıyla üniversiteyi en iyi bildiği varsayılan öğretim üyelerinin algılamalarına da yandırılmıştır. Öğretim üyeleri bağlı buldukları üniversiteleri ve fakülteleri değerlendirirken, içinde bulundu kleri kurumun eğitimsel kalitesini göz önüne alarak ve diğer üniversitelerle karşılaştırarak değerlendirmelerini yapmaları istenmiştir. Bu tür çalışmalarda her ne kadar subjektif değerlendirmeler olsa da, değerlendirme bir bütün olarak ele alındığında, bu subjektif değerlendirmenin araştırmanın sonuçları üzerinde etkisi azalmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, öğretim üyelerinin kendi üniversitelerini ve çalıştıkları fakültenin eğitimsel kalitesini değerlendirmesi amacıyla, Likert Scale'i üzerinden "mükemmel" ile "akademik çalışma için yeterli değil" seçenekleri arasında altı seçenek sunuldu. Bu amaçla evren olarak bütün devlet üniversiteleri ve onlara bağlı olan 395 fakülte 16 alanda araştırma kapsamına alındı. Bu araştırma anketi, öğretim üyelerinin kendi fakültelerinin ve üniversite leri eğitimsel kalitesini nasıl algıladığını ortaya çıkaran bir çalışma oldu. Rektörlerden, dekanlardan ve öğretim üyelerinden kendilerinin öğretim yaptıkları üniversitelerinin ve fakültelerinin eğitimsel kalitesini derecelendirmesi istendi. Çünkü bu elemanlar, konumları itibarıyla kendi üniversitelerini ve fakültelerini en iyi derecelendirecek kişiler olarak görüldü. Bu kendi kendini değerlendirme aşamasında, katılımcılara 5'ten 0'a giden altı seçenek sunuldu ('Mükemmel', 'Güçlü', 'İyi', 'Yeterli', 'Vasat', 'Yetersiz'). Katılımcılardan istenilen bazı karakteristik bilgiler dışında, üniversitelerde karşılaşılan en önemli problemin ne olduğunu bir cümleyle yazmaları istendi. Kullanılan anket (evrenin geniş olduğu durumlarda bilgi toplamak için kullanılan en iyi araç (Anderson 1990), üniversitelerin ve onlara bağlı fakültelerin algılanan eğitimsel kalitesi hakkında bizlere bilgi sağladı. Araştırma anketinin ikinci kısmında, öğretim üyelerinden üniversitelerinde karşılaştıkları en önemli problemi bir cümleyle tanımlamaları istendi.

Anket sorularının anlaşılabilirliğini ölçmek, testi doldurma zamanını anlamak için, bu çalışmaya başlamadan önce araştırmacı bir pilot testi e-mail aracılığıyla uyguladı. Ardından çalışmada, üniversitelere ve katılımcılara, araştırma amacıyla bir kod numarası verildi. Bu uygulama, isimsiz (anonymous) cevaplarla olanak tanılarak geri dönüş oranını artırmayı hedefledi (Gall, Borg & 1996). Sorular paketlenerek yollandı ve içerisine kendiliğinden

adreslenmiş pullu bir zarfa kondu ve cevaplar için iki hafta bir süre tanındı. İki hafta sonucunda cevap yollamayan yerlere ikinci bir araştırma paketi yollandı. Yönetilen araştırmanın sağladığı bulgular sonucunda, üniversite lerin ve onlara bağlı fakültelerin algılanan eğitimsel kalitesi SPSS programıyla analiz edildi.

Bulgular

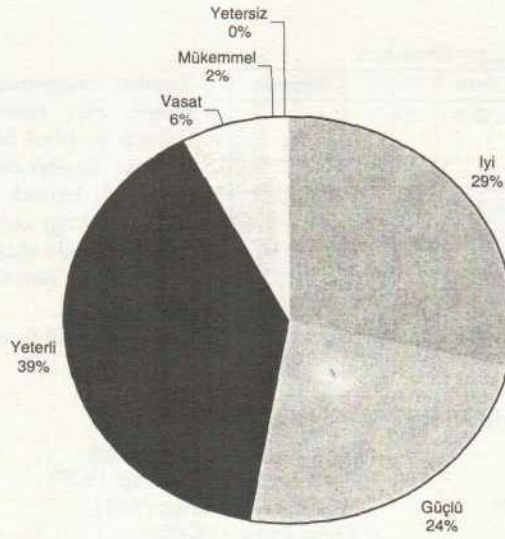
Bu araştırma ülke çapında 1149 kişiye yollandı. Listede olan öğretim üyelerinden bazılarının adres güçlüğü yüzünden araştırma anketi gönderilemedi. Geri dönüş oranları araştırmacının beklentisinin oldukça üzerinde gerçekleşti. Ki Tablo-1'de görüldüğü gibi bu oranlar, dekanlar arasında % 71'e, öğretim üyeleri arasında ise % 60'lara ulaştı. Bu dönüş oranı, katılım oranının bir surveye göre oldukça yüksek olduğunu göstermekte ve araştırma sonuçlarının geçerliliğini yükseltmektedir. Bu oranlar, ayrıca öğretim üyelerinin böyle bir araştırmaya karşı duyarlılığını, istekliliğini ve destekleyiciliğini ortaya çıkarmaktadır.

Tablo1: Eğitimsel Kaliteyi Değerlendirme Çalışmasında Uygulanan Ankette Geri Dönüş Oranları

Gruplar	Listede Olan	Gönderilen	Geri Dönen	Dönüş Yüzdesi
Dekanlar	395	395	280	% 71
Öğretim Üyeleri	790	754	457	% 60

Katılımcıların % 39,2'si üniversitelerinin eğitim kalitelerini 'Yeterli' olarak tanımlarken, yarısından fazlası üniversitelerinin karşılaştırmalı eğitim kalitesini 'İyi' ve üzerinde tanımladılar. Üniversitelerini 'Mükemmel' olarak tanımlayanların oranı % 1,5 iken, 'Yetersiz' olarak

Şekil1: Üniversitelerde Eğitimsel Kalitenin Algılanması Oranları



tanımlayanların oranı 0,3'te kaldı. Üniversitelerini 'Vasat' olarak tanımlayanların oranı küçümsenemeyecek bir yüzde olan % 6,1'e ulaştığı görülmektedir. Görüldüğü gibi, üniversitelerin algılanan karşılaştırmalı kalitesi, 'Yeterli', 'İyi' ve 'Güçlü' üzerinde yoğunlaşmaktadır (Şekil 1).

Bu sonuç gösteriyor ki, araştırmaya katılan öğretim üyelerinin bir çoğu kendi üniversitelerini diğer üniversitelerle karşılaştırdığı zaman, kendi üniversitelerinin rekabet gücünü düşük olarak görmektedirler. İncelenen üniversiteler eski ve yeni devlet üniversiteleri olarak sınıflandırıldığı zaman, algılanan akademik kalite yeni üniversitelerin lehine gelişmektedir. Bu üniversiteler genelde akademik kalite olarak, 'vasat' ve 'yeterli' olarak tanımlanmışlardır.

Araştırma bütün üniversiteleri ve 16 alanı kapsamına rağmen, sonuçların değerlendirilmesi ve analizi, sayfa sınırlılığı nedeniyle yalnızca dört fakülteyi içine aldı. Bu dört fakültenin bu makalede ele alınmasının başlıca nedeni, en yaygın ve en çok öğrenci barındıran fakülteler olmasıdır. Ankette cevaplama ve kaliteyi algılama oranları fakülteden fakülteye farklılık göstermektedir. En yüksek geri dönüş oranı İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinde olurken (% 88), en düşük geri dönüş oranı Fen ve Edebiyat Fakültelerinde (% 38) olmuştur (Tablo-2). Tıp Fakültelerinde geri dönüş oranı %74 olurken, Eğitim Fakültelerinde % 68 oldu.

Tablo 2: Seçilmiş Fakültelerde Araştırma Anketini Cevaplama Oranları

Fakülteler	Gönderilen Anket	Dönen Anket	Geri Dönüş Oranı
Eğitim Fakültesi	99	67	68
İktisadi ve İdari Bil.	156	137	88
Tıp Fakültesi	120	89	74
Fen ve Edebiyat Fak.	186	70	38

Bu makale kapsamı içine alınan Eğitim Fakültelerinde, Fen Edebiyat Fakültelerinde, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinde ve Tıp Fakültelerinde algılanan eğitimsel kalite aşağıda Tablo-3'te gösterilmiştir. Fakülteler arasında genel dağılım 'Güçlü', 'İyi' ve 'Yeterli' olarak büyük bir çoğunluğu kapsamaktadır (Tablo-3). Göze çarpan farklılıklar şöyledir:

Tıp Fakültelerinin %6,8'inin algılanan akademik kalitesi 'Vasat', Fen Edebiyat Fakültelerinin %6,1'i ve Eğitim Fakültelerinin % 6,5'i 'vasat' olarak tanımlanmıştır. Genelde Eğitim Fakülteleri, İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri ve Fen Edebiyat Fakülteleri kendi fakültelerinin kalitelerini üniversitelerinin kaliteleri ile doğru orantılı olarak tanımlarlarken, Tıp Fakülteleri kendi fakültelerinin algılanan akademik kalitelerini üniversitelerinin akademik kalitelerinden daha iyi olarak tanımlamışlardır.

Tablo 3: Seçilmiş Fakültelerde Kaliteyi Algılama Oranları

	Mükemmel	Güçlü	İyi	Yeterli	Vasat	Yetersiz
Eğitim	-	% 32,3	%29,0	%32,3	%6,5	-
İİBF	-	32	49	17	-	-
Tıp	9,1	38,6	27,3	18,2	6,8	-
Fen Ed.	1,5	24,2	28,8	39,4	6,1	-

Yapılan araştırmada Eğitim Fakültelerinin, Fen Edebiyat Fakültelerinin, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinin öğretim üyeleri en önemli problemlerinin mali kaynak ve nitelikli öğretim üyesi eksikliği olduğu bildirilirken, Tıp Fakültelerinde mali kaynak sıkıntısının yanında bürokratik sorunlarda bildirilmiştir.

Yapılan anket taraması sonucunda, öğretim üyelerinin en çok sıkıntı duydukları sorunlar aşağıda eski ve yeni devlet üniversiteleri sınıflandırılması altında sunulmuştur (Tablo- 4).

Tablo 4: Eski ve Yeni Devlet Üniversitelerinde Karşılaşılan Problemler

Yeni Devlet Üniversiteleri

- 1.Mali kaynak yetersizliği (%35)
- 2.Nitelikli öğretim elemanı ihtiyacı (%30)
- 3.Fiziksel yapı eksikliği (%18)
- 4.Bürokratik sorunlar (%8)
- 5.Bilimsel düşünce eksikliği (%6)
6. Diğer (%3)

Eski Devlet Üniversiteleri

1. Mali kaynak yetersizliği (%29)
2. Bürokratik sorunlar (%21)
3. Kadro sorunu (%18)
4. Dialog eksikliği (%11)
- 5.Fiziksel yapı eksikliği (%11)
6. Diğer (%10)

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi eski ve yeni devlet üniversitelerinin öncelikli sorunu, mali kaynak yetersizliği olarak görülmektedir. Bu sorun yeni üniversitelerin %35'in de en önemli problem olarak görünürken, eski üniversitelerde %29 olarak görülmektedir. Yeni üniversitelerde nitelikli eleman ihtiyacı ve bilimsel düşünce eksikliği %36'lar gibi yüksek bir orana ulaşmasına rağmen, bu sorunlar eski üniversitelerde çok düşük bir düzeyde görülmektedir. Bunun yanında büyümenin ve genişlemenin verdiği sıkıntılar, eski devlet üniversitelerinde bürok-

ratik sorunlar, kadro sorunu ve dialog eksikliği sınıflamalarının altında % 50'lere ulaşmaktadır. Ayrıca göze çarpan bir başka sonuç ise, eski devlet üniversitelerinin aşırı öğrenci sayısı, öğrenci olayları, bölüm sayısının çokluğu, öğretim üyelerinin üniversiteye ilgi eksikliği gibi sorunlar diğer nedenler altında %10'lara ulaşmaktadır. Halbuki bu sorunların bir çoğu yeni devlet üniversitelerinde henüz tanımlanmamaktadır.

Yukarıdaki çalışmaya paralel olarak Arslan'ın (2000) araştırmasında, üniversiteler ile onlara bağlı olan fakültelerin akademik kaliteleri arasında olumlu bir ilişki buldu. Bunun ötesinde, üniversite ve fakülteler arasındaki kalite ilişkisinin daha fazla tanınmış üniversitelerde, daha az tanınmış üniversitelere göre daha fazla olduğu bulunmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, üniversitelerimizin ve onlara bağlı olarak ele alınan Eğitim, Fen Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler ve Tıp Fakültelerinin algılamaya dayalı akademik kalitelerini bulmak ile eski ve yeni devlet üniversitelerinde karşılaşılan problemlerdeki benzerlik ve farklılıkları yansıtmak oldu.

Bu çalışma, üniversiteye girmeyi hedefleyen öğrencilerin, onların velilerinin, üniversite yöneticilerinin, öğretim elemanlarının ve politikacıların dikkatlerini bu konuya yoğunlaştırmak için ve üniversiteler arasında rekabetin gelişmesine katkıda bulunmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında olan bütün devlet üniversiteleri ve onlara bağlı olan fakültelerin eğitimsel kalite değerlendirilmeleri makalenin sayfa sınırlılıkları nedeniyle ayrı ayrı verilmedi. Bunun yerine, üniversitelerde algılanan kaliteyle ilgili genel eğilimlerin okuyuculara yansıtılması hedeflendi. Ama araştırmacı, üniversitelerin ve fakültelerin akademik kalitelerinin kamuoyuna duyurulmasını, rekabetin gelişmesi ve öğrencilerin daha bilinçli seçim yapmaları için son derece yararlı görmektedir.

Kültürel, tarihsel ve geleneksel karakteristikler örgütlerin tanınmalarında çok önemli rol oynarlar (Schein, 1991). Yapılan çalışmada da bulunduğu gibi, en fazla tanınmış üniversiteler güçlü bir tarihe ve geleneğe sahip üniversitelerdir ve kendi kültürlerinin oluşmasına olanak sağlamışlardır. Ama bazı eski devlet üniversiteleri ile yeni devlet üniversiteleri daha henüz kendi kültürlerini ve geleneklerini oluşturamamışlar ve önlerinde daha epey uzun bir yol görmektedir. En çok tanınmış devlet üniversiteleri ve diğer üniversiteler arasında algılanan kalite alanında görünen büyük farklılık, yeni üniversitelerde kültürel, tarihsel ve geleneksel karakteristiklerin olmaması veya eksikliği olarak tanımlanabilir. Bir üniversitenin kültürü, tarihi ve geleneği o üniversitenin akademik ortamında daha yüksek performans sağlamasına katkıda bulunur (Stafford, 1988). Kısaca, üniversitelerin sahip oldukları tarihsel, kültürel ve geleneksel temellerin güçlü olması, o üniversitelerin daha fazla tanınmışlığıyla sonuçlanır.

Eğitimsel kalite değerlendirilmesi alanında yapılan deneyimlerde kazanılan sonuçlar gösteriyor ki, bu çalışmalar üniversitelere ve onlara bağlı fakültelelere dönütler sağlamaktadır ve belirli aralıklarla bu çalışmaların yapılması son derece yarar sağlayacaktır. Bu çalışmalar yalnızca algılamaya yönelik değil, eğitimlik kalitesinin ölçülmesi amacıyla lisans ve yüksek lisans düzeyinde fakültelelere ve programlara kaydırılmalıdır. Kalite değerlendirme çalışmalarında, öğretim çalışmalarının ana hedefi olan öğrencilerinden yapıcı katkılarının alınması bu çalışmaların anlamlılığını artıracaktır.

Bu araştırmada görüldüğü gibi, üniversitelerin algılanan eğitimsel kaliteleri birbirlerinden kesin bir çizgiyle ayrılmaktadır. Bu üniversitelerin resmi olarak araştırmaya öncelikli ve diğer üniversiteler olarak sınıflandırılması, insan ve mali kaynakların daha akıllıca kullanılmasını sağlayacak ve üniversitelerin öncelikli amaçlarını daha belirgin bir hale getirecektir. Bunun yanında üniversitelerin beş veya on yıllık stratejik planlar yapmaları, örgütsel hareketliliği oluşturacak ve verimliliği artıracaktır.

KAYNAKLAR

- Açıkalm, A. (1999). "Daha bir". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, No: 20,467-475.
- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of Educational Research*. New York, The Falmer Press.
- Arslan, H. (2000). "Üniversitelerde Öğretim Ücretini Kim Ödüyor ve Kim Ödemeli?". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, No: 23, 345-351.
- Balderston, F. (1994). *Managing Today's University*. San Francisco, Jossey-Bass Pub.
- Carter, A. M. (1966). *An Assessment of Quality in Higher Education*.

- Cohen, M.D., March, J.G. & Olsen, J.P.(1972). "A Garbage Can Model of Organization Choice". *Administrative Science Quarterly*, 17,1-13.
- Conrad,C.F. & Blackburn, R.T.(1986). "Program Quality in Higher Education: A Review and Critique of Literature and Research". *Handbook of Theory and Research*, edited by J.C. Smart, pp. 283-308. New York: Agathon.
- Dolan, W.P.(1976). *The Ranking Game: the Power of Academic Elite*. Nebraska: the University of Nebraska Printing.
- Gall, M.D.& Borg, W.R.(1996). *Applying Educational Research*. New York: Longman.
- Goldberger, M.L., Maher, B.A.& Flattau, P.E.(1995). *Research-Doctorate Programs in the United States*. Washington, DC: National Academy Press.
- Gourman, J.(1996). *The Gourman Report: A Rating of Graduate and Professional Programs in American Universities*. Los Angeles: The National Education Standarts.
- Hughes, R.M. (1925). *A Study of the Graduate Schools of America*. Oxford, OH: Miami University.
- (1934). "Report of the Committee on Graduate Instruction". *Educational Record*, 15, 192-234.
- National Research Council. (1985). *An Assessment of Resaerch-Doctorate Programs in the United States*. Washington, DC: National Academy Press.
- (1995). *Research Doctorate Programs in the United States*. Washington, DC: National Academy Press.
- Pirsing, R.M. (1974). *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance*. New York: Morrow.
- Roose, K.D.& Anderson, C.J.(1970). *A Rating of Graduate Programs*. Washington, DC: The American Council on Education.
- Schein, E. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Schmitz, C.C.(1993). "Assessing the Validity of Higher Education Indicators". *Journal of Higher Education*, 64(5), 503-521.
- Tan, D.L.(1986). "The Assessment of Quality in Higher Education: A Critical Review of Literature and Research". *Research in Higher Education*, 24, 223-265.
- Uhrig, R.M. (1998). 'Faculty Performance'. *Journal of Higher Education*, 60, 43-58.
- Webster, D.S. (1986). *Academic Quality Rankings of American Colleges and Universities*. Illinois: Charles C. Thomas.
- (1992). "Reputational Rankings of Colleges and Universities, and Individual Disciplines and Fields of Study, from their beginnings to the present. In John C. Smart (ed). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol.8, 234-304. New York: Agathon Press.
- Weick,K.(1976). "Educational Organizations as Loosely Couple System". *Administrative Science Quarterly*, 21,1-19.

ÖZEL DERSHANELERİN ÜNİVERSİTE SINAVINI İLK GİRİŞTE KAZANAMAYAN ÖĞRENCİLERE ÖSS'DEKİ PUAN GETİRİSİ

Mehmet ARSLAN *
Ahmet ÖZTÜRK **

Özet

Kayseri'deki 3 özel dershanenin 431 öğrencisinin örneklem grubunu oluşturduğu araştırmada, özel dershanelerin üniversite sınavını ilk girişte kazanamayan öğrencilere ÖSS'deki puan getirisi incelenmiştir. Örneklem grubunun ÖSS'1999 ile ÖSS 2000 puanları arasında önemli düzeylerde farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılık ÖSS'de doğru cevaplanmış soru cinsinden hesaplanmıştır. Farkın dershanelerden kaynaklandığı varsayımı ile özel dershanelerin, ilk denemelerinde bir yükseköğretim kurumuna yerleşmeye hak kazanamayan sözelci öğrencilerine ortalama 10,93, sayısalci öğrencilerine ortalama 10,94, eşit ağırlıklı öğrencilerine ise ortalama 8,43 puan fazladan kazandırdıkları tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler : Özel Dershaneler

Abstract

In a research in which 431 students from 3 private courses in Kayseri were the sampling group, the score gain in Student Selection Examination (ÖSS) for the students who were not able to pass for the first time was examined. Between the scores of 1999 Student Selection Examination and 2000 ÖSS (SSE) of the sampling group, a considerably important difference was found. The difference mentioned was calculated in terms of correctly answered questions in SSE. Assuming that the difference is a result of the education by the private courses, it is determined that, the private courses provided the students who attended the exam on "verbal section" and were not able to get the right to be registered at any university, with an average of extra 10.93 points, the students who attended the exam on "quantitative section" with an average of extra 10.94 points and the students who attended the exam on "equally weighted section" an average of 8.43 extra points.

Key words : Private Courses

GİRİŞ

Türkiye'de yükseköğretime geçiş 1970'li yılların ortalarından günümüze kadar giderek artan ölçüde toplu-mumuzun gündeminde yer almış ve tartışmalara neden olmuştur. Halihazırda da eğitim sistemimizin çö-züm bekleyen sorunları arasında yer almakta ve yoğun tartışmalara neden olmaktadır.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında hem ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarının hem de yükseköğrenim görmek isteyen gençlerin sayısı azdı. Bu durumda bazı istisnalar dışında yükseköğretim kurumları sınavsız öğrenci alabiliyorlardı. Yükseköğretim kurumlarının kapasitelerini zorlayan bir talep yoktu. Ekonomik ve sosyal yapıdaki gelişmeler ve hızlı nüfus artışına bağlı olarak ortaöğretim kurumlarının sayısı artmaya dolayısıyla da üniversitelere girmek isteyenlerin sayısı artmaya başladı. Ortaöğretim sisteminde yönlendirmenin yete-rsiz olması yanında, sosyal statü ve daha iyi gelir sağlayan bir mesleğe sahip olmak gibi nedenler de ülk-emizde yükseköğretime olan aşırı talebi yaratan etmenlerdi (Kaptan 1982). Böylece yükseköğretimde, giderek artan oranda arz talep dengesizliği ortaya çıktı. Gerçi Cumhuriyet döneminde yeni fakültelerin ve üniversi-telerin sayısı da artmaktaydı. Ancak bu artış, ortaöğretimdeki artışın gerisindeydi.

Bunun yanında, ekonomik ve teknolojik açıdan hızla gelişen ülkemizde belli dönemlerde, belli mesleklere talep artıyor, bu da bazı fakültelerin önünde yığılmaları daha da artırıyordu. Kapasitelerinin üzerinde t a-leple karşılaşan bu fakülteler sınav yapmak zorunda kaldılar. Önceleri sadece bazı fakülteler sınav yapı-ken, giderek kayıtlar ve sınavlar üniversiteler düzeyinde yapılmaya başlandı. Üniversiteler bir süre birbiril e-rinden bağımsız olarak sınav yaptıktan sonra, sayıları hızla artan başvurular karşısında bu önlem de yete-rsiz kaldı. İşlemleri hızlandırmak ve koordinasyon sağlamak amacıyla, birden fazla üniversite bir araya gel e-

* Erciyes Üniv. Fen-Edebiyat Fak. Eğitim Bil. Böl.

** Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı

rek sınavları tek elden yürütmeye başladılar. Bu gelişmeye paralel olarak giriş sınavları, başlangıçta klasik türde yapılırken, giderek objektif tip testlerle yapılamaya başlanmıştır.

Nihayet 1974 yılı ülkemizde yükseköğretime geçişin merkezileştiği ve kurumsallaştığı bir yıl olmuştur. 18-19 Ocak 1974'te Üniversitelerarası Kurul, üniversitelere öğrenci seçme ve yerleştirme işini yapacak merkezi ve sürekli bir örgütün kurulmasına karar vermiş ve bu karar uyarınca hazırlanan yönetmelik 19 Kasım 1974 tarih ve 15067 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiş, böylece kısa adı ÖSYM olan "Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi" resmen kurulmuştur. Bu Kurum, 04.11.1981 tarih ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Üniversitelerarası Kurul'dan ayrılarak "Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)" adıyla Yükseköğretim Kurulu'na bağlanmıştır. 1975 yılındaki sınav da dahil olmak üzere, günümüze kadar yapılan bütün üniversitelerarası giriş sınavları bu Kurum tarafından gerçekleştirilmiştir (Dökmen 1992).

Yukarıda kısaca değinilen nedenlerle üniversite sınavına başvuran aday sayısı yıldan yıla giderek artmış, son yıllarda yaklaşık 1,5 milyon genç bu sınavlara baş vuruda bulunmuştur. Oysa, üniversitelerin mevcut kontenjanları örgün yükseköğretimde bunların sadece 1/5'ini kabul edebilecek kapasitededir. Ortaya çıkan arz-talep dengesizliği, daha açık bir ifadeyle bu zorlu yarış, sistemde "Özel Dershaneler" denen olguyu, üniversiteye geçişte "olmazsa olmaz veya vazgeçilmez" kurumlar olarak tescil etmiştir.

Devlet İstatistik Enstitüsünün projeksiyonlarına göre, önümüzdeki beş yıl içerisinde yükseköğretime giriş için başvuran aday sayısının 2 milyonu aşacağı tahmin edilmektedir (YÖK ve ÖSYM verileri). Yükseköğretimdeki okullaşma oranı yüksek düzeyde artış sağlamadığı sürece ya da ÖSYS'de yeni düzenlemelere gidilmediği takdirde söz konusu yığılmaların devam edeceği, 8 yıllık zorunlu eğitim reformunun kazandıracağı öğrenim düzeyi artışı ile beraber keskinlik kazanmaktadır.

Yükseköğretimin önündeki aday öğrenci sayısının yüksek, buna karşın yükseköğretimdeki kontenjanların sınırlı oluşu öğrenci başına her geçen yıl üniversite kazanma olasılığını daha da düşürmektedir. Bunun yanında toplumumuzda ortaöğretim kurumlarında verilen eğitimin üniversiteye giriş için yetersiz kaldığı yönünde yaygın bir görüş hakimdir. Durum böyle olunca da, ailelere büyük maddi yük getiren, Özel Dershaneler üniversiteye geçişte vazgeçilmez kurumlar olmaya devam edecektir. Ancak, günümüzde özel dershanelerin üniversiteye girişteki etkisi (katkısı) veya etkinin miktarı konusu da eğitim kamu oyunca tartışılan konular arasında yer almaktadır (Duman 1987).

Bu araştırmanın amacı, özel dershanelerin üniversiteye geçişteki etkilerini belirlemeye yöneliktir. Ancak, üniversiteye geçişteki başarı, çok yönlü ve çoğu kez kontrol edilemeyen birçok değişkene bağlı bir durumdur. O itibarla araştırma, sadece kontrol edilebilen ve sadece üniversiteye ilk girişte kazanamayan ve tekrar özel dershanelere devam eden bir grup üzerindeki özel dershanelerin etkisini belirlemeye yöneliktir. Bu itibarla da araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir:

Problem Cümlesi

Özel dershanelerin, ilk denemelerinde bir yükseköğretim kurumuna yerleşmeye hak kazanamayan sözelci, sayısal ve eşit ağırlıklı öğrencilere etkisi (puan getirisi) nedir?

Denence

Özel dershanelerin ilk denemelerinde bir yükseköğretim kurumuna yerleşemeyen öğrencilerin giriş puanlarına etkisi yüksektir.

Sayıtlar

1. Denek grubundaki öğrencilerde, bir yıl öncesine göre, gözlenen puan artışları dershanedeki eğitim-öğretimden kaynaklanmaktadır.
2. Kontrol edilmeyen değişkenler denekleri aynı oranda etkilemiştir.

Sınırlamalar

Bu araştırma;

1. Kayseri'deki 3 özel dershanelerin üniversite sınavını ilk girişte kazanamayan ve tekrar dershanelere devam eden 431 öğrenci ile
2. Bu öğrencilerin ÖSS-1999 ve ÖSS-2000 puanları ile sınırlıdır.

2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Daha çok "nedir?" sorusuna cevap aranan araştırma betimsel türde olup deneysel yönü de vardır. Kayseri ilindeki üç özel dershanenin ÖSS'1999'a girmiş ve ÖSS'2000'e hazırlanan ilk girişte bir üniversite kazanamamış sözelci, sayısalcı ve eşit ağırlıklı 431 öğrencisinden oluşan örneklem grubuna uygulanan anketten elde edilen verilerden yararlanarak özel dershanelerin ÖSS'deki puan getirisini hesaplamak için örneklem grubundaki 431 öğrencinin ÖSS'1999 ve ÖSS'2000 ham (AOÖBP katılmamış) puanlarına www.osym.gov.tr adresinden ulaşılmış ve ulaşılan değerler arasındaki fark tespit edilmiştir. Yapılan bütün tablola ve istatistiksel hesaplamalar için SPSS istatistik programı kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde öncelikle örneklem grubu hakkında bilgi verilmiş, sonra sırasıyla grubun 1999 ve 2000 ÖSS puanlarının dağılımı verilmiş, daha sonra da puan türlerine göre bu iki yılın farkları test edilmiştir.

3.1. ÖRNEKLEM GRUBUN ÖZELLİKLERİ

260'ı (%60,3'ü) erkek, 171'i (%39,7'si) kız, toplam 431 öğrenciden oluşan örneklem grubunun 228'i (%52,9'u) düz lise, 203'ü (%47,1'i) meslek lisesi çıkışlı, 206'sı (%47,8'i) sözelci, 144'ü (%33,4'ü) sayısalcı, 81'i (%18,8'i) eşit ağırlıklı, 179'u (%41,5'i) 1 yıl, 208'i (%48,3'ü) 2 yıl, 37'si (%8,6'sı) 3 yıl, 7'si (%1,7'si) ise 4 yıldan beri, özel dershanelere devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklem grubundaki öğrencilerin 252'si (%58,5'i) gibi büyük bir çoğunluğu en az iki yıldan beri özel dershanelere devam ettiklerini ifade etmişlerdir.

Örneklem grubundaki öğrencilerin 301'i (%69,8'i) gibi büyük çoğunluğu "Geçen yıllarda da mı şu anda kayıtlı olduğunuz dershaneye devam ettiniz?" sorusuna "hayır" cevabını vermişlerdir. ÖSS'2000 ile 340'ının (%78,9'unun) 2.defa, 74'ünün (%17,2'sinin) 3.defa, 17'sinin (%3,9'unun) 4.defa gireceği ÖSS'ler öğrencileri üniversite kazanamama korkusu ve gelecek endişesi ile dersane dersane dolaştırmıştır.

Günümüzde özel dershanelerin ÖSS ye hazırlanma yönünden üniversite adaylarına faydası konusu tartışmalı bir konudur. Aşağıda öncelikle, örneklem grubundaki öğrencilerin ÖSS'1999 ve ÖSS'2000 puanları, ÖSS'ye girdikleri puan türlerine göre sırasıyla betimlenmeye çalışılacak daha sonra ÖSS'1999 ile ÖSS 2000 puanları arasındaki farkın manidarlığı test edilecek, söz konusu farkın mahiyeti her puan türü için ayrı ayrı incelenecektir.

3.2. ÖRNEKLEM GRUBUNA AİT ÖSS'1999 VE ÖSS'2000 PUANLARI DAĞILIMI

Burada verilen istatistikler öğrencilerin ÖSS'1999 ve ÖSS'2000 ham (Ağırlıklandırılmış Ortaöğretim Başarı-AOÖBP Puanı Katılmamış) puanlarına göre çıkarılacaktır. AOÖBP katılmış ÖSS puanlarına, öğrencinin lise diploma notu, mezun olduğu okulun diploma notları ortalaması ve ÖSS başarısı etki etmektedir. Bu nedenle hesaplamalarda AOÖBP katılmamış ÖSS ham puanları kullanılmış, "ÖSS puanı" kavramından bu kastedilmiştir. Ayrıca, ÖSS'1999 Türkiye geneli sözel ve sayısal bölüm standart puanları ile ÖSS'2000 Türkiye geneli sözel ve sayısal bölüm standart puanlarının birbirlerinden az da olsa farklılık göstermeleri, yapılan ölçme işlemlerine standart hataların yanı sıra özellikle sözelci öğrencilere ilişkin yapılan hesaplamalara karışan hata sonuç ve yorumları etkilemeyecek düzeydedir.

3.2.1. ÖSS'1999 - ÖSS'2000 Sözelci Öğrencilerin Sözel Puan Dağılımları

Tablo 3.1 ÖSS'1999 - ÖSS'2000 Sözelci Öğrencilerin Sözel Puan Dağılımları

Puan Aralığı	ÖSS'1999		ÖSS'2000	
	F	%	F	%
P < 105	47	22,7	12	5,8
105 >= P < 120	62	30,1	44	21,4
120 >= P < 140	88	42,7	104	50,5
140 >= P < 160	9	4,4	46	22,3
Toplam	206	100	206	100

Tablo 3.1'de de görüldüğü gibi örneklem grubundaki sözel öğrencilere ait ÖSS'1999 sözel puanların %42,7'si gibi önemli bir çoğunluğu 120 ile 140 arasında değişirken aynı oran ÖSS'2000'de %50,5'e yükselmiştir.

3.2.2. ÖSS'1999 - ÖSS'2000 Sayısal Öğrencilerin Sayısal Puan Dağılımları**Tablo 3.2 ÖSS'1999 - ÖSS'2000 Sayısal Öğrencilerin Sayısal Puan Dağılımları**

Puan Aralığı	ÖSS'1999		ÖSS'2000	
	F	%	F	%
P < 105	42	29,2		13,2
105 >= P < 120	44	30,6	36	25
120 >= P < 140	40	27,8	24	29,2
140 >= P < 160	16	11,1	39	27,1
160 >= P < 170	2	1,4	8	5,6
Toplam	144	100	144	100

Tablo 3.2'de örneklem grubundaki sayısal öğrencilere ait ÖSS'1999 sayısal puanların %30,6'sı gibi önemli bir çoğunluğunun 105 ile 120 arasında değiştiği, ÖSS 2000'de ise puanların %29,2'sinin 120-140 puan aralığında yer aldığı gözlenmektedir.

3.2.3. ÖSS'1999 - ÖSS'2000 Eşit Ağırlıklı Öğrencilerin EA Puan Dağılımları**Tablo 3.3 ÖSS'1999-ÖSS'2000 Eşit Ağırlıklı Öğrencilerin EA Puan Dağılımları**

Puan Aralığı	ÖSS'1999		ÖSS'2000	
	F	%	F	%
P < 105	25	30,9	6	7,4
105 >= P < 120	36	44,4	37	45,7
120 >= P < 140	20	24,7	35	43,2
140 >= P <= 160	-	-	3	3,7
Toplam	81	100	81	100

Tablo 3.3'te örneklem grubundaki eşit ağırlıklı öğrencilere ait ÖSS'1999 EA puanların %44,4'ü gibi önemli bir çoğunluğunun 105 ile 120 arasında değiştiği gözlenmektedir. Aynı oranın ÖSS'2000'de %45,7 tir.

3.3. ÖSS'1999-ÖSS'2000 HAM PUANLARI ARASINDAKİ FARKIN TEST EDİLMESİ**3.3.1. Sözel Öğrenciler İçin ÖSS'1999-ÖSS 2000 Sözel Puanları Arasındaki Farkın Test Edilmesi****Tablo 3.4 Sözel Öğrencilerin ÖSS'1999-ÖSS 2000 Sözel Puanları**

Puan Türü	n	X	s	t
ÖSS'99 Sözel	206	117,69	14,57	15,92
ÖSS'00 Sözel	206	128,62	13,82	
Ortalama Fark	206	10,93	9,85	

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi, örneklem grubundaki sözel öğrencilerin ÖSS'1999 sözel puanları ile ÖSS'2000 sözel puanları arasında .95 manidarlık düzeyinde önemli ölçüde farklılık bulunmuştur.

(t = 15,922; sd = 9; p < 0,001) Buna göre sözel öğrencilerin, sözel puanları ÖSS 1999'a göre, ÖSS'2000'de önemli ölçüde yükselme kaydetmiştir.

3.3.2. Sayısal Öğrenciler İçin ÖSS'1999-ÖSS 2000 Sayısal Puanları Arasındaki Farkın Test Edilmesi**Tablo 3.5. Sayısal Öğrencilerin ÖSS'1999-ÖSS 2000 Sayısal Puanları**

Puan Türü	n	X	s	t
ÖSS'99 Sayısal	144	117,31	17,09	13,70
ÖSS'00 Sayısal	144	128,26	19,97	
Ortalama Fark	144	10,95	9,59	

Tablo 3.5'ten de anlaşılacağı gibi, örneklem grubundaki sayısal öğrencilerin ÖSS'1999 sayısal puanları ile ÖSS'2000 sayısal puanları arasında .95 manidarlık düzeyinde önemli ölçüde farklılık bulunmuştur. (t = 13,698; sd = 143; p < 0,001)

Buna göre sayısal öğrencilerin, sayısal puanları ÖSS'1999'a göre, ÖSS'2000'de önemli ölçüde yükselme kaydetmiştir.

3.3.3. Eşit Ağırlıklı Öğrenciler İçin ÖSS'1999-ÖSS 2000 Eşit Ağırlık Puanları Arasındaki Farkın Test Edilmesi**Tablo 3.6: Eşit Ağırlıklı Öğrenciler İçin ÖSS'1999-ÖSS 2000 Eşit Ağırlık Puanları**

Puan Türü	n	X	s	t
ÖSS'99 EA	81	111,340	10,99	9,70
ÖSS'00 EA	81	119,78	11,85	
Ortalama Fark	81	8,437	7,83	

Tablo 3.6'ya göre, örneklem grubundaki eşit ağırlıklı öğrencilerin ÖSS'1999 EA puanları ile ÖSS'2000 EA puanları arasında .95 manidarlık düzeyinde önemli ölçüde farklılık bulunmuştur.

(t = 9,701; sd = 80; p < 0,001) Buna göre eşit ağırlıklı öğrencilerin, EA puanları ÖSS'1999'a göre, ÖSS'2000'de önemli ölçüde yükselme kaydetmiştir.

Yukarıda örneklem grubundaki öğrencilerin, ÖSS'1999 puanları ile ÖSS'2000 puanları arasındaki fark test edilmiş ve ÖSS 1999 puanları ile ÖSS'2000 puanları arasında pozitif yönlü önemli farklılıklar olduğu görülmüştür. Aşağıda söz konusu farkın her puan türü için mahiyeti incelenmiştir.

3.3.4. Sözelci Öğrencilerin ÖSS'1999 Sözel Puanlarına Göre ÖSS'2000-ÖSS'1999 Sözel Puan Farklarının Dağılımı

Tablo 3.7 Sözelci Öğrencilerin ÖSS'1999'dan Aldıkları Sözel Puanlarına Göre ÖSS'2000- ÖSS 1999 Sözel Puan Farklarının Dağılımı

ÖSS'99 Sözel Puan Aralığı	ÖSS'2000 - ÖSS'1999 Sözel Puan Farkları										Toplam	
	x ≤10		10 > x ≥20		20 > x ≥30		30 > x ≥40		x >40			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
P < 105	13	27,7	20	42,6	10	21,3	2	4,3	2	4,3	47	22,8*
105 ≥ P < 120	26	41,9	23	37,1	10	16,1	3	4,8	-	-	62	30,1*
120 ≥ P < 140	55	62,5	27	30,7	5	5,7	1	1,1	-	-	88	42,7*
140 ≥ P < 160	9	100	-	-	-	-	-	-	-	-	9	4,4*
Toplam	103	50	70	34	25	12,1	6	2,9	2	1	206	100

* kolon yüzdesi, diğerleri satır yüzdeleridir. P: Puan x : ÖSS'2000 - ÖSS'1999 sözel puan farkı

Tablo 3.7'de, ÖSS'1999'dan 105'in altında sözel puan alan sözelci öğrencilere ait ÖSS'2000 - ÖSS'1999 sözel puan farklarının %27,7'sinin 10 puan ve altında, %42,6 gibi önemli bir çoğunluğunun 10 ile 20, ÖSS'1999'dan 105 ile 120 arasında sözel puan alan sözelci öğrencilere ait ÖSS'2000 - ÖSS'1999 sözel puan farklarının %25,8'inin 0 ile 10, %37,1'inin 10 ile 20, ÖSS'1999'dan 120 ile 140 arasında sözel puan alan sözelci öğrencilere ait ÖSS'2000-ÖSS'1999 sözel puan farklarının %44,3'ünün 0 ile 10, %30,7'sinin 10 ile 20, ÖSS'1999'dan 140 ile 160 arasında sözel puan alan sözelci öğrencilere ait ÖSS'2000-ÖSS'1999 sözel puan farklarının %33,3'ünün 0 ve daha az, %66,7'sinin 0 ile 10 puan arasında değiştiği gözlenmektedir. Uyum testi sonuçlarına göre, .95 manidarlık düzeyinde sözelci öğrencilerin ÖSS'1999 sözel puanları ile ÖSS'2000-ÖSS'1999 sözel puan farkları arasında önemli ölçüde uyumluluk bulunmuştur [$\chi^2_{(3)} = 37,922$, $sd = 12$, $P < 0,001$]. Yani, sözelci öğrencilerin aldıkları ÖSS'1999 sözel puanlarına göre ÖSS'2000 - ÖSS'1999 sözel puan farkları önemli ölçüde değişmektedir. Sözelci öğrencilerin %50'sinin ÖSS'2000-ÖSS'1999 puan farklarının 10 ve daha düşük olduğu, %34'ünün ise 10-20 arasında puan artışı sağladıkları dikkati çekmektedir.

Söz konusu ÖSS'2000 - ÖSS'1999 sözel puan farklarının örneklem çekildiği özel dershanelerden kaynaklandığını varsayarsak; özel dershaneler ÖSS'2000'de sözelci öğrencilerine, ÖSS'1999'dan farklı olarak Tablo 3.4'de görüldüğü gibi ortalama 10,93 puan kazandırmışlardır.

3.3.5. Sayısal Öğrencilerin ÖSS'1999 Sayısal Puanlarına Göre ÖSS'2000-ÖSS'1999 Sayısal Puan Farklarının Dağılımı

Tablo 3.8 Sayısal Öğrencilerin ÖSS'1999'dan Aldıkları Sayısal Puanlarına Göre ÖSS'2000- ÖSS'1999 Sayısal Puan Farklarının Dağılımı

ÖSS'99 SAY Puan Aralığı	ÖSS'2000 - ÖSS'1999 Sayısal (SAY) Puan Farkları										Toplam	
	X ≤10		10 > x ≥20		20 > x ≥30		30 > x ≥40		x >40			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
P < 105	25	59,5	15	35,7	1	2,4	-	-	1	2,4	42	29,2*
105 ≥ P < 120	17	38,6	14	31,8	9	20,5	4	9,1	-	-	44	30,6*
120 ≥ P < 140	20	50	14	35	5	12,5	1	2,5	-	-	40	27,8*
140 ≥ P < 160	8	50	7	43,8	-	-	1	6,3	-	-	16	11,1*
P ≥ 160	1	50	1	50	-	-	-	-	-	-	2	1,4*
Toplam	71	49,3	51	35,4	15	10,4	6	4,2	1	0,7	144	100

* kolon yüzdesi, diğerleri satır yüzdeleridir. P : Puan x : ÖSS'2000 - ÖSS'1999 sayısal puan farkı

Tablo 3.8'de, ÖSS'1999'dan 105'in altında sayısal puan alan sayısal öğrencilere ait ÖSS'2000-ÖSS'1999 sayısal puan farklarının %38,1'inin 0 ile 10, %35,7'sinin 10 ile 20, %2,4'ünün 20 ile 30, ÖSS'1999'dan 105 ile 120 arasında sayısal puan alan sayısal öğrencilere ait ÖSS'2000-ÖSS'1999 sayısal puan farklarının %29,5'inin 0 ile 10, %31,8'inin 10 ile 20, ÖSS'1999'dan 120 ile 140 arasında sayısal puan alan sayısal öğrencilere ait ÖSS'2000-ÖSS'1999 sayısal puan farklarının %37,5'inin 0 ile 10, %35'inin 10 ile 20, ÖSS'1999'dan 140 ile 160 arasında sayısal puan alan sayısal öğrencilere ait ÖSS'2000-ÖSS'1999 sayısal puan farklarının %37,5'inin 0 ile 10,

%43,8'inin 10 ile 20 puan arasında değiştiği gözlenmektedir. Uygulanan uyum testi sonuçlarına göre, .95 manidarlık düzeyinde sayısal öğrencilerin ÖSS'1999 sayısal puanları ile ÖSS'2000 - ÖSS'1999 sayısal puan farkları arasında uyumluluk bulunamamıştır [$\chi^2_{.95}=22,018, sd=16, P=0,143$]. Yani, sayısal öğrencilerin aldıkları ÖSS 1999 sayısal puanlarına göre ÖSS'2000- ÖSS'1999 sayısal puan farkları değişmemektedir. ÖSS'2000-ÖSS'1999 sayısal puan farkları %49,3 ile 10 puan ve altında, %35,4'ü ise 10 ile 20 puan arasında değişmektedir. Aynı şekilde sayısal öğrenciler de sözelcilerde olduğu gibi önemli bir çoğunluğu 10 puan ve altında bir artış sağlamışlardır.

Söz konusu ÖSS'2000 - ÖSS'1999 sayısal puan farklarının örneklemin çekildiği özel dersanelerden kaynaklandığını varsayarsak; özel dersaneler ÖSS'2000'de sayısal öğrencilere, ÖSS'1999'dan farklı olarak Tablo 3.5'te de görüldüğü gibi ortalama 10,95 sayısal puan artışı sağlayabilmişlerdir. Sayısal öğrencilerin (%49,3+%35,4) %84,7'si 20 puan ve altında değişen sayısal puan artışı sağlamışlardır.

3.3.6. Eşit Ağırlıklı Öğrencilerin ÖSS'1999 EA Puanlarına Göre ÖSS'2000-ÖSS'1999 EA Puan Farklarının Dağılımı

Tablo 3.9 Eşit Ağırlıklı Öğrencilerin ÖSS'1999'dan Aldıkları EA Puanlarına Göre ÖSS'2000- ÖSS'1999 EA Puan Farklarının Dağılımı

ÖSS'1999 EA Puan Aralığı	ÖSS'2000 - ÖSS'1999 EA puan farkları									
	x <=10		10 > x >=20		20 > x >=30		30 > x >=40		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
P < 105	11	44	12	48	1	4	1	4	25	30,9*
105 >= P < 120	22	61,1	12	33,3	2	5,6	-	-	36	44,4*
120 >= P < 140	14	70	4	20	2	10	-	-	20	24,7*
Toplam	47	58	28	34,6	5	6,2	1	1,2	81	100

* kolon yüzdesi, diğerleri satır yüzdelileridir. P : Puan x : ÖSS'2000 - ÖSS'1999 EA puan farkı

Tablo 3.9'da da görüldüğü gibi ÖSS'1999'dan 105'in altında EA puanı alan eşit ağırlıklı öğrencilere ait ÖSS'2000 - ÖSS'1999 EA puan farklarının %32'sinin 0 ile 10, %48'inin 10 ile 20, ÖSS'1999'dan 105 ile 120 arasında EA puanı alan eşit ağırlıklı öğrencilere ait ÖSS'2000-ÖSS'1999 EA puan farklarının %47,2'sinin 0 ile 10, %33,3'ünün 10 ile 20, ÖSS'1999'dan 120 ile 140 arasında EA puanı alan eşit ağırlıklı öğrencilere ait ÖSS'2000-ÖSS'1999 EA puan farklarının %25'inin 0 ve altında, %45'inin 0 ile 10 puan arasında değiştiği gözlenmektedir. Uygulanan uyum testi sonuçlarına göre, .95 manidarlık düzeyinde eşit ağırlıklı öğrencilerin ÖSS'1999 EA puanları ile ÖSS'2000-ÖSS'1999 EA puan farkları arasında uyumluluk bulunamamıştır [$\chi^2_{.95}=7,067, sd = 6, P=0,315$]. Yani, eşit ağırlıklı öğrencilerin aldıkları ÖSS'1999 EA puanlarına göre ÖSS'2000 - ÖSS'1999 EA puan farkları önemli ölçüde değişmemektedir. ÖSS'2000-ÖSS'1999 EA puan farkları %58 ile 10 puan ve altında, %34,6'sı ise 10 ile 20 puan arasında değişmektedir. Eşit ağırlıklı öğrencilerin de büyük bir çoğunluğu 10 puan ve altında bir artış sağlamışlardır.

Söz konusu ÖSS'2000 - ÖSS'1999 EA puan farklarının örneklemin çekildiği özel dersanelerden kaynaklandığını varsayarsak; özel dersaneler ÖSS'2000'de eşit ağırlıklı öğrencilere, ÖSS'1999'dan farklı olarak; özel dersaneler ÖSS'2000'de eşit ağırlıklı öğrencilere, ÖSS'1999'dan farklı olarak Tablo 3.6'da da görüldüğü gibi ortalama 8,44 EA puanı artışı sağlayabilmişlerdir.

4.SONUÇ

Örneklem grubunun ÖSS 1999 ile ÖSS'2000 alan puanları arasında önemli düzeylerde farklılık tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın, sözelciler için 10,94, sayısalcılar için 10,95 ve EA öğrenciler için 8,43 puan olarak tespit edilmiştir. Buradan özel dersanelerin üniversite adaylarının giriş puanlarına anlamlı ölçüde olumlu etki ettiği ortaya çıkmaktadır.

5.ÖNERİLER

Öncelikle konuyla ilgili olarak örnekleme daha geniş tutulacak bir araştırmanın yapılması, sonuçlarının ise özellikle özel dersanelere umut bağlayan öğrencilere, kısıtlı olan maddi gelirlerinin önemli bir kısmını özel dersanelere aktarmak zorunda kalan fedakar ailelere duyurulması gerekmektedir. Bunun yanında, yapılacak araştırmalarda nimet-külfet dengesi iyi analiz edilmelidir. Daha açık bir ifadeyle özel dersanelerin yukarıda ifade edilen puan katkıları net soru cinsinden 3-5 soruya denk düşmektedir. Dolayısıyla bunca emek, zaman ve masrafa değmekte midir?

KAYNAKLAR

1. Dökmen, Ü., (1992) T.C. Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (Kuruluşu, Gelişmesi, Çalışmaları), Ankara ÖSYM yayınları.
2. Duman T. (1987), "Özel Dersaneler ve Fonksiyonları". Milli Eğitim Dergisi, Sayı:74, 24.
3. <http://www.yok.gov.tr>
4. <http://www.osym.gov.tr>
5. Kaptan S., (1982) Türkiye'de Yükseköğretim ve İnsangücü Hedefleri, Ankara: DPT yayını.

Özet

Araştırmanın başlangıcında konu ile ilgili alanyazın taranmıştır. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine uygulanmak üzere anket geliştirilmiştir. Araştırma yöntemi olarak "Tarama Modeli" kullanılmıştır. Çalışma evrenini oluşturan Eskişehir İl Merkezi'ndeki ilköğretim okullarından, oranlı küme örnekleme yöntemiyle belirlenen otuz ilköğretim okulundan veriler toplanmıştır. 56 yönetici ve 505 öğretmenden toplanan veriler, bilgisayar SPSS 7.0 for Windows programı ile istatistik çözümlenmeleri yapılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde kullanılmış ve anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenerek yönetici ve öğretmen grupları arasında fark olup olmadığı "t testi" ile sınanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre mevcut ilköğretim yapısı ve işleyişinde, yapılacak sosyal-kültürel ve sportif etkinliklerde okulda görevli memur ve hizmetlilerin, okul çevresindeki mahalle muhtarlığının ve semt belediyesinin görüşleri alınmamaktadır. Şube öğretmenler kuruluna öğrenci velileri çağrılmamaktadır. İlköğretim okullarında uzun dönemli (3-5 yıl) planlar hazırlanmamaktadır. Okul çevresindeki kişi ve kuruluşlardan yeterince yararlanılmamaktadır. Eğitim bölgeleri; kaynakların ortak kullanımı için ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerince desteklenirken, öğretmenlerin iş doyumun sağlayamamaktadır. Okul vizyonunu oluşturmada ve eğitim bölgelerini değerlendirmede yönetici ve öğretmen görüşleri arasında yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler : İlköğretim okulu yöneticileri, okula dayalı yönetim

Abstract

At the beginning of the research the literature about subject has been searched and an inquiry has been improved for the primary school managers and teachers. "The Scanning Model" has been used as the technique. The data from 56 managers and 505 teachers analysed by SPSS. Frequency, percent, has been used for the analysis of the data, the level of meaningfulness has been determined as .05 and it has been established by the "t test" whether there is significant differences between the managers and teachers.

The findings in this study show that, at the structure and action of primary education the views of the officials and assistants who work at school, and the headman and municipalities of districts around school haven't been asked the parents of students haven't been called to the boards of teachers. At primary schools long-term plans (3-5 year) haven't been made. The people and enterprises around schools haven't been adequately exploited. While the educational regions have been supported for the common usage of sources, they haven't been able to satisfy teachers about their job. There has been a serious distinction between the views of managers and teachers about forming a school vision and evaluating educational regions.

Keywords : Elementary school managers, school based management

Bu çalışmanın amacı; 1999-2000 öğretim yılında Eskişehir İl Merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin okula dayalı yönetime ilişkin görüş ve değerlendirmelerini belirlemek, okul vizyonunun oluşturulmasında ve eğitim bölgelerinin değerlendirilmesinde ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri arasında bir farklılık olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın verileri okula dayalı yönetim anketi ile elde edilmiş ve verilerin çözümlemesinde frekans ve yüzde kullanılmıştır. Gruplar arası ortalamaların karşılaştırılmasında "t" testinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ilköğretim okullarında uzun dönemli (3-5 yıl) okul gelişim planı yapılmamaktadır. Eğitim bölgeleri; kaynakların ortak kullanımı için desteklenirken öğretmenlerin iş doyumunu sağlayamamaktadır. Okul vizyonunu oluşturmada ve eğitim bölgelerini desteklemede öğretmenlere göre yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

* İlköğretim Müfettişi-Eskişehir

** Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

GİRİŞ

Her derece ve türdeki okulların örgüt ve öğretim yapısı; öğrencilerin kendilerini geliştirebileceği, başkalarıyla sağlıklı iletişim ve işbirliği yapma becerisi kazanabileceği etkinliklere uygun olmak durumundadır. Okullar bu işlevini yerine getirirken, alınacak yönetsel kararların uygulayıcılarla birlikte oluşturulması ve paylaşılması, kararların isabetlilik derecesini arttıracaktır.

Yönetsel kararların alınması; yönetim, yönetim bilimi ve yaklaşımları hakkındaki bilgilerin bilinmesi ile ilişkilidir. Yönetim eylemi her şeyden önce insanlarla ilgilidir. Yönetim, genelde insanlar aracılığı ile işleri yaptırmak olarak tanımlansa da madde kaynaklarını etkili ve verimli kullanmayı da içermektedir. (Eren, 1998: 3). Madde kaynakları; parasal kaynaklar, donanım, işletim sistemleri, araç-gereçler, demirbaşlar, ana malzemeler, bina, laboratuvar, derslik, zaman vb. olabilir. Genel kullanım açısından yönetim; örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için örgütte veya örgütün çevresinde var olan madde ve insan kaynaklarını harekete geçirme sürecidir.

Birbirini tamamlayarak, yönetim bilimini zenginleştiren, bugünkü olgunluğuna ulaştıran ve eğitim yönetimini büyük ölçüde etkileyen yönetim kuramlarını klasik yönetim kuramı, neo-klasik yönetim kuramı ve modern yönetim kuramı olarak gruplamak olasıdır. (Kaya, 1991; 49). Her kuram, örgütlere ve örgütleri oluşturan insanlara değişik bir bakışı ifade eder. Bu değişik bakışların incelenmesi sadece yöneticilerin ne tür sorunlarla nerede karşılaştıklarını değil aynı zamanda bu sorunların çözümünde hangi yaklaşımları kullandıklarını da ipuçlarını vermektedir (Bayrak, 1999: 7). Klasik yönetim kuramı verimliliği artırmak için, daha çok örgütün yapı boyutuna ağırlık vermiştir (Kaya, 1991: 52-53). Örgütteki insanların psikolojik yönünü ihmal ederek insanları birer makine olarak görmüşlerdir. İnsanın makine olarak algılanması bu yaklaşımın anahtar kavramıdır (Aydın, 1994: 103). "Eti senin kemiği benim" anlayışına dayalı olarak, okullarda aşırı katı uygulamaların, otoriter tutum ve davranışların sergilenmesi klasiklerin izleri olarak değerlendirilebilir.

Neo-klasik kuramı başlıca, insan davranışı, kişiler arası ilişkiler, grupların oluşması, grup davranışları, informal örgüt, algı ve tutumlar, güdüleme, önderlik, karar verme, örgütlerde değişim ve gelişme konularını inceleme konusu etmiştir (Bayrak, 1999: 16).

Örgütteki insanın mutluluk ve esenliğini sağlamak kadar, çevredeki değişmelere ayak uydurmak ve çevre ile olumlu ilişkiler geliştirmek yeteneği de yönetimde etkililiğin temel boyutlarından biri durumuna gelmiştir. Okul örgütü de çevresiyle iyi ilişkiler kurmalıdır, çünkü hiç bir örgüt çevresine okul kadar yakın olamaz (Aslan, 1990: 104).

Modern yönetim kuramına göre örgüt ve yönetim çeşitli üst sistemlerle sürekli ilişki ve etkileşim içindedir. Sistem yaklaşımı açısından tüm yönetsel olaylar arasında karşılıklı ilişkiler bulunmakta ve etkileşimler bir bütünlük içinde olmaktadır. Okul yöneticilerinin okulun düzenlediği sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerden okul çevresini ne ölçüde bilgilendirdiği, onların tepkilerini ne ölçüde dikkate aldığı, yapılacak etkinlikleri öğretmen, öğrenci, öğrenci velisi ve okul çevresiyle ne ölçüde paylaştığı, etkinlik düzenlenmesinde kararın birlikte oluşturulması ne derecede gerçekleştiği önem taşımaktadır. Bu kuram okul yönetimi kadar öğretim programlarını da etkilemiştir. Çocuğu yaşama hazırlamak, insanı eğitimin merkezi saymak, insan ilişkilerini geliştirmek, yönetime katılmak yönetsel davranış olarak sayılmıştır (Bursalıoğlu, 1991: 33-34).

1980'lerden bu yana yeni bir örgüt olarak gelişen örgütsel kültür, çağdaş eğitim anlayışı söylemindeki referans boşluğunu doldurabilecek bir kavram olarak görülmektedir (İpek, 1999: 416). Çağdaş eğitim anlayışına ulaşmada örgütsel yapı ve örgüt kültürünün oluşturulması önemli bir yer tutar.

Bir örgütün yapısı, güç ve yetkinin kullanılma biçimini, oradaki karar verme sürecini etkiler. Okul yöneticilerinin yenileşmeyi bir bütün olarak "birlikte gerçekleştirelim", "ancak kararları biz alalım" şeklinde davranışları, onları daha başlangıçta başarısızlığa mahkum edebilecektir (Özden, 1999: 209). Paylaşılmayan bir değer, uygulamada başarıya ulaşması olası değildir. Okul yöneticilerinin kararları alırken, karardan etkilenenlerle ne derecede paylaştığının saptanması, örgütsel yenileşmeye ivme kazandıracaktır.

Okul kültürü okulda görevli personelin paylaştığı duygular, normlar, etkileşimler, etkinlikler, beklentiler, varsayımlar, inançlar, tutumlar ve değerler bütünüdür (Çelik, 1993: 12-13). Okulda nelere önem verildiği, nelerin değersiz bulunduğu, nasıl hareket edileceği gibi konularda işgören arasında bir paylaşım doğmaktadır (Balci, 1993: 45). Okuldaki öğretmenler, öğrenciler, öğrenci velileri ve okul çevresi, örgütsel gelişme için kendilerini okulla bütünleştirebilecekleri örgüt kültürünü oluşturmalarıdır.

Örgütsel yenileşme ve yetkinin ilgili birimlere devredilmesi çabalarına yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığının çalışmalarına vardır. Eğitim bölgeleri oluşturulması iyi bir örnektir.

Eğitim alanında ilerlemiş toplumlar özgürlükçü demokrasiyi yerleştirme ve korumada başarılı oldukları görülmüştür. Katılım ve paylaşım, çağdaş ve demokratik eğitim anlayışının bir gereğidir. Özünde bir insan hakkı olan katılım becerisinin eğitim örgütlerinde geliştirilmesi, sistemin işleyişi açısından bir zorunluluk taşımaktadır (Bayrak, 1996: 24). Eğitim sisteminin işleyişinde, karar alıcı durumundaki yöneticiler, alınan kararı uygulayıcı durumundaki işgörenlerle paylaşmadığı zaman alınan kararın başarı şansı zayıf olacaktır (Özdemir, 1998: 31). Katılma davranışı ile yöneticiler, yönetilenlerin benlik gereksinimlerinin doyumunu sağlamaktadırlar (Bayrak, 1996: 25). Eğitim örgütleri; sergi, müsamere, folklor, belirli gün ve haftalar, törenler, spor karşılaşmaları, eğitsel kol çalışmaları ve okul gazeteleri vb. etkinliklerde bulunarak kendine özgü kültürlerini oluştururlar.

Türk Eğitim Sisteminin örgütsel yapı olarak dikey örgütlenme, öğretim yapısı olarak merkeziyetçi bir anlayış içerisinde yapılandırılmış olması nedeniyle, öğretmenlerin eğitimsel kararların oluşturulmasında yöneticilerle birlikte söz sahibi olup olmadığı, eğitimle ilgili her türlü kararın okul çalışanlarıyla birlikte alınıp alınmadığı konularının bilinmesi, örgütsel yenileşme çabalarına katkı sağlayacaktır. Okul yöneticilerinin okula dayalı yönetim hakkındaki görüşlerinin bilinmesi ve bu görüşlerin değerlendirilmesi örgütsel yenileşme gereksinimine ve çabalarına rehberlik edebilecektir.

Araştırmanın Amacı

Eskişehir Merkez İlçedeki İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenin okula dayalı yönetime ilişkin görüşlerinin ve değerlendirmelerinin neler olduğunu belirlemek bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Bu amaca ilişkin aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- Eskişehir Merkez İlçedeki İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin var olan ilköğretim okulu yapısı ve işleyişi hakkında ki görüşleri nelerdir?
- 2- Eskişehir Merkez İlçedeki İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin gelecekte görmek istedikleri okul yapısı ve işleyişi hakkında görüşleri nelerdir. Bu görüşler arasında farklılıklar var mıdır?
- 3- Eskişehir Merkez İlçedeki İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri, eğitim bölgelerini nasıl değerlendirmektedirler? Bu değerlendirmeler arasında yönetici ve öğretmenlere göre farklılıklar var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Eğitim, halkın kayıtsızlığı ya da karşı durması değil, katılımı durumunda başarıya ulaşılacak bir girişimdir. Eğitime katılma, demokratik toplumlarda yurttaşların hem hakkı hem de sorumluluğudur. Demokratik tutum ve davranışların kazandırılması ve geliştirilmesinde, okula dayalı yönetimi oluşturma çabalarının, bu yöndeki becerilerin geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Okula dayalı yönetim okulların yapı ve işleyişini karakterize eden hiyerarşik ve bürokratik yapının yerini, daha çok uzmanlık ve karar katılmanın egemen olduğu bir yapının alması, okulun yapısındaki rol, ilişki ve sorumlulukların yeniden belirlenmesi, okulun verimlilik ve etkililiğini sağlamada mevzuatın araç olarak görülmesi, her öğrenciye kapasitesini son noktasına kadar geliştirme fırsatı sunulması, öğretim programlarının herkese eşit öğrenme fırsatı verecek biçimde yeniden düzenlenmesi gereksinimlerine ışık tutması açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırma ile Eskişehir Merkez İlçedeki İlköğretim okullarının mevcut örgüt yapısı ve öğretim yapısı ortaya konulabilecektir. Bu belirleme, eğitim politikası saptayıcılarına, olması gereken durum hakkında ışık tutarak ne gibi önlemler alınması gerektiği konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma sadece yönetici ve öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirilmesinde değil aynı zamanda sözü edilen bu yönetici ve öğretmenlerin atanma politikalarının oluşturulmasında ilgililere yol gösterebilecek bulgular içermesi açısından önemlidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1- Araştırma, 1999-2000 Öğretim yılında Eskişehir İli merkez ilçede bulunan resmi ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin kendi okullarını betimlemeleri ile sınırlı tutulmuştur. İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenler dışındaki diğer personel kapsam dışı bırakılmıştır.
- 2- Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır.

3- Eğitim sisteminin toplumsal açık sistem oluşu, neden-sonuç ilişkilerini göreceli duruma getirdiğinden sonuçların, Eskişehir İli Merkez İlçede bulunan ilköğretim okullarına genellenmesiyle sınırlıdır.

Araştırmanın Sayıltıları

- 1- Okula dayalı yönetimde; okulların örgüt ve öğrenim yapısı öğrencilerin gereksinim ve yetenekleri üzerine odaklanmaktadır.
- 2- Okul iklimi ve kültürünün oluşturulması; yönetici ve öğretmenlerin okulu birlikte yönetme, bağımsız harekete ve karara katılma eylemlerine katkı sağlayacaktır.
- 3- Geleneksel yapı ve davranışlara sahip bir eğitim sistemi, okula dayalı bir yönetim yaklaşımına direnç gösterebilir. Ancak eğitimin " çağdaş insanı yetiştirme " görevi, bu direncin azalmasında güçlü bir destek olabilecektir.
- 4- Okul yöneticileri ve öğretmenler anketi içtenlikle yanıtlamışlardır.

Yöntem

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ile verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması konularına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin okula dayalı yönetime ilişkin görüşlerinin ve değerlendirmelerinin neler olduğunu belirlemek amaçlandığından "Tarama Modeli" kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi sağladığı için (Karasar, 1998: 77) seçilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 1999-2000 öğretim yılının II. döneminde Eskişehir il merkezinde bulunan ve 7 eğitim bölgesi kapsamına giren 92 resmi ilköğretim okulunda kadrolu olarak görev yapan 207 yönetici, 1258 sınıf öğretmeni, 1044 branş öğretmeni, 128 ana sınıfı öğretmeni ve 48 özel sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 2685 işgören oluşturmaktadır.

Oranlı küme örnekleme yöntemi; Eskişehir İl Merkezinde buldukları yere, öğrenci sayılarına, eğitim, bina ve tesislerin fiziki kapasitesi ve donanım durumlarına, ulaşım kolaylığı ve güvenliğine, coğrafi bütünlük, iletişim ve koordinasyon kolaylığına göre farklılık gösteren ilköğretim okullarının aynı eğitim bölgesinde bulunduğu, eğitim bölgesinin evrendeki büyüklüğüne göre yeterli sayıda ilköğretim okulu seçimine olanak sağladığı için tercih edilmiştir.

Çizelge 1 Araştırmanın Çalışma Evreni

	Evreni oluşturan		Araştırmaya Katılan		Araştırmaya Katılmayan		Değerlendirme Dışı Bırakılan		Değerlendirmeye Alınan	
	Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)
Okul Yöneticisi	207	7,7	80	2,9	127	4,7	24	0,9	56	2,1
Sınıf Öğretmeni	1258	46,8	389	14,5	869	32,4	152	5,6	237	8,8
Ana sınıfı Öğretmeni	128	4,8	93	3,5	35	1,3	23	0,8	70	2,6
Özel Alt Sınıf Öğretmeni	48	1,8	29	1,1	19	0,7	12	0,5	17	0,6
Branş Öğretmeni	1044	38,9	296	11,0	748	27,9	115	4,3	181	6,7
Toplam	2685	100	887	33,0	1798	67	326	12,1	561	20,8

Çalışma evrenini oluşturan 2685 yönetici ve öğretmenlerin tümüne anket gönderilmiştir. Anketlerin geri dönüş oranı % 33 olup, yanıtlanan 837 anketin incelenmesi aşamasında toplam 326 anket eksik veya hatalı do l-durulmuş olması nedeniyle değerlendirme dışı bırakılmıştır. Böylece ilköğretim okulunda görevli 56 yönetici ve 505 öğretmen olmak üzere toplam 561 işgörenden elde edilen veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracının geliştirilmesi sırasında öncelikle alanyazın taraması yapılmış, veri toplama aracı maddelerinin anlaşılır olup olmadığı test edilmiş daha sonra eğitim yönetimi ve araştırma yöntem bilimi alanında çalışmalar yapan alan uzmanlardan gelen öneriler dikkate alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

"Okula Dayalı Yönetim" adlı veri toplama aracı, kişisel bilgiler ile okula dayalı yönetimden beklenen etkinliklerden oluşturulmuştur. Kişisel bilgiler bölümünde, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görev ünvanlarının belirlenmesi hedeflenmiş, buna yönelik olarak soru ve seçenekler hazırlanmıştır.

Okula dayalı yönetimden beklenen etkinlikler bölümünde 45 soru maddesine yer verilmiştir. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin okula dayalı yönetime ilişkin görüşlerinin ve değerlendirmelerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan veri toplama aracında beşli likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Bu derecelendirme "hiç katılmıyorum", "az katılıyorum", "orta derecede katılıyorum", "çoğunlukla katılıyorum", "tam katılıyorum" şeklinde düzenlenmiştir.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Mevcut ilköğretim okulu yapısı ve işleyişine ilişkin olarak düzenlenen soru maddelerinin analizinde frekans ve yüzde kullanılmıştır. İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin gelecekte görmek istedikleri okul yapısı ve işleyişi hakkındaki görüşleri ile bu görüşlerin yönetici ve öğretmenlere göre farklılık gösterip göstermediğini; ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin eğitim bölgelerini nasıl değerlendirdiklerini ve bu değerlendirmelerin yönetici ve öğretmenlere göre farklılık gösterip göstermediğini sınamak için grupların ortalaması karşılaştırılmıştır. Bu amaçla ortalama, standart sapma hesaplanmış ve "t" sınaması uygulanmıştır.

Araştırmada yapılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlenmeleri "SPSS 7.0 for Windows" paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, belirtilen yöntem ve teknikler kullanılarak yapılan analizler sonunda elde edilen bulgular ve buna bağlı yorumlar yapılmıştır.

İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Mevcut İlköğretim Okulu Yapısı ve İşleyişi Hakkındaki Görüşleri ve Yorumları

Öğretmenler kurulu toplantısında gündeme son şeklinin verilmesi için öğretmenlerin görüşüne sunulması, yönetici ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından "çok" ve "tam" katılma düzeyinde desteklenmektedir. Ancak öğretmenler yöneticilere göre daha az destek vermektedirler. Bu durum öğretmenlerin okul yönetimine tam güvenemediği, sorunların kendilerince dile getirilmesi ve kurulda görüşülmesinin okul yönetimini rahatsız edeceği ve kendilerinin zarar göreceği düşüncesinden kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenler kurulunda kararların salt çoğunlukla alınması, okul yönetici ve öğretmenleri tarafından büyük bir çoğunlukla desteklendiği görülmektedir. Bu bulgu, ilköğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin demokratik kuralları benimsediği, karar alma yöntem ve şeklini biçimsel olarak yerine getirdiği biçiminde yorumlanabilir.

Okula alınan / alınacak olan donatım malzemelerinin, araç-gereçlerin öğretmenler kurulunca belirlenmesi, yönetici ve öğretmenlerce orta düzeyinde desteklenmektedir. İlköğretim okullarının donatım ve araç-gereç temini ile ilgili olarak bir bütçesi olmadığından dolayı hiyerarşik yapının işleyişine bağımlı kalması, üst birimlerde istenen bilgilerin okul yönetiminden hemen istenmesi, öğretmenler kurulunda görüşülüp karara bağlanmasını engelleyici bir durum olarak değerlendirilebilir. Aşırı merkeziyetçiliğin, zaman yetersizliğinin karara katılımı engellediği gerçeği bu araştırmanın da desteklediği bir durum olarak belirlenmiştir.

Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere rehberlik yapılmasını, ilköğretim okulu yöneticileri, öğretmenlere göre daha büyük oranda istemektedirler. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin durumu öğretmenler kurulunda gündeme alınması orta düzeyde desteklenmektedir. Bu sonuç, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin uyum sorunlarının öğretmenler kurulunda gereği gibi ele alınmadığı biçimde yorumlanabilir. Okul rehberlik servislerinin kurulamaması, yeterli donanım ve personelin mevcut olmayışı buna neden olmaktadır. Okul rehberlik servisinin kurulması sağlandığında, konunun öğretmenler kurulunda görüşülmesine fırsat verilebilecektir.

Okulda eğitici kol çalışmalarında öğretmenin ilgi ve uzmanlığına değer verilmesi orta düzeyde gerçekleşmektedir. Eğitici kol rehber öğretmeni belirlemede öğretmenin ilgisi ve bu konuda uzmanlığı veya istekliliği yeterli düzeyde dikkate alınmamaktadır. Öğrencilerin istekliliği ise dikkate alınmaktadır.

Öğretmenlerin öğretimle ilgili kararlara katılma ve uygulama istekliliği yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu bulgular Alıç'ın (1990) araştırmasındaki yönetici ve öğretmen görüşleri ile koşutluk göstermektedir. Öğretmenler aynı rolü paylaştıkları zümre öğretmenleriyle etkileşimde bulunması ve demokratik esaslar çerçevesinde görüşmeler yapması okula bağımlılık ve sahiplenme olarak değerlendirilebilir.

Okulda düzenlenecek sosyal ve kültürel etkinliklerin öğretmenlerin katılımıyla alınan kararlar doğrultusunda yapılması, yönetici ve öğretmenler tarafından birbirine yakın oranda çoğunlukla ve tam katılma düzeyinde desteklenmektedir. Yönetici ve öğretmenler okulda yapılan veya yapılacak olan sosyal ve kültürel etkinliklerde, karar sürecine katılmakta, karar almaktadır. Ancak okulda düzenlenecek sportif etkinliklerde öğretmenlerin karara katılımının, sosyal ve kültürel etkinlik kararlarına katılımına göre daha az olduğu yönetici ve öğretmenlerce belirtilmektedir. Bu sonuca ilköğretim okullarındaki spor alanlarının, spor tesis ve salonlarının sınırlı olması da etki etmiş olabilir.

İlköğretim okullarında düzenlenen sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere ilişkin olarak yönetici ve öğretmenlerin dışında kalan memur ve hizmetlilerin görüşü alındığı söylenemez. Yöneticilerin yarısı, memur ve hizmetlilerin görüşünün alındığını belirtse de her üç öğretmenden biri bunun böyle olmadığını belirtmektedir. Okulda düzenlenen sosyal-kültürel ve sportif etkinliklerde, okul çevresinde bulunan mahalle muhtarlığının görüşü hiç alınmamaktadır. Belediye yetkililerinin görüşü ise az alınmaktadır. Bu sonuç ilköğretim okullarındaki yeniden yapılanma, örgütsel yenileşme çabalarıyla uyumlanmamaktadır.

Okulda düzenlenen sosyal-kültürel ve sportif etkinliklerde, öğrenci velilerinin talep ve tepkileri orta düzeyde dikkate alınmakta, çevre olanakları göz önünde bulundurulmaktadır. Öğrenci velilerinin; çocuklarının gelişimlerini izlemek, okulun işleyişini gözlemlemek için okulda düzenlenen sosyal, kültürel ve sportif etkinlikleri izledikleri söylenebilir. Örgütsel yenileşme çabaları açısından öğrenci velilerinin okulla ilişkide bulunması olumlu gelişme olarak değerlendirilebilir.

Okulda düzenlenen sosyal-kültürel ve sportif etkinliklerin, öğrencilerin gelişimine olumlu yönde etkisi olduğu yönetici ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından desteklenmektedir. Sosyal-kültürel ve sportif etkinliklerle öğrencilerin istekliliği, beklentileri, yetenek ve iş başarımları dikkate alınarak sorumluluk alması, kendisini gerçekleştirmesi sağlanmaktadır. Böyle bir sonuç okula dayalı yönetimden beklenmektedir. Dolayısıyla ilköğretim okulu öğretim yapısının öğrenciyi merkeze alan ve tam öğrenmeye olanak sağlayan bir işleve yöneldiği söylenebilir.

İlköğretim Okulunda Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin, Gelecekte Görmek İstedikleri Okul Yapısı ve İşleyişine İlişkin Görüşleri ve Yorumları

İlköğretim okullarında uzun dönemli (5-10 yıl) planların yapıldığı yöneticilerin çoğunluğu tarafından belirtirken öğretmenler bu görüşe katılmamaktadır.

Yöneticiler ile öğretmenler arasındaki bu farklı bakış açısının, yöneticilerin okullarını yönetirken uzun dönemli planlamalar yaptıklarını, örgütsel yenileşme çabalarına destek verdiklerini göstermeye yönelik olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu sonuç Aytaç'ın (2000) araştırma sonuçlarıyla da uyumlanmaktadır. Uzun dönemli okul gelişim planlarının olmayışı okul yöneticilerini birer statü lideri konumuna getirmiştir. Bu sonuca, okul yöneticilerinin örgütsel yenileşme ve okula dayalı yönetime ilişkin yetkilerinin sınırlı olması da etki etmiş olabilir.

İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin gelecekte görmek istedikleri okul yapısı ve işleyişine ilişkin görüşleri büyük bir çoğunlukla okula dayalı yönetim gereklerine uygun olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin yetenekli oldukları alanlarda gelişmesine fırsat verilmesi, bilginin kullanılması ve üretilmesi, eğitimle ilgili kararların okulda alınması suretiyle okulun etkililiğinin artırılması, takım çalışmasının gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları meslektaşlarıyla paylaşması konuları büyük bir çoğunlukla yönetici ve öğretmen gruplarınınca desteklenmektedir. Bu ise katılım ve özerkliğin benimsendiğini göstermektedir.

Çizelge 2. İlköğretim Okullarının Gelecekteki Okul Yapısı ve İşleyişine İlişkin Bulgular

Grup	N	X	SS	t	p
Yönetici	56	4.15	0.78		
Öğretmen	505	3.83	1.03	2.73	0.05

İlköğretim okullarının gelecekteki okul yapısı ve işleyişine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri ile ilgili olarak veri toplama aracında düzenlenen soru maddelerinin istatistik çözümlemesi yapılmış, yönetici ve öğretmen grubuna göre görüşler arasında fark olup olmadığını

sınamak için "t" testinden yararlanılmıştır. "t" sınaması 2.73 olarak belirlenmiştir. Okul vizyonunun oluşturulması konusunda öğretmenlere göre yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır (Çizelge 2).

İlköğretim Okulunda Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Bölgesine İlişkin Görüşleri ve Yorumları

İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin eğitim bölgelerine ilişkin görüşleri, okula dayalı yönetimden beklenen etkinliklerle uyumaktadır. Eğitim bölgesi olarak belirlenen sınırlar içerisinde; insan gücünün, eğitim kurumlarının ve sosyal tesislerinin fiziki kapasitesi ile eğitim araç ve gereçlerinin eğitim kurumu ayrımı yapmaksızın bir program çerçevesinde etkili, verimli ve ortak kullanımı yöneticiler tarafından daha çok desteklenmektedir. İlköğretim okullarının sosyal-kültürel ve sportif etkinlikler için yeterli mekanlarının olmayışı, var olanların paylaşılması gereğini ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenler, kaynakların ortak kullanımını yöneticilere yakın bir oranda istedikleri görülmektedir. Ancak yöneticilerden daha az oranda bunu belirtmeleri, okulu yönetmede yöneticileri daha yetkili ve görevli saymalarından kaynaklanıyor olabilir. İlköğretim okulu yönetici görüşleri ile öğretmen görüşleri arasında yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Eğitim bölgeleri aracılığıyla öğretmenlerin mesleki doyuma ulaşmaları, yönetici ve öğretmenler tarafından orta düzeyde desteklenmektedir. Var olan okul yapısı ve işleyişinde her türlü değişim ve yeniliğin, merkezi örgütten beklenmesi ve alt sistemlerin bu yönde merkezi yönetimi durağan eğitim anlayışının sürmesine yol açmaktadır. Var olan yapıdaki okul yöneticilerinin mevzuattan kaynaklanan statü liderliğini sürdürme eğilimi devam etmektedir. Örgütsel yenileşme gereklerinden olan okula dayalı yönetim modeli, yöneticilerin statü lideri değil demokratik lider olmasını gerektirmektedir. Eğitim bölgelerinin iş doyumuna katkı sağlamadığı noktasında okul yöneticileri de öğretmenlere yakın görüş belirtmişlerdir. Bu noktada yönetici ile öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Eğitim bölgeleri kanalıyla eğitim kurumu ve çevre birlikteliğinin sağlandığı yönetici ve öğretmenlerce büyük bir çoğunlukla desteklenmektedir. Eğitim kurumlarının ve çevresinin birlikteliği, okula dayalı yönetim modeli açısından iyi bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

Çizelge 3. Eğitim Bölgelerine İlişkin Bulgular

Grup	N	X	SS	t	p
Yönetici	56	3.99	1.03		
Öğretmen	505	3.71	1.16	1.85	0.05

Eğitim bölgesiyle ilgili olarak veri toplama aracında düzenlenen soru maddelerinin istatistik çözümlemesi yapılmış, yönetici ve öğretmen grubuna göre görüşler arasında fark olup olmadığını sınamak için "t" testinden yararlanılmıştır. "t" sınaması 1.85 olarak

belirlenmiştir. Eğitim bölgelerinin desteklenmesinde öğretmenlere göre yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır (Çizelge 3).

SONUÇ

Elde edilen bulgulara göre mevcut ilköğretim okulu yapısı ve işleyişinde, yapılan sosyal-kültürel ve sportif etkinliklerde okulda görevli memur ve hizmetlilerin, okul çevresindeki mahalle muhtarlığının ve semt belediyesinin görüşleri alınmamaktadır. Spor tesis ve salonlarının yetersiz olmasından dolayı öğretmenler, öğrencileri sportif alanlara yönlendirmede ve gerekli rehberlik yapmakta isteksiz davranmaktadır. İlköğretim okullarının eğitim bölgesi ölçeğinde bütçeleri olmadığından gereksinimi olan donatım malzemelerinin, araç-gereçlerin öğretmenler kurulunda görüşülmesi ve kararlaştırılması gerçekleşmemektedir. Okul rehberlik servisleri personel ve donanım yönünden yetersiz olup özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere öğretmenler kurulunda gereği gibi yardım yapılamamaktadır. İlköğretim okullarında uzun dönemli (3-5 yıl) planlar hazırlanmamaktadır. Okul çevresindeki ilgili kişi ve kuruluşlardan yeterince yararlanılmamaktadır. Eğitim bölgeleri; kaynakların ortak kullanımı için ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerince desteklenirken, öğ-

retmenlerin iş doyumunu sağlayamamaktadır. Okul vizyonunu oluşturmada ve eğitim bölgelerini desteklemede yönetici ve öğretmen görüşleri arasında yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Uygulamacılar için Öneriler

- İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenler arasında; katılımcı, paylaşımcı, yetkilendirici, yeniliklere açık ve vizyon sahibi olmayı sağlamak için mesleki toplantılar ve konferanslar düzenlenmelidir.
- İlköğretim okullarının gereksinimi olan malzemelerin, araç-gereçlerin alımını kolaylaştıracak ve eğitim bölgeleri ölçeğinde bütçe yapma olanağı sağlayacak yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
- İlköğretim okulunda görevli öğretmenlerin özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere rehberlik yapmada yeterli bilgiye sahip olmalarını sağlamak için okul rehberlik servislerinin donanım ve personeli sağlanmalıdır.
- Okula dayalı yönetimden beklenen etkinliklerin gerçekleşmesinde, okul çevresindeki kamu kurum ve kuruluşlarının görüşleri alınmalı ve katkısı sağlanmalıdır.
- Okula dayalı yönetim sürecinin işletilmesine yönelik olarak okul gelişim planları hazırlanmalıdır.

Araştırmacılar için öneriler

- Okula dayalı yönetim ile öğretmenlerin iş doyumunu, örgütsel etkililik, iş verimliliği ilişkilerini irdeleyen araştırmalar yapılabilir.
- Okula dayalı yönetimde denetim sisteminin işlevselliği ve katkıları araştırma konusu yapılabilir.
- İlköğretim okullarında vizyon geliştirme sürecine yönelik örnek olay araştırması yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Alıç, Mehmet. Genel Liselerde Örgütsel Değişme İhtiyacı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1990.
- Aslan, Battal. "İlkokullarda Okul-Aile İlişkileri." Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1990.
- Aydın, Mustafa. Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi, 1994.
- Aytaç, Tufan. "Eğitim Yönetiminde Yeni Bir Paradigma Okul Merkezli Yönetim", Eğitim Yönetimi Dergisi 6, 21: 55-81, Kış 2000.
- Balçı, Ali. Etik Okul-Kuram, Uygulama ve Araştırma. Ankara: Erek Ofset, 1993.
- Bayrak, Coşkun. "Öğrencilerin Yönetime Katılmasına İlişkin Bir Model Önerisi", Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 6, 2: 23-37, Güz 1996.
- _____. "Yönetim Biliminin Alanı ve Kapsamı" Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici Adaylarının Eğitimi Programı Ders Notları, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 1999.
- Bursalıoğlu, Ziya. Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem Yayıncılık, 1991.
- Çelik, Vehbi. "Eğitim Yönetiminde Örgütsel Kültür ve Önemi", Amme İdaresi Dergisi 26, 2: 133-145, 1993.
- Eren, Erol. Yönetim ve Organizasyon. İstanbul: Beta Yayınları, 1998.
- İpek, Cemalettin. "Resmî Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi" Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 19: 411-442, Yaz 1999.
- Karasar, Niyazi. Bilimsel Araştırma Yöntemi. Sekizinci baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1998.
- Kaya, Y. Kemal. Eğitim Yönetimi-Kuram ve Türkiye'deki Uygulama. Dördüncü baskı. Ankara: Set Ofset Matbaacılık Ltd. Şti., 1991.
- Özdemir, Servet. Eğitimde Örgütsel Yenileşme. Üçüncü Basım. Ankara: Pegem Yayıncılık Ltd. Şti., 1998.
- Özden, Yüksel. Eğitimde Dönüşüm-Eğitimde Yeni Değerler. İkinci baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık Ltd. Şti., 1999.

KİŞİ ALGI ÖLÇEĞİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN GÜVENİRLİK VE GEÇERLİK ÇALIŞMASI

Dr. Mustafa BULUŞ*

Özet

Bu araştırmada, yüklem karmaşıklığı kavramı tanıtmaya ve bu kavramın ölçülmesinde kullanılabilecek Kişi Algı Ölçeği'nin öğretmen adayları için uyarlaması yapılmaya çalışılmıştır. Yapılan analizlerde ölçeğin iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .78$, $p < .001$; test-tekrar test güvenirlik katsayısı $r = .96$, $p < .001$; ayırdedici geçerlik katsayısı $r = -.20$, $p > .05$ ve birleşici geçerlik katsayısı $r = .57$, $p < .001$ olarak bulunmuştur. Araştırmada, yüklem karmaşıklığı kavramı sosyal bilişsel açıdan irdelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yüklem Karmaşıklığı, Şema, Öğretmen Adayları

Abstract

In this study, the concept of attributional complexity was explained and the Person Perception Questionnaire which can be used to assess that construct, was adapted to Turkish. The results showed a high level of internal reliability consistency ($\alpha = .78$, $p < .001$); test-retest reliability ($r = .96$, $p < .001$), discriminant ($r = -.20$, $p > .05$) and convergent ($r = .57$, $p < .001$) validity. In the study, the concept of attributional complexity was discussed with a social cognitive perspective.

Key Words: Attributional Complexity, Schema, Student Teachers

GİRİŞ

İnsanın karmaşık yapıya sahip sosyal bir varlık oluşu, sosyal olan davranışının anlaşılması için çeşitli süreçlerin incelenmesini gerektirmektedir. Bu gereklilik ayrıca, insan davranışını etkileyen ve yapılandıran faktörlerin çok çeşitli olmasından kaynaklanmaktadır.

İnsan davranışı ile ilgili en çekici noktalardan biri, sosyal bir duruma veya benzer olaylara değişik insanların, değişik zamanlarda neden farklı tepkilerde bulunduğudır. Örneğin, iş ortamında yaşanan kötü bir gün, bir kişiyi ilerisi için daha çok çalışmaya sevk ederken, bir diğerini birkaç hafta sürebilecek bir depresyona sürükleyebilmektedir.

Bu noktada sorulması gereken soru, bu farklılıkları yaratan faktörlerin neler olduğudur. Yakın geçmişten bu güne "sosyal biliş" ile ilgili yapılan araştırmalar bu tür sorulara cevap teşkil edecek önemli bulgular ve açılımlar sunmaktadır. Benzer araştırmalar, sosyal biliş süreçlerinin bireylerin sağlığını ve sosyal iyiliğini nasıl etkilediği konularını üzerinde yoğunlaşmıştır (Rockville, 1996).

Bilişsel gelişim bireyin kendisi, diğerleri, arkadaşları ve sosyal, moral ve politik değerler ile ilgili düşünce biçimini etkiler. Bu genel olgu sosyal biliş olarak tanımlanmaktadır (Kimmel ve Weiner, 1995). Akyıldız (1996)'a göre, bireyin sosyal dünyaya ilişkin bilgileri alıp düzenlemesi ve aldığı girdilere bağlı olarak kararlara ulaşması sosyal değerlendirme (sosyal biliş) olarak adlandırılır. Sosyal biliş kavramı tümüyle yüklem sürecinin ürünüdür ve bilişsel psikolojinin sosyal psikoloji alanında bir uygulamasıdır. Sosyal biliş çalışmalarında, insanların sosyal dünya ile ilgili bilgiyi yorumlama, analiz etme, hatırlama, ve kullanma biçimine ilişkin araştırmalara yer verilir (Baron ve ark., 1989).

Bu araştırmalarda kullanılan en temel kavramlardan biri şema kavramıdır. Şema bireyin herhangi bir şey hakkında organize olmuş inançları ve duygularıdır (Baron ve ark., 1989). Milburn (1996, Çev.: A. Dönmez, V. Duyan, 1998) bu kavramı bireylerin siyasal ve sosyal bilgileri örgütlemeye kullandıkları özgül konusal yapılar olarak tanımlamaktadır. Buna göre, bir birey yeni bilgilerle karşılaştığında özgül bilişsel şemalar bunları süzer, seçer, kodlar ve yeni ya da varolan bilişsel yapılar içinde bütünleştirir.

* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Fletcher ve ark., (1986)'na göre insanlar bilişsel şemaları yönünden bireysel farklılıklar gösterirler. Onlara göre bilişsel süreçler ile davranış arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılabilmesi için, bireylerin bilişsel şemalarda gösterdikleri bireysel farklılıklar üzerinde durulmalıdır. Bu farklılıkların doğasına ilişkin veri elde etmenin bir yolu da bilişsel şemaların karmaşıklık (yükleme karmaşıklığı) düzeyine göre incelenmesidir.

Yükleme karmaşıklığı, açıklama gerektiren çevresel bir durum ile karşılaşıldığında bireyin iki veya daha çok sayıda nedensel yargı düşünmesi olarak tanımlanmaktadır (Fletcher, Danilovics, Fernandez, Peterson ve Reeder, 1986; Hawe, 1987; Wimer ve Kelley, 1982; Akt.: G.L. Flett ve ark., 1994). Fletcher ve ark., (1986)'na göre yaşamda karşılaşılan olaylar için bazı insanlar ya bir yüklemde bulunurlar ya da hiç yükleme yapmazlar. Bazıları ise kompleks nedensel şemalar üzerinde durma eğilimindedirler ve gerek kendilerinin gerekse başkalarının yaşadıklarını birçok faktörün sonucu olarak algılamaktadırlar.

Yükleme karmaşıklığı daha spesifik olarak insanların olaylara ilişkin karmaşık açıklamalarında gösterdikleri değişmez-durağan (stable) bireysel farklılıklar üzerinde yoğunlaşır (Fletcher ve ark., 1986). Yapılan araştırmalar yüklemel olarak karmaşık ve yalın olan bireylerin bilgi aramada, bilgide hız, doğruluk-bütünlük ve diğerlerine tutum ve trait yüklemde farklılaştıklarını göstermektedir (Devine, 1989; Fletcher, Grigg ve Bull, 1988; Fletcher, Reeder ve Bull, 1990; Fletcher, Rasanowiski, Rhodes, Lange, 1992; Murphy, 1994; Akt.: S.R. Wilson ve K.J. Levine, 1997).

Fletcher ve ark. (1986) yükleme karmaşıklığını basit-karmaşık boyutunda işleyen yedi ayrı kavram ile tanımlamışlardır. Bu kavramlar aşağıda açıklanmıştır.

1. **İlgi veya Motivasyon Düzeyi:** Bir şemanın karmaşıklık düzeyi büyük oranda belirli bir alana olan ilgi düzeyi ile ilişkilidir (Fiske ve Taylor, 1984; Akt.: G.J.O. Fletcher ve ark., 1986). Yüklemel olarak karmaşık olan insanlar, davranışı açıklamada ve anlamada yüksek düzeyde içsel motivasyon kullanırlar ve davranışın nedenleri için daha çok merak içindedirler.
2. **Karmaşık Açıklamaları Basit Olanlarına Tercih:** Çok sayıda neden içeren açıklamalar (diğer koşullar eşit olmak koşuluyla) daha az sayıda neden içerenlerden daha karmaşıktır. Bireyler karmaşık veya basit (yalın) nedensel şemaları tercih ederlerken de bireysel farklılıklar gösterirler. Bu anlamda, karmaşık şemalara sahip olanlar, diğerlerine göre daha çok neden oluşturma eğilimine girerler.
3. **Açıklamalara İlişkin Bilişüstü Becerilerin Varlığı:** Bilişüstü kavramı, yükleme alanında, nedensel yükleme yapılırken kullanılan süreçler hakkında düşünme eğilimi olarak tanımlanabilir. Bilişüstü becerileri, genellikle, daha sofistike ve üst düzey bilişsel fonksiyonlar olarak ele alınmakta ve gelişimsel olarak daha ileri yaşlarda olduğu kabul edilmektedir (Fletcher ve ark., 1986). Başka bir anlatımla, bilişüstü, düşünme hakkında düşünmektir. Bu nedenle, bilişüstü becerileri kullanma eğilimi yüksek olan insanların yükleme karmaşıklığı düzeylerinin de yüksek olması beklenir.
4. **Davranışın Diğer İnsanlar ile Etkileşimin Bir Fonksiyonu Olduğunun Farkında Olma:** Bireyin davranışı bir ölçüde sosyal ortamın bir fonksiyonudur. Bu nedenle, karmaşık yükleme şemalarına sahip insanlar sosyal ortamın etkili gücünün farkındadırlar. Bu farkındalık, hem diğer insanların kişinin davranışını etkilediği hem de kişinin diğerleri üzerinde etkiye sahip olduğu gerçeklerini içerir. Dolayısıyla, yüklemel olarak, karmaşık olan insanların, nedensel yüklemelerini yaparlarken, davranışın etkileşimlerin sonucu olduğu düşüncesinden hareketle bilgi işleyecekleri beklenir.
5. **Soyut veya Nedensel Olarak Karmaşık İçsel Yüklemeler Çıkarsama Eğilimi:** Soyut veya nedensel olarak karmaşık içsel açıklamalar yapma eğilimi, yüksek düzeyde yükleme karmaşıklığı ile ilişkilidir.
6. **Soyut, Hemzaman, Dışsal Nedensel Yüklemeler Çıkarsama Eğilimi:** Dışsal nedenler basit-karmaşık düzeninde iki boyutta işler. Birinci dışsal nedensel boyut, uzamsal ve anlık olarak kişi kaynaklı ortaya çıkar. Diğer bir anlatımla, bir kişinin davranışı somut ve algısal olarak hareketli (belirgin, dikkat çeken) olayların veya uzamsal (spatially) olarak kişiye yakın olan durumların (ör, aydınlık, oda büyüklüğü, diğerlerinin kişiye yönelik davranışları), yakın çevrenin (ör, üniversite), uzak çevrenin, toplumun ve onun kurumlarının bir fonksiyonu olarak algılanabilir. Bütün bu nedenlerin etkileri kişide, kapsamlı bir şekilde ortaya çıkar. Fakat, neden kişiden fiziksel olarak ne kadar uzak kalırsa o kadar soyut görünür ve bunu takip eden nedensel bağlantı da daha dolaylı olur. Bu nedenle, bu boyutun bir basit-karmaşık düzeneğinde işlediği kabul edilir.
7. **Geçmiş Zamanlı Dışsal Nedenler Çıkarsama Eğilimi:** İkinci nedensel boyut zamanla ilgili nedensel boyuttur. Bazı dışsal nedenlerin etkileri uzak geçmiş zamandan kaynaklanır. Örneğin, ailenin yetiştirme biçimi kişide güvensizliğe, bu da evlilikte ayrılmalara ve buna bağlı olarak alkolizme neden olabilir. Bu nedenle, uzun geçmişe dayalı nedenlerin davranış üzerindeki etkilerinin gözardı edilmemesi, yükleme karmaşıklığı düzeyinin yüksekliği ile ilişkilendirilir.

Açıklanan bütün bu kavramlar birbiriyle ilişkilidir. Bu nedenle, herhangi bir yükleme boyutunda karmaşık olan kişinin diğer boyutlarda da karmaşık olması beklenir.

Bu araştırmada, yükleme karmaşıklığı kavramı tanıtılmaya ve bireylerin bu değişken üzerinde gösterdikleri farklılıkları ölçmek amacıyla geliştirilen Kişi Algı Ölçeği'nin öğretmen adayları (eğitim fakültesi 4. sınıf öğrencileri) için güvenilirlik ve geçerliği belirlenmeye çalışılmıştır.

Kişi Algı Ölçeği

Kişi Algı Ölçeği (KAÖ) insanların kendileri ve diğer insanlar hakkındaki farklı düşünme biçimlerini, diğer bir anlatımla, bireylerde yükleme şemalarının karmaşıklık düzeyi açısından görülen bireysel farklılıkları ölçmek amacıyla Fletcher ve ark. (1986) tarafından geliştirilmiştir.

Ölçek 28 maddeden oluşmakta ve bu maddeler bir tek temel faktör ile altı örtük (latent) faktörde toplanmaktadır. Ölçek, yükleme karmaşıklığının 7 alt boyutuna ilişkin veri sağlayacak şekilde hazırlanmış ve her alt boyut ile ilgili dört madde içermektedir. Bu alt boyutlar ve ilgili maddeler aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır.

1. Motivasyon bileşeni: 1,8,15,22.
2. Karmaşık açıklamaları tercih: 2,9,16,23.
3. Üstbilgi: 3,10,17,24.
4. Davranışın etkileşimlerin bir sonucu oluşu: 4,11,18,25.
5. Karmaşık içsel açıklamalar: 5,12,19,26.
6. Karmaşık hem (eş) zaman dışsal açıklamalar: 6,13,20,27.
7. Zaman boyutunu kullanma: 7,14,21,28.

Maddelere verilen yargısal tepkiler "hiç katılmıyorum" (-3), "orta düzeyde katılmıyorum" (-2), "biraz katılmıyorum" (-1), "tarafsızım" (0), "biraz katılıyorum" (+1), "orta düzeyde katılıyorum" (+2), ve "tamamen katılıyorum" (+3) şeklinde sıralanan Likert tipi 7'li bir derecelemeye göre puanlanmaktadır. Maddelerin 14'ü olumlu (3,4,7,9,10,12,14,15,19,20,21,24,25,27 nolu maddeler) 14'ü ise olumsuz (1,2,5,6,8,11,13,16,17,18,22,23,26,28 nolu maddeler) olarak ifadelendirilmiştir. Olumlu maddeler -3 +3, olumsuz maddeler +3 -3 yönünde puanlanmaktadır. Böylece ölçeğin toplam puan aralığı -84 ile +84 arasında değişmektedir. Yani ölçekten alınabilecek minimum puan -84, maksimum puan ise +84'tür. Dolayısıyla, ölçekten yüksek puan almak yükleme karmaşıklığı düzeyinin yüksek olduğunu ifade eder.

Orijinal KAÖ'nin Güvenirliği ve Faktör Yapısı:

Ölçek Illinois State Üniversitesi'nde bulunan 289 öğrenciye (105 erkek, 184 kız) uygulanmıştır. Öğrencilerin 102'si psikoloji, diğerleri (187) ise farklı bölüm öğrencilerinden oluşmuştur. Ölçek, psikoloji bölümü öğrencilerine (n=102) 18 gün sonra, test-tekrar test güvenirligi için tekrar uygulanmıştır.

Verilerin faktör yapısı temel-bileşenler yöntemiyle (principals-components analysis) analiz edilmiştir. Sonuçlar; toplam varyansın % 21.4'ünü teşkil eden (oluşturan) ve özdeğeri (eigenvalue) 6.0 olan bir temel faktörün ortaya çıktığını göstermiştir. Diğer altı faktör için 1.8'den küçük özdeğerler bulunmuş ve bunlar da örtük (latent) faktörler olarak kabul edilmiştir. Fletcher ve ark. (1986)'nın belirttiğine göre her değişken temel faktör ile pozitif ve anlamlı ilişki göstermiştir.

İç güvenirlilik analizleri, faktör analizi sonuçlarını destekler nitelikte bulunmuştur. Birkaçı hariç, bütün madde-test (item-total) korelasyonları yeterli düzeyde güçlü ve pozitif çıkmıştır. Analiz sonucunda iç güvenirlilik katsayısı (α) .85 olarak bulunmuştur. 18 gün arayla 102 öğrenci üzerinde yapılan uygulamada, test-tekrar test korelasyonu .80, $p < .001$ düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Ayrıca ölçeğin 7 alt boyutunun da birbiriyle pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur ($p < .001$; ortalama $r = .40$) (Fletcher ve ark. 1986).

Cinsiyet farklılıklarına ilişkin olarak yapılan analizler; kızlarda yükleme karmaşıklığı düzeyinin ($x = 39.6$) erkeklere göre ($x = 31.6$) daha yüksek olduğunu göstermiştir ($t = 3.48$, $p < .001$).

Orijinal KAÖ'nin Geçerliği

a. Ayrırıcı Geçerlik (Discriminant Validity)

KAÖ'nin yükleme karmaşıklığı (bilişsel şemaların karmaşıklık) düzeyine ilişkin veriler sağlarken, aynı zamanda sosyal istenirlik (social desirability), zeka ve yükleme stillerini de ölçüp ölçmediği test edilmiştir. Bu amaçla, üniversite öğrencilerine KAÖ ile birlikte Sosyal İstenirlik Ölçeği (Crowne ve Marlowe, 1964), İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği (Rotter, 1966) uygulanmış ve akademik yetenek düzeylerini gösteren American College Test (ACT) puanlarını yazmaları istenmiştir. Yapılan analizlerde, beklendiği gibi, KAÖ ile Sosyal İstenirlik

Ölçeği puanları arasında $r = -.12$, İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği puanları arasında $r = -.01$ ve ACT puanları arasında ise $r = .01$ düzeyinde anlamsız ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuçlar, KAÖ'nin sosyal beğenirlik tepkilerini, iç-dış kontrol odağını, ki bunlar aynı zamanda birer yüklem stildir, ve akademik yeteneği ölçmediğinin göstergesi olarak kabul edilmiştir (Fletcher ve ark., 1986). Böylece, KAÖ'nin ölçülmek istenen davranışı diğerlerinden ayırd ederek isabetli olarak ölçebildiği kanıtlanmıştır.

b. Birleşici Geçerlik (Convergent Validity)

KAÖ'nin birleşici geçerliği için, Biliş Gereksinimi (Cacioppa ve Petty, 1982) ve Doğmatizm (Troidahl ve Powell, 1965) Ölçekleri ile ilişkisine bakılmıştır. Teorik olarak, KAÖ'nin biliş gereksinimi ile pozitif anlamlı ilişki göstereceği ve yüklem olarak karmaşık olan bireylerin daha düşük düzeyde doğmatik olacakları düşünülmüştür. Analizler sonucunda, KAÖ ile Biliş Gereksinimi arasında $r = .36$, $p < .001$ düzeyinde pozitif anlamlı, Doğmatizm ölçeği arasında ise $r = -.01$ düzeyinde anlamsız ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar, düşünme ve problem çözmekten hoşlanan ve genel olarak sosyal dünyayı anlama gereksinimi duyan bireylerin, aynı zamanda insan davranışı hakkında düşünmekten ve onu anlamaya çalışmaktan da hoşlandıklarını, zevk aldıklarını göstermiştir. Buna karşın, KAÖ ile Doğmatizm ölçeği üzerinden alınan puanların analizinden beklenen negatif anlamlı ilişki gözlenmemiştir (Fletcher ve ark., 1986).

KAÖ'nin Uyarlama Çalışmaları

Dil Eşdeğerliği Sınaması:

KAÖ'nin orijinal İngilizce formu önce araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevirilmiştir. Ölçek sonra alanda uzman üç öğretim üyesi tarafından Türkçe'ye çevirilmiş ve yapılan çeviriler karşılaştırmalı olarak incelenerek tek bir çeviri haline getirilmiştir. Daha sonra elde edilen çeviri ile İngilizce orijinal formu İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerine (yaklaşık 50 kişi) iki hafta ara ile uygulanmıştır. Böylece elde edilen verilerin Pearson Korelasyon Katsayısına bakılmış ve Türkçe ve İngilizce uygulamaları arasındaki ilişki ($n = 42$) $r = .91$, $p < .001$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç, uygulamalar arasındaki tutarlılığı yüksek olduğunu, dolayısıyla dil eşdeğerliğinin sağlandığını göstermektedir.

Ölçeğin Güvenirliği ve Faktör Yapısı

Dil eşdeğerliği sağlanan ölçek, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde bulunan ve değişik bölümlerden oluşan 120 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Bunların 55'ine dört hafta sonra, test-tekrar test güvenirligi için ölçek tekrar uygulanmıştır.

Verilerin faktör yapısı temel-bileşenler yöntemiyle (principals-components analysis) analiz edilmiştir. Bulgular; toplam varyansın % 16.4'ünü oluşturan 4.6 özdeğerli (eigenvalue) temel faktör olarak varsayılan bir faktör ile, yine toplam varyansın % 8.4'ünü oluşturan 2.3 özdeğerli ikinci bir faktör bulunmuştur. Lord (1980:21; Akt., S. Gelbal, 1994) tek boyutluluğun belirlenmesinde, tetrakorik korelasyonlarla hesaplanan korelasyon matrisiyle yapılan faktör analizinde, birinci faktör yüküne ait öz değerin (eigen value) ikinci faktör yüküne ait öz değerden çok farklı olmasının ve ikinci faktör yüküne ait öz değerin diğerlerinden çok farklı olmamasının bir ölçü olabileceğini belirtmektedir. Bu durumda, orijinalindeki formata bağlı kalınarak, elde edilen bulgulardan hareketle maddelerin bir tek temel faktörde toplandıkları ancak varsayılabilir.

Ölçek kapsamının benzeşiklik (homojenlik) düzeyi ve test maddelerinin örneklediği davranış alanının ayrışıklığı (heterojenliği) hakkında bilgi elde etmek amacıyla yapılan iç tutarlılık güvenirligi (Öner, 1997) (internal consistency reliability) analizlerinde ($n = 116$) alpha (∞) katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Bu katsayı yeterli sayılabilecek bir güvenirlilik katsayısıdır.

Madde-test (item-total) korelasyonlarına bakıldığında, .11 ile .55 arasında bir değişim olduğu görülmektedir (Tablo. 1). Aiken (1976; Akt. N. Öner, 1997)'e göre .20 ve üzerindeki ayırdetme göstergeleri maddenin kabul edilebilir düzeyde işlevsel olduğu anlamını taşır. Özdamar (1997)'a göre ise madde analizlerinde, ölçeğin toplanabilirlik özelliğinin bozulmaması için, madde-test korelasyonlarının negatif olmaması ve hatta .25 değerinden yüksek olması beklenir, ancak bu da kesin kural değildir. Bir maddenin ölçekten çıkarılması için; madde silinirse alfa katsayısındaki ve ölçek ortalamasındaki değişime bakmak gerekir.

Ölçekte en düşük madde-test korelasyonuna sahip olan 11. madde (İnsanların birbirlerini etkileme biçimleri hakkında çok az düşünürüm) ($r = .11$) silindiğinde alfa katsayısının ancak .7850'den .7891'e yükseldiği, ölçek ortalamasının ise 43.9'dan 42.47'ye düştüğü görülmüştür. Aynı şekilde, 25. madde (madde-test $r = .12$) ölçekten atıldığında alfa değeri ancak .7860 olmuştur. Dolayısıyla, madde-test korelasyonu .20'den düşük olan 11,

12, 24 ve 25. maddeler silindiğinde ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin önemli bir değişim olmadığından, düşük madde-test korelasyonu gösteren bu maddeler ölçekten çıkarılmamıştır.

Nihayet, ölçeğin orijinalinde de .16 (madde 14) ve .20 (madde 25) gibi düşük madde-test korelasyonu gösteren maddeler yer almış ve yazarları tarafından bu şekilde kullanılmıştır. Belirtilen referanslar çerçevesinde değerlendirildiğinde, elde edilen madde-test korelasyonlarının yeterli düzeyde güçlü olduğu söylenebilir.

Tablo 1. KAÖ maddelerinin ortalaması, standart sapması, faktör yükü ve madde-toplam korelasyonu

Maddeler	Ortalama	ss	Madde-Toplam	
			Faktör Yükü	Korelasyonu
M1	1,2	2,0	.50	.41
M2	0,4	2,1	.49	.40
M3	2,7	0,7	.31	.21
M4	1,9	1,2	.28	.23
M5	1,1	2,0	.24	.20
M6	1,0	2,2	.41	.34
M7	1,3	1,7	.53	.40
M8	1,4	1,7	.52	.40
M9	2,2	1,3	.24	.20
M10	1,1	1,7	.42	.34
M11	1,4	1,9	.13	.11
M12	2,6	0,9	.20	.13
M13	2,3	3,2	.41	.35
M14	2,0	1,3	.30	.22
M15	1,5	1,7	.68	.53
M16	0,3	2,1	.43	.37
M17	0,4	2,0	.42	.35
M18	1,3	1,9	.40	.33
M19	1,8	1,5	.36	.27
M20	2,1	1,2	.40	.31
M21	2,0	1,2	.35	.25
M22	2,0	1,4	.65	.55
M23	-0,6	2,2	.36	.29
M24	1,4	1,4	.19	.13
M25	1,8	1,4	.15	.12
M26	2,1	1,5	.51	.41
M27	2,2	1,2	.28	.21
M28	1,8	1,7	.36	.29

Ölçeğin yedi alt boyutunun tek tek iç güvenirlik analizleri incelendiğinde, davranışın etkileşimlerin bir sonucu oluşu ve karmaşık içsel açıklamalar alt boyutlarına ilişkin alfa değerlerinin düşük, diğerlerinin ise kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Bu değerler aşağıda sıralanmıştır.

1. Motivasyon boyutu (bileşeni): $\alpha = .70$
2. Karmaşık açıklamaları tercih: $\alpha = .51$
3. Üst biliş: $\alpha = .36$
4. Davranışın etkileşimlerin bir sonucu oluşu: $\alpha = .27$
5. Karmaşık içsel açıklamalar: $\alpha = .28$
6. Karmaşık eş (hem) zaman dışsal açıklamalar: $\alpha = .30$
7. Zaman boyutunu kullanma: $\alpha = .47$

Bu alt boyutların birbiriyle ilişkisi incelendiğinde, sadece 4. ve 5. boyutlar arasındaki ilişkinin anlamsız, diğer bütün ilişkilerin ise pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir (Tablo 2).

Tablo 2. KAÖ'nin alt boyutları arasındaki korelasyonlar

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7
B1	-						
B2	.35	-					
B3	.34	.29	-				
B4	.27	.22	.22	-			
B5	.41	.28	.28	.08	-		
B6	.38	.35	.31	.25	.36	-	
B7	.44	.22	.18	.23	.26	.38	-

Test-tekrar test güvenilirliği için yapılan analizlerde (n = 53) iki uygulama arasında Pearson Korelasyon Katsayısı $r = .96$, $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç, ölçeğin ölçtüğü davranış alanına ilişkin oldukça yüksek bir stabilitede veri sağlayabildiğini göstermektedir.

Geçerlik Çalışmaları

a. Ayırdedici Geçerlik

KAÖ'nin özellikle karmaşık hem zaman dışsal açıklamalar ve zaman boyutunu kullanma alt değişkenleri ile ilgili maddelerinin, ve dolayısıyla bir bütün olarak ölçeğin yükleme karmaşıklığından çok yükleme stillerine ilişkin eğilimleri ölçtüğü yargısı öne sürülebilir.

Bu hipotezi test etmek için Dokuz Eylül Üniversitesi dördüncü sınıfta bulunan bir grup üniversite öğrencisine (n = 35) uyarlama çalışması Dağ (1991) tarafından yapılan Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ) ve KAÖ birlikte uygulanarak elde edilen puanlar analiz edilmiştir. KAÖ ile RİDKOÖ arasında, Pearson Korelasyon Katsayısı $r = -.20$, $p > .05$; Kendall Korelasyon Katsayısı $r = -.11$, $p > .05$ ve Spearman Korelasyon Katsayısı $r = -.16$, $p > .05$ düzeyinde ters yönlü anlamsız ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuçlar; KAÖ'nin iç-dış kontrol odağı yükleme stillerine yönelik eğilimleri ölçmediğini ve ölçülmek istenen değişkeni kendine yakın diğer kavramlardan ayırdederek ölçebildiğini göstermektedir.

b. Birleşici Geçerlik

Ölçeğin birleşici geçerliği için, orijinalinde olduğu gibi, biliş gereksinimi ile ilişkisine bakılmıştır. Cacioppa ve Petty (1982)'e göre, biliş gereksinimi dünyayı anlama ve açıklama gereksinimi ile, gerek kişisel gerekse kişisel olmayan boyutlarda düşünme ve problem çözmeden hoşlanma eğilimi ile ilgilidir. Bu kavram yükleme karmaşıklığından farklı olmasına rağmen, yüklemel olarak karmaşık olan bireylerin biliş gereksinimi düzeylerinin de yüksek olacağı beklenmektedir. Bu nedenle, denebilir ki KAÖ ile Biliş Gereksinimi Ölçeği arasında anlamlı ilişki vardır.

Bu hipotezi test etmek için, uyarlama çalışması Buluş (2000) tarafından yapılan Rasyonel-Yaşantısal Düşünme Stilleri Ölçeği'nin (Epstein ve ark., 1996) bir alt ölçeği olan Biliş Gereksinimi ile KAÖ'nin ilişkisine bakılmıştır. Pearson Korelasyon Katsayısı yöntemiyle yapılan analizde (n = 52) $r = .57$, $p < .001$ düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur.

SONUÇ

Davranışın anlaşılması, hangi olay veya olayların davranışın oluşmasında uyaran niteliğinde olduğunu ve bireyin olay durumunu nasıl yorumladığını bilmeyi gerektirir. Buna bağlı olarak, eğer bireyde varolan bir psikolojik rahatsızlık anlaşılacak isteniyorsa, kişinin sadece sosyal çevresi değil ayrıca rahatsızlığı provoke eden ve oluşmasında rol oynayan mental yapılar ve yorumlar da düşünülmelidir.

Bu nedenle, "benzer çevresel düzenlemeler içerisindeki bireylerin, benzerliğe rağmen farklı kişilik yapıları ve bunun doğal sonucu olarak farklı davranış eğilimleri oluşturmaları" (Akyıldız, 1996) bilişsel süreçlerin daha iyi anlaşılmasını zorunlu kılmaktadır.

Ayrıca insanın sosyal ve davranışının nedensel olarak çok boyutlu oluşu, sosyal dünyayı nasıl algıladığı ve tepkilerini nasıl örgütlediği sorusunu, davranış bilimlerinin en çekici araştırma konularından biri haline getirmiştir. Bu nedenle bilişsel süreçlerin davranış ile ilişkisinin anlaşılabilmesini kolaylaştıran çalışmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Bu süreçlerden biri olarak kabul edilen yükleme-şema karmaşıklığı, bireylerin sosyal yaşamı değerlendirirken kullandıkları nedensel boyutlarda ne ölçüde farklılaştıklarını anlamamızı sağlamaktadır.

Genel anlamda, yükleme kuramını önemli kılan temel öğelerden biri, günlük yaşamdaki problemlerin analizinde kullanılıyor olmasıdır. Çekingenlik, yardım etme, evlilik, ileri yaşlarda ölüm korkusu, sigara içme, stigma, gruplararası çelişki, depresyon, satış performansı, eş ve çocuk istismarı, ağırlı denetimi-kontrolü, fiziksel hastalık, kaygı, uluslararası ilişkiler, spor ve tüketici doyumu gibi konu ve alanlar bunlardan bir kısmını oluşturur (Hewstone ve ark., 1996). Dolayısıyla, denebilir ki, yükleme kuramları perspektifi ile analizi yapılamayan neredeyse çok az sayıda uygulama alanı vardır.

Bu nedenle, öğretmen adaylarının şema karmaşıklığı yönünden ne ölçüde farklılaştıkları, bunun ilişkili olduğu psikososyal ve eğitimsel değişkenlerin neler olabileceği ve eğitimin bu değişkenin şekillenmesinde ne ölçüde etkili olduğunu konu alan çalışmaların önemli yararlar sağlayacağı düşünülmektedir.

Böylece, uyarlama çalışması yapılan Kişi Algı Ölçeği'nin, gerek eğitimciler gerekse psikolog ve psikolojik danışmanlar için önemli bir veri toplama aracı olacağı umulmaktadır. Ayrıca, ölçeğin daha geniş ve farklı popülasyonlara uygulanarak uyarlanmasının yararlı olacağı da önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- . Akyıldız, H., *Doğu ve Güneydoğu Kökenli ve Bulgaristan Göçmeni Kadınların Bazı Psikososyal Özellikler ve Kontrol Odağı İnancı Açısından Karşılaştırılması, Proje Çalışması*, DEÜ, İzmir, 1996.
- . Baron, R.A. ve ark., *Exploring Social Psychoogy*, Third Edition, Allyn and Bacon, Massachusetts, 1989.
- . Buluş, M., *Öğretmen Adaylarında Yükleme Karmaşıklığı, Düşünme Stilleri ve Bilişsel Tutarlılık Tercihinin Bazı Psikososyal Özellikler ve Akademik Başarı Çerçevesinde İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2000.
- . Cacioppa, J.T. ve Petty, R.E., *The Need for Cognition*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 1982.
- . Dağ, I., *Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği'nin Üniversite Öğrencileri İçin Güvenirlik ve Geçerliliği*, *Psikoloji Dergisi*, 7, 26, 1991.
- . Epstein, S. ve ark., *Individual Differences in Intuitive-Experiential and Analytical-Rational Thinking Styles*, *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 71, n. 2, 1996.
- . Fletcher, G.J.O. ve ark., *Attributional Complexity: An Individual Differences Measure*, *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 51, n. 4, 1986.
- . Flett, G.L. ve ark., *Depression, Self-Esteem, and Complex Attributions for Life Problems*, *Current Psychology*, Vol. 13, p. 263-..., 19p, 1994.
- . Gelbal, S., *p Madde Güçlük İndeksi ile Rasch Modelinin b Parametresi ve Bunlara Dayalı Yetenek Ölçüleri Üzerine Bir Karşılaştırma, Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1994.
- . Hewstone, M. ve ark., *Introduction to Social Psychology*, Second Edition, Blackweel Publishers Ltd., Oxford, 1996.
- . Kimmel, D.C. ve Weiner, I.B., *Adolescence: A Developmental Transition*, Second Edition, John Wiley and Sons, Inc., New York, 1995.
- . Milburn, M.A., *Sosyal Psikolojik Açından Kamuoyu ve Siyaset*, Çev.: A. Dönmez ve V. Duyan, İmge Kitabevi, Ankara, 1998.
- . Öner, N., *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler*, 3. Basım, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 1997.
- . Özdamar, K., *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi I*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 1997.
- . Rockville, M., *Basic Behavioral Science Research for Mental Health: Social İnfluence and Social Cognition*, *American Psychologist*, Vol. 51, No. 5, 1996.
- . Wilson, S.R. ve Levine, K.J., *Attribution Complexity and Actor-Observer Bias*, *Journal of Social Behavior and Personality*, Vol. 12, 1997.

YÖNETİCİ ADAYLARININ OKUL MÜDÜRLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç.Dr. Niyazi CAN *

Özet

Bu araştırma, yönetici adaylarının görüşlerine dayanarak okul müdürlerinin iletişim becerilerini saptamak amacıyla yapılmıştır. Okul yöneticileri akademik olarak yöneticilik eğitimi almamışlarsa, etkili iletişim yolları, öğeleri ve engelleri hakkında yetersiz olabilmektedirler.

Okullarda iletişim genelde tek yönlü, yukarıdan aşağıya işletilmekte, aşağıdan yukarıya doğru etkili iletişime yer verilmemektedir. İletişimi okul müdürü başlatmaktadır. İnfomal iletişim, dönüt, katılım ve güdüleme yetersizdir. Eğitsel kollarla sosyal, kültürel etkinlikler yapılmaktadır. Güçlü okul kültürünün oluşturulması bilinciyle iletişimden yeterince yararlanılmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: İletişim Becerileri, etkili iletişim, okul müdürü.

OPINIONS OF CANDIDATES ADMINISTRATORS ON PRINCIPALS' COMMUNICATION SKILLS

Summary

The main purpose of this research was to measure principals' communication skills relying on candidates administrators' survey results. If principals weren't educated scholarly they may not aware of the modern form of communication, the ways of effective communication, its barriers and handicaps.

Communication known as only one way, from top-down, and not from down to top version. School principal usually begins communication as a source; however, in school informal communication, feedback, participation and motivation are not adequate. It would not be used to communication to form of an effective, efficient school culture.

Keywords: Communication skills, effective communication, school principal.

GİRİŞ

Toplumsal, ekonomik ve politik olayların algılanması, açıklanması ve çözümünde iletişim ve iletişimle ilgili kavramlara sıkça rastlanmaktadır. Canlılık özelliği gösteren varlıkların eylemlerinin tümünü iletişim kavramı ile açıklamak mümkündür. İletişim adeta insanın vücudunu saran deri gibidir (Açıkalın 1995:38). İnsanlar her yerde her vesileyle iletişim içinde, iletişim kurarak yaşarlar. İnsanların oturuş şekline bakışlarına, konuşma, dinleme, yazma, cevap verme ve cevaplarına verilen tepkileri gözlemelerine kadar iletişim eylemi içinde oldukları görülür.

İletişimin çeşitli tanımları yapılabilir. Yaygın olan bir tanıma göre iletişim, herhangi bir kaynaktan çıkan bir mesajın bazı kanalları kullanılarak alıcıya iletilmesi ve alıcının da mesajla ilgili tepkisini kaynağa iletmesi sürecidir. Diğer bir ifade ile iletişim, davranış değişikliğini meydana getirmeye insanlar arasında bilgi, duyu, tutum, fikir ve becerilerin paylaşılması sürecidir (Çilenti 1979). Buradan, iletişimin sadece bir haberleşme ve bilgi alış veriş düzeyinde olmadığı, her türlü fikir, duygu, tutum ve psiko-motor eylemlerinde iletişimin yaşandığı görülmektedir.

İnsan için anlamlı olan her durum ve öğe iletişim konumunu simgeler. Diğer bir tanımda iletişim, enerjinin anlam ve duyguya dönüşmesidir (Açıkalın 1995:38). Bir kitap okunurken, bir haberi karşıdaki kişiye aktarırken, konuşulanı dinlerken, dinleme eyleminde gösterilen jest ve mimikler hep iletişim eylemlerini sergilenmektedir. İnsanlar her durumda bir iletişim eylemi içindedirler. Ancak yaşanan iletişimin kaynağı, kanalları, yöntem ve teknikleri, alıcının özellikleri ve tepkisinde farklılıklar yaşanmaktadır. İletişimin teknik, toplumsal, yönetsel açıklamaları yapılabilir.

* E.Ü.Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bil. Bölümü Öğretim Üyesi / Kayseri

Teknik anlamda bile ele alınsa iletişim, toplumsal ilişkilerin değişik bir kavramla ifade edilmesidir. İnsanlar toplu yaşamak zorunda olduklarına göre, toplu yaşam diğer insanlarla birlikte olmayı zorunlu kılar. Bu birliktelik sosyal açıdan olduğu gibi zihinsel, duygusal ve örgütsel açıdan da sürmektedir. Örgütsel ortamdaki birlikteliklerin temel özelliklerinden biri genel amaca hizmet eden farklı grup ve bireylerin bulunması ve bunların oluşturduğu ilişkilerdir. Likert'in çalışan merkezli yeni yönetim sistemi görüşünde örgütlerin hiyerarşik yapısı korunmakla beraber, gruplar ve bireyler arası ilişkilerin ve iletişimin niteliğine büyük önem verilmektedir (Bolman ve Deal 1988:97).

PROBLEM DURUMU

Yöneticilerin iletişim becerilerini sergileyebildikleri ölçüde başarılı oldukları kabul edilmektedir. Problem çözüme, planlama, eşgüdümleme, etkileme, birlikte çalışma becerilerini kapsamında bulunduran iletişim becerisi, yönetsel rolün gereklerindedir. Yönetimde kalite girişimi iletişimle başlar. Yetiştirilmiş ve eğitilmiş örgüt çalışanlarına yönelik seçilmiş mesajlar, onların aldıkları eğitim ve algıları dikkate alınarak uygun kanallarla aktarılır (Halis 2000:534). Çalışanların kendilerine ulaşan mesajlara beklenti ve içeriğe göre yanıt vermesi gerekir. Çünkü iletişimin temel amacı, istenildiği şekilde anlaşılacak, mesaja istenen karşılığın verilmesini sağlamak ve kişilerle iyi ilişkiler kurmaktır (Sigband ve Bell 1989:13). Kimi zaman insanlar, iletişim etkinliklerini karşılardaki insanların tutum ve davranışlarını değiştirmek için inandırma yöntemi olarak da kullanılmaktadırlar.

Farklı amaçları olan örgütler arasında okullar da kendilerine özgü nitelikleri ve iletişim yöntemleri bulunan özel çevrelerdir. Eğitim genellikle dolaylı bir girişim olduğundan, bu amaçla okul denilen özel bir çevre oluşturulmuştur (Bursalıoğlu 1994:33). Bu özel çevre çocuğa gerçek çevreyi öğretirken hem kendi içinde hem de çevre ile iletişim ortamları meydana getirir. Öğretmenin öğrencilerde hedeflediği bilgi, beceri ve tutumlar iletişim ortamlarında gerçekleştiği gibi, okulda kurulacak sağlıklı insan ilişkileri de iletişimle olanaklıdır. Okul denilen örgütün ortaya koyduğu ürünlerin hepsi birer iletişim ürünüdür (Ergin 1995:3). Etkili örgütler çevreleri ile de iyi bir etkileşim kurarak, toplumun kendilerinden beklentilerini yerine getirmeye, böylece topluma yararlı olmaya çalışırlar (Başaran 1992:138). Okul yöneticisi, yönetsel etkinlikleri gerçekleştirirken, hedef kitleye amaca dönük mesaj vermek ve mesajları kontrol etmek durumundadır.

Etkili bir iletişimi gerçekleştirmek için okul yöneticilerinin iletişim öğeleri, engelleri ve düzenlenmesi konusunda yetmişmiş olmaları gerekir (Bursalıoğlu 1994:115): İletişimin öğeleri, haberin amacı, haberi veren, haberin kapsamı, kanalları, araçları, haberi alan ve haberin yarattığı etkidir. İletişimin engellerini ise, psikoloji, semantik, hiyerarşi, statü, alan, gizlilik, korunma ve savaçlama gibi nedenler oluşturur. Bunların dikkate alınması bir iletişim düzeninin kurulması, bazı modellerin incelenmesi ve izlenmesini zorunlu kılar. İletişim sürecini doğru anlamak ve etkili bir şekilde kullanmanın kilit adımlarından biri, iletişimin etkili olmasını engelleyen etkenlerin farkında olmak ve bunları önlemenin yollarını bulmaktır (Sayers ve diğerleri 1993:10).

Örgütlerde iletişim engelleri nedeniyle, yatay ve dikey iletişim çok az gerçekleşebilmektedir. İletişim engellerinin ortadan kaldırılıp iletişimin akışını hızlandırmak ise yöneticinin tutumuna bağlıdır (Bilen 1994:302). Etkili bir iletişimi sağlamak üzere yöneticinin, etkileyici konuşması, gönüllü ve empatik bir dinleyici olması, ikna edici liderlik özelliklerine sahip olması, personele duyarlı olması, eğitici, yetiştirici ve güvenilebilirlik özelliklerine sahip olması gerekir (Nelson ve Quick 1997:228). Yöneticilerin birlikte çalıştığı kişilerin ilgi, gereksinim ve beklentilerini öğrenmesi, edindiği bilgilerle sorunları gidermeye çalışması, sevilen bir yöneticiler olmanın ortamını oluşturması ve yüzyüze ilişkileri kurup sürdürmesi beklenir (Bilen 1994:302). Olumlu insan ilişkilerini geliştirme aynı zamanda işlevsel grupları oluşturma çabasıdır. Bu çabanın yönü hem işgörenlere hem de tüm yöneticilere döndüktür. Örgütlerde işgörenlerle olumlu ilişkiler kurma gayretleri, bütün yöneticilerin işbirliğini de gerektirir (Palmer ve Winters 1993:166).

Çeşitli amaçlarla kurulan örgütlerin iletişim işlevlerini (Gürgen 1997:26) bilgi sağlama, birleştirme, emretme-öğretme ve etkileme-ikna etme işlevleri şeklinde gruplandırmıştır. Eğitim-öğretimi çağrıştıran bir kavram olarak iletişimin eğitim örgütlerindeki işlevlerinin daha çok önemli olması gerekir. İletişim stratejilerine göre ilkeleri ve işlevleri oluşturmak olanaklı gözükmektedir. Eğitim yöneticisinin izleyeceği iletişim stratejisi ve ilkelerini Bursalıoğlu (1994:122) aşağıdaki şekilde özetlemektedir.

1. Girişimi başkalarından önce ele almak,
2. İletişime yapıcı görüşlerle başlamak
3. Çevredeki liderleri de çalışmalara katmak
4. Çevresindekilerin katılma ve işbirliğini sağlamak
5. Katılanları güdülemek

6. Başarılan işleri ortaya koymak
7. Gereksene ile doyum arasında denge kurmak
8. Söylentilere gerçeklerle engel olmak
9. İletişim engellerini bilmek ve değerlendirmek
10. Başkaların fikirlerine saygı göstermek
11. Önemli haberleri yinelemek
12. Her iletişim aracından yararlanmak
13. Destek ve karşıt güçleri tanımak
14. İletişimi aralıksız sürdürmek

Yönetim ve eğitim yönetimi literatüründe iletişim, yönetimin süreçlerinden biri olarak kabul edilmekte, yöneticinin iletişimle ilgili eylemler ve problemler hakkında bilgi sahibi olması beklenmektedir. Eğitim örgütlerinde yukarıda belirtilen iletişim stratejilerinin ve ilkelerinin ne ölçüde dikkate alındığının bilinmesi yeniden yapılanma ve örgütsel davranışın yönetiminde önemli bir alt yapı oluşturabilir. Aslında, okul yöneticileri, grup içinde ya da kişisel olarak insanlarla ilişkide bulunmak üzere bütün zamanlarını iletişime ayırırlar (Savage 1989:103-119). Bu anlamda okullar yatay ve dikey düzeylerde bilgi, duygu ve haber akışı örüntülerini oluşturduğu yapılardır. Bu yapının işleticisi okul yöneticisidir. Okul yöneticisinin bu konulardaki bilgi ve becerisi okulun yaşatılmasının temel koşullarından birini oluşturur.

Okul yöneticilerinin, okulun işletilmesi ve yaşatılmasında temel bir işlevi olan iletişimle ilgili bilgi ve becerilerini hangi sıklıkta ortaya koyabildikleri bir problem olarak algılanmaktadır. Yöneticilerin iletişim stratejileri, öğeleri, ilkeleri ve engelleri konularındaki bilgi ve becerileri kendileri veya hedef kitle tarafından betimlenilebilir. Ancak görüşlerine başvurulacak kişilerin iletişimin teknik yönleri hakkında kuramsal birikiminin olması, araştırmacının güvenilirliği açısından bir gereklilik olarak görülmektedir.

Problem Cümlesi

Okul yönetiminde iletişimin büyük yeri ve önemi dikkate alınarak yöneticilerin bu süreçle ilgili becerilerini hangi sıklıkta gösterdikleri bir sorun olarak algılanmış ve buna göre başlatılan araştırmada, problem cümlesi şu şekilde oluşturulmuştur: Yönetici adaylarına göre okul müdürleri, okul yönetiminde iletişim becerilerini hangi sıklıkta göstermektedirler?

Alt Problemler

Okul yönetici adaylarının görüşlerine göre;

- a) Okulun iletişim ortamı nasıldır?
- b) Yönetimde iletişimle ilgili kuramsal bilgi ve becerileri ne düzeydedir?
- c) Okulda etkili iletişimi sağlamada yeterlilik düzeyleri nasıldır?
- d) İletişimi etkili kullanma yollarına başvurmada yeterlilikleri nasıldır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve çalışma grubu açıklandıktan sonra verilerin toplanması ve çözümü ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli, Evren ve Çalışma Grubu

Saptanan problemi çözmek üzere betimsel bir çalışma yapılmış ve tarama modeli izlenmiştir. Yöneticilerin iletişim becerileri konusunda görüşüne başvurulacak kişilerin iletişimin anlamı, önemi, düzenlenmesi ve öğeleri konularında bilgi alt yapısının olması gerekliliği göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle çalışma grubunun, programında iletişim konularının işlendiği kursa katılan yönetici ya da yönetici adayı öğretmenlerden seçilmesi tercih edilmiştir.

Araştırma evrenini 9 üniversitede hizmetiçi eğitim programına katılan ilköğretim ve orta öğretim okulları yöneticileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu ise, İç Anadolu bölgesinin Kayseri, Adana, Yozgat, Kırşehir, Nevşehir ve Niğde illerinden Milli Eğitim Bakanlığı'nca açılan sınavı kazanarak 22 Kasım-10 Aralık 1999 tarihlerinde Erciyes Üniversitesi'nde düzenlenen kursa katılan 95 yönetici adayı öğretmen oluşturmuştur. Araştırmacının kontrolü dışında belirlenen bu çalışma grubunun evrenle ilgili kestirilebilir sonuçlara götürülecek yansız bir örneklem grubu oluşturduğu da söylenebilir.

Verilerin Toplanması ve Çözümü

İletişim ve eğitim yönetiminde iletişim süreci ile ilgili alanyazın taranarak kuramsal temel ortaya konulmuştur. Eğitim yöneticilerinin okul örgütlerinde yönetim süreçleri uygulamaları bu arada özellikle iletişim süreci ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları gözlenerek incelemeler de yapılmıştır. Araştırma problemi ve alt problemlerinin yanıtlarını bulmak üzere tesadüfen ulaşılan öğretmen ve yöneticilerle ikili görüşmeler yapılarak iletişim

sorunları belirlenmeye çalışılmıştır. Başta Bursalıoğlu (1994) olmak üzere bu alandaki uzmanların eserleri içindeki eğitim yönetiminde iletişim başlıkları altında ortak olarak belirlenen beceri ve yeterlikler sıralanmıştır.

Kırk beş maddelik liste, alandaki uzmanların denetiminden geçirilerek 35 maddelik bir İletişim Becerileri Formu haline getirilmiştir. Ölçme aracı haline getirilen formun yapı geçerliği ve iç tutarlığı 34 öğretmen ve yöneticinin görüşleri ile sınanmıştır. Aracın yapı geçerliği için faktör analizi, güvenilirliği için de Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı uygulamasına gidilmiştir (Alpha=.9645). Buna göre anket formu cevapları beş seçenekli (her zaman, çoğu zaman, bazen, nadiren ve hiç) 31 soruya indirilmiştir.

Sayısal verilerin yorumlanmasında dikkate alınan puan sınırları şöyledir: Her Zaman; 1.00-1.79, Çoğu Zaman; 1.80-2.59, Bazen; 2.60-3.39, Nadiren; 3.40-4.19, Hiç; 4.20-5.00. Anket formuyla sağlanan veriler istatistiksel SPSS paket programına işlenmiştir. Gerekli kodlama işlemlerinin ardından her bir maddeye katılım düzeylerinin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları alınmıştır. Araştırmanın geçici anahtarları dikkate alınarak veriler çizelgelere yerleştirilmiş ve bulgulardan sonra yorumlar yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Milli Eğitim Bakanlığınca 18.10.1999-12.11.1999 tarihlerinde, programın açıldığı 9 üniversiteden birini oluşturan Erciyes Üniversitesi'nde kursa katılan 95 yönetici adayının kimlik bilgileri ile anket maddelerine katılım düzeyleri aşağıdaki başlıklar altında verilmiştir.

Kimlik Bilgileri

95 yönetici adayının 6'sı (% 6.3) okul müdürü, 12'si (% 12.6) müdür yardımcısı ve 77'si (% 81.1) de öğretmen olarak belirlenmiştir. Programa katılan 7 adayın bayan 88 adayın ise erkek olduğu görülmüştür. Adayların kıdem durumu aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

Çizelge 1'de görüldüğü gibi hizmetiçi eğitim programına katılan adayların yarısının (% 47.4) 6-10 yıl; üçte birinin de 11-15 yıl arasında hizmeti bulunan öğretmen ve yöneticilerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığınca açılan sınava katılmada en az 5 yıl hizmeti bulunma şartının aranması bu sonucun ortaya çıkmasında etken olduğu düşünülmektedir. Buradan, geleceğin okul yöneticilerinin genç elemanlardan oluşacağı söylenebilir.

ÇİZELGE 1 - Adayların kıdem durumu

ADAYIN KIDEMİ	FREKANS	YÜZDE
1-5 yıl	1	1.1
6-10 yıl	45	47.4
11-15 yıl	31	32.6
16-20 yıl	11	11.6
21-25 yıl	7	7.4
26 yıl üzeri	-	-
TOPLAM	95	100

Erciyes Üniversitesi'nde 3 hafta süreli açılan eğitim yönetimi kursuna katılan adayların 73 (% 76.8)'ünün lisans, 22 (% 23.2)'sinin de önlisans mezunu oldukları anlaşılmıştır. Artık öğretmenlerin çoğunluğunun 4 yıllık yüksek okul ya da fakülte mezunlarından meydana geldiği görülmektedir.

Okulun İletişim Ortamı

Çizelge 2'de okulda iletişim ortamı değişkenleri hakkında adayların görüşlerine dayalı veriler yer almaktadır. Üniversitede eğitim yöneticiliği kursuna katılan yönetici adayları, kendi çalıştıkları okul yöneticilerinin iletişim becerilerini "bazen" sınırlarında görmekte ve değerlendirmektedirler. Teorik bilgileri kazanmalarından dolayı, yöneticilik davranışlarını doğru yorumlamaya başladığı varsayılan adayların, yöneticilerinin iletişim bilgi ve becerilerini yetersiz gördükleri söylenebilir.

Ulaşılan bu genel bulgudan sonra diğer bulgu ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

"Okuldaki herkesin iletişim yetkilerinin saptanması" "bazen" (% 43.2) sınırlarında gerçekleşmektedir. Okul müdürü, müdür yardımcısı, öğretmen ve diğer personelin görev yetki ve sorumluluklarının okulda net ve belirgin olarak ortaya konulmamasının bu sonuçta etkili olduğu düşünülmektedir. Buna rağmen "iletilecek mesajın öz ve açık olarak tanımlanması" maddesi "çoğu zaman" düzeyinde paylaşılmıştır. Öğretmenlerin mesajlarda herhangi bir kapalılık görmedikleri anlaşılmaktadır.

Gözlem ve ikili görüşmelere göre, öğretmen, yönetici ve diğer çalışanlar arasında yetki ve sorumluluk sınırları belli, açık bir işbölümü yerine, sınırları çok genel çizilmiş görevlendirmeler yapılmaktadır. Üst yönetim k a-

demelerinden gönderilen genelge ve duyuruların okullara göre, kimi zaman farklı içeriklerde anlaşıldığı da karşılaşılan yakınlardanır. Tebliğler Dergisinin önemli bir iletişim ve bilgilendirme aracı özelliği göste rdiği belirtilmektedir. Ancak bunun yeterince okunarak tartışılmadığı izlenimi edinilmiştir.

"Mesajın iletileceği hedef kitlenin özelliklerinin belirlenmesi ($x=2.87$) maddesi ile "mesajın geciktirilmeden ilgililere ulaştırılması" ($x=2.68$) maddesi "bazen" şeklinde algılanarak işaretlenmiştir. Buradan, öğretmen, öğrenci ve velilerin özelliklerinin (eğitim düzeyi, beklentileri vb.) belirlenerek mesajların seçiminin isabetli yapılamadığı ve bilgi ve haberlerin gecikmeli ulaştırıldığı söylenebilir. Görüşmelerde de, iletişim araçları işlevi gören Tebliğler Dergisi ve duyuruların bir kısmının okullara zamanında gelmediği belirtilmiştir.

ÇİZELGE 2 - Okulun İletişim Ortamı

İletişim Ortamı Değişkenleri	X	MADDEYE KATILIM DÜZEYİ									
		Her Zaman		Çoğu Zaman		Bazen		Nadiren		Hiç	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1.Okuldaki herkesin iletişim yetkileri saptanmıştır	2.86	10	10.5	23	24.2	41	43.2	12	12.6	9	9.5
2.Mesaj, öz ve açık olarak tanımlanmıştır	2.58	8	8.4	43	45.3	28	29.3	12	12.6	4	4.2
3.Hedef kitlenin özellikleri belirlenmekte-tanımlanmaktadır	2.87	13	13.7	25	26.3	26	27.4	14	14.7	13	13.7
4.Mesaj ilgililere geciktirilmeden en seri yolla ulaştırılmaktadır.	2.68	10	10.5	33	34.7	34	35.8	13	13.7	5	5.3
5.Mesaja-hedefe uygun en etkili iletişim kanalı kullanılmaktadır.	2.55	13	13.7	37	38.9	25	26.3	19	20.0	1	1.1
7. Okulda yukarıdan aşağıya iletişim süreci işletilmektedir.	2.42	29	30.6	40	42.1	10	10.5	9	9.5	7	7.4
8.Okulda aşağıdan yukarıya iletişim vardır.	3.27	6	6.3	20	21.1	24	25.3	32	33.7	13	13.7
9.Okulda yatay iletişime de yer verilmektedir.	2.77	16	16.8	25	26.3	27	28.4	16	16.8	10	10.5

Okullarda en etkili iletişim kanalının kullanıldığı ($x=2.55$) yargısı benimsenmektedir. Çoğunluğun, yerine göre yazılı, sözlü, yüzyüze, telefonla vb. yollarla iletişim sürecinin okulda gecikmeli de olsa işletildiğini, genel anlamda haberleşmenin gerçekleştirildiğini kabul ettikleri düşünülmektedir.

İletişimin işletilmesi yönü konusunda dikkat çekici bulgular ortaya çıkmıştır. Şöyleki, "okulda yukarıdan aşağıya iletişimin varlığı" "çoğu zaman" yaşanırken; aşağıdan yukarıya iletişimin varlığı "bazen" sınırlarında ancak "nadiren"e yakın ($x=3.27$) olarak görülmektedir. Yani etkili iletişimin çift yönlü işletilmesi özelliği yeterince gerçekleşmemektedir. Okulda yatay iletişimin düzeyi de "bazen" şeklinde algılanmaktadır. Etkili iletişim temel göstergelerinden biri olan aşağıdan yukarıya doğru iletişimin yetersizliği ortaya çıkmaktadır. Veli, öğrenci, öğretmen ve diğer eğitim çalışanlarının görüş ve önerilerini okul müdürü ya da daha üst yöneticilere yeterince iletememeleri önemli bir iletişim sorununu oluşturur.

Yöneticilerin İletişimle İlgili Kuramsal Bilgi ve Becerileri

Çizelge 3'te yöneticilerin etkili iletişimi sağlama, iletişim öğeleri ve engelleri hakkında yönetici adaylarının görüşlerine göre ortaya çıkan veriler yer almaktadır.

ÇİZELGE 3: Yöneticilerin İletişim Bilgi Ve Becerileri

İletişim Bilgi ve Becerisi	X	MADDEYE KATILIM DÜZEYİ									
		Her Zaman		Çoğu Zaman		Bazen		Nadiren		Hiç	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
6.Yönetici etkili iletişimi (dönüt alma-düzeltilme) sağlamaktadır.	2.98	5	5.3	28	29.5	34	35.8	19	20	9	9.5
10.Yönetici, kişiler ve gruplar arası iletişimi dikkatle izler.	2.78	15	15.8	29	30.5	21	22.1	21	22.1	9	9.5

11. Yönetici, iletişimin öğeleri hakkında yeterli bilgi sahibidir.	3.34	7	7.4	18	18.9	21	22.1	32	33.7	17	17.9
12. Yönetici iletişimi güçleştiren engelleri bilmektedir.	3.49	5	5.3	24	25.3	15	15.8	21	22.1	30	31.6
13. Yön. bu engellerin bilinciyle önlemler alarak iletişimi başlatır.	3.37	3	3.2	22	23.2	24	25.3	28	29.5	18	18.9

Önceki verilere koşut olarak, mesajın kontrol edilmesi ve gerekli düzeltmelerden sonra etkili iletişimin sağlanmasını içeren maddeye "bazen" sınırlarında katılım gerçekleşmiştir. Buna göre okullarda etkili iletişim sağlanmadığı söylenebilir. Etkili iletişimde yönetici sadece iletişimi başlatan ve sürdüren değil, okulda kişiler ve gruplar arasındaki iletişimi de dikkatle izleyen kişidir. Bu yargının paylaşılması da yine "bazen" sınırlarındadır. Yöneticilerin iletişimin öğelerini ve engellerini yeterince bilmesi, gerekli önlemleri alarak iletişimi başlatması yargısı paylaşılmamaktadır (Nadiren veya Hiç). Hiçbir yöneticilik dersi ve kursu almadan yapılan atamalarla yönetim görevini sürdüren mevcut yöneticilerin yönetimde iletişimin öğeleri ve engelleri konusunda bilgi yetersizlikleri, gözlem ve deneyimlerle de paralellik gösteren bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Okul müdürleri iletişime önem verdiklerini belirtmekte, ancak kuramsal olarak iletişimin öğeleri, engelleri ve etkililiği konularındaki hizmetçi eğitim gereksinimlerini de belirtmektedirler.

İletişimde verici ve alıcının bakışı, duygu ve heyecanları iletişimi etkileyen, kimi zaman engelleyen psikolojik engelleri oluşturur. İletişimi gerçekleştirecek kişilerin konuşma ve yazılarındaki farklılık, karışıklık ve incelikleri semantik engeli meydana getirirken, kaynak ve hedefin eğitimsel farklılıkları önyargı ve savunma mekanizmaları ve iletişim mesafesindeki uzaklık da iletişimi zorlaştıran, amacından saptıran ve engelleyen hususlardan bazılarıdır. Eğitim yöneticilerinin, belirtilen hususlarda yeterli bilgiye sahip olmaması, çevresiyle iletişimini güçleştirir. Yöneticinin iletişimin gerçekleşmemesi, yöneticilik görev ve rollerini yerine getirememesi anlamına gelir.

Okul Müdürünün Etkili İletişimi Sağlamada Yeterliliği

Çizelge 4'teki verilere göre, "okul müdürünün bilgi, duygu ve haber akışını kendisinin başlatması" yargısına "çoğu zaman" düzeyinde katılım olmuştur ($x=2.44$). Bunun, iletişimin etkililiğini sağlamak, yanlış haber yayılmasını önlemek amaçlarından çok, okul müdürünün geleneksel imajının sonucu olarak bilgi ve haberleri yaymada tek kaynak şeklinde algılanmasından ileri geldiği düşünülmektedir.

ÇİZELGE 4 - Okul Müdürünün Etkili İletişimde Yeterliliği

Etkili İletişim Öğeleri	MADDEYE KATILIM DÜZEYİ										
	X	Her zaman		Çoğu zaman		Bazen		Nadiren		Hiç	
		%	F	%	F	%	F	%	F	%	F
14.Okul müdürü bilgi, duygu, haber akışını kendisi başlatır.	2.44	24	25.3	33	34.7	17	17.9	14	14.7	7	7.4
15.İletişime önyargısız, olumlu ve yapıcı görüşlerle başlar.	2.76	15	15.8	25	26.3	30	31.6	17	17.9	8	8.4
16.Katılım ve işbirliğini sağlar.	3.02	13	13.7	22	23.2	29	30.5	12	12.6	19	20.0
17. Çevredeki liderleri de çalışmalara katar.	3.12	14	14.7	17	17.9	27	28.4	17	17.9	20	21.1
18.İletişime katılanları güdüler.	3.03	15	15.8	21	22.1	19	20.0	26	27.4	14	14.7
19. Okulda başarılan işleri ortaya koyar.	2.43	32	33.7	17	17.9	22	23.2	21	22.1	3	3.2
20. İhtiyaçlar ve doyum arasında denge kurar.	3.32	7	7.4	19	20.0	28	29.5	18	18.9	23	24.2
21. Okulda olası söylentilere gerçeklerle engel olur.	2.84	13	13.7	25	26.3	34	35.8	10	10.5	13	13.7
22. Düşüncelere saygı gösterir.	2.96	15	15.8	23	24.2	21	22.1	22	23.2	14	14.7
23. Önemli mesajları yineler.	2.47	20	21.1	31	32.6	24	25.3	19	20	1	1.1

Okul müdürünün iletişime önyargısız, olumlu ve yapıcı görüşlerle başlaması ($x=2.76$), katılım ve işbirliği sağlaması ($x=3.02$) düzeyi "bazen" sınırlarında kabul edilmiştir. Eğitim örgütlerinin merkeziyetçi bir yapıyla yapılandırılmış olması, eğitim çalışanlarının da bu süreçten gelecek mesleklerini sürdürme eğiliminde olmaları; işlevsel katılım ve ekip çalışmasının yetersizliğinin temel etkenleri olarak değerlendirilmektedir. Kişilerin haberleşmeyi önyargılarla sürdürdükleri, bunun neticesi olarak, mesajlara duygularını karıştırarak özünden uzaklaştırdıkları yaşanan olaylardır. Çizelge 4'teki verilere göre, yöneticilerin katılım ve işbirli-

ğindeki yetersizliklerinin daha da arttığı anlaşılmaktadır. Okullarda hep katılımdan söz edilmesine rağmen, bunun yüzeysel ve biçimsel kalmasından dolayı, "önemsememe" duygusu yaygın bir olgu olarak yaşanmaktadır. "İletişime katılanların güdülenmesi" maddesine çoğunluğun katılmaması ($x=3.03$) da bu yorumu destekleyen bir bulgu olarak değerlendirilmektedir.

Doğrudan olmasa da dolaylı bir şekilde iletişimi destekleyen "okulda başarılı işlerin ortaya konulması" düşüncesi genel anlamda paylaşılmıştır ($x=2.43$). İç ve dış müşterilerle (öğrenci ve veliler) açık bir işletme özelliği taşıyan okullarda, iletişim olanakları ve bilinçlilik düzeyi yükseldikçe, doğal olarak başarı veya başarısızlık ta gizlenememektedir. Nitekim özel öğretim kurumlarında, daha açık bir işletmecilik özelliğinin göstergesi olarak, başarılar ya da başarısızlıklar, özellikle velilerin tepkileriyle karşılık görebilmektedir.

Kişilerin ihtiyaçlarının sınırı çizilemezken, buna karşılık kaynakların sınırlılığı bilinmektedir. Okul müdürlerinin "ihtiyaçlar ve doyum arasında denge kurması" becerisi "nadiren" e yaklaşan bir değerde algılanmıştır. Beklentileri ve ihtiyaçları doğru belirleme, kıt kaynakların arttırılmasında çaba gösterme, ulaşılan ve elde edilenleri dengeli olarak paylaşırma, kaynakları artırmanın çabalarını sürdürmekle beraber; mevcutla da mutlu olabilme, mevcut olanakları harekete geçirerek başarılı olma okul yöneticilerinin çoğu zaman başaramadıkları örgütsel davranışlardır.

Okuldaki olası söylentilere gerçeklerle engel olunması ($x=2.84$) çoğu zaman yöneticilerin başaramadığı davranışlardır. Oysa bu, doyum ve ihtiyaçlar arasında denge kurulması kadar zor olan bir davranış olarak gözükmemektedir. Okul müdürünün, okula gelen bilgi ve belgelerden öğretmenleri haberdar etmesi, açık bir yönetim politikası izlemesi dedikoduların önünü kesen önemli yönetim eylemlerindedir. Gerçekten, okul müdürlerinin bir kısmının, çeşitli duyurulardan okulda bulunanları anında haberdar etmek yerine, sorulan, aranan kişi olmak gibi düşüncelerle, duyular ve söylentiler arttıktan sonra mesajlardan çevrelerini haberdar ettikleri görülmektedir. Oysa yöneticilerin, hızlı ve açık bir bilgilendirme yöntemini seçerek, okulda zaman kaybına sebep olan dayanaksız söylentilerin yerine, doğru bilgi ve belgelerin tartışılmasını ortaya çıkaracaktır.

"Başkalarının düşüncelerine saygı gösterilmesi" yukarıda vurgulanan "çevredekilerin katılım ve işbirliğini sağlaması" yargılarına katılım düzeyiyle paralellik göstermektedir. İşlevsel anlamda katılım, düşüncelere saygı, hoşgörü ve "insan"ı tam merkeze alan toplumsal ve örgütsel yapılanmalar, gelişmiş ve uygar toplumlarda daha yeterli düzeydedir. Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin "önemli bilgi ve haberleri yinelemesi" "çoğu zaman" ($x=2.47$) gerçekleşmektedir. Bu bulgu okullardaki ilişkiler açısından olumlu bir özelliktir. Ancak bunun, gecikmeli olarak yinelenen bilgilendirmelerden ve tek yönlü bir iletişimin eylemlerinden olmaması umulmaktadır.

İletişimi Etkili Kullanma Yollarına Başvurmada Yeterlilik

İletişim yazılı, sözlü, sessiz, devinimsel ve duygusal yollardan biri ya da birkaçıyla yapılır. Bu yöntemlerden amaca en uygun olanını seçmek etkili iletişimi sağlamanın gereklerindedir. Çizelge 5'teki verilere göre okul müdürünün "amaca uygun her iletişim aracından yararlanması" ($x=3.01$) ve "destek ve karşıt güçleri tanımması" ($x=3.08$) "bazen" sınırlarında bulunmuştur. Bu sayısal değer, yöneticilerin bu konulardaki yetersizliği olarak yorumlanabilir. İletişim süreci konularında yetiştirilmemiş yöneticiler, örneğin öğretmeni bilgilendirmenin yer ve zamanını seçememekte, sözlü bilgilendirmenin uygun olduğu zamanlarda yazılı (uyarma) yöntemine başvurmakta, yanlış seçilen iletişim yöntemleri de ilişkilerin zarar görmesini ortaya çıkarmaktadır. Okullarda, amaca uygun iletişim yöntemi ve aracını seçememe yanlışlığı, diğer eğitim çalışanlarına veya velilere yönelik olarak ta yapılabilmektedir.

Örgütlerde doğru bilgi akışından zarar gören veya olumsuz etkilenenlerin bilinmesi ve gerekli önlemlerin alınması da gerekmektedir. Aynı şekilde okullarda hem dikey hem de yatay iletişimin sürekliliğinin sağlanamadığı ($x=3.04$) ve gerektiği kadar iletişim kanallarının kurularak, açık tutulamadığı ($x=3.23$) anlaşılmaktadır. Kimi okulda başlatılan doğru iletişim yönteminin sürekliliğinin sağlanamaması; etkili iletişimi gerçekleştirmede birden çok kanal ve yönteminin bulanacağına dikkate alınmaması da gözlenen davranışlardır.

Okul müdürünün informal ilişkiler geliştirerek okulda etkili öğretimin ve yönetimin gerçekleştirilmesine katkıları beklenir. Öğretmenler "okul müdürünün formalden çok, informal iletişime yer vermesi"ni nadiren ($x=3.98$) şeklinde değerlendirmektedirler. Buradan, okul yöneticilerinin biçimsel iletişimden çıkamadıkları dolayısıyla etkili öğretimin oluşmasına ciddi katkıları getiremedikleri söylenebilir.

ÇİZELGE 5 - Yöneticilerin İletişimi Etkili Kullanma Yollarına Başvurmalarında Yeterlilikleri

Amaca Uygun İletişim Yolları	X	MADDEYE KATILIM DÜZEYİ									
		Her zaman		Çoğu zaman		Bazen		Nadiren		Hiç	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
24. Amaca uygun her iletişim aracından yararlanır.	3.01	10	10.5	27	28.4	21	22.1	26	27.4	11	11.6
25. İletişimle ilgili destek ve karşıt güçleri tanır.	3.08	8	8.4	24	25.3	27	28.4	24	25.3	12	12.6
26. Okulda dikey ve yatay iletişimi aralıksız sürdürür.	3.04	9	9.5	24	25.3	24	25.3	30	31.6	8	8.4
27. Formalden çok informal iletişime yer verir.	3.98	13	13.7	23	24.2	24	25.3	22	23.2	13	13.7
28. Okulda yeterince iletişim kanalları kurulur-açık tutulur	3.23	7	7.4	23	24.2	23	24.2	25	26.3	17	17.9
29. Hizmetiçi eğitimin iletişim aracı olduğu kabul edilir.	3.22	11	11.6	15	15.8	28	29.5	24	25.3	17	17.9
30. Gerektiğinde baskı grupları okul etkinlikleri hakkında bilgilendirilir.	3.21	9	9.5	24	25.3	20	21.1	22	23.2	20	21.1
31. Yönetici, güçlü örgüt kültürü oluşturmada, iletişimin farkındadır.	3.25	11	11.6	15	15.8	26	27.4	23	24.2	19	20.0

"Hizmet içinde yetiştirmenin bir iletişim aracı olarak kabul edilmesi ve uygulanması" ($x=3.22$) ve "çevredeki grupların da okul etkinliklerinden haberdar edilmeleri" nin ($x=3.21$) "bazen" düzeyinde algılanması okullarda bu konuda yeni çabaların gerekliliğini göstermektedir. Okullarda başarıyı etkileyen değişkenlerin (aile, melek kuruluşları gibi) çok olması, okulların "açık sistem" anlayışıyla yapılandırılması ve işletilmesini önemli ve gerekli kılar. Yönetim eylemleri ve iletişim süreci konularında yeterince eğitim almamış bir okul yöneticisi neden, öğretmenleri ve çevresindeki diğer kişileri yetiştirmesi ve geliştirmesini beklemenin, fazla iyimserlik olacağı düşünülmektedir.

Bir diğer yönetsel yeterlilik, okulda başarıyı artıran destekleyici unsurların (yardımlaşma, törenler, gün ve geceler gibi) okul amaçlarını ve örgütsel bütünleşmeyi sağlayacak yönde geliştirilmesi ve bunlara süreklilik kazandırılmasıdır. Okul yöneticilerinin güçlü okul kültürü oluşturmada, iletişimin yeterince farkında olamadıkları ($x=3.25$) da anlaşılmaktadır. Bu tür etkinliklerin, öğretmenleri, velileri ve öğrencileri "benim okulum" düşünce ve duygusuna ulaştırmada katkıları bulunmaktadır.

İletişimle ilgili belirlenen yargılara öğretmenlerin çoğu zaman "bazen" sınırlarında katılmaları, okul müdürlüğünün yönetimle ilgili akademik bilgi ve becerilerinin yetersizliğini göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

- Okullarda iletişim, "kavram olarak" bilinmekte, iletilecek mesajın ne anlam ifade ettiği anlaşılmakta, yukarıdan aşağıya iletişim süreci işletilmektedir.
- Öğretmenlerin görüş ve önerilerini üst kademelere iletmeleri, yukarıdan aşağıya mesajların iletilmesi ve kendi aralarındaki iletişime göre daha yetersizdir.
- Okul yöneticileri iletişimi kavram olarak bilmekle beraber, iletişimin amaç, kaynak, kanal, etki gibi öğeleri ile psikolojik, semantik, statü, hiyerarşi engelleri hakkında, teknik ve teorik bilgilerde yetersizdirler.
- Okul müdürlerinin iletişimi kendilerinin başlattıkları, okulda yapılan ve başarılanları sergiledikleri, önemli bilgi ve haberleri yineledikleri kabul edilmektedir. Ancak iletişimi olumlu görüşlerle başlatmaları, katılım ve işbirliğini sağlamaları ve iletişime katılanları güdülemeleri yeterli kabul edilmemektedir.
- Yöneticileri, gereksinimler ve doyum arasında dengeyi kurmada çok zorlanmakta, hızlı ve değişen bilgileri en seri yolla ulaştırmamakta, söylenti ve dedikoduları önleme ve farklı düşüncelere saygı ortamını oluşturmada her zaman başarılı olamamaktadırlar.
- Yöneticiler, personelle doğal, içten, informal iletişimi "nadiren" ortaya koymaktadır. Yeterince iletişim kanalları kurularak bunların açık tutulması da çoğu zaman başarısızdır.

7. İletişimin gerçekleştirilmesinde dolaylı etkileri bulunan hizmetiçi eğitimden, etkili olarak yararlanılmamakta, çevredeki gruplar (aile, meslek kuruluşları ve diğer baskı grupları) okul etkinlikleri hususunda yeterince bilgilendirilmemektedir.
8. Okullarda çeşitli kültürel etkinlikler yapılmakta ancak güçlü örgüt kültürünün oluşturulmasında, iletişimin önemi gereken ölçülerde bilinmemektedir.

Öneriler

1. Geleneksel anlamda haberleşme olarak iletişimi algılayan okul yöneticilerinin etkili iletişimin öğeleri, engelleri ve stratejileri konularında yetiştirilmeleri sağlanmalıdır.
2. Okullarda yaygın olarak yukarıdan aşağıya işleyen iletişim süreci, aşağıdan yukarıya ve yatay olarak da işletilmeli, herkesin görüş ve önerilerini ortaya koyabileceği katılımlı, demokratik bir iletişim ortamı oluşturulmalıdır.
3. Etkili iletişimi sağlamanın okulların etkililiğini sağlamada vazgeçilmez bir yönetsel davranış olduğu, eğitim öğretimin aynı zamanda bir iletişim-etkileşim süreci anlamına geldiği kabul edilmelidir.
4. Her türlü bilgi, duygu ve haber akışının, önyargısız ve yapıcı görüşlerle başlatılması ve yıkıcı olmayan düşüncelere saygı gösterilmesi yönünde gerekli önlemler alınmalı, çalışanlar bilinçlendirilmelidir.
5. Okul yöneticileri, okul hedefleri ve bireysel hedefleri birlikte gerçekleştirmek için, okulda informal iletişim yollarına da başvurulması ve çevredeki baskı grupları ile açık iletişime girilmesinin gerekliliği yönünde yetiştirilmelidir.
6. Üst yönetimden gönderilen duyuruların açık ve anlaşılır olması, okullara geciktirilmeden ulaştırılması, okula gelen mesajların (Tebliğler Dergisi, genelge, resmi yazı vb.) da doğru anlaşılmasını sağlayacak önlemlerin alınması sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Açıkalin, Aytaç. **Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği**. Ankara: PEGEM Yayınları No. 10, 1995.
- Andersen, Kenneth. **Introduction to Communication Theory and Practice**. ABD California: Cummings Publication Co., 1972.
- Başaran, İ.Ethem. **Yönetimde İnsan İlişkileri**. Ankara:Gül Yayınevi 1992.
- Bilen, Mürüvvet. **Sağlıklı İnsan İlişkileri, Ailede, Kurumlarda, Toplumda**. Ankara:1994.
- Bolman, Lee G. And Terrence E. Deal. **Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations**. London: Jossey-Bass Publishers 1988.
- Bursalıoğlu, Ziya. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Pegem Yayınları No.9, 1994.
- Çilenti, Kamuran. **Eğitim Teknolojisi**. Ankara: 1979
- Ergin, Akif. **Öğretim Teknolojisi İletişim**. Ankara:Pegem Yayınları No.17, 1995.
- Gürgen, Halil. **Örgütlerde İletişimin Kalitesi**. İstanbul: Der Yayınları 1997.
- Halis, Muhlis. "Örgütsel İletişime İlişkin Bir Değerleme". **8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler**, Erciyes Üniversitesi 25-27 Mayıs 2000, ss.529-541.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem. **İnsan İlişkileri**. İstanbul: 1998
- Kreps, Gray L. **Organizational Communication**. USA:Sec.ed. Longman 1990.
- Nelson, Debra And James Campbell Quick. **Organizational Behaviour: Foundations, Realities end Challenges**. 2. Ed. USA: West Pub. 1997.
- Palmer, Margaret ve Kenneth T. Winters. **İnsan Kaynakları**. (Çev.Doğan Şahiner). İstanbul:American Management Association/Rota Yayın Yapım Tanıtım,1993.
- Sayers, Fran, Christine E. Bingaman, Ralph Graham And Mardy Wheeler. **Yöneticilikte İletişim**. İstanbul:Rota Yayınları Kişisel Gelişim ve Yönetim Dizisi:6, 1993.
- Savage, William W. "Communication:Process And Problems". **Human Resource Management in Education**. Bristol:Pen University Press 12 Cofferridge Close Stony Stratford Milton Keynes MKII IBY, 1989.
- Sigband, N.B. ve A. H. Bell. **Communication for Management and Business**. Illinois: Scott, Foresman and Co., Fifth ed.,1989.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİNDE GÖREV YAPAN ARAŞTIRMA GÖREVLİLERİNİN FAKÜLTENİN ÖRGÜT İKLİMİ ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN ALGI VE DEĞERLENDİRMELERİ

Ömay ÇOKLUK*

Özet

Bu çalışmada, 1999-2000 Eğitim-Öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde (A.Ü.EBF) görev yapan araştırma görevlilerinin fakültenin örgüt iklimine yönelik algı ve değerlendirmelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu değerlendirmelerde varolan örgüt iklimi kadar, ideal örgüt iklimi özelliklerinin de değerlendirilmesi istenmiştir. Bu genel amaca uygun olarak yapılan analizlerde araştırma görevlilerinin; a)kadro durumlarına ("A.Ü.EBF kadrosunda bulunanlar" ve "2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu'nun Öğretim Elemanı Yetiştirme başlıklı 35.maddesi ile görevlendirilerek taşra üniversitelerinden gelenler") b)cinsiyetlerine, c)medeni durumlarına, d)yaşlarına, e)çalışma yıllarına göre varolan örgüt iklimi ile ideal örgüt iklimi özelliklerini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, araştırma görevlilerinin fakültenin varolan örgüt iklimini, ideal örgüt ikliminden oldukça farklı bulduklarını, kadro durumlarına göre ise varolan iklim özelliklerini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark bulunurken, ideal iklim özelliklerini değerlendirmeleri arasında anlamlı fark bulunmadığını ortaya koymaktadır. Araştırma görevlilerinin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, yaşlarına, çalışma yıllarına göre ise, iklim özelliklerini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Anahtar Kelimeler:Örgüt iklimi, araştırma görevlisi.

Abstract

The purpose of this study was to determine perceptions and evaluations related to organizational climate of the research assistants working at Ankara University, Faculty of Educational Sciences in 1999-2000 academic year.

They were asked to evaluate ideal organization climate as well as the current organizational climate. In the analyses made in accordance with this general purpose, it was examined whether there were significant differences between their evaluations of the current organizational climate and the characteristics of the ideal organizational climate according to:

a.Their permanent position (those on the permanent staff at Ankara University, Faculty of Educational Sciences and those from the country appointed by the 35th article of the High Educational Law, titled Training of Lecturers), b.Gender, c.Marital status, d.Age, e.The number of years in service.

The results obtained showed that the research assistants found the current organizational climate of the faculty very different from the ideal one and that there was a significant difference between their evaluations of the current climatic characteristics according to their permanent position, whereas there was no significant difference between their evaluations of the ideal climatic characteristics. There was not a significant differences between their evaluations of the climatic characteristics, according to gender, marital status, age and the number of years in service.

Keywords: Organizational climate, research assistant.

GİRİŞ

Eğitim sisteminin ve bu sistemin en önemli parçası olan okulların bir ülkenin gelişmesindeki rolü tartışmasız çok büyüktür. Okulların toplumda gerçekleştirmesi gereken pek çok işlev vardır ve bunların başarıyla yerine getirilmesinde okulun çevresindeki sistemlere uyumu önem taşır. Yani, içinde bulunduğu kültürün ve çevre nin ihtiyaçlarına cevap veremeyen bir okulun ne gelişmesi, ne de çevresini geliştirmesi mümkündür. Ancak okulun gelişmesinde de, okul içinde yaratılan olumlu iklimin rolü çok önemlidir.

* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Araştırma Görevlisi

Eğitim alanında, kimi zaman farklı ülkelerde uygulanmakta olan sistemlerin Türkiye’de de uygulanmasına çalışılmakta ve bunların pek çoğunun başarısızlıkla sonuçlandığı görülmektedir. Bunun temel nedeni, o ülkelerin kendilerine özgü özellikleridir. İşte örgütlerin de kendilerine özgü yanları için kullanılan kavram “örgüt iklimi, örgüt kültürü ya da havası”dır. Bu özellikler, bir örgütü diğer örgütlerden ayıran ve yalnızca o örgüte ait olan özelliklerdir. Bu iklim özellikleri dikkate alınmadan yapılan her türlü uygulama başarısız kalmaya mahkum olmaktadır. Bu nedenle yapılacak herhangi bir değişiklikten ya da yeni bir uygulamadan önce, buna uygun iklimin oluşturulmasında fayda vardır. Bir örgütün ikliminin önemi, işte bu noktada açık olarak ortaya çıkmaktadır.

Problem

Örgüt kavramı, değişik bilim dallarının (siyaset bilimi, psikoloji, sosyoloji, kamu yönetimi vb) ilgilendikleri konular arasında yer almış ve bunun sonucunda değişik örgüt tanımları ortaya çıkmıştır.

Barnard’a göre örgüt, insan çabalarının işbirliğine dönüştürülmesinden, etkinliklerin eşgüdümlemesinden oluşan bir sistemdir (Akt. Başaran, 1982). Balcı (2000) örgütü; insanlardan, teknolojilerden ve insanların bir birine ya da işlerine karşı ilişkilerini düzenleyen yapı ve süreçlerden oluşan bir birleşim olarak tanımlamaktadır. Eğitim örgütleri (okullar) ise, işleyen ve işlenen girdisi ve çıktısı insan olan, insanlar aracılığıyla insanlar için hizmet üreten örgütlerdir (Şişman, 1995).

Örgüt iklimi örgütün süreklilik gösteren nitelikleridir. Örgüte kişilik verir. Bir örgütteki işgörenlerin çevresindeki bazı örgütsel ve sosyal değişkenlerle olan etkileşimleriyle ifade edilir. İklim, örgütteki işgörenlerin çalıştıkları yerde doğrudan ya da dolaylı olarak yaratmış oldukları çalışma ortamını ifade eder (Tuna, 1996; Akçay, 1998).

Forehand ve Gilmer daha kapsamlı bir tanım yapmakta ve örgüt iklimini, örgütü betimleyen bir özellikler dizisi toplamı olarak tanımlamaktadırlar. Bu özellikler (Akt. Ensari ve Zembat, 1998):

1. Örgütü diğer örgütlerden ayırır.
2. Zaman içinde oldukça sürekli ve sabittir.
3. Örgüt içindeki bireylerin davranışlarını etkiler ve onlardan etkilenir.

Örgüt iklimi araştırmalarının temeli endüstri ve iş dünyasındaki örgütlerdir. Okullar dahil tüm sosyal sistemler, yaşamlarını sürdürmek, gelişmek ve ilerlemek için çevrelerine uyum göstermek, hedeflerini belirlemek ve başarmak, sağlam ve tutarlı bir yapıyı korumak, farklı bir kültürü yaratmak ve sürdürmek durumu nadırlar (Bursalıoğlu, 1993). Sağlıklı okullar çevrelerine başarılı bir şekilde uyum sağlayabilmekte ve hedeflerine ulaşabilmektedirler. Sağlıklı iklime sahip okullardaki öğretmenlerle personelin tatmini ve moralleri daha yüksektir, eğitim işlevi daha başarılı bir şekilde gerçekleşir. Okul iklimi ve etkinliği arasındaki ilişkinin oldukça karmaşık olduğuna işaret etmek için Sergiovanni şu genellemeleri yapmaktadır (Akt. Ensari ve Zembat, 1998) :

1. Okul ancak sağlıklı bir okul ikliminde gelişir ve etkili olur.
2. Buna karşın sadece uygun okul ikliminin tek başına okul gelişimi ve okul etkinliğinde başarı sağlanacağı söylenemez.
3. Uygun okul iklimi, eğitim liderliğinin kalitesine göre değişir.
4. Uygun okul iklimi ile kaliteli eğitim liderliğinin birleşimi, okul gelişimini ve okul etkinliğini koruyabilmek için önemli anahtarlardır.

Literatürde örgüt kültürüne ilişkin farklı sınıflandırmaların olduğu görülmektedir. Williams, Dobson ve Walters (1989) dört farklı kültür grubu belirlemişlerdir. Bunlar: Güce yönelik kültür, role yönelik kültür, görme ve yönelik kültür ve kişiye yönelik kültürdür. Schein (1985) yine dört farklı kültür tanımlamıştır: Güç kültürü, rol kültürü, başarıma kültürü ve destek kültürü. Halpin ve Croft okulların iklim türlerini 6 kategoride toplamışlardır (Akt. Paknadel, 1995): Açık iklim, bağımsız iklim, kontrollü iklim, samimi iklim, babacan iklim ve kapalı iklim’dir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, 1999-2000 Eğitim-Öğretim yılında A.Ü. EBF’nde görev yapan araştırma görevlilerinin, fakültenin varolan örgüt iklimi ve ideal örgüt iklimi özelliklerine ilişkin algı ve değerlendirmelerini belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Araştırma görevlilerinin algı ve değerlendirmelerine göre, fakültenin varolan örgüt iklimi özellikleri ile ideal örgüt iklimi özellikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Araştırma görevlilerinin fakültenin varolan örgüt iklimine ve ideal örgüt iklimine ilişkin algı ve değerlendirmeleri; a. kadro durumlarına, b. cinsiyete, c. medeni duruma, d. yaşa, e. çalışma süresine göre farklılaşmakta mıdır?

Önem

Genel olarak iklim değerlendirmeleri, örgütteki sorunlu alanların belirlenmesi ve bu sorunların üstesinden gelinmesine yönelik ipuçlarının elde edilmesine yönelik katkılar sağlar.

Üniversiteler genel olarak pek çok zorlukla baş etmek durumunda kalan kurumlardır. Bununla birlikte YÖK Yürütme Kurulunun 12.6.1997 tarihli "Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma" kararı ile birlikte, özellikle genel iklim faktörünün boyutları arasında yer alan; sürekli akademik ve sosyal gelişme, bağlılık, okulun yenilenmesi, önemseme vb. noktalarda değişiklikler yaşandığı görülmüş ve incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Ayrıca mevcut iklim özelliklerinin ortaya konulması, daha olumlu bir iklimin oluşturulması açısından yöneticilere ışık tutabilir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Tarama modeliyle gerçekleştirilmiş olan bu araştırmanın çalışma grubunu 1999-2000 Eğitim-Öğretim yılında A.Ü.EBF'nde görev yapan araştırma görevlileri oluşturmuştur. Araştırma görevlileri, "A.Ü.EBF kadrosunda bulunanlar" ve "2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu'nun Öğretim Elemanı Yetiştirme başlıklı 35.maddesi ile görevlendirilerek taşra üniversitelerinden gelenler" olmak üzere iki grupta ele alınmıştır. Bu maddeye göre;

Öğretim elemanı yetiştirilmesi amacıyla üniversitelerin araştırma görevlisi kadroları, araştırma veya doktora çalışmaları yapmak üzere başka bir üniversiteye, Yükseköğretim Kurulunca geçici olarak tahsis edilebilir. Bu şekilde doktora veya tıpta uzmanlık veya sanatta yeterlik payesi alanlar, bu eğitimin sonunda kadrolarıyla birlikte kendi üniversitelerine dönerler (Yükseköğretim Kanunu, Madde 35).

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan araştırma görevlileri çok farklı üniversitelerden geldiğinden (yaklaşık 20 ayrı üniversite) ve bunlara ilişkin dağılımlar herhangi bir analize imkân vermeyeceğinden çalışmada dikkate alınmamıştır.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan araştırma görevlilerinin özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1:A.Ü. EBF'nde Görev Yapan Araştırma Görevlilerinin Özellikleri

Değişken	Düzyey	N	%
Kadro Durumu	1.A.Ü.E.B.F. Kadrosu	26	46.4
	2.Görevlendirme ile gelenler	30	53.6
	Toplam	56	100.00
Cinsiyet	1.Kadın	20	35.7
	2.Erkek	36	64.3
	Toplam	56	100.00
Medeni Durum	1.Bekar	26	46.4
	2.Evli	30	53.6
	Toplam	56	100.00
Yaş	1.23-30 Yaş	22	39.3
	2.31 Yaş ve üstü	34	60.7
	Toplam	56	100.00
Çalışma Yılı	1.5 Yıl ve daha az	17	31.5
	2.6 Yıl ve üstü	37	68.5
	Toplam	54	100.0

Tablo 1'de görüldüğü gibi, çalışma grubunda toplam 56 araştırma görevlisi yer almaktadır. Bunların 26'sı (%46.4) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri kadrosunda yer almakta, 30'u ise (%53.6) görevlendirme ile fakültede bulunmaktadır. Çalışma grubunda yer alan 20 kişinin (%35.7) kadın, 36 kişinin ise erkek (%64.3) olduğu görülmektedir. Araştırma görevlilerinin 26'sının bekar (%46.4), 30'u evlidir (53.6). 56 araştırma görevlisinden 22'sinin (%39.3) 20-23 yaş grubunda olduğu, 34'ünün ise (%60.7) 31 yaş üstünde olduğu görülmektedir. Tüm grubun yaş ortalaması 31.20'dir. Ayrıca, 56 araştırma görevlisinden 17'sinin (%31.5) 5 yıl ve daha az süredir çalıştığı olduğu, 37'sinin ise (%68.5) 6 yıl ve daha fazla süredir çalıştığı görülmektedir. Tüm grubun çalışma yılı ortalaması 6.69'dur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak 1970’de geliştirilmiş, olan “Charles F. Kettering Ltd. Okul İklimi Profili”nin Ensari ve Zembat (1998) tarafından yapılan Türkçe uyarlaması kullanılmıştır. Araç; genel iklim faktörleri, program belirleyicileri, süreç belirleyicileri ve materyal belirleyicileri olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Bu araştırmada, aracın “Genel İklim Faktörleri”nden oluşan 40 soruluk ilk bölümü kullanılmıştır.

Aracın Genel İklim Faktörleri Bölümü sekiz alt ölçekten oluşmakta ve her alt ölçekte 5 soru yer almaktadır: 1.Saygı, 2.Güven, 3.Yüksek Moral, 4.Katılım Olanakları, 5.Sürekli Akademik ve Sosyal Gelişme, 6.Bağlılık, 7.Okulun Yenilenmesi, 8.Önemseme.

Araç, “varolan durum” ve “ideal durumu” aynı anda değerlendirmeye yöneliktir. Aracın 1:Hiçbir zaman, 2:Bazen, 3:Sık Sık, 4:Her Zaman olmak üzere dört cevap kategorisi bulunmaktadır.

Aracın uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Ensari ve Zembat (1998) tarafından ayrıntılı olarak yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, orijinali İngilizce olan aracın “Okul İklimi Faktörleri” için İngilizce-Türkçe formlararası dilsel eşdeğerlik korelasyon katsayıları 0.86-0.98 arasında değişmekte olup tüm katsayılar $\alpha = 0.01$ düzeyinde anlamlıdır. Ayrıca Okul iklimi faktörleri boyutunda yer alan 40 madde için yapılan İngilizce-Türkçe formlararası dilsel eşdeğerlik katsayıları 0.54-0.95 arasında değişmektedir ve tüm katsayılar $\alpha = 0.01$ düzeyinde anlamlıdır. Aracın İngilizce-Türkçe formlararası ilişkili t testi sonuçları incelendiğinde, sekiz faktörün hiç birinde anlamlı farka rastlanmamıştır ($P>0.05$).

İç tutarlılık analizleri incelendiğinde, sekiz faktöre ilişkin madde-toplam korelasyonlarının 0.75-0.86 arasında değiştiği ve tüm katsayıların anlamlı olduğu görülmüştür ($P<0.01$). Ayrıca Okul İklimi Faktörleri boyutunda yer alan 40 maddeye ilişkin madde-toplam korelasyonları incelendiğinde katsayıların 0.54-0.82 arasında değiştiği görülmüştür ($P<0.01$).

“Okul İklimi Faktörleri” boyutunu oluşturan sekiz faktörün ayırtetme güçleri alt-üst %27’lik dilimler arasında yapılan bağımsız t testleri ile karşılaştırılmış, ve gerek faktörler gerek maddeler bazında tüm t değerleri $\alpha = 0.01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Aracın “Okul İklimi Faktörleri” boyutu için elde edilen Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı 0.93’tür. Sekiz alt boyuta ilişkin katsayılar ise 0.76-0.88 arasında değişmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Verilerin hangi yöntemlerle analiz edildiği her bir alt amaç doğrultusunda açıklandığında; birinci alt amacı oluşturan varolan örgüt iklimi ile ideal örgüt iklimi arasında fark olup olmadığı ilişkili t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. İkinci alt amaç olan araştırma görevlilerinin fakültenin varolan örgüt iklimine ve ideal örgüt iklimine ilişkin algı ve değerlendirmelerinin; kadro durumuna, fakültede bulunmaya) cinsiyete, medeni duruma, yaşa ve çalışma yıllarına göre farklılaşp farklılaşmadığı ise ilişkisiz t-testi ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Tablo 2’de araştırma görevlilerinin fakültenin varolan örgüt iklimi ile olmasını istedikleri örgüt iklimi değerlendirmeleri arasındaki farka ilişkin ilişkili t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Araştırma Görevlilerinin Fakültenin Varolan Örgüt İklimi ile İdeal Örgüt İklimi Değerlendirmeleri Arasındaki Farka İlişkin İlişkili T-Testi Sonuçları

	N	X	S	Sd	t
Varolan Durum	56	85.12	15.07	55	24.31**
İdeal Durum	56	146.48	10.41		

** $P<0.01$

Tablo 2’de görüldüğü gibi, araştırma görevlilerinin varolan örgüt iklimi ile ideal örgüt iklimi değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark vardır [$t_{(55)}= 24.31, P<0.01$]. Araştırma görevlilerinin varolan örgüt iklimine ilişkin değerlendirmelerinin ortalaması

85.12 iken, ideal örgüt iklimine ilişkin değerlendirmelerinin ortalaması 146.48’dir. Yani bu değerlendirmelere göre, mevcut örgüt iklimi ideal örgüt iklimine yakın değildir, arada anlamlı fark mevcuttur.

Tablo 3'de araştırma görevlilerinin kadro durumlarına göre fakültenin varolan örgüt iklimi ile ideal örgüt iklimi değerlendirmeleri arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3 Araştırma Görevlilerinin Kadro Durumlarına Göre Fakültenin Varolan Örgüt İklimi ile İdeal Örgüt İklimi Değerlendirmeleri Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları

	Kadro	N	X	S	Sd	t
Varolan Durum	1.Fakülte kadrosu	26	79.35	10.96	54	2.84**
	2.Görevlendirme	30	90.13	16.47		
İdeal Durum	1.Fakülte kadrosu	26	148.08	9.77	54	1.07
	2.Görevlendirme	30	145.10	10.91		

**P<0.01

Araştırma görevlilerinin varolan iklimi değerlendirmelerine ilişkin ortalamalara bakıldığında görevlendirme ile gelenlerin ortalamasının 90.13, fakülte kadrosunda olanların ortalamasının ise 79.35 olduğu saptanmıştır. Bu durum, görevlendirme ile gelenlerin fakültenin varolan iklimini daha olumlu değerlendirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma görevlilerinin kadro durumlarına göre fakültenin ideal iklim özelliklerini değerlendirmeleri incelendiğinde, iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. İdeal iklim özelliklerine ilişkin değerlendirmelerde fakülte kadrosundaki araştırma görevlilerinin daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Görevlendirmeyle gelenlerin ortalamaları 145.10 iken, fakülte kadrosunda bulunanların ortalaması 148.08'dir.

Tablo 4'de araştırma görevlilerinin cinsiyetlerine göre fakültenin varolan örgüt iklimi ile ideal örgüt iklimi değerlendirmeleri arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. Araştırma Görevlilerinin Cinsiyetlerine Göre Fakültenin Varolan Örgüt İklimi ile İdeal Örgüt İklimi Değerlendirmeleri Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	S	Sd	t
Varolan Durum	1.Kadın	26	83.42	15.53	54	0.78
	2.Erkek	30	86.60	14.76		
İdeal Durum	1.Kadın	26	146.69	9.19	54	0.14
	2.Erkek	30	146.30	11.52		

Kadınların ortalamalarının 83.42, erkeklerin ortalamalarının ise 86.60 olduğu görülmektedir. Bu durum her ne kadar erkeklerin mevcut iklimi daha olumlu değerlendirdiklerini gösterse de bu fark anlamlı değildir.

Tablo 5'de araştırma görevlilerinin medeni durumlarına göre fakültenin varolan örgüt iklimi ile ideal örgüt iklimi değerlendirmeleri arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Araştırma Görevlilerinin Medeni Durumlarına Göre Fakültenin Varolan Örgüt İklimi ile İdeal Örgüt İklimi Değerlendirmeleri Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	X	S	Sd	t
Varolan Durum	1.Bekar	20	85.40	11.61	54	0.10
	2.Evli	36	84.97	16.84		
İdeal Durum	1.Bekar	20	145.80	9.34	54	0.36
	2.Evli	36	146.86	11.07		

Bekar olanların fakültenin varolan iklimine ilişkin değerlendirmelerinin daha olumlu olduğu görülmektedir. Evli olanların ortalaması 84.97 iken, bekar olanların ortalaması 85.40'dır.

Araştırma görevlilerinin medeni durumlarına göre ideal örgüt iklimi değerlendirmeleri arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında, yine arada anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(54)} = 0.36$, $P > 0.05$]. İdeal örgüt iklimi özellikleri değerlendirmelerinde ise evlilerin ortalamalarının ($X=146.86$), bekarlardan ($X=145.80$) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 6'da araştırma görevlilerinin yaşlarına göre fakültenin varolan örgüt iklimi ile ideal örgüt iklimi değerlendirmeleri arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3'de araştırma görevlilerinin kadro durumlarına göre fakültenin varolan örgüt iklimini değerlendirmeleri arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir [$t_{(54)} = 2.84$, $P < 0.01$].

Tablo 4'de görüldüğü gibi, araştırma görevlilerinin cinsiyetlerine göre fakültenin varolan örgüt iklimini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark yoktur [$t_{(54)} = 0.78$, $P > 0.05$].

Tablo 5'de araştırma görevlilerinin medeni durumlarına göre fakültenin varolan örgüt iklimini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark yoktur [$t_{(54)} = 0.10$, $P > 0.05$].

Tablo 6 Araştırma Görevlilerinin Yaşlarına Göre Fakültenin Varolan Örgüt İklimi ile İdeal Örgüt İklimi Değerlendirmeleri Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları

	Yaş	N	X	S	Sd	t
Varolan Durum	23-30 Yaş	22	88.45	14.87	54	1.34
	31 ve üstü	34	82.97	15.02		
İdeal Durum	23-30 Yaş	22	149.41	7.98	54	1.72
	31 ve üstü	34	144.59	11.43		

Tablo 6'da görüldüğü gibi araştırma görevlilerinin yaşlarına göre fakültenin varolan örgüt iklimini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

23-30 yaş arasındaki grubun değerlendirmeleri ($X=88.45$), 31 yaş ve üstü gruba göre ($X=15.02$) daha olumludur.

Araştırma görevlilerinin yaşlarına göre ideal örgüt iklimi değerlendirmeleri arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında ise yine arada anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Yine 23-30 yaş arasındaki grubun değerlendirmelerinin daha olumlu olduğu saptanmıştır ($X=149.41$).

Tablo 7'de araştırma görevlilerinin çalışma yıllarına göre fakültenin varolan örgüt iklimi ile ideal örgüt iklimi değerlendirmeleri arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7. Araştırma Görevlilerinin Çalışma Yıllarına Göre Fakültenin Varolan Örgüt İklimi ile İdeal Örgüt İklimi Değerlendirmeleri Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları

	Yıl	N	X	S	Sd	t
Varolan Durum	5 yıl -	17	88.18	18.63	53	0.99
	6 yıl +	38	83.79	13.47		
İdeal Durum	5 yıl -	17	147.47	7.66	53	0.68
	6 yıl +	38	145.68	11.39		

Tablo 7'de araştırma görevlilerinin çalışma yıllarına göre fakültenin varolan örgüt iklimi değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark yoktur [$t_{(53)}= 0.99$, $P>0.05$].

5 yıl ve daha az süredir araştırma görevliliği yapmakta olanların ortalaması ($X=88.18$) ile 6 yıl ve üstü süredir çalışmakta olanlardan yüksektir ($X=83.79$).

Araştırma görevlilerinin çalışma yıllarına göre fakültenin ideal örgüt iklimi özelliklerini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark yoktur [$t_{(53)}= 0.68$, $P>0.05$]. 5 yıl ve daha az süredir çalışanların ortalaması 147.47, 6 yıl ve daha fazla süredir çalışanların ise ortalaması 145.68'dir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

A.Ü.EBF'nde görev yapan araştırma görevlilerinin fakültenin örgüt iklimine ilişkin algı ve değerlendirmeleri, gerek varolan iklim-ideal iklim özellikleri, gerekse çeşitli değişkenler açısından ele alınıp analiz edilmiştir.

Bu analizler sonucunda, araştırma görevlilerinin fakültenin varolan iklimini ideal iklimden oldukça farklı buldukları görülmüştür. Yani, araştırma görevlilerine göre mevcut iklim, olması gereken iklimten anlamlı derecede farklıdır. Bu durum, fakültenin mevcut iklim özelliklerini çok olumlu bulmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Diğer bir alt amaçta, araştırma görevlilerinin fakültenin varolan iklimine ve ideal iklim özelliklerine ilişkin algı ve değerlendirmelerinin kadro durumlarına, cinsiyetlerine, medeni durumlarına, yaşlarına ve çalışma yıllarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırma görevlilerinin kadro durumlarına göre varolan iklimi değerlendirmeleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Görevlendirme ile taşra üniversitelerinden gelen araştırma görevlileri fakültenin örgüt iklimi özelliklerini daha olumlu algılamaktadırlar. Bu durum, taşra üniversitelerinde örgüt ikliminin daha olumsuz olduğu ve buna bağlı olarak, oldukça yerleşik bir yapı ve düzene sahip A.Ü.EBF'nin ikliminin daha olumlu görüldüğü şeklinde yorumlanabilir ya da görevlendirme ile yeni bir ortamda bulunan araştırma görevlilerinin ortamın özelliklerini daha olumlu görmeye meyilli oldukları, ortamı yeniyeni tanımaya başladıkları düşünülebilir.

Araştırma görevlilerinin kadro durumlarına göre ideal iklim özelliklerini değerlendirmeleri arasında ise anlamlı bir fark yoktur. Bu durum ideal iklim özelliklerinin iki grup içinde ortak şeyler ifade ettiğini göstermektedir.

Araştırma görevlilerinin cinsiyetlerine göre fakültenin hem varolan iklimini hem de ideal iklim özelliklerini değerlendirmeleri arasında anlamlı fark yoktur. Bu durum iklim özelliklerinin cinsiyete göre farklı algılanmadığını göstermektedir. Aslında buna sebep olan, fakülte ortamında cinsiyete yönelik herhangi bir ayrımcılığın yapılmaması olabilir. Yani fakülte ortamda cinsiyet özellikleri önemini yitirmektedir.

Araştırma görevlilerinin medeni durumlarına göre de fakültenin varolan iklimini ve ideal iklim özelliklerini değerlendirmeleri arasında anlamlı fark yoktur. Evli ya da bekar olmak iklim özelliklerinin algılanmasında önemli bir değişken olarak görünmemektedir.

Araştırma görevlilerinin yaşlarına ve çalışma yıllarına göre fakültenin varolan iklimini ve ideal iklim özelliklerini değerlendirmeleri arasında anlamlı fark yoktur. Aslında bu durum araştırma görevlilerinin genellikle yakın yaş ve çalışma yılına sahip olmalarından kaynaklı olabilir. Yani sadece araştırma görevlileriyle çalışmak yerine, farklı unvana sahip öğretim elemanları ile çalışıldığı takdirde, bu yaş ve çalışma yılı farkı açılacaktır. Böylece iklim değerlendirmeleri arasında da anlamlı farklılıklar ortaya çıkabilme ihtimalinin yükseleceği düşünülebilir.

Öneriler

1. Bu çalışmada sadece, dört bölümden oluşan "Charles F. Kettering Ltd. Okul İklimi Profili"nin birinci bölümü olan "Genel İklim Faktörleri" bölümü kullanılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda ölçeğin diğer bölümlerinin de kullanılması, iklim özelliklerinin farklı boyutlarının değerlendirilmesini sağlayacaktır.
2. Bu çalışmada çalışma grubunu sadece araştırma görevlileri oluşturmuştur. İleride yapılacak çalışmalarda farklı düzeylerden öğretim elemanlarının çalışma grubuna dahil edilmesi, fakültenin ikliminin farklı pozisyonlardan görünümünü sunacaktır.
3. Görevlendirme ile taşra üniversitelerinden gelen araştırma görevlilerinin, geldikleri fakültelerin iklimi ile şu anda buldukları fakültelerin iklimini karşılaştırmalarına yönelik çalışmaların daha fazla yapılması, farklı durumları gözler önüne sermesi açısından yararlı olabilir.
4. Örgüt iklimin ölçülmesine yönelik çalışmalar özellikle üniversite düzeyinde çok fazla değildir. Bu nedenle üniversitelerde özellikle fakülteler açısından karşılaştırmalar yapılmasına yönelik çalışmaların artması, hem bu özelliklerin tespiti, hem de değiştirilmesi ve düzeltilmesi yönünden katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Akçay, C. (1998). *Örgüt kültürü açısından özel okullar*. Yayınlanmamış Doçentlik çalışması, 18 Mart Üniversitesi, Çankaya.
- Balcı, A. *Örgütsel Gelişme: Kuram ve uygulama* (2. Baskı). Ankara: PEGEM Yayınları.
- Başaran, İ.E. (1982). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bursalıoğlu, Z. (1993). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: PEGEM Yayınları.
- Ensari, H. ve Zembat, R. (1998). *Örgüt iklimi bakımından bir üniversitenin değerlendirilmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Araştırma Fonu Başkanlığı. Proje No: 1996-SOS-10.
- MEB Yükseköğretim Genel Müdürlüğü (1998). *Yükseköğretim Kanunu. Cumhuriyetin 75. Yılında Yükseköğretim*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Paknadel, C. (1995). *Örgütsel İklim ve İş Doyumu. Çağdaş Eğitim: Ocak-Şubat 1995*.
- Resmi Gazete (1983). *Yüksek Öğretim Kanunu'na ilişkin Değişiklik ve Düzenlemeler*. Sayı: 18208-18225.
- Schein, E.H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Şişman, M. (1995). *Örgüt kavramının kültürel açıdan çözümlenmesi ve eğitim örgütleri*. *Eytepe Eğitim Yönetimi*. 1, 1, 79-94.
- Tuna, Z. (1996). *Okul müdürlerinin yönetsel davranışlarının örgüt iklimine etkisi (Ankara ili Örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Williams, L.J. Dobson, M.A ve Walters, F.D. (1989). *Measuring school climate: Question and consideration*. (ERIC Document Reproduction Service No:ED292210).

İNTERNET KAFE'LERİN ORTAM VE KULLANICI PROFİLİ: "Eğitimde İnternet Kullanımına İlişkin Kullanıcı Görüşleri"

Yrd. Doç. Dr. Deniz DERYAKULU*
Arş. Gör. Necmi EŞGİ*

Özet

Bu araştırmanın birinci amacı internet kafelerin ortam ve kullanıcı özelliklerini ortaya koymak, ikinci amacı ise, internet kafe kullanıcılarının eğitimde internet kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma, Ankara'daki 60 internet kafe ve 80 kişilik internet kafe kullanıcı grubu üzerinde yürütülmüştür. Verilerin toplanması için iki ayrı araç geliştirilmiştir. "İnternet Kafe Ortam Özellikleri Anketi" ile internet kafelerin fiziksel mekan özellikleri, internet kafelerde yer alan bilgisayarların teknik özellikleri ve sunulan hizmetlere ilişkin veriler toplanmıştır. "İnternet Kafe Kullanıcı Özellikleri Anketi" ile ise, kullanıcıların cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey gibi kişisel bilgilerine, sahip oldukları temel bilgisayar bilgi ve becerilerine, internet kafeleri kullanma amaç ve sıklıklarına ve yanı sıra eğitimde internet kullanımıyla ilgili görüşlerine ilişkin veriler toplanmıştır.

Anahtar Sözcükler: İnternet, internet kafe, kullanıcı profili, eğitimde internet kullanımına ilişkin görüşler

Abstract

The purposes of this study were to reveal internet cafes' environmental / user characteristics and to determine users' opinions about internet use in education. The study was carried out on 60 internet cafes and 80 internet cafe users in Ankara, Turkey. To obtain related data two questionnaires were developed. The function of the first questionnaire was to reveal internet cafes' environmental characteristics such as physical facilities, technical configuration of computers and provided services. The function of the second questionnaire was to reveal internet cafes' user characteristics such as personal information (age, gender, socio-economic status, etc.) level of computer skills, aims and frequencies of using internet cafes and opinions about internet use in education.

Keywords: Internet, internet cafe, user profile, opinions about internet use in education

GİRİŞ

İnternet, dünya genelinde birbirlerine çeşitli ağ sistemleri aracılığıyla bağlanabilen bilgisayarların oluşturduğu dev bir iletişim ağıdır. İnternet tek tek bireylerin, devlet kurumları ya da özel kuruluşların ürettikleri / derledikleri bilgileri yayınlayabilecekleri ve aynı zamanda gereksinim duydukları her türden bilgiye kolayca ve hızlı biçimde erişebilecekleri bir ortam sağlamaktadır. İnternet insanlara yalnızca bilgiye erişim olanağı sağlamakla kalmamakta, yanı sıra elektronik posta, sohbet (chat) grupları, tartışma grupları, ilan tahtaları, haber grupları, oyun oynama, müzik dinleme vb. gibi çeşitli olanakları da sunmaktadır.

İnternet savunucuları, internetin sınıf, cinsiyet, ırk ve ulus gibi ayrımlar olmaksızın tüm insanların doğrudan iletişim kurabilmelerine olanak veren, yaşama demokratik katılımı zenginleştiren, dünyayı adeta tek bir sanal toplum haline getiren bir olgu olduğunu ileri sürmektedirler (Scott ve O'Sullivan, 2000). İnternetin en ayırıcı özelliklerinden birisi olarak kimsenin tekelinde ya da denetiminde olmayışı gösterilmektedir.

* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi

Böylece internet, küreselleşme ve bilgi-merkezli yeni dünya düzeni rüyasının en önemli araçlarından biri konumuna gelmektedir. Örneğin, internetin dünyadaki tüm eğitim sistemleri üzerinde oldukça önemli yapısal değişimlere neden olacağı ve geleneksel sınıf duvarlarını yıkacağı ileri sürülmektedir (Standish, 1999; Leu, Karchmer, ve Leu, 1999). Fakat, gerçekte durumun sunulan pembe tablodan biraz daha farklı olduğunu savunanlar da vardır (bkz. Conlon, 1997, aktaran; Standish, 1999).

Öncelikle, küresel internet ağına hızlı ve sorunsuz bağlantı için kullanıcının bulunduğu bölgenin sağlam bir teknik iletişim alt yapısının olması gereklidir. Daha sonra kullanıcı bireysel bağlantı için internet bağlantısı kurmaya elverişli bir bilgisayara sahip olmalı ve bunun için gerekli donanım, servis sağlayıcı ve telefon hattı ücretini ödeyebilecek durumda olmalıdır. Kurumsal bağlantılar için de büyük ölçekli benzer yatırımlar gerekmektedir. Tüm bunlar belki gelişmiş ülkelerde yaşanan önemli sorunlar olmayabilir, ancak gelişmekte olan ya da gelişmemiş ülkeler / bölgeler için teknolojik alt yapı, donanım ve servis hizmetlerinin maliyeti daha başlangıçta birer dezavantaj olarak ortaya çıkmaktadır. Böylece, bilgi ve iletişim teknolojilerine erişimde uluslar, gruplar ya da bireyler arasında eşitsizlikler doğmakta, bilgiye erişim olanakları açısından dezavantajlı bir alt sınıfın oluşumu söz konusu olmaktadır (Topping ve McKenna, 1999; Leu ve Kinzer, 2000).

İnternete erişim olanakları konusunda bireysel ya da kurumsal (örneğin; okullar vb.) eşitsizliklere bir çözüm olarak gündeme gelen seçeneklerden birisi de internet kafelerdir. İnternet kafeler, içinde internet bağlantılı bilgisayarların bulunduğu, müşterilerin interneti kullanırken aynı zamanda bir şeyler yiyip içebildiği halka açık ticari işletmeler olarak tanımlanabilir. Halka açık internet erişim olanağı sağlayan bu tür yerler sayesinde bireyler ya da toplumsal sınıflar arasında var olan eşitsizliklerin azaltılabileceği, internet kullanımının ya da geliştirilmesinin ve böylece toplumda ekonomik ve eğitimsel yönden bir gelişmenin sağlanabileceği savunulmaktadır (Rheingold, 1993; Kahin ve Keller, 1995; Doheny-Farina, 1996; aktaran; Lee, 1999).

Türkiye’de kayıtlı internet kullanıcılarının 2.5 milyon kişi civarında olduğu bilinmekte, ancak kayıt dışı kullanıcılarla (işyeri, internet kafe ya da diğer kaynaklardan bağlananlarla) bu rakamın 4-4.5 milyon kişiye yaklaştığı tahmin edilmektedir (Özpeynirci, 2000; Kılıç, 2001). Genel nüfusa oranlandığında Türkiye’de kayıtlı internet erişimine sahip nüfusun yalnızca % 3.5 olduğu görülmektedir. Bu ise gelişmiş ülkelerle karşılaştırıldığında oldukça düşük bir orandır. Örneğin, Norveç’te nüfusun % 49’unun evinde internet bağlantısı bulunmaktadır (Hürriyet Gazetesi, 2000). Bununla birlikte, Türkiye dünyada nüfus başına en çok internet kafeye sahip ülkelerin başında gelmekte, sınırları içinde internet kafe olmayan bir il bulunmamakta, internete girişlerin yaklaşık % 40’ı internet kafelerden yapılmaktadır (Kılıç, 2001; Münir, 2001). Emniyet Genel Müdürlüğü’ne kayıtlı internet kafe sayısı Şubat 2001 tarihi itibarıyla 4500’dür. Öte yandan, gerçekte bu rakamın 10.000’in üzerinde olduğu tahmin edilmektedir (Ayvalı, 2000; Özpeynirci, 2000).

Böylece internet kafeler, ülkemizde, kişisel bir bilgisayara ve internet bağlantısına sahip olmayan bireyler için bilgisayarı ve interneti öğrenebilmenin ve bu teknolojilerden yararlanabilmenin en ekonomik ve kolay yolu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak, ülkemizde internet kafeler üzerinde gerçekleştirilen sınırlı sayıda araştırmalar, bu yerlerin çoğunun birkaç bilgisayarla ve uygun olmayan fiziksel koşullarda çalıştırıldığını, daha çok çocuklar ve gençler tarafından belirli bir amaç doğrultusunda bilgiye erişim, öğrenme ya da diğer elektronik olanaklardan çok, sohbet ve oyun amaçlı kullanıldığını, sohbet içeriklerinin genellikle karşı cinsten arkadaş bulma / cinsellik yönelimli, oyun içeriklerinin ise saldırganlık ve şiddet ağırlıklı olduğunu ortaya koymuş, bu haliyle internet kafeler bireylere eğitimsel açıdan katkı sağlamak bir yana, çocukların ve gençlerin okullarına devam etmelerini engellemeleri nedeniyle eğitim için bir tehdit olarak değerlendirilmişlerdir (Esgin, 2000).

İnternet kafelerin işlevleri ile ilgili doğru bir yargıda bulunabilmek ve uygulamalarda karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri geliştirebilmek için daha fazla araştırmaya gereksinim olduğu açıktır. İşte bu araştırma, internet kafelerin ortam ve kullanıcı profillerini ayrıntılı olarak belirlemeyi ve kullanıcıların eğitimde internet kullanımına ilişkin görüşlerini saptamayı amaçlamaktadır. Böylece, internet kafelerin hangi fiziksel koşullarda, nasıl hizmet verdiği, kullanıcılarının hangi özelliklere sahip olduğu, interneti hangi amaçla, nasıl kullandıkları ve eğitimde internet kullanımına ilişkin ne düşündükleri gibi konularda ilgililere yararlı bilgiler sağlanacağı umulmaktadır. Araştırma ayrıca, eğitimde internet kullanımına yönelik kullanıcı görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını saptamayı da amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Model ve Çalışma Grubu

Bu araştırma genel tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinin üç merkez ilçesi (Çankaya, Yenimahalle ve Mamak) sınırları içinde yer alan ve veri toplama araçlarının uygulanmasına izin veren 60 internet kafe ile bu internet kafelerde müşteri olarak bulunan ve veri toplama araçlarını yanıtlamayı kabul eden 80 kullanıcı oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma amaçları doğrultusunda gereksinim duyulan verileri toplamak üzere araştırmacılar tarafından iki ayrı veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bu veri toplama araçlarının geliştirilme aşamasında çeşitli uzmanların görüşleri alınmıştır. Araçlardan ilki **İnternet Kafe Ortam Özellikleri Anketi**, diğeri ise **İnternet Kafe Kullanıcı Özellikleri Anketi**'dir. İnternet kafe ortam özellikleri anketinde internet kafenin fiziksel mekan özelliklerine, internet kafede yer alan bilgisayarların teknik özelliklerine ve internet kafede sunulan hizmetlere ilişkin toplam 15 soruya yer verilmiştir. İnternet kafe kullanıcı özellikleri anketinde ise, kullanıcıların yaş, cinsiyet, eğitim durumu gibi kişisel bilgilerine, sahip oldukları temel bilgisayar bilgi ve becerilerine, internet kafeleri kullanma amaç ve sıklıklarına ilişkin 12 soruya ve bunun yanı sıra eğitimde internet kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik 12 soruya (toplam 24 soru) yer verilmiştir. Verilerin toplanmasına yönelik uygulama çalışması, araştırmacılar tarafından 15 Eylül-30 Ekim 2000 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin çözümünde frekans ve yüzde dağılımları ile t-testi kullanılmıştır. İstatistiksel çözümler SPSS paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tüm istatistiksel çözümlerinde .05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

BULGULAR

İnternet Kafelerin Ortam Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 1'de araştırmanın çalışma grubuna giren 60 internet kafenin belirlenen çeşitli ortam özelliklerinden bir kısmına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmektedir. Buna göre, internet kafelerin % 15'i 50 m²'ye kadar, % 36.7'si 51-100 m² arası, % 45'i 101-200 m² arası, yalnızca % 3.3'ü ise 200 m²'den büyük alana sahiptir. İnternet kafelerin % 41.7'sinde uygun ergonomik bilgisayar masaları ve sandalyeleri bulunmakta, % 20'sinde ise bilgisayar kullanımı için elverişli masa ve sandalyeler bulunmamaktadır. % 33.3'ünde yalnızca bilgisayar masaları ergonomik yapıdayken, % 5'inde ise yalnızca sandalyeler ergonomik yapıdadır.

İnternet kafelerin % 60'ında uygun aydınlatma sistemi bulunmaktadır. Yalnızca % 25'inde havalandırma ve ısı-nem ayarlaması için klima cihazı yer almaktadır. % 90'ında müşterilere teknik yardım sağlayabilecek bir eleman bulunmaktadır. % 78.3'ünde yiyecek-içecek servisi yapılmaktadır. % 71.7'sinde sigara içilebilmekte, yalnızca % 28.3'ünde sigara içilmesi kesinlikle yasak bulunmaktadır.

İnternet kafelerin % 63.3'ünde (n=38) müşterilerin yaşlarıyla ilgili yasal sınırlandırmalara (15 yaşından küçüklerin internet kafelere alınmaması) uyulduğu, % 36.7'sinde (n=22) ise uyulmadığı kafe işletmecileri tarafından belirtilmiştir. İnternet kafelerin % 75'inde yasal bir zorunluluk olarak girilmesi men edilmiş olan (örneğin; genel ahlaka aykırı pornografik siteler ya da devletin bütünlüğünü bozmaya yönelik siteler gibi) sitelere erişimi engellemeye yönelik herhangi bir şifreleme ya da bloke etme sisteminin kullanılmadığı, yalnızca % 25'inde (n=15) bu tür sitelere erişimi engelleyici sistemlerin kullanıldığı saptanmıştır.

Tablo 1. İnternet Kafelerin Ortam Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Özellik	Düzyey	f	%
Kafenin alanı (m ²)	50 m ² 'ye kadar	9	15.0
	51-100 m ² arası	22	36.7
	101-200 m ² arası	27	45.0
	200 m ² 'den büyük	2	3.33
	Toplam	60	100.0
Kafenin açık olduğu gün sayısı	Haftada 7 gün	58	96.7
	Haftada 6 gün	2	3.3
	Toplam	60	100.0

Kafenin bir gün içinde açık kaldığı süre	12 saat	7	11.6
	13 saat	3	5.0
	14 saat	9	15.0
	15 saat	28	46.7
	16 saat	13	21.7
	Toplam	60	100.0
Kafedeki bilgisayar masa ve sandalyelerinin ergonomik olup- olmadığı	Ergonomik	25	41.7
	Ergonomik değil	12	20.0
	Yalnızca masalar erg.	20	33.3
	Yalnızca sandalyeler erg.	3	5.0
	Toplam	60	100.0
Kafede uygun aydınlatma sistemi bulunup-bulunmadığı	Var	36	60.0
	Yok	24	40.0
	Toplam	60	100.0
Kafede havalandırma ve ısı -nem ayarlaması için klima cihazı bulunup-bulunmadığı	Var	15	25.0
	Yok	45	75.0
	Toplam	60	100.0
Kafede yiyecek içecek servisi olup-olmadığı	Var	47	78.3
	Yok	13	21.7
	Toplam	60	100.0
Kafede sigara içilip-içilemediği	İçilebiliyor	43	71.7
	İçilemiyor	17	28.3
	Toplam	60	100.0
Kafede müşterilere teknik yardım sağlayacak eleman olup-olmadığı	Var	54	90.0
	Yok	6	10.0
	Toplam	60	100.0
İnternet bağlantısının nasıl sağlandığı	Telefon çevirmeli	22	36.7
	Kiralık hat	38	63.3
	Toplam	60	100.0

Tablo 2'de internet kafelerdeki bilgisayarların teknik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmektedir.

Tablo 2. İnternet Kafelerdeki Bilgisayarların Teknik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Özellik	Düzyey	f	%
Bilgisayar sayısı	5 - 10	26	43.3
	11 - 20	29	48.3
	21 - 30	3	5.0
	31 - 40	1	1.7
	41 - 50	1	1.7
	Toplam	60	100.0
Bilgisayarların işlemci türü	Pentium III	22	36.7
	Pentium II	7	11.6
	Celeron	31	51.7
	Toplam	60	100.0
Bilgisayarların orijinal üretim olup-olmadığı	PC Marka	10	16.6
	PC Toplama	50	83.4
	Toplam	60	100.0
Kullanılan işletim sistemi	Windows 98	58	96.7
	Windows 95	2	3.3
	Toplam	60	100.0

İnternet kafelerin % 63.3'ü internet bağlantısını kiralık hatla, % 36.7'si ise telefon çevirmeli olarak sağlamaktadır. Kendi web sitesi olan internet kafelerin oranı yalnızca % 23.3'dür (n=14), % 76.7'sinin (n=46) web sitesi bulunmamaktadır. İnternet kafelerin % 65'inde (n=39) boş disket, boş CD gibi sarf malzemesi satışı yapılmakta, % 35'inde (n=21) ise bu tür bir hizmet sağlanmamaktadır. Yine internet kafelerin % 96.7'sinde (n=58) müşteriler belirli bir ücret karşılığında yazıcıyı, % 73.3'ünde (n=44) de tarayıcıyı kullanabilmektedirler.

Günlük ortalama müşteri sayısı bakımından incelendiğinde, internet kafelerin % 21.7'sine (n=13) günde ortalama 1-30 arası, % 46.7'sine (n=28) 31-60 arası, % 13.3'üne (n=8) 61-90 arası, yine % 13.3'üne (n=8) 91-120 arası ve % 5'ine (n=3) ise 121 ve üzeri sayıda müşteri geldiği belirlenmiştir. Kafelerde internet hizmetinden yararlanma sırasında müşterilerin ödedikleri saatlik kullanım ücretleri ise şu biçimde dağılmaktadır; 400 bin TL. % 1.66 (n=1), 500 bin TL. % 11.7 (n=7), 600 bin TL. % 15 (n=9), 700 bin TL. % 5 (n=3), 750 bin TL. % 21.7 (n=13), 800 bin TL. % 23.3 (n=14), 900 bin TL. % 6.7 (n=4), 1 milyon TL. %15 (n=9).

İnternet kafelerde bulunan bilgisayarların sayısı % 43.3'ünde 5-10, % 48.3'ünde 11-20, % 5'inde 21-30, % 1.7'sinde 31-40 ve % 1.7'sinde ise 41-50 arasındadır. (Araştırma kapsamında incelenen 60 internet kafede toplam 800 bilgisayar bulunduğu saptanmıştır). İnternet kafelerin % 51.7'sindeki bilgisayarlarda Celeron, % 36.7'sinde Pentium III ve % 11.6'sında Pentium II işlemciler bulunmaktadır. Yine internet kafelerin % 83.4'ündeki bilgisayarların bellek kapasiteleri (RAM) 64, % 8.3'ündeki 128, % 8.3'ündekilerin ise 32'dir. İnternet kafelerin % 83.4'ündeki bilgisayarlar toplama, % 16.6'sındaki bilgisayarlar ise orijinal markalıdır. İşletim sistemi olarak Windows 98 kullanan internet kafelerin oranı % 96.7, Windows 95 kullananların oranı ise % 3.3'dür.

Kullanılan işletim sistemi	Windows 98	58	96.7
	Windows 95	2	3.3
	Toplam	60	100.0
Bilgisayarların bellek kapasitesi (RAM)	128	5	8.3
	64	50	83.4
	32	5	8.3
	Toplam	60	100.0
Bulunan diğer donanım öğeleri	Yazıcı	58	96.7
	Tarayıcı	44	73.3
	Mikrofon	35	58.3
	TV kartı	10	16.7
	CD-Yazıcı	8	13.3
	Kamera	5	8.3
	DVD-sürücü	2	3.3

Standart donanımlı (kasa, ekran, klavye, fare, disket sürücü, CD-ROM sürücü, hoparlör, kulaklık, ses kartı, fax-modem ya da ethernet kartı vb. gibi) bilgisayarların dışında internet kafelerin % 96.7'sinde yazıcı, % 73.3'ünde tarayıcı, % 58.3'ünde bazı bilgisayarlara monte edilmiş mikrofonlar, % 16.7'sinde bazı bilgisayarlara monte edilmiş TV kartı, % 13.3'ünde CD-yazıcı, % 8.3'ünde kamera, % 3.3'ünde ise bazı bilgisayarlara monte edilmiş DVD-sürücüler gibi bazı ek donanım öğeleri bulunduğu belirlenmiştir.

İnternet Kafelerin Kullanıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 3'de araştırmanın çalışma grubunda yer alan 80 internet kafe kullanıcısının belirlenen çeşitli özelliklerinden bazılarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmektedir. Buna göre, kullanıcıların cinsiyete göre dağılımları % 87.5 erkek, % 12.5 kız biçimindedir. Grubun yaş ortalaması 21.3'dür (en düşük 14, en yüksek 38). 14-18 yaş grubundakilerin oranı % 26.2 (n=21), 19-23 yaş grubundakilerin oranı % 51.3 (n=41), 24-28 yaş grubundakilerin oranı % 17.5 (n=14), 29-33 yaş grubundakilerin oranı % 2.5 (n=2) ve yine 34-38 yaş grubundakilerin oranı da % 2.5 (n=2)'dir. Kullanıcıların büyük bir kısmı (% 92.5) orta sosyo-ekonomik düzeydedir. Mesleklere göre dağılıma bakıldığında, % 13.7'sinin serbest meslek sahibi, % 12.5'inin memur ve % 73.8'inin öğrenci oldukları görülmektedir.

Öğretim düzeylerine göre öğrencilerin (n=59) dağılımı, % 66.1'i üniversite, % 32.2'si lise ve % 1.7'si ilköğretim okulu öğrencisi biçimindedir. Öğrencilerin % 62.7'sinin okulunda hem bilgisayar laboratuvarı hem de internet bağlantısı bulunmaktadır. % 49.2'si önceden okulunda bir bilgisayar dersi almış, % 11.9'u halen bilgisayar dersi almakta, % 38.9'u ise şimdiye dek okulunda hiç bilgisayar dersi almamıştır.

Evinde kendine ait kişisel bir bilgisayarı bulunan kullanıcıların oranı % 52.5, yine evinde internet bağlantısı bulunan kullanıcıların oranı % 46.2'dir. Kullanıcıların % 60'ının kişisel elektronik-posta hesabı ve % 26.2'sinin kişisel web sayfası bulunmaktadır. İnternet kafe kullanıcılarının % 45'i (n=36) yaklaşık bir yıldır, % 35'i (n=28) yaklaşık iki yıldır, % 20'si (n=16) üç yıl ve üzerinde bir süredir internet kafelere gitmekte olduklarını belirtmişlerdir. İnternet kafeleri kullanma sıklıkları açısından bakıldığında, kullanıcıların % 32.5'i (n=26) haftada yedi gün, % 3.8'i (n=3) haftada altı gün, % 8.7'si (n=7) haftada beş gün, % 7.5'i (n=6) haftada dört gün, % 17.5'i (n=14) haftada üç gün, % 8.7'si (n=7) haftada iki gün, % 21.3'ü (n=17) ise haftada bir gün bir internet kafeye gittiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 3. İnternet Kafe Kullanıcılarının Kişisel Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Özellik	Düzye	f	%
Cinsiyet	Erkek	70	87.5
	Kız	10	12.5
	Toplam	80	100.0
Sosyo-ekonomik Durum	Alt	2	2.50
	Orta	74	92.5
	Üst	4	5.00
	Toplam	80	100.0
Meslek	Memur	10	12.5
	Serbest	11	13.7
	Öğrenci	59	73.8
	Toplam	80	100.0

Kullanıcıların internet kafelere her gidişlerinde bilgisayar başında yaklaşık kaç saat geçirdiklerine ilişkin soruya verdikleri yanıtlara göre, % 71.3'ü (n=57) 1-3 saat arasında, % 16.3'ü (n=13) 4-6 saat arasında, % 6.2'si (n=5) 7-9 saat arasında ve yine % 6.2'si (n=5) 10 saat ve üzerinde bir süreyi bilgisayar başında harcadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin Öğretim Düzeylerine Göre Dağılımı	İlköğretim	1	1.7
	Ortaöğretim	19	32.2
	Yükseköğretim	39	66.1
	Toplam	59	100.0
Okulunda Bilgisayar Laboratuvarı	Var	37	62.7
	Yok	22	37.3
	Toplam	59	100.0
Okulunda İnternet Bağlantısı	Var	37	62.7
	Yok	22	37.3
	Toplam	59	100.0
Okulunda Bilgisayar Dersi	Aldı	29	49.2
	Almadı	23	38.9
	Ahyor	7	11.9
	Toplam	59	100.0
Evinde Bilgisayarı	Var	42	52.5
	Yok	38	47.5
	Toplam	80	100.0
Evinde İnternet Bağlantısı	Var	37	46.2
	Yok	43	53.8
	Toplam	80	100.0
Kişisel Hesabı	E-posta Var	48	60.0
	Yok	32	40.0
	Toplam	80	100.0
Kişisel Web Sayfası	Var	21	26.2
	Yok	59	73.8
	Toplam	80	100.0

İnternet kafe kullanıcılarının bilgisayar ve internet kullanımına ilişkin temel bilgi ve becerilerini saptamak üzere bilgisayarı çalıştırabilme, windows işletim sistemi ve office uygulamalarını kullanabilme (word, excel, powerpoint, access gibi), klavye, fare, CD-ROM sürücü, yazıcı ve tarayıcıyı rahat kullanabilme, web sitelerine girebilme / sayfalar arasında dolaşabilme, program / belge indirme, e-posta yollama / alma, sohbet programlarını kullanabilme ve web sayfası tasarımı yapabilme becerilerini kapsayan toplam 13 maddelik bir liste oluşturulmuştur. Kullanıcıların % 87.5'i (n=70) bu becerilere yüksek düzeyde (10 ve üzeri beceriye) sahip olduklarını, % 12.5'i (n=10) ise bu becerilere orta düzeyde (6 ile 9 beceri arası) sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Bir işletim sistemi olarak Windows'u kullanmayı bilenlerin oranı % 95 (n=76), DOS'u bilenlerin oranı % 51.2 (n=41), Linux'u bilenlerin oranı % 8.8 (n=7) ve Unix'i bilenlerin oranı ise % 1.2'dir (n=1). Office uygulamaları içinde Word programını kullanmayı bilenlerin oranı % 72.5 (n=58), Excel'i kullanabilenlerin oranı % 68.7 (n=55), Powerpoint'i kullanabilenlerin oranı % 40 (n=32), Access'i kullanabilenlerin oranı ise % 20'dir (n=16). Kullanıcıların bildiği programlama dilleri ise şöyledir; % 28.8'i (n=23) Basic, % 12.5'i (n=10) Pascal, % 10'u (n=8) C, % 6.2'si Fortran, % 1.2'si (n=1) Delphi ve yine % 1.2'si (n=1) ise C++ dilini bildiğini belirtmiştir. Ayrıca bir internet sayfası tasarımı amacıyla kullanılan HTML'yi kullanıcıların % 32.5'i (n=26), Java'yı % 30'u (n=24), Frontpage'i % 12.5'i (n=10)

İnternet kafe kullanıcılarının bilgisayar kullanmayı nasıl öğrendiklerine ilişkin soruya verdikleri yanıtlara göre; % 32.5'i (n=26) kendi kendine deneme yanılma yaklaşımıyla, % 25'i (n=20) internet kafelerde, % 13.8'i (n=11) özel kursta, % 12.5'i (n=10) okulda, % 11.2'si (n=9) arkadaşlarının yardımıyla, % 5'i (n=4) ise kitapların yardımıyla bilgisayar kullanmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. İnternet kafe kullanıcılarının interneti kullanmayı nasıl öğrendiklerine ilişkin soruya verdikleri yanıtlara göre ise, % 43.8'i (n=35) internet kafelerde, % 28.8'i (n=23) kendi kendine deneme yanılma yaklaşımıyla, % 15'i (n=12) arkadaşlarının yardımıyla, % 6.3'ü (n=5) kitapların yardımıyla, % 3.7'si (n=3) özel kursta, % 2.4'ü (n=2) de okulda internet kullanmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Kullanıcıların internet kafelerden en çok hangi amaçlarla yararlanmakta olduklarına ilişkin soruya verdikleri yanıtlara göre, internet kafelerden en çok e-posta (% 61.3, n=49), sohbet (% 53.8, n=43), oyun ve eğlence (% 52.5, n=42), bilgi arama (% 50, n=40), belirli konuları öğrenme (% 35, n=28), interneti öğrenme (% 33.4, n=27) ve program indirme (% 31.3, n=25) amacıyla yararlanılmaktadır. Bunları sırasıyla ödev hazırlama (% 25, n=20), gazete okuma (% 21.3, n=17), banka işlemleri (% 10, n=8), resmi işlemler (% 8.8, n=7), alış-veriş yapma (% 7.5, n=6) ve borsa işlemleri (% 6.3, n=5) izlemektedir. En çok kullanılan arama motorlarını belirlemeye yönelik soruya verilen yanıtlara göre, kullanıcılar arama motorları içinde en sık Yahoo (% 63.7, n=51), Altavista (% 37.5, n=30) ve Microsoft'u (% 17.5, n=14) kullanmaktadırlar. Kullanıcıların % 15'i (n=12) ise internet kullanımı sırasında hiç arama motoru kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4’de internet kafe kullanıcılarının eğitimde internet kullanımına ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları verilmektedir.

Tablo 4. Eğitimde İnternet Kullanımına İlişkin Kullanıcı Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Eğitimde İnternet Kullanımına İlişkin Maddeler	Katılıyor		Kararsızım		Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. İnternetteki içeriğin eğitim için kullanılabilir ve güçlü ve zengin bir bilgi kaynağı olduğunu düşünüyorum	66	82.5	8	10.0	6	7.5	80	100
2. Gelecekte eğitim internet sayesinde okullara bağımlı olmaksızın gerçekleşecektir	41	51.2	16	20.0	23	28.8	80	100
3. Okula gitmek yerine internet üzerinden eğitim görmeyi tercih ederim	23	28.8	11	13.7	46	57.5	80	100
4. Yakın gelecekte ülkemizde okullar çeşitli derslere yönelik öğretim materyallerini internet üzerinden yayınlamaya başlayacaklardır	58	72.5	14	17.5	8	10.0	80	100
5. İnternetteki içeriğin çoğunluğunun İngilizce olması internetin ülkemizde eğitim amaçlı kullanımı önündeki en büyük engeldir	41	51.2	11	13.7	28	35.0	80	100
6. Okullarda internet teknolojisinden gereği gibi yararlanabilmek için İngilizce öğretimine ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum	67	83.8	6	7.5	7	8.7	80	100
7. İnternet teknolojisinden yararlanabilmek için İngilizce'nin yaygınlaştırılması yerine Türkçe sitelerin sayısının ve niteliğinin artırılması gerektiğini düşünüyorum	45	56.3	14	17.5	21	26.2	80	100
8. İnternetteki bilgilerin doğruluğu ve geçerliği sorunu bu teknolojinin eğitimde güvenilir bir kaynak olarak kullanılabilirliğini sınırlamaktadır	35	43.8	27	33.7	18	22.5	80	100
9. Ülkemizde çoğu okulda bilgisayar laboratuvarı bulunmaması nedeniyle internetin gelecekte okullarda gerçekleştirilen öğretimde yaygın olarak kullanılabilmesine inanmıyorum	40	50.0	15	18.8	25	31.2	80	100
10. Eğitimde internet kullanımının yaygınlaşması ile evinde, okulunda bilgisayarı olmayan kişilerin bu fırsattan yararlanamayacağını, bunun ise fırsat ve olanak eşitsizliğine neden olacağını düşünüyorum	49	61.2	13	16.3	18	22.5	80	100
11. Okullarda bilgisayarları ve dolayısıyla internet kullanımını yaygınlaştırmanın devletin bir görevi olduğunu düşünüyorum	66	82.5	6	7.5	8	10.0	80	100
12. Evinde veya okulunda bilgisayar / internet kullanma olanağı olmayan kişilerin örneğin internet kafeleri kullanarak bu teknolojilerden yararlanabileceklerini düşünüyorum	65	81.3	7	8.7	8	10.0	80	100

İnternet kafe kullanıcılarının büyük bir çoğunluğu (% 82.5) internetteki içeriğin eğitim için kullanılabilir ve güçlü ve zengin bir bilgi kaynağı olduğu görüşüne katıldıklarını belirtmişlerdir. Kullanıcıların % 51.2'si gelecekte eğitimin internet sayesinde okullara bağımlı olmaksızın gerçekleşeceği görüşüne katılmaktadırlar. Bununla birlikte, yine kullanıcıların % 57.5'i ilginç biçimde, okula gitmek yerine internet üzerinden eğitim görmeyi tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Ancak, bu görüşe ilişkin kullanıcı tepkileri üzerinde gerçekleştirilen t-testi çözümlmelerine göre, kullanıcıların internet kafelere ne kadar süreden beri gittikleri ile bu görüşe yönelik tepkileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bazı farklılaşmalar saptanmıştır. Buna göre, internet kafelere üç ve daha fazla yıldır gitmekte olan kullanıcılar (n=16, M=1.7, SD=1.03), yaklaşık bir yıldır gitmekte olan kullanıcılarla (n=36, M=2.44, SD=.808) karşılaştırıldığında okula gitmek yerine internet üzerinden eğitim görmeyi daha çok tercih etme eğilimindedirler (t=2.089, df=42, p=.043). Bu bulgu ise, bireylerin interneti kullanma süresi arttıkça, yani interneti tanıma ve onunla neler yapabileceklerine ilişkin bilgi ve becerileri arttıkça, okula gitmek yerine internet üzerinden eğitim görmeyi daha çok tercih edebilecekleri yönünde kanıt sağlamaktadır.

Yakın gelecekte ülkemizde okulların çeşitli derslere yönelik öğretim materyallerini internet üzerinden yayınlamaya başlayacakları yönündeki görüşe internet kafe kullanıcılarının çoğunluğu (% 72.5) katıldıklarını belirtmişlerdir. İnternet kafe kullanıcı grubu içinde yer alan öğrencilerin bu görüşe yönelik tepkileri üzerinde gerçekleştirilen t-testi çözümlerine göre, okulunda bilgisayar laboratuvarı bulunan ve bulunmayan öğrencilerin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşmalar saptanmıştır. Buna göre, okulunda bilgisayar laboratuvarı bulunan öğrenciler (n=37, M=1.2, SD=.47), bulunmayanlarla (n=22, M=1.5, SD=.79) karşılaştırıldığında anılan görüşe anlamlı olarak daha çok katılmaktadırlar (t=2.002, df=30.2, p=.05). Bir diğer ifadeyle, okullarında bilgisayar ve internet teknolojisiyle karşılaşan öğrenciler gelecekte okulların çeşitli derslere yönelik öğretim materyallerini internet üzerinden yayınlamaya başlayacakları görüşüne karşı daha iyimser tepki göstermektedirler.

İnternet kafe kullanıcılarının % 51.2'si internetteki içeriğin çoğunluğunun İngilizce olmasının internetin ülkemizde eğitim amaçlı kullanımı önündeki en büyük engel olduğu görüşüne katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşe yönelik tepkiler üzerinde gerçekleştirilen t-testi çözümlerleri, kullanıcılar içinden internet kullanmayı bir internet kafede öğrenmiş olanların (n=35, M=1.4, SD=.81), interneti diğer kaynakların herhangi birinden (kurs, okul, arkadaş vb.) öğrenmiş olanlarla (n=45, M=2.1, SD=.91) karşılaştırıldığında anılan görüşe istatistiksel yönden anlamlı olarak daha çok katıldıklarını göstermektedir (t=3.186, df=78, p=.002). Bunun olası bir açıklaması, internet kullanmayı internet kafelerde öğrenen kişilerin bu öğrenme sürecinde uzman öğretici ya da yönlendirici kaynaklardan yoksun olmalarının da etkisiyle dile dayalı çeşitli sorunlar yaşamış olabilecekeridir. Doğal olarak bu kişiler, internetteki içeriğin çoğunluğunun İngilizce olmasının bu teknoloji den eğitim amaçlı yararlanmada en büyük engel oluşturabileceği görüşüne diğerlerine oranla daha fazla katılma eğiliminde olabilirler.

Öte yandan, okullarda internet teknolojisinden gereği gibi yararlanabilmek için İngilizce öğretimine ağırlık verilmesi gerektiği yönündeki görüşe internet kafe kullanıcılarının % 83.8'i katıldıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, kullanıcıların % 56.3'ü internet teknolojisinden yararlanabilmek için İngilizce'nin yaygınlaştırılması yerine Türkçe sitelerin sayısının ve niteliğinin artırılması gerekliliği görüşüne katılmaktadırlar. İnternetteki bilgilerin doğruluğu ve geçerliliği sorunu bu teknolojinin eğitimde güvenilir bir kaynak olarak kullanılabilirliğini sınırlamaktadır görüşüne ise internet kafe kullanıcılarının % 43.8'i katılırken, % 33.7'si bu konuda kararsız olduğunu, % 22.5'i ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir.

Ülkemizde çoğu okulda bilgisayar laboratuvarı bulunmaması nedeniyle internetin gelecekte okullarda gerçekleştirilen öğretimde yaygın olarak kullanılabilmesine inanmıyorum ifadesine internet kafe kullanıcılarının % 50'si katıldıklarını, % 31.2'si katılmadıklarını, % 18.8'i ise bu konuda kararsız olduklarını belirtmiştir. Kullanıcıların % 61.2'si eğitimde internet kullanımının yaygınlaşmasıyla evinde ya da okulunda bilgisayarı olmayan kişilerin bu fırsattan yararlanamayacakları, bunun ise fırsat ve olanak eşitsizliğine neden olacağını görüşüne katılmaktadırlar. İnternet kafe kullanıcılarının % 82.5'i okullarda bilgisayarları ve dolayısıyla internet kullanımını yaygınlaştırmanın devletin bir görevi olduğunu düşünmektedirler. Öte yandan, yine internet kafe kullanıcılarının % 81.3'ü evinde veya okulunda bilgisayar / internet kullanma olanağı olmayan kişilerin örneğin internet kafeleri kullanarak bu teknolojilerden yararlanabileceklerini düşünmektedirler.

SONUÇ

Bu araştırma, incelenen internet kafelerin bazı fiziksel ortam özelliklerinin yetersizliğini ortaya koymuştur. Örneğin, internet kafelerin % 20'sinde sağlığa uygun bilgisayar masa ve sandalyeleri, % 40'ında uygun aydınlatma sistemi, % 75'inde havalandırma ve ısı-nem ayarlaması için klima cihazı bulunmamakta, % 71.7'sinde ise sigara içilebilmektedir. Kafelerin % 51.7'si 100 m²'den daha küçük bir alana sahiptir. Oysa, tüm bu sayılanlar internet kafelerin açılış ve çalıştırma ruhsatlarını verme ve denetleme konusunda yetkili olan belediyelerce çıkarılmış yönetmeliklerde yerine getirilmesi gerekli koşullar olarak yer almaktadır (1). Benzer biçimde, internetkafelerin % 36.7'sinin işletmecileri tarafından müşterilerin yaşları ile ilgili yasal sınırlandırmalara (15 yaşından küçüklerin internet kafelere hiç alınmaması, 18 yaşından küçüklerin ise akşam belirli bir saatten sonra ebeveynleri olmadan alınmaması) uyulmadığı belirtilmiş, üstelik gerçek rakamın bundan daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanında, yine internet kafelerin % 75'inde İçişleri Bakanlığı'nın internet kafeler hakkındaki genelgesiyle (2) belirlediği ve girişlere kapatılmasını öngördüğü (kumar, bahis, pornografi ya da devlet bütünlüğünü bölmeye yönelik vb.) siteler için şifreleme ya da bloke etme sistemlerinin kullanılmadığı saptanmıştır. Ancak, tüm bu yetersizliklerin iyi bir denetim mekanizması işletilerek giderilebilmesi olanaklıdır. Öte yandan, eğitim bilimcilerin 15 yaşından küçüklerin internet kafelere alınmaması ve internet kafelerin okullara 200 metreden yakın mesafede açılmaması kuralı ile ilgili görüş geliştirmeleri yararlı olacaktır. Gerçekten de, eğer çocuk ve gençlerin büyük bir

kısmına okullarında bilgisayar ve internet teknolojisi ile tanışma olanağı yaratılmıyorsa, neden internet kafelere girişleri yasaklanarak bu teknolojilerle tanışmaları ve kullanmaları için 15 yaşına kadar beklemleri dayatılmaktadır?. Eğer, çocuk ve gençlerin internet kullanımının niteliğinin (örn; kumar, bahis ve pornografik sitelere ya da saldırganlık aşılama oyun sitelerine erişim vb.) gelişimleri üzerinde olumsuz etkiler oluşturabileceğinden endişe ediliyorsa, bunun için alınması gereken önlemler daha farklı olmak durumundadır ve uzman görüşlerine dayalı olarak geliştirilmelidir. Yasaklamalar sorunu çözmeyecektir.

Araştırma, internet kafe kullanımının daha çok erkekler (% 87.5) ve öğrenciler (% 73.8) arasında yaygın olduğunu, üstelik kullanıcıların % 46.2'sinin evinde internet bağlantısı bulunduğu halde yine de internet kafeleri kullanmayı tercih ettiklerini göstermiştir. Kullanıcılar internet kafelerden en çok elektronik-posta (% 61.3), sohbet (% 53.8) ve oyun (% 52.5) amaçlı yararlanmaktadır. Yalnız hemen belirtmek gerekir ki, bu araştırmanın çalışma grubu Ankara ilindeki internet kafeler ve kullanıcılarıyla sınırlıdır, bu nedenle internet kafelerdeki internet kullanımının niteliği ile kullanıcıların çeşitli özelliklerini daha ayrıntılı ele alan ve Türkiye genelini yansıtabilecek örnekler üzerinde yürütülen araştırmalara gereksinim vardır.

Araştırma ayrıca, internet kafe kullanıcılarının % 25'inin bilgisayar kullanmayı, % 43.8'inin ise internet kullanmayı internet kafelerde öğrendiklerini ortaya koymuştur. Bu oranlar, internet kafelerin ön plana çıkarılan boş zamanları değerlendirme ve eğlendirme işlevinin (bkz. Esgin, 2000) yanı sıra, eğitici-öğretici bir işlevinin de olduğunu vurgulaması açısından oldukça önemlidir. Üstelik farklı ülkelerde internet kafelerin değişik kullanım biçimlerine rastlamak olanaklıdır. Örneğin, İngiltere'de bazı internet kafelerde müşterilere interneti nasıl kullanacaklarını öğretmek üzere kurslar düzenlenmekte ve bilgisayar terminallerinin yanına interneti yeni kullanmaya başlayanlar için el kitapları konmaktadır, yine İngiltere'de okulunda internet bağlantısı bulunmayan öğretmenler, öğrencilerini okullarının yakınındaki bir internet kafeye götürerek internet üzerinden çeşitli çalışmalar yaptırabilmektedirler (Clyde, 1999). Türkiye'deki internet kafelerin de formal eğitim-öğretimi destekleme ya da kullanıcılara yönelik çeşitli eğitim etkinlikleri düzenleme gibi değişik işlevleri yerine getirip getiremeyeceğini irdeleyen araştırmaların yapılmasına gereksinim vardır.

KAYNAKLAR

- Ayvalı, A. (2000). İnternet kafeler nereye gidiyor?. Türkiye Bilişim Derneği - Bilişim Kültürü Dergisi, 75, 63-65.
- Clyde, A. (1999). True love and life @ the internet cafe. *Teacher Librarian*, 26 (3), 53-54.
- Conlon, T. (1997). The internet is not a panacea. *Scottish Educational Review*, 29(1), 30-38.
- Doheny-Farina, S. (1996). *The wired neighbourhood*. NY: Macraw-Hill.
- Esgin, A. (2000). Yeni bir bağımlılık türü: internet kafeler. *Bilim ve Ütopya*, 74, 38-45.
- Hürriyet Gazetesi (2000) *Rakamlarla internet*. Dijital Gelecek Eki. 5 Eylül 2000: 17.
- Kahin, B. & Keller, J. (Eds.). (1995). *Public access to the internet*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kılıç, M. (2001). İnternet kafe "mania"sı. *Hürriyet Gazetesi - İnsan Kaynakları Eki*. 28 Ocak 2001: 4.
- Lee, S. (1999). Private uses in public spaces: A study of an internet cafe. *New Media & Society*, 1(3), 331-350.
- Leu, D.J., Karchmer, R.A., & Leu, D.D. (1999). The miss rumphius effect: Envisionments for literacy and learning that transform the internet. *Reading Teacher*, 52(6), 636-643.
- Leu, D.J. & Kinzer, C.K. (2000). The convergence of literacy instruction with networked technologies for information and communication. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 108-128.
- Münir, M. (2001). İnternet kafe sayısında Türkiye dünyayı solladı. *Sabah Gazetesi - Ekonomi Eki*. 28 Ocak 2001: 8.
- Özpeynirci, E. (2000). İnternet kafe cirosu 175 milyon doları aştı. *Hürriyet Gazetesi - Ekonomi Eki*. 29 Ekim 2000: 14.
- Rheingold, H. (1993). *Virtual community: Homesteading on the electronic frontier*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Scott, T.J., & O'Sullivan, M. (2000). The internet and information literacy: Taking first step toward technology education in the social studies. *Social Studies*, 91(3), 121-125.
- Standish, P. (1999). Only connect: Computer literacy from Heidegger to cyberfeminism. *Educational Theory*, 49(4), 417-435.
- Topping, K.J., & McKenna, M.C. (1999). Introduction to electronic literacy - Part II. *Reading & Writing Quarterly*, 15(3), 193-196.
- (1) Çankaya, Yenimahalle ve Mamak Belediye Başkanlıkları İnternet Kafe Açma ve Çalıştırma Yönetmelikleri.
- (2) T. C. İçişleri Bakanlığı'nın 02.03.2000 tarih ve B.05.1.EGM.0.11.03.05 numaralı genelgesi.

**KUBAŞIK ÖĞRENME TEKNİKLERİNDEN ÖĞRENCİ TAKIMLARI BAŞARI BÖLÜMLERİ VE
BİRLEŞTİRME II TEKNİĞİNİN 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
SOSYAL BİLGİLER DERSİNDEKİ AKADEMİK
BAŞARIYA ETKİSİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

Arş. Gör. İsmail GELEN*

Özet

Bu araştırma kubaşık öğrenme tekniklerinden Ö.T.B.B. ve birleştirme II tekniğinin 4. sınıf sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisi karşılaştırılmıştır. Araştırmanın temel amacı; bu kubaşık öğrenme tekniklerinden hangisinin akademik başarıyı artırmada daha etkili olduğunu saptamak ve araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti, anne-babalarının öğrenim düzeyi ve mesleği, ailenin geliri ve kardeş sayısı ile bu tekniklerin akademik başarıya etkisi arasında anlamlı fark olup-olmadığı sınınamaktır.

Araştırma öntest-sontest deneme modelinde bir çalışmadır. Araştırma; Hatay-Antakya B. G. İlköğretim Okulunda okuyan iki adet 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi "Tarih, İlk Yurdumuz ve Tarihte Anadolu" ünitesinde 5 hafta boyunca bu tekniklerin ayrı ayrı iki sınıfta uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Başarı testi yapılmış, geçerlik-güvenirlik istatistiği yapılmış, bu test öntest olarak uygulanmış ve sınıf başarıları dengelenerek kontrol altına alınmıştır. Daha sonra aynı test sontest olarak yapılmış, kişisel bilgilerle birlikte bu iki tekniğin akademik başarıya etkisi karşılaştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, kubaşık öğrenme, öğrenci takımları-başarı bölümleri, birleştirme (birleştirme I,II- yeniden uyarlanmış birleştirme), ilköğretim, akademik başarı

Abstract

The Comperation of Student Teams/Achievement Divisions and Jigsaw II Cooperative Learning Techniques on The Academic Achievement of Fourth Grade Students in Social Studies Course

In this research, cooperative learning techniques of student teams achievement divisions (S.T.A.D.) and Jigsaw II are compared on social studies academic achievement of 4th grade students. In addition, finding out if there was a significant differences on this cooperative learning techniques in term of sex, parent job, parent education level, family income and brother/sister count was also the main focus of the study.

The model of study is experimental pretest-posttest method. The research was being to actualized in five weeks period in "History, First Homeland and Anatolia" unit of social studies course on 4th grade in Beyhan Gençay Elementary School, Antakya, Hatay, Turkey. An achievement test was developed by the researcher. Validity and reliability of the test had been done. It was used as pre-test and post-test. Student achievement levels between experimental and control groups were balanced and to got under control. Later the test was used as post-test.

According to finding student' sex, father educational level and job, family income and brother/sister count have not been found significantly affected to academic achievement. In S.T.A.D. group' mother educational level and job have been found significantly effected to academic achievement.

As results, both techniques have been found effective on student achievement; but S.T.A.D. technique's effect was 29 percent higher than Jigsaw II technique.

* M.K.Ü. Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Key Words: Social Studies, Cooperative Learning, Student Teams/Achievement Divisions, Jigsaw (Jigsaw I-II), Elementary Education, Academic Achievement

Sosyal Bilgiler

Ülkemizde Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerinin, Sosyal Bilgiler dersi adı altında birleştirilmesi 1968 yılında yapılan İlkokul Programı ile gerçekleşmiştir. Bu programda Sosyal Bilgiler dersinin amaçları dört ana başlıkta incelenmiştir:

1. Vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden
2. Toplumda insanların birbiriyle olan ilişkileri yönünden
3. Çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yeteneklerini geliştirmek yönünden
4. Ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmek yönünden (M.E.B.,1995).

Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına genel olarak bakıldığında varılmak istenen asıl noktanın; öğrencileri etkili birer vatandaş olarak yetiştirmek ve hayata hazırlamak olduğu görülür. Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim programında bununla ilgili olarak;

"İlkokul gerçek bir topluluktur. Okulda canlı bir topluluk hayatı yaşanır. Çocukların milli bir topluluk içinde ve o topluluğun yapıcı ve başarılı birer üyesi olarak gelişmeleri gerektiğine göre; okul topluluğu içinde, öğrencilerin rol ve görev alarak gerçek bir topluluk hayatı geçirmelerini sağlayacak bir eğitim sistemi uygulanmalıdır." (M.E.B. 1995, s.25) der.

Eğitim kurumları bu işleri, çocuğun toplumsallaşmasını, içinde yaşadığı toplumun kültürünü, tarihini, kurumları tanımasını sağlayarak; toplumdaki rollerinin gerektirdiği davranışları, toplumun kendisine sağladığı olanakları ve bunlardan yararlanma yollarını kazandırarak yerine getirir (Erden 1996, ss4-5). Belirlenen bu hedef, davranış ve amaçları bırakalım ilköğretimde ulaşmayı, hayat boyu bile bunlara ulaşmak kolay değildir (Barth ve Demirtaş, s1.5).

Öğretmenin aktif olduğu bir eğitim-öğretim ortamında öğrencide; sosyal becerileri kazanma, iletişim becerilerini kazanma, sınıf yönetimi ve küme bilinci oluşması beklenemez. Oysa Sosyal Bilgiler dersinin amaçları hep bu beceriler içindedir. Bu beceriler ise ancak öğrencilerin aktif olduğu, onları gerçek hayata sınıfa getirerek ya da bunun tersini yaparak ve birlikte çalışarak kazanacakları bir süreçtir.

Kubaşık Öğrenme

Kubaşık öğrenmenin en önemli özelliği öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda, küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarınıdır. Ancak her grup çalışması kubaşık öğrenme değildir. Bir küme çalışmasının kubaşık öğrenme olabilmesi için gruptaki öğrencilerden beklenen, hem kendilerinin hem de arkadaşlarının öğrenmesini en üst düzeye çıkarmaya çalışmalarınıdır. Öğrencilerin birbirleriyle etkili eşerek birbirlerine yardımcı olması ve ortak bir ürün ortaya koyması esastır (Açıkgöz, 1996,ss3-4).

Gömlüksiz (1997, ss12-14)'e göre kubaşık öğrenmenin ilkeleri şunlardır:

- | | |
|---|--------------------------------------|
| 1-Küme amaçları | küçük küme becerileri) |
| 2-Bireysel sorumluluk | 6-Küme işleyişinin değerlendirilmesi |
| 3-Olumlu bağımlılık | 7-Küme büyüklüğü |
| 4-Yüz yüze destekleyici eğitim | 8-Karma küme |
| 5-Toplumsal beceriler (kişiler arası ve | 9-Başarı için eşit fırsat |

Kubaşık öğrenme teknikleri ise şunlardır:

- | | |
|--------------------------------------|---|
| 1-Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri | 4-Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (Açıkgöz,1992,s25) |
| 2-Takım-Oyun-Furnova | 5-Birleştirme I ve Birleştirme II (Scott,1992,s392). |
| 3-Takım Destekli Bireyselleştirme | |

İşbirlikli (kubaşık) öğrenmenin uygulandığı sınıflar; öğrencilerin ne tek tek, ne de gruplar halinde yarıştıkları, ne de sıralar halinde oturup öğretmeni dinledikleri ya da bireysel çalışma yaptıkları yerlerdir. Tersine işbirlikli sınıflar öğrencilerin küçük gruplar halinde toplanarak etkileşimde buldukları, öğretmenin de grupların arasında dolaşarak gereksinim duyanlara yardımcı olduğu yerlerdir (Açıkgöz,1992 akt. Gömlüksiz, 1997,s3).

Sosyal Bilgiler ve Kubaşık Öğrenme

Sosyal Bilgiler Dersinin genel amaçlarına bakıldığında (M.E.B. Tebliğler Dergisi, Nisan,1998-2487) taktir etme, grup faaliyetlerine katılma, saygı, hoşgörü, sorumluluk alma, beraber çalışma, yardımlaşma, karar verme, iyi vatandaş olma, sevgi, güven, fedakarlık, topluluk karşısında konuşabilme vb. sosyal kavram ve becerilerin öğrencilere bireysel olarak, sadece kitap, dergi ile ve sınıfta ders dinleyerek kazandırılması olanaksızdır. Tüm bu kavram ve becerilerin kazandırılması, sosyal aktiviteler ve kubaşık çalışmalar sonucu öğrencilere kazandırılabilir. Dolayısıyla kubaşık öğrenme tekniklerinin uygulanmasına en çok ihtiyaç duyulan ders Sosyal Bilgiler dersi olarak görülmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretimindeki amaçların birçoğuna ulaşma ve akademik başarıda kubaşık öğrenme tekniklerinin, genellikle diğer birçok öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğu görülmektedir. Bu olumlu başarıda birçok kubaşık öğrenme tekniğinin öğrencilerin geniş bir oranda; becerilerin artırılmasında, öğrenme güçlüklülerinin azalmasında daha uygun olduğu görülmektedir (Slavin, 1981 akt. Scott,1991, s382).

Araştırmanın amacı doğrultusunda 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Tarih, İlk Yurdumuz ve Tarihte Anadolu" ünitesinde kubaşık öğrenme tekniklerinden olan Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri ve Birleştirme (Jigsaw) II tekniklerinin akademik başarı üzerindeki etkililikleri karşılaştırılacaktır. Bu doğrultuda bu iki tekniğin uygulama şekilleri aşağıda verilmiştir.

Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (Ö.T.B.B.)

Slavin tarafından geliştirilen bu tekniğin beş aşaması vardır:

1. Sunum: Öğretmen sadece amaçlanan konu üzerinde sunumu yapar.
2. Takımlar: 4'er kişilik heterojen gruplardır. Öğretmen sunumundan sonra, takımlar çalışma yaprakları üzerinde çalışır. ÖTTB'nin en önemli özelliği; öğrencilerin her aşamada takım için, takımında üyeleri için ellerinden geleni yapmalarıdır.
3. Sınavlar: Öğrenciler bir kaç oturumda bir, bireysel not alırlar. Değerlendirme bireysel olur.
4. Bireysel İlerleme Puanları: Öğrenci Başlangıç puanına göre iyi puan alırsa, ilerleme puanı yüksek olur ve kümelenişine katkıda bulunur.
5. Takım Ödülü: Takımlar önceden belirlenen amaçlara ulaştıkça ödüllendirilirler.

Ö.T.B.B. Tekniğini Nasıl Uygulayacağız?

1- Hazırlık Yap

- Takımları oluştur
- Başlangıç puanlarını (geçen yarıyıldaki notlara göre) belirle

- Çalışma yapraklarını hazırla
- Çalışma yaprakları cevap kağıtlarını hazırla
- Ünite testlerini hazırla.

- 2- **Öğretme:** - Başlangıç yapma: Öğrencilere ne öğretileceği ve neden önemli olduğu anlatılır.
-Geliştirme: Çeşitli araçlarla (görsel-işitsel) kavramlar açıklanır. Öğrencilerin hataları düzeltilir.
-Yönlendirilmiş alıştırma: Bütün öğrenciler örnek ve problem üzerinde çalışır. Rast gele çağırılarak sorular sorulur ve dönüt verilir.

3- **Takım Çalışması:** Her takıma çalışma yaprakları verilir. Şu kurallar yazılarak duvara asılır:

- Öğrenciler takım arkadaşlarının öğrenmesinden sorumludur.
- Tüm üyeler öğrenene kadar kimsenin işi bitmez.
- Yardım gerekince önce arkadaşlarınızdan, gerekirse öğretmenden istenir.
- Takım elemanlarının iletişimi yapıcı olmalıdır.

4- **Sınav:** Sınav bireysel yapılır. Hemen puanlanıp bitirilir.

5- **Takım Ödülü:** Bireysel ve takım gelişme puanları hesaplanır (Açıkgöz,1992,ss25-39).
Bir kişi başlangıç puanından,

5 puan eksik alırsa	0 ilerleme puanı alır.
4 puan eksik ya da fazla alırsa.....	10 ilerleme puanı alır.
5 ile 9 puan arası fazla alırsa.....	15 ilerleme puanı alır.
10-14 puan fazla alırsa.....	20 ilerleme puanı alır.
15 puan ve fazlasını alırsa.....	25 ilerleme puanı alır.
Öğrenci eğer sınavdan 100 alırsa.....	30 ilerleme puanı alır.
95-99 puan arasında alırsa.....	25 ilerleme puanı alır.

- Burada dikkat edilecek nokta; takımlar arasında yarışmanın olmadığı ve her takımın mükemmel olabileceğidir. Aslında her kes kendisiyle yarışmaktadır.
- Öğrencilere "başlangıç puanı" ile "gelişme puanı" arasındaki farkı gösterip, herkesin kendisiyle yarıştığı açıklanır.
- Son iki haftanın başarı puanı ortalaması alınarak, yeni bir başlangıç puanı hesaplanır.
- Ünite bitiminde takımlar yeniden oluşturularak, öğrencinin farklı arkadaşlarla çalışması sağlanır ve program canlı tutulur.
- Notlar gelişim puanlarına göre değil, ünite sınav puanlarına dayalı olarak verilir.

Birleştirme (Jigsaw) I I Tekniği

Bu yöntem gerçekte 1978 yılında Aronson tarafından ortaya atılmıştır. Jigsaw tekniği öğrencilerin 5-6 kişilik gruplar halinde çalışmasına olanak vermektedir. Aronson'dan sonra Slavin (1986) Jigsaw II yöntemini geliştirdi. Slavin, Aronson'dan farklı olarak öğretmen; konu ile ilgili bir test vermekte, alınan puanlar bireysel olarak belirlenmekte, grup puanı hesap edilmekte ve bu puan bireysel puanlara etki etmektedir. Bu her bir öğrenciye grup puanı ile birlikte "eşit fırsat puanı" sunmaktadır. Bu teknik grup içi oto kontrolü sağlamakta ve grubun toplam başarı puanı hesaplanarak başarı sertifikası verilmesini sağlamaktadır. Bu teknik iyi uygulama yapıldığında Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmede etkili olmaktadır.

Birleştirme II Tekniğini Nasıl Uygulayacağız?

- Bu teknik ve işbirliğinin önemi öğrencilere anlatılır.
- Kümeler oluşturulur.
- Başarı sertifikası gösterilir.
- Ünite planlanır ve konulara ayrılır, zaman belirtilir.
- Uygulamanın süresi öğrencilere duyurulur.
- İlk gün "küme çalışma rehberi" dağıtılarak, konular dağıtılır ve isimler
- ünite çalışma rehberine yazılır.
- Kaynak ve okuma parçaları verilir.
- Uzmanlaşmış gruplar anlatır.
- Kendi kümesine döner ve anlatır.
- Sınav yapılır. Puan hem bireysel hem küme puanını belirler.
- Dönüt ve düzeltmeler yapılır.
- Ünite sınavı uygulanır.
- Başarılı kümeye sertifika verilir (Scott,1991,ss392-394 ve Açıkgöz, 1992, ss58-60).

Birleştirme yöntemi Özellikle öğrencinin pasif, öğretmenin aktif olduğu klasik derslerde, Sosyal Bilgiler dersini sıkıcılıktan kurtararak, öğrencinin derse karşı güdülenme düzeyini, başarısını ve kalıcılığı artıracaktır.

Problem Durumu

Sosyal Bilgiler dersinin temel amacı etken vatandaşlar yetiştirmektir (Bart ve Demirtaş, 1997,s1.3). Bu genel amaç doğrultusunda Sosyal Bilgiler dersi eğitim-öğretim süreci içinde bir hayat laboratuvarı olarak görülme e-lidir. Sosyal Bilgiler dersini sadece kitap, dergi, sınıf ve öğretmenlerin anlattıklarıyla sınırlandırmadan öğ-

renmeyi; sorgulayan, üreten, etkili vatandaş olarak yetiştirmeyi sağlamalıdır. Mevcut Sosyal Bilgiler dersinin işlenmesinde; içeriğin direk aktarıldığı, öğrencinin pasif olarak aktarılan bilgileri ezberlediği, konuların direk olarak yaşamla ilişkisinin kurulmadığı, yeterli araç-gereçle dersin çeşitlenmediği; öğrencinin kendini ifadesi, sosyal katılım ve iletişim yeterliliğinin körelendiği gözlenmektedir. Ayrıca öğrenme genelde bilişsel düzeyde olmakta, duyuşsal ve devinişsel olarak yaşama dökülmemektedir. Bu ise bireylerde bazı bilgilerin kısa süreli ezberlenmesini sağlarken, hiçbir zaman kalıcı bir öğrenmeyi gerçekleştiremeyecektir (Gelen,1999,s20).

Sosyal Bilgiler dersinin genel amaçları doğrultusunda iletişim becerileri, sosyal beceriler ve iyi vatandaş olma amacı doğrultusunda; taktir etme, saygı, hoşgörü, grup faaliyetlerine katılma, demokrasiyi benimseme, sevgi, güven, beraber çalışma, özveri, yardımlaşma, karar verme, sosyal problemleri çözme, kendini ifade etme gibi kavram ve becerilerin kazandırılması kubaşık öğrenme tekniğinin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanması ile olanaklıdır.

Son yıllarda yapılan birçok çalışma kubaşık öğrenme yönteminin, klasik öğrenme yöntemlerinden daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Kubaşık öğrenme yöntemlerinin Türkiye şartlarında hangisinin daha etkili olduğunu tespit edilmesi ve hangi ders için daha uygun olduğunu belirlenmesi önemlidir. Bu araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde Ö.T.B.B. ile (Jigsaw) Birleştirme II yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

- 1- Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti, annenin öğrenim düzeyi, babanın öğrenim düzeyi, annenin mesleği, babanın mesleği, ailenin geliri ve kardeş sayısı ile Ö.T.B.B. ve Birleştirme II tekniklerinin akademik başarıya etkisi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2- Ö.T.B.B. ve birleştirme II tekniğinin uygulanacağı iki sınıfın Sosyal Bilgiler dersinde başarı testi ön test puanları kontrol altına alındığında bu iki tekniğin uygulandığı sınıfların son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3- Bu kubaşık öğrenme tekniklerinden hangisi akademik başarıyı artırmada daha etkilidir?

Ö.T.B.B. ve Birleştirme II Teknikleri İle İlgili Olarak Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kubaşık öğrenme ile ilgili yapılan araştırma ve bulgular toplu olarak değerlendirildiğinde; kubaşık kümelerdeki öğrenmenin düzeyinin tek başına çalışma ya da başkalarıyla yarışma yoluyla ulaşıla öğrenme miktarı n-dan daha yüksek olduğu görülmektedir (Şimşek,1994,s452).

Öner (1999,s50)'in "ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin eleştirel düşünme ve akademik başarıya etkisi" adlı yüksek lisans tezinde kubaşık öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubunun, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundan daha başarılı olduğu bulunmuştur. Öner bu çalışmasında kubaşık öğrenme tekniklerinden "yeniden uyarlanmış birleştirme" tekniğini geleneksel tekniklerle karşılaştırmış, akademik başarı açısından birleştirme II tekniği lehine anlamlı fark bulunurken, grupların eleştirel düşünme grup puanları açısından anlamlı bir fark bulamamıştır.

Gömlüksiz ve Temel (1994) tarafından eğitim fakültesi öğrencileri genel öğretim yöntemleri dersinde uygulanan birleştirme II tekniğinin deney grubu lehine anlamlı bir fark yarattığı bulunmuştur.

Yine Gömlüksiz ve Tümkeya (1997)'nin 1. sınıfta okuyan sınıf öğretmenliği öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmada; deney grubuna birleştirme II ve Ö.T.B.B. değişik şekillerde uygulanmıştır. Geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubunda Bloom'un bilgi düzeyinde anlamlı bir fark çıkarken, kavrama düzeyinde ise deney grubu lehine anlamlı fark çıkmıştır. Yani bu kubaşık öğrenme teknikleri beraberce, geleneksel öğretime göre daha etkili olmuştur.

Delen (1998) Ö.T.B.B. tekniğinin geleneksel yöntemle göre beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde akademik başarıyı artırmada daha etkili olduğunu bulmuştur.

Yurt içinde Ö.T.B.B. ve birleştirme II tekniği ile ilgili yapılan çalışmalarda, bu teknikler genelde geleneksel yöntemlerle karşılaştırılmıştır. Fakat bizim çalışmamızda kubaşık öğrenme tekniklerinden birleştirme II ve Ö.T.B.B. karşılaştırılacaktır.

Ö.T.B.B. ve Birleştirme II Teknikleri İle İlgili Olarak Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Birleştirme tekniği 1978 yılında Aranson tarafından ortaya atılmıştır. Aranson'dan sonra Slavin 1986 yılında birleştirme tekniğine benzer bir şekilde birleştirme II tekniğini geliştirerek her bir öğrenciye grup puanı ile birlikte "eşit fırsat puanı" getirdi. Böylece öğrencilerin grup başarısı için birbirlerini kontrol etmesi sağlandı (Scott,1991,s392).

Newmann ve Thompson öğrenci başarısında kubaşık öğrenme yönteminin geleneksel öğrenme yöntemlerine göre %68 oranında daha etkili olduğunu bulmuşlardır. Bunlardan öğrenci takımları ve başarı bölümleri %89, takım-oyun-turnova %75, birlikte öğrenme %73, grup araştırması %67 ve birleştirme %17 oranında başarı sağlamıştır (Scott,1991,s392).

Okebukola'nın 1985 yılında yaptığı araştırmalarda takım-oyun- turnova ve öğrenci takımları başarı bölümleri tekniklerinin, birleştirme I'den daha etkili olduğu birkaç kez ortaya konmuştur. Fakat bu araştırmaların hiç birinde birleştirme II tekniği ile öğrenci takımları başarı bölümleri ile ilgili olarak bir karşılaştırma verilmemiştir.

VanSickle ve Mattingly (1981 akt. Öner,1999,s19) Almanya'da dokuzuncu sınıf coğrafya dersinde birleştirme II tekniğinin geleneksel yöntemlere göre akademik başarıyı artırdığını bulmuşlardır.

Birleştirme tekniğinin çeşitli uygulamaları Lazarowitz ve Karsenty (1980), Lazarowitz, Bairtz, Hertz ve Jenkins (1985), Nattiv (1987), Mattingly ve VanSickle (1991), Ravid ve Shapiro (1992) tarafından yapılmış ve bu tekniğin akademik başarı ve benlik kaygısı üzerinde diğer öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğu gözlenmiştir (Gömlüksiz,1994,s441).

Slavin ve Karweit (1981) kubaşık öğrenme tekniklerinden Ö.T.B.B., takım-oyun-turnova, birleştirme II tekniklerinin; benlik saygısı okuldan hoşlanma, arkadaş ilişkileri, dil okuma alanlarına olumlu etki ettiğini ortaya koymuşlardır.

Tüm bu araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde; Ö.T.B.B. ve birleştirme tekniğinin çeşitli uyarlamalarının eğitsel birçok boyutta, geleneksel yöntemlere göre daha etkili ve verimli olduğu çok defa ortaya konmuştur. Ülkemizde ve yurt dışında Ö.T.B.B ve birleştirme II tekniği karşılaştırılması çok az yapılmış ve sonuçta genelinde Ö.T.B.B tekniğinin daha etkili olduğu yönünde ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmayla, kubaşık öğrenme yöntemlerinden olan Ö.T.B.B. ile Birleştirme II yöntemlerinin (bağımsız değişkenler), akademik başarıya (bağımlı değişken) etkisinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma deneysel bir çalışmadır. Araştırmada ikişer tane deney grubu belirlenmiştir. Araştırmada kontrol grubu yoktur. Her iki gruba deneysel işlemler başlamadan önce ve deneysel çalışma bittikten sonra akademik başarı testi uygulanacaktır.

Ön test ve son test deneme gruplu araştırma modelinin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir.

G1	R	Q1	X1	Q2	
	G2	R	Q1	X2	Q3
G1: I. Deney Grubu			X1: Ö.T.B.B.		
G2: II. Deney Grubu			X2: Birleştirme (Jigsaw) II		
R : Grupların oluşturulmasındaki yansızlık			Q1 : Ön test Puanları		
			Q2, Q3: Son test Puanları		

Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 1: Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Cinsiyet	Birleştirme II		Ö.T.B.B.	
	n	%	n	%
Kız	16	53.3	13	50
Erkek	14	46.7	13	50
Annenin Öğrenim Düzeyi				
İlkokul	17	56.7	10	38.5
Ortaokul	6	20	-	-
Lise	6	20	10	38.5
Üniversite	1	3.3	6	23.1
Lisansüstü	-	-	-	-
Babanın Öğrenim Düzeyi				
İlkokul	9	30	6	23
Ortaokul	8	26.7	1	3.8
Lise	6	20	7	26.9
Üniversite	7	23.3	11	42.3
Lisansüstü	-	-	1	3.8
Annenin Mesleği				
Memur	2	6.7	10	38.5
Ev Hanımı	28	93.3	14	53.8
İşçi	-	-	-	-
Emekli	-	-	1	3.8
Esnaf	-	-	1	3.8
Çiftçi	-	-	-	-
Babanın Mesleği				
Memur	11	36.7	13	50
İşsiz	1	3.3	-	-
İşçi	10	33.3	4	15.4
Emekli	2	6.7	1	3.8
Esnaf	5	16.7	8	30.8
Çiftçi	1	3.3	-	-
Ailenin Aylık Geliri				
150 milyon ve altı	13	43.3	5	19.2
151-250 milyon arası	13	43.3	10	38.5
251-350 milyon arası	1	3.3	5	19.2
351-450 milyon arası	2	6.7	3	11.5
451 milyon ve üzeri	1	3.3	3	11.5
Kardeş Sayısı				
1	-	-	4	15.4
2-3	18	60	16	61.5
4-5	7	23.3	3	11.5
6 ve üzeri	5	16	3	11.5
TOPLAM	30	100	26	100

Tablo incelendiğinde cinsiyet açısından Ö.T.B.B. grubu ideal bir dağılım sergilerken, birleştirme II Grubunun kız ve erkek sayısı istenene yakın bir dağılım göstermektedir. Dolayısıyla deney gruplarının homojenliği sağlanmış durumdadır.

Birleştirme II grubundaki öğrencilerin %96.7'si lise ve altı öğrenim durumuna sahip iken, Ö.T.B.B. grubundaki öğrencilerin %76.5'i lise ve altı eğitim almışlardır. Buna karşın Ö.T.B.B. grubundaki öğrenci annelerinin %23.1'i üniversite eğitimi almışlardır.

Tabloda Ö.T.B.B. grubu öğrenci babalarının öğrenim düzeyinin daha yüksek (%46.1 üniversite ve lisansüstü) olduğu ilkökul ve ortaokul mezunu olanların çok az (%6.1) olduğu gözlenmektedir. Birleştirme II grubunda ise öğrenci babalarının öğrenim düzeylerinin normal bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Anne-babanın öğrenim düzeyine birlikte bakıldığında Ö.T.B.B sınıfının anne-babalarının öğrenim düzeyinin diğer sınıftan daha iyi olduğu gözlenmektedir. Bu veriler bu sınıfın oluşmasında, diğer sınıfa göre daha seçici davranıldığını akla getirmektedir.

Tabloya göre her iki gruptan da annelerden işçi ve çiftçi yoktur. Birleştirme II grubunda ev hanımı olan anneler çoğunlukta (%93.3) iken, diğer grupta ev hanımı olan anneler bu gruba göre daha azdır (%53.8). Buna karşın Ö.T.B.B. grubundaki öğrenci annelerinin %38.5'i memurdur. Bu oran birleştirme II grubunda ise bu oran sadece %6.7'dir. Bu veriler Ö.T.B.B. grubundaki öğrenci annelerinin diğer gruba göre daha fazla sayıda ev dışında çalışan annelerden oluştuğunu göstermektedir.

Ö.T.B.B. grubu öğrencilerinin diğer gruba göre daha üst sosyoekonomik düzeye sahip oldukları gözlenmektedir. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda öğrencilerin ön test başarı puanları dengelendiğinde bu bağımsız değişkenlerin Ö.T.B.B. ve birleştirme II tekniğine ne derece etki ettiği sınımlanmıştır.

Tabloya göre birleştirme II tekniğinin uygulandığı sınıf öğrencilerinin ailelerinin %86.6'sı 250 milyon ve altı gelire sahipken, Ö.T.B.B. grubunda bu oran normal bir dağılım göstermektedir. Bu göre bu sınıfta ailelerin %23'ü 351 milyon ve üzeri gelire sahip, %57.7'si ise 151-350 milyon gelire sahiptir. Birleştirme II velilerinin %43.3'ü 150 milyon ve altı gelire sahipken, Ö.T.B.B. grubundaki velilerin sadece %19.2'si 150 milyon ve altı gelire sahiptir.

Tabloda her iki grupta da 2-3 çocuğa sahip aile sayısı hemen hemen aynıdır (%60-%61.5). Fakat Ö.T.B.B. grubundaki ailelerin %15.4'ünün 1 çocuğu varken, diğer tarafta 1 çocuklu aile hiç yoktur. Ö.T.B.B. grubundaki ailelerin birleştirme II grubundaki ailelere göre daha az olduğu görülmektedir.

Tüm tablolar birlikte incelendiğinde Ö.T.B.B. grubunun anne-babanın öğrenim düzeyi, mesleği, geliri ve çocuk sayısı değişkenlerinin, birleştirme II grubuna göre daha üst sosyoekonomik düzeyde olduğunu göstermektedir.

Uygulanan Başarı Testinin Güvenirliği

Başarı testinin güvenilirliğinin sağlanması amacıyla dört kez başarı testi hazırlanmış, uygulanmış ve güvenirlik analizi yapılmıştır. Hazırlanan ilk üç başarı testi 50'şer maddelik, dördüncü test ise 30 maddelik idi. Yapılan güvenirlik analizinde bu başarı testinin 17 maddesinin başarıyı ölçmede güvenilir olduğu belirlenmiştir. Ayrıca testin kapsam geçerliğine özellikle dikkat edilmiştir.

Başarı testinin ayırt ediciliği ve güvenirliği Croanbach Alpha istatistik hesaplamaları ile belirlenmiştir. Başarı testi için hesaplanan KR20 Alfa değeri .75 (KR20Alfa=.75) olarak bulunmuştur. Bu değer uygulanan başarı testinin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Öntest Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada Ö.T.B.B. ve birleştirme II tekniğinin 4. Sınıf sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisi araştırılmıştır. Bu nedenle 4.1.'de belirtilen bağımsız değişkenlere karşın, ön test puanları açısından grupların akademik başarıları dengelenmiş ve gruplar birbirine denk çıkmıştır.

Tablo 2: Deney grupları arasındaki bağımsız gruplar t testi

	N	X	P
Birleştirme II	26	8.5	.879
Ö.T.B.B.	30	8.6	.880

Tablo 2 incelendiğinde, gruplararası öntest sonuçlarının birbirine çok yakın ve istenilen boyutta olduğu görülür. Çünkü öntestte her iki grubun başarılarının eşitlenmesi, sontest sonuçları açısından hangi tekniğin başarı üzerinde daha etkili olduğunu bize gösterecektir. Gruplararası aritmetik ortalama ve anlamlılığa bakıldığında, her iki grubun başarı açısından denk olduğu görülmektedir. Bu ise bu deneysel çalışmanın temel şartıdır.

Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyeti İle Ö.T.B.B. ve Birleştirme II Grupları Arasındaki Bağımsız Gruplar Testi

Cinsiyet	N	p≤.05
Kız	29	.64
Erkek	27	
Toplam	56	

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti ile Ö.T.B.B. ve Birleştirme II gruplarının başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani cinsiyet bu tekniklerdeki başarılar için belirleyici bir faktör olmamıştır.

Tablo 4: Araştırmaya katılan Öğrencilerin Cinsiyeti, Anne-babanın Öğrenim Düzeyi, Ailelerinin Geliri ve Kardeş Sayıları İle Ö.T.B.B. ve Birleştirme II Grupları Sontest Puanları Arasında Anlamlı Farklar Olup-Olmadığına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kişisel Bilgiler	Sontest Puanları P ≤ .05
Annenin Öğrenim Düzeyi	.017*
Babanın Öğrenim Düzeyi	.23
Annenin Mesleği	.03*
Babanın Mesleği	.72
Ailenin Geliri	.67
Kardeş Sayısı	.02*

Annenin öğrenim düzeyi ile ilgili farklılığın kaynağını; annesi üniversite mezunu olan öğrenciler oluşturmaktadır. Yani annesi üniversite mezunu olan öğrenciler sontest puanları açısından daha başarılı bulunmuştur.

Annenin mesleği ile ilgili olan farklılığın kaynağını annesi ev hanımı olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu sonuç çalışan annelere göre ev hanımlarının, çocukları ile daha fazla ilgilenme olanağı bulmalarının bir sonucu olabilir.

Kardeş sayısı ile ilgili olan farklılığın kaynağını 1 çocuğa sahip olan aileler oluşturmaktadır. Yani çocuk sayısı 1 olan ailelerin çocukları sontest puanları açısından daha başarılı bulunmuştur. Bu ise ailelerin bu çocuklara daha fazla ilgi gösterme fırsatından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 5: Deney Gruplarının Öntest-Sontest Puanları arasındaki Aritmetik Ortalama ve Anlamlılığa İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları (p ≤ .05)

	Öntest		Sontest	
	X	p	X	P
Ö.T.B.B.	8.5	.880	15.5	.000
Birleştirme II	8.6	.879	11.3	.000

olduğunu göstermektedir.

Buna karşın kubaşık öğrenme tekniklerinden Ö.T.B.B. VE Birleştirme II tekniğinin sontest puanları açısından hangisinin akademik başarı üzerinde daha etkili olduğu aşağıda verilmiştir.

Tablo 6: Deney Gruplarının Sontest Puanları arasındaki Aritmetik Ortalama ve Anlamlılığa İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları (p ≤ .05)

Deney Grupları	Sontest	
	X	P
Ö.T.B.B.	15.5	.000
Birleştirme II	11.3	

Tabloya göre sontest puanları açısından Ö.T.B.B. ve birleştirme II tekniği karşılaştırıldığında Ö.T.B.B. tekniğinin birleştirme II tekniğine göre öğrenci başarısını artırmada daha etkili olduğu (p ≤ .000) görülmektedir.

İlgili araştırmalar ve problem durumu kısmında da değinildiği gibi Ö.T.B.B. tekniğinin geleneksel yöntemlere göre %89, birleştirme II tekniği ise %17 oranında akademik başarıyı artırmada etkili olmuştur.

Öntest-sontest akademik başarılar açısından incelendiğinde (bak Tablo 4) Ö.T.B.B. tekniğinin öntest puanlarına göre %95 oranında, birleştirme II tekniğinin ise %66 oranında öğrenci başarısını artırdığı gözlenmektedir. Sadece sontest puanlarına göre bu iki teknik karşılaştırıldığında ise öğrenci başarısını artırmada Ö.T.B.B. tekniğinin, birleştirme II tekniğinden %29 oranında daha iyi olduğu bulunmuştur.

SONUÇLAR

Araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Her iki deney grubunun sontest puanları ile cinsiyeti, babanın öğrenim düzeyi, babanın mesleği ve ailenin geliri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yani öğrencinin bu kişisel özellikleri Ö.T.B.B. ve birleştirme II tekniğinde öğrenci başarılarını artırmada yeteri kadar etkili değildir.
- Ö.T.B.B. grubunun sontest puanları ile annenin öğrenim düzeyi (p ≤ .017), annenin mesleği (p ≤ .03) ve kardeş sayısı (p ≤ .02) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yani bu gruptaki öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeyi, mesleği ve çocuk sayısının azalması akademik başarıyı artırmıştır.
- Ö.T.B.B. ve birleştirme II tekniğinin uygulandığı her iki grubun öntest başarı puanları kontrol altına alındığında, bu grupların sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark (p ≤ .000) vardır. Yani her iki grup da öntest puanlarına göre öğrenci başarısını artırmada başarılı olmuştur.

- 4- Sontest puanları açısından Ö.T.B.B. ve birleştirme II tekniği karşılaştırıldığında; Ö.T.B.B. tekniğinin birleştirme II tekniğine göre öğrenci başarısını artırmada daha etkili olduğu ($p \leq .000$) bulunmuştur.
- 5- Ö.T.B.B. tekniğinin öntest puanlarına göre %95 oranında, birleştirme II tekniğinin ise %66 oranında öğrenci başarısını artırdığı gözlenmiştir.
- 6- Sontest puanlarına göre bu iki teknik karşılaştırıldığında, öğrenci başarısını artırmada Ö.T.B.B. tekniğinin, birleştirme II tekniğinden %29 oranında daha etkili olduğu bulunmuştur.

ÖNERİLER

- 1- Bu araştırmada kubaşık öğrenme yöntemlerinden Ö.T.B.B. ve birleştirme II tekniği 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde karşılaştırılmıştır. Bu tekniklerin takım-oyun-turnuva, takım destekli bireyselleştirme, birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon teknikleri ile de karşılaştırılması gerekmektedir. Bu nedenle bu alanda yeni bilimsel araştırmalara gereksinim vardır.
- 2- Bu tekniklerin etkililiğinin karşılaştırılması sadece akademik başarı ile sınırlı kalmamalı; sosyal beceriler, yardım becerileri, iletişim becerileri ve düşünme becerileri açılarından da değerlendirilmelidir.
- 3- Bu tekniklerin hangi derslerde, nasıl, ne zaman ve hangi durumlarda etkili kullanılabileceğine ilişkin örnek etkinlikler düzenlenmelidir.
- 4- Öğretmenlerin kubaşık öğrenmeyi halen küme çalışması ile karıştırdığı ve kubaşık öğrenme yönteminin alt tekniklerinden haberdar olmadığı gözlenmiştir. Bu nedenle etkili hizmet içi kursları düzenlenmeli ve öğretmenlere yazılı materyal dağıtılmalıdır.
- 5- Ülkemizde kubaşık öğrenme ile ilgili yazılı kaynak çok azdır. Bu nedenle yapılan araştırmalar yayınlanmalı ve yeteri kadar çeviri yapılmalıdır.
- 6- Üniversitelerimizde eğitim fakülteleri arasında iletişim, işbirliği ve bilgi aktarımının yetersiz olması nedeniyle bu alanda yapılan araştırma ve çalışmalar kapalı kalmakta; hizmete ve gelişmeye sunumu gecikmektedir. Bu nedenle eğitim fakülteleri arası iletişimi sağlayıcı bir organ olmalıdır. Böylece herhangi bir üniversitede yapılan bir araştırma veya edinilen kaynaklar diğer üniversitelere de kolaylıkla gidecektir.
- 7- Öğretmen yetiştiren üniversiteler öğretmenlik uygulamasında (stajda) öğretmen adaylarının bu teknikleri etkili kullanmalarına önem verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K.Ü.,(1992).İşbirlikli öğrenme: kuram, araştırma,uygulama, Uğurel Matbaası, Malatya
- Barth,J.L.; Demirtaş,A.,(1997).İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi kaynak üniteler. YÖK, Ankara
- Delen, H.(1988). Temel eğitim sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Erden,M.,(1996).Sosyal bilgiler öğretimi. Akım Yayınevi, Ankara
- Gelen,İ.,(1999).İlköğretim okulları 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Gömleksiz, M.,(1993).Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Çukurova Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Gömleksiz, M.; Temel, A. (1994). "Genel öğretim yöntemleri dersinde uygulanan kubaşık öğrenme yönteminin benlik saygısı ve erişime etkisi". I. Eğitim Bilimleri Kongresi: Kuram-Uygulama-Araştırma. Adana, Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, Cilt II, ss440-450
- Gömleksiz, M.,(1997).Kubaşık öğrenme: "temel eğitim 4. Sınıf öğrencilerinin matematik başarısı ve arkadaşlık ilişkileri üzerine deneysel bir çalışma. Baki kitabevi, Adana
- M.E.B.,(1995).İlköğretim okulu programı. M.E.B. Yayınları:2846, Ankara
- M.E.B.,(1999). Sosyal bilgiler 4. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul
- Scott,K .(1991). Cooperative learning and achievement in social studies: Jigsaw II., Social Education, October 199, V:55, No:6,ss392-395
- Slavin, R.E.; Karweit, N.L. (1981).Cognitive and effective outcomes of intensive student team learning experience, The Journal of Experimental Education. V:50(1),pp29-33
- Sönmez, V. (1996).Sosyal bilgiler dersi öğretmen klavuzu, Pegem Yayınları, Ankara
- Şimşek,A.(1994). Etkileşimli teknolojilerin verimli kullanımını için kubaşık öğrenme. I. Eğitim Bilimleri Kongresi: Kuram-Uygulama-Araştırma. Adana: Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, Cilt II, ss451-460
- Okebukola, P.A. (1985).The relative effectiveness of cooperative and competitive interaction techniques in strengthening students performance in science class, Science Education,V:69, pp501-509
- Öner,S.(1999). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin eleştirel düşünme ve akademik başarıya etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNDE TÜKENMİŞLİK

Yrd.Doç.Dr.Burhanettin DÖNMEZ*
Uzm.Hasan GÜNEŞ**

Özet

Bu araştırmanın amacı, tükenmişlik düzeyi ile araştırmanın bağımsız değişkenleri arasında bir ilişki olup-olmadığını araştırmak ve eğitsel ve yönetsel sorunlar, iş yükü, yetersiz ücret gibi çeşitli nedenlere bağlı olarak tükenme ile ilişkili durumlara oldukça açık bir meslek olduğu varsayılan ilköğretim okulu yöneticilerinde tükenme düzeyini ölçmektir.

Veriler Friedman tarafından geliştirilen bir anket kullanılarak toplanmıştır. Anket Friedman tarafından "Friedman Okul Müdürleri Tükenmişlik Ölçeği" olarak adlandırılmıştır. Frekanslar, aritmetik ortalamalar, standart sapmalar tablolaştırılmış ve okul yöneticilerinin algıları arasındaki cinsiyete, iş türüne, kıdeme ve eğitim türüne (eğitim yönetimi ile ilgili) göre farklılıklar varyans analizi ve t testi kullanılarak test edilmiştir.

Sonuçlar, ilköğretim okullarının yönetiminde tükenmişliğe ilişkin bazı sorunların, ilköğretim okulu yöneticilerinin algıları arasında alt boyutlara göre bazı farklılıkların olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Tükenmişlik, Okul Yöneticisi, İlköğretim okulu

Abstract

The aim of this study is to investigate if there is an association between the level of burnout and independent variables of the research and to measure the level of burnout in primary school administrators who were predisposed to burnout, and its relations with educational and managerial problems, overwork, inadequate fee, and some other factors assumed to be related with burnout.

Data were collected by using a questionnaire developed by Friedman. The questionnaire was named by Friedman "Friedman School Principal Burnout Scale". The questionnaire was applied by researchers at primary schools. Frequencies, arithmetic averages, standard deviations were tabulated and differences in school administrators perceptions by gender, kind of job, duration of service and kind of education (related to educational administration) were tested by using variance and t test.

The results indicated that there are some problems in administration of the primary schools about burnout, and some differences in perceptions of primary school administrators related to sub dimension

Key Words: Burnout, School Administrator, Principal, Primary School

GİRİŞ

Tükenmişlik kavramı ilk kez Freudenberger (1974) tarafından kullanılmış, daha sonra Maslach ve Jackson (1981) tarafından yeniden ele alınmıştır.

Maslach'a göre tükenmişlik, fiziksel tükenme, kronik yorgunluk, çaresizlik ve ümitsizlik hisleri ile negatif bir benlik kavramının gelişmesi, iş yaşamı ve diğer insanlara yönelik olumsuz tutumlarla özdeşleşen fiziksel, duygusal ve zihinsel bir tükenme sendromudur (Çam, 1992:463).

Pines ve Aranson tükenmişliği, öznel olarak yaşanan, duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışmaktan kaynaklanan, fiziksel yıpranma, çaresizlik, ümitsizlik duygusu, hayal kırıklığı, olumsuz bir benlik kavramının gelişmesi gibi belirtilerin eşlik ettiği bir durum olarak tanımlamaktadırlar.

* İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

** İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı

Araştırmalar genellikle insan ilişkilerinin yoğun olduğu doktorluk, hemşirelik, öğretmenlik, yöneticilik gibi mesleklerde çalışanların bu sorunu daha yoğun bir biçimde yaşadıklarını göstermektedir (Schwab ve Iwaniki, 1982:5-6).

Eğitim yöneticiliği de diğer yöneticilik alanları gibi tükenmişliğin daha sık yaşandığı mesleklerden biridir. Bu durumun olası nedenleri arasında yoğun iş yükü, işlerin yeterince planlanılabilecek nitelikte olmaması, statü, soyutlama, yetki yetersizliği, problemleri insan ilişkileri gibi nedenler gösterilebilir (Martin ve Willower, 1981:69-70). Okul yöneticilerinin tükenmişlikleri ile ilgili araştırmalar yapan ve okul müdürlerinin tükenmişlikleri ile ilgili bir ölçme aracı da geliştirmiş olan Friedman (1995:642 ; 1995:196), okul müdürlerinin tükenmişliğini bu araştırmada da kullanılan üç boyutta incelemektedir. Bu boyutlar (a) yöneticinin enerjisinin fiziksel, duygusal ve bilişsel anlamda azalmasını anlatan bitki n-lik, (b) okul yöneticisinin hizmet üreten personele olduğu gibi, problemlere, yeni fikirlere ve önerilere karşı tutumunu ifade eden uzak durma, (c) öğretmenlere, öğrencilere ve velilere karşı olumsuz tutum ve davranışlara sahip olma, onların çabalarını ve yeteneklerini yetersiz algılama anlamında küçük görmedir.

Okul yöneticileri, okullarda görevli her türden personelin, öğrencilerin ve velilerin olumsuz duygularını boşaltıkları liman olarak görülebilir. Böyle bakıldığında okul yöneticileri açısından tükenmişlik konusunun önemini daha iyi anlaşılmaktadır.

Problem

Bu araştırmada Malatya ili ilköğretim okullarında görevli okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri arasında çeşitli değişkenlere göre (görev türü, cinsiyet, öğretmenlikteki kıdem, yöneticilikteki kıdem, aldıkları yöneticilik eğitiminin türü, mezun oldukları yükseköğretim kurumları) fark olup, olmadığı araştırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın evrenini 2000-2001 öğretim yılı güz döneminde Malatya ilinde görevli ilköğretim okullarının yöneticileri oluşturmaktadır. Örneklem 208 kişiden oluşmaktadır. Bunlardan 116'sı okul müdürü, 92'si müdür yardımcısıdır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Friedman Okul Müdürleri Tükenmişlik Ölçeği" (FOMTÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali Friedman tarafından (1995) İsrail'de görev yapan 821 ilk ve ortaokul müdürü üzerinde iki yıl süren çalışmalarla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Dönmez ve Güven (2001) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili çalışmada testin tekrarı yöntemi ile elde edilen korelasyon katsayısı.87, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .93'tür. Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik çalışması benzer ölçekler geçerliği yöntemi ile yapılmıştır. Bu bağlamda Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach Burnout Inventory) ölçüt bir ölçek olarak kullanılmıştır. Bu çalışma sonunda Friedman Okul Müdürleri Tükenmişlik ölçeğinin Türkçe formunun benzer ölçekler geçerliği .74 olarak bulunmuştur. Ölçeğin orijinalinde puanlama altılı Likert tipi olarak düzenlenmiş, Türkçe'ye uyarlanan formda ise yapılan uygulama çalışmalarında deneklerin ölçeği yanıtlamada karşılaştıkları sorunlar nedeni ile seçenekler olumsuzdan olumluya doğru beşe indirilmiştir. Ölçme aracında yer alan 22 ifadeden üçü (6.,8.,9.maddeler) olumlu, diğerleri olumsuz ifadelerdir. Bu yüzden olumlu ifadelerin ters yönde puanlanması gerekmektedir.

Verilerin istatistiksel analizinde SPSS (Statistical Package For The Social Science)'den yararlanılmıştır. Cinsiyet ve görev gibi ikili karşılaştırmalarda t-testi uygulanmıştır. Diğer bağımsız değişkenlere ilişkin karşılaştırmalarda varyans analizi (one-way anova) tekniğinden yararlanılmıştır. F değerinin anlamlı bulunduğu durumlarda farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla "tukey" testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular bağımsız değişkenlere göre alt boyutlar açısından ve bir bütün olarak değerlendirilmiştir.

1."İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri arasında idari görevin türüne göre fark var mıdır?" şeklinde düzenlenen birinci alt probleme yanıt bulmak amacı ile ilköğretim okulu müdürleri ve müdür yardımcılarının tükenmişlik düzeyleri arasındaki fark olup-olmadığını saptamak amacıyla hesaplanan aritmetik ortalamalar, standart sapmalar ve t- testi sonucu aşağıda tablo - 1'de verilmiştir.

Tablo-1 Algıların Görev Değişkenine Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları

BOYUTLAR	GÖREV	N	X	SS	SD	SONUÇ
BİTKİNLİK	MÜDÜR	116	24.05	6.64	206	T: 2.180 p<.05
	MD.YRD	92	22.15	5.68		
UZAK DURMA	MÜDÜR	116	16.19	5.23	206	T: 1.116 p>.05
	MD.YRD	92	15.35	5.58		
KÜÇÜMSEME	MÜDÜR	116	18.46	19.68	206	T: 1.066 p>.05
	MD.YRD	92	16.22	4.68		
TOPLAM	MÜDÜR	116	57.09	12.83	206	T: 1.941 p>.05
	MD.YRD	92	53.63	12.72		

Tablo-1 incelendiğinde 208 yöneticiden 116'sının müdür, 92'sinin müdür yardımcısı olduğu görülmektedir. Müdür yardımcısı sayısının az olması gidilen köy okullarının çoğunda müdür yardımcı kadrosunun olmamasından kaynaklanmaktadır. Yine tabloda, okul müdürlerinin bitkinlik alt boyutu açısından müdür yardımcılarında farklılaştıkları, bu durumun istatistiksel açıdan da anlamlı bulunduğu, ancak uzak durma ve küçümseme alt boyutları açısından müdürler ile müdür yardımcılarının tükenmişlik düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir. Bitkinlik alt boyutundaki bu farklılık okul müdürlerinin sorumluluklarının müdür yardımcılara oranla daha fazla olması ile bir ölçüde açıklanabilir. Bununla birlikte toplam sütununa göre bir değerlendirme yapıldığında müdürlerin aritmetik ortalamalarının ($X=57.09$) müdür yardımcılarında ($X=53.63$) daha yüksek olmasına karşın, müdür ve müdür yardımcılarının tükenmişlik düzeylerinin anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı gözlenmektedir.

2. "İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri arasında cinsiyete göre fark var mıdır?" şeklinde düzenlenen ikinci alt probleme ilişkin aritmetik ortalamalar, standart sapmalar ve t- testi sonuçları aşağıda da tablo-2' de verilmiştir.

Tablo-2 Algıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları

BOYUTLAR	CİNSİYET	N	X	SS	SD	SONUÇ
BİTKİNLİK	KADIN	18	23.61	7.75	206	t: .281 p>.05
	ERKEK	190	23.17	6.16		
UZAK DURMA	KADIN	18	14.27	4.81	206	t: 1.27 p>.05
	ERKEK	190	15.97	5.43		
KÜÇÜMSEME	KADIN	18	15.38	5.20	206	t: .615 p>.615
	ERKEK	190	17.67	15.64		
TOPLAM	KADIN	18	53.27	13.49	206	t: .787 p>.05
	ERKEK	190	55.77	12.82		

Tablo-2 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan okullarda görev yapan 218 yöneticiden 18'nin kadın, 190'ının erkek olduğu görülmektedir. Bu durum sadece Malatya'da değil genel olarak diğer illerde de okul yöneticiliği yapan kadınların sayısının erkeklerle karşılaştırıldığında çok az olduğu genel olarak bilinen bir durumdur. Alt boyutlar açısından bakıldığında, Bitkinlik alt boyutunda kadınların aritmetik ortalamasının ($X=23.61$) erkeklerin aritmetik ortalamasına oranla yüksek olduğu ($X=23.17$), buna karşın uzak durma ve küçümseme alt boyutlarında erkeklerin aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Böyle olmakla birlikte fark istatistiksel açıdan hem toplamda hem de alt boyutlar arasında .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu durumda, ilköğretim düzeyinde yöneticilik yapan kadınların sayısı çeşitli sosyal nedenlerle daha az olmakla birlikte, kadın yöneticilerin erkek meslektaşları kadar tükenmişlikle başa çıkmada başarılı oldukları söylenilebilir.

3. İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri arasında kıdem değişkenine göre fark var mıdır? şeklinde ifade edilen alt probleme ilişkin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları aşağıda tablo-3' de verilmiştir.

Tablo-3 Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Alguların Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

BOYUTLAR	KIDEM	N	X	S
BİTKİNLİK	1-5	12	26.08	6.51
	6-10 *	33	25.51	7.75
	11-15	39	23.02	5.75
	16-20	49	23.16	6.40
	21 ve fazla *	72	21.66	5.39
	Toplam	205	23.16	6.31
UZAK DURMA	1-5	12	15.66	4.81
	6-10	33	18.18	5.96
	11-15	39	15.74	5.30
	16-20	49	16.79	5.83
	21 ve fazla	72	15.02	5.05
	Toplam	205	15.80	5.42
KÜÇÜMSEME	1-5	12	15.00	6.92
	6-10	33	16.81	4.97
	11-15	39	16.38	4.94
	16-20	49	21.48	29.54
	21 ve fazla	72	16.04	4.72
	Toplam	205	17.47	15.14
TOPLAM	1-5	12	56.75	14.62
	6-10	33	58.81	14.62
	11-15	39	55.17	13.34
	16-20	49	57.16	12.99
	21 ve fazla	72	52.75	11.26
	Toplam	205	55.47	12.93

* Tukey testi sonucuna göre farklı olan grupları göstermektedir.

Tablo-3'de görüldüğü gibi öğretmenlikteki kıdemini belirten 205 kişiden 12'sinin kıdemi 1-5 yıl, 33'ünün kıdemi 6-10 yıl, 49'unun kıdemi 16-20 yıl, 72'sinin ise 21 yıl ve daha fazladır. Yöneticilerin çoğunluğunun öğretmenlikteki kıdeminin (121 kişi - %59.2) 15 yıldan fazla olduğu dikkati çekmektedir.

Tablo-4 Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi

ALT BOYUTLAR	S.D.	K.T.	K.O.	SONUÇ	
BİTKİNLİK	Gruplar Arası	4	446.860	111.715	F: 2.908
	Grup İçi	200	7682.827	38.414	P<.05
	Toplam	204	8129.688		6-10 ile 21 ve fazla arasında
UZAK DURMA	Gruplar Arası	4	96.665	24.166	F: .818
	Grup İçi	200	5906.915	29.535	P>.05
	Toplam	204	6003.580		
KÜÇÜMSEME	Gruplar Arası	4	1071.843	267.961	F: 1.172
	Grup İçi	200	45739.260	228.696	P>.05
	Toplam	204	46811.102		
TOPLAM	Gruplar Arası	4	1066.055	266.514	F: 1.611
	Grup İçi	200	33081.097	165.405	P>.05
	Toplam	204	34147.151		

Tablo-4 incelendiğinde yöneticilerin öğretmenlikteki kıdemleri açısından tükenmişlik düzeyleri arasında genel olarak anlamlı bir fark olmamakla birlikte, bitkinlik alt boyutunda, kıdemi 6-10 yıl olanlarla ($X=25.51$) 21 ve üzerinde olanlar arasında ($X=21.66$) Tukey testi sonucu .05 düzeyinde anlamlı ($F:2.908$) bir fark saptanmıştır. Uzak durma ve küçümseme boyutları açısından fark .05 düzeyinde anlamlı değildir.

6-10 ile 21 ve daha fazla kıdeme sahip olanlar arasındaki fark üzerinde durmak gerekirse, 6-10 yıl kıdeme sahip olanların aritmetik ortalamasının daha yüksek olması bu gruptakilerin bitkinlik derecelerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Daha doğal olan beklenti bu farkın kıdemi daha az olan 1-5 grubunda yer alanlarla ilgili olması olabilir. Ancak bu gruptakilerin daha genç ve daha istekli olmaları nedeni ile kendilerini bitkin hissetmemiş olabilecekleri düşünülebilir. Aritmetik ortalamaların 6-10 grubundan sonra azalması ise yöneticilerin giderek deneyim kazanmaları; bir ölçüde idealistliklerinin azalması ve işi kanıksamaları ile bir dereceye kadar açıklanabilir.

4. İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri arasında yöneticilikteki kıdem değişkenine göre fark var mıdır? şeklinde düzenlenen dördüncü alt probleme ilişkin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapmalar tablo-5'de verilmiştir

Tablo-5 Yöneticilikteki Kıdem Değişkenine Göre Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

BOYUTLAR	KIDEM	N	X	SS
BİTKİNLİK	1-5	79	22.87	6.42
	6-10	39	25.66	5.57
	11-15	38	23.21	7.51
	16-20	21	22.28	5.00
	21 ve fazla	25	21.64	5.36
	Toplam	202	23.26	6.31
UZAK DURMA	1-5	79	15.29	5.15
	6-10	39	16.53	5.91
	11-15	38	15.89	6.40
	16-20	21	16.33	5.64
	21 ve fazla	25	16.08	3.52
	Toplam	202	15.85	5.42
KÜÇÜMSEME	1-5	79	16.12	5.39
	6-10	39	17.74	4.69
	11-15	38	22.00	33.60
	16-20	21	16.85	3.96
	21 ve fazla	25	15.92	4.60
	Toplam	202	17.59	15.24
TOPLAM	1-5	79	54.30	13.59
	6-10	39	60.23	11.90
	11-15	38	55.84	14.95
	16-20	21	55.00	9.49
	21 ve fazla	25	53.00	10.47
	Toplam	202	55.72	12.92

Tablo-5 incelendiğinde, yöneticilikteki kıdeme ilişkin soruyu yanıtlayan 202 kişiden 79'unun kıdemi 1-5 yıl, 39'unun 6-10 yıl, 38'inin 11-15 yıl, 21'inin 16-20 yıl ve 25'ininde 21 ve daha fazladır.

Yöneticilikteki kıdem açısından aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında en yüksek ortalama, öğretmenlikteki kıdem değişkeninde olduğu gibi 6-10 yıl grubunda ($X=60.23$) gözlenirken, en düşük aritmetik ortalama da benzer biçimde 21 ve daha fazla seçeneğinde gözlenmektedir. Bu durumda öğretmenlikte ya da yöneticilikte 6-10 yıl tükenmişlik açısından benzer özellikler göstermektedir. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında bu grupta tükenmişlik düzeyinin diğer gruplara oranla göreceli olarak daha yüksek olduğu söylenilebilir.

Aşağıda tablo-6'da yöneticilik kıdemine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo-6 Yöneticilikteki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi

ALT BOYUTLAR	S.D.	K.T.	K.O.	SONUÇ	
BİTKİNLİK	Gruplar Arası	4	323.332	80.833	F: 2.072
	Grup İçi	197	7683.762	39.004	p>.05
	Toplam	201	8007.094		
UZAK DURMA	Gruplar Arası	4	49.463	12.366	F: 416
	Grup İçi	197	5856.082	29.726	p>.05
	Toplam	201	5905.545		
KÜÇÜMSEME	Gruplar Arası	4	990.131	247.533	F:1.067
	Grup İçi	197	45716.582	232.064	p>.05
	Toplam	201	46706.713		
TOPLAM	Gruplar Arası	4	1071.580	267.895	F: 1.623
	Grup İçi	197	32526.445	165.109	p>.05
	Toplam	201	33598.025		

Tablo 6'da görüldüğü gibi yöneticilikteki kıdem değişkenine göre gruplar arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Alt gruplar açısından da fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

5. İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri arasında aldıkları yöneticilik eğitiminin türüne göre fark var mıdır? şeklinde düzenlenen beşinci alt probleme ilişkin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapmalar tablo-7'de görülmektedir.

Tablo-7 Yöneticilik Eğitimi Değişkenine Göre Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

BOYUT-LAR	YÖNETİCİLİK EĞİTİMİ	N	X	SS
BİTKİNLİK	A	110	23.54	6.67
	B	51	22.84	5.72
	C	29	22.75	6.07
	D	6	22.16	7.75
	E	2	33.50	6.36
	F	3	22.33	1.15
	TOPLAM	201	23.29	6.37
UZAK DURMA	A	110	15.53	5.06
	B	51	16.78	5.96
	C	29	14.34	5.27
	D	6	14.66	5.81
	E	2	22.50	2.12
	F	3	16.00	4.58
	TOPLAM	201	15.73	5.37
KÜÇÜMSEME	A	110	16.54	5.19
	B	51	19.96	29.15
	C	29	16.00	4.48
	D	6	15.66	3.32
	E	2	20.50	2.12
	F	3	18.00	1.00
	TOPLAM	201	17.36	15.25
TOPLAM	A	110	55.73	13.60
	B	51	55.47	11.95
	C	29	53.10	12.38
	D	6	52.50	11.69
	E	2	76.50	10.60
	F	3	56.33	4.61
	TOPLAM	201	55.40	12.95

A: Hiçbir yöneticilik eğitimi almadım
 B: İl ya da ilçe M.E. Md. Tarafından düzenlenen yöneticilik seminerlerine katıldım
 C: Bakanlığın Üniversitelerle işbirliği içinde düzenlediği yönetici eğitimi programlarına katıldım
 D: Eğitim yönetimi alanında lisans eğitimi aldım
 E: Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans yaptım
 F: Başka

Tablo-7 incelendiğinde bu soruyu yanıtlayan 201 kişiden 110'unun bir başka deyişle yarıdan fazlasının hiçbir yöneticilik eğitimi almadıkları görülmektedir. 51 kişi il ya da ilçe düzeyinde düzenlenen yöneticilik seminerlerine, 29 kişi Bakanlığın üniversitelerle işbirliği içinde düzenlediği yönetici eğitimi programlarına katılmış, sadece 6 kişi eğitim yönetimi alanında lisans eğitimi yaparken, 2 kişi de bu alanda yüksek lisans yapmıştır. Aritmetik ortalamalara dayalı olarak bir değerlendirme yapıldığında, Bitkinlik (X=33.50), uzak durma (X=22.50) ve küçümseme (X=20.50) boyutlarında ve bütün bunların bir sonucu olarak toplamda da (X=76.50) eğitim yönetimi alanında yüksek lisan yapanların tükenmişlik düzeylerinin görece olarak diğerlerinden daha yüksek olduğu görülebilir. Ancak frekanslarına bakıldığında bu gruptakilerin sadece 2 kişi olduğu unutulmamalıdır.

Aşağıda tablo-8'de yöneticilik eğitimi değişkenine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo-8 Yöneticilik Eğitimi Değişkenine Göre Varyans Analizi

ALT BOYUTLAR	S.D.	K.T.	K.O.	SONUÇ	
BİTKİNLİK	5	244.353	48.871	F:1.210	
	Gruplar Arası	195	7875.328	40.386	p>.05
	Grup İçi	200	8119.682		
UZAK DURMA	5	215.125	43.025	F:1.506	
	Gruplar Arası	195	5572.367	28.576	p>.05
	Grup İçi	200	5787.493		
KÜÇÜMSEME	5	509.729	101.946	F: .432	
	Gruplar Arası	195	46057.028	236.190	p>.05
	Grup İçi	200	46566.756		
TOPLAM	5	1109.131	221.826	F:1.333	
	Gruplar Arası	195	32447.417	166.397	p>.05
	Grup İçi	200	33556.547		

Tablo 8'de görüldüğü gibi, yöneticilik eğitimi değişkenine göre gerek alt boyutlar, gerekse toplamda gruplar arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum kuşkusuz yöneticilik eğitiminin önemsiz olduğunu göstermez, bu gruplardaki okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmaması bu yöneticilerin aynı derecede başarılı ya da başarısız olduklarını da göstermez. Belki verilen yöneticilik eğitimi programlarında tükenmişlik ve stresle başa çıkma yollarının öğretilmediğini ya

da bu konular programda yer almış olsa da bu kişilerin bu konudaki kuramsal bilgileri uygulamaya dönüştüremediklerini gösterebilir.

6. İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri arasında mezun oldukları kurum değişkenine göre fark var mıdır? şeklinde düzenlenen altıncı alt probleme ilişkin frekanslar, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar aşağıda tablo-9'da verilmiştir.

Tablo-9 Mezun Olduğu Kurum Değişkenine Göre Frekanslar, Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapmalar

BOYUTLAR	MEZUN OLD. KURUM	N	X	SS
BİTKİNLİK	Eğt.Ens.(2 yıllık)	85	22.88	5.82
	Eğt.Ens.(3 yıllık)	44	23.77	5.56
	Eğitim Fakültesi	39	24.12	7.96
	Başka	40	22.40	6.27
	TOPLAM	208	23.21	6.29
UZAK DURMA	Eğt.Ens.(2 yıllık)	85	15.67	5.73
	Eğt.Ens.(3 yıllık)	44	16.20	5.13
	Eğitim Fakültesi	39	16.20	5.50
	Başka	40	15.37	4.93
	TOPLAM	208	15.82	5.39
KÜÇÜMSEME	Eğt.Ens.(2 yıllık)	85	16.31	5.22
	Eğt.Ens.(3 yıllık)	44	21.36	31.18
	Eğitim Fakültesi	39	16.41	4.38
	Başka	40	16.70	5.37
	TOPLAM	208	17.47	15.04
TOPLAM	Eğt.Ens.(2 yıllık)	85	54.89	13.36
	Eğt.Ens.(3 yıllık)	44	56.79	11.22
	Eğitim Fakültesi	39	56.74	13.94
	Başka	40	54.47	12.70
	TOPLAM	208	55.56	12.87

Tablo-9 incelendiğinde, mezun olduğu kurumla ilgili soruyu yanıtlayan 208 kişiden 85 kişi 2 yıllık, 44 kişi 3 yıllık eğitim enstitülerinden, 39 kişi eğitim fakültesinden, 40 kişi de bu seçenekler dışında kalan başka yüksek öğretim kurumlarından mezun olmuşlardır.

Aritmetik ortalamalara göre değerlendirildiğinde en yüksek ortalamalara bitkinlik boyutunda eğitim fakültesi mezunlarının ($X=24.12$), uzak durma boyutunda 3 yıllık eğitim enstitüsü ve eğitim fakültesi mezunlarının ($X=16.20$) Küçümseme boyutunda ise başka ($X=16.70$) seçeneğini işaretleyenlerin sahip oldukları gözlenmektedir. Toplama bakıldığında ise 3 yıllık eğitim enstitüleri ($X=56.79$) ve eğitim fakültesi mezunlarının en yüksek ortalamaya sahip oldukları, bir başka deyişle tükenmişlik düzeyleri

nin daha yüksek oldukları görülmektedir. Özellikle küçümseme boyutunda başka seçeneğinde yer alanların ortalamasının göreceli olarak yüksek çıkması beklentilere uygundur. Öğretmenli dışındaki mesleklerden gelenlerin bir süre öğretmenliği benimseyemedikleri hatta meslekleri sorulduğunda örneğin, mühendisim fakat öğretmenlik yapıyorum gibi cevaplar verdikleri, mühendisliği daha statüsü yüksek bir meslek olarak algıladıkları genel olarak bilinen bir durumdur.

Aşağıda tablo-10'da mezun olduğu kurum değişkenine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo-10 Mezun Olduğu Kurum Değişkenine Göre Varyans Analizi

ALT BOYUTLAR	S.D.	K.T.	K.O.	SONUÇ	
BİTKİNLİK	Gruplar Arası	3	82.183	27.394	F: .688
	Grup İçi	204	8128.510	39.846	p > .05
	Toplam	207	8210.692		
UZAK DURMA	Gruplar Arası	3	22.100	7.367	F: .250
	Grup İçi	204	5999.670	29.410	p > .05
	Toplam	207	6021.769		
KÜÇÜMSEME	Gruplar Arası	3	847.439	282.480	F: 1.253
	Grup İçi	204	45976.441	225.375	p > .05
	Toplam	207	46823.880		
TOPLAM	Gruplar Arası	3	206.570	68.857	F: .412
	Grup İçi	204	34090.617	167.111	P > .05
	Toplam	207	34297.188		

Tablo-10'da ilköğretim okulu yöneticileri arasında mezun olduğu kurum değişkenine göre tükenmişlik düzeyleri açısından .05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu durum ülkemizde özellikle okul yöneticiliği açısından düşünüldüğünde, yöneticiliğin deneme yanılma yoluyla öğrenilmesi nedeni ile benzer ortamlarda uzun süre yaşayan insanların benzer davranışları kazandıkları, olaylar karşısındaki tepki biçimlerinin de ortak hale geldiği söylenebilir.

Ancak bu tepki biçimlerinin doğru olduğunu söylenemeyeceği gibi yeterince araştırmadan yanlış olduğunu söylemek de doğru olmayacaktır. Burada söylenebilecek şey benzer yaşantılar geçiren ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri arasında fark olmadığıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Görev türüne göre ilköğretim okulu müdürleri ve müdür yardımcıları arasında bitkinlik boyutu dışında anlamlı bir fark saptanamamıştır. Saptanan fark müdürlerin bitkinlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu farklılığın olası nedenlerinden biri olarak müdürlerin sorumluluklarının müdür yardımcılarında daha fazla olması ve işlerin yeterince planlamaya uygun olmaması gösterilebilir. Oysa yönetimin ilkelerinden biri yetki ve sorumluluğun denk olmasıdır. Yönetim anlayışında giderek yerinden yönetimin ağırlık kazanmaya başladığı günümüzde okul yöneticilerinin yetki-

lerinin artırılması ve sorumluluklarını daha fazla paylaşabilecekleri demokratik ortamların yaratılabilmesi için okul yönetimine yasal destek verilmelidir.

2. İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur. Böyle olmakla birlikte kadın yöneticilerin sayısı erkek yöneticilerden çok azdır. Kadın yöneticilerin sayısının artırılması yönünde bazı önlemler alınabilir.

3. Yöneticiler arasındaki farklılık, öğretmenlikteki ve yöneticilikteki kıdem açılarından özellikle bitkinlik boyutunda, 6-10 yıl seçeneği için dikkat çekicidir. Bitkinlik alt boyutundan alınan puanların aritmetik ortalamalarının yüksek olması bu gruptakilere tükenmişlikle başa çıkma yollarını içeren bir eğitim programı uygulanması gerektiğini göstermektedir. Düzenlenecek hizmet içi eğitim programlarında özellikle kıdemi 6-10 yıl arasında olanlara tükenmişlikle başa çıkma yolları konusunda bilgi verilmelidir.

4. Gruplar arasında alınan yöneticilik eğitiminin türüne göre bir fark olmaması beklentilere uymayan bir sonuçtur. Bu sonucun olası nedenleri alınan eğitimin niteliği ve süresi ile ilgili olabilir. Bu durumda alınan yöneticilik eğitimi ile yöneticilik davranışları arasındaki ilişkileri inceleyen daha kapsamlı araştırmaların yapılması önerilebilir.

5. Yöneticiler arasında mezun olunan kurum değişkenine göre de anlamlı bir fark saptanamamıştır. Bu durum çalışma koşullarındaki benzerliklerin insanları benzer davranışlar göstermeye zorladığını ve bilgi düzeyinde kalan bir eğitimle sonuç alınamayacağını göstermektedir. Öyleyse, eğitim kurumlarında yönetici olanlara ve olacılara kurumun ve kendilerinin sorunlarını çözecek içeriğe sahip; tükenmişlik ve stresle başa çıkma yollarını da içeren programlarla ve öğrendiklerini davranışa dönüştürebilecekleri ortamlarda daha uzun süreli bir yöneticilik eğitimi verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Bilici ve diğerleri.(1998) "Bir Grup Akademisyende Depresyon ve Tükenme Düzeyleri" *Türk Psikiyatri Dergisi* , 9(3), s.181-188.
- Çam, Olcay.(1998) "Hemşirelerin Tükenmişlik Düzeyleri", *III.Ulusal Hemşirelik Kongresi*, (24-26 Haziran 1998), Sivas.
- Dönmez, B. ve Güven, M. (2001) "Friedman Okul Müdürleri Tükenmişlik Ölçeğinin Türkiye'ye Uyarlama Çalışması" *Eğitim Yönetimi*. 7(25).
- Pines, A., Aranson, E. (1988) *Career Burnout: Causes and Cures*. Newyork: The Free Press.
- Schwab, R.L., ve Iwanichi, E.F. (1982). "Who Are Our Burnedout Teacher" *Educational Research Quarterly*. 77(2),5-17.
- Martin, W. And Willower, D. (1981). "The Managerial Behavior of High School Principals" *Educational Administration Quarterly*, 17 (1), 69-70.
- Friedman,Isaac A.(1995). "School Principal Burnout: The Concept and Its Compenents" *Journal of Organizational Behavior*, Vol.16, 191-198.
- Friedman Isaac A.(1995) "Measuring School Principal-Experienced Burnout" *Educational and Psychological Measurement*, 55 (4), 641-651.
- Freudenberger, H.J.(1974) "Staff Burn-out" *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Maslach,C. Ve Jackson, S.E.(1981). "The Measurement of Experienced Burnout", *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.

Özet

Bu çalışmada öğrenci, öğretmen ve anne-babaların tek tip ve serbest kıyafete ilişkin tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Deneklerin tutumlarında cinsiyet, kıdem, meslek, sosyo-ekonomik düzey, gelir düzeyi ve öğrenim düzeyi değişkenleri yönünden ilişkisi irdelenmiştir. Deneklerin serbest kıyafete karşı olumsuz tutum içinde oldukları ve okullardaki tek tip kıyafet uygulamasına olumlu baktıkları gözlenmiştir.

Anahtar kelime: öğrenci, öğretmen, aile, ilköğretim, tek tip kıyafet

Abstract

In this study, the students', the teachers' and the parents' attitudes about the free style of dressing and the proto type-uniformed style of dressing at the primary schools were tried to be determined.

The Samples' attitudes were studied according to their the sex, the teaching experience, the occupation, the socio-economic level, the incomes level, and the educational background. The relations and the corrolations among those were determined.

It was found that the samples' attitudes were against to the free style wearing, but students' being in the same kind of uniform dressing were supported by the out puts of the research.

Key words: student, teacher, parents, primary school, proto-type uniformed dressing.

GİRİŞ

Atatürk'ün önderliğinde ulusal kurtuluş savaşıyla kurulan Cumhuriyet her alanda olduğu gibi eğitim alanı nda da önemli gelişmeler göstermiştir. Lâik ve demokratik cumhuriyeti benimsemiş ve onu koruyacak nesiller ancak eğitim yoluyla yetiştirilebilirdi. Bu gerçeği iyi bilen Atatürk gerçek zaferin ancak eğitim ordularıyla kazanılacağını söylüyordu (Deligönül,1982,s.71).

Cumhuriyetin ilk yıllarında çıkarılan tevhidi tedrisat kanunu ile aynı hedefler doğrultusunda yetiştirilmiş kuşaklar hedefleniyordu. Yeni harflerin kabulü, Milli Eğitim Bakanlığının örgüt yapısındaki, medeni kanu ndaki, kılık kıyafetteki değişmelerin tümü Cumhuriyeti koruyup geliştirecek gençlerin yetiştirilmesine yönelik devrimlerdi .

Cumhuriyetin ilk yıllarında onüç milyonluk ülkede okuma-yazma bilmeyenlerin oranı % 90'ın üzerindediydi. Öğretim kademelerine göre okullaşma oranları oldukça düşüktü. 2000-2001 Öğretim yılında gelinen nokta küçümsenecek bir nokta değildir. Okuma-yazma bilmeyenlerin oranı % 20'nin altına düşmüştür. Sekiz yıllık zorunlu ilköğretimde okullaşma oranı %81'dir (MEB. 2000, s.102). Tüm bu nicel gelişmelere karşın eğitim alanında Atatürk'ün gösterdiği hedeflere ulaştığımız söylenemez. Eğitimde özellikle ilköğretimde çözüm bekleyen birçok sorun bulunmaktadır. Merkezîyetçi yönetim, finansman yetersizliği, kalabalık sınıflar, mesleki yönlendirmenin eksikliği, eğitim programlarının yetersizliği, yükseköğretime giriş vb.(Kıran,1994,s.17).

İlköğretimde görülen önemli sorunlardan birisi de kılık kıyafettir. Cumhuriyetin kurulmasıyla Atatürk kılık kıyafet alanında da çağdaşlaşmayı hedeflemişti. Bu amaçla kara çarşafa bürünmüş Türk kadınının, sarıla dolaşan Türk erkeğinin uygar biçimde giyinmesini sağlayacak kılık kıyafet devrimini gerçekleştirmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında ilköğretim okullarında ki öğrencilerin fotoğrafları incelendiğinde öğrencilerin kılık kıyafetlerinin düzensiz olduğu görülmektedir (Gök, 1999,s.43,49,50,51,53,103). Ulusal kurtuluş savaşı n-

*Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

dan zaferle çıkmış halkın yoksulluğu öğrencilerin kıyafetlerine de yansımıştı. Yurttaşlar arasındaki sosyal ve ekonomik farklılığı ortadan kaldıracak ulusal eğitimin, düzen, disiplin ve bütünlük içinde yapılması amacıyla ilköğretim çağında bulunan tüm kız ve erkek öğrencilerin siyah önlük giymeleri ve boyunlarına beyaz yaka takmaya başladıklarını görüyoruz. Bu durum 1990 yılına kadar devam etmiştir. 1989-1990 Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığınca siyah önlüğün öğrencileri psikolojik yönden olumsuz etkilediği belirtilerek, ülke düzeyinde yedi coğrafi bölgenin her birinde bir köy ve bir şehir ilkokulunda farklı renkte önlük giyme uygulaması denenmeye başlanmıştır (MEB, 17 Ağustos 1989 tarihli genelge).

Yapılan bu deneme sonucunda 09 Şubat 1990 tarihli genelgeyle ilköğretimde öğrencilerin lacivert, gri ve deniz mavisi gibi sıcak renkleri, beraber veya kız erkek ayrı ayrı giyebilecekleri belirtilmiştir (MEB, 9 Şubat 1990 tarihli genelge). Aynı genelge ile ilköğretim okullarında okul yönetimi, öğretmenler kurulu, Okul Koruma Derneği ve Okul Aile Birliğinin ortak kararıyla renk seçimi yapılarak aileleri ekonomik sıkıntıya sokmadan kademeli olarak renkli önlük giyimine geçileceği valiliklere duyurulmuştur. 1990-1991 öğretim yılından sonra ilköğretim öğrencileri siyah önlük yerine deniz mavisi önlükler giyerek okullarına gitmişlerdir. Bazı eğitimciler kılık kıyafetin serbest olmasını savunurken, bazı eğitimcilerde tek tip kıyafeti savunmuşlardır. Tek tip kıyafeti savunanlara göre; tek tip kıyafet uygulaması, ulusal kültür, eğitim, disiplin, ahlak, kılık kıyafette birlik ve bütünlüğü sağlamaya yöneliktir (Altıntaş, 1999, s.30). Aksi durumda eğitim kurumlarında karmaşa, dağınıklık ve disiplinsizliğin doğacağı savunulmuştur. Konuyla ilgili olarak ulusal ve uluslar arası literatürde herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Yöntem

Araştırmanın evrenini Denizli şehir merkezindeki resmi ve özel ilköğretim okulları oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini tesadüfi örneklem yoluyla seçilen alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ikişer ilköğretim okulunda öğrenim gören 5.,6.,7. ve 8.sınıflardaki 603 öğrenci, bu okullarda görev yapan 117 öğretmen ve denek öğrencilerin 472'sinin anne-babası oluşturmuştur.

Araştırmanın verilerinin toplanması için öğrenci, öğretmen ve anne baba tutum anketi geliştirilmiştir. Her üç ankette onaltısı ortak ve denek grubunun özelliği ile ilgili maddelere yer verilmiştir. Anket yoluyla toplanan verilerin istatistiksel analizlerinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Her bir değişkenin ortalaması, standart sapması alınmıştır. Değişkenlerin birbirinden bağımsızlığını sınamak için t testi, varyans analizi ve tukey-B testi yapılmıştır.

Bulgular

1. İlköğretim öğrenci kıyafetlerine ilişkin öğrenci tutumları

Tablo 1'de İlköğretim öğrenci kıyafetlerine ilişkin öğrenci tutumları incelendiğinde en yüksek ortalama değeri alan ilk beş maddeye bakıldığında; öğrencilerin her gün okula aynı kıyafetle gelmekten hoşlanmadığı, fakat zorunlu (tek tip) kıyafetin ona okula ait olduğu hissine verdiği görülmektedir. Yine öğrenciler kıyafet serbestliğinin arkadaşları arasında gereksiz özentiler yaratacağı ve sınıfın ve okulun düzenini bozacağını düşünmektedirler. Ortalama değeri en düşük son beş maddeye bakıldığında, öğrenciler kıyafet serbestliğinin yararlarına yeterince inanmadıkları gözlenmektedir.

Tablo 1. İlköğretim öğrenci kıyafetlerine ilişkin öğrenci tutumları

Maddeler	N	X	SS
1-Her gün okula aynı kıyafetle gelmekten hoşlanmıyorum.	603	2,48	,68
2-Zorunlu (tek tip) kıyafet bana okula ait olduğumu hissettirir.	603	2,47	1,46
3-Kıyafet serbestliği arkadaşlar arasında gereksiz özentiler yaratır.	603	2,29	,77
4-Kıyafet serbestliği sınıfın ve okulun düzenini bozar.	603	2,24	,75
5-Serbest kıyafet arkadaşlık ilişkilerimi bozar.	603	2,12	,61
6-Kıyafetin serbest olması, ailemi ekonomik yönden zorlar.	603	2,10	,66

Tablo 2. Cinsiyet değişkenine göre İlköğretim öğrenci kıyafetine ilişkin t testi

Gruplar	N	X	SS	t	P
Erkek	292	43,5	4,78	1,02	,31*
Kız	303	43,1	4,52		

P>0,05

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğrencilerin cinsiyet bakımında kıyafete ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 3. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre İlköğretim öğrenci kıyafetlerine ilişkin tutumlarının varyans analizi

Değişimin Kaynağı	Sd	Kt	ko	F	P
Gruplar arası	2	408,57	204,28	9,28	0,0001*
Gruplar içi	592	13018,39	21,99		
Toplam	594	13426,96			

*P<0,05

Öğrencilerin farklı sosyo-ekonomik düzeyine göre ilköğretim öğrenci kıyafetlerine ilişkin tutumlarında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Farkın kaynağına Tukey-B testi ile bakıldığında, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler ile orta ve üst sosyo-ekonomik grupta bulunan öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Alt sosyo-ekonomik gruptaki öğrencilerin ilköğretim öğrenci kıyafetine ilişkin puan ortalaması ($X = 44.40$) yüksek iken orta ($X = 42.40$) ve üst ($X = 42.92$) sosyo-ekonomik grupta bulunan öğrencilerin ortalaması daha düşüktür. Alt sosyo-ekonomik gruptaki öğrenciler tek tip okul kıyafetine daha olumlu baktıkları söylenebilir.

Tablo 4. Öğrencilerin farklı sınıflara göre, İlköğretim öğrenci kıyafetine ilişkin tutumlarının varyans analizi

Değişimin Kaynağı	Sd	Kt	Ko	F	P
Gruplar arası	3	138,97	46,32	2,14	0,09*
Gruplar içi	590	12731,15	21,57		
Toplam	593	12870,12			

*P>0,05

Tablo 4'e göre, 5., 6., 7. ve 8.sınıflarda bulunan öğrencilerinin, ilköğretim öğrenci kıyafetine ilişkin tutumlarında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

2. İlköğretim öğrenci kıyafetlerine ilişkin öğretmen tutumları

Tablo 5.'de İlköğretimde öğrenci kıyafetlerine ilişkin öğretmen tutumları incelendiğinde ortalaması yüksek ilk beş maddede serbest kıyafete ilişkin olumsuz tutumların yer aldığı gözlenmektedir. Ortalaması düşük son beş maddeye bakıldığında ise serbest kıyafete ilişkin olumlu tutumların yer aldığı gözlenmektedir. Öğretmenlerin serbest kıyafetin olumsuz yönlerini öne çıkardıkları söylenebilir.

Tablo 5. İlköğretim öğrenci kıyafetlerine ilişkin öğretmen tutumları

Maddeler	N	X	SS
1-Serbest kıyafet uygulamasıyla; arkadaşlarına göre iyi giyinemeyen öğrenciler ebeveynleriyle çatışmaya girer.	117	2,65	,62
2-Kıyafet serbestliği, maddi olanaklara sahip olmayan öğrencilerde eksiklik (aşağılık) duygusu oluşur.	117	2,62	,67
3-Serbest kıyafet uygulamasında aşırılığa kaçılması öğretimi olumsuz yönde etkiler.	117	2,59	,70
4-Kıyafet serbestliği öğrenciler arasında gereksiz özentiler yaratır.	117	2,56	,63
5-Serbest kıyafet uygulaması günümüzün ekonomik koşullarına uygun değildir.	117	2,55	,62

Tablo 6. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim öğrenci kıyafetine ilişkin tutumlarının t testi

Gruplar	N	X	SS	t	P
Erkek	69	48,37	5,03	1,69	0,94*
Kız	43	49,97	4,63		

*P>0,05

Tablo 6'ya göre Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretimde öğrenci kıyafetine ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin çalıştıkları farklı sosyo-ekonomik okul türüne göre ilköğretim öğrenci kıyafetine ilişkin tutumlarının varyans analizi

Değişimin Kaynağı	Sd	Kt	ko	F	P
Gruplar arası	2	178,74	89,37	3,93	0,022*
Gruplar içi	114	2588,17	22,70		
Toplam	116	2766,92			

*P<0,05

Tablo 7'e göre, öğretmenlerin çalıştıkları farklı sosyo-ekonomik okul türüne göre tutumlarında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Bu farkın hangi grupların tutumları arasında olduğuna bakmak için yapılan Tukey-B testi sonucuna göre, üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin devam ettikleri düşünülen okullarda çalışan öğretmenler, alt-sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin devam ettikleri okullarda çalışan öğretmen tutumları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Üst sosyo-ekonomik öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda görev yapan öğretmenlerin tutum puanları ortalaması ($X=50.67$), alt sosyo-ekonomik okullarda görev yapan öğretmenlerin tutum puanları ortalamasından ($X=47.96$) daha yüksektir. Üst sosyo-ekonomik grupta çalışan öğretmenlerin serbest kıyafete daha olumsuz baktıkları söylenebilir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Kıdem değişkenine göre, İlköğretim öğrenci kıyafetine ilişkin tutumlarının varyans analizi

Değişimin Kaynağı	Sd	Kt	Ko	F	P
Gruplar arası	2	11,26	5,63	0,22	0,79*
Gruplar içi	108	2691,50	24,92		
Toplam	110	2702,76			

*P>0,05

Tablo 8'de öğretmenlerin çalıştıkları kıdeme göre ilköğretim öğrenci kıyafetine ilişkin tutumlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir.

3. Anne Babaların ilköğretim öğrenci kıyafetlerine ilişkin tutumları

Tablo 9'a göre, Anne-Babaların İlköğretimde öğrenci kıyafetine ilişkin tutum puanlarının ortalaması en yüksek ilk beş maddeye bakıldığında serbest kıyafete ilişkin olumsuz tutumların yer aldığı gözlenmektedir. Ortalaması düşük son beş maddeye bakıldığında serbest ve zorunlu tek tip kıyafete ilişkin olumlu tutumların yer aldığı gözlenmektedir. Anne-Babaların serbest kıyafete ilişkin olumsuz tutumları öne çıkardıkları söylenebilir.

Tablo 9. Anne Babaların ilköğretim öğrenci kıyafetlerine ilişkin tutumları

Maddeler	N	X	SS
1-Kıyafet serbestliği maddi olanaklara sahip olmayan öğrencilerde eksiklik (aşâğılık) duygusu oluşur.	472	2,45	,81
2-Serbest kıyafet uygulamasında; arkadaşlarına göre iyi giyinemeyen öğrenci arkadaşlarına karşı olumsuz duygular geliştirir.	472	2,44	,77
3-Serbest kıyafet uygulamasında aşırılığa kaçılması öğretimi olumsuz yönde etkiler.	472	2,40	,83
4-Serbest kıyafet uygulamasıyla; arkadaşlarına göre iyi giyinemeyen öğrenciler ebeveynleriyle çatışmaya girer.	472	2,38	,83
5-Kıyafet serbestliği öğrenciler arasında gereksiz özentiler yaratır.	472	2,36	,84

Tablo 10. Cinsiyet değişkenine göre Anne-Babaların ilköğretim öğrenci kıyafetine ilişkin t testi

Gruplar	N	X	SS	t	P
Baba	291	48,26	7,00	3,01	0,003*
Anne	177	50,21	6,39		

*P<0,005

Tablo 10'a göre, Anne-Babaların cinsiyetine göre İlköğretimde kıyafete ilişkin tutumlarında 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Annelerin serbest kıyafete ilişkin olumsuz tutumlarının ortalamaları babalara göre daha yüksektir.

Tablo 11. Anne-Babaların farklı gelir durumuna göre ilköğretim öğrenci kıyafetine ilişkin tutumlarının varyans analizi

Değişimin Kaynağı	Sd	Kt	Ko	F	P
Gruplar arası	3	1288,39	429,46	9,70	0,06*
Gruplar içi	410	18141,62	44,24		
Toplam	413	19430,01			

*P<0,05

Tablo 11'e göre, Anne-Babaların gelir durumuna göre ilköğretimde öğrenci kıyafetine ilişkin tutumlarında 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Bu farkın hangi grupların arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey-B testi sonuçlarına göre en üst gelir grubundaki anne-babalar orta ve üst orta gelir grubundaki anne-baba tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. En alt düzeydeki gelir grubunda bulunan anne-babaların tutumları ile en üst gelir grubunda bulunan anne babaların tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Üst gelir grubunda bulunan anne babaların tutum puanlarının ortalaması (X=46.42), orta (X=49.85) ve üst-orta (X=50.71) grupların ortalamasından daha düşüktür. Üst gelir grubunda bulunan anne babaların tek tip zorunlu kıyafeti diğer gruplardan daha az benimsedikleri söylenebilir.

Tablo 12. Anne-Babaların farklı meslek gruplarına göre ilköğretim öğrenci kıyafetine ilişkin tutumlarının varyans analizi

Değişimin Kaynağı	Sd	Kt	Ko	F	P
Gruplar arası	9	1272,94	141,43	2,94	0,002*
Gruplar içi	343	16471,27	48,02		
Toplam	352	17744,21			

*P<0,05

Tablo 12'ye bakıldığında Anne-babaların ilköğretimde öğrenci kıyafetine ilişkin tutumlarında meslek değişkeni bakımından anlamlı farklar bulunduğu görülmektedir. Bu farkın hangi meslek grupları arasında bulunduğunu anlamak için yapılan Tukey-B testine göre, ev hanımlarının tutumları ile serbest meslek ve işçilerin tutumları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Yine devlet memurları ile serbest meslek ve işçilerin tutumları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Ev hanımlarının (X=50.28) ve Devlet memurlarının tutum puanlarının ortalaması (X=50.72), Serbest meslek mensuplarının(X=46.51) ve işçilerin (X=46.64)tutum puanları ortalamasından daha yüksektir. Ev hanımları ve devlet memurlarının tek tip zorunlu kıyafeti diğer meslek gruplarından daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

Tablo 13. Anne-Babaların farklı öğrenim durumlarına göre ilköğretim öğrenci kıyafetine ilişkin tutumlarının varyans analizi

Değişimin Kaynağı	Sd	Kt	Ko	F	P
Gruplar arası	3	544,48	181,49	4,00	0,007*
Gruplar içi	464	21020,95	45,30		
Toplam	467	21565,44			

*P<0,05

Tablo 13'e göre, anne-babaların ilköğretimde öğrenci kıyafetine ilişkin tutumlarında öğrenim durumları bakımından 0,005 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Farkın hangi öğrenim düzeyleri arasında bulunduğunu anlamak için yapılan Tukey-B testi sonuçlarına göre, ilköğretim mezunu anne ve babalar ile üniversite mezunu anne-babaların tutumları arasında anlamlı farklılık bulunduğu gözlenmiştir. Üniversite mezunu anne-babaların tutum puanlarının ortalaması (X= 50.28), ilköğretim mezunlarından (X=47.83) daha yüksektir. Öğrenim düzeyi yükseldikçe anne babalar serbest kıyafete ilişkin daha olumsuz tutum geliştirdikleri söylenbilir.

4. Tüm deneklerin (öğrenci, öğretmen ve anne-baba) ilköğretim öğrenci kıyafetine ilişkin tutumları

Tablo 14'e göre, tüm deneklerin öğrenci, öğretmen, anne ve babaların ilköğretimde öğrenci kıyafetine ilişkin tutumlarına bakıldığında ortalaması yüksek ilk beş madde serbest kıyafetin olumsuzluğu yönünde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama sahip madde, zorunlu tek tip kıyafetin çocuğa okula ait olduğunu hissettirmesine ilişkindir. En düşük ortalama sahip madde ise serbest kıyafetin çocuğa daha özgür ve rahat hissettirmesine ilişkindir.

Tablo 14. Tüm deneklerin (öğrenci, öğretmen ve anne-baba) ilköğretim öğrenci kıyafetine ilişkin tutumları

Maddeler	N	X	SS
1-Zorunlu (tek tip) kıyafet bana okula ait olduğumu hissettirir.	1192	2,40	1,20
2-Kıyafet serbestliği arkadaşlar arasında gereksiz özentiler yaratır.	1192	2,35	,79
3-Serbest kıyafet arkadaşlık ilişkilerimi bozar.	1192	2,26	,71
4-Kıyafet serbestliği sınıfın ve okulun düzenini bozar.	1192	2,23	,79
5-Serbest kıyafet uygulaması günümüzün ekonomik koşullarına uygun değildir.	1192	2,13	,80

Tablo 15. Deneklerin ilköğretim öğrenci kıyafetine ilişkin varyans analizi

Değişimin Kaynağı	Sd	Kt	Ko	F	P
Gruplar arası	2	102,35	51,17	2,90	0,55*
Gruplar içi	1189	20936,06	17,60		
Toplam	1191	21038,41			

*P>0,05

Tablo 15'e göre denek grupları arasında ilköğretimde öğrenci kıyafetine ilişkin tutumlarda anlamlı bir farklılık yoktur. Grupların birbirine yakın tutumlara sahip olduğu söylenebilir.

SONUÇLAR

- 1-Öğrenciler tek tip kıyafet giymekten ve her gün okul aynı kıyafetle gelmekten hoşlanmamalarına rağmen serbest kıyafetin olumsuzluklarını belirtmişlerdir.
- 2-Öğrencilerin tutumlarında cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık yoktur.
- 3-Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki okulda öğrenim gören öğrencilerin zorunlu tek tip kıyafete ilişkin tutumların ortalaması diğerlerinden daha yüksektir.
- 4-Öğretmenler serbest kıyafete ilişkin olumsuz tutumlara sahiptirler.
- 5-Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından tutumlarında anlamlı bir farklılık yoktur.
- 6-Öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre tutumlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır.
- 7-Öğretmenlerin kıdemleri bakımından tutumlarında anlamlı bir farklılık yoktur.
- 8-Anne-Babalar öğrencilerin serbest kıyafet giymelerine ilişkin olumsuz tutuma sahiptirler.
- 9-Anne-Babaların öğrenci kıyafetine ilişkin tutumlarında cinsiyet yönünden anlamlı farklılık vardır. Annelerin tutum puanlarının ortalaması daha yüksektir.
- 10-Anne-Babaların öğrenci kıyafetine ilişkin tutumlarında gelir durumlarına göre anlamlı bir farklılık vardır. Üst gelir grubunda bulunan anne-babaların tutum puanları ortalamaları orta ve üst-orta gelir grubunda bulunanların tutum puanlarından daha düşüktür.
- 11-Anne-babaların mesleklerine göre tutumlarında anlamlı farklılık vardır. Ev hanımları ve Devlet memurlarının tutum puanları ortalamaları daha yüksektir.
- 12-Anne-Babaların tutumlarında öğrenim düzeyi bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğrenim düzeyi yüksek anne-babaların tutum puanlarının ortalaması daha yüksektir.
- 13-Tüm denek gruplarının serbest kıyafete ilişkin olumsuz tutuma sahip oldukları gözlenmektedir.
- 14-Öğrenci, öğretmen ve anne-babaların ilköğretimde öğrenci kıyafetine ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık yoktur.

Sonuç olarak, tüm denekler serbest kıyafetin ülkemizde bazı sakıncalar doğuracağı görüşündedir. Bireyler arasında önemli sosyo-ekonomik farklılıkların bulunduğu ülkemizde aynı okul öğrencilerinin tek tip kıyafet giymesi olumlu bir uygulamadır. Her okul özel okullar gibi, katılımcı bir yaklaşımla kendi kıyafetini belirleyebilmelidir.

KAYNAKLAR

- Altıntaş, Sabahattin, "Kılık ve Kıyafet Yönetmeliğinin Ulusal Eğitim ve Kültür Açısından Önemi" *Öğretmen Dünyası Dergisi*. Sayı 239, Kasım 1999.
- Deligönül, Mehmet. (1982) *Atatürk'ten Seçki*. Doğumunun 100. Yılında Atatürk'e Armağan. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, No:489.
- Gök, Fatma (Editör) (1999) *75. Yılda Eğitim* İstanbul, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Kıran, Hüseyin (1994) "Türk Eğitim Sisteminde Sorunların Çözülemediği Nedenleri" Ankara. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Sayı.202
- Milli Eğitim Bakanlığı (2000) *2001 Yılı Başında Milli Eğitim*. Araştırma Planlama Koordinasyon Kurulu Yayınları Ankara.
- _____. 17.8.1989 tarih ve *İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün* 14861 sayılı genelgesi
- _____. 9.02.1990 tarih ve *İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün* 4165 sayılı genelgesi

Özet

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlik uygulamaları sırasındaki rehber öğretmen ve aday öğretmen etkileşiminin ve bu etkileşimin sonucunda, rehber öğretmenlerin mesleki gelişimlerine öğretmen adaylarının hangi yönlerden katkıda bulunduğu saptanmasıdır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan bu araştırmanın örneklemini, Amerika Birleşik Devletleri'nin California Eyaletinde bulunan bir üniversitenin öğretmen yetiştirme programında öğrenim gören 26 öğretmen adayı, onların mesleki gelişimlerinden sorumlu 18 rehber öğretmen ve 3 üniversite koordinatörü oluşturmuştur. Verilerin analizi sonucunda, aday öğretmenlerin, literatürde sıklıkla belirtildiği gibi, sadece öğrenen konumunda olmadığı, aksine rehber öğretmenlerin hizmet-içi gelişimlerinde önemli bir rol üstlendikleri saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Öğretmen eğitimi, mesleki etkileşim, okul deneyimi, mesleki yardımlaşma, mesleki gelişim.

Abstract

The purpose of this study is to determine interaction among student teachers and their supervising teachers and through this interaction in what ways student teachers contribute to the supervising teachers' professional development. Qualitative research design is selected and sample included 26 student teacher, 18 supervising teacher who are responsible for student teachers' professional development, and 3 university coordinator from a university in the state of California, in the United States of America. Analyzing data concluded that student teachers are not only the learners but instead they play an important role in terms of their supervising teachers' in-service professional development

Keywords: Teacher education, professional interaction, school experience, collegial help, professional development.

GİRİŞ

Üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarının ortak amacı, öğretmen adaylarının okulda ihtiyaç duyacakları program bilgisini vermek ve öğretim stratejileriyle ilgili repertuarlarını geliştirmektir (Morin, 1993). Buna ek olarak, öğretmen adayları üniversite derslerinde öğrendiklerini okullarda uygulama fırsatı bulurlar. Bu uygulama, tüm dünyada küçük farklılaşmalar dışında genelde benzerlikler gösterir. Ancak, Shantz (1995) öğretmen yetiştirmedeki *öğretmenlik uygulaması* boyutuna şu şekilde dikkat çekmektedir:

Hizmet öncesi eğitim programlarının amacı nedir? Onlar [öğretmen adayları] mevcut sistemi devam ettirecek ve uygulamalarda rehber öğretmenleri taklit edecek şekilde mi yetiştirilmeli? Yoksa adayları bugünün ötesinde düşünmeye ve yenilikçi olmaya özendirilen programlar mı olmalı? Bir çok eğitim fakültesi, programlarını yenilikçi metotları destekler nitelikte tasarlamakta ve sonra da adayları, doğası gelenekselleşmiş [kalıplaşmış] olan ortamlara uygulama amacı ile göndermektedir. Bazı durumlarda öğretmen adayı, rehber öğretmen ve öğretim üyesinin isteklerini yerine getirme konusunda çatışma yaşayabilmektedir (s. 339).

Bugün, tartışılan önemli konulardan biri uygulamalarda öğretmen adayının alan bilgisinde ne kadar yeterli olduğu değil, öğretim faaliyetleri sırasında bilgisini öğretime ne kadar aktarılabilirliği. Kuşkusuz meslek bilgisi öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde okutulan derslerle kazandırılmakta ve adaylar

* Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi

öğrendiklerini okullarda yaptıkları uygulamalar yoluyla pekiştirmektedirler. Okullardaki uygulamalarda, adayların mesleki gelişimlerine katkıda bulunan rehber öğretmenlerin de bilimsel ve duygusal yönden onlara yardımcı olabilecek nitelikte olması istenmektedir. Dolayısıyla rehber öğretmenin, öğretmen adayının alan ve meslek bilgisini belirli öğretim durumlarına nasıl yönlendirmesi gerektiğini bilmesi de öğretmenlik mesleğinin gelişimi açısından önemli bir boyuttur. Ancak, rehber öğretmenler öğretim tasarımı ve öğretim metotları hakkında yeterli bilgiye sahip olsalar bile, çoğu zaman bu bilgilerini meslektaşları ve mesleğe yeni başlayacak olan adaylar ile paylaşma alışkanlığını tam olarak kazanamamışlardır. Bunu Reecer (1995) şöyle ifade etmektedir:

...öğretmenler kendi öğretimlerini yansıtma yeteneğine ve bunu yapacak analitik gereçlere sahip değiller. Öğretmenlerin kendi öğretim faaliyetleri hakkında konuştukları; genellikle hangi çocukların sorun yaşadığı vb. gibi konulardır.... Ayrıca daha deneyimli meslektaşlarından da yardım bekleyemezler. Çünkü onlar kendi sınıflarıyla meşguldür. Asıl düşünce 'profesyonel' kişinin kendi yolunu kendisinin bulabileceğidir. Böylece genç öğretmenler sınıflara girer, kapıları kapatır ve kendi başlarına işleri yola koymaya çalışır...mesleki yaşamları boyunca bir çok öğretmen okullarda birbirleriyle günlük alışılmış iletişimleri dışında mesleki anlamda bir iletişim kurmaktan uzaktır. Bu yüzden genç öğretmenlerin deneyimlilerden bir şeyler öğrenebilmelerine neredeyse olanak yoktur (ss, 26-28).

Bu nedenle, "yansıtmacı", başka bir ifadeyle deneyim paylaşımcı, öğretim hem dikkatle düşünülmesi gerekli olan bir konu, hem de *profesyonel gelişimin* sağlanması açısından önemli bir yaklaşımdır.

Bir sınıf ortamında bulunan ve o sınıfın öğretiminden sorumlu bireylerin birbirleri ile olumlu ya da olumsuz etkileşimi kaçınılmazdır. Eğer bu etkileşimde taraflardan biri deneyimli, diğeri mesleğe başlama aşamasında ve deneyimsiz ise, etkileşim daha ziyade tek boyutlu ve sınırlıdır. Bilginin paylaşımı ve mesleki iletişimin gelişmedeki önemi dikkate alındığında, bu iletişim çok boyutlu bir etkileşim süreci olmak zorundadır. Çünkü, öğretmen adayı kadar, rehber öğretmen de bu mesleki birlikteliğin gelişimsel boyutundan yararlanabilir. Ancak Ishler, Edens ve Berry (1996) çoğu okulda geleneksel yapının hakim olduğunu, öğretmenlik uygulaması çalışmalarının hala eski *çıraklık* modelini yansıttığını belirtmektedir. "Öğretmen adayları, rehber öğretmenlerle sınıflara yerleştirilir, rutin faaliyetleri özümser ve öğretmeni taklit etmeye çalışır" (s, 360). Yansıtmacı yaklaşımdaki gibi sorgulama yoktur ya da en asgari düzeydedir. Louis, Kruse ve Raywid (1996) bir çok rehber öğretmenin dönüt vermede başarısız oluşunun asıl sebebini, meslektaşlar arası iletişim yetersizliğine bağlar. Öğretmen adaylarının yaptıkları işler hakkında, rehber öğretmenlerden dönüt almaları gerekli olmasına rağmen, rehber öğretmenler, aday öğretmenlere daha çok öğretmen adayının ne yaptığı ya da neden yaptığı ile ilgili değil, 'ben olsaydım' diye başladıkları, kendi öğretim stratejilerini ön plana alan dönütler vermektedir. Pape (1992) araştırmasında benzer olarak "rehber öğretmenlerin maksatlı ya da farkında olmadan öğretmen adayları kendi eğitim, görüş ve inançları doğrultusunda olmaya zorladıklarını" belirtmiştir.

Literatür incelendiğinde, bugüne kadar yapılan çalışmalarda rehber öğretmenlerin aday öğretmenler üzerindeki etkilerinin araştırıldığı ve rehber öğretmenlere yönelik eleştirileri sıkça görmek mümkündür. Fakat öğretmen adaylarının, yeni yaklaşımları, öğretim faaliyetlerindeki gelişmeleri ve etkili iletişim fırsatlarını sınıf ortamına taşıyarak rehber öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ne türde katkılarda bulunabilecekleri araştırılmamış, var olan çalışmalarda başka bir araştırma sırasında elde edilen verilerin analizi doğrultusunda tesadüfen ortaya çıkan bazı olumlu sonuçlardan ibarettir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri Kaliforniya eyaletinin önde gelen öğretmen yetiştirme kurumlarından birinin, Mesleki Etkileşim Güdümlü Öğretmen Yetiştirme Programında yer alan ve öğretmen adayları ile işbirliği içinde çalışan rehber öğretmenlerin bu etkileşimden yararlanma boyutları ve öğretmen adaylarının hangi yönlerden rehber öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunabilecekleri araştırılmış ve bu çalışmanın Türkiye'deki öğretmen yetiştirme uygulamalarına da katkıda bulunacağı düşünülmüştür.

Araştırmaya ışık tutan araştırma sorusu:

- Öğretmen adayları hangi yönlerden rehber öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkıda bulunmaktadır?
- Öğretmen adaylarının katkılarını daha belirgin olarak belirleyebilmek için ana araştırma sorusu aşağıdaki sorularla desteklenmiştir.
1. Öğretmen adaylarının sınıftaki öğretim faaliyetini izleyen rehber öğretmenin sınıf yönetimi hakkındaki düşünceleri nasıl değişmiştir?
 2. Adaylarla ders planlarının yapılması ve bu planların gözden geçirilmesi sonucunda, rehber öğretmenlerin

ders planı yapma hakkındaki görüşleri nelerdir?

3. Öğretmen adaylarının öğretim becerilerini değerlendiren rehber öğretmen, öğretim yöntemleri hakkında neler öğrenmiştir?
4. İki öğretmen adayına aynı anda rehberlik yapan öğretmen, mesleki iletişim hakkında neler öğrenmiştir?

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı; deneyimlerden ortaya çıkacak öğrenme yaşantılarını ve mesleki etkileşimi saptama ktır. Ancak, burada söz konusu olan araştırma literatüründe sıkça rastlanan, rehber öğretmenlerin adayların mesleki gelişimine katkısı değil, aksine, rehber öğretmenlerin adaylardan neler öğrenebildikleri ve bunun mesleki gelişimlerine katkılarıdır. Bu yüzden Krathwohl'un da (1993) belirttiği gibi, alanda araştırma az ya da yoksa araştırmacı daha çok gizli kalmış noktaları ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalıdır. Bunun yapılabilmesi için ortamda bizzat bulunulup gözlemler, görüşmeler yapılmış ve teke tek ve derinlemesine veri toplamaya uygun olan "nitel metot" seçilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması üç aşamada yapılmıştır:

Birinci aşamada, rehber öğretmenler, sınıf ortamında, adaylar gelmeden önce, değişik zaman ve derslerde gözlenmiş, onlarla kısa görüşmeler yapılmıştır. Adayların görev ve sorumluluklarının ve programın amaçlarının neler olduğunun saptanması amacıyla, öğretmen adayının el kitabı; üniversite derslerinde adaylar tarafından hazırlanan ders planları; rehber öğretmen ders planları; üniversite koordinatörlerinin görüşme sonuç raporları incelenmiş ve lisans dersleri izlenmiştir. Daha sonra, ikinci aşamanın gerçekleştirilmesinde yardımcı olacağı düşünümlüp doküman analizlerinden de yola çıkılarak aday öğretmen, rehber öğretmen ve üniversite koordinatörleri ile görüşmeler yapılmıştır.

İkinci aşama, görüşme sorularının hazırlanması ve görüşmelerin yapılması aşamasıdır. Öğretmen adayları ile yüz yüze yapılan görüşmelerde 16 soru, rehber öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de 12 soru sorulmuştur. Ses kaydının yapıldığı her bir görüşme 40 dakika ile 1 saat arasında devam etmiş, bir rehber öğretmen ile telefon görüşmesi yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda, üniversite koordinatörleri ile değişik zamanlarda görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelere ilave olarak, rehber öğretmenlere öğretmen adaylarının öğretim faaliyetleri hakkındaki görüşlerini kaydetmeleri için dönem başında verilen gözlem formları, dönem sonunda toplanmıştır.

Birinci ve ikinci aşamalarda toplanan verilerin analizi sonucunda üniversite koordinatörleri ve seçilen 6 rehber öğretmen ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin odağı, rehber öğretmenlerin yıl olarak mesleki deneyimleri, kaç kişiye rehberlik ettikleri, rehberlikteki başarıları ve öğretim becerileridir.

Örnekleme

Bu araştırmada ilköğretimde öğretmen olacak 26 öğretmen adayı, halen görev yapmakta olan 18 rehber öğretmen ve üniversite ile okul arasındaki iletişimin sağlıklı yürütülmesinden, öğretmen adaylarının gelişiminden ve okul-üniversite işbirliğinin yürütülmesinden sorumlu 3 üniversite koordinatörü örnekleme grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya katılan rehber öğretmenler, dört değişik okulda görev yapmakta ve bunların mesleki deneyimleri 40 yıl ile 2 yıl arasında değişmektedir. Rehberlik deneyimleri ise, rehberlik edilen öğrenci sayısı bakımından değişmekte; araştırmadaki adaylar da dahil edildiğinde 15 adaya rehberlik eden öğretmenlerin en fazla adaya rehberlik eden öğretmenler grubunu, iki yıl öğretmenlik deneyimi olanların ise, araştırmaya katılan adaylar onların ilk rehberlikleri olduğu için en az rehberlik eden öğretmenler grubunu oluşturmaktadır.

Örnekleme grubunun heterojen bir şekilde seçilmesindeki amaç, rehber öğretmenlerin öğretimdeki deneyimleri ve rehberlik edilen öğrenci sayısı ile rehberlik faaliyetleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir.

BULGULAR

Verilerin analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular; öğretmen adaylarının, derslerine katıldıkları rehber öğretmenlerin mesleki gelişimlerine;

- sınıf yönetimi
 - sınıf içi gözlem
 - derslerin planlanması
 - öğretim becerileri
 - meslektaşlık bilinci
- yönünden katkılarda buldukları biçimindedir.

Sınıf Yönetimi

Okul deneyimi uygulamasının başlarında, araştırmaya katılan 18 rehber öğretmenin dörtte biri, adayların sınıf yönetimi hakkındaki uygulama ve düşüncelerine olumsuz yaklaşırken, kendi sınıf yönetimi yöntemlerinin en uygun olduğunu savunmuşlar ve adayların da sınıfta bu yöntemleri aynen izlemesi gerektiğini belirterek adaylardan; 1) rehber öğretmeni dikkatlice gözlemlemelerini ve 2) aynı sınıf yönetimi stratejilerini eksiksiz olarak uygulamalarını istemişlerdir. Bunu rehber öğretmenlerden biri şu şekilde ifade eder:

...sınıf yönetimi? Benim yaptığımı yapmalılar. Burası benim sınıfım. Benim öğrencilerim. Eğer [öğrenciler] kontrolden çıkarlarsa sınıfı tekrar düzene sokmak sorun olacaktır...geçen yıl böyle bir problemi yaşadım. Bu yüzden sınıf yönetimi benim istediğim gibi olacak ve tabii ki çoğu zaman [adaylar] beni taklit edecekler...

Shanz'ın da (1995) belirttiği gibi bir çok rehber öğretmenle benzer tavır sergileyen bu rehber öğretmen de kendi sınıf yönetimi konusunda oldukça tutucu davranmakta, aday öğrencilerin sınıf yönetimi bilgi ve becerilerine değer vermediği gibi olası değişiklikleri de kuşkuyla karşılamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler özelliklerine göre sınıflandırıldığında, bu tür davranışları, daha çok mesleki deneyimleri fazla olan bayan öğretmenlerin sergilediği gözlenmiştir. Ancak mesleki deneyimin yanında rehberlik deneyimi de olan öğretmenler aday öğretmenlerden gelen önerilere daha açık ve adayın sınıfta uygulamaya çalışıklarına daha ılımlı yaklaşmışlardır.

Aday öğretmenler, çoğu zaman deneyimsiz olarak algılsa da, programlarını sürekli olarak geliştiren ve öğretmen yetiştirmede devamlı yenileşme çabasında olan üniversitelerden geldikleri için onların sınıf ortamına olumlu katkıları olacağı yadsınamaz bir gerçektir. Bir rehber öğretmen bunu belirterek:

...geldi ve bana muhtemel oturma planından bir şeyler bahsetti. İşlenen konuya en uygun oturma planıydı...küçük grupları oluşturduk...daha önce düşünmüş olmam g gerekirdi...

Bir diğer rehber öğretmen ise adaydan nasıl etkilendiğini şöyle ifade ediyor;

...eğer birisi sizi sınıfta izliyorsa daima yeni fikirlerle gelip, sizi çok gerilere götürüp bu işin temellerini düşünmeye zorluyor. Üniversite yıllarına ve fakültedeki derslere...kendi kendinizi sorgulamaya başlayıp bu aslında onun [öğretmen adayının] yaptığı gibi olmalı diye düşünüyorsunuz. Belki de yılların verdiği deneyimle kendi yöntemlerinizin en iyisi olduğunu düşünüyorsunuz. Aslında bunlar yıllar boyu yenilenmemiş bilgiler mi?...

Birinci rehber öğretmenin aksine, bu iki rehber öğretmenin görüşlerinde ortak olan noktalara bakıldığında, önemli olanın aday öğretmenlerin deneyimsizliği değil, sınıf ortamlarına üniversiteden taşıdıkları bilgileri doğru aktarabilmeleri olduğu görülmektedir. Bunun yanında, gelişime açık ve karşısındakinin bilgi ve becerilerine saygı duyan rehber öğretmenlerin sınıflarında uygulama yapmak, aday öğretmenlere mesleki ve duygusal tatmin sağlamak ve profesyonel gelişim tek boyutlu olmaktan çıkıp çift yönlü olmaktadır.

Sınıf İçi Gözlem

Sınıf öğretmeni dışında bir başkası öğretimden sorumlu olduğunda, öğrenme, her rehber öğretmen için önemli bir konu olmaktadır. Özellikle rehber öğretmenlerin, derslerini aday öğretmenler gelmeden önce planladığı düşünülürse, belirlenen konuyu, ayrılan zamanda ve istenilen nitelikte öğretememe endişesi, rehber öğretmenlerin ortak kaygısıdır. Üstelik aday öğretmenlerin de belirlenen konularda yeterli olup olamayacağı endişesini taşıyan rehber öğretmenler, önemli gördükleri konuları kendileri işlemeyi tercih etmekte ve adaylara işlenmesi daha kolay olduğu düşünülen konuları verme yoluna gitmektedirler.

Ancak "Bir rehber öğretmen için sınıfta dersi bir başkası işlediği zaman en önemli kazanç, kendi öğrencilerini öğrenme faaliyetleri sırasında gözleyebilme fırsatının doğması olabilir mi?" sorusuna bir rehber öğretmenin yaklaşımı ilginçtir:

...bir başkası öğretimi yüklendiğinde ve siz oturup izleme sansına sahipseniz öğretmenin ne yaptığı önemli olsa da, hangi öğrencinin nasıl davrandığı ve sınıf içi dinamiği açıkça görme fırsatına sahip olmak sınıfı tanımak bakımından önemli bir avantaj sağlamakta. Onun bana sağladığı en önemli katılardan birisi bu...sınıfımı öğrenirken ya da sorun yaşarken gözleyebilmem. Sınıftaki öğrencilerimi bireysel olarak ve grup içinde ders başından sonuna kadar izleme fırsatını, hazırladığım ders materyallerinin ne kadar işe yaradığını görebilme fırsatını yakaladım.

Rehber öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisi, bir başkası öğretimden sorumlu olduğu zaman yukarıdaki öğretmenin açıklamalarına benzer ifadelerle, adayların sınıf içi etkileşimi gözleme fırsatını sağladıklarını kaydetmişlerdir. Başka bir rehber öğretmenin ifadesi de bu görüşü destekler niteliktedir:

...üniversite yıllarımdaki aday öğretmenliğimden bu yana oturup bir sınıfı gözleme şansı elde edemedim. Büyük bir fırsat...öğretim modelini, sınıf içi dinamiği, grup çalışmalarını, iyi ya da başarısız denilebilecek uygulamaları izleme ve buna göre kendi eğitim ve öğretim etkinliklerinizi yenileme ve düzenleme şansını elde edebiliyorsunuz. Ayrıca, hazırlanan ders materyallerinin ne kadarının amaca yönelik olduğunu ve öğrenmeye olan katkılarını aday öğrenci sayesinde deneme şansına sahip oluyorsunuz...

Sınıf içi gözlem konusuna genel olarak bakıldığında, rehber öğretmenler sınıfta bir başkası öğretim sorumluluğunu aldığı zaman öğretim ve öğrenmeyi gözleyebilmeyi bir fırsat olarak görme ktedir.

Dersin Planlanması

Yapılan görüşme ve gözlemlerde, rehber öğretmenlerin ders planı yapma gibi bir alışkanlığı olmadığı saptanmış, ders planını yapanlar da kısa notlar olarak derste bunlardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Başlangıçta, rehber öğretmenler, uzun ders planları hakkında adaylara eleştiriler yöneltmiş ve bazıları ders planı yapmanın gereksiz olduğunu bile savunmuştur. Adayların neredeyse dörtte üçü, yaptıkları ders planlarının uzunluğu hakkında rehber öğretmenleri ile fikir ayrılığı yaşamış ve bunu fakülte'deki derslerinde de tartışarak ders planının gerekliliğinin nedenleri konusuna geniş yer vermişlerdir. Fakültenin verdiği ders planı örneğinden yararlanarak derslerini planlayan öğrenciler, çoğu zaman rehber öğretmenlerin ve programın (üniversitenin) ders planı beklentilerinde ikilem yaşamıştır. Ancak, öğretmen adaylarının ders planlarını bir gün öncesinden alan rehber öğretmenler, bu planların adaylara öğretim sırasında nasıl yardımcı olduğunu görmüşlerdir. Rehber öğretmenlerden birine adayın ders planı hakkındaki görüşleri sorulduğunda " sanırım biraz fazla" yanıtı alınmış, aynı soru ilerleyen günlerde sorulmuş ve öğretmenin yanıtı "... benimkinden daha iyi olduğu kesin, sanatsal" olmuştur. Rehber öğretmenin düşüncesinin bu kadar değişmesine neden olan husus araştırılmış ve aday öğretmenin ders planını öğretimde verimli bir şekilde kullanma becerisinin buna neden olduğu saptanmıştır.

Bir başka önemli nokta ise, adayların üniversitenin istediği dört farklı öğretim modelini kullanarak ders planı hazırlama zorunluluğudur. Bu yüzden adaylar her bir model için farklı ders planı hazırlamış ve derslerinde de bu ayrıntılı planlardan yararlanmışlardır. Yıl olarak öğretim deneyimi göz önüne alındığında, deneyimi fazla olan öğretmenlerin, öğretim modellerini sanıldığı gibi çok iyi bilmedikleri ortaya çıkmış, kavramsal boyutta bilinen bir çok modelin de adayların ders planlarında ayrıntılı olarak yazılması sayesinde derinlemesine öğrenildiği görülmüş ve rehber öğretmenler, adayların gelmesi ile derslerin bu modellere göre planlanması gerektiğini gördüklerini belirtmişlerdir.

Öğretim Becerileri

Üniversitenin koyduğu değişik modelleri kullanma zorunluluğu, rehber öğretmenlerin kendi öğretim becerilerini gözden geçirmelerine neden olmuştur. Araştırmadan elde edilen verilerin öğretim modelleri hakkında ortaya çıkardığı sonuç; bir çok rehber öğretmenin uygulamak istediği, fakat yeterli bilgiye sahip olmadığı ve okumadığı için uygulayamadığı öğretim modellerini, aday öğretmenlerin uygulamaları sırasında gözleyerek daha ayrıntılı öğrenebildiğidir. Bir öğretmen bunu; "... öğretmen adayı üniversitenin kendisinden istediği tüm öğretim modellerini uygulamaya çalışıyor ve siz hangi öğrencinin ne yaptığını, modele ne tür tepkiler verdiğini ve modelin başarılı olup olmadığını açık olarak gözleyebiliyorsunuz" şeklinde ifade etmiştir.

Aday öğretmenler gelmeden önce, sınıflarında yapılan gözlemlerde rehber öğretmenlerin, genellikle öğretmenin aktif olduğu sunuş yolunu ve düz anlatımı tercih ettiği görülmüştür. Diğer modellerin neden kullanılmadığı ya da az tercih edildiği sorulduğunda ise, ortak yanıt "zaman yetersizliği, sınıf ortamının uygun olmayışı, yeterli materyalin bulunmayışı, öğrenci grubunun uygun olmayışı" biçiminde olmuştur. Az da olsa, rehber öğretmenlerin bazıları, daha samimi yanıtlayarak "modeller hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve modeli duyduklarını fakat uygulayabilmek için gerekli bilgilere sahip olmadıklarını" vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarının öğrendikleri modelleri uygulama çabaları, rehber öğretmenleri güdülenmiş, adaylar tarafından kullanılan modellerin adaylar ayrıldıktan sonra da rehber öğretmenler tarafından kullanıldığı yapılan gözlemlerde görülmüştür. Bunu bir rehber öğretmen şöyle açıklıyor:

Daha önce bilmediğim bir çok modeli öğrendim ve derslerimde uyguluyorum. Örneğin: Adaylara zorunlu olduğu için ben de işbirlikli öğrenme modelini denedim. Adaylardan modelin uygulanmasında değişik stratejileri izledim. Sanırım başarılı da oldum.

Rehber öğretmenlerin yanında, üniversite koordinatörleri de yapılan görüşmelerde rehber öğretmenler arasında

adaylar ayrıldıktan sonra değişik öğretim modellerini denemeye doğru bir yönelim olduğunu belirtmişlerdir. Her ne kadar bazı öğretmenler, kendi inandıkları metotlara sıkı sıkıya bağlı kalmayı tercih etseler de, rehber öğretmenlerin neredeyse dörtte üçünün adayların sınıf ortamına getirdiği yeniliklerden etkilenmiş olduğu belirlenmiştir. Rehber öğretmenlerden birisi bu konuyu net bir şekilde ortaya koymaktadır: Meslek derslerinden [adayların]getirdiklerini kabul etmemek mümkün değil. Yeni bilgiler, yeni deneyimler, sürekli gelişen bir programdan transfer olan yeni konular. Bizim zamanımızda olmayan ya da olup ta bizlerin göz ardı ettiği konular... Diğerlerini bilmem ama bu iş yoğunluğunda sanırım asıl görevimizi ihmal ettik. 15 yıl öncesinde kaldık ve kendimizi yenileyemedik...bu yaştan sonra da insan biraz üşengeç oluyor. Arada bir hizmet-içi programlar oluyor ama nafiye...beni asıl motive eden genç insanların bir şeyler yapma gayretleri...genç ve enerji dolular...onları gördükçe daha iyi örnek olmam gerektiğini düşünüyorum. Onlardan öğrendiklerim azımsayamayacak kadar çok...

Meslekteş Olma

Meslekteşlik denilince akla, aynı meslek grubunda çalışan kişilerin oluşturduğu topluluk gelir. Aynı mesleki yaşantıyı paylaşan bireyler arasında, mesleki yaşantının ve etkileşimin doğal sonucu olarak mesleki arkadaşlık oluşur. Fakat meslekteşler arasındaki bu etkileşim nasıldır? Okul içindeki rutin faaliyetlerde öğretmenler, mesleki arkadaşlığa, akşam çay sohbetleriyle, okulda yıl sonu gezisini ortaklaşa düzenleyerek, öğretmenler odasında konuşarak, akşam eve dönüşte serviste, otobüste ya da yolda yürürken dertleşerek yeteri kadar önem verdiklerini düşünebilirler. Aslında meslekteşlik *istek, kritik değerlendirme, birlikte çalışabilme becerilerini* gerektirir. Lemlech ve Kaplan'a (1990) göre meslekteşlik "bilginin ve deneyimin karşılıklı algılama, anlayış ve yardımla aktarıldığı mesleki ilişkidir." Meslekteşlik bir anda oluşabilen bir ilişki değildir. İstek ve dayanışma gerektirir. Bu nedenle mesleki ilişkilerin oluşması ve adayların birbirlerine mesleki katkıda bulunmaları için, öğretmenlik uygulamalarında bir sınıfa iki aday öğretmen gönderilir. Bu uygulamanın hem öğrenciler (öğretmen adayları) için hem de rehber öğretmenler için olumlu olduğu gözlenmiştir. En önemli faydalarından birisi, kişiler arası iletişim becerisini geliştirmesidir. Sınıfında, bir dönem boyunca iki adayla birlikte çalışan rehber öğretmenler, adayların birbirleriyle olan mesleki paylaşımlarını, birinin diğeriyle etkileşiminden doğan

mesleki değişim ve gelişimlerini izleme fırsatını bulmuşlardır. Daha önce de belirtildiği gibi meslekteş olma bir günde olacak bir şey değildir. Aradan uzunca bir süre geçecek, bu süre içinde bireyler aşama kaydederek hem arkadaşlık hem de meslekteşlik özelliklerini kazanacaklardır. Lemlech ve Kaplan (1991) bu gelişimi 6 aşamalı olarak belirlemişlerdir:

1. Adayların etkileşimi
 - Duygusal rahatlık
 - Dönüt
2. Partner (eş) olma
 - Yardım
 - Fikirlerin paylaşılması
 - Davranışların düzenlenmesi
3. Rekabet
 - İmrenme
 - Mukayese (zayıf ve üstün yönlerin karşılaştırılması)
4. Öğretim çalışmaları
 - Problem çözme, çözümü paylaşma
5. Becerilerin bütünleşmesi
 - Öğretim için hazır olma
 - Ortaya koyma
 - yeterlilik
 - cesaret
 - anlayış ve kavrama
 - ustalık ve hüner
6. Meslekteşlik
 - Birbirinin yetişmesine katkı
 - Danışma
 - Uzmanlığın ortaya konulması
 - Uygulama
 - Birlikteliğin devamına olan istek
 - Sorumluluk

Bu aşamaları kısaca açıklamak gerekirse; birinci aşamada; bireylerin yalnız olmadıklarını hissetmeleri, sonraki aşamadaysa; adayların fikirlerini paylaşmaları ve yardımlaşmaları önemlidir. Üçüncü aşamada ise bireyler arası rekabet ön plana çıkar. Ancak burada önemli olan, adayların birbirlerine üstünlük kurma çabaları değil, birbirlerinin eksik ve üstün yönlerini belirlemeleri ve bunların sebeplerini aramalarıdır. Bu anlamda rekabet olumlu olarak düşünülmesi, kimin daha iyi olduğunu aramaktan çok, başarı ve başarısızlıkların paylaşımı olarak görülmelidir. Dördüncü aşamada; adaylar öğretim faaliyetleri hakkında daha bilinçli bir duruma gelir ve birbirlerine yardımları ve birbirlerinin problemlerini çözme çabaları daha profesyonel olur. Beşinci aşamada; adaylar, artık daha bağımsız ve sadece problemleri çözen değil, aynı zamanda bilgi ve becerilerini cesurca ortaya koyan, yaratıcılıklarını kullanarak öğretme çabasında olan bir tutum içerisinde. Son aşama ise; daha çok uygulamaların uzmanlık düzeyine ulaştığı aşamadır. Meslekteşlik bilinci kazanılmış, ilk aşamadaki duygusal destek gelişerek, yerini, mesleki danışma, dayanışma, sorumluluk alma ve paylaşmaya bırakmıştır.

Araştırmaya katılan aday öğretmenler ve rehber öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, meslektaşlık bilincinin oluşumunun Lemlech ve Kaplan'ın da açıkladığı aşamalarla paralellik sergilediği belirlenmiştir. Yapılan gözlemlerde de, adayların, zamanla deneyim kazandıkları ve bu deneyimlerini birbirlerine gün geçtikçe daha ustaca aktarabildikleri izlenmiştir. Sadece adayların birbirlerinden değil, rehber öğretmenlerin de adayların etkileşimlerinden yararlandıkları görülmüştür. Böylece sınıf içi ve sınıf sonrası iletişim üçlü bir boyut kazanmış,, adayların kendi aralarındaki diyaloglarına rehber öğretmen de katılmıştır. Peki bu etkileşim rehber öğretmenlere mesleki açıdan neler kazandırmıştır? Bir öğretmen şöyle açıklıyor:

Öncelikle sizi daha iyi bir iletişim kurmaya zorluyor...konuştuklarınızı karşı tarafın tam ve doğru olarak anlaması için ne konuştuğunuza ve nasıl ifade ettiğinize konsantre olmanız önemli. Daha sonra, mesleki açıdan da doğru iletişim kurmak önemli. Adayın yaptığı bir uygulamadaki olumlu ve olumsuz yönleri bir mantık zinciri içinde ifade etmeniz gerekli. Örneğin: uygulama sonundaki konuşmalarda, "bak şunu yaptın ama yapmasan daha iyi olurdu" şeklindeki bir konuşmada karşınızdaki ne söylediğiniz konusunda kafasında bir şekil ya da resim oluşturamıyor. Bu nedenle, iyi bir konuşmacı, iletişimci olmanız şart. Ben aday öğrenciye dönüt verirken bazı sorunlar yaşadım. Modeller hakkında konuşurken modellerin yapılandırılışı hakkında kargaşalarım oldu. Mesleki terminolojimiz farklıydı...Onlar yeni kavramlardan, olgulardan bahsederken zorunlu olarak siz de o dilden konuşma ihtiyacını hissediyorsunuz. Tüm metot kitabını okumak zorunda kaldım. İyi de oldu.

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin, üzerlerine aldıkları rehberlik sorumluluklarını tam ve doğru olarak yapabilmeye becerisine tam olarak sahip olmadıkları gibi neredeyse yarıya yakın bir kısmının kendilerini *müfettiş* olarak algıladığı ve dolayısıyla adaylarla olan iletişimlerinin de tek boyutlu ve sınırlı kaldığı gözlenmiştir. Yapılan gözlemlerde, adayların bazıları, uygulama sonunda yargılandıklarını düşünerek bir sonraki uygulamada paniğe kapıldıkları belirlenmiştir. Fakat mesleki iletişimin niteliğinin ve boyutunun zaman içerisinde değişim göstermesiyle, rehber öğretmenlerin, tamamı olmasa da büyük bir kısmı, asıl görevlerinin olumsuzlukları eleştirmek değil, bu olumsuzlukların olumlu yönde değiştirilmesini sağlamak olduğunun farkına vardıklarını belirtmişlerdir

Sonuç olarak; adayların sınıf ortamında bulunması, rehber öğretmenleri yeniden yapılanma sürecine soktu. Birisi bunu kısa ve öz olarak ifade ediyor:

...sadece gazete okumak, ünite dergilerini gözden geçirmek, öğretmenler odasında sohbet etmek mesleki gelişim olarak algılanmamalı. Bir işe katılıp bizzat onu yaşamıyorsanız, başkalarının neler yaptığından, etrafınızda neler olup bittiğinden haberiniz yoksa, bırakın mesleki gelişimi bu mesleki gerilemedir. Eğitim sürecinin bir parçası olup yaşamak gerekiyor. Adaylarla paylaştıklarımın sonucunda yıllardır yerimde saydığımı gördüm...

YORUM

Öğretmen adayları uygulamaya gittiğinde genellikle deneyimsiz, bildiklerini ifade edemeyen bireyler olarak algılanırlar. Hatta çoğu zaman onların sınıf ortamında bulunmaları, okul idaresi ve rehber öğretmenler için rahatsızlık vericidir ve uygulamaların bir angarya olduğu düşünülmektedir. Rehber öğretmenler, "onca işin arasında bir de bunlarla mı uğraşacağım" düşüncesinde olduğu sürece, adayların uygulamalardan olumlu deneyimlerle dönmeleri beklenemez.

Bu araştırmada, aday ve rehber öğretmenlerin sınıf içi etkileşimleri incelenmiş ve literatürde yaygın olarak araştırılan rehber öğretmenlerin adayların mesleki gelişimlerine katkıları yerine, adayların uygulamalar sırasında rehber öğretmenleri meslekleri ve rehberlik görevleri hakkında nasıl etkiledikleri incelenmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde, bilgi alış verişinin sadece rehberden adaya doğru olmadığı, tersine adayların da sahip oldukları bilgileri uzman öğretmenlere aktarabildikleri belirlenmiştir. Bu nedenle okullarda gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamalarında adaylar, *çıtrak* ya da deneyimsiz olarak algılanmamalı, sahip oldukları bilgi potansiyelinden en üst düzeyde yararlanılmalıdır. Unutulmamalıdır ki başarılı olarak nitelendirilen rehber öğretmenlerin, rehberlik becerilerini kazanma sürecinde en önemli rolü adaylar üstlenmiştir. O halde aday öğretmenlerin, rehber öğretmenlerin rehberlik görevine ve öğretmenlik mesleğine katkıları yadsınamaz bir gerçektir. Bu katkılar, rehber öğretmenlerin kendi sözleriyle kısa anekdotlar halinde raporda yer almaktadır. Yukarıda bahsedilen gerçekler ışığında, öğretmen adaylarının okul deneyimi etkinliklerinin düzenlenmesinde, hem öğretmen adayı hem de rehber öğretmen açısından bazı noktaların dikkate alınması, söz konusu sürecin iyileştirilmesinde yararlı olacaktır. Öncelikle unutmamak gerekir ki, öğretmen adayları rehber öğretmenlerin rehberlik ve öğretmenlik mesleklerine katkıda bulunabilecek bilgi ve beceriye sahiptir. Aday öğretmenlerin katkı sağlayabilecekleri alanlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Bilgiyi paylaşabilme
2. Fikir ve düşüncelerini uygun bir şekilde yansıtabilme
3. Karar verebilme
4. Dönüt verebilme
5. Problem çözmede değişik yaklaşımları

- | | |
|---|---|
| <p>arama ve bunları deneme
6. Mesleki iletişimde istekli olabilme
7. Başkalarının öğretme ve öğrenme çabalarını destekleyebilme
8. Etkili iletişim kurabilme
9. Sorumluluğu benimseyip paylaşabilme
10. Rehberlik alanında uzmanlığını geliştirebilme
11. Başkalarına danışmanlık yapabilme</p> | <p>12. Lider olma ve liderlik faaliyetlerini uygulayabilme
13. Mesleki iletişimin önemini ve boyutlarını tanıyabilme
14. Önerilerde bulunabilme
15. Başkalarının bilgilerine açık olma, değer verme ve mevcut bilgilerin üzerine bilgi ekleyebilme.</p> |
|---|---|

Üniversiteler, bir taraftan iyi öğretmen yetiştirmek için çabalarken, diğer taraftan öğretmen adaylarını, kendilerinden ne istenildiğinin farkında olmayan rehber öğretmenlere teslim edebilmektedir. Bunun en önemli sebebi, okul ile üniversite arasında ortak amaçlara ulaşmayı benimseyen sağlıklı bir ilişkinin kurulamamış olmasıdır. Üniversite ve okul arasındaki iletişimdeki kopukluk, hem aday hem de rehber öğretmeni yalnız bırakmaktadır. Bu durumda, rehber öğretmenlerin sahip oldukları mesleki nitelikler ve rehberlik becerisi sorgulanmamakta ve adayların sahip oldukları ve üniversiteden sınıf ortamına aktardığı bilgiler göz ardı edilmektedir.

ÖNERİLER

Öğretmen yetiştirme programlarını geliştirme sürecinin en önemli parçası olan öğretmenlerin, bu süreçte etkin olarak görev almaları sağlanmalıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlarda okul uygulamalarının sağlıklı bir şekilde yapılmasını organize edecek "Meslek Uygulamaları Koordinasyon Birimleri" oluşturulmalı, bu birimlerin görev ve sorumlulukları açık şekilde tanımlanmalıdır:

- Birimde çalışacak personel, uzman kişilerden oluşmalıdır.
- Yüksek lisans ve doktora programlarında bu konuyla ilgili dersler açılmalı ve lisans üstü öğrenim yapan öğrencilerinden "koordinatör" olarak yararlanılması yoluna gidilmelidir.
- Okullarda görev yapan öğretmenler, yüksek lisans ve doktora yapmaya özendirilmelidir.
- Öğretmen yetiştirmede okul-üniversite ilişkileri bu birim tarafından ele alınıp görev ve sorumluluklar tanımlanmalı ve her iki kurumun diğerinin görev ve sorumluluklarını bilmesi sağlanmalıdır.
- Rehber öğretmenlerin gelişigüzel seçimi yerine, rehberlik sorumluluğunu taşımaya yetkin bireylerin seçimine gidilmelidir.
- Öğretmen adaylarının ve rehber öğretmenlerin okul uygulamalarından önce birbirlerini tanımaları amacıyla düzenli toplantı ya da seminerler planlanmalıdır.

Ayrıca, üniversiteler rehberlik yapacak öğretmenlerde bulunması gereken nitelikleri tanımlayarak, istenilen nitelikte rehber öğretmen yetiştirilmesi için programlar hazırlamalıdır. Bu Programda başarı gösteren öğretmenlerin üniversitede kazandığı içeriği, kendi okullarına taşıyabilecekleri ortam sağlanmalıdır. Okullarda görev yapan, rehber olsun ya da olmasın, tüm öğretmenler, üniversitelerin öğretmen yetiştirme uygulamaları ve programları hakkında basılı materyallerle periyodik olarak bilgilendirilmelidir.

Yukarıda sıralanan öneriler mutlaka arttırılabileceği gibi eleştirilen yönleri de olacaktır. Ancak, önemli olan her üniversitenin, kendi imkanlarını ve öğretmenlik mesleğinin gereklerini göz önünde bulundurarak öğretmen yetiştirme programlarını planlamasıdır. Unutmamak gerekir ki, nitelikli öğretmen yetiştirme sorumluluğuna sahip üniversitelerde yetişen adaylar, sadece kendilerinin değil, uygulamalar sırasında rehber öğretmenlerin de mesleki gelişimlerine katkıda bulunacaklardır.

KAYNAKLAR

- Ishler, R. E., Edens, K. M., & Berry, B. W. (1996). Elementary education. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*. 348-377. Macmillan: New York
- Lemlech, J. K & Kaplan, S. N. (1990). Learning to talk about teaching: Collegiality in clinical teacher education. *Action in Teacher Education*, 12(1), 13-19.
- Lemlech, J. K & Kaplan, S. N. (1991). Collegiality in teacher education. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies. Washington, DC.
- Louis, K. S., Kruse, S., Raywid, M. A. (1996). Putting teachers at the center of reform: Learning schools and professional communities. *NASSP Bulletin*, Vol. 80, No.580,9-21.
- Krathwohl, D. R. (1993). *Methods of Educational and Social Science Research: An integrated approach*. New York: Longman
- Morin, J., (1993). The effectiveness of field experiences as perceived by student teachers and Supervising. *Teacher Education Quarterly*, Vol. 20, No. 4, 49-65.
- Pape, S. L. (1993). A case study of secondary student teachers' curriculum decisions. *Action in Teacher Education*, Winter 92-93, Vol. XIV, No. 4, 52-60.
- Reecer, M. (1995). Talking substance: Common curriculum and time together bring depth and direction to teacher discussions. *American Educator*. Vol. 19, No. 2, 26-32.
- Shantz, D. (1995) Teacher education: Teaching innovation or providing an apprenticeship? *Education*, Vol. 115, N. 3, 339-343

TÜRKİYE'DE EĞİTİM-İNSAN YETİŞTİRME-BİLİMİNİN ANALİZİ

Prof.Dr. Mahmut TANDOĞAN*

Abstract

In this paper, why education, in Turkey, as a science, is not placed on scientific foundations, is analyzed. This analysis gathered under seven points. This seven points are the explanations of the reasons that, why are the bases of educational science weak in Turkey.

Çarlık Rusyası'nın yıkılması ile sonuçlanan, 1917 devriminden sonra dünyada temsilciliğini Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin yaptığı "Doğu Bloku" ile Amerika Birleşik Devletleri'nin öncülüğünde "Batı Bloku" şekillenmeye başlamış, bu iki blok arasında giderek, ekonomi, insan yetiştirme, siyaset, temel bilimler ve uzay bilimleri alanlarında rekabetin temelleri atılmıştır (1,2).

İkinci dünya savaşından sonra doğu bloku ile batı bloku arasındaki yarış ve soğuk savaş hissedilmeye başlanmıştır. Bu savaş; iki blokun birbirini geçme, küçük düşürme yarışıydı. 4 Ekim 1957 de Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği ilk füzeyi, Sputnik'i uzaya fırlatarak , A.B.D'ni uzay yarışında geride bırakmıştı(3).Bu olay, Amerika Birleşik Devletleri için onur kırıcı bir gelişmeydi. Amerikan kamuoyu ünlü eğitim filozofu, bilimsel metodolojiyi sistemaze eden John Dewey'i suçladı. Amerikan halkı "Dewey gerekenleri yapsaydı ilk füzeyi biz fırlatırdık"diyordu. Bu olgu Amerikan toplumu'nun, günümüzdeki gelişmeler ise G-8 ülkelerinin, yani süper gelişmiş ülkelerin eğitim biliminin potansiyeline ve önemine inanmış olduklarını ve inanmakta devam ettiklerini göstermektedir.Bu ülkelerde, herhangi bir toplumsal sorunun eğitim ve yetiştirme ile çözüleceğine kesin bir inanç vardır.Dünyada yeterli doğal kaynakları ve toprağı bulunmayan ülkelerden biri olan Japonya, sadece iyi yetiştirilmiş insan gücü kaynağı bulunduğu ve var olan toplumsal değerlerinin standartlarını yükselttiği için Japon mucizesini yaratmış bir ülkedir. Çin'in 1.3 milyara yakın nüfusunu besleyebilmesi ve dev bir güç olduğunu sergileyebilmesinin temelinde insan gücünün eğitime verdiği önem yatmaktadır.

Eğitim, toplumsal gelişmenin tabanını oluşturmaktadır. Toplumda bütün sektörler için gerekli iş gücünü eğitim sistemi yetiştirmektedir. Birşeye, insan gücü denilen hammaddeye, şekil veren eğitim ve öğretmenlerdir. Öğretmenler, insanları vatansaver, hoşgörülü, özgür iradeli, ya da vurdumduymaz, gününü gün eden, toplumsal bilinç sahibi olmayan insanlar olarak yetiştirmede birinci derecede rol oynamaktadırlar. Gelişmiş ülkelerde eğitim bilimi, toplumsal gelişmenin temeli olarak görülürken, öte yandan gelişmekte olan ülkelerde, eğitimin bir bilim alanı olduğu tartışmalıdır. Bu yanlış anlayışın bir sonucu olarak bu ülkelerde "herkes öğretmen olabilir", "hiç bir şey olmazsa öğretmen olsun", sloganları önem kazanmakta, öğretmenlik "iş bulamayanların mesleği haline getirilmektedir".

Gelişmekte olan ülkelerde örneğin Türkiye'de, eğitimin bilimsel temellere oturtulamayışının, yukarıda değinilen yanlış toplumsal kanılara ek olarak, diğer bazı nedenleri şöyle saptanabilir.

1. Gelişmekte olan ülkelerde eğitim alanının "bilim" olduğu inancının zayıf olmasının nedeni, "yaz boz" tahtasına dönen, bu ülkelerin eğitim sistemlerindeki uygulamaların; yüzeysel, araştırmaya dayanmayan, ülke gerçeklerine ve ihtiyaçlarına dönük olmayan, büyük paralar veya krediler karşılığı ithal edilen uygulamalar olmaları ve bugüne dek bu girişimlerden önemli bir sonucun alınmamasına bağlı olarak başta eğitimciler olmak üzere kamu oyunun eğitim sistemine olan güvenini yitirmiş olmasıdır.

Bu ülkelerde her milli eğitim bakanı kendi adıyla anılabilecek yeni bir uygulama başlatmakla işe girişmekte; büyük harcamalar yapılan bu uygulamalar, bilimsel araştırmalara dayanmadan ve toplumsal

* İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

gereksinimlerin temeline inilmeden ortaya çıktıklarından, bakan değişince bu uygulama ortada kalmakta veya vazgeçilmekte; o kadar emek ve finansman da boşa gitmektedir. Örneğin, Osanor, Kredili Yabancı Dil Uygulamaları, Limme ve MLO projeleri gibi.

2. Eğitimin bilimsel temellere oturtulamayışının diğer bir nedeni, istihdam etmek, amacıyla, çeşitli alanlardaki lisans mezunlarının 2-3 ay gibi kısa bir sürede meslek bilgisi programlarından geçirilerek öğretmen yapılmalarıdır. Fen ve sağlık bilimleri alanlarında en az 4 yıl lisans artı lisans üstü (uzmanlık) eğitimi alınması, istihdam ve uzmanlık için gereklidir. Herbiri uzmanlık alanı olan öğretmenlik branşlarında, çeşitli fakültelerin mezunlarına, bir kaç aylık bir eğitim veya yetiştirme ile öğretmen ünvanı verilmesi, bilime aykırıdır. Bu uygulama, 4 yıllık öğretmen eğitimi almış bir kişiye 2-3 aylık bir yetiştirme programı ile tıp doktoru, hukuk lisansı ya da mühendislik lisansı, yani bu uzmanların veya meslek mensuplarının yapacağı işi icra etme izni vermeye benzetilmektedir.

Eğitim sektöründe uzman ve yöneticilerin atanmasında da, uzmanlık kadrolarına atanacaklar için uzmanlık eğitiminden geçmiş olma, eğitim yöneticileri için en az 10 yıl öğretmenlik deneyimine sahip olma ve eğitim-okul yöneticiliği alanında yüksek lisans veya doktora yapmış olma şartı aranmalıdır.

3. Gelişmekte olan ülkelerde, özellikle ülkemizde eğitim sisteminde **"meslekte esas öğretmenliktir"** söylemi hakimdir. Bu söylem uygulamada öğretmen, eğitim alanındaki her uzmanlık alanında istihdam edilebilir, anlamını taşımaktadır. Bu sloganın uygulamaya konması ile ülkemizde, herhangi bir branş öğretmeni, örgün eğitim aşamalarında okul yöneticiliği, özel eğitimcilik, öğretim planlamacılığı, halk eğitimciliği, ölçme ve değerlendirme uzmanlığı, eğitimde psikolojik hizmetler uzmanlığı vb. eğitim biliminin alt uzmanlık alanlarında istihdam edilmiştir. Örgün ve yaygın eğitimi sırasında bu uzmanlık alanlarında sadece 1-2 ders almış öğretmenlerin eğitim sektörünün herhangi bir uzmanlık alanında istihdam edilmeleri, pratisyen doktorun tıp alanındaki herhangi bir uzmanlık kadrosuna atanması ütopyasına benzetilebilir.

Bu sorunun çözümü için, eğitim sistemlerinde **"meslekte esas öğretmenliktir"** sloganı yerine, **"meslekte esas uzmanlıktır"** ilkesinin yerleştirilmesi ve öğretmenlerin sadece lisans eğitimi aldıkları alanda çalıştırılmaları, bu alanın lisansüstü eğitimini almayanların, alanı ile ilgili uzmanlık kadrosuna atanmamaları ve bu atanmanın getireceği haklardan yararlanmamaları şarttır.

4. İlköğretim aşamasından başlanarak birey **"dominant (baskın)"** yeteneği doğrultusunda yönlendirilerek, orta öğretim kurumlarına ve yüksek öğretime giriş sınavları ıslah edilerek, bireyin bilişsel, duyuşsal ya da devinişsel alandaki başat potansiyelinin ne olduğu doğru şekilde, geçerli ve güvenilir ölçme araçları ile saptanmalıdır. Örneğin, 2-3 saatlik bir yükseköğretime giriş sınavı ile bireyin toplumdaki görev alacağı iş veya meslek alanının saptanması doğru değildir. Çünkü, ÖYS, ÖSS veya benzeri sınavlar adayların genel yeteneğini ve kısmen de özel yeteneğini ölçebilmektedir. Mesleğe yönlendirilecek bireyin;

- a. Genel Yeteneği,
- b. Özel yeteneği,
- c. Tutumları,
- d. Kişilik özellikleri
- e. Bedensel özelliklerinin

mutlaka ölçülmesi gerekmektedir. Dikkat edileceği üzere yükseköğretime seçme ve yerleştirme sınavları, mesleğe seçme ve yerleştirme için gerekli faktörlerin sadece % 30 unu ölçebilmekte, ortaya koyabilmektedir.

Türkiye’de Yüksek Öğretime giriş sınavları uygulamalarında, adayların öğrenim gördüğü lise türüne göre, koşullar açısından eşitlik sağlandığı da söylenemez. Örneğin, Yüksek Öğretime Giriş sınavlarına öğrencileri hazırlamak amacıyla, özel liselerin ve Fen liselerinin son sınıflarında ÖSS konuları işlenirken, genel liselerde, Yüksek Öğretime Giriş Sınavlarında, soru gelmediği halde Milli Eğitim Bakanlığı’nın talimatı gereği sadece ÖYS konuları işlenmekte ve bu okulların öğrencileri genel liselerden mezun olabilmek için ÖYS konularını da çalışmak, hem de 2000-2001 yıllarında üniversite giriş sınavlarında ağırlıklı olarak ÖSS konuları sorulduğundan, ÖSS konularına hazırlanarak, üniversiteye girebilmek için özel dersanelere gitmektedirler. Genel liselerin öğrencilerine reva görülen bu ikileme karşın, özel lise

ve Fen Lisesi öğrencilerine tanınan bu ayrıcalık bilimsel anlayışa ve eğitim eşitliği ilkesine ters düşmektedir.

5. Bir ülkede eğitimin bilimsel temellere oturtulması için "Üniversiteler toplumun merkezi" konumunda olmaktadır. Özel veya resmi sektöre ait bütün kurumlar, görev yaptıkları alanlarda, sorunlarının çözümü için üniversitelere başvurulması gerektiğinin bilincinde olmalıdır. Yüksek öğretim kurumlarında, özel ve resmi kurum ve kuruluşların sorunlarını çözebilecek merkezler ve birimler kurulmalıdır. Bu merkezler ve birimler işlevsel olmalıdır.

Üniversiteler, toplumun gereksinim duyduğu meslek ve uzmanlık alanlarına eleman yetiştiren kurumlardır. Üniversitelerin, yetiştirdikleri elemanların sahip olması gereken insan niteliklerinin standartlarını periyodik olarak gözden geçirmeleri, bu amaçla her uzmanlık alanı için ulusal standartların belirlenmesi, bu standartların uluslararası standartlara uygunluğunun denetlenmesi, bunlar gerçekleştirmek üzere, üniversitelere bağlı birimlerin akreditasyona tabi tutulmaları gerekmektedir. Bu sürecin temelinde örgün eğitim kurumlarının ve yaygın eğitim kurumlarının programlarının dönemsel olarak geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve uzmanlık alanlarındaki gelişmelerin programlara sürekli olarak adapte edilmelerinin sağlanması, gerekmektedir. Bunlar yapıldığı ve üniversiteler, yapacakları temel araştırmalarla, bilgi birikimine katkıda buldukları, üniversite-sanayi işbirliğinde uygulamalı araştırmaları yürüttükleri takdirde, bilgi çağında, bilgi teknolojisine katkıda bulunarak, globalleşmedeki yerimizi ülke olarak alabiliriz.

6. Ülkemizde eğitimin bilimsel temelleri oturtulamayışının diğer bir nedeni yaratıcı insan yetiştirilememesidir. Yaratıcı bireyler bilim alanına katkıda bulunabilirler.

Eğitim sistemi yaratıcı insan tipi yetiştirmeyi temel felsefe olarak benimsemelidir. Bu ise ancak, "yaşam boyu eğitim" ilkesinin, bireylere yaşam felsefesinin birincil ögesi olarak benimsetilmesi ile başarılabilecek bir olgudur. Yetenek potansiyeli geliştirilmiş, istihdam endişesi olmayan, işini severek yapan, kendini gerçekleştirmiş, mutlu, sadece çalıştığı uzmanlık alanında yeni bir şeyler üretmeye çalışan bireyler yetiştirmek, insan gücü kaynağının isabetle seçimine ve yerleştirilmesine bağlıdır. Gelişmekte olan ülkelerde bunun yeterince başarılabildiğini söylemek oldukça güçtür.

7. Ülkemizde eğitim sisteminde bilimsel tabanın zayıf olmasının diğer bir nedeni, denetim mekanizmalarının yeterli olmaması ve işletilememesidir. Eğitim sisteminde, örgün ve uygun eğitim alanında, insan gücünün yetiştirilmesinde amaçlara ne kadar ulaşıldığının kontrol edilmesi ile ilgili olarak, uluslararası düzeyde geliştirilen kalite kontrol yöntemlerini, alt sistemlerin veriminin artırılması yöntemlerini, sürekli olarak izlemek ve uygulamaya koymak gerekir. Örneğin **Toplam Kalite Yönetimi** yerini, **Sıfır Hata Yöntemine**, o da yerini Değişim Mühendisliğine bırakmıştır. Eğitim sistemi ve bireyler "yaşam boyu eğitim" sloganını ve uzmanlık alanlarındaki yeni gelişmelerin öğrenilmesi zorunluluğunu kendilerine öncelikli amaç edindiği takdirde ancak, o toplum bilgi toplumu arasındaki yerini alma yolunda ilerleyebilecektir.

KAYNAKLAR

1. The Times Look Back Sputnik. The New York Times Company, 1997.
2. Launius, R.D. and Ggarber S. Sputnik and the Down of Space. Age. NASA, Oct. 16.2000
3. Soviet Union's Brg Surprise, Sputnik in Times, The New York Times Company, 1997.

GÖRME ÖZÜRLÜ BİREYLERİN BENLİK KABULÜNÜ YÜKSELTMEDE RASYONEL DUYGUSAL TERAPİNİN ETKİSİ

Dr. Mustafa KOÇ*
Dr. Ömer F. TUTKUN*

Özet

Araştırmada, Rasyonel Emotif Terapinin görme özürlü bireylerin kendilerini kabul düzeylerini yükseltmede etkili olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma iki aşamada ve iki yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada görme özürlü bireylerin benlik kabul düzeylerini belirlemek amaçlanmış ve bu amaca ulaşmak için onlara "Kendini Kabul Envanteri" uygulanmıştır. İkinci aşamada ise kendini kabul düzeyi düşük alan bireylerin benlik kabullerini yükseltmede Rasyonel Emotif Terapinin etkililiğini araştırmak için deneysel yöntem kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre;

- Görme özürlü bireylerin benlik kabulu ile ilgili problemleri vardır.
- Kız öğrencilerin kendilerini kabul düzeyleri erkek öğrencilere oranla daha düşük bulunmuştur.
- Çocuğuna karşı ilgili ve demokratik ailelerin çocuklarının, benlik kabul düzeyleri daha yüksek olmakta ve yapılan yardımlardan daha fazla yararlanabildikleri tespit edilmiştir.
- Rasyonel Emotif Terapinin görme özürlü bireylerin benlik kabullerini yükseltmede etkili olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Görme Özürlü Birey, Gerçekçi Duygusal Davranışçı Terapi, Görme Güçlüğü

Summary

The purpose of the research was to examine how effect Rational Emotive Behavior Therapy on rise to self esteem level of visually handicapped person. The research was applied in two stages and it was applied two methods for research. In first stage, it was purposed to determine the level of Rational Emotive Behavior of visually handicapped. To reach this purpose, it was applied "Self Acceptance Envantery". In the second stage, experimental method was used to explore how effect Rational Emotive Therapy to rise self esteem level of person who self esteem level is low.

According to results ,

- Visually handicapped persons have problems about self esteem,
- Self acceptance level of female students is lower than males,
- Self acceptance level of children whom parents are more democratic and interest their child are higher and they profit benefits from others,
- Rational Emotive Therapy is effects to rise on self acceptance of visually handicapped person.

Key Words: Visually Handicapped Person, Rational Emotive Therapy, Visual Diffuculty

GİRİŞ

Benlik, bireyin kendi kişiliğine ilişkin kanılarının toplamı, bireyin kendisini tanıma ve değerlendirme biçimidir. Özetle benlik kişiliğin öznel yönüdür (Köknel, 1986,s.77).Öncelikle bireyin kendini tanıması "ne yapabilirim?", "ne yapamam?", "güçlü ve zayıf yönlerim nelerdir?" kısaca "ben neyim?" sorusuna cevap araması gerekir. Önemli bireyin bu soruya cevap ararken kendisini olmak istediği gibi değil olduğu gibi gerçekçi olarak değerlendirmesidir. Bunu da ancak çevresindeki kişilerle kuracağı samimi ve içten ilişkiler sonucunda ve karşıtlarının kendisi hakkındaki değerlendirmelere önem vererek bunu yapabilir.

*N.Ü. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü 51200-NİĞDE

Birey kendi yeteneklerini iyi bildiği oranda kendisi için uygun, ulaşabileceği, kısaca gerçekçi amaçlar belirleyebilir. Bireyin kendine göre birtakım değerler sistemine sahip olması da "ne doğrudur?" ve "ne yanlıştır?" sorularına verdiği cevaplarla oluşur. Böylece bireyin, kim olduğunu, amacının ne olduğunu, ne yapabileceğini, nelere değer verip nelere vermeyeceğini bilerek benliğini tanımış olur. Benliğin gelişmesi de bu sorulara cevap aramakla gelişir (Köknel, 1986, s.79).

Köknel (1986), benliğin görevlerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- 1- İçgüdülerden ve dürtülerden kaynaklanan güdülerini engellemek, denetlemek ve düzenlemek.
- 2- Çevredeki nesne ve kişilerle bağlantı kurmak.
- 3- Gerçeği tanımak, denemek ve anlamak.
- 4- Gerçeğe uyum sağlamak.
- 5- Çevreden gelen uyarımları sınırlamak, sıralamak ve zamanlamak.
- 6- Bireyin karşılaştığı engelleri aşabilecek güçleri toplamak.
- 7- Geleceğe ilişkin amaçlar ve beklentiler belirlemek.
- 8- Kişiliği kaygıdan kurtaran savunma düzenlerini kullanmak.

Kılıççı (1982, s. 25), benliği, bireyin kendisi, fiziki çevresi ve sosyal çevresi ile olan etkileşimleri sonucu sahip olduğu kendine ait bir takım duygu, değer ve kavramlar sistemi olarak tanımlamıştır.

Benliğe karşı getirilen iki tutum vardır. Bunlar:

- 1- Benlik saygısı (Self Esteem)
- 2- Benliği kabul (Self Acceptance)

Benlik saygısı bireyin kendi kendini değerlendirerek, kendini değerli, yeterli ve başarılı bulması anlamına gelmektedir.

Benliği kabul ise normal ve sağlıklı bir benlik tutumu olarak yetişkinlik yıllarında ulaşılabilen bir benlik tutumudur. Bireyin bütün yeterli ve yetersiz yanlarını gerçeğe uygun bir biçimde algılaması, yeterli ve güçlü yanlarıyla yaşam sorunlarını kendine özgü bir biçimde çözerken yetersiz ve sınırlı yanlarını da kişiliğinin bir parçası olarak görmesi yönündeki sağlıklı tutumdur. Bu bir iç görtü kazanma işidir ve kişinin kendini gerçekçi bir gözle görmesinden kaynaklanıp o yönde davranmasını sağlar (Kılıççı, 1982, s.27).

Wolman'a göre kendini kabul, kişinin değerlilik sınırlılıkları olan her bir özelliğini objektif olarak tanınması ve onların her birini kişiliğinin bir parçası sayması biçimindeki sağlıklı bir tutumdur (Aktaran: Kılıççı, 1982, s.65).

Coopersmith (1967)'e göre kendini kabul kavramı kendine saygı (self esteem) ve kendini kabul (self acceptance) gibi diğer iki kavramla birlikte kişinin kendi benliğine karşı geliştirdiği olumlu bir tutumu ifade eder. Kendini kabul de bu iki kavrama kıyasla daha kapsamlıdır. Çünkü kendine saygıda bireyin kendini beğenmesi ve önemsemesi, kendine güvende ise bireyin kendini güçlü ve yeterli bulması gibi olumlu ama tek yönlü tutumlar ön planda iken kendini kabulde bireyin kendini güçlü ve güçsüz yönlerini tanımması ve onların bir bileşimini yapması önemlidir. Bir başka deyişle ile kendini kabul, bireyin kendi içindeki tutarsızlıklarını ve sınırlılıklarını gözden uzak tutmadan güçlü ve değerli yönlerini ve bunları yaşam sorunlarını kendine özgü bir biçimde çözebilmeye yönelik olan daha gerçekçi özsaygı ve özgüvenle birlikte ifade edebilmektir. Böylece kendine saygı ve kendine güven kendini kabulün çok önemli iki boyutunu oluşturmaktadır.

Benlik kabul düzeyinin düşük olması herhangi bir özrü bulunmayan bireyde de olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Bu bireylerin benlik kabul düzeylerinin düşük olması onların aşağıdaki problemlerle karşı karşıya bırakabilmektedir. Bunlar:

- | | |
|------------------------|---|
| 1-Çevreye uyumu sorunu | 4- Araştırma sorunu |
| 2- İletişim sorunu | 5- Boş zamanlarını değerlendirme sorunu |
| 3- İşbirliği sorunu | 6- Akademik başarı sorunu |

Benlik kabul düzeyi düşük olan bir öğrenci, çevreye ve özellikle yeni geldiği bir çevreye uyum sağlamakta zorluklarla karşılaşabilir. Bu zorluklar çevreden çok kendisinden kaynaklanabilir. Arkadaş edinme, guruba girme ve bunu sürdürme konusunda oldukça başarısızlıklar yaşayabilir. Bir guruba girse ve bu gruptaki diğer bireylerin davranışları kendi kişiliğine ters gelse dahi gruptan ayrılma veya yapılanlara karşı çıkma cesaretini gösteremez. Benlik kabul düzeyinin düşük olması, özürli bireylerde daha değişik problemlerin ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu durumu ortaya koyabilmek için özürli bireylerde benlik kabulü nasıl olmaktadır ona bakmak gerekir.

Görme gücünün özürlü oluşu çevreden gerekli bilgi ve uyarılar almada sınırlılık yaratabilmektedir. Görmenin bütünleyici etkisinden yoksun kalan bireyler sağlam kalan duyuları yardımıyla çevrelerini algılamaktadırlar. Bu ise geniş ölçüde dokunma, işitme ve kinestetik duyumlara dayalı olarak gerçekleşmektedir. Ancak bu tür duyumlara dayalı şekilde yapılaştırılan çevrenin anlaşılması eksik kalabilmektedir. Bu tür belirsizlikler son ucu içsel gerilimler artabilmektedir. Burlingham (1972), görmenin olmanın özürlü olmasıyla bireylerin çevrelerini algılamalarının eksik olabileceğini bunun sonucunda oluşacak güvensizliğin bireyleri içe dönük hale getirebileceğini belirtmektedir. Aynı konu ile ilgili olarak Gulliford (1976), görmenin özürlü oluşu sonucunda özürlü bireylerin sosyal ilgilerinde sınırlılık oluştuğunu ve egosantirikliğin belirdiğini açıklamaktadır.

Thomas J. Carrol (1972), görme özrü'nün yarattığı sınırlamaları başlıca şu alanlarda belirtmektedir; psikolojik güvenin kayboluşu, temel becerilerdeki kayıplar, iletişim kaybı, rahatlık kaybı. Cruicshank (1963), görmenin özürlü olması halindeki sorunları üç başlıkta ele almaktadır; bilişsel işlevlerde; mobilite, ve sosyal ve kişilik konularında.

Görme özürülülerde yaygın olarak görülen bir bozuklukta aşağılık karmaşası olmaktadır. Aşağılık karmaşası kavramı bireysel ruhbilim kurucusu Alfred Adler tarafından kullanılmıştır. Aşağılık karmaşası geliştirmede görme özrü'nün etkisi iki grup açısından düşünülebilir. Birincisi yetersizliğin bireyi etkilemesi ikincisi ise yetersizliğin farkına varan toplumun bireyi olumsuz yönde etkilemesidir.

Spaulding (1957) yaptığı araştırma sonucuna göre görme özürlü bireylerin görenlere karşın daha az kendine güvenli ve edilgen olduklarını bulmuştur.

Cruicshank (1963) özürlü olan bireylerin durumlarını Kurt Levin'in yaşam alanı kavramı açısından açıklamaktadır. Özel eğitime muhtaç çocukların yetersizliklerinden dolayı değişik yaşam alanlarına sokulduklarını belirtmektedir. Yaşam alanının özürlü birey için yeni olmasında toplumun eğitim yapısı ve anlayışının yanı sıra, özürlü bireyin eğitimi ve kendini kabulü de etkilidir.

Bu araştırmada Trabzon bölgesindeki 32 görme özürlü bireye "Kendini Kabul Envanteri" uygulanarak kendini kabul düzeyi düşük olan bireyler belirlenmiştir. Bunlar içerisinden tamamen tesadüfi olarak 3 kız ve 3 erkek görme özürlü bireylerle grupta Rasyonel Emotif Terapi uygulaması 10 oturum yapılarak gerçekleştirilmiştir. Yine kendini kabul düzeyi düşük olan 3 kız ve 3 erkek görme özürlü birey tesadüfi yolla seçilerek kontrol gurubu oluşturulmuştur. Kontrol gurubunun herhangi bir psikolojik yardım almamasına özen gösterilmiştir. Uygulamalardan sonra kontrol ve deney gruplarına tekrar "Kendini Kabul Envanteri" uygulanarak iki u y-gulama arasında bir farkın olup olmadığı "iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi (t- testi)" ve "iki eş arasındaki farkın önemlilik testi (t- testi)" ile analiz edilmiştir. Ayrıca görme özürlü bireylere yönelik ana-baba tutumları incelenerek, bu tutumların görme özürlü bireylerin benlik kabul düzeylerine etkisi yüzdeli k-ler olarak belirlenmiştir.

Problem Cümlesi

Görme özürlü bireylerin kendilerini kabul düzeyleri nasıldır? Rasyonel Emotif Terapi benliği kabulü yükseltmede etkili midir?

Alt Problemler

- 1.Görme özürlü bireylerin benlik kabul düzeyleri nasıldır?
- 2.Görme özürlü bireylerden kız ve erkeklerin kendini kabul düzeyi arasında bir fark var mıdır?
- 3.Ana- baba tutumlarının kendilerini kabul etmelerine bir etkisi var mıdır?
- 4.Rasyonel Emotif Terapi benlik kabulü yükseltmede etkilimidir?

Denence

Görme özürlü bireylerin kendilerini kabulle ilgili problemleri vardır ve Rasyonel Emotif Terapi kendini kabulü yükseltmede etkilidir.

Alt Denenceler

- 1.Görme özürlü bireylerin kendini kabul ile ilgili problemleri vardır.
- 2.Erkek görme özürlü bireylerin kendilerini kabul düzeyi bayan görme özürlü bireylerin kendilerini kabul düzeylerinden daha yüksektir.
- 3.Ana- baba tutumları görme özürlü bireylerin kendilerini kabul düzeylerine etki etmektedir.
- 4.Rasyonel Emotif Terapi görme özürlü bireylerin kendilerini kabul düzeyini yükseltmede etkilidir.

Yöntem

Bu araştırma iki aşamada ve iki yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada görme özürü bireylerin benlik kabul düzeylerini belirlemek amaçlanmış ve bu amaca ulaşmak için onlara "Kendini Kabul Envanteri" uygulanmıştır. İkinci aşamada ise kendini kabul düzeyi düşük alan bireylerin benlik kabullerini yükseltmede Rasyonel Emotif Terapinin etkililiğini araştırmak için deneysel yöntem kullanılmıştır.

Evren

Araştırmanın evrenini Trabzon bölgesindeki görme özürü bireyler oluşturmaktadır. Bu bireylerden 32 tanesine "Kendini Kabul Envanteri" uygulanarak bunlar içerisinde benlik kabul düzeyi en düşük 3 kız ve 3 erkek deney gurubuna, 3 kız ve 3 erkek kontrol gurubuna alınmıştır. Bu gruplardan hangisinin deney gurubu olacağı tesadüfi olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Deseni ve İşlem Yolu

Araştırmanın birinci aşamasında betimsel yöntem kullanılmıştır. Görme özürü bireylerin araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan "Bilgi Formu" ve "Kendini Kabul Envanteri" uygulanmıştır. Bilgi formunda anne-babanın eğitimi, ekonomik, meslek durumları yanında geldikleri il, ilçe ve köy belirlenmiştir. Bundan başka anne-babaların çocuğa karşı olan tutumu da bilgi formunda yer almıştır. "Kendini Kabul Envanteri" ile bu bireylerin:

- 1- Sağlıklı kendini kabul düzeyleri
- 2- Çarpık kendini kabul düzeyleri
- 3- Hoşnutsuzluk puanları hesaplanmıştır.

Bunun yanında envantere verdikleri cevaplara göre benlik kabul düzeyleri; Düşük, Ortanın altı, Orta, Ortanın üstü, Yüksek, olarak belirlenmiştir.

Envanter ve bilgi formu araştırmacı tarafından okunarak görme özürü bireylerin verdikleri cevaplara göre doldurulmuştur. Araştırmanın bu aşamasında bilgi formuna ve envantere verdikleri cevaplara göre araştırmanın ilk üç denencesi test edilmiştir. Daha sonra araştırmanın ikinci aşamasına geçilerek deneysel yöntem kullanılmış ve Rasyonel Emotif Terapinin görme özürü bireylerin benlik kabullerini yükseltmedeki etkisi test edilmiştir. Bunun için benlik kabul düzeyi düşük 3 kız 3 erkek öğrenci deney gurubuna, 3 kız ve 3 erkek öğrenci kontrol gurubuna alınmıştır. Deney gurubundaki bireylerle haftada iki oturum olmak üzere ve her oturum 1 saat süre ile grupla Rasyonel Emotif Terapisi uygulanmıştır. Oturumlar 5 hafta süreyle devam etmiştir. Bu zaman içinde kontrol gurubundaki bireylerin herhangi bir psikolojik yardım almamasına dikkat edilmiştir.

Grup bazında araştırmanın deneysel deseni "ön test- son test kontrol grup deseni" olup desenin açılımı aşağıda verilmiştir.

RG1	T1	D1	T1
RG2	T3		T4

Uygulamalar bittikten sonra deney ve kontrol gurubundaki bireylere tekrar "Kendini Kabul Envanteri" uygulanmıştır.

Veri Analiz Teknikleri

Araştırmanın ilk üç denencesini test etmek için yüzdellikler kullanılmıştır. Bu denenceler bireylerin envantere cevaplar, sayılar ve yüzdellikler şeklinde gösterilmiştir. Araştırmanın son denencesini test etmek için iki eş arasındaki farkın önemlilik testi (t-testi) ve iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi ile analiz edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

1- Görme Özürü Bireylerin Benlik Kabul Düzeylerine İlişkin Bulgular

Görme özürü bireylerin kendilerini kabul düzeylerinin dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 Görme Özürü Bireylerin Kendilerini Kabul Düzeyleri

Katılımcılar	Kendini Kabul Düzeyleri										Toplam	
	Düşük		Ortanın Altı		Orta		Ortanın Üstü		Yüksek		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Toplam	21	66	5	15	6	19	-	-	-	-	32	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi, görme özürü bireylerin benlik kabul düzeyleri orta (%19), ortanın altı (%15) ve düşüktür (%66). Benlik kabul düzeylerinin yüksek ve ortanın üstü düzeyinde olmaması, görme özürü bireylerin benlik kabul düzeyleriyle ilgili problemler yaşadıklarını göstermektedir. Her şeyden önce bu bireyler kendilerinden hoşnut değillerdir. Bu durumda onların benlik kabul düzeylerinin düşmesine neden olmaktadır. Benlik kabul düzeyi yüksek olanlar kendileri için hoşnut ve doyumludurlar.

2- Görme Özürü Bireylerden Kız ve Erkeklerin Kendini Kabul Düzeyi Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Görme özürü bireylerin kendilerini kabullerinin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 Görme Özürü Bireylerin Kendilerini Kabullerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Kendini Kabul Düzeyleri										Toplam	
	Düşük		Ortanın Altı		Orta		Ortanın Üstü		Yüksek			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kız	12	38	3	9	1	3	-	-	-	-	16	50
Erkek	9	28	2	6	5	16	-	-	-	-	16	50
Toplam	21	66	5	15	6	19	-	-	-	-	32	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi, kızların %38'inin kendini kabul düzeyi düşüktür. Kızların %38'inin kendini kabul düzeyi düşük, %9'u ortanın altı, %3'ü ise orta seviyede benlik kabul düzeyine sahiptir. Erkeklerin %28'i düşük, %6'sı ortanın altı, %16'sı ise orta seviyede bir benlik kabul düzeyine sahiptir. Kızların benlik kabul düzeyleri erkeklerin benlik kabul düzeylerinden daha düşüktür. Bunun nedeni olarak da çevrenin ve ana-baba tutumlarının bu bireylere tutumlarının erkekler için daha olumsuz ve kusurlu olması gösterilebilir.

3- Ana-Baba Tutumlarının Kendilerini Kabul Düzeylerine Etkisi Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Görme özürü bireylerin ana-baba tutumlarının dağılımları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Görme Özürü Bireylerin Ana-Baba Tutumlarının Dağılımları

Cinsiyet	Kendini Kabul Düzeyleri								Toplam	
	İlgili		İlgisiz		Otoriter		Demokratik			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kız	9	28	1	3	4	12	1	3	16	50
Erkek	11	34	2	6	2	6	2	6	16	50
Toplam	20	63	3	9	6	19	3	9	32	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi, kızlara karşı ana-baba tutumlarının %28'i ilgili, %3'ü ilgisiz, %12'si otoriter, %3'ü ise demokratiktir. Erkekler için ana-baba tutumları kızlara gösterilen tutumlardan biraz daha farklılık göstermektedir. Aileler erkek görme özürü çocuğa karşı %34 ilgili, %6 ilgisiz, %6 otoriter ve %6 ise demokratik tutum göstermektedirler.

Toplam içerisinde ailelerin %63'ü çocuğuna karşı ilgili, %9'u ilgisiz, %19'u otoriter ve %9'u demokratik tutum sergilemektedir. Çocuğuna karşı ilgili ve demokratik ailelerin çocuklarının, benlik kabul düzeyleri daha yüksek olmakta ve yapılan yardımlardan daha fazla yararlanabilmektedirler.

4- Rasyonel Emotif Terapi Benlik Kabulü Yükseltmede Etkili Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Ön test ve son test görme özürü bireylerin benlik kabullerinin dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ön Test ve Son Test Görme Özürü Bireylerin Benlik Kabullerinin Dağılımları

Öğrenciler	Sağlıklı Kendini Kabul Puanı		Çarpık Kendini Kabul Puanı		Hoşnutsuzluk Puanı	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Bay A	56	110	54	29	60	34
Bay C	58	114	49	27	50	28
Bay R	60	116	48	27	46	24
Bayan N	53	102	49	36	53	33
Bayan A	52	103	48	37	51	30
Bayan M	55	104	49	32	54	28

th > tt (39 > 6.85)

$\alpha = 0.001$

$\Sigma D = 315$

$\Sigma D^2 = 16591$

$D = 52.5$

$S = 3.28$

th = 39

Sd = n-1 = 6-1 = 5

tt = 6.85

$t_h > t_t$ ($39 > 6.85$) olduğuna göre Rasyonel Emotif Terapi görme özürü bireylerin benlik kabullerini yükseltmekte etkilidir denencesi test edilmiştir. Bu fark $p < 0.001$ anlamlılık düzeyinde manidardır. $T_2 > T_1$ denencesi iki eş arasındaki farkın önemlilik testi ile belirlenmiştir. Kontrol gurubundaki bireylerin ön test ve son test uygulamalarından aldıkları puanların dağılımı Tablo 5'te görülmüştür.

Tablo 5. Kontrol Gurubundaki Bireylerin Ön Test ve Son Test Uygulamalarından Aldıkları Puanların Dağılımı

Öğrenciler	Sağlıklı Kendini Kabul Puanı		Çarpık Kendini Kabul Puanı		Hoşnutsuzluk Puanı	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Bay A	56	53	52	50	45	47
Bay C	52	53	51	53	38	39
Bay R	57	55	50	51	43	46
Bayan N	52	50	56	53	49	48
Bayan A	50	52	53	52	45	47
Bayan M	56	53	55	55	48	51

$$\bar{X}_1 = 108$$

$$n_1 = 6$$

$$S_1 = 8$$

$$S_1^2 = 64$$

$$\bar{X}_2 = 52$$

$$n_2 = 6$$

$$S_2 = 10$$

$$S_2^2 = 10$$

$$t_h > t_t = 11.2 > 2.57$$

$T_2 > T_4$ denencesi iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi ile test edilmiştir.

TARTIŞMA

Rasyonel Emotif Terapinin görme özürü bireylerin kendilerini kabul düzeylerini yükseltmede etkili olup olmadığının incelenmesini amaçlayan bu araştırma iki aşamada ve iki yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada görme özürü bireylerin benlik kabul düzeylerini belirlemek amaçlanmış ve bu amaca ulaşmak için onlara "Kendini Kabul Envanteri" uygulanmıştır. İkinci aşamada ise kendini kabul düzeyi düşük alan bireylerin benlik kabullerini yükseltmede Rasyonel Emotif Terapinin etkililiğini araştırmak için deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre;

- Görme özürü bireylerin benlik kabulü ile ilgili problemleri vardır.
- Kız öğrencilerin kendilerini kabul düzeyleri erkek öğrencilere oranla daha düşük bulunmuştur.
- Çocuğuna karşı ilgili ve demokratik ailelerin çocuklarının, benlik kabul düzeyleri daha yüksek olmakta ve yapılan yardımlardan daha fazla yararlanabildikleri tespit edilmiştir.
- Rasyonel Emotif Terapinin görme özürü bireylerin benlik kabullerini yükseltmede etkilidir.

Görme özürü bireylerin benlik kabullerini yükseltmedeki etkisi deney ve kontrol gruplarının son test puanları iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi ile analiz edilmiştir. Bunun sonucunda deney ve kontrol grupları arasında ortaya çıkan fark $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlıdır. Yani Rasyonel Emotif Terapi görme özürü bireylerin benlik kabullerini yükseltmede etkilidir ($t_h > t_t$).

Rasyonel Emotif Terapinin kısa süreli yöntem olması ve etkisinin pozitif yönde kalıcı olması nedeniyle, bu yaklaşım bireylerin benlik kabullerini yükseltmede kullanılabilir. Görme özürü bireylerin benlik kabul düzeylerini yükseltmede bireyin ait olma duygusunu geliştirmeye yönelik yaşantıları zenginleştirmelidir.

KAYNAKLAR

- BURLINGHAM, Dorothy. *Psychoanalytic Studies of Sighted and The Blind*. New York: International University Press, 1972.
- CARROL, Thomas. *Blindness*. Boston: Little Brown and Comp., 1972.
- COOPERSMITH, S. *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: Cole and Freeman Comp., 1967.
- CRUICSHANK, William M. *Psychology of Exceptional Children and Youth*. New York: Prentice Hall Inc., 1963.
- GULLIFORD, R. *Special Educational Needs*. London: Routledge and Keyan Poul, 1976.
- KILIÇÇI, Yedigir. *Okulda Ruh Sağlığı*. Ankara: Şafak Ofset, 1982.
- KÖKNEL, Özcan. *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. 7. Baskı. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi, 1986.
- SPALDING, Patricia S. & Norris, Mirriam. *Blindness in Children*. Chicago: The University of Chicago Press, 1957.

TÜRKİYE I. LİGİNDEKİ MÜSABIK VOLEYBOLCU, HENTBOLCU VE FUTBOLCU BAYANLAR ARASINDAKİ BAŞARI MOTİVASYONU FARKLILIKLARININ ARAŞTIRILMASI

Metin YAMAN*
Sevda DUMAN**
Gülten HERGÜNER***

Özet

Bu çalışmanın amacı; Türkiye birinci liginde mücadele eden bayan voleybolcu, bayan hentbolcu ve futbolcu bayanların başarı motivasyonu farklılıklarının belirlenmesidir.

Araştırmaya 2000-2001 yılında Türkiye birinci voleybol, hentbol ve futbol liginde spor yaşantısına devam eden 50 bayan voleybolcu, 50 bayan hentbolcu, 50 bayan futbolcu olmak üzere toplam 150 bayan sporcu gönüllü olarak katılmıştır. Araştırma grubunun başarı motivasyonunun farklılıklarını belirlemek için 40 soruluk başarı motivasyonu envanteri kullanılmıştır.

Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, varyans analizi ve Tukey's-B testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre "güç gösterme güdüsü" nün bayan hentbolculerde daha yüksek olduğu, "başarıya yaklaşma güdüsü" nün ise bayan futbolcularda daha yüksek olduğu ve başarısızlıktan kaçınma güdüsü' nün de bayan voleybolcular ile bayan futbolcularda yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar literatürdeki benzer çalışmalar ile karşılaştırılmıştır.

Anahtar kelimeler: Güdü, Motivasyon, Başarı Motivasyonu, Kadın ve Spor

The Research of The Success Motivation Differences Between Female Players in Turkish Volleyball, Football and Handball Major Leagues

Summary

The purpose of this study is to clarify the success motivation of the female players in Turkish Volleyball, Football and Handball Major Leagues.

50 Female volleyball players, 50 female football players and 50 female handball players who are all volunteers are included in this study. In order to clarify the success motivation of these players, a 40 questions success inventory is applied to them.

In order to analyze the data derived from this inventory, average, standard deviation, variance analyze and Tukey's-B test are used. According to the findings female handball players have more motives to show off strength and female football players have more motives to avoid failure and also it is obtained that female handball players and female football players have higher motives of avoiding from failure. These findings are compared to similar studies in this field.

Key words: Motive, Motivation, Success Motivation, Female and Sport

GİRİŞ

Spor insan ruhundaki mücadele ve başarıma azminin tabiat ve sosyal yapı ile karşılıklı ilişki kurmasıyla, sistemli ve adil belirli kurallar içinde, hayatı pahasına, fizik, moral, toplumsal ve karakter kişiliğinin yarımaya dönüşmesine denir (Erkal,1981,s:115) Tanımda geçtiği gibi insanın yeri geldiği zaman hayatı pahasına yarışmasını sağlayan hırs ve motivasyondur. Motivasyon spor psikolojisinin temel başlıklarından biridir. Motivasyonu oluşturan temel niteliklerin her biri ise birer motividir.

* Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü / KIRIKKALE

** Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü / KIRIKKALE

*** Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü / DENİZLİ

Motiv, bireyin içinde yaşadığı biyolojik ve sosyal ortamda varlığını sürdürmeye yönelik davranışların nedeni. Motivasyon ise bilinçli ve bilinçsiz, kalıtsal ve öğrenilen psikolojik seyir ve durum için kullanılan bir terimdir (Öztürk;Kuter,1997, s:67).

Güdü ; Kuramsal olarak motif, bireyin neden bazı davranışları ve eylemleri seçtiği, neden uzun süreli ve yorucu bir üstlendiği, neden herhangi bir etkinliği değişik sıklıkla yaptığı gibi nedenleri içermektedir Güdülenme (motivasyon) ise organizmayı belirli davranışlara sürükleyen içsel olaylara denilmektedir (Koç, 1994, s: 168).

Bireyin içinde yaşadığı biyolojik ve sosyal ortamda varlığını sürdürmeye yönelik davranışlarının nedenlerine motif ve bütünü ile bu olguya motivasyon denir (Başer, 1998, s: 185).

İnsanlar kendi ihtiyaçlarını karşılamak için motive olurlar (Martens, 1987 :15) Başarı ise en büyük motivatördür. Çocukların motivasyonun sürekli olması, büyük ölçüde başarıları ve becerilerinin ilerlediğini görmelerine bağlıdır. (Kasap; Karagözoğlu; Kemertaş, 1999, s: 21)

Güdülenme, davranışı harekete geçiren ve yönlendiren bir istek veya arzu olarak tanımlanabilir. Sage'e (1984) göre güdülenme; kişinin çabasının (eforunun) yönünü ve yoğunluğunu anlatır. Çabanın yönü; herhangi bir duruma yaklaşmayı veya kaçınmayı ifade ederken, çabanın yoğunluğu; bir durumda ne kadarlık eforun harcadığını anlatır.(Tiryaki, 2000, s: 92)

Bir çok psikoloğa göre motivasyon bir çok yolla tanımlanır. Ama genel anlamda gücü ve davranışların yönünü ifade eder. Davranışların yönü, bireysel yaklaşımlar ya da farklı durumlara tepkiler olarak, davranışların şiddeti ise sporcuların performansında önemli bir etkiye sahip olan efor derecesiyle yakından etkilidir.(Harris, 1984, s: 171)

Sporcuların davranışları verilen ödüller ve cezalara bağlı olarak değişir. Bazı sporcular davranışlarının kontrolünde daha iyiyken, bazıları içsel kontrolde daha başarılıdır. İçsel kontrol duyguların geliştirilmesi yoluyla, davranışların kontrolü kişilik geliştirme metodlarıyla daha iyi motive edilebilir.(Martens, 1987, s: 67)

Motivasyon ve başarı arasında özelliklede sporda çok önemli bir ilişkinin olduğu artık tüm antrenör ve spor bilimciler tarafından kabul edilmektedir. Her insan da kendine huzur veren ve tatmin eden durumları arama ve rahatsız edici durumlardan ise kaçınma eğilimi vardır. Hangi eğilim ağır basarsa ona yönelik motivler gözüktür. Eylemin gidişi içinde motivler, belirli özel bir hedefi veya bir çok hedefler sonucunda varılacak bir amacı gerçekleştirmeye yönelik olabilir (Erol, 1997, s: 35). Buna göre , başarı motivi başarıya ulaşma veya başarısızlıktan kaçınma, arkadaşlık motivi ise itibar arama veya reddedilmekten kaçma olarak ortaya çıkar.

Başarılı olmak isteyen bir sporcu davranışlarını bazı prensip ve kurallara göre ayarlar. Başarı motivasyonunu açığa çıkaran, bu davranışların iki önemli özelliği, davranışların mümkün olduğu kadar toplumun değer yargılarına uygun olması ve başkalarının gözünde itibarının yükselmesidir. Başarı motivi, başarı umudu ile başarısızlık korkusu, başarısızlıktan kaçınma şeklinde ortaya çıkar. Başarı umudu çok, başarısızlık korkusu az ise, sporcunun başarı arzusu ve başarı motivasyonu yükselir. Fakat bu yükselişin miktarı da sporcudan sporcuya değişebilir.

Başarı umudu ile başarısızlık korkusu arasındaki ilişki, başarı motivasyonunun derecesine etki eder. Sporcu başarısızlıktan korkmuyorsa, başarı bir anlam ifade etmeyeceğinden başarı motivinden bahsedilmeyecektir. Yine sporcunun başarısızlık korkusu çok fazla olduğunda da, sporcudaki yetersiz motivasyon sebebiyle, başarı teşebbüsünden vazgeçebilir. Sporcu başarısının rizikosunun çok fazla olacağını düşünürse, karşılaşmadan vazgeçebilir (Mungan, 1995, s: 53).

Başarı motivasyonu ile ilgili çalışmalar, üç farklı yaklaşımdan etkilenerek bugünkü konumuna gelmiştir. İlk yaklaşım, Mc Clelland ve arkadaşlarına aittir. Başarı motivinin ölçüldüğü ve motivasyonla duygular arasındaki ilişkinin ön plana çıkarıldığı bu yaklaşım, daha sonraki çalışmalar için temel oluşturmuştur. Başarı motivasyonu açıklamaya yönelik ikinci modelde aksiyon, durum ve kişilikle ilgili faktörlere daha fazla önem verilmiştir. Özellikle sebep yüklemelerine yer veren ve zihinsel olarak yönlendirilen başarı motivasyonu, üçüncü yaklaşımın esasını meydana getirmektedir. (İkizler, Karagözoğlu,1997, s: 44).

Sporcuların motiv ve gereksinimlerini yakından tanımadan onlara olumlu bir motivasyonel yön verilemez ve motivasyonel problemleri çözülemez. (Kunter, 1995, s:10) Motiv insanı belli bir eyleme doğru yönlendiren, uyandırıp iten psikolojik olgulardır. (Erkut Kunter, Sporda Motivasyon, Saray Medikal yayıncılık 1995, s: 4)

Kişiyi bir harekette bulunmaya veya bir çok hareket alternatifinden birini tercih etmeye iten ve nispeten bir süreklilik gösteren faktörlere motiv denir. Motivasyon ise, bir motivin etkisiyle ve mevcut şartlara bağlı olarak bir davranışa, yani spor faaliyetine yol açan ve bu faaliyeti sürdüren sürecin adıdır. (İkizler, Karagözoğlu, 1997, s:41)

Başarıya yönelik eylemin hedefi, olumlu duygulara ulaşma veya olumsuz duygulardan kaçınmadır. Kazanılan tecrübeler ile var olan durumun şartlarıyla olumlu veya olumsuz duygular arasında bağlantı kurulur ve ortaya çıkabilecek duygular önceden düşünülür. Bu düşünce başarıya yönelik bir davranış motive eden güç olarak kabul edilen başarıya umut etme veya başarısız olmaktan korkma yani, arama veya kaçınma eğilimlerinin gözükmesine yol açar (Erol, 1997, s: 37)

Sporda motivasyon konusunun ele alındığı araştırmalarda, Spor motivlerinden sonra en çok "başarı motivasyonu" üzerinde çalışılmıştır. Motivasyonun gücü ve başarı arasındaki ilişkinin, özellikle sporda çok önemli olduğu, gayet açıktır. Motive edici etkisi düşük olan bir durumun, başarısız sonuçlanması muhakkaktır.

Bir motivasyon süreci içerisinde hem zihinsel, hem de duygusal faktörler etkili olur. Motivasyon ve duygusal faktörler arasında karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır. Bir yandan, motivlerin etkisiyle oluşan faaliyetin başarılı veya başarısız bir şekilde sonuçlanmasına bağlı olarak duygusal tepkiler ortaya çıkarken, diğer yandan da, duygular davranışlarımızı motive etmektedir. Örneğin başarısız olmaktan duyulan bir endişe, başarısızlıktan kaçınma davranışımızı körükler ve daha temkinli davranmaya yol açar. (İkizler, Karagözoğlu, 1997, s: 41)

Bu çalışmada; Türkiye 1. ligindeki bayan voleybolcular, bayan hentbolcular ve bayan futbolcular arasındaki başarı motivasyonu farklılıkları ve branşlara göre dağılımları araştırılacaktır.

YÖNTEM

Deneklerin başarı motivasyonlarını belirlemek amacıyla kullanılan envanterin (Weiss,1982) Türkiye için geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Tiryaki tarafından yapılmış ve "Spora Özgü Başarı Motivasyonu Ölçeği" adı altında 1. Uluslararası Spor Psikolojisi Sempozyumunda yayınlanmıştır. Bu envanter üç alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlar güç gösterme güdüsü, başarıya yaklaşma güdüsü, başarısızlıktan kaçınma güdüsü. Araştırma grubundaki sporcuların öğrenim düzeyleri, yaş, gelir seviyelerini belirlemek amacıyla beş soruluk bir kişisel bilgi alma formu hazırlanmıştır. Değerlendirmede ankette bulunan sorulara "Hiçbir Zaman" cevabını veren denekler 1 puan, "çok az" cevabını veren denekler 2 puan, "bazen" cevabını veren denekler 3 puan, "sık sık" cevabını veren denekler 4 puan, "her zaman" cevabını veren denekler ise 5 puan elde etmişlerdir. Her bir alt ölçek'ten araştırma grubunun aldıkları puanlar sporcuların alt ölçek maddelerine verdikleri cevaplardan aldıkları puanların toplanması ile elde edildi.

Araştırmaya katılanların güç gösterme güdüsü, başarıya yaklaşma güdüsü, başarısızlıktan kaçınma güdüsü puanları arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığının anlaşılması amacıyla (3x3) varyans analizi yapıldı. Bulunan sonuçlarda anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını anlamak amacıyla ise Tukey's - B testi ile belirlenmiştir. Bu işlemlerin yapılmasında S.P.S.S. 8.0 istatistik programından yararlanılmıştır.

ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın örneklemini 2000-2001 yılında Türkiye'nin çeşitli illerindeki Türkiye 1. ligindeki takımlarda spor yaşantılarına devam etmekte olan 50 bayan voleybolcu, 50 bayan hentbolcu ve 50 bayan futbolcu olmak üzere 150 katılımcı oluşturmaktadır.

Araştırma grubundaki sporcular gönüllülük esas ve orantılı örneklem metodu ile seçilmişlerdir, sporcuların aynı ruhsal durumda olmalarını sağlamak amacıyla envanter bütün sporculara antrenman öncesi uygulanmıştır.

BULGULAR

Tablo-1' de Türkiye 1. liginde mücadele eden bayan voleybolcular, bayan futbolcular ve bayan futbolcuların "güç gösterme güdüsü" farklılıklarını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo-1 Güç Gösterme Gütüsü

BRANŞ	X	SD	F
VOLEYBOL	36.80	4.98	4.07
HENTBOL	39.62	5.45	
FUTBOL	37.70	4.65	

Tablo-1' deki bulgular incelendiğinde; en yüksek güç gösterme güdüsüne sahip araştırma grubunun X= 39.62 ile bayan hentbolcülere ait olduğu görülmüştür.

Onları X= 37.70 ile bayan futbolcular ve X= 36.80 ile bayan voleybolcular izlemektedir. Yapılan varyans analizi ortalamalar arsında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir.

Tablo-2' de ortalamalar arası farklılığın hangi branştan kaynaklandığını saptamak amacıyla yapılan Tukey's-B testi sonuçları görülmektedir.

Tablo-2 Güç Gösterme Gütüsü İçin Yapılan Tukey's - B Testi

BRANŞ	VOLEYBOL	HENTBOL	FUTBOL
VOLEYBOL		*	
HENTBOL			
FUTBOL			

Tukey's - B testi (Tablo-2) ile farklılığın bayan hentbolcülerle bayan voleybolculardan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu araştırmaya dayanarak bayan hentbolcülerin diğer bayan sporculara oranla daha yüksek güç gösterme güdüsüne sahip oldukları, bayan futbolcularla bayan voleybolcular arasında anlamlı bir farklılık olmadığını, en düşük güç gösterme güdüsünün bayan voleybolculara ait olduğunu, tek anlamlı farklılığın bayan hentbolcülerden kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Tablo-3' de Türkiye 1. liginde mücadele eden bayan voleybolcular, bayan hentbolcüler ve bayan futbolcuların "başarıya yaklaşma güdüsü" farklılıklarını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo-3 Başarıya Yaklaşma Gütüsü

BRANŞ	X	SD	F
VOLEYBOL	58.84	6.98	11.89
HENTBOL	58.46	6.34	
FUTBOL	64.18	6.32	

Başarı motivasyonu envanteri ikinci alt ölçeğindeki başarıya yaklaşma puanları açısından sporcu grupları karşılaştırıldığında Tablo-3' de görüldüğü üzere X= 64.18 ile bayan futbolcular ilk sırada yer alırken, X= 58.84 ile bayan voleybolcular ikinci sırayı, X= 58.46 ile bayan hentbolcüler üçüncü sırayı almışlardır.

Ortalamalar arasındaki fark anlamlıdır.

Tablo-4' de ortalamalar arası farklılığın hangi branştan kaynaklandığını saptamak amacıyla yapılan Tukey's-B testi sonuçları görülmektedir.

Tablo-4 Başarıya Yaklaşma Gütüsü İçin Yapılan Tukey's - B Testi

BRANŞ	VOLEYBOL	HENTBOL	FUTBOL
VOLEYBOL			
HENTBOL			
FUTBOL	*	*	

Bayan voleybolcular ve bayan hentbolcüler arasında farklılığa rastlanamazken, bayan futbolcuların başarıya yaklaşma güdüsü diğer iki branştaki bayan sporcularla arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Bu sonuçlara dayanarak bayan futbolcuların başarıya yaklaşma güdüsünün daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo-5' de Türkiye 1. liginde mücadele eden bayan voleybolcular, bayan futbolcular ve bayan futbolcuların "başarısızlıktan kaçınma güdüsü" farklılıklarını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo-5 Başarısızlıktan Kaçınma Gütüsü

BRANŞ	X	SD	F
VOLEYBOL	35.16	7.18	20.19
HENTBOL	27.64	5.70	
FUTBOL	35.16	7.18	

Görüldüğü gibi alt ölçeklerin sonuncusu olan başarısızlıktan kaçınma güdüsü puanları arasında en yüksek değer X= 35.16 bayan futbolculara ve bayan voleybolculara aittir, bayan hentbolcülerin ortalamaları ise X=27.64' dür.

Yapılan varyans analizi sonucu bayan futbolcularla bayan futbolcular arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmazken bayan hentbolcülerle diğer bayan sporcular arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır

Tablo-6' da ortalamalar arası farklılığın hangi branştan kaynaklandığını saptamak amacıyla yapılan Tukey's-B testi sonuçları görülmektedir.

Tablo-6 Başarısızlıktan Kaçınma Güdüsü İçin Yapılan Tukey's - B Testi

BRANŞ	VOLEYBOL	HENTBOL	FUTBOL
VOLEYBOL			
HENTBOL	*		*
FUTBOL			

Tukey's- B testi ile yapılan incelemede bu farklılığın bayan hentbolcülerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Yukarıdaki verilere dayanarak bayan hentbolcülerin başarısızlıktan kaçınma güdülerinin bayan voleybolcu ve bayan futbolculara oranla düşük olduğunu, bayan futbolcular ve bayan voleybolcular arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığını söyleyebiliriz.

Tablo-7' de araştırmaya katılan sporcuların yaş ortalamaları ve spora yaşları görülmektedir.

Tablo- 7 Sporcuların Yaş Ortalamaları ve Lisanslı Olarak Spora Başlama

Branş	Yaş Ort.	Spora Baş. Yaşı
Voleybol	20.1	10.2
Hentbol	20.6	11.1
Futbol	21.5	16.3

Tablo- 7' de de görüldüğü gibi bayan voleybolcularla bayan hentbolcüler arasında yaş ortalaması ve spora başlama yaşında önemli bir farka rastlanmamaktadır. Ancak futbola başlama yaşı erkeklerde 8-9 olmasına rağmen bayan futbolcuların bu spor dalına başlama yaşı 16.3'dür. Ayrıca sporcuların yaş ortalamaları bayan voleybolcuların 20.1,

bayan hentbolcülerin 20.6, bayan futbolcuların ise 21.5'dir. Bu sporcuların spora başlama yaşları ise bayan voleybolcuların 10.2, bayan hentbolcülerin 11.1, bayan futbolcuların ise 16.3'dür. Bu sonuçlara göre bayan sporcular arasında idman yaşı en yüksek, bayan voleybolculardır. Bruce 1986 da yapmış olduğu çalışmada sporcunun tecrübeli olmasının motive olmasını kolaylaştıracağı sonucuna varmıştır (Bruce, 1986, s: 8)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırma sonucunda bayan hentbolcülerin bayan futbolcular ve bayan voleybolcülere oranla daha yüksek "güç gösterme güdüsü" ne sahip oldukları ve hentbolcülerin diğer sporcularla aralarında anlamlı bir farklılığın olduğu, bu farklılığında hentbolcülerden kaynaklandığı anlaşılmıştır.

"Başarıya yaklaşma güdüsü" nün de bayan futbolcularda daha yüksek olduğu ve diğer iki takım sporcularıyla aralarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

"Başarısızlıktan kaçınma güdüsü" nün ise bayan voleybolcular ve bayan futbolcularda yüksek olduğu, buna karşı bayan hentbolcülerde düşük olduğu görülmüş olup, bayan voleybolcular ve bayan futbolcular arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak bayan hentbolcülerle diğer iki takım sporcuları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın hentbolcülerden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Bayan voleybol ligi ve bayan hentbol ligi yarı profesyonel olmasına rağmen bayan futbol ligi amatördür. L. H. Bruce 1986 yılında yaptığı araştırmada profesyonel sporcuların motivasyonlarını amatör sporculara oranla daha düşük bulmuştur (Bruce, 1986, s: 17)

Başarıya yaklaşma veya başarısızlıktan kaçınma eğilimi üzerinde kaygı, yaş ve maçın oynandığı yerin deplasman veya içeride olması etkili olmaktadır (Gökmen; Aşçı, 1995, s: 46), (Kunter; 1997, s: :83).

Başarısızlıktan kaçınma eğiliminin en önemli belirtisi yarışmaya girmekten kaçınmasıdır. Stres düzeyi de yarışmadan kaçınma eğilimde belirleyici rol oynar. Bu eğilimi olan sporcular dışsal ödüller verildiği zaman yarışma eğilimi içine girebilirler (Cox , 1990, s: 200)

Martens sporcunun motive olmasında antrenörün çok önemli olduğunu belirtirken, antrenörlerin sporculara vereceği içsel ve dışsal kaynaklı ödüllerin motivasyonlarını olumlu yönde etkileyeceğini ve gerçekçi hedefler koymamanın sporcunun trajediler yaşamasına engel olacağını belirtir (Martens, 1998, s: 64-65).

Literatürdeki birçok çalışmada elit sporcuların kendilerine olan yüksek güven duygusunun iç motivasyonu artırduğunu ve bu sporcuların bu duygular ile yarışma ortamlarına girmek istediklerini, başarısızlıktan kaçınma duygularının ise daha az başarılı sporculardan düşük olduğu tespit edilmiştir (Anshel, 1994, s: 27-28). Ayrıca, amatör ve profesyonellerin başarı motivasyonu ile ilgili birçok çalışma olmasına rağmen farklı branşların başarı motivasyonu farklılıklarıyla ilgili çalışmalara rastlanamamıştır.

Literatür incelendiğinde başarı motivasyonu ile ilgili araştırmalara rastlanmasına rağmen örnekler birkaç branşla sınırlıdır. Başarı motivasyonunun farklı branşlar üzerindeki etkisinin araştırılması, farklı branşların

birbirleri ile kıyaslanması ve buna benzer çalışmaların erkek ve bayanların karşılaştırılması şeklinde yapılması uygun olacaktır. Ayrıca başarı motivasyonunun motive eden kişinin tutumu, motivasyon derecesi ve kaygı gibi psikolojik etkenlerle ilişkilendirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Anshel, M.: *Sport Psychology, From Teory To Practice*, Second Edition, Gorsuch Scarisbrick Publishers, 1994, U.S.A.
- Aslan, A.: *Türkiye Profesyonel 1., 2., 3. Ligi Ve Amatör Takımların Başarı Motivasyonunu Farklılıkları Ve Sportif Tecrübe Dağılımları Üzerine Bir Araştırma*, Gazi Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2000, Ankara
- AŞÇI, H.F.; Gökmen, H.: "Bayan Hentbolcülerde Yarışma Kaygısı, Başarı, Spor Deneyimi Ve Atletik Yeterlilik İlişkisi", *Spor Bilimleri Dergisi*, cilt 6, 1995, Ankara
- Başer, E.: *Uygulamalı Spor Psikolojisi*, Bağırhan Yayınevi, Kültür Ofset, 1998, Ankara
- Bruce, L. H.: *Motivation For Success In Sport*, Journal Of Psychologist, 1986 Cox, R. H.: *Sport Psychology, Second Edition*, Wm. C. Brown Publishers, 1990, U.S.A.
- Erkal, E.M.; Ö. Güven, D. Ayan: *sosyolojik açıdan spor*, Der Yayınları, Eren Ofset, 1981, 115, İstanbul
- Erol, M.: *Amatör Ve Profesyonel Futbolcularda Denetim Odağının Locus Of Control İle Araştırılması*, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Ana bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 1997, İstanbul
- İkizler, C.; Cengiz Karagözoğlu: *Sporda Başarının Psikolojisi*, Alfa Basım Yayım Dağıtım, Melisa Matbaacılık, 1997, İstanbul
- Koç, Ş.: *Spor Psikolojisine Giriş*, Saray Medikal Yayıncılık, 1994, Bornova- İzmir
- Kunter, E.: *Sporda Motivasyon*, Saray Medikal Yayıncılık, 1995, İzmir
- Kunter, E.: "Profesyonel Futbolcuların Yaş Gruplarının Durumluk Kaygı Düzeylerine Etkisi", I. Uluslararası Spor Psikolojisi Sempozyumu, 1997, Mersin
- Martens, R.: *Coaches Guide To Sport Psychology*, Versa Press, 1987, Amerika
- Martens, R.: *Başarılı Antrenör*, (Tercüme: Tuncer Büyükonat), Beyaz Yayınları, Kurtiş Matbaacılık, 1998, İstanbul
- Mungan, S.: *Sporda Motivasyon Faktörü Olarak Ödül Ve Ceza*, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Ana bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 1995, İstanbul
- Öztürk, F.; Murat Kuter: *Antrenör Ve Sporcu El Kitabı*, Bağırhan Yayınevi, Kültür Ofset, 1997, Ankara
- Terekli, M. S.: *Türkiye Birinci Profesyonel Futbol Liginde Yer Alan Kulüplerin Yönetim Politikalarının Sporcu Gündürlenmesi Üzerine Etkisi*, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Ana bilim Dalı, Doktora Tezi, 1996, İstanbul
- Tiryaki, Ş.; Ertuğrul Gödelek: *Spora Özgü Başarı Motivasyonu Ölçeğinin Türk Sporcular İçin Uyarlanması Çalışması*, I. Uluslararası Spor Psikolojisi Sempozyumu Bildirileri, 1997, Mersin
- Tiryaki, Ş.: *Spor Psikolojisi Kavramlar Kuramlar Ve Uygulama*, Eylül Kitap Ve Yayınevi No: 5, Üniversite Kitapları Eğitim Dizisi 1, İnkansa ofset, 2000, Ankara

İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN İLKÖĞRETİM I. KADEME MÜZİK DERSLERİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARA İLİŞKİN ALGILARI

Doç. Gökay YILDIZ*

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim müfettişlerinin, ilköğretim 1. kademe müzik derslerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemek ve ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirmektir. Araştırma, betimsel nitelikte bir araştırma olup, veriler Burdur Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen "Aktif öğrenme-öğretme stratejileri semineri"ne alınan toplam 3000 ilköğretim müfettişinden müzik öğretimi derslerine katılan 287 ilköğretim müfettişinden açık uçlu soru ile elde edilmiştir. Sorulara verilen yanıtlar 5 temel başlık altında toplanmış ve ulaşılan veriler frekans (f) değerler kullanılarak çözümlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müzik, müzik öğretimi, müzik öğretiminde karşılaşılan sorunlar.

Abstract

The main purpose of this study is to determine the opinions of the primary education supervisors about the problems encountered in the music courses at the first level of primary education and to develop proposals according to the results found. This research has a survey quality and the data was obtained from 287 primary education supervisors who attended to music teaching courses out of 3000 primary education supervisors who were involved in the "Seminar of Active Teaching-Learning Strategies" organized by Burdur Education Faculty, by using open-ended questions. The answers to the questions were grouped in 5 basic topics and the data obtained was solved by using frequency values.

Keywords: Music, Music Teaching, the Problems of Music Teaching

GİRİŞ

İnsanlık tarihi incelendiğinde toplumların ve insanların eğitiminde güzel sanatlara ve onun bir dalı olan müziğe önemli bir yer verildiği görülmektedir. Müzik, erdemli, ahlaklı insanların yetiştirilmesinde önemli bir unsur olarak görülmüş ve insanların eğitiminde mutlak bir araç olarak kullanılmıştır. Eflatun "yönetenleri ve yönetilenleriyle bütün toplumun ruh sağlığı müzik eğitimine bağlıdır, ancak onunla sağlanabilir. Bu bakımdan müzik, birey ve toplum eğitiminin temeli olmalıdır" ve "çocukluk eğitimi aslında edebiyat, müzik ve beden eğitiminden oluşur" diyerek müziğin insan eğitimindeki önemi üzerinde durmuştur. Bu öneminden dolayıdır ki müzik, günümüzde de bir ders olarak okullarda öğretim programları arasındaki yerini almıştır. Ancak, buna rağmen müzik dersi önemi ile orantılı olarak ele alınmayan, işlenemeyen, değerlendirilemeyen derslerden biri durumundadır.

Müzik eğitimi, bireyi tüm yönleriyle ele alan ve onu yetiştirmeyi hedefleyen çağdaş eğitimin ayrılmaz bir parçası ve en önemli unsurlarından biridir. Çünkü, okulöncesi eğitimi ile başlayacak, ilköğretim, ortaöğretim ve hatta yükseköğretim ile devam edecek bilinçli bir müzik eğitiminden beklenen; sağlıklı düşünebilen, üreten, kendini, çevresini ve doğayı daha iyi algılayabilen, görev ve sorumluluklarını bilen, sosyal ve duygusal gelişimini tamamlamış, yapıcı ve yaratıcı, toplu iş yapabilen, estetik duygu ve düşünceleri gelişmiş bireyler yetiştirmektir.

Uçan (1999) "müzik, ilköğretimde hem anlamlı bir eğitim boyutu, hem kullanışlı bir eğitim aracı, hem etkili bir eğitim yöntemi, hem de önemli bir eğitim alanıdır" diyerek müziğin ilköğretimde bir ders olduğunu, ancak bunu aşan ve tüm alanların öğretiminde, davranışların kazandırılmasında bir yöntem, bir araç olduğunu da önemle vurgulamıştır. Bu nedenle ilköğretimde müzik, eğitim sürecinin önemli bir unsuru olarak ele alın-

* SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi

malı ve sınıf öğretmeni tarafından hem bir ders, hem de kullanışlı bir eğitim aracı olarak değerlendirilmelidir. Çünkü müzik, eğitimin değişik alanlarında ve düzeylerinde öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştıran ya da sağlamaştıran bir araçtır. İlköğretimin birinci kademesinde öğrencilerin eğitiminden sorumlu olan sınıf öğretmeni dolayısıyla çocukların müzik eğitiminden de sorumludur. Sınıf öğretmeninden beklenen, ilköğretim kurumları müzik dersi öğretim programını etkili biçimde uygulayabilmesi ve başarıya ulaştırmasıdır. İstenen bu sonuca ulaşmada da sınıf öğretmenin müzik bilgisi ve müzik öğretimindeki yetkinliğine; dolayısıyla hizmet öncesinde aldığı eğitimin niteliğine bağlıdır. Ancak, bu tek başına yeterli koşul değildir. Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi aldıkları eğitimlerinin, hizmet içi eğitimlerle sürdürülebilir ve geliştirilebilir olması da gerekmektedir.

" Öğretmenler programların esas uygulayıcılarıdır. Bu nedenle eğitim programlarının tüm öğretmenler tarafından anlaşılacak ve yararlanabilecek biçimde hazırlanması gerekir. Öğretmenlerin programı uygulaması sırasında karşılaştıkları sorunları çözümlenmek ve daha etkin bir eğitim ortamı sağlayabilmeleri için çeşitli konularda meslek içi eğitim kurs ve seminerleri düzenlenmelidir. " (Fidan-Erden, 1994:81). Bunun yanı sıra eğitim sürecinde yol gösterici, değerlendirici, sürecin gelişimini sağlayıcı niteliği olan alt sistemlerden biri de teftiştir. Teftişin amacı öğretmene rehberlik etmek ve mesleki yardımda bulunmaktır. "Öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini yenilemeleri, yetiştirmeleri ve bu konudaki çalışmalarının desteklenmesi zorunluluğu vardır. Çağdaş teftiş anlayışına göre öğretmene bu konularda gerekli rehberlik ve yardımı yapacak kişi de müfettiştir. " (Karagözoğlu, 1977:3) Bu nedenle müfettişlerin müzik dersinin daha verimli ve etkin işlenişine yönelik olarak sınıf öğretmenlerine rehberlik etmeleri, mesleki yardımda bulunmaları gerekmektedir. Böylece ilköğretimde müzik eğitiminin, gerek meslek içi eğitim kurs ve seminerleriyle ve gerekse teftiş boyutunda ele alınması ile geliştirilmesi sağlanabilecektir. Ancak teftiş görevini yerine getirecek müfettişin de bu sürece katkı getirecek, öğretmene rehberlik edecek düzeyde bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir.

Bu nedenle, ilköğretim I. kademe müzik derslerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

AMAÇ

" Eğitimde teftiş, eğitim ve öğretim 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. " (Altıntaş, 1980:4)

Bu nedenle ilköğretim I. Kademe müzik derslerinin program ve uygulama boyutunda gelişimine katkı getirecek unsurlardan biri de kuşkusuz teftiş boyutudur.

Etkili bir teftiş sürecinde öğretmenlere yapılacak olan rehberlik ve yetiştiricilik ile müzik derslerinin programdaki amaçlarına yönelik gelişimi sağlanacaktır. Üründe görülen hata ve noksanlıkların giderilmesi kolaylaşacak; sistem oluşmaya ve çalışmaya başlayacaktır.

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim müfettişlerinin teftişte buldukları ilköğretim okulları I. kademedeki müzik derslerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemek ve çözüm önerileri geliştirmektir.

YÖNTEM

Araştırma tarama modeli biçiminde yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini, 1999 yılı Temmuz ayında Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi Yerleşkesinde, Burdur Eğitim Fakültesi tarafından iki dönem halinde "Aktif Öğrenme-Öğretme Stratejileri Semineri" ne alınan 3000 ilköğretim müfettişi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, çeşitli konu alanlarının öğretiminden oluşan seminerde, müzik öğretimi derslerine katılan gruplardan, tesadüfi olarak seçilen 287 ilköğretim müfettişi oluşturmaktadır.

Veriler, 287 ilköğretim müfettişine yöneltilen açık uçlu soru ile elde edilmiştir. İlköğretim Müfettişlerinden "ilköğretim I. Kademe müzik derslerine yönelik en önemli gördüğünüz 5 sorunu ve varsa çözüm önerilerinizi yazınız?" sorusunu yanıtlamaları istenmiştir. Sorulara verilen yanıtlar gruplanarak 5 temel başlık altında toplanmış ve ulaşılan veriler frekans (f) değerler kullanılarak çözümlenmiştir.

BULGULAR VE YORUM**A. Kişisel Bilgiler****Tablo 1. Öğrenim Durumu**

	Frekans	Yüzde
İki Yıllık Y.O	-	-
Üç Yıllık Y.O	66	%23
Dört Yıllık Fak.	201	%70
Yüksek Lisans	20	%7
Doktora	-	-
TOPLAM	287	%100

Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin büyük çoğunluğunun lisans ve üzeri eğitim durumuna sahip oldukları görülmektedir. Bunlardan %70'i lisans, %7'si ise yüksek lisans mezunudur. Ancak, %23 gibi önemli görülebilecek bir bölümün de üç yıllık yüksekokul mezunu olduğu dikkat çekmektedir.

Araştırmaya katılan 287 ilköğretim müfettişinin görev yaptıkları illere bakıldığında, değişik oranlarda 58 farklı ilden ilköğretim müfettişinin bu araştırmaya katıldığı görülmektedir. Bu durum da araştırmaya dahil olan gurubun Türkiye genelini temsil edebilecek bir örneklem gurubu olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Toplam Hizmet Yılı

	Frekans	Yüzde
1-5 yıl	-	-
6-10 yıl	4	%2
11-15 yıl	32	%11
16-20 yıl	44	%15
21-25 yıl	89	%31
26 ve üzeri	118	%41
TOPLAM	287	%100

Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin toplam hizmet yılları incelendiğinde; %41'inin 26 yıl ve üzeri, %31'inin 21-25 yıl arası, %15'inin 16-20 yıl arası, %11'inin 11-15 yıl arası, %2'sinin de 6-10 yıl arası toplam hizmet yılına sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan gurupta 21 yıl ve üzeri toplam hizmet yılına sahip müfettişlerin toplamı %72 ile büyük bir çoğunluk oluşturmaktadır.

Tablo 3. Müfettişlikteki Hizmet Yılı

	Frekans	Yüzde
1-5 yıl	116	%40
6-10 yıl	62	%22
11-15 yıl	39	%14
16-20 yıl	53	%18
21-25 yıl	12	%4
26 ve üzeri	5	%2
TOPLAM	287	%100

Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin müfettişlikteki toplam hizmet yıllarına bakıldığında %40'ının 1-5 yıl arası, %22'sinin 6-10 yıl arası, %14'ünün 11-15 yıl arası, %18'inin 16-20 yıl arası, %4'ünün 21-25 yıl arası, %2'sinin de 26 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan müfettişlerin %62 gibi önemli bir çoğunluğunun 1 ile 10 yıl arasında müfettişlik hizmetine sahip oldukları dikkat çekmektedir.

Tablo 2 ile Tablo 3 karşılaştırıldığında ise *toplam hizmet yılı* olarak %72 çoğunluğun 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olduğu, ancak *müfettişlikteki hizmet yılı* olarak ise %62 çoğunluğun 1-10 yıl arası kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmaya 18 değişik branştan ilköğretim müfettişi katılmıştır. Araştırmaya katılan müfettişlerin en çok yoğunlaştıkları branşlar ise %35 ile sınıf öğretmenliği, %26 ile eğitim bilimleri ve %16 ile Türk dili ve edebiyatı-Türkçe'dir.

B. Birinci Kademe Müzik Derslerinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşler

İlköğretim müfettişlerinin ilköğretim okulları birinci kademe müzik derslerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin belirttikleri görüşleri maddeler halinde ayrıştırılmış ve daha sonra çıkan sonuçlara göre belirlenen sorunlar 5 ana başlık altında toplanmıştır:

- B.1. Öğretmen merkezli sorunlar
- B.2. Yönetici ve denetçi merkezli sorunlar
- B.3. Müzik dersinin işlenişinden kaynaklanan sorunlar
- B.4. Araç-gereç yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar
- B.5. Toplum, çevre ve aileden kaynaklanan sorunlar

B.1. Öğretmen Merkezli Sorunlar

Tablo 4. Müfettiş Görüşlerine Göre Öğretmen Merkezli Sorunlar

Sorunlar	Frekans
1 Öğretmenlerin müzik öğretimine yönelik strateji ve teknik bilgilerinin yetersizliği	98
2 İlköğretim Okullarında müzik branşında öğretmen bulunmaması	91
3 Öğretmenlerin müzik dersine yeterli önemi vermeyişi	89
4 Öğretmenlerin bir enstrümanı çalamaması	29
5 Öğretmenlerin derslerde enstrüman kullanmamaları	24
6 Sınıf öğretmeni ya da müzik öğretmeni olacak bireylerin nitelikli yetiştirilmemesi	18
7 Öğretmenlerin çocuklara müziği sevdirememeleri	17
8 Öğretmenlerin ilköğretim kurumları müzik dersi öğretim programını yeterince bilmemeleri ve programda yer alan konuları işlemede yetersiz kalmaları	13
9 Öğretmenlerin müzik dersini sadece şarkı, türkü söyleme olarak görmeleri	9
10 Öğretmenlerin öğrencilere temel müzik bilgi ve becerilerini verememesi	9
11 Öğretmenlerin müzik dersini notla değerlendirmesi	7
12 Öğretmenlerin öğrencilerin seviyesine inememeleri	7
13 Öğretmenlerin öğrencilere öğretilcek şarkı repertuarlarının yetersiz oluşu	5
14 Öğretmenlerin "müzik dersi yetenek gerektirir" diyerek genel müzik eğitimi yapmamaları	3
15 Kulaktan şarkı öğretim tekniğinin bilinmemesi ve etkili olarak kullanılmaması	2
16 Öğretmenlerin şarkı öğretiminde ses-söz uyumuna dikkat etmemesi	2

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmen merkezli sorunlar 16 maddede ifade edilmektedir. İlköğretim müfettişlerinin bu bölümde en önemli gördükleri sorun 98 frekansla *öğretmenlerin müzik öğretimine yönelik strateji ve teknik bilgilerinin yetersizliği* dir. Bir diğer önemli sorun ise 91 frekansla *ilköğretim okullarında müzik branşında öğretmen bulunmaması* dır. İlköğretim müfettişleri bu kategoride üçüncü önemli sorunu 89 frekansla *Öğretmenlerin müzik dersine yeterli önemi vermeyişleri* olarak belirlemişlerdir.

29 frekansla *Öğretmenlerin bir enstrümanı çalamaması*, 24 frekansla *Öğretmenlerin derslerde enstrüman kullanmamaları*, 18 frekansla *Sınıf öğretmeni ya da müzik öğretmeni olacak bireylerin nitelikli yetiştirilmemesi*, 17 frekansla *Öğretmenlerin müziği çocuklara sevdirememeleri*, 13 frekansla *Öğretmenlerin ilköğretim kurumları müzik dersi öğretim programını yeterince bilmemeleri ve programda yer alan konuları işlemede yetersiz kalmaları*, 9'ar frekansla *Öğretmenlerin müzik dersini sadece şarkı, türkü söyleme olarak görmeleri* ve *Öğretmenlerin öğrencilere temel müzik bilgi ve becerilerini verememesi* de önemli sorunlar olarak yer almaktadırlar.

Yine ilköğretim müfettişlerinin belirttiklerine göre 7 frekansla *Öğretmenlerin müzik dersini notla değerlendirmesi* ve *Öğretmenlerin öğrencilerin seviyesine inememeleri*, 5 frekansla *Öğretmenlerin öğrencilere öğretilcek şarkı repertuarlarının yetersiz oluşu*, 3 frekansla *Öğretmenlerin "müzik dersi yetenek gerektirir" diyerek genel müzik eğitimi yapmamaları*, 2'şer frekansla *Kulaktan şarkı öğretim tekniğinin bilinmemesi ve etkili olarak kullanılmaması* ve

Öğretmenlerin şarkı öğretiminde ses-söz uyumuna dikkat etmemesi ilköğretim 1. Kademe müzik derslerini olumsuz etkileyen öğretmen merkezli sorunlar olarak yer almaktadır.

B.2. Yönetici ve Denetçi Merkezli Sorunlar

Tablo 5. Müfettiş Görüşlerine Göre Yönetici ve Denetçi Merkezli Sorunlar

Sorunlar	Frekans
1 M.E.B'nin hizmet içi eğitim ve seminer verme konusundaki yetersizliği	40
2 Okul yönetiminin müzik dersine gereken önemi vermeyişi	27
3 Derslerde başarılı öğrenciler için ders dışı müzik kursları açılmaması	8
4 Denetçilerin müzik alanında yetkin olmamaları	2
5 Olanakları çok olan merkez okullardan diğer okulların yararlandırılmaması	1

İlköğretim müfettişleri bu bölümde en önemli sorunu 40 frekansla *M.E.B'nin hizmet içi eğitim ve seminer verme konusundaki yetersizliği* olarak belirlemişlerdir.

İkinci önemli sorun 27 frekansla *Okul yönetiminin müzik dersine gereken önemi vermeyişi* olarak belirtilmiştir. Bir diğer sorun ise 8 frekansla *Derslerde başarılı öğrenciler için ders dışı müzik kursları açılmaması*dır. *Denetçilerin müzik alanında yetkin olmaları* ise müfettişler tarafından 2 frekansla belirlenen bir diğer sorundur.

B.3. Müzik Dersi İşlenişinden Kaynaklanan Sorunlar

Tablo 6. Müfettiş Görüşlerine Göre Müzik Dersi İşlenişinden Kaynaklanan Sorunlar

Sorunlar	Frekans
1 Müzik derslerinde başka derslerin işlenmesi	46
2 Müzik dersi saatlerinin az oluşu	23
3 Müzik derslerinin amacından uzak gelişigüzel işlenmesi	15
4 Diğer derslerin öğretiminde müzikten yararlanılmaması	10
5 Derslerde halk müziğine yeterince yer verilmemesi	7
6 Ünite ve konulara uygun şarkı seçimi yapılmaması	5
7 Dersin iyi sunulmaması	4
8 Sınıflarda öğrenci sayısının fazla oluşu	4
9 Müzik eğitiminde yetenek-egitim ayrışmasının net olmayışı	1

Bu bölümde en önemli sorun olarak 46 frekansla *Müzik derslerinde başka derslerin işlenmesi* yer almaktadır. Gerek öğretmenlerin ve gerekse okul yönetimlerinin, belki de çevre ve ailelerin de etkisi ve isteği ile başka derslere öncelik ve ağırlık verdikleri ve dolayısıyla müzik derslerinde başka ders ve konulara yer vermeyi tercih ettikleri gözlenmektedir. İlköğretim müfettişleri ikinci önemli sorun olarak da 23 frekansla *Müzik dersi saatlerinin az oluşu*'nu ifade etmektedirler.

15 frekansla yer alan bir diğer sorun ise *Müzik derslerinin amacından uzak gelişigüzel işlenmesi*dir. Yapılan inceleme ve gözlemler göstermektedir ki öğretmenler müzik derslerini ya yapmamakta ya da müzik dersi öğretim programının amaç ve ilkelerine göre işlememektedirler.

Diğer derslerin öğretiminde müzikten yararlanılmaması 10 frekansla yer alan bir diğer sorundur. İlköğretimde müziğin sadece kendi ders sınırları içinde kalmayarak diğer derslerin öğretiminde bir araç olarak kullanılması yararlı olacaktır.

Bu bölümde belirtilen diğer sorunlar ise 7 frekansla *Derslerde halk müziğine yeterince yer verilmemesi*, 5 frekansla *Ünite ve konulara uygun şarkı seçimi yapılmaması*, 4 frekansla *Dersin iyi sunulmaması* ve *Sınıflarda öğrenci sayısının fazla oluşu*, 1 frekansla *Müzik eğitiminde yetenek-egitim ayrışmasının net olmayışı*dir.

B.4. Araç-Gereç Yetersizliğinden Kaynaklanan Sorunlar

Tablo 7. Müfettiş Görüşlerine Göre Araç-Gereç Yetersizliğinden Kaynaklanan Sorunlar

Sorunlar	Frekans
1 Müzik Eğitimi ile ilgili araç-gereç yetersizliği	126
2 Okullarda ayrı bir müzik odasının bulunmaması	47
3 Piyasada yeterli düzeyde okul şarkısı ile ilgili kaynak bulunmaması	12

İlköğretim müfettişlerinin büyük çoğunluğu 126 frekansla *Müzik Eğitimi ile ilgili araç-gereç yetersizliği*'ni en önemli sorun olarak belirtmişlerdir. Yine bu bölümde ikinci önemli sorun olarak da 47 frekansla *Okullarda ayrı bir müzik odasının bulunmaması* yer almaktadır. Bir diğer sorun ise 12 frekansla *Piyasada yeterli düzeyde okul şarkısı ile ilgili kaynak bulunmaması*dır.

B.5. Toplum, Çevre ve Aileden Kaynaklanan Sorunlar

Tablo 8. Müfettiş Görüşlerine Göre Toplum, Çevre ve Aileden Kaynaklanan Sorunlar

Sorunlar	Frekans
1 Toplumun ve ailelerin müziğe gereken önemi vermemeleri	10
2 Öğrencilerin aile yaşamlarında müzik eğitimine uygun bir ortamın olmayışı	3
3 Televizyon vb. iletişim araçlarında eğitsel ve sanatsal yönü zayıf müziklerden çocukların etkilenmesi	2

Bu bölümde en önemli sorun 10 frekansla *Toplumun ve ailelerin müziğe gereken önemi vermemeleri*dir. Bu durumun bir sonucu olarak *Öğrencilerin aile yaşamlarında müzik eğitimine uygun bir ortamın olmayışı* da 3 frekansla karşımıza çıkmaktadır.

Televizyon vb. iletişim araçlarında eğitsel ve sanatsal yönü zayıf müziklerden çocukların etkilenmesi de okul müzik eğitimini olumsuz etkileyen dış faktörlerden biridir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak varılan sonuçlar ve öneriler şunlardır:

- Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin büyük çoğunluğu (%77) lisans ve üzeri eğitim durumuna sahiptir. Ancak, bu büyük çoğunlukta, yüksek lisans yapanların oranı (%7) çok düşüktür ve doktora yapan ise bulunmamaktadır. Buna karşın önemli bir bölümün ise (%23) üç yıllık yükseköğretim mezunu olduğu görülmektedir.

İlköğretim müfettişlerinin sistem içerisindeki üstlendikleri görev ve sorumlulukları bakımından eğitim düzeylerinin en az yüksek lisans düzeyinde olması beklenmektedir. Çünkü rehberlik ve danışmanlık yapacağı, denetleyeceği öğretmen en azından lisans mezunu olacaktır. Bu nedenle ilköğretim müfettişinin lisans eğitiminin üzerine eğitim bilimlerinin herhangi bir anabilim dalında yüksek lisans yapması beklenmektedir.

- Araştırma 58 farklı ilde görev yapan toplam 287 ilköğretim müfettişi ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle araştırmaya katılan ilköğretim müfettişleri Türkiye genelini temsil edecek örneklem grubudur.

- Toplam hizmet yılı bakımından araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin büyük çoğunluğu (%72) 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahiptirler. Buna karşın aynı grubun müfettişlikteki toplam hizmet yıllarına bakıldığında ise çoğunluğun (%62) 1-10 yıl arasında kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

- Araştırmaya 18 değişik branştan ilköğretim müfettişi katılmıştır. En çok yoğunlaşılan branşlar %35 ile sınıf öğretmenliği, %26 ile eğitim bilimleri ve %16 ile Türk dili ve edebiyatı-Türkçe'dir.

- Tablo 4'teki bulgulara bakıldığında, ilköğretim I. kademe müzik derslerini olumsuz etkileyen en önemli sorunun öğretmenlerin müzik öğretimine yönelik strateji ve teknik bilgilerinin yetersizliği olarak algılandığı görülmektedir. Öğretim sürecinin başarıya ulaşması için öğretmenin konu alanıyla ilgili en uygun strateji ve teknikleri bilmesi ve uygulaması gerekir. Ancak, öğretmen adaylarına lisans düzeyinde müzik öğretimine yönelik etkili ve yeterli düzeyde strateji ve teknik bilgiler verilememektedir. Çünkü sınıf öğretmeni adayları müzik açısından çok yetersiz bilgilerle lisans eğitimlerine başlamakta, lisans düzeyinde de çok kısıtlı ders saatleriyle yeterli düzeyde müzik öğrenememektedirler. Böylece çok kısıtlı müzik bilgi ve becerisi ile etkili olarak strateji ve tekniklerin verilmesi ve uygulanması da mümkün olmamaktadır. Ayrıca var olan müzik öğretim yöntemlerinin de sınıf öğretmeni adayları açısından yeniden gözden geçirilmesi ve onların bu yöntemleri uygulayabilirlikleri açısından değerlendirilmesi gerekmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarına en kısa sürede, en kolay ve en zevkli şekilde müzik öğretmek ve onların öğrendikleri müziği, program çerçevesinde nasıl öğretebileceklerine ilişkin strateji ve teknikleri almalarını sağlamak lisans eğitiminin temel hedefi olmalıdır.

- İlköğretim okullarında müzik branşında öğretmen bulunmaması ise bir diğer olumsuz sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Sekiz yıllık ilköğretim okullarının 2. devresinin sınıf öğretmenleri ya da varsa branş öğretmenleri tarafından, 3. devresinin ise branş öğretmenleri tarafından yürütülmesi öngörülmüştür. Bu nedenle her ilköğretim okulunda en az bir müzik öğretmenin bulunması gerekmektedir. Bir ilköğretim okulunda müzik öğretmenin varlığı hem sekiz yıllık müzik dersi programının uygulanması açısından, hem de okuldaki ders dışı etkinlikler açısından büyük önem taşıyacaktır. Müzik öğretmeni, sekiz yıllık müzik dersi programının 1. ve 2. devrelerinin uygulanması için sınıf öğretmenlerine yardımcı da olabilecektir.

- Araştırmada, öğretmenlerin, okul yönetimlerinin ve ailelerin müzik dersine gereken önemi vermedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Ailelerin çocuklarından beklentileri gelecek kaygısı üzerine şekillenmektedir. İlköğretim ile birlikte başlayan gelecek kaygısı amansız bir mücadeleye dönüşmekte ve bu durum öğrenciden ailesine, öğretmeninden okul yönetimine kadar her kesimi etkilemektedir. Ailenin, okuldan ve öğretmenden beklentisi de bu yönde olmakta ve böylece çocuğun sağlıklı bir birey olması açısından alması gereken eğitimlerin birçoğu göz ardı edilmektedir. Genellikle sekiz yıllık ilköğretimin 1. ve 2. devresinde öğretmenlerin bilişsel gelişimi ön planda tuttıkları ve bir an önce çocukları okur-yazar, problem çözer hale getirmek çabasında oldukları görülmektedir. Böylece çocukların duyguları, hayalleri, sanatla ve sporla olan yakınlıkları ihmal edilmektedir. Bu bağlamda da öğretmenler müzik dersine yeterli önemi vermemekte ve müzik öğretimini göz ardı etmektedirler. Oysaki müzik, öğretmen için etkili bir öğretim aracıdır ve öğretmen müziğin bu gücünden yararlanmalıdır.

- Sınıf öğretmenlerinin bir enstrümanı çalamamaları ve derslerde enstrüman kullanmamaları müzik derslerini olumsuz olarak etkileyen bir faktördür. Sınıf öğretmenlerinin okul müzik eğitimine yönelik en az bir çalgıyı çalabilmesi ve bu çalgıyı derslerde kullanması çocukların derse olan ilgisini arttıracaktır. Böylece, çocuklar derse daha iyi

motive olacak, müzik dersinin verimi artacak ve öğrencilerde de bir çalgıya yönelme isteği doğacaktır. Ancak, bu durumda sınıf öğretmeni ya da müzik öğretmenin lisans düzeyinde iyi yetişmesi ve nitelikli bir eğitim alması sonucu da ortaya çıkmaktadır. İyi müzik eğitimi almış bir sınıf öğretmenin çocukların müziksel ihtiyaçlarını karşılamada ve programı uygulamada daha başarılı olacağı kesindir. Böylece, öncelikle sınıf öğretmeni kendine güvenecek, müziği sevecek ve daha sonra da çocuklara sevdirebilecektir.

- Sınıf öğretmenlerinin genelde ilköğretim kurumları müzik dersi öğretim programını yeterince tanımadıkları, bilmedikleri ve programda yer alan konuları işlemede yetersiz kaldıkları, buna bağlı olarak müzik dersini sadece şarkı, türkü söyleme dersi olarak gördükleri ve öğrenciler temel müzik bilgi ve becerilerini veremedikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle özellikle Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. sınıf 1. yarıyılında yer alan müzik öğretimi dersinde sekiz yıllık ilköğretim kurumları müzik dersi öğretim programının genel amaçlar, devre amaçları, üniteler ve konular açısından öğretmen adaylarına iyi tanıtılması gerekmektedir. Böylece, öğretmen adayları müzik dersi öğretim programının kapsamını ve içeriğini bilecek, konuları tanıyacak ve öğrenecek, buna göre eğitim durumları hazırlayabileceklerdir. Bu durumda öğretmen adayı müzik dersinin sadece şarkı ya da türkü söyleme dersi olmadığını da farkına varacak, kendisi temel müzik bilgi ve becerilerini kazanacak ve bunların öğretim yollarını da öğrenecektir.

- Öğretmenlerin müzik dersini notla değerlendirme eğiliminde olmaları öğrencileri olumsuz olarak etkilemektedir. Oysaki müzik çocuğun doğasında vardır ve onun bir parçasıdır, bu nedenle öğretmenin not korkusu yaratarak çocuğu müzikten soğutmaması gerekir. Öğretmen çocukları tek tek sınamak yerine, toplu gözlemler yaparak her öğrenci hakkında bir fikir oluşturabilir.

- Öğretmenlerin müzik dersi öğretim programı dahilinde çocukların gelişim düzeylerine uygun eğitim durumları hazırlamaları ve bu eğitim durumlarına uygun bir çok materyal kullanmaları yararlı olacaktır. Özellikle, öğretmenin çocuklara yönelik şarkı dağarcığı konusunda kendisini çok yeterli duruma getirmesi gerekir. Çünkü, ilköğretimde müzik eğitiminin temelini şarkı öğretimi oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin çocuklara eğitimsel değeri yüksek çocuk şarkıları öğretmesi müzik eğitimi daha başarılı hale getirecektir.

- Öğretmenlerin "müzik dersi yetenek gerektirir" diyerek genel müzik eğitimi yapmadıkları, öne çıkan bazı öğrencilerle müzik dersini sınırladıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Oysaki, her insan yavrusunun dünyaya gelişiyile birlikte ilk tanıştığı olgu sestir. Kendisini anlamsızda olsa çıkardığı seslerle ifade eder ve çevresini de seslerle algılar. Seslerle olan bu iç içelik zamanla daha düzenli bir hale gelir ve müzik çocuğun ayrılmaz bir parçası olur. Bu nedenle, her çocuğun, okulda müzik eğitimi alacak ve onu geliştirecek düzeyde müzik yeteneği vardır. Ancak, çocuklar arasında varolan bireysel farklılıkların öğretmen tarafından iyi bilinmesi ve bu durumun bir olumsuzluk olarak değerlendirilmemesi gerekir. Öğretmen bundan bir çeşitlilik olarak yararlanmalı ve mutlaka bütün öğrencileri kapsayacak şekilde müzik eğitimi yapmalıdır.

- Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin müzik dersine yönelik yeterli düzeyde hizmet içi eğitim ve seminerlerden geçirilmedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Eğitim, insanın belirli bir yaş döneminde kazandıkları ile sınırlı kalamayacak kadar önemlidir. Bu nedenle, insanların seçtikleri mesleklere yönelik lisans düzeyinde aldıkları eğitim yeterli görülmemelidir. Çünkü, bilimde ve teknolojiye, dolayısıyla eğitimde hızlı bir gelişme ve değişme yaşanmaktadır. Bazen, dün öğrenilenlerin bugünkü geçerlilikleri tartışma konusu olabilmektedir. Bu nedenle, hangi meslek gurubunda olursa olsun ve özellikle de öğretmenlik mesleğinde hizmet içi eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Ancak, hizmet öncesi eğitimin ne kadar nitelikli olması gerekiyorsa, hizmet içindeki eğitimin de aynı oranda sürekli ve nitelikli olması gerekmektedir. Bu nedenle MEB sınıf öğretmenlerini belirli periyotlarla müzik hizmet içi kurs ve seminerlerinden geçirmelidir. Eğer bu, sınıf öğretmeni sayılarının çokluğu nedeniyle yapılamıyorsa, formatör öğretmenler yetiştirmek suretiyle de gerçekleştirilebilir.

- İlköğretim okullarında ders dışı etkinliklerin gerçekleştirilmesi öğrencilerin olumlu etkilenmeleri ve boş zamanlarını değerlendirmeleri açısından önemlidir. Kültür, sanat ve spor dallarında derslerde başarı gösteren öğrencilerin ders dışı etkinliklerle de mutlaka desteklenmesi gerekmektedir.

- İlköğretim müfettişlerinin de müzik konu alanıyla ilgili yeterli düzeyde bilgi ve beceri sahibi olması gerekmektedir. Çünkü, müzik dersini denetleyecek ve rehberlik yapacak olan müfettişin, konu alanıyla ilgili her türlü rehberliği yapabilecek düzeyde birikime sahip olması gerekir. Böylece, ilköğretim müfettişi kendisini müzik dersini denetleyecek ve gerekli rehberliği yapacak güçte ve istekte hissedecektir.

- İlköğretim 1. kademedeki müzik dersi saatlerinin az olması, buna karşın müzik derslerinde başka derslerin işlenmesi ya da işlenen müzik derslerinin amacından uzak gelişigüzel işlenmesi ilköğretimde müzik eğitimi olumsuz etkileyen sonuçlar olarak ortaya çıkmıştır. Bu noktada, müzik dersi saatlerinin azlığından ziyade, müzik dersi saatlerinde başka derslere yer verilmesi ya da müzik derslerinin amacından uzak gelişigüzel işlenmesi çok daha fazla önem

taşımaktadır. Çünkü, var olan müzik dersi saatlerinin programın amaçları doğrultusunda, etkili ve verimli olarak kullanılmadığı görülmektedir. Bu nedenle, var olan müzik dersi saatlerini artırmak yerine, bu saatlerin etkili ve verimli olarak kullanılmasını sağlamak yerinde olacaktır.

Müzik dersi saatlerinin etkili ve verimli olabilmesi için de müzik dersini işleyecek olan öğretmenin, müzik bilgi ve becerileri ile müzik öğretimine yönelik strateji ve teknikler bakımından yeterli olması gerekmektedir. Böylece, sınıf öğretmeni müziği hem bir ders olarak, hem de diğer derslerde bir öğretim aracı olarak etkili bir şekilde kullanabilecektir. Derslerin sunumunu daha iyi hazırlayıp gerçekleştirebilecek, ünite ve konulara uygun şarkı seçimi yapabilecektir.

- İlköğretim müfettişlerinin üzerinde durdukları en önemli sorunlardan biri de ilköğretim okullarında müzik eğitimi ile ilgili araç-gereçlerin yetersiz olması ve okullarda müzik derslerinin işlenmesi için ayrı bir müzik odasının bulunmamasıdır. Müzik dersi çok çeşitli araç-gereçle işlenmesi gereken ve hatta bu araç-gereçlerin bulunduğu ayrı bir müzik odasında yapılması gereken bir ders veya etkinliktir. Çok çeşitli araç-gerecin bulunduğu ayrı bir müzik odasının varlığı hem öğretmenleri hem de öğrencileri olumlu olarak etkileyecek, böylece çocukların müzik derslerine ve ders dışı müzik etkinliklerine ilgisini artıracaktır. Bu nedenle okulların olanaklarını zorlayarak müzik araç-gereçleri temin etmeleri ve bunların konulacağı ve derslerin işleneceği ayrı bir müzik odası hazırlamaları yararlı olacaktır.

- Okul müzik eğitimine yönelik ders veya kaynak kitapların üretiminin yetersiz olduğu, var olanların ise yurt geneline yaygınlaşmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenleri müzik derslerini destekleyecek kaynak ve yardımcı kitaplara direk olarak ulaşamamaktadırlar. Bu durum da yurt genelindeki müzik eğitimini olumsuz olarak etkilemektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin kullanabileceği çoklukta, çeşitlilikte yazılı malzemenin üretilmesi ve yurt geneline yaygınlaştırılması yararlı olacaktır.

- Toplum ve ailenin de müzik eğitiminde çok önemli işlevi vardır. Henüz günümüzde çevrenin ve ailelerin müzik olgusuna bakış açıları çok da olumlu değildir. Bu nedenle öğretmenin görev yaptığı yerdeki çevre ve aile koşullarını da çok iyi bilmesi ve değerlendirmesi gerekmektedir. Öğretmenin özellikle müzik eğitimi açısından çevre koşullarını olumlu yönde değiştirecek stratejiler belirlemesi gerekecektir.

KAYNAKLAR

- Altıntaş, Rasim. (1980). *Liselerde Kurum Teftişi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Fidan, Nurettin ve Münire Erden.(1994). *Eğitime Giriş*. Meteksan Anonim Şirketi. Ankara. <http://www.yok.gov.tr/egfakanaf.html>. (Nurtuğ Barışeri). *İlköğretim Öğretmen Adaylarının İlkokul Müzik Eğitimine Karşı Olan Tutumları ve Müzik Öğretiminde Kendilerine Olan Güvenlerinin Gelişmesinde Okul Uygulamalarının Önemi*. University of Durham.
- Kale, Mustafa.(1995). *İlköğretimde Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Etkileşiminin Eğitime Etkileri - Ankara İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Karagözoğlu, Galip.(1977). *İlköğretimde Teftiş Uygulamaları*. Yayınlanmamış Doçentlik Tezi. Ankara.
- Örüklü, Aysel.(1996). *Müzik Eğitimi ve Teftiş - Bolu İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu.
- Öz, M. Fevzi. (1977). *Türk Eğitim Sisteminde İlköğretim Müfettişlerinin Rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Uçan, Ali.(1996). *İnsan ve Müzik, İnsan ve Sanat Eğitimi*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları. Ankara.
- Uçan, Ali ve Gökay Yıldız, Ertuğrul Bayraktar.(1999). *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı: İlköğretimde Müzik Öğretimi*.