

## EDİTÖR'DEN

### YÜKSEK ÖĞRETİMİN YENİDEN YAPILANMASI ÜZERİNE BİR DENEME

Prof. Dr. Veysel Sönmez\*

*Son zamanlarda Türkiye' nin gündeminde yeni YÖK tasarısı ve üniversitelerin yeniden yapılandırılması önemli bir yer tutmuştur. Oysa yenilik diye sunulan tasarılar üniversitenin sorunlarını çözüp onu çağdaş bir kurum yapmak yerine, hükümetin politikalarının rahatlıkla uygulanacağı tehlikeli bir duruma getirmektedir. Editör kırk yılı aşkın bilgi ve deneyimlerine dayanarak yapılan tartışmalara katkıda bulunmak üzere yeni bir model önerisi geliştirmiştir.*

Üniversite, öğretmen ve öğrenci birlikteliği (Universities magistrorum et scholarium) olarak kurulmuştur. Onun olmazsa olmaz beş görevi vardır. Bunlar: 1. Bilimsel araştırma yapmak. 2. İnsanlığın ve ülkenin sorunlarına çözüm üretmek. 3. Ülkenin gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirmek. 4. Elde ettiği bilgi, beceri, duygu ve sezgiyi diğer insanlara öğretmek, yayın yapmak. 5. Her alanda örnek olmak olarak ele alınabilir.

Onun nasıl kurulması, yönetilmesi ve işlemesi gerektiği bu beş işlevinden kaynaklanabilir. Bu beş işlevi yerine getirecek biçimde kurulması için belli ölçütler takımı oluşturulabilir. Bu ölçütler takımı da yine bu görevlerden ve şimdiye dek geçirilen yaşantılardan, ülkenin kültürel yapısından (ekonomik, politik, toplumsal) kaynaklanabilir.

Üniversiteler doğrudan, temsili ve mütevellî heyet tarafından yani bunların bir bileşkesinden oluşan bir sistemle yönetilebilir. Şimdiye dek Türkiye'de üniversiteler ya doğrudan hükümete, ya özerk, ya da YÖK'e bağlı kuruluşlar olarak işlevlerini sürdürmeye çalıştılar. Hepsinde de pek çok sorun ortaya çıktı ve yukarıda belirtilen görevlerini hakkıyla yerine getiremediler. Bunun nedenleri aşağıdaki maddelerde toplanabilir:

1. Doğrudan YÖK'e bağlı kuruluşlar olarak işlemeleri, rektör ve dekanların atama biçimleri pek çok sorun yarattı. Üniversiteler tek tip yetişeklere (programlara) bağlı olan birer eğitim kurumuna döndüler. Çok boyutlu ve çeşitli yetişeklere yer verilemedi. Bu anlayış ve işleyiş üniversiteleri birer yüksek okul konumuna getirdi. Yönetimin eli kolu bağlandı. Bazı yöneticiler üniversite öğretim üyelerine, idari personele, öğrencilere, hizmetlilere karşı kendilerini sorumlu görmediler. Her şeyi YÖK'e danışarak, onun buyruklarıyla yapar hale geldiler. Aynı durum Hükümete bağlı olduğu zaman da gözlemlendi. Bu sefer de hükümete, politik yapıya göre her işlem düzenlenip yapıldı. Yani Üniversiteler politize oldular. Hükümete ve YÖK'e bağlı olduğu zamanlarda üniversitelerdeki kadrolaşma Rektörün, dekanın, bölüm ve anabilim dalı başkanlarının politik yapılarına göre oluşturuldu. Bazı üniversitelerde bu politik yapı çok baskın hale geldi ve üniversite bir politikanın kalesi oldu. Böyle üniversitelerde görev almak için tercih olunan partinin referansı gerekti. Bu tür anlayışın ve işleğin baskın olduğu üniversite, yukarıda belirtilen beş görevi yerine getiremez ve getirilemedi.
2. Rektörler, dekanlar, bölüm başkanları seçimle işbaşına gelince de sistem yine tıkandı. YÖK'ten önce rektör ve dekanlar bir türlü seçilemedi. Pek çok etik ve yasal olmayan yollara baş vuruldu. Hatta kavgalar oldu. Şimdi ise rektör ve dekan atamalarında yalnız öğretim elemanlarının eğilimlerine bakılarak bir karara varılmaya çalışılıyor. Bu da yasal ve etik olmayan pek çok tutarsızlığın kaynağı

\* Hacettepe Üniversitesi

oldu. Eğilimlere bakılarak atanan rektör ve dekanlar kendilerine oy verenleri kayırmaya, vermeyenleri ise, ezmeye başladılar. Kendisine oy veren ve vermeyenleri belirlemek için oy pusulalarını incelediler, yazılarına bakarak kişileri saptamaya çalıştılar. Ayrıca eğilim belirlemeden önce, yapılan kulis çalışmalarında hak etmeyen kişilere rektör, dekan yardımcılıkları, bölüm ve anabilim dalı başkanlıkları, enstitü ve yüksek okul müdürlükleri, kadrolar, bilgisayar, koltuk takımı vb. vaat ettiler. İşbaşına gelince de bu kişileri ödüllendirdiler. Bunun sonucu bazı öğretim üyeleri rektör ve dekan seçimlerinde pazarlık yapmaya başladılar. "Bizim oyumuzu istiyorsanız şunları şunları yapmalısınız. Eğer yaparsanız şu kadar oy sizin olacaktır. vb." etik ve yasal olmayan pek çok tutarsız davranış sergilediler. Böyle pazarlıklar sonunda iş başına gelenler kendilerini destekleyenlerin her türlü isteklerini ve kaptislerini yerine getirmeye ve onların yanında yer almaya, hatta bunların yasal olmayan davranışlarını örtmeye, kapatmaya başladılar. Kendilerine oy vermeyenleri çeşitli şekillerde cezalandırdılar. Fakültelerde, bölümlerde sürtüşmeler ve kamplaşmalar başladı. Hatta hoş olmayan "Rektörün, dekanın adamı, madamı, uşağı vb." ifadeler kullanıldı. Ayrıca tıp fakültesi varsa, rektörler genellikle hep buradan atandı. Atanan rektörler de üniversitenin olanaklarını genellikle tıp fakültesi için işe koştular. Tüm bunlar çalışma ortamını bozdu ve yukarıda belirtilen beş görevi üniversitenin yerine getirmesini engelledi.

3. Üniversite ve öğretim elemanları ekonomik açıdan görevlerini yapamaz hale geldi. Öğretim üyelerinin gelirleri hızla düştü. Evini geçindiremez duruma düştüler. Bu durumdan yararlanmasını bilen bazı rektör ve dekanlar öğretim üyelerini baskı altına almaya başladılar. Doçentlik ve profesörlük kadrolarını ellerinde silah olarak kullandılar. Ayrıca döner sermaye gelirlerini kendilerine ve yandaşlarına peşkeş çektiler. Para kazanmak için açılmaması, yapılmaması gerekli kurslar, sertifikalar açıldı, programlar yapıldı ve buralarda kendi yandaşlarına dersler verip onları ödüllendirdiler. Öğretim üyesi haftada 30 saatin üstünde ders vermeye başladı. Gece dersleri açıldı. İkinci öğretim para kazanmak için devreye girdi. Ailesini geçindirmek için haftada otuz saatin üstünde ders veren, yüzün üstünde özel hasta muayene eden öğretim üyelerinden bilimsel araştırma yapmaları beklenemez. Böyle olmasına rağmen Üniversitelerde bilimsel araştırma sayısı her geçen yıl artmaya başladı, çünkü doçentlik ve profesörlük için bilimsel araştırma yapma koşulu getirildi.

Yukarda belirtilen sorunların çözümü için aşağıda belirtilen bir Yüksek Öğretim Modeli oluşturulup işe koşulabilir:

1. **YÖK** yeniden şöyle kurulabilir: Yasayla belirtilmiş belli ölçütlere sahip olma koşuluyla tüm üniversite öğretim üyelerince seçilmiş 17 profesörden, Milli Eğitim Bakanlığınca atanan 3 profesörden, Ana muhalefet partisince atanan bir profesörden, Genel Kurmay Başkanlığı ve Emniyet Genel Müdürlüğünce atanan birer profesörden, TÜRK-İŞ ve TUSİAD'tan birer kişi, Cumhurbaşkanlığınca atanan 4 kişiden oluşabilir. Bu kişiler yedi yıllığına atanmalıdırlar. Aralarından oy çokluğuyla bir başkan seçmelidirler. Başkan, iki başkan yardımcısı atamalıdır. YÖK, hükümetle üniversitelerin bütçelerini belirlemede, insan gücünü planlamada işbirliği yapmak, üniversite girişi, master ve doktora sınavlarını yapmak, yardımcı doçentlik, doçentlik, profesörlük atamalarında belli ölçütler koymak ve jüriler oluşturmak, her üniversite öğretim elemanı için bir web sitesi hazırlamak, öğretim üyelerinin kitaplarını basmak ve dağıtmak, her bilim dalı için SCI, SSCI, ASCI girecek dergiler çıkarmak olabilir.
2. **Üniversitelerarası Kurul:** Üniversitelerin rektörlerinden oluşur. Yükseköğretim politikasını saptar. Yasayla belirtilen görevleri yapar.



3. **Rektör Atamak İçin Şöyle Bir Yol Önerilebilir:** Üniversitenin her fakültesi, yüksekokulu ve enstitüsünden seçimle gelen birer veli, öğrenci, araştırma görevlisi, yardımcı doçent, doçent, profesör ve idari personelden seçilen birer kişiden oluşan **üniversite konseyi kurulabilir.** Rektör adayları bu konseye başvururlar. Konseyce belirlenen ölçütlere uygun olanlardan üçte iki çoğunlukla üç rektör adayı saptanabilir. Bu saptanan rektör adayları **üniversitenin atama kuruluna** önerilebilir. Üniversite atama kurulu şu kişilerden oluşabilir: Her fakülte, enstitü ve yüksek okuldan öğretim üyelerince seçilen birer profesörden, hükümetin ve ana muhalefet partisince atanan birer profesörden, cumhurbaşkanınca, TÜRK-İŞ ve TUSİAD'ca atanan birer kişiden kurulabilir. Bu kurul, üniversite konseyince belirlenip gönderilen rektör adaylarını inceleyebilir, onları belli ölçütlere göre değerlendirebilir, onlarla görüşme yapabilir, aralarından birini üçte iki çoğunlukla rektör olarak yedi yılına atayabilir. **Rektör ataması her seferinde farklı fakülteden olmalıdır.** Tüm fakülteler rektör atanma hakkını kullandıktan sonra aynı fakülteden ikinci kez rektör atanabilir. Rektör yasayla belirtilen görevleri yapar.
4. Rektör, üniversite konseyince başvuran profesörler arasından seçilip kendisine sunulan üç profesörden birini **üniversite atama kuruluna** dekan, enstitü ve yüksek okul müdürü olarak önerir. Kurulun onayıyla dekan, ya da müdür atanır. **Dekanlar ve müdürler iki yılına atanırlar.** İki kez dekan ya da müdür seçilen bir daha bu göreve atanamaz. Dekan ve müdür yasayla belirlenen görevleri yapar.
5. **Bölüm ve anabilim dalları başkanları** öncelikle profesörler, yoksa doçentler, yoksa yardımcı doçentler arasından bir yılına öğretim elamanlarınca seçilebilir. Başkan ancak iki kez art arda başkan olabilir. Tüm öğretim üyeleri başkanlık görevini yaptıktan sonra bir kez daha aday olabilir.
6. **Öğretim Elemanlarının Atanmasında Şöyle Bir Süreç İzlenebilir:** Her anabilim dalı eğitim-öğretim ve araştırma yüküne ve öğrenci sayısına göre gereksinim duyduğu öğretim üyesi sayısını ve niteliğini her öğretim döneminin başında belirleyip üniversite konseyine bildirir. Konsey eğitim öğretim yükü ve öğrenci sayısını göz önüne alarak her anabilim dalının öğretim elemanı kadrolarını saptar ve ilan eder. Anabilim dalı kurulunca belirlenen ve bölüm kurulundan geçen adaylar üniversite konseyince incelenir ve sonra üniversite atama kurulunca kişi kadroya atanır. Bu iş için YÖK tarafından konulan ölçütler temele alınmalıdır. Ayrıca bu ölçütlerin üstüne her üniversite başka ölçütler de getirebilir; fakat bunlar bilim, sanat ve felsefenin dışında olamaz.
7. **Üniversite Değerlendirme Ve Yargılama Kurulu:** Bu kurul her fakülte, enstitü ve yüksek okuldan öğretim elemanlarınca seçilen birer profesörden oluşabilir. Her üniversite öğretim elemanı için bir web sayfası düzenlenmelidir. Tüm bilgiler buraya yerleştirilmeli ve yeri gelince kullanılmalıdır. Web sayfası herkese açık olmalıdır. Rektör, dekanlar, müdürler, bölüm ve anabilim dalı başkanları öğretim yılının sonunda bu kurula yaptıkları eğitim öğretim ve bilimsel çalışmayla ilgili her etkinlik için rapor vermelidir. Bu raporlar öğretim yılı sonunda üniversite mensuplarına sunulmalıdır. Web sayfalarında yayınlanmalıdır. Öğretim elemanlarının terfi, atama ve görevi sürdürme kararlarında bu veriler kullanılmalıdır. Yasa ve yönetmeliklere aykırı davranışlar bu kuru tarafından yargılanmalıdır.
8. **Üniversite konseyi** her anabilim dalı için öğrenci harçlarını, üniversitenin bütçesini belirleyip üniversite atama kuruluna sunar. Bu kurulca alınan kararlara göre hareket eder. Üniversitenin gelirleri şu kaynaklardan sağlanabilir: Devletin genel bütçeden ayırdığı pay, projelerden elde edilenler, döner sermaye gelirleri, öğrenci harçları, bağışlar, kiralar vb. **Üniversite ekonomik açıdan özerk olmalı. Bu bütçeyi yasalara göre düzenleyip harcayabilmelidir. Öğretim üyelerinin gelirleri devletçe belirlenen aylığın altında olmamak koşuluyla projelerle üniversite**

bütçesine yaptığı katkı, kitap, konferans vb. kazandırdıkları, eğitim-öğretim yükü, idari görevi, bilimsel yayınları, yürüttüğü araştırma projelerine vb. bakılarak her öğretim yılının başında üniversite konseyince belirlenip üniversite atama kuruluna rektörün onayıyla sunulur. Atama kurulu her öğretim elemanının aylığını saptar.

9. **Bölüm Kurulu:** Her anabilim dalından öğrencilerce seçilen birer öğrenci ve tüm öğretim üyelerinden oluşabilir. Bölümün idari, ekonomik, eğitim ve öğretim işlerini yürütmekten dekana ve üniversite konseyine karşı sorumludur. Her bölümde idari ve akademik işlerle ilgili iki sekretarya bulunmalıdır. Akademik sekretarya, eğitim-öğretim, araştırma vb. işleri; idari sekretarya ise öğretim elemanlarını özlük haklarıyla, temizlik, araç-gereç temini vb. işleri yasa ve yönetmeliklere göre yapar.
10. **Anabilim Dalı Kurulu:** Her sınıftan seçilen bir öğrenci ve tüm öğretim elemanlarından oluşabilir. Anabilim dalının idari, eğitim-öğretim ve ekonomik işlerini yasa ve yönetmeliklere göre yürütür.
11. **Öğrenci Konseyi:** Tüm öğrencileri seçtiği başkan ve her fakülte, enstitü ve yüksek okuldan seçilen birer temsilciden oluşabilir. Yasa ve yönetmeliklerle belirlenen görevleri yapar.
12. **Veli Konseyi:** Öğrenci velilerinin seçtiği bir başkan ve her fakülte, enstitü ve yüksek okuldan seçilen birer temsilciden oluşabilir. Yasa ve yönetmeliklerle belirlenen görevleri yapar.
13. **Mezunlar Konseyi:** O üniversitenin mezunlarının bir başkan ve yedi üyeden oluşabilir. Yasa ve yönetmeliklerle belirlenen görevleri yapar.
14. **İdari Birimler Ve Hizmetler Konseyi:** Üniversite yönetiminde görev yapan ve öğretim elemanı olmayanlar tarafından seçilen bir başkan ve yedi üyeden oluşabilir. Yasa ve yönetmeliklerle belirlenen görevleri yapar.
15. **Üniversite bilimsel açıdan da özerk olmalıdır.** Açılacak anabilim dalları, bölümler, fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, kurslar, dersler, seminerler, master ve doktora programları, bunların içerikleri, sunum şekilleri üniversitenin ilgili organlarınca yasalara göre saptanmalı ve kurulmalıdır. YÖK ve Üniversitelerarası Kurula bilgi verilmelidir. Öğretim üyesi yaptığı araştırmalardan, verdiği derslerden, konferanslardan, savunduğu görüşlerden dolayı yargılanamaz, hakkında soruşturma açılmaz, görevine son verilemez. Her öğretim elemanı bilimsel, sanatsal ve düşünsel güvenceye sahip olmalıdır.

## SONUÇ

Üniversite, hükümete değil; devlete bağlı mali, idari, ve bilimsel açıdan özerk olmalıdır. Sayıştay, Danıştay, Yargıtay tarafından her üniversite için oluşturulacak kurumlarca yasalara göre denetlenmelidir. Bu şekilde üniversite yukarıda belirtilen beş görevi yerine getirebilir. Ayrıca kendisini yenileyip geliştirebilir. Üniversite içinde anabilim dallarından başlamak üzere; bölüm, fakülte ve üniversite düzeyinde doğrudan demokratik yapıyı işletecek biçimde yasal kurumlar oluşturulmalıdır.



## SOKRATES EĞİTİM PROGRAMI ÇERÇEVESİNDE "ERASMUS"

Ar. Gör. Nihal BALOĞLU\*

### ÖZET:

Avrupa Birliği, üye devletlerinden herhangi birinde olan üniversite öğrencilerini bir diğer üye devletin yüksek öğretim kurumunda çalışma yapması amacıyla göndermeye teşvik eder. Böylece, SOKRATES'in bir alt dalı olan ERASMUS, çalışma döneminde bir diğer Avrupa ülkesinde ev sahibi ve misafir enstitü ile bölümlerin yönetsel kolaylıklarını ve akademik desteklerini sürdürmeyi amaçlar.

Bu makalenin amacı, Avrupa Birliği'nin öğrenci hareketliliğini temel alan ve üye devletlerde yüksek öğretim kurumları arasında işbirliğini kuvvetlendirdiği düşünülen ERASMUS Programını incelemektir.

**Anahtar kelimeler:** Avrupa Birliği Eğitim Sistemi, Yüksek Öğretim, Erasmus.

### ABSTRACT:

The European Union encourages university students studying in one The European Union member state to study of their undergraduate studies at a higher educational institution in another European Union member state. Therefore, SOKRATES concerning the ERASMUS sub-programme aims to ensure that the study period in another European country is administratively easier and supported academically by the home and host institutions and department.

This article aims to analyzed ERASMUS programme that basis of mobile students within the European Community and expected to reinforce cooperation between institutions of higher education in all Member State.

**Key words:** Education Systems of European Union, Higher Education, Erasmus

### Giriş

Avrupa Birliği kültürel çeşitliliği oldukça fazla olan bir topluluktur. Bu durumun, zengin bir hayat tarzı, dil, din ve bölge çeşitliliği gibi pozitif etkileri olmasına karşın, topluluk içerisindeki üye devletlerin vatandaşlarının birbiri ile iletişim kurmakta güçlük çekmelerinden dolayı negatif etkileri de bulunmaktadır.

Eğitim sistemindeki düzenlemelerle sunulan yeni paradox, Avrupa'nın ulusal bir kimlik kazanmasına yardımcı olmakta, dil ve kültür çeşitliliğini azaltmaktadır. İnsanların bir diğer ülkeye adım atmaları, diğer bir ulusu keşfetmeye çalışmaları Avrupa Birliği'nin eğitim alanında üye ülkeler içerisinde geliştirdiği politikanın ne derece etkili olabileceğini göstermektedir. Bu haliyle üye devletler yeni Avrupa eğitim sistemini kabul etmişler ve öğretim kurumlarındaki otoritesini anlamışlardır. Bu sistemle bir ülkeden diğerine gerçekleşen hareket Avrupa Birliği kurumlarında ortak bir gelişimi ve böylece de Avrupa Birliği üye devletleri arasındaki işbirliği ve uzlaşmayı sağlamıştır. (Tomeu, 1997:78)

Avrupa, eğitimde uygulamak istediği politika ile hem farklı ülkelerin dillerini hem de kültürlerini bağdaştırmayı düşünmektedir. Çok kültürlü bir toplumda yaşayacak güçlü bir düşüncenin geliştirilmesi öğrenciler için de çok önemlidir. Bu nedenle "Avrupa" düşüncesi manevi değer kazanmaktadır. Ve bu değer çağdaş Avrupa çatısı altında çok kültürlü özellikleri birleştirmektedir. Bu nedenle SOKRATES bir yandan farklı Avrupa ülkelerindeki dillerin ve kültürlerin farkında olmayı artırırken diğer yandan doğrudan ve

\* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlk. Öğr. Blm. Sosyal Bilimler Eğt. A.B.D.



ya dolaylı olarak toplumlardaki azınlık ve göçmen kültürleri konusunu da işler. (Gundara, 2000:224)

### SOKRATES NEDİR

SOKRATES Avrupa Birliği bünyesindeki eğitim ve gençlik kolunun sahip olduğu üç ana programdan birisidir. Bu program Avrupa Birliği bünyesindeki ülkelerde bütün örgün ve yaygın eğitim alanlarını kapsayan genel bir eğitim programıdır. Programın temeli Avrupa Birliği anlaşmasının 149. ve 150. maddelerine dayanmaktadır. Bu maddelere göre Avrupa Birliği çeşitli etkinlikler yolu ile kalite bakımından yüksek bir eğitim anlayışının geliştirilmesine katkıda bulunacaktır. Ayrıca anlaşma bütün Avrupa Birliği'nin yurttaşlarını yaşam boyu öğrenme yolunda destekleme sorumluluğunu da içermektedir. (<http://www.istanbul.edu.tr/SOKRATES/sorular.htm>)

Avrupa'da 30 ülkede uygulanmakta olan Sokrates'in temel amacı, Avrupa bilgisi oluşturmak ve böylece bu yüzyılın büyük zorluklarına karşı daha bilinçli bir kişilik meydana getirerek, hayat boyu öğrenimi sağlamak, herkes için eğitimi teşvik etmek ve herkes için kabul edilen beceri ve niteliklerin kazanılmasına yardımcı olmaktır. Bunun için Sokrates dil öğrenimini desteklemekte, öğrenenler düzeyi ne olursa olsun- arasında değişim ve gelişimi teşvik etmektedir. (Kılıçbeyli, 2003:3)

SOKRATES birbirinden farklı sekiz etkinliği kapsamaktadır. Bunlardan Comenius orta-öğretimi, Erasmus yüksek öğretimi, Grundtvig yetişkinlere yönelik öğretim ve daha farklı öğretim yollarını, Lingua dil dersi ve dil edinimini, Minerva eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini, gözlem ve yenilikler eğitim sistem ve politikalarını, ortak girişimler farklı ortaklık programlarını içermektedir. Ayrıca programın bir diğer etkinliği de koruyucu önlemler başlığı altında toplanmıştır. Ancak çalışma konusu Yüksek Öğrenimdeki çalışmaları kapsadığı için özellikle ERASMUS'a değinilecektir. (<http://www.istanbul.edu.tr/sokrates/ozet.htm>)

### SOKRATES'İN ALT DALLARINDAN ERASMUS

ERASMUS, SOKRATES programının yüksek eğitime tahsis edilmiş bölümü olup, ön lisans lisan üstüne her düzey ve tipten yüksek öğretim kurumuna ve her çeşit konuya açıktır. (Duman, 2001:37)

ERASMUS 1987 yılında başlatılmış ve Joint Study Programı içerisinde 10 yıllık bir pilot uygulama ile Avrupa Eğitim aktivitelerini başarılı bir şekilde sürdürmüştür. Program 1980'lerin sonu ile 1990'ların başında oldukça başvurulmuş bir eğitim programı haline gelerek programa Avrupa'da yüksek öğretimin uluslararası boyutunda yeni bir görünüm kazandırılması düşünülmüştür. 1990'ların ortasında ERASMUS Avrupa Birliğinde en fazla eğitim programlarını bir araya getiren SOKRATES'in bir alt programı haline getirilmiştir. ERASMUS'un program özellikleri ve yönetsel yoğunluğu azaltılarak yeni SOKRATES yaklaşımında, Avrupalılaştırmanın yerleştirilmesi için yüksek öğretim enstitülerinin merkezinde yer almayı hedefleyen bir amaç haline getirilmiştir. Hedeflenen amaçların başarılı olabilmesi için de karar verme mekanizmasının kapsamı ve etkinliği geliştirilerek programın yönetimi desteklenmiştir. Öğrenci mübadelesi de kilit nokta olarak kullanılmış ve müfredat geliştirilmesinin desteklenmesi ve akademik personelin hareketliliği de öğrenci hareketliliğine nitel ve nicel özellikte katkıda bulunacak unsurlar olarak ön plana çıkarılmıştır. (Maiworm, 2001:459)

Avrupa Birliği ERASMUS Programı ile üniversite öğrencilerinin farklı bir Avrupa Birliği'ne üye devletin yüksek öğretim enstitüsünde bir ya da iki dönem öğrenim görmesini



teşvik etmekte ve maddi destek sağlamaktadır. Öğrencilerin yer değişimi ya da hareketliliği için de ayrıca bir fon oluşturmuştur. Bu program şu anda öğrenciye ev sahipliği yapacak enstitü ile öğrencisini gönderen enstitü arasında öğrenci değişimi için maddi destek sağlayacak bir anlaşmayı yaptırmaktadır. Ayrıca öğrenciler için de bireysel bir anlaşma söz konusudur ki öğrenci gittiği üniversitede aldığı derslerin kredilerini kendi enstitüsünün kredi sisteminde kabul ettirecek şekilde çalışabileceği derslere girebilmektedir. (Sullivan, 2002:65)

Ayrıca bu şekilde bir uygulamada karşılaştırmalı eğitimin önemini vurgulayan Teicher(1996) ise bunu şu şekilde ifade etmiştir: "Yüksek öğretimde karşılaştırmalı çalışmalar dar bir çerçevede uygulanan kavramsal uygulamaları tahrip etmek açısından oldukça verimlidir; ki bu çalışmalar kavramsal çerçevenin yeniden yapılandırılmasının ilk aşaması olarak bir altın madenidir" (Akt:Sullivan, 2002:65). Ancak çoğunlukla yapısal farklılıklar ve siyasi konularda yapılan karşılaştırmalı çalışmaların eğitim literatüründe yapılmadığı için eksikliğin hissedildiği ise Sullivan(2002:66) tarafından belirtilmiştir.

Teicher(1996)'a göre ERASMUS'un en önemli özellikleri şu şekilde belirtilebilir: (Akt.Maiworm:459)

Avrupa ülkeleri arasında bölgesel hareketliliği desteklemek

Yurtdışındaki geçici çalışmaları ilerletmek, örn; bir dönemlik çalışmada bir dersin öğördüğü sadece bir derecedir.

- Özellikle ortak hareketliliği desteklemek, çünkü program dışındaki öğrencilerden sadece çok azı burs almaktadır.
- Yurtdışına öğrenci gönderen ve öğrencilere ev sahipliği yapan enstitü ve bölümler arasındaki işbirliğini ve hareketliliği geliştirmek (1987'den 1997'ye)
- Yurtdışındaki çalışmaların organizasyonunu sağlamak, örn, katılan enstitü ve bölümlerin bir kısmında yapılan çalışmalara göre yurtdışındaki çalışmaları kolaylaştıracak hazırlayıcı koşullarda, dil eğitiminde, ortama uyumda ve yönetsel konularda yardımcı olmak gerekmektedir.
- Müfredat entegrasyonunu teşvik etmek, yurtdışında işbirliği içerisinde düzenlenen müfredat çalışmalarını kendi müfredatının ayrılmaz bir parçası haline getirmek.
- Belirli bir konu ile ilgili bir çalışmada alınan destekle birlikte bu çalışmanın akademik bir başarı olarak tanınmasını ve yurtdışındaki geçici çalışmaların bu yaklaşıma dahil edilmesini sağlamak.
- Öğrencileri, yurtdışındaki çalışmalarının maliyetinin büyük çoğunluğunu karşılayacak şekilde bir bursla ödüllendirmek, organizasyonlara ve üniversitelere yaptıkları masraflara karşı ortalama bir para yardımı yapmak.
- ERASMUS Programının bu özelliklerinin yanı sıra yapısı itibarıyla farklı üç birime ayrılmaktadır. (<http://www.dpt.gov.tr/abegp>):
- Üniversitelerarası işbirliği,
- Öğrenci ve öğretim elemanları için yurtdışı bireysel eğitim destekleri
- Akademik uzmanlık ağları.

### Üniversitelerarası İşbirliği (Interuniversity Cooperation Programs-ICP)

Üniversitelerarası İşbirliği Programı (ICP), enstitülerin fakülte ya da bölümleri arasındaki işbirliğine dayalı bir organizasyondur ve bu organizasyon iki tarafın da anlaşması ile mümkündür. ERASMUS Programı içerisinde ICP'yi onaylayanların sayısı 1987'de 398



iken oldukça yüksek bir artışla 1995'te 2671'e yükselmiştir. Son yıllarda ERASMUS'daki eğilimler yeni programlar oluşturmaktan ziyade varolan şebekenin genişlemesi şeklinde olmuştur. (Delmantino, 1998:57) Üniversitelerarası İşbirliği Programı çerçevesinde yürütülen Yoğun Programlar(IP) ve Müfredat Geliştirme Projeleri(CD) yer almaktadır.

#### **Yoğun Programlar (Intensive Programmes - IP)**

Yoğun programlar yaz boyunca belirli bir konu üzerinde dört haftalık süreler şeklinde düzenlenmiş, her bir partner üniversiteden getirilen öğrenci ve öğretim üyelerinin bir arada bulunduğu çalışmalardır.(Delmantino, 1998:61) Böylelikle öğrencilere ve öğretim elemanlarına bir konu üstünde derinlemesine çalışma fırsatı sağlanmaktadır. Bu kurslarda Avrupa boyutu yer almak zorundalığı vardır. Ayrıca kurslar, sadece alan bilgisi sunmakla kalmamakta, aynı zamanda konu alanına çok kültürlü yaklaşım da kazandırmaktadır. (<http://www.dpt.gov.tr/abegp>)

#### **Müfredat Geliştirme Projeleri (Curriculum Development Projects - CD)**

Bu projeler yüksek öğretim enstitülerinin ders müfredatında yenilikler ya da değişiklikler yaparak gelişimine katkıda bulunmasına imkan sağlar. Bu projelerde uzaktan eğitim ya da multimedya teknikleri kullanılarak yenilikler sağlanmakta, teknolojik öğretim ve öğrenim yaklaşımları ile ilgili çeşitli projeler hazırlanmakta ve enstitüler arasında uzmanların transferine yardımcı olacak önemli bir konu alanının da Avrupa boyutunda tanınmasını amaçlamaktadır(Delmantino,1998:61)Ayrıca müfredat geliştirme projeleri disiplinler arası kavramlara büyük ölçüde hizmet etmektedir. Bu projeler, geliştirilmiş programlarda öğrenci ve öğretim üyelerinin yüksek seviyede istekliliğini öngörmektedir (Maiworm, 2001:471).

#### **Öğrenci Ve Öğretim Elemanları İçin Yurtdışı Bireysel Eğitim Destekleri (Organisation of Mobility - OM)**

ERASMUS kapsamında, programın temelini teşkil eden öğrenci ve akademik personel hareketliliği, Avrupa Birliği'ne üye farklı bir devletin yüksek öğretim kurumunda belirli bir süre eğitim görülmesini desteklemektedir. ERASMUS programı kapsamında karşılıklı değişimden faydalanabilmesi için öncelikle ilgili üniversiteler arasında ön anlaşma yapılmış olması gerekmektedir (<http://www.dpt.gov.tr/abegp>). Buna göre;

#### **Öğrenci Hareketliliği (Student Mobility - SM)**

Avrupa Birliği ERASMUS programının sağladığı finansal destek ile üniversite öğrencilerinin başka bir Avrupa Birliği üyesi devletin kendi derecelendirmesindeki farklı bir yüksek öğrenim enstitüsünde aktif olarak öğrencilik yapmasını sağlamaktadır. Bu süreç içerisinde öğrenci karşılaştırmalı kredilendirme ile kendi enstitüsünde bir çalışma yapmış gibi o üniversite enstitüsünde çalışmalarına devam eder. (Sullivan, 2002:65) ERASMUS öğrenci hareketliliği ile; Avrupa Birliği içerisinde işbirliğine dayalı ortak bir derecelendirme yapılması; üye devletlerin vatandaşları arasındaki iletişimin güçlendirilmesi; ve Avrupa insanının kavramlarının birleştirilmesi amaçlanmaktadır. İşbirliği sadece öğrenci hareketliliğini değil aynı zamanda Avrupa Birliğinde yüksek öğretimin kalitesini artıracak ve Avrupa boyutu kazandıracak gelişmeleri de desteklemektedir.(Maiworm, 2001: 459)

Ancak Delmantino(1998:59)'nın yaptığı araştırmada öğrenci hareketliliğinden doğan problemler ve sonuçlar program koordinatörleri, katılımcıları ve partner enstitü yöneticileri tarafından açıklanmaktadır. Bu açıklamalarda öğrenci hareketliliğinin en zorlayıcı faktörlerinin dil hazırlıklarının eksikliği, öğrencilerin dili daha fazla kullanmak için öğ-



renmeye isteksiz olmaları, eğitim sistemindeki yanlış eşleştirmeler ve akademik yılda meydana gelen farklı organizasyonlar olduğu belirtilmiştir. Enstitüler üç aylık bir süre için gereksinimlerini karşılamalarının zor olduğundan, öğrenciler ise bu süre zarfında gittikleri yere entegrasyonlarının güçlüğünden bahsetmektedirler. Bunun yanında bir de beklenmeyen sonuçlar vardır ki; öğrencilerin gittiği yerde evlenmesi ya da herhangi bir organizasyon(kolej, özel kurs v.s) içine dahil olması da mümkündür. Bunun bir örneği de vardır: Bir grup Yunan öğrenci yer değişimi ile gittikleri Danimarka'da Danimarkalı öğrencilerin kayıt oldukları bir Rumca kursunda öğrencilere özel kurs vermişlerdir. Öğrenci bu gibi durumlarda gittiği ülkeden dönmeyi geciktirecek çarelere başvurmaktadır.

### **Akademik Personel Değişimi (Teaching Staff Mobility - TS)**

Öğretim Üyesi hareketliliğini sağlayan program partner enstitülerin akademik personeli için bir fırsat sağlar. Bu programın amacı entelektüel becerileri bir yerde toplayarak yüksek öğretimin kalitesini artırmak, böylece yurt dışındaki öğretim sürecine katılamayan öğrencilere bu öğretmenlerin sundukları kurslarla Avrupa boyutunu tanımalarını sağlamaktır. Akademik personel hareketliliğindeki aktiviteler, müfredat geliştirme ya da araştırma projelerine katılımda enstitüler arası işbirliğinin ileri düzeyde sağlanması için zemin oluşturur. (Delmantino,1998:60) Bunun yanında kursların kapsamını genişletecek öğretim etkinlikleri de desteklenmektedir. (<http://www.omu.edu.tr/uib/socrates.html>)

Ancak programda meydana gelen bazı aksaklıklarla ilgili olarak koordinatörler, programın gerektirdiği personel değişimi sırasında ciddi finansal sıkıntılarla karşılaştıklarını rapor etmişlerdir. Ayrıca programın başvurularında zihinlerde planlanan şeylerin yürürlüğe girmesinde oldukça fazla zorluklarla karşılaşıldığını; bunun yanında hiçbir akademik personel değişimi yapacak yerin planlanmadığını ve bazı sebeplerden dolayı yurtdışındaki sürede oldukça fazla düşüşün olduğunu da ifade etmişlerdir. (Delmantino, 1998:60)

Öğretim elemanlarının programa katılımcı diğer ülkelerde kısa (1-8 hafta) veya orta (2-6 aylık) dönem periyotlarla görev almaları desteklenir(Duman, 2001:40).

### **Avrupa Kredi Transfer Sistemi(European Credit Transfer System - ECTS)**

Avrupa Birliği Anlaşmasının kullandığı altı etkinlik ifadesinden biri olan kredi ve derece transferi Birliğin öğrenci ve öğretim üyelerinin çalışma dönemi sürecinde diplomalarının bir ülkeden diğerine geçişte akademik olarak tanınmasını amaçlar.(Sullivan, 2002:66) Bu sistemle üniversite ders kredileri transfer edilebilir. Böylece benzer kurumlar arasındaki öğrenim periyodunun geçerliliği sağlanmış olur.

ERASMUS Programında, akademik kredi tahsisi ve transferi için geliştirilmiş bir sistem olan ECTS'in tanıtılması, uygulanması ve/veya yaygınlaştırılması ile ilgili etkinlikler desteklenmektedir. ECTS destek mekanizmaları şunlardır: daha önceden ECTS için ERASMUS desteği almamış kurumlara ECTS'e başlama desteği, bütün lisans ve yüksek lisans programlarında ECTS'i uygun şekilde hayata geçiren kurumlara verilen ECTS etiketi, ECTS etiketi olan ve ECTS kredilerini biriktirmek için gerekli mekanizmalarını kurmak isteyen kurumlara sağlanabilecek ECTS Kredi Biriktirme desteği, ihtiyaç halinde başvurulabilecek ECTS/DS Danışmanları ve ziyaretleri.

(<http://www.dpt.gov.tr/abegp/>)

### **Akademik Uzmanlık Ağları (Thematic Network-TN)**

Tematik Ağ ortalama 100 partnerden oluşmaktadır. Yüksek öğretim kurumları ve diğer organizasyonlar olarak başlıca iki alanda yoğunlaşır. İlki uygulama alanıdır ki güncel



duruma uygun bir haritayı gerektirir ve bu alandaki engellerin üstesinden gelme ve kurumsal işbirliğinin teşvik ettiği araçların geliştirilmesi ve ilerlemesini sağlar. İkincisi ise daha analitik bir alanda yoğunlaşır ve sosyal ve ekonomik taleplerin değişimi, onların Avrupa boyutundaki yansıması ve yüksek öğretimdeki rolünü ifade eder.(Maiworm, 2001:471)

Aslında buradaki temel düşünce, özel akademik disiplinler içerisindeki Avrupa boyutunu tanımlamak ve geliştirmek amacıyla üniversite ortaklıkları ile fakülteler veya bölümler arasındaki işbirliğini desteklemektir. Bu kapsamda tematik ağ projelerinin amaçları Duman(2001:38-39) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

- İşbirliğinin kalitesinin değerlendirilmesi,
- Belirli alanlarda müfredatın yenilenmesinin değerlendirilmesi,
- Deneyimin olası en geniş kullanımının ve öğretim metodlarının geliştirilmesine yönelik tartışmaların desteklenmesi,
- Ortak programların ve özel kursların gelişiminin güçlendirilmesi.
- Proje seçimi yılda bir defa yapılır ve iki aşamayı içerir. Birinci aşama, niyet açıklamasının düzenleyen kurum tarafından gönderilmesi, ikincisi ise, niyet açıklaması Komisyon tarafından onaylanmış ise düzenleyen kurum tarafından uygun olarak doldurulan başvuru formu yoluyla başvurunun yapılmasıdır.

#### **Türkiye'nin Avrupa Birliği Eğitim Programlarına Katılımı**

Ülkemizin Avrupa Birliği (AB) bünyesindeki eğitim ve gençlik programlarına katılımına yönelik girişimler 1995 yılında başlatılmış ve 1999 yılında AB bünyesinde alınan kararlarla, programlar Türkiye'ye açılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığınca 29 Aralık 1999 tarihinde, ülkemizin söz konusu üç programa katılımı için resmi başvuruda bulunulmuştur.

(<http://www.mfa.gov.tr/turkce/grupa/ab/abab/EgitimveGenclikProgramlari020103.htm>)

Socrates programının ülke içi koordinasyonu Ulusal Ajanslar tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu programın ülke içinde tanıtılması, koordinasyonu, yürütülmesi ve programlardan faydalandırılacak projelerin yurtiçinde değerlendirilmesi, seçimi AB Komisyonu tarafından yapılacak projelerin müracaatlarının derlenmesi ve ön değerlendirilmesinin yapılması, üye ülkeler ve AB Komisyonu ile programın gerçekleştirilmesi ve işbirliği kurulması konusundaki ilişkilerin yürütülmesi amacıyla, Bakanlar Kurulu Kararı ile Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) bünyesinde Ulusal Ajans görevini yerine getirmek üzere Ocak 2002 tarihinde Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi kurulmuş, program çerçevesindeki çalışmalarına başlamıştır.

(<http://www.omu.edu.tr/uib/socrates.html>)

Türkiye'nin Ocak 2004 den itibaren AB'nin gençlik ve eğitim programlarına tam katılımı beklenmektedir. Programa, tam katılım öncesi bir pilot proje ile başlanmıştır. Pilot projenin amacı. ([http://www.istanbul.edu.tr/sokrates/erasmus\\_projesi.htm](http://www.istanbul.edu.tr/sokrates/erasmus_projesi.htm));

- Programa tam katılım öncesi öğrenci değişimi konusunda gereken bürokrasi ve organizasyonun küçük bir ölçekte gerçekleştirilmesi,
- Elde edilen tecrübenin tüm üniversitelerimiz genelinde paylaşılması
- Tam katılımımıza dönük üniversitelerimiz nezdinde gereken altyapının geliştirilmesi
- Değişim konusunda ileriye dönük strateji geliştirilebilmesi
- Pilot bölümlerde ECTS uygulamalarının başlatılması şeklinde özetlenebilir.



Sokrates- Erasmus programlarının Türkiye Ulusal Ajansı (AB Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi Başkanlığı) bütün yükseköğretim kurumlarına bir bilgi formu göndererek, Erasmus ve ECTS/DS pilot uygulamalarına ilgi duyanların, Ulusal Ajansa müracaatta bulunmalarını istemiştir.

Ulusal Ajansa bilgi gönderen üniversitelerden 15'i pilot proje kapsamına alınmıştır.

## SONUÇ

SOKRATES kapsamı içerisinde yer alan ERASMUS, sürekliliği ve değişmezliği kabul edilen bir programdır. Programın dinamikliğini en fazla ayakta tutacak olan da öğrenci hareketliliğidir.

Maiworm(2001:471) ERASMUS uygulaması sonrasında yaptığı araştırmasında şu sonuçlara değinmiştir:

Sokrates'in başlaması ile ERASMUS'da iki önemli değişiklik tasarlanmıştır. İlki hareket edemeyen öğrencilere derslerde uluslar arası boyutun kazandırılması için müfredat gelişimi ve akademik personel hareketliliği sağlamaktır. Teicher v.d. (2001) SOKRATES 2000 Değerlendirme Çalışması(The SOCRATES 2000 Evaluation Study) isimli çalışmalarında bu politikanın başarılı olduğunu ancak eğitimciler ve kurumsal temsilciler tarafından büyük bir girişimin olmadığını düşünmektedirler.(Akt.Maiworm 471) Akademik personelin sayısal genişlemesi ortalama öğretim döneminin azalması ile birlikte düşmüş, müfredat gelişimi aktiviteleri küçük ölçeklerde ve ihtiyaç duyulduğunda yürürlüğe giren bir etkinlik halini almıştır.

İkinci önemli değişiklik idari yapıdadır. Yüksek öğretim kurumları ERASMUS destekli aktiviteler ile sorumluluğu üstlenirler ve uluslar arası büyük bir politikanın oluşturulmasını düşünürler. Bu, açıkça Avrupalının uluslar arası politikası ve aktivitelerinin daha büyük bir kurumsal yansımasına öncülük eder. Bölümlerdeki işbirliğinin süreksizliği ise ERASMUS'un gerektirdiği eğitimselliği ve yapıcılığı riske eder. Ancak, büyük stratejik yayılımın kurumların bir tarafında toplanması ve öğrenci hareketliliğinin gerektirdiği eğitimselliğin çökmesi SOKRATES başlamadan önceki durumdan daha kötü değildir.

Bu nedenle ERASMUS'un uygulanma politikası gereksiz ve önemsiz değildir. Bu sayede oluşturulan Avrupa Birliğindeki projeler ve kurslarla görülmüştür ki (Gordon, 2001 413);

Bireysel ve grup becerileri gelişmiştir (ekip çalışması, yabancı dil öğrenimi, proje yönetim becerisi gibi.)

Koordinatörler arasında iyi bir iletişim kurulmuştur.

Konu bilgisine eklemeler yapılarak alanı genişletilmiştir.(ilave etme)

Para(fon) ve yapı açısından fırsat oluşturulmuştur.

Enstitülerin kurumsal profilleri artmıştır.

Bireylere eşit fırsatların sağlanmasına katkıda bulunulmuştur.

## KAYNAKÇA

- DELMARTINO Marc and BEERNAERT, Yves (1998). Teacher Education and The Erasmus Program, *European Education*, 30(3), pp: 56-86.
- DUMAN, Tayyip. (2001). Avrupa Birliği Eğitim Programları: "Sokrates Programı", *Milli Eğitim Dergisi*, 149(37-39), s: 36-44.
- GORDON, Jean. (2001). The Internationalisation of Education-Schools in Europe and the SOCRATES Programme, *European Journal of Education*, 36(4), pp: 407-419
- GUNDARA, Jagdish S. (2000). Issues of Discrimination in European Education Systems, *Comparative Education*, 36(2), pp:223-234.
- KILIÇBEYLİ, Elife Hatun.(2003). SOCRATES: Eğitim Programı, Amaç ve Hedefleri, "Avrupa Birliği SOKRATES Eğitim Programı Bilgilendirme Toplantısı", Çukurova Üniversitesi, Adana
- SULLIVAN, Kirk P. H. (2002). Credit and Grade Transfer within the European Union's SOCRATES Programme: Unity in Diversity or Head in the Sand?, *Assesment&Evaluation*, 27(1), pp:65-74.
- MAIWORM, Friedhelm. ERASMUS: Continuity and Change in the 1990s, *European Journal of Education*, 36(4), pp: 459-472.
- TOMEU, Ouetgles. (1997). The European Union Member State, *European Education*, 29(3), pp.77-88.
- [http://www.dpt.gov.tr/abegp/:Socrates \(Genel Eğitim\) Programları-Erasmus](http://www.dpt.gov.tr/abegp/:Socrates%20(Genel%20Egitim)%20Programlari-Erasmus)
- <http://education.ankara.edu.tr/haberler/socrates.htm>: Socrates
- <http://www.istanbul.edu.tr/sokrates/ozet.htm>: SOKRATES :Eğitim Alanında Ortak Etkinlik Programı (2000-2006) Eğitimde Yeni Ufuklar
- <http://www.istanbul.edu.tr/SOKRATES/sorular.htm>: SOKRATES:Eğitim ve Öğretim Alanında Ortak Girişim Programı,Avrupa-Avrupa Komisyonu-Eğitim
- <http://www.istanbul.edu.tr/sokrates/ozet.htm>:
- [http://www.istanbul.edu.tr/sokrates/erasmus\\_projesi.htm](http://www.istanbul.edu.tr/sokrates/erasmus_projesi.htm): Erasmus Programı Pilot Projesi Hakkında Genel Bilgi
- <http://www.mfa.gov.tr/turkce/grupa/ab/abab/EgitimveGenclikProgramlari>: Leonardo, Socrates ve Gençlik Programlarına Ülkemizin Katılımı Hakkında Bilgi Notu (Aralık 2002)
- <http://www.omu.edu.tr/uib/socrates.html>: Avrupa Birliği Genel Eğitim Programı Socrates



## AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM POLİTİKALARINI ETKİLEYEN PROJE VE KARARLAR

Dr. Murat Gürkan GÜLCAN

### ÖZET:

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluşu ile başlayan çağdaşlaşma çabası günümüze kadar devam etmiştir. Türkiye 1950' lerde kurulan Birleşmiş Milletler (BM)'ye üye olmuş ve 1960'larda Avrupa Topluluğu (AT)'ye üyelik için başvurmuştur. Türkiye'nin, Topluluğa adaylığı ile ilgili takvimde kesintiler olmasına ve AT'nin de AB'ye dönüşerek daha karmaşık bir yapılanmaya girmesine karşın, Avrupa Birliği'ne adaylık konusundaki kararlığı devam etmektedir.

AB'ye adaylıkla ilgili görüşmelere henüz başlanamamış olmakla birlikte Türkiye'de pek çok kurum ve kuruluş bünyesinde AB ile ilgili birimler oluşturarak çalışmalara başlanmıştır. AB'ye adaylık sürecinde eğitimle ilgili olarak da gerek Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki birimlerde gerekse üniversitelerde çalışmalar sürdürülmektedir.

Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne adaylık sürecinde, AB eğitim politikasını etkileyen belirleyici unsurların bilinmesine ihtiyaç vardır. Bu unsurlar arasında, AB eğitim projeleri ile eğitimle ilgili önemli tavsiye, karar ve bildiriler de yer almaktadır. Bu makalede AB eğitim politikalarının belirlenmesinde önemli sayılabilecek slogan nitelikli projeler ve kararlar, üç bölümde ele alınmıştır. Birinci bölümde, AB eğitim projelerinden, genel eğitim programı, "Sokrates", mesleki eğitim programı, "Leonardo da Vinci" ve "Avrupa Gençliği" projelerine yer verilmiştir; ikinci bölümde AB organlarıncı kabul edilmiş eğitimle ilgili önemli kararlar ve üçüncü bölümde ise Avrupa eğitim bakanları konferanslarında benimsenen ilke ve politikalara yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sokrates, Leonardo da Vinci, Avrupa Gençliği, Yaşam boyu öğrenme, herkes için eğitim, demokratik yurttaşlık, yeni milenyumda eğitim.

**ABSTRACT:** The efforts on modernization have started with the establishment of the State of the Turkish Republic and continued till today. Turkey has become a member of the United Nations (UN) that was established in 1950s and applied for membership to the European Community (EC) in 1960s. Turkey's determination on candidacy is still continuing although there have been interruptions in the calendar of candidature and EC has entered into a more complex structure by transforming into EU.

Though the negotiations on Turkey's candidacy have not been initiated yet, many institutions and organizations in Turkey started to work by establishing units concerned with EU in their bodies. The studies in the units established under the bodies of Ministry of National Education and in the universities are being carried on. There is a need to know the determinative facts affecting the EU education policy of Turkey during the candidacy of membership to European Union. Among these facts, recommendations, decisions and reports related with education also take place. In this article, projects and decisions which have a slogan status and that may be considered important have been examined in three sections. The general education program "Socrates", the vocational education program "Leonardo da Vinci" and "European Youth" projects among the EU education projects are included in the first section; important decisions related with education which are adopted by the EU bodies are included in the second section and the principles and policies adopted at the conferences of European Ministers are included in the third section.

**Keywords:** Lifelong learning, education for all, democratic citizenship, education in the new millennium.

## AB EĞİTİM PROJELERİ

### 1) Avrupa Birliği'nin Eğitim Alanındaki Eylem Programı-Socrates

Avrupa Birliği'nin eğitim alanındaki eylem programı Socrates'in ilk safhası 1994 yılında planlanmış ve eğitim alanında Avrupa'nın ilk çerçeve programı olarak, Erasmus ve Lingua gibi önceki sektörel programların, çok taraflı okul ortaklıkları ve pilot projelerin deneyimi üzerine inşa edilerek 1995'te yürürlüğe girmiştir. Bu alanda ilk çerçeve program olarak Socrates, eğitimin Avrupa boyutunu geliştirmek üzere geniş bir amaçlar yelpazesini içerir.

Socrates programının birinci beş yıllık safhası, uluslar ötesi işbirliği, uluslararası hareketlilik, iyi uygulamaların alışverişi ve Avrupa iletişim ağlarının geliştirilmesi olanakları açısından, eğitim dünyasının bütün sektörleri tarafından giderek artan bir taleple yüz yüze kalmıştır. Uluslar ötesi işbirliği için fırsatlar konusunda her türden eğitim kurumundan gelen bu talep, özellikle son üç yılda Socrates programına katılan ülkeler için dikkat çekicidir. Bu ülkelerin eğitim sistemlerinde ve eğitim öğretimin içeriğinde ihtiyaç duydukları reformlar, Avrupa Birliği'ne yakınlaşma yolundaki siyasi hedeflerinin bir bileşimi olmuştur.

1997'den itibaren program Macaristan, Romanya, Çek Cumhuriyeti ve Güney Kıbrıs Rum Yönetimi'ne açılmış; 1998 başlarında Polonya ve Slovakya üye ülkelere eklenmiş; 1998 sonlarında üç Baltık ülkesi, Litvanya, Letonya ve Estonya üye olmuş ve 1999 Nisan ayında Bulgaristan ve daha sonra da Slovenya programa katılmıştır. Türkiye de Avrupa Parlamentosu ve Konseyi'nin, Avrupa Toplulukları Resmi Gazetesi'nde yayımlanan, 24 Ocak 2000 tarih ve 53 / 2000 / EC sayılı kararı ile Socrates programına dahil olmuştur.

Orta ve Doğu Avrupa Ülkeleri'nin Socrates / Erasmus programları içinde yer almaları, bu ülkeler açısından önemli sonuçlar doğurmuştur. Bu ülkelerden 250 civarında yükseköğretim kurumu programa katılmıştır. Bunlar, 120'den fazla ortak müfredat geliştirme projesinde koordinatör ve/veya taraf olup, 1999 yılında 11.000'den fazla öğrenci ve 5.000'den fazla öğretim üyesinin AB üniversitelerine gönderilmesini; aynı zamanda AB üniversitelerinden 8.000 öğrenci ile 4.000 öğretim üyesinin ülkelere gelmesini planlamışlardır. Bu ülkelerdeki yükseköğretim kurumları Erasmus Tematik Ağ'ında her geçen gün daha fazla yer almaktadır. 1999 yılında başvuruların % 60'ını bu ülkelerden en az birinde bulunan öğretim kurumları teşkil etmektedir. 1999 yılında Orta ve Doğu Avrupa Ülkeleri'nin Erasmus Tematik Ağ'ına ilgisinin güçlendirilmesine özel bir önem verilmiştir. (meb.gov.tr).

Örgün eğitim alanında, Comenius'un eylemleri altında, her yıl 10.000'den fazla okul Socrates işbirliği projelerine dahil edilmektedir. Bunların etkilerinin değerlendirilmesi, Avrupa işbirliğinden yararlanan okulların öğrencilere önemli avantajlar kazandırdıklarını ortaya koymuştur. Bu avantajlar; erken yaşta kültürel ve yabancı dil çeşitlilikleri de dikkate almak suretiyle bilgiyi kullanma ve bilgi alışverişinde bulunmanın yeni yollarını bulabilme, başka coğrafi ve toplumsal gerçeklerin doğrudan bilincinde olma, disiplinler arası yaklaşımlar geliştirme ve projelerde takım çalışmasına katılma olarak sıralanabilir.

Socrates'in ikinci aşaması, bu programın birinci safhasından elde edilen deneyim üzerine kurulmuştur. Eğitim sistemlerini uluslararası işbirliğine açma, eğitim kurumlarının yerel, bölgesel ve ulusal düzeyde daha güçlü işbirliği yapmalarının teşvik edilmesi ve eğitim sistemlerinin kapasitesinin hızlı değişen toplumlara adapte olabilmesi yolundaki



motivasyonu güçlendirecektir. Programın Türkiye uygulaması Türkiye ve Avrupa Birliği Komisyonunca 27 Aralık 2002'de imzalanmıştır. (meb.gov.tr).

## 2) Leonardo da Vinci

Leonardo da Vinci, Avrupa Birliği'nin Mesleki Eğitim Politikasını belirlemeyi amaçlayan bir eğitim programıdır.

Bu program da iki dönemden oluşmaktadır. Birinci aşaması 1 Ocak 1995 yılında başlamıştır ve bu 31 Aralık 1999 tarihine kadar uygulanmıştır. Programın, ikinci dönemi 2000-2006 tarihleri arasında kapsar. Avrupa Parlamentosu Genel Kurul Kararı ile, 28 Ekim 1999'da, Türkiye de bu programa dahil edilmiştir.

Teknik yardım ve işbirliği, bu programdaki temel amaçtır. Bu kapsamda, pilot projelerin uygulanması, uluslararası hareketliliğin sağlanması, dil becerilerinin geliştirilmesi, uluslararası iletişim ağlarının kurulması, referans malzemelerinin hazırlanması ve ortak etkinliklerin yapılması hedeflenmiştir.

Bu projenin, aktif olarak uygulanması, 2002 yılı olarak planlanmıştır; ancak ulusal ajans kurulmadığı için uygulamaya başlama 2003 yılına ertelenmiştir.

## 3) Avrupa Gençliği (Youth for Europe) Programı

14 Mart 1995 yılından başlayarak 5 yıllık bir dönemi kapsayan programa, AB ülkeleri yanında, Liechtenstein, Norveç, Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Romanya, Polonya, Slovak Cumhuriyeti, Estonya, Letonya, Litvanya ve Güney Kıbrıs Rum Yönetimi de katılmaktadır. Programın ikinci aşamasında (2000-2004) Türkiye'nin katılımı beklenmektedir (MEB, 1996).

Avrupa Gençliği Programı, 15-25 yaş arasındaki gençler için tasarlanmıştır. Programın içeriğinde, üçüncü ülkelerle değişimler (AB üyesi dışındaki devletlere kapalıdır), genç işçiler, gençleri ilgilendiren faaliyetler, gençlere yönelik araştırmalar ve bilgiler vardır.

Program, gençlerin sahip oldukları kültürel ve sosyal çevreyle AB'nin bir parçasını oluşturduklarının farkına varmalarını, farklı ırktan ve etnik kökenden olan insanlara saygı duymayı öğretme ve dışlama, ırkçılık, yabancı düşmanlığı gibi kavramların zararlarını vurgulamayı, kadın erkek eşitliğinin algılanmasının gerekliliğinin anlatılmasını amaçlar.

Ayrıca, gençlerin düşüncelerini özgürce açıklamalarını, sosyal, kültürel ve çevresel düzeylerde, bağımsızlık, yaratıcılık ve girişimcilik ruhunun geliştirilmesini sağlamak, programın bir başka amacıdır (MEB, 1996).

## EĞİTİMLE İLGİLİ TAVSİYE VE KARARLAR

### a) Eğitimin Değerlendirilmesinde Avrupa İşbirliği

24 Ocak 2000'de Komisyon, Parlâmento ve Konsey, eğitimin değerlendirilmesinde Avrupa işbirliği hakkında bir tavsiye sunmuştur.

Tavsiye, üye ülkelerin şeffaf, kaliteli ve güvenli eğitim sistemi kurmalarını ve okulları öz değerlendirme konusunda teşvik etmelerini istemektedir. Kararda okullarla, eğitim denetçileri arasında Avrupa düzeyinde bir bilgi ağı kurulması istenmektedir. Buna göre;

- Komisyonunun teklifinde önerilen eğitimi izleme ölçütlerini güçlendirme,

- Performans göstergelerine ve izleme sonuçlarına açık göndermeler yapma,
- Önerinin politik kapsamını genişletme ve açıklama,
- Öneriyi hayata geçirmek üzere örgün eğitimin kalitesini değerlendirme yöntemlerini geliştirme, konularında fikir birliğine varılmıştır.

#### b) Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi

(AB. Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü, 2000 Brüksel)

Avrupa Konseyi Mart 2000'de Lizbon'da Avrupa Politikalarını belirlemek için toplanmıştır. Toplantı sonucunda; her alanda (sosyal, kültürel ve ekonomik) Avrupa'nın bilgi çağının gereğini yerine getirmesinin tartışma götürmeyeceği vurgulanmıştır. Öğrenmenin, çalışma hayatındaki değişime uyumlu olarak geliştirilmesi, böylece değişimin yolunun açılması gereği, yaşam boyu öğrenmenin bilgi toplumunu oluşturma için önemli bir ögesi olduğu, Avrupa eğitim politikasının gelecekte değişimin odağını oluşturacağı vurgulanmıştır.

Lizbon toplantısının amacı, yaşam boyu öğrenme stratejisinin bireysel ve kurumsal seviyelerde uygulanması ve günlük hayatta uygulama yöntemleri üzerine Avrupa düzeyinde bir tartışma başlatmak olarak belirtilmiştir. Üye devletler bilgi, beceri ve rekabeti geliştirme hedeflerini benimsemişler, yaşam boyu öğrenmeye eğitim sürecinde sadece bir açıdan bakılmaması, yaşam boyu öğrenmenin sağlanması, katılım için rehber ilkelerin ortaya koyulması ve gelecek 10 yılda bu vizyonun uygulanmasının sağlanması gereği üzerinde durmuşlardır.

Yaşam boyu öğrenme sadece Avrupa'nın sorunu değil, herkesi ilgilendiren ve bütün ülkelerin eğitim konusunda üye ülkelerin bu çalışmalarına katkı sağlamaları gereğini vurgulamışlardır.

Birlik üyeleri; yaşam boyu öğrenme stratejisini şöyle belirtmişlerdir:

Bilgi toplumu oluşturmak ve bireylerin bilgi ve becerilerini yenilemeleri için sürekli ve evrensel eğitime ulaşımı garanti etmek,

- İnsan kaynağına yatırım yapmak ve onun seviyesini sürekli yükseltmek,
- Etkili öğrenme ve öğretme yöntemleri geliştirmek ve yaşam boyu öğrenmenin içeriğini belirlemek,
- Yaygın eğitim ve örgün eğitim dışında bireysel olarak eğitime katılma destek ve takdir edilmek,
- Herkesin nitelikli bilgiye kolayca ulaşabilmesini sağlamak,
- Yaşam boyu öğrenme olanaklarının, bireylere mümkün olduğunca yakın olmasını, toplumla iç içe ve bilgi teknolojisi ile desteklenmesini sağlamak.

Avrupa'da yaşam boyu öğrenmeye doğru şu ilkeler benimsenmiştir:

Bilgi toplumu: İnsanlar bilgi toplumunun yol gösterici aktörleridir, Bireyler kendi yaşam tarzlarını seçmekte özgürdür, öğrenmenin yaşam boyu sürekliliği "Beşikten mezara eğitim".

#### c) Demokratik Yurttaşlık Eğitimi, (Bakanlar Komitesinin Tavsiyesi, 2002-2004)

Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi tarafından 16 Ekim 2002 tarihinde kabul edilen (2002)12 sayılı "Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Tavsiye Kararları", Avrupa Konseyinin



insan hakları, çoğulcu demokrasi ve hukukun üstünlüğü ilkelerini demokratik yurttaşlık eğitimi yoluyla geliştirmeyi amaçlayan, insan hakları ve demokrasi eğitiminde yol gösterici temel belgelerden birisidir. İçerik olarak da tüm Konsey üyesi ülkelerin eğitim politikalarının dayandığı temel prensipleri vurgulaması yönüyle de ayrı bir öneme sahiptir (meb.gov.tr).

Bu nedenle, ülkemizde insan hakları ve demokrasi eğitimi ile ilgili çalışma yapan tüm kişi, birim ve kurumlar özellikle de okullar ve öğretmenlerin bu Tavsiye Kararlarını tüm insan hakları ve demokrasi eğitiminin yapıldığı ortamlarda dikkate alarak tüm eğitimsel uygulamalarına dahil etmeleri demokrasi eğitiminin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır (www.meb.gov.tr).

Bakanlar Komitesi, Avrupa Konseyi Yasasının 15.b maddesi doğrultusunda;

Üye ülkeler arasında iş birliği sağlayarak ve Avrupa Kültürel Sözleşmesi (19 Aralık 1954- Paris)'ni esas alarak,

- Bireylerin dokunulmaz ve devredilemez, İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunması Sözleşmesine dikkate alınarak,
- Avrupa Konseyi Hükümet ve Devlet Başkanlarının ikinci toplantısı(10-11 Ekim 1997- Strazburg) kararları esas alınarak,
- Avrupa Konseyi'nin 50. yılı (1999-Budapeşte)) programına dayanarak,
- Irkçılık, yabancı düşmanlığı, saldırgan milliyetçilik, azınlıklara karşı hoşgörüsüzlük, ayrımcılık ve sosyal dışlamayı reddederek,
- Politik, sosyal ve kültürel yaşama bütün bireylerin etkin katılımını; Avrupa ülkeleri ve bölgede barış ve istikrar için uluslar arası iş birliğini, destekleyerek,

Demokratik yurttaşlık eğitiminin; üye devletlerin yönetimlerine, onların kurumsal yapıları, ulusal ve bölgesel konumları ile eğitim sistemlerine saygı çerçevesinde; demokratik yurttaşlık eğitimi politikalarının uygulanmasında yaşam boyu eğitim ilkeleri dikkate alınacağı belirtilmiş ve taraf devletlerce tüm örgün ve yaygın eğitim kurumlarında demokratik yurttaşlık eğitimi yapılması kabul edilmiştir.

#### **d) Sofya Konferansı-Yetişkin Eğitimi Eylem Çağrısı -9 Kasım 2002**

"Avrupa'da Yaşam Boyu Öğrenme: (EFA) ve CONFINTEA V Gündemi Hedeflerine Doğru" başlığı ile 6-9 Kasım 2002 tarihleri arasında Bulgaristan Sofya'da düzenlenen uluslararası konferansa Avrupa, Kuzey Amerika ve Orta Asya'dan 200 temsilci katılmıştır. Katılımcılar arasında Bakanlar, parlamenterler, hükümet ve çok taraflı kuruluşlar ve hükümet-dışı örgütlerin temsilcileri, araştırmacılar ve yetişkin eğitimi uzmanları yer almıştır. Konferans; Bulgaristan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı, UNESCO ve Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü, Avrupa Yetişkin Eğitimi Derneği (EAEA) ve Almanya Yetişkin Eğitimi Birliği Uluslararası İşbirliği Enstitüsü tarafından desteklenmiştir. Konferans, Yetişkin Eğitimi ile ilgili olarak Dakar Herkes İçin Eğitim (EFA) Eylem Çerçevesi Gündemi (V. Dünya Yetişkin Eğitimi Konferansı Kararları, Hamburg 1997) ve İzleme Raporu ile Avrupa Komisyonunun Yaşam Boyu Öğrenme ve Eğitim Politikaları çalışmalarını takdirle karşılamıştır.

#### **AVRUPA EĞİTİM BAKANLARI KONFERANSLARI**

Avrupa eğitim bakanları yılda en az bir kez bir araya gelerek çeşitli kararlar almaktadırlar. Bu konferanslar bazen daha önce belirlenmiş gündem üzerinde, bazen de aynı gün-

dem üzerinde devam eden toplantılar olarak yapılmaktadır. Konferanslarda siyasi kararlar bakanlar tarafından alınmakta, ayrıca çeşitli komisyonlar ve alt komisyonlar oluşturmak üzere teknik personel ve uzmanlar da konferanslarda görev almaktadır. Bu bölümde, araştırma ile ilgili olarak 2000 yılından itibaren yapılan konferanslara yer verilmiştir.

#### a) Dakar Herkes İçin Eğitim Çerçevesi (28 Nisan 2000 Dakar, Senegal)

Nisan 2000 de Dakar'da toplanan Dünya Eğitim Bakanları ve Dünya Eğitim Forumu katılımcıları, her toplumdaki bütün bireyler açısından herkes için eğitim (HİE) amaç ve hedeflerine ulaşılması yolunda yükümlülük almıştır.

Dakar Eylem Çerçevesi, harekete geçmek için ortak bir yükümlülük oluşturmaktadır. Hükümetlerin, HİE amaç ve hedeflerine ulaşılmasını ve sürdürülmesini güvence altına alma zorunluluğu bulunmaktadır. Bu, en etkin olarak ülkeler içinde oluşturulacak ve bölgesel ve uluslar arası kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmak suretiyle desteklenen geniş tabanlı ortaklıklar aracılığıyla yerine getirilebilecek bir sorumluluktur.

#### b) Bükreş Bakanlar Konferansı

Prag sonuçlarına benzeyen Bükreş sonuçlarını; arka plânda Avrupa Birliği'nin genişletilmesine karşı ve Birlik kadar aday ülkelerin de kendi eğitim ve öğretim sistemlerinin hedeflerini etkilemeye yönelik taslak olarak ortaya konulmuştur. Üyeler, sadece 149 sayılı konsey kararını değil, aynı zamanda Avrupa eğitim işbirliği içerisinde yer alan ve Lizbon Avrupa Konseyi'nin toplantısı sonucunda ortaya çıkan, iki önemli gelişmeyi de tanımışlardır. Sonuçlar;

- Özellikle göstergelerin kullanımı ile elde edilen değerlendirme işlemleri sonuçlarının tanıtımına ve eğitim sistemleri için ortak hedeflere dayalı işbirliğinde şeffaf uygulama,
- Eğitim ve istihdam politikalarının çerçevesini çizen, bilgi toplumunda yaşamak ve çalışmak için vazgeçilmez araç olan yaşam boyu öğrenmenin benimsenmesi.
- Komisyon tarafından sunulan rapor esas alınarak; Avrupa Eğitim sistemlerinin üç ana hedefi ve bu hedefler altında yer alan üç alt hedef Bakanlar tarafından kabul görmüştür. Bunlar (meb.gov.tr);
- Avrupa Birliğinde eğitim öğretim sistemlerinin kalitesini ve etkinliğini artırmak,
- Eğitim öğretim sistemleri arasında geçişleri kolaylaştırmak,
- Eğitim ve öğretim sistemini Dünyaya açmak,

(Stockholm Toplantısında rapor Avrupa Komisyonu'na sunulmuştur.)

#### c) Avrupa Eğitim Bakanları Konferansı (28-30 Haziran 2001 Riga-Letonya)

Haziran 1998 tarihinde Avrupa Birliği Üyesi Ülkeler ile aday ülkelerin eğitim bakanları Prag'da bir araya gelmişlerdir. Çalışmanın hedefi, ölçme değerlendirmede açıklık, deneyim paylaşımı ve ortak politika tespit etmek amacıyla göstergelerle desteklenen çalışma alanlarını tanımlamaktır.

26 ülkeden uzmanların katılımı ile oluşturulan komisyon, elde edilen ilk sonuçları içeren Eğitimde Kalite Üzerine Avrupa Raporu adlı dokümanı, Haziran 2000 tarihinde Bükreş'te toplanan 4. Avrupa Eğitim Bakanları Konferansına sunmuştur.

Eğitimde Kalite konusunda 16 göstergeden meydana gelen bu rapor;



- Başarı ( matematik, okuma, fen, iletişim teknolojileri ve vatandaşlık);
- Başarı ve geçiş (okulu terk etme oranları, ortaöğretimi tamamlama oranları ve yükseköğretime geçiş oranları);
- Eğitimin izlenmesi ( eğitimde değerlendirme ve yönlendirme, veli katılımı);
- Öğretmen yetiştirme, okul öncesi eğitimde okullaşma, bilgisayar başına düşen öğrenci sayısı, öğrenci başına eğitim bütçesi; olmak üzere dört ana alanı kapsamaktadır.

#### d) Avrupa Eğitim Bakanları Konferansı

Bratislava, Slovakya (16-18 Haziran 2002)

Avrupa Eğitim Bakanları Bratislava Konferansı, İspanya'nın Avrupa Birliği dönem Başkanlığı yönetiminde İspanya Eğitim Kültür ve Spor Bakanlığı, Avrupa Komisyonu ve Slovak Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı tarafından ortaklaşa düzenlenmiştir.

Konferansta "Yeni Milenyumda Eğitim" başlığı altında Avrupanın eğitim sistemi ve eğitimin gelecekteki hedeflerine ilişkin Avrupadaki siyasal işbirliği tartışılmıştır.

Konsey ve Komisyon, bilgi toplumunun oluşması, küreselleşmenin sağlanması ve Avrupa Birliği'nin genişlemesi sürecinde ortaya çıkabilecek engellere yanıt vermedeki kararlılığının altını çizmiştir.

Avrupa Konseyinin talep etmesi üzerine, aday ülkelerin sürece etkin katılımları için eğitim öğretim sistemlerinin gelecekteki hedefleri konusunda yapılan gerekli düzenlemeler Komisyon ve Konsey tarafından kabul edilmiştir. Bratislava Konferansı bu katılımı geliştirmeyi amaçlamıştır. Konferans, çalışmalarını iki konuda yoğunlaştırma kararı almıştır:

- Eğitimde kaliteyi destekleme
- Eğitim hizmetinin erişilebilirliği

#### e) Mesleki Eğitimde İşbirliği "Kopenhag Deklarasyonu"

Mesleki Eğitimde İşbirliği Konusunda 29-30 Kasım 2002 Tarihlerinde Kopenhag'ta Toplanan Avrupa Mesleki Eğitim ve Öğretim Bakanları ve Avrupa Komisyonu, Avrupa düzeyinde eğitim ve öğretimde yıllardır süren işbirliğinin, geleceğin Avrupa toplumunu yaratmada etkin bir rol oynayacağını kabul etmiştir.

Avrupa Birliği'nin genişlemesi; eğitim ve öğretim alanındaki çalışmalara yeni boyutlar ekleyerek, bir çok zorluk, olanak ve ihtiyaçları da beraberinde getirmektedir. Aday ülkelerin, baştan beri Avrupa düzeyinde eğitim ve öğretimde öncelikler üzerinde gelecekte yapılacak işbirliğin ortakları olarak bir araya gelebilmeleri özellikle önem taşımaktadır.

Barselona'da Mart 2002'de Avrupa Konseyi, 2010 yılına kadar Avrupada eğitim öğretimin dünya çapında kalitenin referansı haline getirilmesine yönelik "Amaçlar Raporu"nun takibi için hazırlanan Çalışma Programı'nı onaylamıştır. Ayrıca, diploma ve niteliklerin şeffaflığını sağlamak amacıyla mesleki eğitim ve öğretim alanına uyarlanmış Bologna sürecine benzer bir eylem geliştirilmesini de içeren yeni araçların ortaya konması için bir eylem çağrısında bulunmuştur.

#### Sonuç

Bu makalede ele alınan AB proje ve kararları Avrupa Birliğinin eğitim politikasını anlamamıza yardımcı olacak bazı önemli ip uçları vermektedir. Bunları şöyle sıralayabiliriz:

- Örgün eğitimde iş birliği ve deneyim paylaşımı,
- Mesleki eğitimde ve mesleğe yönlirmede ortak girişimler,
- Avrupa gençliğinin "Tek Avrupa" için eğitimi; kültürler arası ilgi ve anlayış,
- Eğitimin değerlendirilmesinde ortak standartlar,
- Yaşam boyu öğrenme,
- Demokrasi kültürünün yaygınlaştırılması,
- Herkes için eğitim,
- Kaliteli ve erişilebilir eğitim.

### KAYNAKÇA

A New İdea For Europa (2000). European Commission.

Ankara Avrupa Çalışmaları, (Ankara Üniversitesi-ATAUM Dergisi S.1 2001). Ankara

**Avrupa Birliği Üye Ülkeleri Eğitim Politikaları (1996). Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara**

Bildung Und Kultur, Sorates-Comenius (2001). Kultusministerkonferenz. Bonn

Education for Europa. (1998). National Libarary, 1998-Vianna

Eurupa 2001, Europaische Parlament, 2000. Berlin

Educationand Training İn Europa For 2010, (2002). European Commission

[http // europaeu int/comm/education/progr htm/](http://europaeu.int/comm/education/progr.htm/)

<http://www.eurydice.org/Eurybase.>

<http://www.abgs.gov.tr.>



## MODERNLEŞME SÜRECİNDE İNSAN VE EĞİTİMİ

Dr. Canani KAYGUSUZ\*

### ÖZET:

Bu incelemede önce modernleşme sürecinin genel bir çerçevesi çizilmiş, daha sonra modernleşme sürecinin insan üzerindeki psikolojik etkileri değerlendirilmiştir. Çalışmada son olarak, bugün insanın içinde bulunduğu durumun modernleşme süreciyle ilişkileri gösterilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Modernleşme, Üretim İlişkileri, Yabancılaşma.

### ABSTRACT:

*in this study, a general frame of the process of modernism was drawn, then the psychological effects of the process of modernism on human was evaluated. In this study, finally the relationship between the situation in which human and the process of modernism was manifested.*

**Key Words:** Modernism, Production Relations, Alienation.

### GİRİŞ

Sosyal bilimler literatürü incelendiğinde, modernleşme süreci ile ilgili yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak modern sürecinin, tarihsel, toplumsal, hukuksal, politik ve ekonomik yanlarına vurgu yapıldığı; bu çalışmaların genelde, modernleşme sürecinin insan/birey üzerindeki etkileri ile fazlaca ilgilenmedikleri görülür. Modernleşme süreci içindeki insanı anlamaya dönük olarak yapılan az sayıdaki çalışmanın önemli bir kısmının ise bireyi, tarihsel ve toplumsal köklerinden ayrı tutarak ele aldığı, bireyi etkileyen kurumsal süreçleri çoğu kez göz ardı ederek bireyi değerlendirmeye yöneldiği anlaşılar. Eşdeyişle konuya ilişkin birinci grup çalışmalarda, toplumun işleyişinin sanki insandan bağımsızmış gibi kurgulandığı ve bu bağlamda, insanın/bireyin modernleşme süreci neden nasıl etkilendiğinin ve geri dönerek bu süreci nasıl etkilediğinin görmezden gelindiği; ikinci grup çalışmalarda ve özellikle psikolojizm eksenli olanlarda ise tam tersi bir kurgu oluşturulduğu; insanın tarihsel ve toplumsal köklerinden kopuk olarak ele alındığı ve bir anlamda sadece modernleşme sürecinin insan üzerindeki psikopatolojik sonuçlarına yoğunlaşıldığı hemen farkedilir. Dolayısı ile, modernleşme sürecine yönelik çalışmaların kendi bilimsel kurguları ya da varsayımları çerçevesinde birbirlerinden kopuk olarak ve iki uca kaymış biçimde süreci değerlendikleri iddia edilebilir. Sosyal bilimlerde sosyoloji ve psikoloji olarak beliren bu alanların birbirlerinden kopuk olarak ürettikleri bilgiler, ne yazık ki modernleşme sürecinin bütünlüklü biçimde algılanmasını zorlaştırmaktadır. Bu parçalı algılama, zaten yeterince karmaşık olan konunun anlaşılmasını daha da güçleştirmekte; özellikle dünyada kaosun giderek derinleştiği, olup bitenleri katı disiplinler ve metodolojik anlayışlar çerçevesinde anlaşılmasının giderek zorlaştığı günümüzde, sürecin insan üzerindeki yıkıcılığının gözden kaçırılmasına kaynaklık edebilmektedir.

Genel olarak bakıldığında modernleşme sürecinin insan üzerindeki yıkıcılığının gözden kaçırılması, insanın sadece bugün içinde bulunduğu durumu anlamayı zorlaştırmıyor,

\* Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi PDR Anabilim Dalı



bu durum aynı zamanda insanın biçimlendirilmesini, "davranış değişikliği oluşturma sürecini" ya da eğitimi sağlamaya yönelik tüm çabaları da ya güdükleştiriyor, ya da insanın aleyhine işleyen yeni bir şekle girmesine yol açıyor. Eşdeyişle insanın modern süreçte karşılaştığı yeni problematik durumun gözden kaçırılması, onun problemli halini sürekli yeniden üreten bir eğitim sürecinin içinde bulunduğu problematik durumun da gözden kaçırılmasına kaynaklık ediyor.

Bu çalışmada, modernleşme süreci içinden geçerken insanın yaşadığı bazı psikolojik sorun alanlarının modernleşme süreci ile bağlantılarının kurulması ve eğitim sürecinin bu işleyişteki rolünün açıklanması amaçlanmıştır. Modernleşme sürecinin yaklaşık beş yüz yıllık bir tarihsel döneme tekabül ettiği göz önüne alındığında, bu çalışmanın bu döneme ait tüm sosyolojik ya da psikolojik değerlendirmelere yer verebilmesinin mümkün olmadığı, bu nedenle içinde önemli eksiklikleri barındıracağı açıktır. Yine de bu çalışma aracılığıyla, toplumsal yapı ve işleyişin her dönemde (dönemin özgül toplumsal koşulları ve üretim ilişkileri nedeni ile) aldığı yeni biçimlerin, insanı da yeniden biçimlendirdiğine ilişkin bir varsayıma destek bulunmaya çalışılmış; bu çerçevede, önce modernleşme sürecine ilişkin genel bir çerçeve çizilmeye çalışılmış, daha sonrada bu sürecin özellikle son yüzyılda insan üzerindeki yıkıcı etkileri yabancılaşma kavramı çerçevesinde tartışılmış; tüm bu süreçte eğitimin oynadığı role vurgu yapılmıştır.

### 1.Modernleşme: Aydınlanma Dönemi ve İnsanın Anlamı

Sosyal bilimlerin gündeminde oldukça fazla yer edinmiş olmasına rağmen, modernleşme süreci üzerinde tanım ve anlayış birliğinin olmadığı bilinmektedir. Modernleşme olarak adlandırılan tarihsel ve toplumsal dönemin, insanlık tarihi içinde son beş yüz yılı kapsayan zaman dilimindeki ilişkileri adlandırmak üzere kullanılan bir terim olduğunu söyleyebilmek mümkün olsa da, bu beş yüz yıllık tarihe bakıldığında, modern dönemin beş yüz yıl boyunca kendini sürekli aynı pratikler üzerinden var ettiğini söyleyebilmek olanaklı değildir. Bu dönemde, gündelik yaşam pratiklerinin ve toplumsal ilişkilerin zaman zaman farklılıklar içeriyor olması yüzünden modernleşme sürecine yönelik açıklamaların da zaman içinde değiştiği görülür. Hatta dikkat edildiğinde, bazı sosyal bilimcilerin\* modernleşme döneminin 1950'lerden sonra kapandığına, bu tarihleri takip eden zaman diliminin post-modern dönem olarak adlandırılması gerektiğine ilişkin görüşlerinin son zamanlarda literatürde epey geniş yer tuttuğu hemen göze çarpar. Yine de, bu çalışmanın nihai hedefinin modern ve post-modern toplum teorilerini karşılaştırmak olmaması ve esasen kapitalizmin gündelik pratikleri değiştirmeye dönük çabaları değil, sadece de, temeldeki mantığının değişmediğinin varsayılması yüzünden, insanlık tarihinin son beşyüz yıllık dönemi bir bütün olarak modern terimi kapsamında değerlendirilecektir. Bu çerçevede modernleşme, "17.yüzyılda Avrupa'da başlayan ve sonraları neredeyse bütün dünyayı etkisi altına alan toplumsal yaşam ve örgütlenme biçimlerine işaret" (Giddens,1994.s.4) eden ve kendisini gelenekselden ayıran bazı temel özelliklere sahip olan bir süreç olarak ele alınacaktır.

Bugün yaklaşık beş yüz yıllık tarihsel ve toplumsal dönemi adlandırmak üzere kullanılan 'modern dönem' kavramını irdelerken, bu dönemi kendisinden önceki ve sonraki

\* Ayrıntılar için bkz. Küçük, M., (Der). *Modernite Versus Postmodernite*. Vadi Yayınları, Ankara, 2000. Best, S., ve Kellner, D., *Postmodern Teori, Eleştirel Soruşturmalar* (Çev: M. Küçük), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998. Harvey, D., *Postmodernliğin Durumu*. Metis Yayınları, İstanbul, 1999. Anderson, M., *Postmodernitenin Kökenleri*. İletişim Yayıncılık, İstanbul, 2002.



dönemden kesin hatlarıyla ayırabilmek ve kesin ayırıcı özelliklerini belirleyebilmek pek de mümkün değildir. Kaldı ki, farklı toplumların ve farklı kültürlerin modernlikten ne anladıkları; kendi modernliklerini, yaşadıkları dönemde etkileştikleri diğer kültürler ve kendi tarihleri üzerine nasıl inşa edebildikleri (ecek)leri de tartışmalı bir konudur. O nedenle, bu çalışmanın modern teriminin anlamı üzerine bir birlik oluşturma şansı bulunmamaktadır. Başlangıçta modernizmin özgürlük söylemine dayandığı (Peterson,1991), ancak sonraları, özellikle 19.yüzyılda endüstri devrimiyle birlikte, modernizmin bu özgürlükçü yanını yitirerek bireyi disiplin altına almaya dönük pratiklerini yoğunlaştırdığı; dolayısıyla, modernizmin bir yandan özgürleştirici diğer yandan disiplin altına alıcı çifte karakterinden bahsedilebileceği, bu ikili karakteri nedeniyle modernizmin, endüstri devrimine kadar *kısıtlı libarel dönem*, endüstri devriminden sonra ise *örgütlü modern dönem* olarak iki döneme ayrılabilirliği vurgulanmaktadır (Wagner,1996).

Wagner'in *kısıtlı libarel dönem* olarak adlandırdığı endüstri devrimine kadar olan dönem, toplumsal tarih içinde Batı'nın *Aydınlanma Dönemi* olarak da bilinmekte, ve *Aydınlanma Dönemi* "temel referansı olan modern aklı" (Dellaloğlu, 2000a .s.9) öne çıkmaktadır. Batı Aydınlanması "bir erken zaman toplumculuğu özelliği gösterir, toplumsal adalet fikri üzerine temellenir, toplumsal adaleti ahlakın vazgeçilmez koşulu olarak belirlerken toplumsal dengesizlikleri gidermeyi öngören bir anlayışı sürdürür" (Timuçin, 2000. s. 52). Modern sürecin Aydınlanma Döneminde insan ile ilgili olarak öne sürdüğü bu iyimser kurgu, ilerde ayrıntılanacağı üzere, modern dönemin endüstri devrimi ile birlikte geldiği yeni durumun ya da tekeli kapitalizm olarak ta nitelendirilen dönemin insana yönelik algısından ve insana yüklediği anlamdan ya da insan için oluşturduğu kurgudan oldukça farklıdır.

Modernleşme süreci özgürlük, eşitlik ve adalet fikrini yaymaya çalışır. 18.yüzyıl Batı Aydınlanmacılığının, kendi önüne koyduğu en önemli görev, kendisi hakkında bir bilince sahip olmak ve yaptıklarının gelecekte yol açacağı sonuçlar üzerine bir öngörü geliştirmektir. Bu dönemde düşünme etkinliği, sadece yeni olanı, o ana kadar bilinmeyeniyi bilme hedefine yönelmekle kalmaz; aynı zamanda gidişatın nereye doğru olduğunu bilmek ve bu gidişatın yönünü bizzat belirlemek ister. "Bu çağın insanı tüm keşif yollarını kullanarak, önünde duran gerçeklik hakkında ufkunu genişletmeye çabalarken, sürekli olarak kendini, kendi düşünme gücünü sınamaya yönelir" (Cassirer, 2000.s.38). Bu dönemin ayırdedici yanı olarak düşünme eylemine oldukça sık atıf yapılır ve düşünme eyleminin gerçekleştiricisi olan akıl, tüm düşünen özneler, tüm uluslar, tüm kültürler ve tüm çağlar için bir ve aynı olarak ele alınır. Ancak aydınlanma dönemi aklı/mantığı öne çıkarırken bunu skolastiğin ve saf matematiğin mantığından da ayırır. Bu yeni mantık, 'olgular mantığı' olarak değerlendirilir ve düşünmenin, ancak kendini olgulara bıraktığı ve yeni olanı fenomenlerde aradığı sürece yeni olanın özgül yanını bulabileceğini varsayar (Cassirer, 2000). Modernlik akla sorumluluk yükler, akıl ile özgürleşme arasında da bağlantı olduğunu iddia ederek, insanın aklını ne denli fazla kullanırsa o denli özgürleşeceğini savunur. Modernlik bu anlamda bir özgürleşme projesi olarak da değerlendirilebilir. Ancak modern döneme ilişkin tüm bu olumlayıcı bakışın, bu döneme ilişkin tüm çözümlemeler için geçerli olmadığı da bir gerçektir (Dellaloğlu, 2000 b).

## 2. Modernleşmenin Öteki Yüzü: Endüstri Devrimi ve İnsanın Genel Görünümü

Modernizmin Aydınlanma Döneminde akla yüklediği bu olumlu anlam, modernitenin tüm dönemleri için aynı olumlu anlamı içinde barındırdığı söylenebilir mi? Aklın, doğanın Aydınlanma Döneminde insanın özgürce keşfi için üstlendiği rol, bütün bir modern



süreç için geçerli midir? türünden sorular için verilebilecek en uygun yanıt; son yüz yılda ikisi dünyayı kapsayan ve bir çoğu bölgesel olarak gerçekleşen onlarca savaşın varlığı; ekolojik dengeyi bozan ve dünyayı sürekli yaşanamaz bir hale getiren kimyasallar; farklı coğrafyalarda süregiden açlık ve sefalet karşısında yayılan toplumsal duyarsızlık; dünyanın hegemonik paylaşımına dönük olan savaşların yeniden yaygınlaştırılması... türünden olgular üzerine düşünülmektedir. Tüm bunlar ve onlarca benzer olgular üzerine düşünüldüğünde, aklın Aydınlanma Döneminin anlamından epey koptuğu, aklın o dönem için üstlendiği yapıcı rollerinin yerini sonraki dönemlerde oldukça yıkıcı rollere bıraktığı görülür.

Aslında, 19.yüzyılla birlikte ortaya çıkan endüstri devriminin ve "modern dünyayı biçimlendiren ana dönüştürücü güç" (Giddens, 1994. s. 18) olarak gelişen kapitalizmin, kendi üretim ilişkileri çerçevesinde kendi toplumsal pratiklerini ve bu pratiklere bağlı olarak kendi döneminin insan ilişkilerini şekillendirdiği; Aydınlanma döneminin eşitlik, özgürlük ve adalet olarak öne çıkardığı temel söylemlerin ve bu söylemlere ulaşmada vazgeçilmez olarak gördüğü "aklı her yönüyle ve her bakımdan çekinmeden kitlenin önünde apaçık olarak kullanma özgürlüğünün" (Kant, 1984. s. 215. Akt: Dellaloğlu, 2000 b. s. 85) gelinen noktada içinin boşaltıldığı bilinmektedir. süreç önemli oranda endüstri devrimiyle birlikte kapitalizmin geldiği yeni aşama ile ilgili olduğundan, dönemin insanını anlamak, endüstri devrimi dönemine özgü üretim ilişkilerini ve bu ilişkiler merkezinde şekillenen diğer toplumsal ilişkilerinin mercek altına alınması ile mümkün olabilir gibi gözükmektedir.

Endüstri devrimi döneminde, "Makineyle birlikte kaba el emeğinin yerini, üretimin hemen her aşamasında çeşitli enerji biçimlerinin birarada kullanıldığı düzeneklerin" (Belek, 1993. s. 23) alması yüzünden, bir yandan sömürü kolaylaşmış, diğer yandan insanın makineye teslim edilmesi yüzünden insan makine karşısında atomize olmuştur. Kapitalizmin tekelleri aşamasını simgeleyen bu süreçte, sadece insanların yaşadıkları gündelik ilişkilerde bakıldığında bile, bireyin yaşadığı yıpratıcı sıradanlık nedeniyle ilişkilerinde ciddi sorunlar yaşamaya başladığı ve bir anlamda insanın insana aç hale geldiği (Belek, 1993; May, 1998), görülür. Bu yeni dönemin insan üzerindeki en belirgin etkisi, boşluktur. Yirminci yüzyıldan başlayarak derin bir boşluk duygusuna gömülen insan, kendini yönetmekten ve kararsızlıklardan yakınmaya başlamış; insanlar sadece ne istediklerini değil, ne hissettiklerini de deneyimlemekten uzaklaşmış; acı veren bir güçsüzlük duygusuyla sivrilen bir yaşam sürdürmek zorunda kalmış ve giderek "başka insanların beklentilerini yansıtan bir aynalar topluluğu" na (May, 1998, s.17) dönüşmüştür. Modernleşme döneminin tüm bireysellik söylemlerine rağmen, yirminci yüzyıldan başlayarak insan, neredeyse bütün bir dünyayı saran acımasız rekabet koşulları yüzünden, benlik yitimi, yalnızlık, değersizlik, insan doğasının parçalanmışlığı ve diğerlerinden dikkat çekerek oranda bir farklılığa yönelememe türünden sorunlarla yüzleşmiştir. Bu süreçte, üretim ilişkilerinden kaynağını alan toplumsal koşulların ve toplumsal ilişkilerin alabildiğine eziciliği yüzünden kendi farklı oluşu çerçevesinde gelişmek ve ayrı bir birey olmak yerine insan, toplumun içinde kendini kaybettirecek kadar uyumlu bir birey olmayı tercih etmeye yönelmiştir.

Gasset (1996) modernleşmenin endüstri devrimi sürecinde, özellikle 1800 yılından itibaren Avrupa'da hızlı nüfus artışının da etkisiyle, önceki dönemlerin seçkin azınlığına ait olan tüm mekanların; politikanın, sanatın, bilimin... kendilerinden, iyiye yönelik kendi varoluşunu gerçekleştirme konusunda hemen hiç bir çaba ve beklentisi olmayan, bir anlamda dalgalar üzerinde sallanıp duran şamandıra örneği kitleler tarafından işgal edildiğini öne sürmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında, modernleşme sürecinde ortaya çı-



kan insan tipi kitle insanıdır ve bu insan birilerine yol gösterecek kadar bilgili olmadığı gibi, birilerinin kendisine yol gösterilebileceği fikrini alçakgönüllülükle kabullenecek olgunlukta da değildir. Bu dönem insanı, bütünlük içinde hiçbir şeyi bilemeyen, ama kendi parçalı alanı olarak öne çıkan uzmanlık alanlarında en ince ayrıntıyı bilebilen insandır. Bu nedenle, ne bilgisiz ne de bilgidirler. Hiçbir bilgin ihtiyaçları yoktur ama hiçbir zaman bilgin olma özellik ve niyetleri de bulunmamaktadır. Öylesine, mükemmelle doğru hiçbir çaba göstermeden anı yaşamaya yönelmişlerdir, ama ana saygı da göstermezler. Bu kitle insanına dönüşmüş kalabalıklar, politikayı, bilimi, sanatı... kısaca insanın etkin üretim alanı olarak değerlendirilebilecek her alana el atmıştır ve el attıkları her alanın eski anlamını kaybetmesine önayak olmuşlardır.

Gasset, kendini mükemmel addeden, bu mağrur ve muzaffer kitle insanının, aslında kendi mükemmelliğine candan inanmadığını, kendini mağrur ve muzaffer olarak algılamakta yanılsamasının boş gururdan doğduğunu ifade etmekte; mükemmelliğe doğru hiçbir adım atmadıkları halde kendini mükemmelmış gibi sunan bu insanların kendileriyle ilgili inanışlarının *hayali/problemlili* olduğunu belirterek, bu problemlili durumdan kurtulmak için onların sürekli olarak kendilerine övgüler dizecek kişilerarası ilişkiye ihtiyaçları olduğunu söylemektedir. Gururu tarafından körleştirilmiş bu modern çağın *asil insanı*, önceki çağların *alelade insanının* kendi bütünlüğüne olan inancını kaybetmiştir. Önceki çağların *alelade insanının* kendi bütünlüğüne olan inancı sayesinde oluşturduğu kendine güveni, onu bir tür cennette yaşatırken, modern çağın *asil insanı* mükemmel olduğuna ilişkin (içi boşaltılmış) inancı nedeniyle sürekli aptal olma riski altındadır. Modern çağın *asil insanı*, kendini aptal olma riskinden uzak tutabilmek üzere yoğun enerji harcamak zorunda kalmakta; yaşamını bir tür cehenneme çevirmekte, sonuçta, insanın kendi bütünlüğünü bozan bu süreç onu sürekli acı veren ilişkiler ağı içine hapsedmektedir.

Benzer düşünüş tarzı içinde Benda, 19. yüzyıldan itibaren kitle insanının kendisini iktidara taşıdığını, bu süreçte aydınların ihanetinin çok önemli bir rol oynadığını iddia etmektedir. Benda'ya (1955) göre, 19 yüzyıla gelene kadar aydınlar, tarihte insanların yaptıkları onca kötülüğe rağmen, yine de onların iyiye karşı saygı göstermelerine önayak olmuşlardır. Halkın kaba, bencil, çıkarları için kendi sınıfı da dahil her şeye ihanet eden gerçekliğini aydınlar bu yüzyıla kadar denetlemeyi başarabilmişlerdir. Bu denetlemede, aydınların çıkar gözetmeden hatta çoğu kez kişisel çıkarlarını tersine yaptıkları ve yılmadan savundukları eylem ve düşünceleri temel bir rol oynamıştır. Ne var ki, her ne kadar önceki dönemlerde ki aydınlara benzer özellikler aydınlar bu dönemde de istisnai olarak varsa da, genelde aydınlar 19 yüzyıldan başlayarak politik tutkulara kendilerini kaptırarak, Avrupa'da döneme ait etnik, dinsel, politik görüşler arasındaki bölünmeleri körükleyen *nefret korosuna* gönüllü olarak katılmışlardır. Politik tutkularını yaptıkları işlere bulaştıran başta edebiyatçılar olmak üzere, diğer sanat ve düşün adamları, sanatın ve düşünün kitleleri etkileme gücünü kendi tutkuları doğrultusunda kullanmış; ikibin yıl boyunca gücü elinde bulunduran iktidar odaklarına adaleti öğütleyen ve iyiye saygının toplumda devamını sağlayan aydınlar, 19.yüzyıldan başlayarak bu kimliklerinden vazgeçmiş; kendini güce ve iktidara sahip olma amacına kilitlemiş ve bunu yaparken de, sokaktaki adamın kaba ve bencil yanlarını kendi iktidardaki gücünün devamını sağlamak üzere kullanmış ya da iktidara dolaylı yoldan bulaşarak, iktidarın maaşlı meşrulaştırıcı gücü olmuşlardır (Akt: Avcı, 1999).

Avcı (1998), gelinen durumda ortaya çıkan kitle toplumunda, çalışan sınıfların gelir düzeylerinin yükselmesi, bireyselliğin ve dünya nimetlerinde pay almanın utanılacak bir şey olmadığına ilişkin anlayışın toplumda giderek yaygınlaşması, modern toplumunun



giderek daha fazla sayıda insana boş zaman ayrıcalığı tanınması gibi nedenlerle, yoğun bir kültürel tüketimin devreye girdiğini, artan kültürel tüketimin, farklı alt kültürlerden gelen bireylerin kendi estetik taleplerine, kendi eğlenme biçimlerine, ilişki geliştirme anlayışlarına, istek ve korkularına dayalı biçimde karşılanmasının zorunlu olması nedeniyle toplumun giderek tüm katmanlarını saran bir *popüler kültür* olgusunun yaygınlaştığını savunmaktadır.

Yaygınlaşan popüler kültür, ilişkilerdeki derinliğin kaybolmasına neden olmakta; yaşamın hemen tüm alanlarında gününbirlik tatmin sağlamaya dönük çabaların insanın var oluşunun neredeyse biricik amacı haline dönüşmesi yüzünden insan, gündelik yaşam pratiklerini parçalı alanlarda sürdürmek zorunda kalmaktadır. Yaşam pratiklerinin parçalı oluşu ise, kendini bütünlemeye/tamlamaya yönelik insanın hiçbir zaman tamlık duygusu yaşamasına izin vermemekte; dolayısıyla, sürekli eksikli olan ama bununla yüzleşme cesareti gösteremeyen insan, eksikli yanlarından kurtulmak için her gün biraz daha fazla şaşalı ve gösterişli bir yaşama arzu duyar hale gelmektedir. Bu bağlamda insan, gösteri için düzenlenmiş bir sirk arenasında, istediklerini yaptığında değil kendisini onaylayacak uyaranlar aldığıda davranan canlılar sürüsüne dönüşmekte; bu arenada kendi varoluşunu değil, kendisini izleyenlerin uygun gördükleri *oluşu* sergilemek üzere hareket etmekte, bir anlamda patolojik narsizmine doyum sağlayan aynalar karşısında kendine sergileyen bir göstericiye dönüşmekte ve böyle bir arenada herkes birbiri için bir ayna işlevinin ötesinde bir anlam taşımamaktadır.

### 3.Modernleşme Totalitarizm İlişkisi: İnsan Psikisinin Dönüşümü

Yukarda açıklanan görüşlere bakıldığında 19.yüzyıldan itibaren yaşanan yeni sürecin, başlangıçtaki aydınlanma söylemlerine uygun toplumsal pratikler geliştiremediği; “özel sermaye mülkiyeti ile mülksüz emek arasında yoğunlaşmış meta üretim sistemi” (Giddens,1994.s.56) olarak da tanımlanan bu yeni dönemin, “tüm ekonomik hayatımızı birtakım metaların değiş-tokuşuyla düzenle”mesi (Duhm, 1996.s.58) yüzünden, bu dönemin insan için oluşturduğu gündelik yaşam pratiklerinin Aydınlanma Dönemi tasarımlarından epeyce farklılaştığı görülür. Kaldı ki, 20. yüzyıldan itibaren, insan ilişkileri nin bütününün meta ilişkilerine ekseninde sürdürülmeye başlanmış olması nedeniyle durumun, 20. yüzyıldan itibaren daha da kötüleştirdiği bilinmektedir.

20. yüzyıl insanını anlamak için öncelikle meta kavramını anlamak ve meta ilişkilerinden ne anlaşıldığını ya da anlaşılması gerektiğini açıklamak gerekmektedir. En genel anlamıyla, meta, “belli bir kullanım ve belli bir değişim değeri olan bir ürün” (Duhm, 1996.s.58) olarak tanımlanmakta ve bir ürünün karşıladığı ihtiyaç, metanın kullanım değeri, o ürünün karşılığında elde edilen kıymet ise, ürünün değişim değeri olarak adlandırılmaktadır. Eşdeyişle meta, insan için bir kullanım değeri, piyasa da ise bir değişim değeri olan herhangi bir ürünü tanımlamak için kullanılmaktadır. Daha açık bir anlatımla, piyasadaki herhangi bir ürünün insan ihtiyacına verdiği cevap, o ürünün kullanım değerine, aynı ürünün piyasadaki kıymeti/bedeli ise ürünün değişim değerine tekabül etmektedir. Makinelerin insan emeğinin yerini aldığı ve seri üretimin yaygınlaştığı endüstri devrimiyle birlikte, meta ekonomisine dayanan ve sürekli daha fazla kar amacını güden kapitalist üretim sistemi, kendi varoluş koşullarından kopmamak için üretim yaparken, ürünün insan ihtiyacını karşılayan yönünden (kullanım değerinden) ziyade, piyasadaki kıymeti (değişim değeri) üzerinden üretime yönelmekte; dolayısıyla, sisteminde üretilen her şey değişim değeri üzerinden kıymetlendirilmektedir.

Bu üretim sisteminde Fromm’un (1994) deyişiyle, “belli bir alıcı çevre için değil de böyle bir pazar için mal üretilmekte” (s. 89) ve bir malın kaderi piyasadaki talebe bağlı olma k-



tadır. İnsan ihtiyacını değil de piyasadaki kıymetini gözönüne alarak yapılan üretim, insanı gerçek ihtiyaçlarından koparmakta; birey böyle bir sistemde satın aldıklarının hangisinin 'gerçek', hangisinin 'sahte/yapay' ihtiyaçlarına hitap ettiğini bilememekte; değişim değeri üzerinden piyasaya sürülen malların kendi gereksinimlerini karşıladığını sanan ve bir illüzyonlar dünyasına kendini hapseden birey, hangi mala sahip olursa olsun doymakbilmez bir açgözlülükle sürekli yeni mallara sahip olmaya/sürekli tüketmeye yönelmektedir. Bireyin sadece ekonomik alandaymış gibi algılanan bu ilişki biçimi, sonuçta tüm toplumsal ilişkilere genellenmekte, birey için toplumsal ilişkiler ve değerler de piyasadaki alıcısına göre yeniden biçimlenmektedir. Marx bu dönemi, "en son insanın devredilemez sandığı her şeyin değişime, alışverişe ve devredilebilir olduğu bir döneme gelinmiştir. Bu o ana dek ifade edilen ve aktarılan ama asla değişmeyen; verilen ama asla satılmayan; edinilen ama asla satın alınamayan -erdem, sevgi, inanç, bilgi, vicdan vb- kısaca her şeyin pazarlanabilir bir değer durumuna geldiği, en gerçek kıymeti neden pazarlanmak için pazara getirildiği dönemdir" (Akt: Duhm, 1996. s. 62) biçiminde ifade etmekte, ve meta ekonomisi çevresinde örgütlenmiş toplumsal ilişkilerin, yalnızca ekonomik alanda değil, siyasi, kültürel, sosyal ve tinsel alanda da meta ilişkileri merkezinde biçimlendiğini belirtmektedir. Tüm bu ilişkiler sürecinin birey psikesi üzerindeki zorunlu sonucu ise, "bireylerin yarattığı toplumsal ilişkilere egemen olmaktan çıkması ve ilişkiler tarafından yönlendirilmesi" (Duhm, 1996. s. 68) olarak tanımlanan meta fetişizmi ya da daha bildik bir kavramla yabancılaşmadır.

Yabancılaşma kavramı, çoğu kez, özellikle büyük politik, kültürel, ahlaki ve psikolojik kriz dönemlerinde, norm sistemlerinin hızla çözülmesine bağlı olarak, bireye verili kültür tarafından aktırılmış olan ve normal zamanlarda bireyin toplumdaki sistemlere/ilişkilere uygun davranmasını sağlayan toplumsal bilincin bu işlevlerini yitirmesi sonucunda, bireyin zamansal, mekansal, bireysel uyum ve yönelme gücünün yok olması (Teber, 1990; Erdoğan, 1991) biçiminde ele alınan anomi kavramıyla eş anlamda kullanılmıştır. Yabancılaşmış yada anomik bireyin bazı genel karakteristikleri ise Merton tarafından iki uçlu olarak sınıflandırılmıştır. O'na göre yabancılaşmış birey ya verili kültürel, toplumsal ve nesnel koşullara en fazla uyum yapar (koformizm) ya da geri çekilir. Birinci uçta olan yani konformistleşen birey, düşüncesini, davranışlarını ve yaşamını tekdüzeleştirir. Bu birey çoğu kez, hoşgörüsüz, dogmatik, itaatkar, otoriter, tutucu özellikler gösterir. Kendisine sunulan standart yaşam tarzını ses çıkarmadan kabullenebildiği gibi, standart yaşam tarzının sınırlarını zorlayanlara tepkici/saldırgan davranabilir. Eşdeyişle bu boyut, toplumsal değerlere körü körüne itaat eden, doğru ya da yanlışla ilişkin kişisel düşüncesi olmayan, bir konuda otorite olarak algıladığı kişilere mutlak boyun eğen, hoşgörüsüz, olup bitenlerin nedenlerini kendi dışında arayan bireyler tarafından temsil edilir. Yabancılaşmanın diğer boyutu ya da ucu ise, verili toplumsal yapının bütün normlarını benimseyemeyen, işlerin yolunda gitmediğine, bir şeylerin ters gittiğine ilişkin algıları olan, bu yüzden verili kültürel koşulları tam olarak içselleştiremeyen ancak bu kültürel koşullara karşı çıkabilecek gücü de kendinde göremeyen birey tarafından temsil edilir. Geri çekilmiş bu birey, kendi özgün değerini verili toplumsal normlar karşısında korumak için çoğu kez kötümser, korkulu, depresif, nörotik, paranoid, hatta şizofrenik ve otistik biçimlerde tepkiler geliştirir; ya da bu birey, sürdürdüğü toplumsal ilişkilerin durumuna göre, madde kullanımına yada kriminal eylemlere yönelir (Akt: Teber, 1990).

Tolon (1981) yabancılaşmanın, insanı metalaştıran, makineleştiren ve sonunda köleleştirilen rasyonalist ve teknokratik bir uygarlığa karşı oluşan başkaldırının simgesi haline dönüştüğünü savunmaktadır. Ancak, Fromm'a (1982, 1990, 1994) göre, bu tarz bir başkaldırıya yönelen insanlar bir illüzyonlar dünyasında yaşamakta; kendisiyle ve diğerle



riyle üretken ilişkiler kuramayan bireyler, potansiyelleri doğrultusunda gelişememektedirler. O'na göre, evrimsel süreçte ortaya çıkan; başkalarıyla olumlu toplumsal ilişkiler kurma, yaratıcı olma, kimlik gereksinimini karşılama, sabit köklere sahip olma (aidiyet), kendini zihinsel olarak yönlendirebilme gibi insan ihtiyaçlarının modern bürokratik üretim ve bölüşüm ilişkileri tarafından karşılanmamasına bağlı olarak, bireyler gerçek gereksinimlerinden kopmakta, sonuçta yapay gereksinimler dünyasına hapsolan bireyler mutsuz olmaktadır. Modern insan "kendini hem satıcı hem de pazarda satılacak bir mal olarak gördüğü için, kendine verdiği değer kendi elinde olmayan şartlara bağlı" (Fromm, 1994, s. 93) olarak gelişmekte, başkalarına bağlı olan ve toplumsal norm haline dönüşen *neyin değerli olduğuna ilişkin algıların* da piyasada belirlenmesi nedeniyle, birey kendi değeri konusunda tedirginleşmekte/kişiliğini tehdit altında hissetmekte, y aşamın anlamını yitiren birey, giderek artan bir hoşnutsuzluğa sürüklenmektedir.

Levis'e (1987) göre, yabancılaşmanın farklı ve yaygın kullanımları, kavramın özünde vurguladığı, modern toplumsal ilişkilerin sonucu olarak ortaya çıkan "bir hüznün, bir zihin perişanlığı, bir şaşkınlık, ve bir yoğun yalnızlık duygusu. (...) derin bir tedirginlik, yaklaşan bir felaketin sezgisi, bir tinsel bitkinlik duygusu, yaşama, güvene ve inanca bir yeniden dönme özlemi" (Levis, 1987, S.58) içindeki insanı tanımlayan yanını gizlemektedir. Yaklaşık aynı psikolojik anlam içerisinde Horney yabancılaşmış bireyin "kendi yaşamında etkin ve belirleyici güç olma duygusunu yitirerek" (Horney, 1992, s.169) nevrotikleştiğini öne sürmüştür; bu bireyin her türden ilişkisindeki deneyim ve duygularını bilinç düzeyinde algılayamadığını, zaman zaman kısmi hafıza kaybı gösterdiğini iddia etmiştir. Modern toplumun, insan gelişimini destekleyen toplumsal koşulları bireye sunamamasının hatta çoğu kez kendi olanaklarıyla bunu zorlayanların yarattığı toplumsal koşulları onların elinden almasının zorunlu sonucu olarak yabancılaşan birey, var olan her şeye *özün seyircisi* olarak yaklaşır. Bu seyirci, "hiçbir zaman dostça değildir; azıcık ilgili çok az sadist olabilir ama her zaman -kazara biraraya düştüğü yabancıya bakıyor-muş gibi- kayıtsızdır" (Horney, 1992, s.196). Modern toplumun *öze seyirci* bireyi aynı zamanda, "kendi öz imajına yakıştıramadığı hata ya da rahatsızlıkların suçunu başkalarına yıkarak kendi öz imajını korumak için" (Horney, 1992, s.191) dışsallaştırma eğilimine girip yansıtımlar yaparak gerilimden kurtulmaya yönelir. Tüm nevrotik gelişmelerin çekirdek sorununun modern toplumun bu yabancılaştırıcı karakterinden kaynaklandığına dikkat çeken Horney; modern sürecin ürettiği klinik anlamdaki nevrozların, aslında normal kabul edilen yada yeter oranda dikkat çekmeyen modern zamanların yabancılaşmış birey karakterinin bir devamı olduğunu ısrarla vurgular.

Yukarıda özetlenen görüşler çerçevesinde, modernleşme sürecinin özellikle 19. yüzyıldan itibaren girdiği yeni dönemde sürdürdüğü ekonomik ilişkilerin, *daha fazla kar etme* eğilimi yüzünden yeni bir biçime dönüştüğü; toplumun tüm kurumlarının, bu yeni dönemin ekonomik işleyişine paralel olarak yeniden örgütlendiği, bu yeni tarz örgütlemelerin toplum içinde yaşayan bireyleri yeni davranış örüntüleri geliştirmeye zorladığı ve nihayet bu davranış kalıplarına yönelen bireylerin çeşitli psikolojik sorunlarla karşılaştağı söylenilebilir. Aynı görüşler doğrultusunda, bu yeni dönemin bireyi yüz yüze bıraktığı en yaygın sorunun yabancılaşma olduğu, ancak yabancılaşmanın yaygınlığı nedeniyle uzmanlar tarafından bir patoloji olarak değerlendirilmekten ziyade 'ortalama/normal' bir psikolojik durummuş gibi algılandığı da ifade edilebilir. Ne var ki tüm normalmiş gibi algılanma eğilimlerine rağmen yabancılaşma, gerek toplumsal ilişkilere gerekse bu ilişkilere bağlı olarak şekillenen bireyin derinliklerine/kişiliğine bir nevroz tortusu olarak sinmekte; bu yüzden bireyin ilişkilerindeki çatışmaların derinleşmesine ya da toplumsal yapının işleyişinde meydana gelen krizlere bağlı olarak, yaygın bir biçimde nevrozların oluşmasına hazır bir zemin oluşturmaktadır.



Modernleşme sürecinin kurumsal örgütlenişinden kaynağını alan bu yeni dönem insan psikesi, günümüzde en yaygın biçimde yabancılaşma sorunuyla yüz yüze kalıp nevrozların tortusunu kendi içinde sürekli bir psikolojik tehdit olarak taşımakta, ne yazık ki sorun bununla da sınırlı kalmamaktadır. Modernleşme sürecinin yeni dönemindeki insan üzerindeki belki de asıl yıkıcılığı, yabancılaşmış ve potansiyel nevrozikler haline dönüşmüş geniş insan kitlelerinin, dönemin özgül koşulları çerçevesinde totaliter yönetimler de gönüllü fedailerine haline dönüşebilmeleri nedeniyledir. Bu nedenle bugün, totaliter yönetimlerin gönüllü fedailiklerini yapan ve kendilerin adadıkları totaliter yönetimlerin toplumsal yaşamı bütün yönleri ile etkisi altına almasını sağlamak üzere hiçbir fedakarlıktan çekinmeyen insanın içinde bulunduğu psişik yapının ayrıntıları ile çözümlemesine her zamankinden daha fazla ihtiyaç vardır. İnsanın totaliter yönelişini anlamak üzere girilecek böyle bir çalışma bu incelemenin boyutlarını aşsa da, aşağıda totaliter ilişki tarzına yönelen insanların psişik durumuna ilişkin bazı kısa açıklamalara yer verilmiştir.

İleri sanayi toplumlarında, toplumsal yapının örgütlenme tarzını açıklamak üzere 1940'lı yılların sonları ile 1950'li yılların başlarında öne çıkarılan ve modern diktatörlükleri çözümlemenin bir aracı olarak kullanılmaya başlanan 'totalitarizm modeli' (Tormey, 1992), özellikle 1. Dünya Savaşından başlayarak bu yıllara kadar gelen modern zaman diliminde, insanoğlunun bu döneme kadar tanımadığı/ bilmediği acılar yumağıyla\*\* bu dönemde karşılaşmasına yol açan toplumsal ilişkiler ağını sorgulamak için önerilmiştir.

Toplumsal tarihin 1900'lü yıllardaki yaklaşık 35 yıllık bu dönemi, insanoğlu için, toplumsal, kültürel, politik ve psikolojik anlamda tam bir şoklar tarihi olarak tarihte yerini almıştır. Bu yeni dönemde modernleşme artık kendine özgü yeni bir sürece girmiş, *rekabet sonrası* yada *tekelci kapitalizm* olarak adlandırılan (Slater, 1998. s. 44) bu yeni modern toplumsal dönemin üretim ilişkileri ise birer 'üretim diktatörlüklerine' (Horkheimer ve Adorno, 1996.s.160) dönüşmüştür. Bu dönemde özellikle Almanya'da artan ve belli ellerde yoğunlaşan sermayenin, kendini yeniden üretebilmesi için totaliterleşmeye ihtiyacı vardır. 1. Dünya Savaşında yenilgiyle çıkan Almanya'nın, bir yandan vazgeçmek zorunda kaldığı Büyük Alman İmparatorluğu'nun gelecek düşlerini yeniden inşa etmeye yönelme, diğer yandan bozulan toplumsal dengeler ve sermayenin belli ellerde yoğunlaşmasına paralel olarak orta sınıfın yoksullaşması sonucu ortaya çıkan toplumsal hoşnutsuzluklar bertaraf etme girişimleri, 1920'lerden başlayarak başta Almanya olmak üzere Avrupa'da önemli problemlerin ortaya çıkmasına yol açmıştır (Slater, 1998). Bu kaos ortamında Almanya'da ulusal ülkülere\*\* sarılan nasyonel sosyalistlerin orta sınıfın desteğiyle kendilerini 1930'lu yılların ortalarında iktidara taşınması, ardından başlayan 2. Dünya Savaşı yıllarında tüm dünyayı ekonomik, sosyal, siyasal, kültürel ve psikolojik temelde sarsan ve sonrasında tüm dönemin yeniden sorgulanmasını gündemleştiren modernizmin bu yeni dönemi, kendini yeniden tanımlamak ve başlangıçtaki adalet, eşitlik, özgürlük söylemlerinin tamamen zıddına düşen bu uygulamaların nasıl olup da herkesin gözünün önünde ve herkesin fikrine ve beklentilerine aykırı olarak ortaya çıktığını anlamak ihtiyacına girmiştir. Bu ihtiyaç nedeniyle 1930-1950'li yıllar arasında felsefe ve

\* \* Ayrıntılar için bkz. Teber.S. *Toplama kampı Sendromu, Ruhun Ölümü Sorun Yayınları*, İstanbul, 1993 ve Frankl. V. E. *İnsanın Anlamı Arayışı*, (Çev: Selçuk Budak) Öteki Yayınları, İstanbul, 2000

\*\* Ayrıntılar için bkz. Reich,W. *Faşizmin Kitle Ruhu Anlayışı* (Çev: Bertan Onaran) Payel Yayınları, İstanbul, 1979 ve Reemtsma. J.P. *Vahşeti Kavramak, İnsan Zulmünü Açıklama Denemeleri* (Çev:Ender Ateşman) Ayrıntı Yayınları İstanbul, 1998



sosyoloji, psikoloji, antropoloji gibi insan/tin bilimleri yeni yaklaşım, akım, model ve kavramlara yönelmiştir.

Bugün birçoğumuzun belleğinde hiçbir yeri olmayan Auschwitz, Gulag ve Hiroşima deneyimlerinin yaşandığı bu yeni dönemde sosyolojinin ve psikolojinin ağırlıklı yer edinmesi, “geçen yüzyıldan başlayarak evrensel boyutlu ve çok yönlü büyük toplumsal - ruhsal kriz dönemlerinin (bir anlamda zorunlu) yan ürünleri olarak ortaya çıkan bilim dalları” (Teber, 1990 .s. 146) olmasıyla ilgilidir. Modernleşme sürecinin yaşamın her alanında en büyük krizinin yaşandığı 1920 ile 1950’li yıllar arasındaki bu dönemde “bireysel psikenin ilgi odağı olması... tam da onun parçalanmaya, taşlaşmaya uğraması, birey diye bilinen canlı maddenin katılaşması” (Jaccoby, 1996. s. 19) nedeniyledir. Birey denilen canlı maddeyi katılaştıran bu süreç, kendinden önceki dönemin yabancılaşmış insanını da içinde tutarak, ama bununla yetinmeyerek, bireyi kendi doğasının değil liderinin uygun gördüğü amaçlar doğrultusunda seferber etmekte, bu sefere bireyi çıkarırken ona mutlak bir görev anlayışı ve mutlak bir ahlaki kayıtsızlık becerisi enjekte etmektedir. Bu dönem bireyi artık sadece yabancılaşan ve potansiyel nevrotik tortuları kendi derinliklerinde taşıyan bir birey değildir. O aynı zamanda talimatlar alan ve hiçbir ahlaki kaygı yaşamadan ve çoğu kez görevini iyi yerine getirmiş olmanın neredeyse haklı gururunu yaşayarak talimatları uygulayan bir bireydir. İnsanlık tarihinde o güne dek tüm diktatörlüklerin ve tiranlıkların her tür zor kullanarak gerçekleştiremediklerini, bu dönemin artık *kitle insanı* haline dönüştürülmüş bireyi gerçekleştirmektedir. Bu dönemde egemenlik insanın derinliklerine ulaşmış, özerk bireyin son sığınakları fethedilmiş ve insan vahşeti uygulama ya da vahşete seyirci kalma arasında *özgür tercihler* yapmaya yöneltilmiştir (Jaccoby, 1994) Bütün yönleriyle kuşatma altına alınan bireyler “fanatik koşulların ve harekete mutlak bağımlılıkların etkisi altında... hareketin dışındaki her şeyin, yok edilmeye değilse bile, en azından aşağılanmaya layık görüleceği bir dünyaya hapsedilmişlerdir” (Arent, 1986. s. 254). Sürekli düşman ve kuşku nesnesi yaratılarak birey özerkliği üzerinde kuşatmanın sürdürüldüğü bu dönemde, sık sık düşman avına çıkan “vahşet işçileri” (Reamstme, 1998 .s. 122) önceki dönemlerin canilerinin kurbanlarına istediği şeyi yapabilmek özgürlüğünü bile yitirmiş, kurbanı nereye kadar ve ne oranda zarar verebileceğinin komutlarıyla *işini* yapar duruma düşürülmüştür. Politik alandan tümüyle yalıtılan ve yaşamın tüm alanlarında yalnızlaştırılan birey, tamamen köksüz ve yüzeysel yaratıklar sürüsü haline dönüştürülerek, olgu ile kurguyu (deneyimlerinin gerçek olup olmadığını) ve doğru ile yanlış (düşüncenin ölçütlerini) ayırtedemez hale getirilmiştir (Arent, 1986).

## SONUÇ YERİNE

Ayrıntıları bir başka çalışmanın konusu olacak 1900 yıllarına ilişkin tüm bu süreç ve sorunlarına dair değerlendirmelerle birlikte insan üzerine düşünüldüğünde, modern zamanlarda, insanın içinden geçtiği toplumsal ilişkilerden kaynaklanan ciddi sorunlarla yüzyüze kaldığını ve bu sorunlu yanların önemli bir kısmının sorun değilmiş gibi algılandığını görebilmek mümkün. Bugün sosyal bilimlerin toplumsal yapı ve insan ilişkilerini incelerken, mikro incelemeleri merkezlerine almaları ve incelemelerini insanla ilgili parçalı alanlara kaydırarak bireye ve topluma kendi küçük parçalı uzmanlık alanlarından bakmaları nedeniyle bir yana bıraktığı, toplumsal ilişkiler sürecinin makro değerlendirmelerine her zamankinden daha fazla ihtiyacı vardır. İnsanın makro ilişkilerden kaynaklanan sorunların sosyal bilimler tarafından yeteri kadar önemsenmemesi, açıktır ki insanın eğitim sürecine ilişkin bir çok sorunlu algılamının gerçekleşmesine de kaynaklık etmektedir.



İçinden geçilen zaman diliminde bırakalım Türkiye gibi geri bırakılmış ülkelerin yaşadığı eğitim sorunlarını, dünyanın en ileri ülkelerinde bile uygulanan eğitim sürecinin insanın insan olarak bir diğer insanla sürdüreceği ilişkileri insan merkezli konuma taşıyamadığı bilinmektedir. Bugün, eğitime yeterli oranda pay ayıran ve eğitimi kendi toplumu için vazgeçemeyeceği yatırım alanı olarak gören ülkelerde bile eğitsel süreçler, toplumun eğitilmiş inandan beklediği işgücünü oluşturma ötesinde bir işlev üstlenemiyor. Bugün insan eğitimi, onun yetenekleri kullanılarak üretim sürecinde bu yeteneklerinden optimal olarak nasıl yararlanılabileceği hesabı üzerine oturmuş durumdadır. Başka anlamla, insan üretime sürecine en fazla katkı sağlamak üzere eğitilmektedir. Bu nedenle bir insan eğitimi ile bir makinenin bakımı arasında çoğu kez bir farklılık bulunmama kadır. Hatta bazen farklılık makinenin daha fazla fiyatı olan bir üretim girdisi olması yüzünden makinenin bakımına daha fazla özen gösterilmesi şeklinde de olabilmektedir.

İnsanı üretim ve tüketim sürecinin bir aracı olarak gören, ona en az maliyetle en fazla faydayı sağlayabileceği bir yatırım aracı olarak bakan, piyasaya sunulmuş malların onun hangi ihtiyaçlarını karşıladığı konusunda ona en küçük bir uyarıyı bile yapmaksızın sürecin onu tüketim kölesine dönüştüren yanlarına eğilemeyen, hatta çoğu kez oluşturduğu modeller aracılığı tüketimi körükleyen... bir eğitim sürecinin insanla ilgili çeşitli boşluklu alanlar yaratması kaçınılmazdır. Bu nedenlerle olsa gerek en iyi eğitim olanaklarını kendi yurttaşlarına sunan ülkeler de ve en iyi eğitim olanaklarını kendi çocuklarına sunan ailelerde dahi, bu eğitim sürecinden geçen kişilerin yanbaşında süren ve insana yakışmayan yaşam koşullarına maruz kalan insanların ve halkların sorunlarına ilgisiz kalmaktadırlar. Bu nedenle olsa gerek, tüm bu eğitim sürecinden geçen insanlar, bu lanetlenmiş dünyanın kötülüklerinden kendi paçalarını kurtarabilmiş olmanın kendilerine sağladığı kibirli bakışlarla çevrelerindeki tüm insanları kendi çıkarlarına hitap edecek şekilde davranması gereken birer nesne olarak algılamaya her geçen gün daha fazla yönelmektedirler... Ayrıntılanabilir, ama uzatmaya gerek yok, modernleşme sürecinin bu yazı boyunca ifade edilen yanlarının gözden kaçırılması ve eğitsel süreçlerin modernleşmenin bu olumsuz sonuçlarını gözönüne alma ve bunları aşma diye bir çabasının olmayışı, belki de sürecin şu andaki gibi işlenmesini asıl işlev olarak üstlenmesi yüzünden, bugün en iyi eğitim olanaklarından faydalanmış insanlar bile, çevrelerine güven telkin edememekte, diğerleri ile birlikte yakın ilişki sürdürememektedirler.

## KAYNAKÇA

- Anderson, M., (2002). Postmodernliğin Kökenleri. (Çev: E. Gen) İletişim Yayınları, İstanbul
- Arent, H., (1986). The Origins of Totalitarianism. Allen Lane, London.
- Avcı, N., (1999) Enformatik Cehalet. Kitapevi Yayıncılık, İstanbul.
- Best, S. & Kellner, D., (1998). Postmodern Teori. (Çev: M.Küçük) Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Belek, İ., (1993). Marxist Bakış Açısıyla Bilimsel Tenelejik Devrim ve Endüstriyel Demokrasi. Sorun yayınları, İstanbul.
- Benda, J., (1955). The Betrayal of the Intellectuals. The Beacon press, Boston.
- Cassirer, E., (2000). Aydınlanma çağının düşünme biçimi, (Çev. D. Özlem) Toplumbilim, 11, 37-49
- Dellaloğlu, F. B., (2000 a). Aydınlanma özel sayısına giriş, Toplumbilim, 11, 9-11
- Dellaloğlu, F. B., (2000 b). Aydınlanma, modernite, post-modernite ve sonrası. Toplumbilim, 11, 85-89
- Duhm, D., (1996). Kapitalizmde Korku. (Çev. S. Sölcün), ayraç Yayınevi, Ankara.
- Erdoğan, N., (1991). Sosyolojik Açıdan Kent İşsizliği ve Anomi. Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Yayınları, No:62. İzmir.
- Fromm, E., (1982). Çağımızın Özgürlük Sorunları. (Çev. B. Güvenç) Bayraktar Yayınevi, Ankara.
- Fromm, E., (1990). Sahip Olmak yada Olmak. (Çev. A. Arıtan) Arutan yayınevi, İstanbul.
- Fromm, E., (1994). Erdem ve Mutluluk, Ahlak Psikolojisi Üzerine Bir İnceleme. (Çev. A. Yörükkan) Türkiye İş Bankası Yayınları, Ankara.
- Frankl, W., (2000). İnsanın Anlam Arayışı. (Çev: S. Budak) Öteki yayınevi, İstanbul.
- Gasset, Y. O., (1996). Kütelerin İsyanı (Çev. N. Muallimoğlu) Birleşik Yayıncılık, İstanbul.
- Giddens, A., (1994). Modernliğin Sonuçları (Çev. E. Kuşdil) Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Horkheimer, M. & Adorno, T.W., (1995) Aydınlanmanın Diyalektiği, Felsefi Fragmanlar I, (Çev. O. Özügöl) Kabalcı Yayınları. İstanbul.
- Horkheimer, M. & Adorno, T.W., (1996) Aydınlanmanın Diyalektiği, Felsefi Fragmanlar II, (Çev. O. Özügöl) Kabalcı Yayınları, İstanbul.
- Horney, K., (1992). Nevroz ve İnsan Gelişimi. Öz Gerçekleştirme Kavgası. (Çev. S. Budak) Öteki Yayınevi, Ankara.
- Horway, D., (1999). Postmodernliğin Durumu. (Çev: S. Savran) Metis Yayınları, İstanbul.
- Jaccoby, R., (1996). Belleğini Yitiren Toplum. Adler'den Laing'e Konformist Psikolojinin Eleştirisi. (Çev. H. Atalay) Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Kant, I., (1984). Aydınlanma nedir ? sorusuna yanıt. Seçilmiş Yazılar (Der. Nejat Bozkurt) Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Küçük, M., (ed). (2000). Modernite Versus Postmodernite. Vadi Yayınları. Ankara.
- Levis, J., (1987) Yabancılaşma. (Çev. Y. Şahan) Felsefe Dergisi, 3. 57-60.
- Marcuse, H., (1964). One- Dimensional Man. Beacon Press, Boston.
- May, R., (1998). Kendini Arayan İnsan (Çev. A. Karpat) Kuraldışı Yayınları, İstanbul.
- Peterson, O., (1991). Freedom, Vol.I. Freedom in the Making of Western Culture: Basic Book, New York.
- Reamstme, J. P., (1998). Vahşeti Kavramak. İnsan Zulmünü Açıklama Denemeleri. (Çev. E. Ateşman) Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Reich, W., (1979). Faşizmin Kitle Ruhu Analizi. (Çev: B. Onaran) payel yayınları, İstanbul.
- Slater, P., (1998). Frankfurt Okulu. (Çev. A. Özden) Kabalcı Yayınevi, İstanbul.
- Teber, S., (1990). Politik Psikoloji Notları. Ara yayıncılık, İstanbul.
- Teber, S., (1993). Ruhun Ölümü. Toplama Kampı Sendromu. Sorun yayınları, İstanbul
- Timuçin, A., (2000). Aydınlanma düşüncesi. Toplumbilim, 11, 51-56
- Tolon, B., (1981). Çağdaş Toplumun Bunalımı, Anomi ve Yabancılaşma. İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları, No: 166. Ankara.
- Tormey, S., (1992). Totalitarizm. (Çev. A. Yılmaz & O. Akınhan) Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Wagner, P., (1996). Modernliğin Sosyolojisi. Özgürlük ve Cezalandırma. (Çev. M. Küçük) Sarmal Yayınevi, İstanbul.



## AVRUPA BİRLİĞİ MÜKTESEBATININ TÜRKİYE'NİN EĞİTİM POLİTİKASINA YANSIMALARI

Dr. Fatma SERBEST\*

### ÖZET:

Bu çalışmanın amacı, Avrupa Birliği (AB) müktesebatının Türkiye'nin eğitim politikasına yansımalarını belirlemektir. Bu amaçla öncelikle AB müktesebatı içinde eğitim alanındaki düzenlemeler belirlenmiş, sonrasında, bu düzenlemelerin Türkiye'nin eğitim politikasına yansımaları belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Avrupa Birliği, Müktesebat, Eğitim Politikası, Socrates, Leonardo da Vinci, Gençlik.

### ABSTRACT:

This study is aim to determine reflections of *acquis communautaire* on Turkey's educational policy. First, with this aim, it had been determined orders of educational field. This orders have been determined reflections of Turkey's educational policy.

**Key Words:** The European Union, *Acquis Communautaire*, Educational Policy, Socrates, Leonardo da Vinci, Youth

### GİRİŞ

Türkiye'nin o zamanki adıyla Avrupa Ekonomik Topluluğu'na (AET) ortaklık başvuru suyla başlayan ve Ankara Anlaşması<sup>2</sup> ile sonuçlanan Türkiye-Avrupa Birliği (AB) ilişkileri kırk yıllık bir süreci geride bırakmıştır. Geçen süreçte söz konusu ilişkilerin kapsamı genişlerken niteliği de değişmiştir. Türkiye-AB ilişkileri a) ortaklık ilişkisi, b) adaylık ilişkisi şeklinde iki ayrı kapsam ve nitelikte ele alınmaktadır. Bunun nedeni, AB Müktesebatının<sup>3</sup> Türkiye'nin diğer politikalarına olduğu gibi eğitim politikasına yansımalarının getirdiği zorunlu ve daha esnek düzenlemelere işaret eden ilişki biçimidir. Nitekim 10-11 Aralık 1999 tarihli AB Helsinki Zirvesi ile başlayan süreç Türkiye-AB ilişkilerinin önemli dönüm noktasıdır. Bu tarihe kadar Türkiye-AB arasındaki ortaklık ilişkileri, bu tarihten sonra adaylık ilişkisine dönüşmüştür. Zira Helsinki Zirvesi ile Türkiye'ye adaylık statüsü verilmiştir. Adaylık öncesi dönem esnek bir ilişki iken, adaylık dönemi her tür politikanın daha planlı ve bir çok konuda da zorunlu düzenlemeleri getirmiştir. Türkiye'ye adaylık statüsü verilen AB Helsinki Zirvesi sonrasında süreç geçici bir ortaklık ilişkisi değil, üyelik ilişkisine dayanan bir entegrasyon sürecidir. Tarihsel kökenleri XI. ve XIV. yüzyıla kadar inen düşünsel gelişmenin ilk somut adımı olan ve 1951'de Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu'nun (AKÇT) kurulmasıyla başlayan ekonomik, siyasi ve çok yönlü bütünleşme sürecinin bugünkü aşaması<sup>4</sup> olan AB'ye Türkiye'nin entegrasyon süreci başta siyasi kriterler<sup>5</sup> olmak üzere, ekonomik kriterler<sup>6</sup> ve müktesebat uyumunu<sup>7</sup> kap-

\*Avrupa Birliği Eğitim-İstihdam Uzmanı, Ankara Üniversitesi ATAUM AB Eğitimi ve İstihdam Uzmanı

<sup>2</sup> Ankara Anlaşması: OJ NO: 217, 29.12.1964/ RG NO: 11867, 27.11.1964

<sup>3</sup> *Acquis Communautaire*: AB'nin yasal temellerini oluşturan ve Birliğin kuruluşundan günümüze edinilmiş olan, Kurucu Antlaşmalar başta olmak üzere, tüzük, öneri, görüş ve ilgili her türlü birincil ve ikincil mevzuat bütünüdür. Bu konuda ayrıntılı bilgi için Bz: F.Serbest (2002) Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Türk Özel Sektöründe İstihdam ve Eğitim Politikaları (Tofaş Türk Otomobil Fabrikası A.Ş. Örneği), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Programı, Doktora Tezi.

<sup>4</sup> Fatma Serbest(2003) "Avrupa Birliği İstihdam Stratejisi ve Aktif İstihdam Tedbirleri", Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi, Avrupa Toplulukları Araştırma ve Uygulama Merkezi (ATAUM) Yayını, Bahar Sayısı.

<sup>5</sup> Siyasi Kriterler (Kopenhag Kriterleri): Demokrasinin güvence altına alındığı istikrarlı bir kurumsal yapı, hukukun üstünlüğü, insan hakları ve azınlık haklarına saygı.



samaktadır. Müktesebat uyumu içinde yer alan pek çok konudan birisi de eğitimidir. Ne bir devlet, ne de uluslararası bir birlik olan AB, uluslararası bir birlik olarak pek çok alanda uluslararası zorunlu düzenlemeler getirmekle birlikte eğitim politikasında işbirliğine dayanan bir yaklaşım öngörmektedir. Zira özellikle eğitim gibi bir konuda, farklı geçmişlere sahip devletleri sadece yasa yaparak, mevcut farklı eğitim politikalarını tek bir politika haline getirmek çok kolay bir süreç değildir.

Birliğin kurulduğu ilk yıllarda, Kurucu Antlaşmalarda ortak bir eğitim politikası yer almamaktadır. Ancak AB'de ilk ihtiyaç durulan konu ve ilk çıkarılan direktif eğitimle ilgilidir. AB eğitim politikası, Topluluğun ilk kuruluş yıllarında mesleki eğitim alanında gelişmiştir. Bu alanda ilk düzenlemeler işçilerin dolaşımının kolaylaştırılması için meslek eğitimlerinin yapılması ve bu konuda ortak standartların geliştirilmesi ile ilgilidir. Başlangıçta eğitim konusunda sadece mesleki eğitim alanında düzenlemeler öngörmekle birlikte zaman içinde eğitime duyulan ihtiyaç eğitimin ortak politika olarak ele alınmasını getirmiştir. 1992 Maastricht Antlaşması<sup>8</sup> ile AB eğitim politikası ortak politika olarak benimsenmiştir. Antlaşma'nın 126 ve 127. Maddeleri eğitime ayrılmıştır. Özellikle işsizliğin çözümünde, istihdamın kapsamının ve niteliğinin geliştirilmesinde eğitime ağırlık verilmesi öngörülmüştür. Nitekim 1993 White Paper'in<sup>9</sup> (Beyaz Kitap) yayınlanma nedeni olan işsizliğin çözümünde en büyük sorumluluk eğitime verilmiştir. Diğer taraftan AB Lizbon Zirvesi<sup>10</sup> de istihdamın artırılması ve 2010 yılında dünyanın en güçlü, rekabetçi ve dinamik bilgi ekonomisi hedefi de eğitimden beklentileri artırmıştır. Bu nedenle AB eğitim politikası başlangıçtan bu yana istihdamla çok sıkı bağ kuran ve istihdam temeline dayalı bir politikadır. Her alanda rekabetin yaşandığı 21. Yüzyılda tüm bu hedeflerin eğitim olmaksızın başarılması mümkün değildir. İşte o nedenle ki Birliğin ilk kuruluş yıllarında ilk ihtiyaç duyulan eğitim olmuş ve ilk direktif de eğitim alanında çıkarılmıştır. Birlik felsefesi, ekonomik, sosyal, kültürel ve çok yönlü birleşmeyi öngördüğünden farklı sorun, ekonomik ve diğer koşulları olan üye devletlerin birlik anlayışı içinde birleştirilmesi gerekmektedir. Bu hali ile bakıldığında AB eğitim politikası, bir yandan 21. Yüzyılın değerlerinin yaratılmasında, diğer taraftan AB'nin ekonomik, sosyal, kültürel, siyasal ve çok yönlü bütünleşmesi ve küresel güç oluşturma hedefi için çok ciddi ve her aşaması planlı bir eylem alanıdır. Nitekim AB eğitim politikası temelde iki farklı boyuta sahiptir. Bunlar: 1.Evrensel nedenlere dayalı hedefler 2.Birlik felsefesine dayalı hedefler olarak iki temel yaklaşımla şekillenmektedir.

### 1.Evrensel nedenlere dayalı hedefler:

21.yüzyılın en büyük tehdidi olan işsizlik AB için de en önemli ve öncelikli mücadele alanlarından biri olmuştur. İşsizliğin AB'nin öncelikli sorunlarından olması, istihdamın temel önceliklerden biri olmasında ve ortak politika olarak benimsenmesinde etkili olmuştur. Bunu AB müktesebatında<sup>11</sup> zaman içinde eğitimin ve istihdamın kazandığı ağırlıktan

<sup>6</sup> Ekonomik Kriterler (Maastricht Kriterleri): İyi işleyen bir Pazar ekonomisi ve AB içindeki piyasa güçlerine ve rekabet baskısına karşı koyabilme kapasitesi.

<sup>7</sup> Avrupa Birliği'nin çeşitli siyasi, ekonomik ve parasal hedeflerine bağlılık.

<sup>8</sup> OJL, 181,23.07.1993

<sup>9</sup> White Paper (1993) Growth, Competition and Employment, EU Commission

<sup>10</sup> Lisbon European Council (2000), *Perdidency Conclusion*

<http://europa.eu.int/comm/off/index.htm>

<sup>11</sup> Acquis Communautaire: AB'nin yasal temellerini oluşturan ve Birliğin kuruluşundan günümüze edinilmiş olan, Kurucu Antlaşmalar başta olmak üzere, tüzük, öneri, görüş ve ilgili her türlü birincil ve ikincil mevzuat bütünüdür.



da izlemek mümkündür<sup>12</sup>. Dış dinamikler açısından bakıldığında, uluslararası rekabetin etkileri ve AB'nin bir taraftan kendi içinde güçlü bir birlik, dünya üzerinde ise güçlü bir ekonomik ve siyasi aktör olarak yer almak istemektedir.

## 2. Birlik felsefesine dayalı hedefler:

AB'nin kuruluş Anayasası çok kültürlü ve çok dilli bir Avrupa öngörmektedir. Bunun temel nedeni Birlik içinde benzer noktaları artırmaktır. Zira mevcut durumda birlik anlamında farklı noktalar benzer noktalardan daha fazladır. Bu nedenle Birlik içindeki tüm devletler, doğal olarak tüm AB vatandaşları öyle bir araya getirilmelidir ki, hem bir bütün olmalı, hem farklı diller, kültürler korunmalı ve geliştirilmeli, vatandaşların birbirlerini daha fazla tanımaları sağlanmalıdır. Bu noktada AB eğitim politikası çok önemli bir eylem alanı haline gelmektedir ve eğitim politikasından beklentiler her geçen süreçte daha da artmaktadır. Eğitim politikası her iki hedefi de gerçekleştiremezse çok büyük bir tehlike ortaya çıkma ihtimali vardır. Zira birlikten beklenen, pozitif sinerjidir. Tek bir ulus olarak elde edilenden birlik içinde çok daha fazlasının elde edilmesi önemlidir. Eğer AB eğitim politikası Birlik vatandaşlarını aynı hedefe farklılıkları da gözeterek yöneltemezse negatif sinerjinin oluşması kaçınılmaz görünmektedir. Bu nedenle AB bir yandan evrensel nedenlerle orta çıkan işsizlik gibi sorunları çözme hedefini, diğer taraftan Birlik felsefesine dayanan bütünleşme hedefini gerçekleştirmek için eğitimin her aşamasında "Avrupa Boyutu" getirmektedir. Bu kavram ile ifade edilen de bu iki hedefin gerçekleştirilmesidir. Amaç farklılıkları korumak ama aynı zamanda Birlik içinde "bir" olabilmektir.

AB hem birinci boyuttaki hedefleri, hem ikinci boyuttaki hedefleri için eğitim programları geliştirmiştir. Bu programlar, üye devletler (programlara katılan aday ve diğer devletler) arasındaki ilişkileri geliştirmek, istihdam sorunlarını çözmek ve Birliğin bütünleşmesine hizmet etmektedir. AB eğitim ve geçiş programları 1995'te başlamıştır. En bileni genel eğitimi kapsayan Socrates programı, mesleki eğitimi kapsayan Leonardo da Vinci programı ve gençlerin dolaşımının sağlanması için Youth programlarını da içeren otuzun üzerinde program bulunmaktadır. Türkiye bu üç programa da başvuruda bulunmuştur. Türkiye'nin AB'ye adaylık öncesi ve adaylık döneminde eğitim alanındaki işbirliği AB ile ilişkilerin kapsamı ve niteliğine bağlı olarak aşağıdaki şekilde gelişmiştir.

Türkiye'nin AB'ye adaylık öncesi dönem 1964 tarihinde Türkiye ile AET arasında imzalanan Ortaklık Atılımı(Ankara Anlaşması)<sup>13</sup> ile başlayan ve Türkiye'nin AB'ye adaylık sürecine kadar olan dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde Türkiye-AB ilişkileri bugünkünden daha esnek ve somut kriterlere dayanmayan, mali işbirliği ve Gümrük Birliği çerçevesinde gelişmiştir. AB bu dönemde eğitim alanında düzenlemeler yapmakla birlikte Türkiye'nin bunlara katılmak gibi bir zorunluluğu da bulunmamaktadır. AB bu dönemde üye devletler arasında işçilerin serbest dolaşımı kapsamında mesleki eğitim konusunda düzenlemeler yapmıştır. Diğer taraftan 1999 AB Helsinki Zirvesi'ne kadar AB eğitim alanındaki düzenlemeleri devam etmiş ve AB eğitim programları ağırlık kazanmaya başlamıştır. Bu dönemde Türkiye'nin bu programlara katılması da söz konusu olmamıştır. Zira bu programlara katılmanın çeşitli koşulları, yasal ve yönetsel alt yapı ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu konudaki işbirliğine yönelik girişimler adaylık döneminde gerçekleşmiştir.

Adaylık dönemi, 10-11 Aralık 1999 AB Helsinki Zirvesi ile başlayan ve Türkiye'ye adaylık statüsü verilen dönemdir. AB müktesebatının Türkiye'nin eğitim politikasına yansımaları adaylık döneminde, planlı ve karşılıklı işbirliği çerçevesinde ilerlemektedir. AB'nin Türkiye'den bekle-

<sup>12</sup> Bkz.: AB istihdam politikasının, AB müktesebatı içindeki gelişimi için, Fatma Serbest (2002) *Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Türk Özel Sektöründe İstihdam ve Eğitim Politikaları*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Programı, yayımlanmamış Doktora Tezi.

<sup>13</sup> Ankara Anlaşması, age., 1964



diği düzenlemeler<sup>14</sup> başta AB'nin gençlik ve eğitim programlarından sorumlu ulusal ajansın kurulması olmak üzere, Socrates, Leonardo da Vinci ve Youth for Europe programlarına katılması ve Türkiye'nin eğitim alanında AB standartlarına en kısa sürede ulaşmasıdır. Türkiye bu konuda, 2001 yılında hazırladığı Ulusal Program<sup>15</sup> ile bu düzenlemeleri yapmayı taahhüt etmiştir. Nitekim, Ocak 2002 tarihinde Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) bünyesinde Ulusal Ajans kurulmuştur. 1999'da Türkiye'ye açılmış olan AB eğitim programları: Socrates, Leonardo da Vinci ve Youth programlarına başvurulmuştur. 2003 tarihinde Socrates, Erasmus programlarına Türkiye'nin başvurusu kabul edilmiştir. Diğer taraftan 24-25 Nisan 2003 AB bilim ve araştırma programı olarak bilinen 6. Çerçeve Programı'nın Türkiye'de resmi açılışı gerçekleştirilmiştir. Türkiye'deki 15 üniversitenin de bu programlara katılım başvuruları kabul edilmiştir. Türkiye 2004 yılından itibaren AB eğitim programlarına katılmayı planlamaktadır. Bununla birlikte eğitimin her kademesinde "Avrupa Boyutu"nun getirilmesi, bu alanda açılacak derslerle de, 2004 yılından itibaren başlanması planlanmaktadır. 2004 yılında AB eğitim programlarına tam katılım hedeflenirken, 2004-2006 yılları arasında 15 bin öğrencinin programlardan yararlanması ve 250 öğretim üyesi değişiminin gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir.

## SONUÇ

Türkiye, devlet politikası olarak benimsediği AB'ye üyelik hedefinin gerçekleştirilmesi için kırk yıllık bir süreci geride bırakmıştır. Türkiye'nin AB'ye aday olması ile birlikte bu konudaki başta siyasi uyum olmak üzere ekonomik ve müktesebat uyumu üyelik için gereklidir. Müktesebat uyumunun bir parçası olan eğitim politikasındaki düzenlemeler ve uyum üyeliğe giden en önemli güçtür. Zira AB eğitim politikasının ve onun araçların olan eğitim programlarına Türkiye'nin katılması sadece AB'ye uyum için değil, Türkiye'nin istihdam hedefleri ve 21.Yüzyıla uyumunda önemlidir. Bu nedenle 2004 yılında AB eğitim programlarına katılacak olan Türkiye'nin yasal, yönetsel ve bilgi alt yapısını hızla tamamlaması gereklidir. Ancak unutulmamalıdır ki bunun en önemli parçası olan öğrenci, öğretmen ve tüm toplumun bu konuda bilgilenmesi, programlardan beklenen faydanın elde edilmesinin en önemli parçasıdır.

## KAYNAKÇA

- Ankara Anlaşması: OJ NO: 217, 29.12.1964/ RG NO: 11867, 27.11.1964  
 Fatma SERBEST, (2002) Avrupa Birliği'ne (AB) Giriş Sürecinde Türk Özel Sektöründe İstihdam ve Eğitim Politikaları (Tofaş Türk Otomobil Fabrikası Örneği), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.  
 Fatma SERBEST, (2003) Avrupa Birliği İstihdam Stratejisi ve Aktif İstihdam Tedbirleri, Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi, Avrupa Toplulukları Araştırma ve Uygulama Merkezi (ATAUM) Yayını, Bahar Sayısı.  
 Fatma SERBEST (2003) "Başlangıçtan Günümüze Avrupa Birliği Eğitim Politikası ve Gelecek Üzerinde Etkisi", 9 Mayıs Avrupa Günü Bildirisi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Avrupa Günü Semineri [http://europa.eu.int/comm/off/index\\_jitm](http://europa.eu.int/comm/off/index_jitm)  
 KOB, COM (2000) 505 final.  
 Lisbon European Council (2000), Perdidency Conclusion OJL, 181,23.07.1993  
 TC.Başbakanlık ABGS (2001) Avrupa Birliği Müktesebatının Üstlenilmesine İlişkin Türkiye Ulusal programı (2001-2003), Ankara: I.Basım, ISBN 975-19-2731-5  
 White Paper (1993) Growth, Competition and Employment, EU Commission

<sup>14</sup> KOB:COM(2000) 502 Final

<sup>15</sup> TC Başbakanlık ABGS (2001) Avrupa Birliği Müktesebatının Üstlenilmesine İlişkin Türkiye Ulusal Programı (2001-2003), Ankara: I.Basım ISBN 975-19-2731-5



## AVRUPA BİRLİĞİ UYUM SÜRECİNDE ULUSLAR ARASI ÖĞRENCİ DEĞİŞİM PROJESİ: ECTS

Emre ÜNAL\*

### ÖZET:

Bu çalışma, Avrupa Birliği ile uyum süreci yaşayan ülkemizde, Avrupa Birliği ülkeleri ile ülkemiz öğrencileri arasında öğrenci transferini sağlayan ECTS (European Credit Transfer System)'yi tanıtmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda ECTS'nin çıkış kaynağının ne olduğu, nasıl işlediği, sistem yürürlüğü açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışma tarama modelinde yapılandırılmış ve olan durum betimlenmeye çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenci Transferi, AKTS, ECTS.

### ABSTRACT:

This study aims to introduce ECTS (European Credit Transfer System) that provides transfer between the students of our country (which experiences an adaptation period with European Union) and the countries of European Union. With this point of view, we aimed to describe the source of ECTS, how it works and the procedure of the system. The study was structured in survey model and the current situation was aimed to be described.

**Key Words:** Student transfer, AKTS, ECTS.

### Giriş

Türkiye'nin AB ile bütünleşme süreci, Cumhuriyetimizin kurucusu Atatürk'ün belirlediği "çağdaşlaşma/batılılaşma" hedefi yönünde alınmış siyasi bir karardır. Özellikle 2.Dünya Savaşı sonrasında oluşan iki kutuplu soğuk savaş döneminde izlenmiş olduğu dış politika gereği Türkiye; Avrupa Konseyi, NATO ve OECD gibi Batı'nın siyasi, askeri ve ekonomik örgütlerine üye olmuştur<sup>1</sup>.

Ülkemiz özellikle son yıllarda Avrupa Birliği'ne, tam üye ülke sıfatıyla, girmek amacıyla çeşitli organizasyon, yasa veya yasa tasarılarına imza atmaktadır. Avrupa Birliği, kendisine katılmaya aday ülkelerden; Avrupa vatandaşı olma misyonuna uygun bireyler yetiştirmesi, ülkelerarası işbirliğini sağlaması ve bu bağlamda ortak değerler oluşturmalarına yönelik beklenti ve isteklerde bulunmaktadır. Avrupa Birliği, devletin asli vazifelerinden olan eğitimde de bu yönde gelişme ve atılımlar beklemektedir.

AB'ye aday ülke durumuna gelen Türkiye'nin yükseköğretimle ilgili olarak ileriye yönelik planlarında, AB ülkelerinin yükseköğretimdeki eğilimlerini göz önüne alması ve bu alandaki gelişmeleri yakından izlemesi gerekmektedir<sup>2</sup>. Bu çalışmada ifade edilen ECTS' de, tüm AB ülkeleri arasında yüksek öğretimi kapsayan ve lisans düzeyinde ulusal ve

\* Arş. Gör. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği A.B.D.  
emreunal@gazi.edu.tr (0312) 212 6470 – 3702

\* ECTS (European Credit Transfer System) bu bölümden sonra AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) olarak anılacaktır.

<sup>1</sup> TUZCU, Gökhan. "Avrupa Birliğine Geçiş Sürecinde Türk Eğitiminin Planlanması" Milli Eğitim Dergisi. Sayı 155-156. Yaz-Güz 2002.

<sup>2</sup> <http://www.yok.gov.tr/egitim/ab/avrupa.doc> (09.08.2003 tarihinde indirildi).

<sup>3</sup> DUMAN, Tayyip. "Avrupa Birliği Eğitim Programları "Sokrates Programı" Milli Eğitim Dergisi. Sayı 149. Ocak, Şubat, Mart 2001.

Ayrıntılı bilgi için bakınız: <http://europe.eu.int>



uluslar arası öğrenci değişimini amaçlayan bir sistemdir. Bu çalışmada tarama modeline dayalı olarak AKTS' nin; amacı, kapsamı ve uygulama boyutunun ortaya konması amaçlanmıştır.

### AKTS' NİN ÇIKIŞ KAYNAĞI NEDİR

Avrupa, entegrasyonu sürecinde olan ülkelere sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel katkıda bulunmak amacıyla Avrupa Birliği Programları adı altında, değişik alanlarda geliştirilmiş programlar bulunmaktadır. Eğitim Programı boyutunda konu ele alındığında üç ana başlığa ayrıldığı görülmektedir: Sokrates Programı, Leonardo da Vinci Programı ve Avrupa İçin Gençlik Programı<sup>4</sup>.

AKTS' nin çıkış kaynağının belirlenmesi ve AB sürecinde eğitim boyutunun daha fazla anlaşılabilmesi için bu programın şemalaştırılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

### Avrupa Birliği Eğitim Programı Şeması<sup>5</sup>



Şemadan da anlaşılacağı gibi AKTS, Sokrates programının ERASMUS projesi kapsamında ele alınmaktadır.

### Sokrates Programı

Sokrates programı, eğitim alanında işbirliği için Avrupa Topluluğu tarafından geliştirilmiştir. Sokrates her yaşta ve düzeydeki eğitimi kapsayan Avrupa çapındaki ilk girişim olup, yaşam boyu öğrenme kavramına kapsamlı bir yaklaşım getiren faaliyet programıdır<sup>6</sup>. Avrupa Eylem Programı Sokrates, Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi'nin 14 Mart 1995 tarihli 819 / 95 / EC no'lu kararına istinaden, Avrupa Birliğinin Kuruluş Anlaşması'nın 126 ve 127. Maddelerini temel alarak 1995-1999 yılları arasında işlemek üzere kurulmuştur. Bu programın ikinci aşaması ise 2000-2006 yılları arasında uygulanacaktır<sup>7</sup>. Programın başlıca amaçları; eğitimin her düzeyinde Avrupa boyutunun geliştirilmesi, Avrupa Birliği içinde dil öğreniminin, gelişiminin desteklenmesi, eğitim alanunda kurumlar arası değişimin teşvik edilmesi, açık ve uzaktan eğitim, diploma ve çalışma dö-

<sup>5</sup> Ayrıntılı bilgi için bakınız: <http://europe.eu.int>

<sup>6</sup> <http://www.abofisi.metu.edu.tr/egitim/socrates.htm> (08.08.2003 tarihinde indirildi).

<sup>7</sup> <http://www.abofisi.metu.edu.tr/egitim/socrates.htm> (08.08.2003 tarihinde indirildi).

<sup>8</sup> DUMAN, Tayyip. "Avrupa Birliği Eğitim Programları "Sokrates Programı" Milli Eğitim Dergisi. Sayı 149. Ocak, Şubat, Mart 2001.



nemlerinin tanınması, eğitsel uygulama ve materyallerin geliştirilmesinde yenilikçi yaklaşımların ve teknolojinin kullanımının desteklenmesidir<sup>8</sup>.

Hareketlilik ve değişim programları Sokrates'in önemli özelliğidir. Karşılıklı eğitim işbirliği ve okul ortaklığı projeleri, öğretim ve üniversite kadrosunun ve üniversite öğrencilerinin değişimi, elektronik uzaktan eğitim yöntemlerinin kullanımı ve eğitim yöneticileri arasındaki Avrupa çapındaki bilgi ağları bu bütüncül yaklaşımın parçalarını oluşturmaktadır. Program kapsamında desteklenecek etkinlikleri şu şekilde aralamak mümkündür:

- Üniversite öğrencileri, öğretim üyeleri, öğretmenler ve eğitimle ilgili yöneticilerin uluslar arası hareketliliği,
- Bilgi iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanımı hakkındaki uluslar arası projeler,
- Bilgi ve deneyim aktarımı ile kurumsal ilişkileri amaçlayan bilgi iletişim ağları,
- Dil öğretimi ve kültürler arası eğitimi öngören uluslar arası projeler ve kişi hareketliliği,
- Eğitimde yenilikçi yaklaşımları içeren uluslar arası projeler,
- Avrupa çapında eğitimle ilgili bilgi toplama amaçlı oluşumlar<sup>9</sup>.

Temel anlamıyla Sokrates Programı, AB uyum süreci içerisinde yaşam boyu eğitimi çeşitli düzeylerde desteklemek amacıyla yapılandırılmış olan programdır. AB Eğitim Programı şemasında da görüldüğü gibi, sekiz alt bölümden oluşmaktadır. AKTS ile ilgili olarak yüksek öğretimi kapsayan boyutu ERASMUS programı ile ele alınmaktadır.

### ERASMUS Programı

Sokrates'in yüksek öğretimle ilgili bu bölümünde, katılımcı üniversiteler Komisyonla ERASMUS kapsamında yürütmeleri onaylanan her türlü eğitsel etkinlikleri içeren "kurumsal anlaşmalar" imzalayarak etkinlik gösterirler. Bu anlaşmaların üç yıllık ve süre bitiminde yenilenebilir olması gerekmektedir<sup>10</sup>.

Bu kapsamda ERASMUS projesi temel olarak iki unsuru içermektedir: a) Üniversiteler arası işbirliği ile öğrenci ve öğretim üyelerinin hareketliliği; b) tematik ağların oluşturulması faaliyetlerini içermektedir. Bu faaliyetlerin uygulanması kapsamında ise; üniversite öğrencilerinin öğrenimlerinin ilk iki yılı sonrasında bu faaliyet çerçevesinde 3 - 12 aylık bir dönemi diğer bir üye ülkede geçirebilirler, bu öğrenciler finansal destek alırlar, "ERASMUS öğrencileri" olarak nitelendirilirler ve ev sahibi üniversiteler ERASMUS öğrencilerinden ücret almazlar. Öğretim üyelerinin hareketliliğinde ise, eğitimin Avrupa boyutunu geliştirecek veya üniversiteler tarafından verilen kursların kapsamını genişletecek öğretim faaliyetlerine destek olmak amaçlanmıştır<sup>11</sup>.

Ülkeler arasında sınırların kaldırıldığı bir Avrupa'da yükseköğretim kurumları arasında etkin işbirliğinin kurulabilmesi temel amaçtır. AB eğitim programlarından SOCRATES, eğitime Avrupa boyutunu getirmeyi ve katılımcı ülkeler arasındaki işbirliğini güçlendirerek eğitim kalitesini artırmayı amaçlamaktadır. SOCRATES'in eylem planları arasında yer alan ve yükseköğrenime tahsis edilen programı olan ERASMUS'un başlamasıyla, öğrencilerin yurtdışında görmüş oldukları eğitimlerinin tanınması, hem kendileri hem de

<sup>8</sup> <http://www.abofisi.metu.edu.tr/egitim/socrates.htm> (08.08.2003 tarihinde indirildi).

<sup>9</sup> DUMAN, Tayyip. "Avrupa Birliği Eğitim Programları "Sokrates Programı" Milli Eğitim Dergisi. Sayı 149. Ocak, Şubat, Mart 2001.

<sup>10</sup> DUMAN, Tayyip. "Avrupa Birliği Eğitim Programları "Sokrates Programı" Milli Eğitim Dergisi. Sayı 149. Ocak, Şubat, Mart 2001.

<sup>11</sup> <http://www.abofisi.metu.edu.tr/egitim/socrates.htm> (08.08.2003 tarihinde indirildi).



ülkelerindeki yükseköğretim kurumları için sorun haline gelmiştir. Öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmak ve öğrencilerin yurtdışında gördükleri eğitimlerinin kendi ülkelerinde tanınmasını garanti altına almak için AB tarafından Avrupa Kredi Transfer Sistemi geliştirilmiştir<sup>12</sup>.

### AKTS' NİN UYGULAMA SÜRECİ

1999 yılının Şubat ayında Avrupa Komisyonu AKTS'yi oluşturma ve sonraki süreçte geliştirme amacıyla bir grup kurmuştur. Grubun amacı, AKTS' nin diğer üye ülkelerdeki uygulanabilirliğini ulusal komisyonlar kurulması kanalıyla olabilirlik ölçüsünde incelemektir. Bu incelemeler sonucunda; üye ülkelerden raporlar istenmiş ve AKTS' nin çatısı oluşturulmuştur<sup>13</sup>.

AKTS, öğrencilerin yurtdışında aldıkları ve başarılı oldukları ders kredilerinin, bir yükseköğretim kurumundan diğerine transfer edilmelerini sağlayan bir sistemdir. AKTS, başlangıçta iki farklı ülkenin yükseköğretim kurumları arasında yapılan geçişler için geliştirilmiştir. Ancak, aynı yükseköğretim kurumu içerisinde veya aynı ülkedeki farklı yükseköğretim kurumları arasında da uygulanabilmektedir. AKTS' nin diğer öğrenci hareketliliği programlarından ayrılan en önemli özelliği, yurtdışında eğitim yapacak olan öğrencilerin, ev sahibi üniversitenin kendi öğrencileriyle birlikte derslere devam etmelerini sağlamasıdır. Böylece öğrencilerin, ev sahibi üniversitenin akademik hayatına aktif olarak katılımına olanak tanınmaktadır<sup>14</sup>.

AKTS uygulamasına geçilmeden önce özellikle şu çalışmaların yapılması gerekir a) AKTS kurum koordinatörünün atanması, b) Fakülte ve bölümlerdeki konu alanlarına göre AKTS bölüm koordinatörlerinin atanması, c) Ders üniteleri için AKTS uyarlamasının yapılması, d) AKTS' nin kullanılacağı tüm bilgi alanlarında AB dilleri ve ulusal dilde birer bilgi paketinin oluşturulması, e) AKTS başvuru formları, transkriptler ve öğrenme anlaşmasının kullanılması<sup>15</sup>.

Bu hiyerarşinin geliştirilmesindeki temel hedef, AKTS' nin her birimde etkin ve aktif olarak uygulanmasını sağlamak ve bu öğrenci değişim projesi ile daha öğrenciler ülkemize gelmeden standart bir çerçeve oluşturmaktır.

Bundan sonraki süreçte ise kurum koordinatörleri genel kurum dosyasını oluşturmak ve bir üst düzeydeki ulusal ajansa göndermek amacıyla, bölüm koordinatörlerinden ana dilde ve bir yabancı dilde (ki genelde İngilizce kabul edilmektedir) derslerin; uygulama, teorik ve laboratuvar kredilerini gösteren, derslerin kurum kodlarının, derslerin adının ve içeriklerinin, derslerin hangi dilde işleneceğinin, derslerin kazanımlarına ilişkin ölçümlerin nasıl yapılacağı, dersle ilgili iletişim kurulacak kişinin/kişilerin belirlendiği ayrıntılı bir dosya istemektedirler. Bundan kasıt, AB'nin ön onayının hazırlanan kurum dosyası ile onaylanmış olması ve transfer sistemiyle gelen öğrencinin gelmeden önce kurum web sayfasından veya ilgili kişilerden, geleceği kurum ile ilgili bilgileri almasıdır.

AKTS'ye uyumda büyük zorluklar doğurduğuna inanılan kısmı kredilendirmedi. AKTS kredisi, öğrencinin bir dersi başarıyla tamamlayabilmesi için yapması gereken ça-

<sup>12</sup> <http://www.yok.gov.tr/egitim/ab/avrupa.doc> (09.08.2003 tarihinde indirildi).

<sup>13</sup> ADAM, Stephen, Volker Gemlich. 2000. Report For The European Commission ECTS Extension Feasibility Project <http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ectsrp.pdf> (06.08.2003 tarihinde indirildi).

<sup>14</sup> <http://www.yok.gov.tr/egitim/ab/avrupa.doc> (09.08.2003 tarihinde indirildi).

<sup>15</sup> <http://www.ankara.edu.tr/sonEcts/ectsklavuz.html> (07.08.2003 Tarihinde indirildi)



lışmaların tümünü (teorik ders, uygulama, seminer, bireysel çalışma, sınavlar, ödevler, v.b) ifade eden bir birimdir. AKTS'de bir akademik yıllık (iki dönem) eğitime 60 kredi, bir dönemlik (yarıyıl veya sömestre) eğitime ise 30 kredi verilir. Bazı yükseköğretim kurumlarında bir akademik yılda 3 dönem uygulaması bulunur. Böyle durumlarda, her bir dönem için 20 AKTS kredisi verilir. Başka bir deyişle AKTS kredisi, bir akademik yılı herhangi bir yükseköğretim kurumunda tam zamanlı olarak tamamlamak için gereken toplam çalışma zamanına göre ilgili dersin ne kadarlık çalışma gerektirdiğini belirten bir sayıdır <sup>16</sup>. AKTS' nin uygulanması için bu zorunludur. Ancak burada şu soru düşünülebilmektedir: "derslerin; uygulama, teorik ve laboratuvar ders saatleri buna göre nasıl ayarlanabilir?"

Bu noktadan hareketle AKTS kredisini "anma kredisi" olarak düşünmek ve ulusal kredi bazında uygulama, teorik ve laboratuvar ders saatlerini işe koşturmak gerekmektedir. Her dönem 30 krediye tekabül etmeyen 2 dönemlik ders veren kurumlar ise oluşturabilecekleri bir katsayı ile ulusal krediyi çarparak AKTS kredisini 30'a tamamlamayı sağlayabilirler. Örneğin, Finlandiya'da bazı üniversiteler bu konuda 1 Finlandiya kredisini 2 AKTS kredisini eşitlemişlerdir.

Bütün bunlar sağlandıktan sonra öğrenciden üçlü bir kabul istenmektedir. Geleceği üniversitenin onayı, halihazırda bulunduğu üniversitenin kabulü ve öğrenci onayı gerekmektedir.

AKTS' nin uygulanmasına geçilmeden önce gelecek öğrencilerin yıllık harcama tutarlarının, barınma ve sağlık ihtiyaçlarının giderilmesi, ders dışı etkinlik olarak anılan sosyal faaliyet programlarının da belirtilmesi gerekmektedir.

Aşağıda 1996-1998 yılları arasında AKTS ile AB ülkeleri arasında öğrenci değişimini gösteren tablo verilmiştir. Tabloda da görüleceği gibi öğrenci sayılarının oldukça fazla olduğu görülmektedir.

Ülke	Öğrenci Sayıları (1996-97)		Öğrenci Sayıları (1997-98)	
	Yurtdışına Giden	Yurtdışından Gelen	Yurtdışına Giden	Yurtdışından Gelen
Almanya	30.600	45.560	30.540	25.960
Avusturya	8.840	14.080	3.780	4.030
Belçika	6.550	18.670	7.590	8.070
Danimarka	3.880	1.890	3.960	4.260
Finlandiya	6.070	900	6.340	5.720
Fransa	29.300	29.310	30.680	31.540
Hollanda	10.180	3.070	10.000	10.530
İngiltere	13.020	83.020	26.910	31.790
İrlanda	16.210	3.000	3.570	4.610
İspanya	17.480	15.230	23.160	21.230
İsveç	5.510	5.090	6.570	6.640
İtalya	28.360	10.640	16.560	14.720
Lüksemburg	4.730	480	40	30
Portekiz	9.350	1.150	4.480	4.700
Yunanistan	42.020	—	4.080	4.330

Ülkemizde, Devlet Planlama Teşkilatı'nın AB sorumlu eğitim kurumu olan ulusal ajans bunu uygulamakla 15 pilot üniversite (İstanbul Teknik Üniversitesi, Sabancı Üniversitesi, Galatasaray Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi, Ankara Üni-

<sup>16</sup> <http://www.yok.gov.tr/egitim/ab/AKTS.doc> (09.08.2003 tarihinde indirildi).



versitesi, Gaziantep Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi) belirlemiştir<sup>17</sup>.

Tüm bu uygulamaların ülkemize milli düzeyde ne sağlayacağını belirlenmesi, ülke menfaatlerine uygun olarak dil, kültür ve yaşam tarzı gibi öğelerin ne düzeyde sunulacağını planlanması, bu sistemle gidecek öğrencilerden, gittikleri yerlerde geçirdikleri öğrenim süresince ders kazanımları dışında beklenen hedeflerin neler olacağını belirlenmesi, ortak kültür unsuru sayılan AB değerlerine milli olarak nelerin katılması gerektiği orta vadede yapılacak planlarla belirlenmelidir. Aksi takdirde, ülkemizde bulunan sistemle giderek yabancılaşma sağlanacağı ve dolayısıyla iç ve dış katman olarak iki kabuklu yaşanti neticesinin kötü sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Maddi olarak AB desteği ile büyük katkılar sağlayacağı tasarlanan bu sistemin hangi manevi olanakları kazandıracağı ya da kaybettireceği iyice düşünülmeli ve gelecek programlarda dikkate alınmalıdır.

<sup>17</sup> <http://www.dpt.gov.tr/abegp/belgeler/pilotuniversiteler.xls>

# DENETMEN YARDIMCILARININ YAPTIKLARI DENETİM ETKİNLİKLERİ İLE EĞİTİMİN KALİTESİNİ NE DERECEDE ARTIRDIKLARINA İLİŞKİN ALGILARI

Yrd. Doç.Dr. Hasan ARSLAN\*

Öğr. Gör. Soner POLAT\*\*

## ÖZET:

Bu araştırmada, ilköğretim denetmen yardımcılarının yaptıkları denetim etkinliklerinin, eğitimin kalitesini ne derecede artırmaya katkıda bulunduğu incelenmiştir. Dolayısıyla, araştırmada ilköğretim denetmen yardımcılarının yaptıkları denetim etkinliklerine ne derece inandıkları da tespit edilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket, 163 ilköğretim denetmen yardımcısına uygulanmıştır. Araştırmanın yapıldığı 2001-2002 öğretim yılında toplam 384 ilköğretim denetmen yardımcısı görev yapmaktaydı. Araştırma kapsamına Yalova Erenköy Hizmetiçi Eğitim Merkezine, Türkiye'nin her bölgesinden gelen ilköğretim denetmen yardımcıları alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İlköğretim Denetmen Yardımcıları, Eğitim kalitesi.

## ABSTRACT:

The principle purpose of this study is to examine the activities of supervision how the assistant superintendents contribute the educational quality by their supervision. Another word, how much the assistant superintendents believe that their work help to increase educational quality. In this study, surveys were given to 163 assistant superintendents. In 2001-2002, there were 380 assistant superintendents for the elementary schools all over Turkey. The research was conducted in Yalova Training Center which the assistant superintendents came all regions.

**Key Words:** Assistant superintendents, Educational Quality

## GİRİŞ

Gelişmiş ülkelerde denetçi seçiminde ve atanmasında çok titiz davranılırken ve bu titizlik, yetiştirme programları ile de devam ederken (Cu ban, 1988; James, 1996), gelişmekte olan ülkelere bunun gereği gibi yapıldığını söylemek oldukça zordur. Bunun sonucu olarak eğitim sisteminin uygulayıcıları olan öğretmenleri denetleyerek; eğitim sistemin yenilenmesine, gelişmesine katkıda bulunması beklenen denetçilerin, yeterliği tartışılmaktadır. Ülkemizde de denetçi yetiştirilmesi ve seçilmesi süreci incelendiği zaman, ilk yazılı belgeler 1927 yılında ki "İlk Tedrisat Müfettişleri Talimatnamesi" ne kadar dayanmaktadır (Başar, 2000). Cumhuriyetin ilk yıllarında denetçi seçimi ve atanmasında standartlar artırılarak, uygulansa da daha sonraki yıllarda aranan niteliklerin oranı düşmüştür. Denetçi yetiştirilmesi alanındaki sorumluluklar Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler arasında gidip gelmiştir. Zaman zaman bu süreç, siyasi çekişmeler altında kalmıştır. Son zamanlarda denetçilik hem meslektan -beklenen yeterliklere sahip olma koşuluyla- gelenlere hem de üniversitelerden gelenlere açık tutulmuştur. Yürürlüğe giren yönetmeliklerle de denetçi adaylarında aranan nitelikler artmaya başlamış ve yetiştirme programlarında da olumlu gelişmeler sağlanmaktadır.

Bu çalışmada, ilköğretim denetmen yardımcılarının yaptıkları denetim etkinliklerinin, eğitimin kalitesini artırmaya ne derece katkıda bulunduğu incelenmiştir. Alan yazınında denetmenlerin ve denetmen yardımcılarının karşılaştığı sorunların tespitine dönük ve

\* Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

\*\* Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Görevlisi



denetmen-öğretmen arasında ilişkilerin incelendiği çalışmalar görünürken; denetmenlerin yaptıkları etkinliklerle eğitimin kalitesini artırmada ne derece başarılı olduklarına dair çalışmaların eksikliği görülmektedir. Bu amaçla çalışmanın, denetmen ve eğitim kalitesi arasında yapılacak olan çalışmalara olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Denetmenin oynaması gereken en önemli rollerden birisi, eğitimde kalitenin korunmasına ve geliştirilmesine katkıda bulunmaktır. Geliştirme amaçlı her türlü denetim etkinliği, dolaylı olarak eğitimin kalitesini de iyileştirecektir (Glass, 1992; Luvern, 1982). Sistemin kendi kendini geliştirebilmesi için, denetmenin, -yaptığı etkinliklerle- eğitimin gelişmesine katkıda bulunacağına inanması gerekmektedir. Denetmenin, yaptığı işi rutin bir iş olarak görmemesi; kendisini eğitimin sisteminde, kalitenin gelişmesine önemli katkı kısı bulunan dışlılardan biri olarak görmesi gerekmektedir (Clemmer, 1991). Eğer denetmen kendi yaptığı iş ile eğitimin kalitesinin gelişmesi arasında bir bağlantı görmezse, sistemin kendi kendisini geliştirme olanağı azalmaktadır (Griffiths, 1996; Goldstein, 1992). Yaptığı etkinliklerle eğitimin kalitesini artırmaya katkıda bulunmayan eğitim denetçisinin, eğitim ortamında oynaması gereken liderlik rolünü de gereği gibi yerine getirmesi oldukça güçtür (Murphy, 1992).

## YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi, "betimleme-survey yöntemi" dir. İlköğretim denetmen yardımcılarına uygulanan anketle ilköğretim denetmen yardımcılarının, yaptıkları denetim etkinlikleri ile eğitimin kalitesini ne derecede artırdıkları betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma, Yalova Esenköy Eğitim Enstitüsünde 07.01.2002 -15.02.2002 tarihleri arasında eğitim yönetimi ve denetimi hizmetiçi eğitim kursuna katılan ilköğretim denetmen yardımcılarının, yaptıkları denetim etkinliklerinin eğitimin kalitesini artırmaya ne derece katkıda bulunduklarına dair görüşleri ile sınırlıdır.

Bu çalışmada Yalova Esenköy Hizmetiçi Eğitim Enstitüsünde 07.01.2002 - 15.02.2002 tarihleri arasında Eğitim Yönetimi ve Denetimi hizmetiçi eğitim kursuna katılan toplam 163 ilköğretim denetmen yardımcısı örneklem grubu olarak alınmıştır. Araştırmanın yapıldığı 2001-2002 öğretim yılında 384 ilköğretim denetmen yardımcısı görev yapmaktadır (<http://www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002>).

Bu çalışmada Likert tipi ölçme aracı kullanılmıştır. Bu tür araçlarda seçenek sayısı ve seçeneklerin puanlandırma sistemi değişebilmektedir. Denetmenlerin derecelendirmelerinde, bu araştırma ölçeğinde 5'li puanlama sistemi kullanılmıştır. Araştırma anketinde verilen denetim etkinliklerinin eğitimin kalitesini artırmaya ne derece katkıda bulunduğu na dair seçeneklerde '(1) Hiç Katılmıyorum', '(2) Katılmıyorum', '(3) Kararsızım', '(4) Katılıyorum' ve '(5) Tamamen Katılıyorum' arasında beşli derecelendirme yapılmıştır. Her seçeneğe, en olumsuzdan en olumluya doğru artmak üzere birden beşe kadar puan verilmiştir.

Anket formunda, müfettiş yardımcılara sorulan sorulardan yaptıkları işin ne derece eğitimin kalitesini artırdığına ilişkin boyutunda 18 yargı cümlesi bildirilmiştir. Bu yargı cümlelerinin bazıları MEB'a göre denetçilerin oynaması gereken rollerden alınırken bazıları ise alanyazınında eğitimin kalitesinin göstergesi olarak kabul edilen açıklamalardan alınmıştır. Conran (1998) ve Blumberg'in (1985) çalışmalarında eğitimin kalitesinin artırılması ile denetmenlerin etkinlikleri arasında yakın bir ilişki bulunmuştur. Denetmen yardımcılarının yaptıkları iş ile kalitenin artması üzerindeki algılamalarına dönük anket, örnekleme uygulanmadan önce

bir grup denetçi yardımcısına test edilmesi amacıyla uygulanmıştır. Kullanılan anket sorularının tek bir boyutu ölçüp ölçmediğine ilişkin bilgisayar yardımıyla faktör analizi yapıldı ve her bir anket sorusunun geçerliliği yüksek çıkmıştır.

### BULGULAR VE YORUMLAR

Örneklem grubuna alınan ilköğretim denetmen yardımcılarının cinsiyet gruplarına göre dağılımı incelendiğinde, 18'inin bayan (%14,29), 108'inin ise bay (%85,71) olduğu görülmektedir (Tablo1). Okul yönetiminde baskın bir çoğunluğa sahip olan erkek okul yöneticilerinin, denetmenlikte daha baskın olduğu görülmektedir.

Denetmen yardımcılarının öğretmenlikteki branşları açısından bakıldığında 109'unun 'sınıf öğretmeni' (%86,51), 17'sinin de 'alan öğretmeni' (%13,49) olduğu anlaşılmıştır (Tablo 1). Anketi doldurarak görüş belirten ilköğretim denetmeni yardımcılarının 109'u lisans mezunu (%86,5), 17'si ise lisansüstü eğitim almış ya da alıyor (13,49) durumdadır (Tablo 1).

Araştırmaya katılan ilköğretim denetmenlerinin memuriyetteki hizmet kıdemleri incelendiğinde, grubun genel olarak genç bir yapıya sahip oldukları görülmektedir. En yüksek kıdem grubu 87 kişi ile '11-15 yıl' grubu (%69,05), bunu sıra ile 19 kişi ile '10 yıl ve altı' (%15,08), 18 kişi ile '16-20 yıl' (%14,29) ve 2 kişi ile '20 yıl ve üstü' (%1,59) grupları

Tablo 1. Deneklerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

DEĞİŞKENLER	GRUPLAR	f	%	T %
Cinsiyet	Bayan	18	14,29	14,29
	Bay	108	85,71	100
Memuriyetteki Kıdem	5-10 Yıl	19	15,08	15,08
	11-15 Yıl	87	69,05	84,13
	16-20 Yıl	18	14,29	98,41
	21 ve Üstü	2	1,59	100
Öğretmenlikteki Branş	Sınıf Öğretmeni	109	86,51	86,51
	Alan Öğretmeni	17	13,49	100
Eğitim Düzeyi	Lisans Mezunu	109	86,51	86,51
	Lisansüstü Eğitim Almış ya da Alıyor	17	13,49	100
Önceki Çalışma Hayatındaki Yöneticilik Görevi	Yöneticilik Yapmadım	24	19,05	19,05
	Müdür Yetkili Öğretmenlik	43	34,13	53,17
	Okulda Müdür Yardımcılığı	5	3,97	57,14
	Okul Müdürlüğü	51	40,48	97,62
	Diğer Yöneticilikler	3	2,38	100
Denetim Bölgesi	1. Bölge	17	14,05	14,05
	3. Bölge	7	5,79	19,83
	4. Bölge	32	26,45	46,28
	5. Bölge	65	53,72	100
	Belirtmeyen	5		
Çalışılan Coğrafi Bölge	Marmara Bölgesi	8	6,78	6,78
	Akdeniz Bölgesi	7	5,93	12,71
	İç Anadolu Bölgesi	8	6,78	19,49
	Karadeniz Bölgesi	16	13,56	33,05
	Doğu Anadolu Bölgesi	36	30,51	63,56
	Güney Doğu Anadolu Bölgesi	43	36,44	100
	Belirtmeyen	8		
Toplam		126	100	



izlemektedir. Görüldüğü gibi ilköğretim denetmeni yardımcılarının büyük çoğunluğunun (% 84,13) düşük kıdeme sahiptir (Tablo 1). Kıdem yıllarına göre yapılabilecek taahminlere göre, denetmen yardımcılarının büyük çoğunluğu yükselen emeklilik yaşı ile birlikte meslekte on beş yıldan fazla kalmaları beklenmektedir. Bu bilgide, denetmenlere verilmesi gereken yüksek lisans ve hatta doktora eğitiminin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Çalıştıkları denetim bölgesini belirten ilköğretim denetmeni yardımcılarının 65 kişi ile en çoğunu '5. Denetim bölgesi' (% 53,72) oluştururken, bunu 32 kişi ile '4. Denetim bölgesi' (% 26,45), 17 kişi ile '1. Denetim bölgesi' (%14,05) ve 7 kişi ile '3. Denetim bölgesi' (% 5,79) izlemektedir (Tablo 1). Görüldüğü gibi denetmen yardımcılarının büyük çoğunluğunun çalışma bölgeleri 4. ve 5. denetim bölgeleridir. 2. Denetim bölgesinden hiç yokken, 1. ve 3. Denetim bölgelerindeki denetmen yardımcılar ise büyük iller ve yeni kurulan illerde yer almaktadır.

Denetmen yardımcılarının çalıştıkları illerin coğrafi bölgelere göre dağılımı incelendiğinde, denetmen yardımcılarının genel olarak Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerindeki illerde çalıştıkları görülmektedir (Tablo 1). 43'ü 'Güney Doğu Anadolu Bölgesinde' (% 36,44), 36'sı 'Doğu Anadolu Bölgesinde' (%30,51), 16'sı 'Karadeniz Bölgesinde' (%13,56), 8'nin 'İç Anadolu Bölgesinde' (%6,78), 8'inin de 'Marmara Bölgesinde' (%6,78) ve 7'sinin 'Akdeniz Bölgesinde' çalıştıkları tespit edilirken, 'Ege Bölgesinde' çalışana rastlanılmamıştır. Marmara Bölgesinde çalışanlar İstanbul'da çalışırken, Akdeniz Bölgesinde çalışanlar ise Kahramanmaraş, Hatay ve Adana illerinde çalışmaktadır.

İlköğretim denetmen yardımcılarının değişik kademelerde de olsa % 80,95'inin yöneticilik görevinde bulunmuşlardır. % 19,05'i ise hiç yöneticilik görevinde bulunmamışlardır (Tablo 1).

Denetçilerin, yıl içinde yaptıkları denetim etkinliklerinin eğitimin kalitesini ne derece artırdığına ilişkin algılamaları değerlendirildiğinde; bir kısım denetmen yardımcısının, denetmenlerin oynadıkları roller ile eğitimin geliştirilmesine dönük beklentiler arasında derin farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan bir çıkarım yapmak gerekirse, denetçilerin azımsanamayacak kadarı, yaptıkları etkinliklerden bir kısmının, eğitimin kalitesini artırmadığını düşünmektedir. Bu durumda denetmenlerin oynadıkları rollerin bazılarının tekrar irdelenmesi gerekmektedir. Eğer denetmenler, yaptıkları bazı etkinliklerin eğitimin kalitesini artırdığına inanmıyorlarsa, bu etkinliklerin ya kaldırılması ya da yeniden düzenlenerek geliştirilmesi gerekmektedir. Bu düzenleme ve geliştirme etkinlikleri yapılırken, uygulamanın içinde yer alan denetmen ve denetmen yardımcılarının görüşleri, deneyimleri mutlak suretle dikkate alınmalıdır.

İlköğretim denetmen yardımcılarının yaptıkları denetim etkinliklerinin, eğitimin kalitesini artırmaya ne derece katkıda bulunduğu ölçmek amacıyla verilen yargılara katılma derecelerine ilişkin elde edilen bilgiler her bir yargı için ayrı ayrı incelendiğinde şu bulgular ulaşılmıştır:

Tablo 2. Denetçi Yardımcılarının Eğitimin Kalitesine İlişkin Algılamaları

No	Kaliteyi Algılamaları	X	Algılama Düzeyleri									
			Hiç Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Dönem başında öğretmenlerle, eğitimi ve öğretimi geliştirme amacıyla yaptığım toplantılar öğretmeni güdülemektedir.	3.42	2	1.6	21	16.7	31	24.6	63	50	7	5.6
2	Denetim sonrası öğretmenlerle yapılan değerlendirme görüşmeleri eğitimde olumlu bir gelişme sağlanamamaktadır.	3.82	-	-	12	9.5	20	15.9	72	57.1	21	16.7
3	Denetimler, öğretmenlere yeterli kadar rehberlik hizmeti sağlamaktadır.	3.78	-	-	22	17.5	11	8.7	66	52.4	27	21.4
4	Denetçinin görevinden beklenen ile denetçinin yerine getirdiği görev örtüşmektedir.	3.00	8	6.3	40	31.7	24	19.0	46	36.5	5	4.0
5	Denetimde bulunan öğretmenlerle karşılıklı, iyi bir iletişim sağlanmaktadır.	3.30	3	2.24	26	20.6	30	23.8	63	50.0	3	2.4
6	Denetimde bulunan öğretmenlere, eğitimle ilgili sorunları sıklıkla açıklanarak güven ortamı sağlanmaktadır.	3.30	4	3.2	27	21.4	35	27.8	47	37.3	13	10.3
7	Öğretmenleri değerlendirmede kullanılan ayrıntılı değerlendirme ölçeği, eğitimin kalitesini artırmaya katkıda bulunmaktadır.	2.70	9	7.1	52	41.3	33	26.2	30	23.8	1	0.8
8	Denetimde soruşturma rolü, öğretmenlere sağlanan rehberlik ve geliştirme hizmetlerini olumsuz etkilemektedir.	3.90	4	3.2	16	12.7	15	11.9	44	34.9	47	37.3
9	Denetimde varolan bürokratik kuralar, öğretmenlere yapılan rehberlik ve geliştirme hizmetlerini aksatmaktadır.	3.59	3	2.4	25	19.8	15	11.9	59	46.8	23	18.3
10	Öğretmenler, denetimlerin önerilerini benimsemektedirler.	3.47	2	1.6	16	12.7	22	17.5	58	46.0	5	4.0
11	Ders denetiminden sonra öğretmenlere yapılan öneriler öğretmenler tarafından uygulanmaktadır.	3.23	-	-	23	18.3	50	39.7	51	40.5	-	-
12	Tefiş raporları öğretmenlerin başarısını artırmaktadır.	2.94	3	2.4	41	32.5	44	34.9	35	27.8	2	1.6
13	Rehberlik ve işbaşında yetiştirme rolünü oynamada kendimi yeterli görmekteyim.	3.94	2	1.6	7	5.6	9	7.1	85	67.5	22	17.5
14	Denetlediğim öğretmenlerden gelen sorulara verdiğim açık ve net cevaplar, öğretmenlere yararlı olmaktadır.	4.00	1	0.8	4	3.2	12	9.5	76	60.3	31	24.6
15	Denetimler öğretimde olanı ve olmayanı tesbit etmekle yetinmelidirler.	4.06	4	3.2	15	11.9	4	3.2	49	38.9	54	42.9
16	Kurumları, denetçilere kendilerini geliştirme fırsatı vermektedir.	2.66	19	15.1	44	34.9	28	22.2	26	20.6	7	5.6
17	Denetim etkinlikleri, eğitim ve öğretimin gelişmesine katkıda sağlamaktadır.	3.67	1	0.8	17	13.5	15	11.9	82	65.1	11	8.7
18	Denetçinin öğretmenlerle sağladığı iletişim, yalnız ders içi değil, daha sonra da öğretmenin karşılaştığı sorunların çözümüne yardım etmektedir.	3.35	7	5.6	27	21.4	18	14.3	59	46.8	13	10.3



'Dönem başında öğretmenlerle, eğitimi ve öğretimi geliştirme amacıyla yaptığım toplantılar öğretmeni güdülemektedir.' yargısına katılan denetmenlerin oranı % 55,6 olarak görülmesine rağmen, bu etkinliğin öğretmenlerin güdülenmesi konusunda kararsız olan denetmen yardımcılarının oranı ise % 24,6 olarak görünmektedir. Bu yargıya katılma düzeyinden anlaşıldığı üzere, her dört denetmenden en az biri, bu etkinliğin yararlılığı ve etkinliği konusunda şüphelidirler. Bunun yanında bu etkinliğin yararlı olduğuna inanmayanların oranı % 18,3 olarak gözükmeaktadır.

Denetim sonrasında, "öğretmenlerle yapılan değerlendirme görüşmeleri eğitimde olumlu gelişmeler sağlamaktadır" şeklindeki yargı cümlesine ise, denetmen yardımcılarının %70'inden fazlası katılmıştır. 'Hiç katılmıyorum' seçeneğini hiç kimse işaretlemeyenken, bu yargıya katılmıyorum diyenlerin sayısı % 9,5'te kalmıştır. Kararsızların oranı ise % 15,9 olarak gerçekleşmiştir.

Denetim sırasında öğretmenlere yeterli kadar rehberlik hizmeti sağlanıp sağlanmadığına ilişkin yargıya, denetmen yardımcılarının hiç birisi, rehberlik sağlanmıyor anlamında ki 'Hiç Katılmıyorum' seçeneğini işaretlememişlerdir. Bunun yanında % 17,5'lik oranı yapılan rehberlik hizmetinin yeterli olmadığı inancındadırlar. % 74'e yakın bir bölümü ise, sağlanan rehberlik hizmetinin yeterli olduğu inancında olduğunu ifade etmişlerdir.

Denetmen yardımcılara görüşleri alınmak üzere sunulan bir diğer yargı ise, kendilerinden beklenen rol ile yerine getirdikleri rolün örtüşüp örtüşmediğidir. Bu yolla denetmen yardımcılarının, varolan ile beklenen rol arasında bir fark olup olmadığı konusunda görüşleri alınmıştır. Denetmen yardımcılarının % 38'i beklenen rol ile kendilerinin oynadıkları rol arasında önemli farklılıklar olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yargıya kararsızların oranı % 19 olarak görünmüştür. Beklenen ile oynanan rolün örtüştüğünü ifade edenlerin toplam oranı % 40,5 'te kalmıştır.

Denetmen yardımcılarının, denetim sürecinde iyi bir iletişim kurduğuna inananların oranı % 52,4 olarak görünürken, iletişim sorunu olduğunu açıkça ifade edenlerin oranı % 22,64 olarak görülmüştür. Denetmen yardımcılarının neredeyse dörtte biri ise, sağlanan iletişimin yeterliliği konusuna şüpheli bakmaktadır.

Denetim ortamında denetmen yardımcılarını ile denetlenenler arasında sorunların açıkça konuşulacağına dair bir güven ortamı olup olmadığına dair yargıya ise, denetmen yardımcılarının % 3,2'si kesinlikle bir güven ortamı olmadığını ifade ederlerken, % 20,6'sı ise güvenin olmadığını ifade etmişlerdir. Güven ortamının sağlanıp sağlanmadığı konusunda emin olmayanların oranı ise, % 27,8 olarak görünmektedir. Bu durumda yaklaşık denetmen yardımcılarının yarısı, denetmen ve denetlenen arasında bir güven sorununun olduğunu ifade etmişlerdir.

Denetmenlere verilen bir diğer yargı ise, "ayrıntılı değerlendirme ölçeğinin eğitimin kalitesini artırmada katkısı olup olmadığı" yargısı idi. Uygulamadaki ölçeğin eğitimin kalitesinin artmasına katkıda bulunduğuna inananların oranı % 24,6 olarak kalmıştır. Geri kalanlar ölçeğin bu konuda yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Denetmenlerin oynamakta olduğu soruşturma rolünün, verdikleri hizmetin etkisini düşürüp düşürmediğine ilişkin bir yargıya ise, denetmen yardımcılarının % 82,2'si denetim etkinliklerini olumsuz olarak etkilediğini ifade etmiştir. Hiç etkilemediğine inananların oranı ise % 3,23 olarak görünmüştür.

Denetmen yardımcılarının yaklaşık % 65,1'i bürokratik kuralların denetim etkinliklerini olumsuz olarak etkilediğini ifade etmişlerdir. % 2,4'ü ise bürokratik kuralların denetim etkinliklerini hiç bir şekilde etkilemediğini ifade etmişlerdir.

Denetmen yardımcılarının önerileri, denetlenenlerin % 50 tarafından benimsenirken, %14,3'ünde ise kesinlikle benimsenmediği görülmüştür. Bu durumda denetmenlerin daha yapıcı önerilerde bulunmaları gerekmekte olduğu ve önerilerin gerekçelerini daha iyi açıklama gereğinde oldukları görülmektedir.

Ders denetiminde sonra öğretmenlere yapılan önerilerin öğretmenler tarafından uygulanıp uygulanmadığına ilişkin yargıya ise, denetmen yardımcılarının % 40,5'ı katılırken, % 18,3 katılmamış ve % 39,7 bu konuda kararsız olduklarını vurgulamışlardır.

Hazırlanan teftiş raporlarının öğretmenlerin başarısını artırıp artırmadığına ilişkin yargıya ise, denetmen yardımcılarının % 1,6 kesinlikle katılırken, % 27,8'i katılmışlardır. Bu konuda çekincesi bulunanların oranı % 34,9 olarak görünürken, % 34,9'u ise katkı sağlamadığı inancındadır. Bu durumda denetim sisteminin dönütler yoluyla sistemi beslemesinde sorunların olduğu görülmektedir.

Denetmen yardımcılarının % 1,6'sı rehberlik ve iş başında yetiştirme konusunda kendilerini kesinlikle yetersiz olarak görürken, % 5,6'sı ise kendilerinin yetersizliğini ifade etmişlerdir. Kararsızların oranı % 7,1 iken, % 85'i ise kendilerini bu konuda yeterli oldukları kanısındadırlar.

Denetmen yardımcılarının büyük çoğunluğu gelen sorulara açık ve net olarak yanıt vermelerinin, öğretmenlerin başarısı üzerinde olumlu bir etki bıraktığını söylemişlerdir.

Denetmen yardımcılarının % 81,8'i yaptıkları işin olanı ve olmayanı tespit etmek olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun karşısını ifade edenlerin oranı ise % 15,9 olarak kalmıştır.

Diğer bir yargı ise, kurumlarının kendilerine gelişme fırsatı verip vermediğine ilişkindir. Denetmen yardımcılarının % 15,1'i kesinlikle bu konuda olmadığını ifade ederken, % 34,9'u ise bu konuda olmadıklarını ifade etmişlerdir. Kurumların gelişme için gerekli desteğin sağlandığını düşünenlerin oranı ise, % 26,2 olarak gerçekleşmiştir.

Denetmen yardımcılarının % 73,8'ı denetim etkinliklerinin eğitimin gelişmesine katkı sağladığı inancındadırlar. Yine aynı şekilde denetmen ile denetlenen arasında denetim sırasında kurulan ilişkinin yalnızca ders saatleri arasında sınırlı kalmaması gerektiğine inanan denetmen yardımcılarının büyük bir çoğunluğu oluşturmaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim sisteminin içinde yer alan denetçi yardımcılarının, eğitimin kalitesini geliştirmede çok önemli sorumluluğa sahiptirler. Öncelikle yaptıkları etkinliklerin doğru olduğuna ve bu etkinliklerin sonucunda eğitimin kalitesinin gelişeceğine inanmaları gerekmektedir. Yapılan her bir etkinliğin niçin yapıldığının ve bu etkinliklerin eğitim sistemi üzerinde çıktılarının neler olacağını bilmeleri gerekmektedir.

Araştırmada denetmen yardımcılarının, yaptıkları etkinliklerin, ne derece eğitimin kalitesini artırmaya katkıda bulunduğunu tespit edilmeye çalışılmıştır. Denetmenlerin büyük bir çoğunluğu, yaptıkları etkinliklerin değişen oranlarda eğitimin kalitesini artırmaya katkıda bulunduğunu açıklamıştır. Denetmenlerin % 72,2'si, oynadıkları soruşturma rolünün denetimde rehberlik ve geliştirme rolünü olumsuz olarak etkilediklerini bildirmişlerdir. Bu bulgunun sonucu olarak, soruşturma rolünün denetmenlerden alınması gerekmektedir.



Dönem başında öğretmenlerle yapılan toplantıların eğitimin kalitesini geliştirmeye planlandığı gibi katkı ettiğini söylemek oldukça güçtür. Yapılan toplantıların şekil ve yapılarının değiştirilmesi gerekmektedir. Yapılan toplantılar bir zorunluluğu yerine getirmekten ziyade, öğretmen ile denetmenlerin isteyerek buluştukları ve geliştirme çalışmalarının ortak katılımı yapıldığı yerler olmalıdır. Dönem başındaki toplantıların eğitimin kalitesini artırmada yeterince katkı sağlamazken, denetim sonrasında yapılan değerlendirme görüşmelerinin eğitimin kalitesi üzerinde çok daha fazla olumlu katkı yaptığı ortaya çıkmıştır.

Denetmen yardımcılarının yarısından fazlası, bugün uygulanmakta olan değerlendirme formunun değişen oranlarda yetersiz olduğunu ifade etmişler ve eğitimin kalitesinin gelişmesine planlandığı gibi yeterince olumlu katkı sağlamadığını belirtmişlerdir. Değerlendirme formunun boyutlarının ve kapsamının tekrar ele alınması gerekmektedir. Amaç yalnızca olanı tespit etmek olmamalı, eğitimin kalitesinin geliştirilmesinin gerektiği üzerinde yoğunlaşılması gerekmektedir.

Denetmen ve denetmen yardımcılarının eğitimin kalitesinin gelişmesine daha fazla katkı sağlayabilmeleri için, aldıkları eğitim seviyelerini artırma gereksinimleri vardır. Bunun için denetmen yardımcısı olarak atanacakların muhakkak en kısa zamanda yüksek lisansı tamamlamaları gerekmektedir. Varolan denetmen ve denetmen yardımcılarının ise, planlı bir şekilde acil olarak yüksek lisans yapmaları gerekmektedir.

Denetim sistemi içinde görev alan bayan denetmenlerin azlığı göz önüne alınarak, bayanların bu mesleğe daha fazla ilgi duymaları teşvik edilmelidir. Bunun neticesinde, meslek koşullarında iyileşmeler daha hızlı gelişebilir ve mesleki etikle ilgili ilerlemeler sağlanabilir. Bu ilerlemeler hiç kuşkusuz, eğitim kalitesinin gelişmesine de olumlu etkilerde bulunacaktır.

Araştırmada denetmen yardımcılarının kıdemleri, cinsiyetleri ve görev yerleri gibi bağımsız değişkenlerin, denetmen yardımcılarının yaptıkları etkinliklerin eğitimin kalitesine katkı sağlamada farklılık göstermemektedir. Bunun yanında, denetmen yardımcılarının üzerinde yapılan bu araştırmanın bir benzerinin, denetmenlerle de yapılması yararlı olacaktır. Böylelikle denetmen ve denetmen yardımcılarının yaptıkları etkinliklerin eğitimin kalitesini artırmada ne derecede katkıda bulunduklarına dair (varsa) algılama farkları bulunacaktır.

#### KAYNAKÇA

- Başar, H. (2000). Eğitim Denetçisi. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Blumberg, A. (1985). The School Superintendent: Living in Conflict. New York: Teacher College Press.
- Clemmer, E.F. (1991). The School Policy Handbook: A primer for School Board Members and Administrators. Boston: Allyn and Bacon.
- Conran, H. (1998). School Superintendent's Complete Handbook. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cuban, L. (1988). The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools. Albany: State University of New York Press.
- Glass, T. (1992). The 1992 Study of the American School Superintendency. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Goldstein, A. (1992). 'Stress in the Superintendency,' School Administrators, 9 (49), pp. 8-17.
- Griffiths, D.E. (1996). Human Relations in School Administration. New York: Appleton-Century-Crofts.
- James, H.T. (1995). Educational Administration: A Forty Year Perspective. Washington D.C.: American Association of School Administrators.
- Luvern, L.C. (1982). The American School Superintendency Report. Arlington: NEPN.
- Murphy, J. (1992). The Landscape of Leadership Preparation. California: Corwin Press.
- Turgut, M. Fuat; Yaşar Baykul. (1983). Ölçekleme Teknikleri. Ankara: ÖSYM Yayınları.



## YANSITICI ÖĞRETİME GENEL BİR BAKIŞ

Hatice ARSLANTAŞ\*

### ÖZET:

Yansıtıcı öğretim, öğretime ve öğretmen eğitimine bir yaklaşımdır. Öğretimle ilgili bilgi toplayan öğretmen ve stajyerlerin kendi davranışlarını, tutumlarını, inanışlarını, sorumluluklarını ve öğretim tekniklerini incelemelerini, öğretimde eleştirel yansıtmanın temel ilkelerinden elde edilen bilgileri kullanmayı kapsar. "Amaçları öğrencilere nasıl iletirim" gibi çeşitli sorular sormayı gerektirir. Öğretmenlerin öğretim deneyimlerini yansıtma çalışmalarında yardımcı olabilecek yöntemler vardır; günlük, ders raporları, araştırma ve anketler, ses ve video kaydı, gözlem ve hareket araştırması. Yansıtıcı öğretimi kullanan öğretmenler açısından yansıtmanın iki ana değeri vardır. Birincisi, diğer öğretmenlere göre öğrenci ve meslektaşlarıyla daha yakın ilişkiler kurmaları, ikincisi ise, iş hayatlarında memnun ve tatminkar bir düzeye ulaşmalarıdır.

**Anahtar Kavramlar:** Yansıtıcı Öğretim, Öğretmen, Eğitim

### ABSTRACT

Reflective teaching is an approach towards education and teacher training. This approach consist of own behaviours, attitudes, beliefs, responsibilities and education techniques examination of teachers and interns collect information related to information and also consist of using information obtained main principles of critical reflecting in education. This approach also requires asking different questions such as "How objectives can be transmitted to students?". There are some techniques help reflective teaching experiences of teachers namely: diary, lesson reports, research and survey, voice and video record, observation and action research. There are two important aspects of reflective teaching for teachers use this approach. First, they take more advantage of having close relationship with students and colleagues than other teachers. Second, they achieve a level at which they are happier and more satisfactory in their working life than others.

**Key Words:** Reflective Teaching, Teacher, Education

### GİRİŞ

Öğretimle ilgili bilgi toplayan öğretmen ve stajyerlerin kendi davranışlarını, tutumlarını, inanışlarını, sorumluluklarını ve öğretim tekniklerini incelemelerini, öğretimde eleştirel yansıtmanın temel ilkelerinden elde edilen bilgileri kullanmayı kapsar. Öğretim ve öğretmen eğitimine bir yaklaşımdır. Öğretmen adaylarının eğitim yöntemine getirdiklerine ışık tutar. Bunun yanı sıra öğrencinin deneyimden öğrenmesini sağlar ve ona yardımcı olur. "Yansıtıcı öğretim, başkalarının duygularına önem vermeyi ön plana çıkaran, öğretimde yapılandırmacılığı önemseyen bir sorgulama yaklaşımı ve yaratıcı sorun çözme etkinlikleri bütünüdür".<sup>1</sup>

J. Dewey, hareketler arasında düşünmeden yapılan hareketler, geleneksel (rutin) hareketler ve yansıtıcı hareketler diye net bir ayırım yapmıştır. Buna göre, düşünmeden yapılan hareketler hata ve tecrübeye, rutin hareketler büyük ölçüde otorite ve geleneklere bağlıdır. Kişi pasiftir. Tam tersine, yansıtıcı hareket, ısrar, faallik ve onu destekleyen temellerin ışığında bilgi ve kanaatleri dikkatlice düşünmeye dayanır. Yeni ve özel (az rastlanan) problemleri çözme ihtiyacı tarafından harekete geçirilir. Yansıtıcı düşünce basit,

\* Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Öğretim Üyesi



ardışık düşünceleri içermeyen bir zincirdir. Rutin hareketler öğretmenlerin ön yargıyla hareket etmelerine sebep olabilir. Yansıtıcı hareket ise eğitimsel bir amaca sahip olmalıdır (Griffiths, 2000).

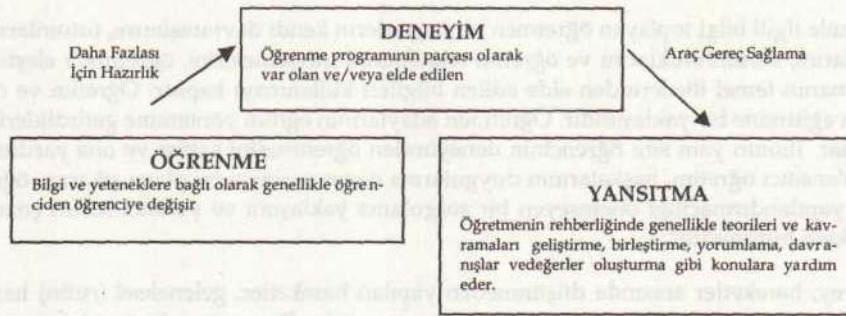
J. Dewey, öğretmenlerin gözlem, etkili olarak yansıtma, muhakeme gibi şahsi yeteneklerini geliştirmeye ihtiyaç duyduğunu söyler. Ayrıca onların açık fikirli, sağduyulu ve sorumluluk sahibi olmak gibi nitelikleri taşımaları gerektiğini de belirtmiştir. Ona göre öğretmen bir rehber ve lider olarak önemlidir.

## 1. ÖĞRETMENİN ROLÜ VE YANSITMA

Geleneksel öğretmenin rolü bilgi sağlamaktır. Bütün bilgilerin kaynağı olan öğretmen, sınıflarda oturan öğrencilerin önünde bir tahtanın yardımıyla bilgileri aktaran, öğrenciler de ya pasif dinleyen ya da öğretmenin anlattıklarını not alan kişilerdir. Modern öğretmen ise öğrencilere, kendi kendilerine öğrenmelerinde yardımcı olan kişidir. Onlara sınıflarda oturmaları yerine uygun bir grup içinde farklı şeyler yaptırarak, bazı uygulamalı görevler veren, biraz yazdıran, bunları yaparken sınıfta değil de binanın muhtelif yerlerinde özel araçlar kullandıran veya kütüphanede bir şeyler araştıran kişidir. FEU 1981'lere kadar uygulanan yaklaşımların daha etkili olabilmesi ve problemlerin üstesinden gelinebilmesi için bir ders planı modeli oluşturmuştur. Önerdikleri deneyim, yansıtma, öğrenme modelinin ilkelerini aşağıdaki gibi belirlemişlerdir:

- Metod, öğrencinin şimdiki deneyiminin üstünde odaklandırılmalıdır.
- Neyin, nasıl öğretileceğine dair sorumluluklara uygun olarak öğrencinin doğası tanımlanmalıdır.
- Öğrenme farklı içerikler içinde yer alabilir.

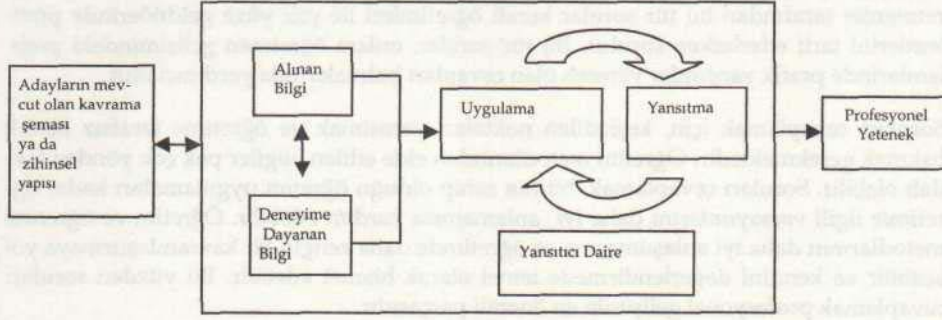
Öneriye göre, öğrenme sürecinin üç aşamada düşünülmesi gerekmektedir. İlk olarak öğrenci deneyimlerinin izlenmesi gerekmektedir. Daha sonra bazı öğrencilere yansıtma düzenlenmelidir. Yansıtma öğrencinin deneyiminden öğrenmesini sağlar ve hatta ona yardımcı olur. Son olarak daha fazla deneyim kazanılmadan önce bazı öğrenme gereksinimleri tanımlanmalıdır.



Şekil 1. Deneyim, Yansıtma ve Öğrenme Modeli (Reece, 1994)

Şekil 1'de gösterilen yansıtıcı modele göre, deneyim, öğrenme sürecinin parçası olduğu zaman, yansıtma gruplar içinde çok etkili olabilmektedir. Yansıtma öğretmen rolü daha fazla imkan vermektir. Bu durumda öğrencilerden fikirler, algılar ve görüşler elde edilebilecek ve hatta birbirlerinden öğrenmelerine imkan verilecektir. Bunun etkin bir

biçimde olabilmesi için öğretmenlerin temel ihtiyaçlarına iyice kulak verilmelidir. Bu işler bazı teşvik edici araçlar (iyi dizayn edilmiş anket veya bir problem çözücü strateji vs.) yardımıyla kolaylaştırılabilir. Deneyim-yansıtma-öğrenme modelin kullanımı, mevcut bir projenin incelenmesine bir öğrenme ve öğretme projesi düzeneğinde önlem almamıza olanak sağlar. Genel planda bir dersin hazırlanmasında üçünden herbiri dersin kendi bölümlerinin tasarlanmasında kullanılabilir.



Şekil 2. Yansıtıcı Daire

Amaç 1  
(Eğitim Öncesi)

Şekil 2'de de görüldüğü gibi deneyime dayalı bilgiyle alınan bilgi karşılıklı oklarla bağlanmışlardır. Bu da karşılıklı bir ilişkiyi gösterir. Alınan bilgi hem deneyime dayalı bilgiyi geliştirmeli hem de onun tarafından geliştirilmelidir. Bu önemli ve zor bir koşuldur. Bu yüzden ilk olarak deneyime dayalı bilgi tartışılmalıdır. Bu faktörden en yüksek seviyede avantaj sağlamak yansıtıcı modelin temelinde vardır. Bahsedilen deneyime dayalı bilgi profesyonel uygulamanın deneyime dayanan bilgisidir. Yansıtıcı daire, profesyonel hareket konusundaki alınan bilgi ve deneyime dayalı bilgi üzerinde süre gelen yansıtma sürecine başvurmanın kısa yoludur. Yansıtma aşağıdaki türden sorular sormayı gerektirir

(Öğretmenlerin yanıtlayacağı sorular):

- Kendi öğretimimle ilgili nasıl bilgi toplayabilirim?
- Öğretme ve öğrenme hakkındaki düşüncelerim neler ve bu düşünceler benim öğretimimi nasıl etkiliyor? Bu düşüncelerin kaynağı nedir?
- Nasıl bir öğretmenim? Öğretmen olarak en iyi özelliklerim neler?
- Öğrencilerim öğrenme ve öğretme ile ilgili hangi düşüncelere sahip?
- Bu düşünceler onların öğrenmeye yaklaşımını nasıl etkiliyor?
- Hangi öğrenme tip ve stratejileri öğrencinin hoşuna gidiyor?
- Ne tür planlı kararlar uyguluyorum? Ne tür ani kararlar veriyorum?
- Kendi öğretimimi değerlendirmede ne tür kriterleri kullanıyorum?
- Amaçları öğrencilere nasıl iletirim?
- Dersteki öğrenme fırsatlarından etkileyici olarak ne kadar yararlanıyorum?
- Hangi özelliklerimi değiştirmem gerekiyor?
- Ne tür öğrenme teknikleri kullanıyorum/kullanmalıyım? Bu tekniklerin amaçları ne?



- Dersim neden etkili oldu/olmadı?
- Önceden öngörmediğim hangi sorunlar ortaya çıktı? Hangi alternatif önlemleri alabilirdim? Sınıf yönetimim ne derece etkiliydi?

Bu tür sorular sorma ve cevaplandırma sonucunda öğretmenler kendi öğretimini değerlendirir, öğretimlerinin değişecek yönü olup olmadığına karar verirler, değişiklikler için strateji geliştirirler, stratejilerin yerine getirildiği zamanki etkilerini kontrol ederler. Öğretmenler tarafından bu tür sorular kendi öğretimleri ile yüz yüze geldiklerinde problemlerini tarif ederlerken sorulur. Bu tür sorular, onlara öğretmen gelişimindeki problemlerinde pratik yardımlar verecek olan cevapları bulmalarında yardımcı olur.

Soruları cevaplamak için, keşfedilen noktaları yansıtmak ve öğretime tarafsız olarak bakmak gerekmektedir. Öğretim metodlarından elde edilen bilgiler pek çok yönden faydalı olabilir. Soruları cevaplamak, birinin sahip olduğu öğretim uygulamaları kadar öğretimle ilgili varsayımlarını daha iyi anlamamıza yardım edebilir. Öğretim ve öğrenim metodlarının daha iyi anlaşılmasına ve öğretimde daha zengin bir kavramlaştırmaya yol açabilir ve kendini değerlendirmede temel olarak hizmet edebilir. Bu yüzden soruları cevaplamak profesyonel gelişimin en önemli parçasıdır.

Öğretimin incelenmesi için tanıtılan yöntemler öğretmen gelişiminin doğası ile ilgili sıralanan varsayımlara bağlıdır. Bu varsayımları şu şekilde sıralayabiliriz: (Richards, 1995)

**1. Aydın öğretmen öğretimle ilgili geniş bilgi tabanına sahiptir:** Öğretim çok boyutlu bir etkinliklerdir. Öğretimin farklı boyut ve parçalarının daha çok farkında olan, bunlarla ilgili daha geniş bilgiye sahip olan öğretmenler öğretimde uygun hüküm ve karar vermeye daha hazırdırlar.

**2. Kendini araştırma vasıtasıyla yapılan öğretimle çok şey öğretilir:** Pek çok öğretmen için müfettiş tarafından sınıfın ziyaret edilmesi onların öğretimlerinde başlıca geri besleme kaynağıdır. Müfettiş ya da dışarıdan birinin yorumları kişinin öğretimi ile ilgili faydalı bir bilgi kaynağı olabilir. Bu öğretmenlerin kendi öğretimini incelemeleri için en iyi fırsattır.

**3. Öğretimde olan pek çok şey öğretmen için meçhuldür:** Öğretmenler genellikle uyguladıkları öğretim türünün, ani kararları nasıl aldıklarının farkında değildir. Kendi dersinin video teybini izlemesinin ardından kendisi tarafından yapılan yorumlarla bunu fark eder. Örneğin; fikrim yoktu, çok konuştum ve öğrencilerin uygulama yapmasına izin vermedim, çok süratliydim, öğrencilere bir görev üzerinde uygulama yapmaları için diğer göreve geçmeden önce yeterince zaman vermedim vs. Ders sırasında anlık meydana gelen pek çok durum vardır. Öğretmen için bazen sınıfta neyin, ne için meydana geldiğini fark etmek oldukça zordur.

**4. Deneyim gelişme tabanında yetersizdir:** Deneyim öğretmen gelişiminde anahtar unsurken içinde profesyonel büyüme temelinde yetersiz olabilir. Günden güne öğretimin pek çok cephesi ortaya çıkmaktadır ve öğretmenler öğretimin sürekli karşılaşılan boyutları için usul ve stratejiler geliştirmektedirler. Bununla birlikte bazı araştırmalar göstermektedir ki kimi sınıf usul ve stratejileri otomatik olarak uygulanmakta ve bilinçli düşünce veya yansıtmayı kapsamamaktadır. Deneyim, öğretmen gelişiminin başlangıç noktasıdır. Deneyimi sistematik olarak incelemek gerekmektedir. Bunun içinde özel prosedürlere ihtiyaç duyulmaktadır.



**5. Eleştirel yansıtma daha derin öğretim anlayışını harekete geçirebilir:** Eleştirel yansıtmanın değerlendirme temeli, karar verme ve değişiklik kaynağı olarak öğretim deneyimlerini incelemeyi içerir. Aynı zamanda onların nasıl ve niçin bu şekilde oldukları hakkında şaşırtıcı sorular sormayı da kapsar. Öğretimlerinin doğası hakkında iyi bilgilendirilmiş öğretmenler, profesyonel gelişme safhalarını ve öğretimlerinin hangi yönlerinin değişmeye ihtiyacı olduğunu değerlendirebilirler. Bunun yanı sıra eleştirel yansıtma, devam eden bir gelişme ve öğretimin sıradan bir parçası olarak görüldüğünde öğretmenlere farklı seçenekleri denemede ve öğretimlerindeki etkilerine değer biçmede kendilerini daha emin hissetmeleri olanağını verir.

Bu varsayımlar, öğretmenlerin kendi sınıflarında olan olayları yansıtmalarında aktif olarak kapsanmaları halinde gerçekleri yansıtır. Öğretmenler, öğrettikleri ile öğrencilerin öğrendikleri arasında bir boşluk varsa bunu fark edebilir. Yansıtmanın bu yöntemi özel bir araştırma türüdür.

## 2. YANSITICI ÖĞRETİM ARAÇLARI

Öğretmenlere öğretim deneyimlerini yansıtma yardımcı olabilecek basit yöntemler vardır. Her bir yöntemin avantajları ve dezavantajları vardır. Bazıları öğretimin kesin yönlerini araştırmada diğerlerinden daha faydalıdır:

### 1. Öğretim Günlüğü: Yazılı ya da kayıtlı öğretim deneyimi raporları.

Günlük, öğretmen ya da stajyerlerin öğretme işine yazılı cevaplarıdır. Günlük tutmak iki amaca hizmet eder:

- Daha sonraki yansıtmanın amaçları için olay ve düşünceleri kaydetme
- Yazma metodunun kendisinin, öğretimin iç yüzünün anlaşılmasına yardımcı olması.
- Sınıf deneyimlerinden pek çok farklı konu keşfedilmiş olur; örneğin sınıfta ya da okulda meydana gelen bir duruma karşı kişisel tepki, öğretmede meydana gelen problemler hakkında gözlem ya da sorular, okul olayları ya da dersin bazı yönlerinin önemini anlatma vs.

Günlük tutarken uyulması tavsiye edilen hususlar şunlardır:

1-Düzenli olarak bahsedilen konular üzerine girişler yapmak. Haftada 1-2 mümkünse her gün dersten sonra 5-10 dakika ders hakkında yazmak ya da dersi kaydetmek için zaman harcamak faydalı olabilir.

2-Düzenli olarak girişleri gözden geçirmek. Açık olarak kaydedilmeyen ya da yazılmayan neler olduğunu keşfetmeye çalışmak. Günlüğü gözden geçirirken şu tür sorular sorulmalıdır:

- Öğretmen olarak ne yapıyorum?
- Öğretim tekniğim hangi prensip ve kanaatleri içeriyor?
- Farklı bir şekilde mi öğretmeliyim?

Günlük tutmak, bir ya da daha fazla meslektaşla paylaşılıp düzenli olarak tartışıldığında da faydalı olabilir.

Kılavuz Günlük Girişleri İçin Ders Sırasında Olanlarla İlgili Yansıtma Soruları:



Öğretim hakkında sorular:

- Öğretmek için neleri anlattın? Amaçlarını yerine getirebildin mi?
- Hangi metodları kullandın? Ne kadar etkililer?
- Ne tür öğretmen-öğrenci etkileşimi meydana geldi?
- Eğlenceli ya da alışılmamış herhangi bir şey oldu mu?
- Dersle ilgili herhangi bir problemin oldu mu?
- Ders planından farklı hareket ettin mi? Eğer öyleyse neden? Değişiklik bir şeyleri daha iyi ya da kötü yaptı mı?
- Dersin ana başarısı neydi?
- Dersin en başarılı bölümü hangisiydi? Dersin başarısız bölümü hangisiydi?
- Eğer bu dersi tekrar verebilseydin, farklı bir şekilde mi öğrettirdin?
- Öğretiminde yapman gereken ne tür değişiklikler olduğunu düşünüyorsun?

Öğrenciler hakkında sorular

- Bugün bütün öğrencilere konuyu öğretebildin mi?
- Öğrencilerin aktif olarak derse katıldılar mı? Ders öğrencileri zorladı mı?
- Farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını nasıl cevaplandırdın?
- Öğrencilerin dersten gerçekten bir şeyler öğrendiğini düşünüyor musun?
- Dersle ilgili en çok neden hoşlandılar? Dersle ilgili nelere iyi cevap verebildiler?

**2. Ders Raporları:** Dersin ana özelliklerini anlatan yazılı ders raporları.

Ders raporları, öğretmene dersin ana özellikleri hakkında yeniden bir araya getirdiği unsurları anlatmasına imkan veren listelerdir. Bu raporların amacı, öğretmene dersin ne kadar etkili olduğunu, dersin farklı bölümlerinde ne kadar zaman harcadığını göstermek ve ders sırasında meydana gelen olayları düzenli olarak idare etme konularında basit ve hızlı teknikler vermektir. Ders planı öğretmenin niyetini, raporu ise öğretmen gözüyle derste olanları anlatır. Dersi kaydetmek için alternatif bir yaklaşım olarak dersten sonra aşağıdaki tür sorulara verilebilecek cevapları yazmak için birkaç dakika harcamak öğretmen için oldukça kolaydır.

- Dersin ana hedefi neydi? Derste öğrenciler gerçekten ne öğrendiler?
- Hangi öğretim yöntemlerini kullandım?
- Dersin en etkileyici ve en az etkileyici bölümleri hangileriydi?
- Dersi tekrar işleyebilseydim farklı bir şeyler öğretebilir miydim?

**3. Araştırma ve Anketler:** İncelemeyi tamamlama veya anket yönetimi gibi etkinlikleri öğrenme ya da öğretimin özel yönleri üzerindeki bilgileri toplamak için düzenlenmiştir. Öğretim ve öğrenimin bazı cepheleri anketleri uygulama ya da araştırmayı gerçekleştirmek için incelenebilir. Örneğin öğretmen öğrencilerin grup çalışması içindeki davranışlarını incelemek isteyebilir. Bu konuda sınıfa anket uygulanır. Bu anketlerle öğrencilere grup çalışmasını, etkinliklerini ne kadar yararlı buldukları, ondan neler öğrendiklerini düşündükleri, hangi muhteva ve yetenekler için grup çalışmasına başvurdukları vs. sorulabilir. Araştırma ve anketler öğretim ve öğrenimin etkileyici boyutlarını bir araya getirmede faydalı yollardır (Richards, 1995).

**4. Ses ve Video Kayıtları :** Ders ya da dersin bir parçasının kayıtları.

Gerçekleştirilmesinin kolay olması bir avantajdır. İyi gerçekleştirilmiş kayıtlarla en verimli ders raporları elde edilir. Ses ya da video kasetleri kullanılabilir. Video kamera ya da ses kayıt cihazı sınıfta stratejik bir yerde bulunur. Sınıfta olanların çoğu kaydedilebilir. Avantajlarından biri yoğunlaşılacak noktayı seçmeye izin vermesidir. Bu nokta, öğretmen (mikrofon takmışsa) ya da bir grup öğrenci olabilir (Kayıt cihazı onlara yakın yerleştirilmişse). Diğer bir avantajı kasetlerin pek çok defa izlenip incelenebilir olmasıdır. Dersi kaydetmenin bazı dezavantajları da vardır. Cihazların varlığının dersin doğallığını bozabilmesi, kayıt cihazının belli bir süre kayıt yapabilmesi gibi.

**5. Gözlem:** Görev, işbirlikçi öğretmenin sınıfının gözlemlenmesi ile ya da yakından gözlemle tamamlanır. (Görev, bir öğretmenin meslektaşının sınıfını ziyaret etmesi ile tamamlanır.) Gözlem, öğretimin farklı yönlerini incelemek için yapılan sınıf ziyaretlerini kapsar. Öğretimle ilgili bilgi toplama yollarından biri olarak çok tavsiye edilir. Gözlem olumsuz deneyimlerden ziyade olumlu yönleri ortaya koymak içindir. Gözlemcinin işlevi bilgi toplama ile sınırlı olmalıdır. Gözlemci öğretmenin dersini değerlendirme de bulunmamalıdır. Gözlem, stajyerlerin işbirlikçi öğretmenin sınıfını ziyaret etmesi ya da bir öğretmenin diğer bir öğretmenin sınıfını ziyaret etmesi yollarıyla gerçekleştirilebilir.

**6. Hareket Araştırması:** Hareket araştırması öğretmenin kendi sınıf öğretimi ve öğrenimini anlamasındaki yükselişi içeren sınıf araştırmalarına başlamak ve sınıf uygulamalarındaki değişiklikleri sunmak için kullanılır. Hareket araştırması öğretmenin kendi sınıfında küçük inceleme projelerini kapsar. Öğretim ve öğrenimin çeşitli yönlerini değerlendirmek için yapılan küçük hareket araştırması projelerinde kullanılan kriterler vardır. Hareket araştırmasında öğretimi değerlendirme kriterleri aşağıda belirtilmektedir: (Richards, 1995)

Kapsam öğretim niteliklerini ortaya koymalı

Öğretmenler dersleri için objektif olmalı, Öğrenciler bu objektifliğin farkında olmalı

Öğretmenler konuyla ilgili güvenilir yorumlara, eleştirilere sahip olmalı

Ders uygun içeriğe sahip olmalı

Aktiviteler bütün öğrencilerin yeteneklerine, motivasyonlarına, ve meşguliyetlerine göre hazırlanmalı ve onların uygun bölümlerde gelişmelerine olanak vermelidir.

Aşağıda örnek olarak bir hareket araştırması çalışma planı verilmiştir.

#### **Bir Hareket Araştırması Çalışma Planı: (Taylor, Capel, Leask, Turner, 1995)**

Neyi bilmek istiyoruz? (Soruyu netleştirmek önemlidir. Bunun için birkaç parçaya da bölünebilir.)

Soruyu cevaplamak için kim, nerede bilgiye ihtiyaç duyar?

Hangi kaynaklar ve ne kadar zaman bu işlerin keşfi için adanabilir?

Bilgileri nasıl toplayacağız?

Bilgileri toplamaya ne zaman ihtiyaç duyarız?

Bilgilerin toplanması ve kullanılmasından doğan etik sorular nelerdir?

Bilgiyi nasıl inceleyecek ve sunacağız?

Bulduklarımızın ışığı altında hazırlanabilir ve değişiklik yapabilir miyiz?

**Hareket Araştırması ve Yansıtıcı Uygulama:** Dersin iyi geçtiğini nasıl anlarsın? Bu öğretmenin zaman zaman sorması ve cevaplayabilmesi umulan bir sorudur. Öğretmenin öğretimindeki hedefi öğrencilerin öğrenmesidir. Hareket araştırması yansıtıcı uygulamayı tarif etmek için kullanılan bir sözdür ve uygulayıcıların kendileri tarafından pro-



fesyonel uygulamalarının bir incelemesidir. Aynı zamanda bu metod, gözlem, günlük tutma, farklı ilgi alanlarının bakış açılarını yakalama, dokümanları inceleme gibi kullanılmakta olan metodların pusulasıdır diyebiliriz.

Hareket araştırması, öğretmenin öğretim ve öğrenimde yer alan niteliklerini ortaya çıkarmak için kullandığı tekniği tarif eder. Hareket araştırması basit bir metoda bağlıdır. Sınıf gözleminde, yoğunlaşılacak nokta netleştirilmiş ya da cevaplanması gerekli sorularla başlanmış olabilir. Çeşitli kaynaklardan, soruları cevaplamak için ipuçları toplanabilir, gözlem yapılabilir, öğrenci ve öğretmenlerin ders sırasında gerçekten neler yaptıkları not edilebilir. Herhangi bir hareket araştırması için farklı kaynaklardan bilgiler bir araya getirebilir, alternatif algılar ve açıklamalar kontrol edilebilir ve sonuç oluşturulurken bütün bunlar kaydedilir.

Yansıtıcı öğretim, öğretim deneyimleri üzerine yansıtma yardımcı olur. Öğretmek yorucu bir görevdir. Fakat Olumlu deneyime sahip olmayı sağlar. Bu bilgiler yapılan işler üzerine düşünme ve öğretim yollarındaki her adımla ilgili zorlayıcı sorular sorma alışkanlığı kazanmaya yardımcı olmak için düzenlenmiştir. Bu yüzden hafızadaki öğretim deneyimleri çok belirsizleşmeden önce aşağıdaki gibi sorularla yansıtma yapılmalıdır. Günde en az bir iki soru cevaplandırılmalıdır. Öğretmen, deneyimleri üzerinde doğru yansıtma için kendine zaman vermelidir.<sup>2</sup>

### 3. ÖĞRETİM DENEYİMİNDEN SONRA YANSITMA SORULARI

Öğretmen deneyimi hakkında yansıtma için zaman ayırır. Artık yıl ya da dönemi bitirdiği için öğretimi hakkındaki düşüncelerini tarif eder.

Bir öğretmen olarak kendin için düşüncelerin nedir? Niçin?

Öğretimle ilgili hoşuna giden özellikler nelerdir? Öğretiminde hoşuna gitmeyen özellikler nedir? Bu, daha az olumsuz hale nasıl getirilebilir?

Öğretim deneyimlerini düşün. Neleri değiştirmek isterdin? Birkaç bölüme ayırmayı isteyebilirsin: Öğretmen öğrenci ilişkisi, personel ilişkisi, fikir değişiklikleri, davranış yönetimi değişiklikleri ya da herhangi yeni, çeşitli düşünceler.

Öğretim deneyimleri sırasında ve öncesinde yazdığın yansıtma raporlarını yeniden oku. Hangi soruyu farklı cevaplamak isterdin? Neden?

Günlüğünü yeniden oku. Kendin hakkında ve eğitim işi ile ilgili neler öğrendin?

### 4. YANSITMANIN ÖNEMİ

Yansıtma ile ilgili tartışmalarda onun değerli bir metod olduğu, bunun sebebinin de öğretmenin profesyonel gelişimi için değişiklikler getirmesi olduğu vurgulanmaktadır. Korthagen ve Wubbels (1995) stajyer öğretmenlerin karakteristik yansıtıcı özelliklerini tanımlayarak kendi düşüncelerini sunmuşlardır: Kendi tecrübelerini değerlendirirken soru sorma yaklaşımını kullanırlar (Bu neden oldu? Vs.), ne öğrenmek istedikleri açıktır (Öğrencilerden bağımsız), tecrübelerini inceleyip anlatabilirler ve karşılıklı etkileşimleri iyidir, güçlü bir kendine güven ve alçak gönüllülük duygusuna sahiptirler.

Korthagen ve Wubbels bunları uygulamalarında kullanan öğretmenler açısından yansıtmanın iki ana değerini ortaya koymuşlardır. Birincisi, diğer öğretmenlere göre öğrenci ve meslektaşları ile daha yakın ilişkiler kurmaları, ikincisi ise iş hayatlarında memnun ve tatminkar bir düzeye ulaşmalarıdır. J. Dewey ve diğerleri (Zeichner 1987, Taylor

1997, Elliot 1998) yansıtıcı uygulama ile meşgul olmanın önemli sebeplerinden birinin bireyselliğin ötesinde boyutlarının bulunması olduğunu güçlü bir şekilde vurgulamışlardır.

Schön (1983) harekette yansıtmayı profesyonel uygulamaya merkez olarak belirlemiştir. Ona göre, harekette yansıtma, profesyonellerin, sürpriz bir olay karşısında edindiği tecrübeleri kapsayan durumlarla yüz yüze getirildiğinde ortaya çıkar. Schön harekette yansıtma metodunun üç ana ögesinin altına çizmektedir: Bilinçli olma, eleştirel olma (soru sormayı ve yeniden yapılanmayı kapsar), hızlı olma (yeni hareket ve anlık edinilen tecrübeyi artırmak). Schön bu özelliklerin daima ayrı bulunmayabileceğini çalışmanın süresine bağlı olarak bütün halinde bulundurulabileceğini de belirtmiştir. Ona göre yetenekli öğretmen, kısa sürede cevap vermesini gerektiren durumlarda bunu başarabilendir. Eraut, eleştirel kontrol altında öğretmenlerin uygulamalarına devam etmelerine ihtiyaç olduğunu ve birinin uygulamalarıyla ilgili eleştirel görüşleri temin etmenin, nitelik kontrolü ve profesyonel anlayışın en önemli parçası olduğunu vurgulamıştır.

## SONUÇ

Yansıtmanın sadece öğretmenin endişelerine yeni anlayışlar getirmede değil aynı zamanda eleştiriye, yeteneklere ve uygulamanın şeklini değiştirmeye yardımcı olması dolayısıyla da önemli olduğu pek çok çalışma da belirtilmektedir. Her yıl içinde bulundukları eğitimde, öğretimlerini geliştirmeye çalışan şevkli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Eraut'unda belirttiği gibi, profesyonel anlayışın ve nitelik kontrolünün önemli bir parçası olarak öğretmenlerin uygulamalarıyla ilgili eleştirel görüşlerini diğer meslektaşlarıyla paylaşmalarına ve eleştirel kontrol altında uygulamalarına devam etmelerine ihtiyaç vardır. Unutulmaması gerekir ki, profesyonel yeterlilik varacak son yer değil, hareket edilecek noktadır.

## KAYNAKÇA

<http://www.iloveteaching.com/mentor/index.htm>

<http://www.geocities.com/ualtunay.geo/konferanslar/yansitici.html>

REECE Iane , Stephen WALKER, 1994, A Practical Guide To Training And Learning, Second Edition, Bussines Education, Publishers

TAYLOR William , CBE, Susan CAPEL, Marilyn LEASK And Tont TURNER, 1995, Learning To Teach In Secondary School A Companion To School Experience With A Fareward, Routledge

RICHARDS Jack C., 1995, Reflecting Teaching In Second Language Classroom, Cambridge University Press

LAURILLARD Diana, 1995, Rethinking University Teaching A Framework For The Effective Use Of Educational Technology, Routledge

GRİFFİTHS Vivienne, 2000, The Reflective Dimension In Teacher Education, Educational Research, ([www.elsevier.com/locate/ijedures](http://www.elsevier.com/locate/ijedures))

WALLACE Michael J., Training Forenign Language Teachers, A Reflective Approach



# GENEL KİMYA LABORATUVARI SINIF ÇEVRESİ ÖLÇEĞİ-GERÇEK FORMUNUN UYARLAMA ÇALIŞMASI

Doğan DOĞAN\*  
Hakan ATILGAN\*\*  
Bayram DEMİRCİ\*\*\*

## ÖZET :

Bu araştırmada, Fraser ve arkadaşları tarafından geliştirilen Fen Laboratuvarı Sınıf Çevresi Ölçeği-Gerçek (FLSÇÖ-G) formu, Türkiye'deki üniversitelerin eğitim fakülteleri genel kimya laboratuvarı öğrenme çevrelerine uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmasında orjinal FLSÇÖ-G Türkçe'ye çevrilmiş ve bazı maddeleri genel kimya laboratuvarları için değiştirilmiştir. Değişiklik işlemi tamamlandıktan sonra, ölçek; Türkiye'deki dokuz üniversitede 308 kimya öğretmenliği birinci sınıf öğrencisinden oluşan bir örneklem grubuna uygulanmıştır. Analiz aşamasında toplam 35 maddeden ve her boyutta yedi madde olmak üzere beş farklı alt boyuttan oluşan Genel Kimya Laboratuvarı Sınıf Çevresi Ölçeği-Gerçek (GKLSÇÖ-G) formunun yapı geçerliğini sağlamak için bir dizi faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizleri sonucunda bir madde, yapıyı bozduğundan ölçekten çıkartılmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ölçeğin alt boyutları için 0.61 ile 0.87 arasında ve tüm ölçek için 0.85 düzeylerinde bulunmuştur. Böylece eğitim fakülteleri genel kimya laboratuvarları öğrenme çevrelerinin değerlendirilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Ölçek Uyarlaması, Öğrenme Çevresi, Genel Kimya Laboratuvarı

## ABSTRACT

In this study, Science Laboratory Environment Inventory-Actual (SLEI-A) form developed by Fraser and his colleagues was adapted into Turkish universities' educational faculties general chemistry laboratory learning environments. In the adaptation work, the original SLEI-A was translated into Turkish and some of its items were modified to general chemistry laboratories. After the modification process was completed, the questionnaire was administered to a sample consisting of 308 chemistry freshman students at nine universities in Turkey. In the analysis stage, a series of factor analysis was run to examine the structural validity of GCLEI-A (General Chemistry Laboratory Environment Inventory-Actual) form that was consisted of 35 items altogether with seven items in each of five different scales. As a result of the factor analyses, one item was deleted from the instrument because of violating the structure. Cronbach alpha reliability coefficients for the five scales of GCLEI-A were found to range from 0.61 and 0.87 and for the whole instrument 0.85. Thus, a reliable and valid instrument was obtained in order to evaluate the learning environments of general chemistry laboratories of educational faculties.

**Keywords:** Instrument Adaptation, Learning Environment, General Chemistry Laboratory

## GİRİŞ

Sınıf çevresi ile ilgili olarak çok sayıda ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu konudaki ilk önemli çalışmalardan birini Rudolf Moos ve arkadaşları (Moos 1979, Moos & Trickett, 1987) Sınıf Çevresi Ölçeğini (Classroom Environment Scale) geliştirerek gerçekleştirmişlerdir. Waldberg ve Anderson (1968) ise sınıftaki öğrenme çevresinin öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemek için yaptıkları çalışmalar sonucunda, Öğrenme Çevresi Ölçeğini (Learning Environment Inventory) geliştirmişlerdir. Daha sonra sınıf çevreleri ile ilgili çok sayıda değişik ölçme aracı geliştirilmiştir.

\* İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü Araştırma Görevlisi

\*\* İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Görevlisi

\*\*\* İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü Öğretim Üyesi



Sınıf çevreleri ile ilgili alanyazında çok sayıda çalışma yer almış olmasına karşın fen laboratuvarları sınıf çevreleri ile son on yılda ilgilenilmeye başlanmıştır. Öğrencilerin laboratuvarlarda yaptıkları pratik uygulamaların teorik derslerde öğretilen konuların anlaşılmasına ne derece katkıda bulunduğu merak edilmesi ve pratik uygulama maliyetlerinin yüksekliği bu ilginin temel nedenleri arasındadır. Fen laboratuvarları sınıf çevrelerinin psikososyal durumlarını belirlemek amacıyla ilk defa Fraser ve arkadaşları (1992); üniversite, ortaöğretim ve ilköğretim öğrencilerine uygulanabilir nitelikte olan bir "Fen Laboratuvarı Sınıf Çevresi Ölçeği" geliştirmişler ve geliştirdikleri bu ölçeği çok sayıda ülkede uygulayarak geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmışlardır. Bu ölçek daha sonra değişik ülkelerdeki başka araştırmacılar tarafından da lise ve üniversitelerdeki kimya ve biyoloji laboratuvarlarına uyarlanıp uygulanmıştır (Hofstein ve Cohen, 1996; Wong ve Fraser, 1996). Ölçeğin çok sayıda araştırmada kullanılması sonucunda uygulamalı derslerin öğretiminde, öğrenme çevresinin etkili bir biçimde düzenlenmesinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle, ülkemizde kimya öğretmeni olarak yetişecek adaylara genel kimya laboratuvarlarıyla ilgili bilgi ve becerileri kazandırabilmede laboratuvarlardaki öğrenme çevresinin adaylar tarafından nasıl algılandığını ve laboratuvar derslerini nasıl değerlendirdiklerini ortaya koyabilmek için ölçeğin dilimize çevrilerek, üniversitemizimizin eğitim fakülteleri genel kimya laboratuvarlarına uyarlanması düşünülmüştür. Bu amaçla ölçeği geliştiren Prof. Dr. Barry Fraser ile elektronik mektup (elmek) yoluyla iletişim kurularak, kendisinden ölçeği kullanma izni alınmış ve daha sonra kendileri posta ile ölçeğin aslını elimize ulaştırmışlardır.

#### **Genel Kimya Laboratuvarı Sınıf Çevresi Ölçeği-Gerçek (GKLSÇÖ-G) Formunun Özellikleri**

Türkçe'ye uyarlaması yapılan Genel Kimya Laboratuvarı Sınıf Çevresi Ölçeği-Gerçek formu, Fraser ve arkadaşları (1992,1995) tarafından geliştirilen Fen Laboratuvarı Sınıf Çevresi Ölçeği-Gerçek (Science Laboratory Environment Inventory-Actual (SLEI-A)) formunun modifiye edilmiş bir versiyonudur. Modifikasyon işlemi sırasında FLSCÖ-G de yer alan "Fen" sözcükleri "Genel Kimya" sözcükleri ile değiştirilmiştir. Örneğin; ölçeğin orijinalinde yer alan "Fen derslerimde öğrendiklerimle laboratuvar çalışmalarım birbiriyle ilişkili değildir" ifadesi GKLSÇÖ-G de "Genel Kimya derslerimde öğrendiklerimle laboratuvar çalışmalarım birbiriyle ilişkili değildir" şeklinde değiştirilmiştir.

Araştırmacılar orijinal SLEI ölçeğini geliştirirken; konu ile ilgili alanyazının taranması, klasik sınıf çevreleri için geliştirilen ölçeklerdeki alt boyutların incelenmesi, bu yeni ölçekteki alt boyutların hangi Moos (1974) kategorisinde yer alacağının belirlenmesi, lise ve üniversitelerdeki fen dersleri öğretmenlerine ölçekte yer alan maddelerin alt boyutlarla ilişkisi üzerindeki fikirlerinin sorulması, ölçeğin yanıtlanma süresi ve puanlanma açısından ekonomikliğine bakılması olmak üzere beş ölçütü dikkate almışlardır.

Orijinal SLEI ölçeği, öğrencilerin içinde bulundukları sınıf çevresini saptamaya yönelik ifadeler içeren "Gerçek" form ve öğrencilerin istedikleri sınıf çevresini saptamaya yönelik ifadeler bulunduran "İstenen" form olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. Ölçeğin her formu başlangıçta 72 madde ve sekiz boyut olarak belirlenmiştir. Ancak daha sonra yapılan faktör analizi çalışmaları sonucunda her iki formun madde sayısı 35'e indirilmiş ve ölçek formlarında yer alan maddeler beş alt boyutta toplanmıştır. Bu boyutlara ilişkin açıklamalar Tablo 1'de gösterilmiştir.



**Tablo 1. SLEI Gerçek Formu ve GKLSÇÖ-G 'de Yer Alan Alt Ölçekler ve Tanımlamaları**

ALT BOYUTLAR	ALT ÖLÇEK TANIMLAMALARI VE MADDE DAĞILIMI
1. YAKINLIK	Öğrencilerin birbirlerini tanıma, birbirlerine yardım etme ve birbirlerini destekleme derecesi (ölçek madde numaraları; 1, 6, 11, 16, 21, 26, 31).
2. AÇIK UÇLULUK	Laboratuvarda öğrencilere tanınan çalışma konusu esnekliği: Her öğrencinin aynı deneyleri yapmaya zorlanmaması, her öğrenciye istediğinde farklı deney yapabilme şansının tanıma derecesi (ölçek madde numaraları; 2, 7, 12, 17, 22, 27, 32).
3. BÜTÜNLEŞME	Laboratuvardaki etkinliklerin teorik derslerdeki konularla bütünleşme derecesi (ölçek madde numaraları; 3, 8, 13, 18, 23, 28, 33).
4. KURALLARDA NETLİK	Laboratuvardaki çalışma kurallarının netliği ve formal olarak belirlenme derecesi ya da laboratuvardaki davranışlara formal kuralların yön verme derecesi (ölçek madde numaraları; 4, 9, 14, 19, 24, 29, 34).
FİZİKSEL ORTAM	Laboratuvarın fiziki altyapısı, içerisinde bulunan araç ve gereç sayısı ve diğer materyallerin amaca uygunluk derecesi (ölçek madde numaraları; 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35).

Ölçek maddeleri 1: Hiçbir zaman, 2: Nadiren, 3: Bazen, 4: Çoğu zaman ve 5: Her zaman şeklinde yanıtlamaya uygun, beşli Likert tipinde düzenlenmiş ve ölçek puanlanırken olumsuz ifadeli maddeler tersten puanlanacak şekilde hazırlanmıştır.

SLEI ölçeği; altı ülkede (ABD, Kanada, İngiltere, İsrail, Avustralya ve Nijerya) 3727'si lise, 1720'si üniversite öğrencisi olmak üzere toplam 5447 öğrenci üzerinde uygulanmış, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği ile ilgili olarak üniversite öğrencileri için "Gerçek" formu alt boyutlarında Cronbach Apha güvenirlik katsayısı 0.65 ile 0.91 arasında bulunmuştur (Fraser ve McRobbie 1995). Ölçek daha sonra Biyoloji (Fisher, Henderson ve Fraser, 1997) ve Kimya laboratuvarları (Wong ve Fraser, 1995) için modifiye edilmiş ve çapraz geçerliği yapılmıştır. Bu çalışmalar, ölçeğin hem lise hem de üniversite düzeyinde Fen laboratuvarı dersleri için kullanılabileceğini göstermiştir.

Bu araştırmada SLEI ölçeği "Gerçek" formunun genel kimya laboratuvarları sınıf çevresi için uyarlama çalışmaları yapılmış ve uyarlanan bu ölçek "Genel Kimya Laboratuvarı Sınıf Çevresi Ölçeği-Gerçek" formu (GKLSÇÖ-G) olarak adlandırılmıştır.

#### **Genel Kimya Laboratuvarı Sınıf Çevresi Ölçeği-Gerçek(GKLSÇÖ-G) Formunun Uyarlama Çalışmaları Türkçe'ye Çeviri Çalışması**

SLEI ölçeğinin orjinal İngilizce "Actual" formunda yer alan ifadeler araştırmacılar tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve üniversitelerimizin eğitim fakülteleri genel kimya laboratuvarı dersi öğrenme çevreleri için değiştirilmiştir. Daha sonra ölçek, üniversite-lerde görev yapan üç İngilizce okutmanına verilmiş ve kendilerinden ölçeği dilimize çevirmeleri istenmiştir. Yapılan çevirilerdeki benzerlikler ve farklılıklar tartışılarak, ölçeğin Türkçe "Gerçek" formu oluşturulmuştur. Bu form orjinali ile birlikte biri Fen Eğitimi alanında diğeri ise Eğitim Bilimleri alanında Profesör iki öğretim üyesine verilmiş ve gerekli düzeltme önerileri alındıktan sonra ölçeğe son şekli verilmiştir.



## Analiz

GKLSÇ-G ölçeğinin yapı geçerliğinin tanımlanması için faktör analizi kullanılmıştır. Faktör analizi; çok değişkenden, birbiri ile ilişkili değişkenleri bir araya getirerek, az sayıda ilişkisiz değişken bulmayı sağlayan, çok değişkenli istatistiksel bir tekniktir. Başka bir ifadeyle, birbiri ile ilgili maddeleri bir araya getirerek, az sayıda yapının belirlenmesi için faktör analizi kullanılır. Diğer bilim alanlarında olduğu gibi eğitim ve psikoloji gibi alanlarda da genellikle çok boyutlu olan yapı, bileşen veya kendini oluşturan alt sistemler vardır. Faktör analizi özellikle bu yapısal teorileri ortaya koymaya yarayan önemli bir istatistiksel tekniktir (Cronbach, 1984; Tathdil, 1996; Baykul, 2000). GKLSÇ-G ölçeğinin, ölçeğin geliştiricileri tarafından ortaya konulan ve geliştirildiği toplum ve kültüre dayalı olarak belirlenmiş boyutlarının Türkiye üniversiteleri için de geçerli olup olmadığının ya da başka bir ifadeyle bu alt ölçekleri oluşturan maddelerin Türkiye için de aynı yapıyı tanımlayıp tanımlamadığının belirlenmesi amacıyla faktör analizi kullanılmıştır. Bu yolla ölçeğin yapısının tanımlanmasıyla yapı geçerliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Birleşik ölçmelerin iç tutarlılık anlamında güvenilirliği için bir alt değeri belirlemede  $\alpha$  katsayısı en çok kullanılan yöntemlerdendir. Cronbach tarafından geliştirilen  $\alpha$  katsayısı madde puanlarının ölçek puanlarıyla tutarlılığının bir ölçüsüdür (Lord ve Novick, 1968). Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde, her bir alt ölçek ve ölçeğin bütünü için iç tutarlık anlamında kullanılan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Tanımlanan faktörlere (alt ölçek) ve ölçeğin bütününe ilişkin; aritmetik ortalama, standart sapma, varyans, ortanca, minimum ve maksimum değerler betimleyici istatistikler olarak hesaplanarak tablolaştırılmıştır.

## BULGULAR

Yapı geçerliği çalışması için, dokuz üniversitede 308 öğrenciye uygulanan GKLSÇÖ-G'den elde edilen veriler üzerinde yapıları tanımlamak için temel bileşenlerle faktör analizi yapılmıştır. Analize ölçeğin orijinalinde yer alan 35 madde ile başlanmıştır. Faktör tanımlanmasında ya da maddenin hangi faktörde yer aldığına karar verilmesinde değişkenin (madde) faktör yükü değerlerinin 0.40'dan büyük olması yeterli bulunur (Akt. Balci, 2000). Bazı durumlarda faktör yüklerinin 0.30'a kadar düşmesi halinde bile, bu durumdaki maddelerin çok olmaması koşulu ile kabul edilebilmektedir. GKLSÇ-G ölçeğinin maddeleri ölçeğin yurt dışında yapılan geçerlik çalışmalarındaki faktör yüklerine yakın yükler vermiştir. Maddelerin bir tanesi dışında kalan 34 maddenin faktör yükleri 0.40'dan büyük olmakla birlikte, beşinci boyutta yer alması beklenen 27. maddenin beşinci faktöre yükü 0.24 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda beşinci boyutta yer alan fakat faktör yükü beklenenin altında olan 27. madde ölçekten çıkarılarak kalan 34 madde ile yeniden analiz yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin beş alt ölçeğinin varyans açıklama oranları Tablo 2'de gösterilmiştir.

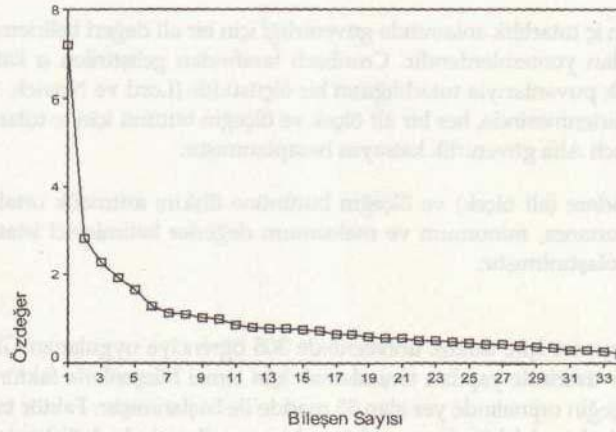
Tablo 2. GKLSÇÖ-G'nin Öz Değer ve Varyans Açıklama Oranları

Bileşen	Özdeğer	Varyans Açıklama Oranı (%)	Toplam Varyans Açıklama Oranı (%)
1	7,213	21,216	21,216
2	2,821	8,297	29,512
3	2,285	6,722	36,234
4	1,915	5,633	41,868
5	1,642	4,831	46,698



Faktör sayısının belirlenmesinde; analiz sonucunda ortaya çıkan bileşenlerin özdeğerlerinin 1'den büyük olması ve her bir bileşenin varyans açıklama oranının toplam varyans içindeki payının yaklaşık olarak %5 olmasının yanısıra, özdeğerlerin grafiksel olarak gösteriminde hızlı düşüş ve kırılma noktaları da dikkate alınır. Bununla birlikte boyutların toplam varyansı açıklama oranları için aranan genel oran 2/3'tür. Ancak bu oran sosyal bilimlerdeki çalışmalarda daha aşağılara çekilebilmektedir. Tablo 2'de görüldüğü gibi GKLSÇÖ-G'nin beş alt ölçeği toplam varyansın % 46,69'unu açıklamaktadır. Ölçeğin beş alt ölçekle (faktör) açıkladığı toplam varyans oranı, özdeğerlerin ilk beş faktörde birden büyük olması ve her bir faktör için varyans açıklama oranı olarak beklenen yaklaşık %5 oranını sağlaması, ölçeğin yurtdışı uygulamalarına benzer olarak beş boyutlu olduğunu göstermektedir. Şekil 1.'de verilen faktörlerin scree grafiği incelendiğinde, beşinci faktörde bir kırılmanın görüldüğü ve bu nedenle ölçeğin beş faktörlü olabileceği düşünülmüştür.

Şekil 1. GKLSÇÖ-G'nin Faktör Scree Çizgi Grafiği



Ölçek maddelerinin belirlenen beş boyutta öngörüldüğü gibi yer alıp almadığının belirlenmesi için faktör yüklerine bakılmıştır. Ancak maddelerin faktör yüklerinin beklenildiği gibi olmaması, maddelerin boyutlara göre dağılımının istenenden farklı oluşu ve kavramsal bir tanımlama yapmaya olanak sağlamayışi nedeniyle döndürme yapılmasına karar verilmiştir. Faktör döndürmesi; hesaplanan faktörlerin daha iyi yorumlanacak ve kavramsal anlamlılık sağlayacak şekilde, yeni faktörlere çevrilmesi olarak tanımlanır (Tatlıdil, 1996). Varimax dik döndürme tekniği, yapıya ulaşmada faktör yükleri matrisinin sütunlarına öncelik verir. Bu yolla sütunlarda yer alan bazı faktör yükleri 1'e yaklaştırılırken diğer yük değerlerinin 0'a yaklaştırılması sağlanır. Bu nedenle GKLSÇÖ-G'nin kavramsal anlamlılığın sağlanabilmesi ve yorumlanabilmesi için dik döndürme tekniklerinden olan varimax yöntemine başvurulmuştur. Bu yöntemle faktör yüklerinde önemli ölçüde kazanç sağlanmış ve kavramsal anlamlılık olanaklı olmuştur.

Tablo 3'de görüldüğü gibi; "Bütünleşme" adı verilen birinci faktör 7 maddeden oluşmakta, maddelerin bu faktör üzerindeki yükleri 0.552 ile 0.785 arasında değişmekte ve ölçekle açıklanan toplam varyansın % 21.216'sını açıklamaktadır. İkinci boyut "Yakınlık" olarak adlandırılmakta ve 7 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri 0.437 ile 0.786 arasında değişmekte ve toplam varyansın % 8,297'sini açıklamaktadır. "Fiziksel Ortam" olarak adlandırılan ve 7 maddeden oluşan üçüncü alt ölçek toplam varyansın % 6,722'sini açıklamaktadır. Bu boyutta yer alan yedi maddenin

faktör yükleri 0.457 ile 0.754 arasında değişmektedir. 7 maddeden oluşan dördüncü faktör, “Kurallarda Netlik” alt ölçeği olarak adlandırılmakta ve toplam varyansa % 5,633 katkı sağlamaktadır. Bu boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri 0.425 ile 0.649 aralığında değişmektedir. “Açık Uçluluk” olarak adlandırılan beşinci faktörün 6 maddesi ile toplam varyansa katkısı % 4.831’dir. Bu boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri de 0.407 ile 0.612 arasında değişmektedir.

**Tablo 3. GKLSÇÖ-G’nin Döndürme Sonucunda Faktör Yükleri**

Madde	Faktörler				
	1	2	3	4	5
03	0.733	0.060	0.133	0.084	-0,146
08	0.765	0.012	0.161	0.119	-0,102
13	0.762	0.092	0.128	0.157	0,172
18	0.593	0.299	0.021	0.238	0.074
23	0.731	0.189	0.021	0.153	-0.038
28	0.552	0.239	0.232	0.184	0.169
33	0.785	0.120	0.126	0.082	-0.036
01	0.143	0.536	-0.018	0.188	-0,034
06	0.140	0.572	0.060	0.104	-0,107
11	0.086	0.739	0.149	0.131	-0,027
16	0.043	0.786	0.082	0.114	-0,027
21	0.028	0.767	0.176	0.048	0,074
26	0.171	0.437	-0.018	0.236	-0,220
31	0.227	0.621	0.099	0.172	-0,107
05	0.032	0.138	0.457	0.153	0.063
10	0.147	0.171	0.524	0.171	0.040
15	0.063	0.015	0.754	0.023	0.017
20	0.075	0.067	0.464	0.211	0.072
25	0.143	0.010	0.650	0.049	-0.307
30	0.049	-0.035	0.712	0.119	0.099
35	0.149	0.114	0.653	0.059	0.111
04	0.010	0.125	0.154	0.614	-0.040
09	0.206	0.152	0.079	0.478	0.033
14	0.118	0.209	-0.021	0.649	-0.159
19	0.117	0.256	0.233	0.613	-0.001
24	0.238	0.071	-0.001	0.425	-0.375
29	0.106	0.118	0.221	0.616	0.250
34	0.143	0.107	0.245	0.624	0.044
02	0.121	0.092	0.315	-0.089	0.407
07	0.039	-0,067	-0.025	0.284	0.526
12	-0.081	-0.161	-0.092	-0.016	0.612
17	0.079	0,094	0.238	-0.121	0.603
22	-0.088	-0,174	-0.015	-0.094	0.581
32	0.037	0,014	0.058	0.083	0.556

Faktör analizinde; birbiri ile ilişkili olan değişkenleri bir araya getirerek az sayıda ve ilişkisiz değişkenin bulunması amaçlanır. Başka bir ifade ile faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlerde yer alan maddelerin kendi içlerinde ilişkili olması söz konusuysa, farklı faktörlerin puanları arasında ilişkinin olmaması beklenir.

Tablo 4’de verilen ikili korelasyonlardan bazılarının 0’a çok yakın bulunmasına karşın bazıları manidar bulunmuştur. Korelasyon katsayılarının manidarlığı örneklem büyüklüğü ile doğrudan ilgilidir. İkili korelasyonlardan bazılarının manidar olmasına rağmen olumlu düşük ya da olumlu orta düzeyde olmaları ve bazılarının da 0’a yakın olmaları, alt ölçeklerin ikili olarak birbirlerinden yeterince bağımsız olmalarının bir sonucudur.



Tablo 4. Alt Ölçekler (Faktörler) Arasındaki Korelasyonlar

Alt Ölçekler (Faktörler)	F-2	F-3	F-4	F-5
F-1 Bütünleşme	0.39**	0.34**	0.47**	0.05
F-2 Yakınlık		0.28**	0.46**	-0.08
F-3 Fiziksel Ortam			0.39**	0.16**
F-4 Kurallarda Netlik				0.01
F-5 Açık Uçluluk				1.00

\*\* P&lt;0.01

GKLSÇÖ-G'nin güvenilirliğinin saptanması için iç tutarlılık anlamında kullanılan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları; alt ölçekler (boyut) ve ölçeğin bütünü için hesaplanarak Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. GKLSÇÖ-G'nin Güvenirlik Katsayıları

Alt Ölçekler	N	k	$\alpha$
Bütünleşme	308	7	0.87
Yakınlık	308	7	0.81
Fiziksel Ortam	308	7	0.76
Kurallarda Netlik	308	7	0.75
Açık Uçluluk	308	6	0.61
Tüm Ölçek	308	34	0.86

GKLSÇÖ-G'nin beş alt ölçeğinin güvenirlik katsayıları 0.61 ile 0.87 arasında ve toplam ölçek puanlarının güvenirliği de 0.86 olarak bulunmuştur.

GKLSÇÖ-G'nin beş alt ölçeğinin ve toplam ölçek puanlarının betimleyici istatistikleri hesaplanarak Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6. GKLSÇÖ-G'nin Betimleyici İstatistikleri

İstatistik	Madde Sayısı	$\bar{X}$	Ortanca	S	S <sup>2</sup>	En Küçük Puan	En Büyük Puan
Alt ölçek							
Bütünleşme	7	24.26	24.00	5.88	34.55	7.00	35.00
Yakınlık	7	26.96	27.00	4.76	22.66	7.00	35.00
Fiziksel Ortam	7	19.96	20.00	5.49	30.14	8.00	35.00
Kurallarda Netlik	7	26.96	27.00	4.78	22.81	13.00	35.00
Açık Uçluluk	6	12.40	12.00	3.89	15.11	6.00	25.00
Tüm Ölçek	34	110.54	110.00	16.05	257.50	55.00	162.00

Tablo 6. incelendiğinde, birinci faktörü oluşturan ve "Bütünleşme" boyutu olarak tanımlanan alt ölçeğin ortalaması 24.26, ortancası 24.00, standart sapması 5.88, varyansı 34.55, en büyük puanı 35.00 ve en küçük puanı 7.00'dır. "Yakınlık" boyutu olarak adlandırılan ölçeğin ikinci faktörünün ortalaması 26.96, ortancası 27.00, standart sapması 4.76, varyansı 22.66, en yüksek puanı 35 ve en küçük puanı 7.00'dır. Üçüncü ve "Fiziksel Ortam" olarak adlandırılan faktörün ortalaması 19.96, ortancası 20.00, standart sapması 5.49, varyansı 30.14, en büyük puanı 35.00 ve en küçük puanı 35.00'dır. "Kurallarda Netlik" olarak adlandırılan dördüncü faktörün ortalaması 26.96, ortancası 27.00, standart sapması 4.78, varyansı 22.81, en büyük değeri 35.00 ve en küçük puanı 13.00'dür. Beşinci faktör olarak tanımlanan "Açık Uçluluk" boyutunun ortalaması 12.40, ortancası

12.00, standart sapması 3.89, varyansı 15.11, en büyük puanı 25.00 ve en küçük puanı 6.00'dır. Ölçeğin bütününden elde edilen puanların ortalaması 110,54, ortancası 110, standart sapması 16.05, varyansı 257.50, en büyük puan 55.00 ve en büyük puan 162.00'dır.

## SONUÇ

Bu araştırmada, Fraser ve arkadaşları tarafından geliştirilen Fen Laboratuvarı Sınıf Çevresi Ölçeği-Gerçek (Science Laboratory Environment Inventory (SLEI-A)) formu, Türkiye'deki üniversitelerin eğitim fakülteleri genel kimya laboratuvarları sınıf çevresine uyarlanmıştır. Dil uyarlaması çalışmasında ölçek Türkçe'ye çevrilmiş ve ölçekte yer alan bazı maddeler yeniden düzenlenmiştir. Toplam 35 maddeden oluşan bu ölçek, Genel Kimya Laboratuvarı Sınıf Çevresi Ölçeği-Gerçek (GKLSÇÖ-G) formu olarak adlandırılmıştır. Ölçek, Türkiye'deki dokuz üniversitenin 308 kimya öğretmenliği birinci sınıf öğrencisine uygulanmış ve elde edilen veriler ile yapılan faktör analizi sonucunda, bir maddenin yapıyı bozduğu görülmüştür. Yapıyı bozan 27. madde ölçekten çıkarılarak yeniden faktör analizi yapılmış, yapılan analiz sonucunda GKLSÇÖ-G'nin beş alt boyuttan oluşan yapı geçerliği sağlanmıştır. GKLSÇÖ-G'nin güvenilirliğinin belirlenmesinde, alt ölçekler ve ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayıları "Bütünleşme" alt ölçeği için 0.87, "Yakınlık" alt ölçeği için 0.81, "Fiziksel Ortam" alt ölçeği için 0.76, "Kurallarda Netlik" alt ölçeği için 0.75 ve "Açık Uçluluk" alt ölçeği için 0.61 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0.85 bulunmuştur.

Bu araştırma sonucunda, Türkiye'deki üniversitelerin eğitim fakülteleri genel kimya laboratuvarları sınıf çevresinin değerlendirilmesi için, 34 maddeden ve beş alt ölçekten oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir.

## KAYNAKÇA

- Balcı, A. (2001), *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2000), *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Cronbach, L. J. (1984), *Essentials of Psychological Testing*. New York : Happer ve Row.
- Fisher, D.L., Henderson, D & Fraser B. J., (1997), *Laboratory Environments and Student Outcomes in Senior High School Biology*, American Biology Teacher 59, 214-219..
- Fraser B. J., & McRobbie C. J., (1995), *Science Laboratory Classroom Environments at Schools and Universities: A Cross-National Study*, Educational Research and Evaluation, 1(4), 289-317.
- Fraser B. J., Giddings G. J., & McRobbie C. J., (1992), *Assesment of the Psychosocial Environment of University Science Laboratory Classrooms: A Cross-National study*, Higher Education, 24, 431-451.
- Hofstein A., Cohen L., (1996), *The Learning Environment of High School Students in Chemistry and Biology Laboratories*, Research in Science and Technological Education, 14 (1), 103.
- Lord, M. F. Ve Novick M. R. (1968), *Statistical Theories of Mental Test Scores*. California: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Moos R. H., (1974), *The Social Climate Scales: An overview*, Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.
- Moos R. H., (1979), *Evaluating Educational Environments: Procedures, Measures, Findings and Policy Implications*, Jossey-Bass, San Fransisco, CA.
- Moos R. H., Trickett, E. J., (1987), *Classroom Environment Scale Manual* (2. basım). Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.
- Özdamar, K. (1999), *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 2 (Çok Değişkenli Analizler)*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Tatlıdil, H. (1996), *Uygulamalı Çok Değişkenli Analiz*. Ankara: Akademi Matbaası.
- Turgut, F. Ve Baykul, Y. (1992), *Ölçekleme Teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Waldberg, H.J. ve Anderson, G.J., (1968), *Classroom Climate and Individual Learning*, Journal of Educational Psychology 59, 414-419.
- Wong A. F. L., & Fraser B. J., ((1996), *Environment Attitude Associations in the Chemistry Laboratory Classroom*, Research in Science and Technological Education, 14, 91-102.
- Wong A. F. L., & Fraser B. J., (1995), *Cross-Validation in Singapore of the Science Laboratory Environment Inventory*, Psychological Reports 76, 907-911.



# İLKÖĞRETİM 6, 7 VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK PROBLEMLERİNE ÜRETTİKLERİ ÇÖZÜMLERİ KANITLAMA SÜREÇLERİ

Arş. Gör. Tuba AYDOĞDU\*  
Yrd. Doç. Dr. Sinan OLKUN\*\*  
Yrd. Doç. Dr. Zülbiye TOLUK\*\*\*

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı; ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflardaki öğrencilerin matematik problemlerine buldukları sonuçlardan nasıl emin olduklarını araştırmaktır. Bu amaçla ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflardan 4'er tane öğrenci ile klinik görüşmeler yapılmıştır. Veriler analiz edildiğinde öğrencilerin genellikle dışsal şemalardan otoriteyi kullandıkları görülmüştür. Bu da öğrencilerin matematiği öğrenirken kendi zihinsel yapılarını oluşturmaktan ziyade ezberleme yoluna gittiklerini göstermektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Kanıt, matematik, kanıt şemaları

**ABSTRACT:** The purpose of this study is to investigate how the 6th, 7th and 8th graders justify their solutions for mathematics problems. With this purpose, twelve students, 4 from each grade, were selected and clinical interviews were conducted with each student. The analysis of the data showed that students usually used one of the externally based schemes, which was the authority in their justification. This illustrates that students prefer to memorize mathematical rules rather than to construct them.

**Key Words:** Justification, mathematics, proof schemes

## GİRİŞ

Öğrencilerin matematik problemlerine ürettikleri çözümlerin doğruluğundan emin olmaları kadar bundan nasıl emin oldukları da önemlidir. Öğrenciler genellikle matematiksel kanıtın gereğine inanmamaktadırlar. Sowder ve Harel (1998) üniversite öğrencileri ile yaptıkları görüşmelerde öğrencilerin kanıt hakkındaki deneyimlerini sormuşlardır. Öğrenciler "Matematiksel kanıt sözcükleri bana kötü şeyler anımsatıyor" veya "Anımsamıyorum, geometride kanıtlamaktan nefret ederdim. Neden kanıtlamaya ihtiyacım var?", "Hangi sebepten? Önemli olduklarını hiç düşünmedim", "Teoremleri zeki matematikçilerin düşündüğüne inanıyorum" gibi ifadeler ile karşılaşmışlardır. Bu durumun nedenlerinden birisi küçük yaşlardan itibaren öğrencilerden ürettikleri çözümü savunmalarının istenmeyişi olabilir. Yetişkinler çözümlerinin doğruluğunu göstermek için matematiksel ispatı kullanabilirler. Fakat bunun öğrenilmesi öğrenciler için uzun bir süreçtir.

Öğrencilerin yanıtlarına delil göstermelerinin veya kanıtlamalarının öğrencilerdeki matematiksel düşüncenin gelişmesinde ve değişmesinde önemli bir yeri vardır. Böylece çocuklar küçük yaşlarda matematikte öğrendikleri her şeyin doğruluğunu öğretmen veya kitap gibi bir otoriteye bağlayıp söylenen her şeyin doğruluğunu kabul etmek yerine soru sormaya ve sorgulamaya da başlayarak kendi yöntemlerini geliştirebilirler (Flores, 2002). Ayrıca öğrencilerin buldukları sonuçları açıklamaya ve savunmaya çalışmaları onların sembol ve algoritmaları da daha anlamlı bir şekilde kullanmalarını sağlayacaktır (Forman, Joerns, Stein & Brown; 1998). Bu yüzden öğrencilere bilgiyi doğrudan aktar-

\* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğt.Fak. İlk.Öğr.Blm. Matematik Öğretmenliği A.B.D. Araştırma Görevlisi

\*\* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğt.Fak. İlk.Öğr. Blm. Matematik Öğretmenliği A.B.D. Öğretim Görevlisi

\*\*\* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğt.Fak. İlk.Öğr. Blm. Matematik Öğretmenliği A.B.D. Öğretim Görevlisi



mak yerine kendi yapılarını oluşturmalarına fırsat tanınmalıdır. Ayrıca öğretmenler öğrencilere yanıtlarının doğruluğunun nedenlerini açıklama fırsatı vermelidirler.

Araştırmacılar öğretmenlerin, öğrencilere "Bulduğun sonuç doğru mu?", "Bana ispatlayabilir misin?", "Doğruluğuna beni ikna edebilir misin?" gibi sorular yöneltmeleri gerektiğini belirtmektedirler (Forman, Joerns, Stein & Brown, 1998). Ayrıca "Çözümünü bana açıklayabilir misin?" "Ne demek istediğini anlayamadım?" gibi sorular da yöneltilerek çözümlerinin nedenlerini açıklamalarını sağlamalıdır. Çünkü öğrencilerin kendi problem çözme yöntemlerini oluşturmaları ile öğretmenlerin öğrencileri düşündürme süreci arasında sıkı bir ilişki vardır (Martino & Maher, 1999). Öğretmenlerin, öğrencilere açık uçlu sorular yönelterek onlara rehberlik etmeleri önerilmektedir. Böylece öğrenciler bu süreçte kendi modellerini oluşturabilmektedirler (Martino & Maher, 1999).

Öğretmen sınıfta problemleri kendisi çözerse, öğrenciler problemin sadece bir tek çözüm yolu olduğuna ve problemi hızlı çözmenin kavramsal anlamadan daha önemli olduğuna inanabilirler. Bu yüzden öğretmen öğrencilere yardım etmek için problem çözümlerinde öğrencilerin benzer nedenleri kullanabilecekleri sınıf ortamları ve etkinlikler hazırlayarak buldukları sonuçların nedenlerini öğrencilere sormalıdır (Forman, Joerns, Stein & Brown, 1998).

Öğrenciler öğretmenlerinin söylediklerinin doğruluğuna inandıkları için soru sormayabilirler. Bunun sonucunda da birçok öğrenci matematikte öğrendiklerinin doğruluğunu anlamak için kendi yollarını geliştiremeyebilirler. Bu yüzden öğretmenler öğrencileri buldukları sonucun doğruluğunu kanıtlamak konusunda desteklemeli ve öğrencilerin matematikte geliştirdikleri stratejilere göre derslerini planlamalıdır (Flores, 2002).

Sınıfta öğrencilerin yaptıkları akıl yürütmeler, çıkarımlarla ve benzerliklerle yapılabilir. Öğrenciler sınıftaki akıl yürütme sürecinde açıklama yaparak, keşfederek ve düzenlemeler yaparak genellemelere daha kolay ulaşacaklardır (Reid, 2002). Martino ve Maher (1999) öğretmenlerin öğrencilere keşfedebilmeleri için gerekli zamanı tanımaları gerektiğini belirtmektedirler. Bu süreçte matematik öğretmenlerinin de matematik bilmenin ne anlama geldiğini ve önemli matematiksel düşüncelerden ne anladıklarını düşünmeleri gerekmektedir (Masingila, 1998). Çünkü, eğer öğretmenin bu konuda kendi tereddütleri varsa öğrenciyi kanıtlamaya özendirme zorlaşabilir.

Kanıtlama sürecinde öğrencilerin açıklamalarını herhangi bir otoriteye bağlamalarından ziyade kendilerince açıklamaları tercih edilmektedir. Çünkü eğer öğrenci açıklamasını herhangi bir otoriteye dayandırıyor ise bu öğrencinin konuyu genel olarak ezberlediğinin ve konu hakkında düşünme sürecine girmediğinin bir göstergesidir, önemli olan ise öğrencinin ezberlemesinden ziyade kendi zihinsel yapısını oluşturarak konu hakkında düşünce geliştirmesidir. Bunu da öğrencilerden nedenlerini açıklamalarını isteyerek anlayabiliriz.

Sowder ve Harel (1998) üniversite öğrencilerinin matematik problemlerine ürettikleri çözümleri savunurken kullandıkları şemaları dışsal, deneysel ve analitik olmak üzere üç ana şemaya ve bazı alt şemalara ayırmışlardır. Şekil 1'de ana kanıt şemaları ve bu ana şemalara ait alt şemalar görülmektedir (Sowder & Harel, 1998). Flores (2002) ilköğretim düzeyinde farklı sınıflardan öğrenciler ile görüşmüş ve öğrencilere kendilerinin belirledikleri konular ile ilgili problemler yönelmiştir. Öğrenciler bu problemleri çözdükten sonra onlara "doğruluğunu nereden biliyorsun", "bulduğun sonucun doğruluğunu nasıl



kanıtlarsın" gibi sorular sorulmuştur. Sonuçta ilköğretim öğrencilerinin de üniversite öğrencilerine benzer şemalar kullandıklarını ortaya çıkmıştır.



### Şekil 1: Kanıt Şemaları Ve Alt Şemalar

Dışsal şemalarda öğrenciler öğrendikleri her şeyi öğretmenlerinden, ailelerinden, çevrelerindeki kişilerden ve kitaplardan öğrendiklerini dile getirerek söylenen her şeye sorgulamadan inanmaktadırlar. DeneySEL şemalarda, çocuklar sezgilerini kullanmakta, şekiller arasındaki ilişkiler için görsel deliller kullanmakta ve yaptıkları hesapların doğruluğunu görmek için de örnekler ve somut nesneler kullanmaktadırlar. Analitik şemalarda ise sayma stratejileri kullanmanın ve bunları geliştirmenin yanı sıra matematiksel ilişkileri de kullanmaktadırlar (Flores, 2002).

Dışsal şemalardan otoriter kanıt şemalarında öğrenciler öğretmen, kitap ve anne, baba gibi çevrelerindeki büyükleri kanıt olarak göstermektedirler. Alışkanlık edinilmiş kanıt şemalarında akıl yürütmekten ziyade karşılarındakileri ikna etmek için delil öne sürmektedirler. Sembolik kanıt şemalarında ise kanıt olarak elle işlem yapılabilen anlamsız semboller kullanmaktadırlar. DeneySEL şemalardan sezgisel kanıt şemalarında öğrenciler sezgilerini kullanırken, temel örnek kanıt şemalarında ise daha önceden öğrendikleri örnekleri kullanmaktadırlar. Analitik şemalardan dönüştürülebilir kanıt şemalarında öğrenciler özelden genelleme yoluna giderirken, aksiyomatik kanıt şemalarında matematiksel ifadelerde neden-sonuç ilişkisini, teoremleri ve sonuçları kullanmaktadırlar (Sowder & Harel; 1998).

Flores (2002) öğrencilerin buldukları sonuçları açıklamakta zorlandıklarını gözlemlemesinin yanı sıra bazı öğrencilerin sonucun doğruluğunu göstermek için kendi metodlarını kullandıklarını da görmüştür. Aynı öğrenci, nedenleri açıklarken farklı içeriklerde ve farklı zamanlarda farklı şemaları kullanabilmekte ve böylece kanıt şemalarının birleşimi de olabilmektedir (Sowder & Harel; 1998).

Özetle; öğrencilerin matematik problemlerine ürettikleri çözümleri savunmak gereğini pek duymadıkları; eğer istenirse de çok değişik şemalar kullandıkları görülmektedir (Flores, 2002; Sowder & Harel, 1998). Farklı bir kültürde, Türkiye'deki öğrencilerin ne tür şemalar kullandıkları araştırmaya değer bulunmaktadır.

### Araştırma Problemi

İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri matematik problemlerine buldukları çözümlerin doğruluğundan nasıl emin olmaktadır? Bu probleme bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğrenciler problemleri çözdükten sonra doğruluğunu göstermeye gerek duyuyorlar mı?
2. Öğrenciler problemi çözdükten sonra doğruluğunu göstermek için hangi şemaları kullanıyorlar?



3. Çözümlerinin doğruluğunu gösteren bir öğrenci hep aynı şemaları mı kullanıyor yoksa farklı şemaları mı kullanıyor?

#### METOD

Araştırmada 6, 7 ve 8. sınıflardan dörder tane (ikişer kız ikişer erkek) öğrenci olmak üzere toplam on iki öğrenci ile klinik görüşmeler yapılmıştır. Öğrenciler, Bolu Merkez İlçesi'nde sosyo-ekonomik düzeyi orta-düşük bir ilköğretim okulundan matematik öğretmenleri tarafından farklı seviye gruplarından olacak şekilde seçilmiştir.

Görüşmelerde her öğrenciye sınıflarına uygun beşer tane problem yöneltilmiştir. Flores (2002) görüşmelerinde öğrencilerin belirledikleri konularla ilgili problemler yöneltirken bu çalışmada problemler araştırmacı tarafından farklı konulardan olmaları göz önünde tutularak seçilmiştir. Problemler, cebir ve geometri konularından seçilmiştir. Geometri problemlerinde öğrenciye problem şekil ile verilmiştir. Cebir problemleri ise sözel ve sembolik ifadelerden hazırlanmıştır. Ayrıca sembolik ifadelerde zorlanan öğrencilere problem sözel olarak sunulmuştur. Her öğrenci ile yaklaşık olarak 40-45 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından zaman zaman notlar da alınmıştır. Bu görüşmelerin sonunda öğrencilerin matematik problemlerine buldukları sonuçların doğruluğundan nasıl emin oldukları ve bu doğruları nasıl kanıtladıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Görüşmelerin tamamı öğrencilerin ailelerinden izin alındıktan sonra kayıt cihazı ile kasetlere kaydedilmiştir. Daha sonra bu görüşme kasetlerinin tam çözümlemesi yapılmıştır. Kaset çözümlemeleri sona erdikten sonra veriler niteliksel yöntemlerle analiz edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2000). Verilerin analiz edilmesi sürecinde öğrencilerin problemlere çözümleri ve araştırmacının almış olduğu notlarda kullanılmıştır. Analizde esas olarak Sowder ve Harel'in (1998) geliştirdikleri kategoriler kullanılmıştır. Analiz sürecinde elde edilen verinin tamamı birkaç kez okunduktan sonra öncelikle her öğrencinin her bir soruda hangi şemayı kullandığı belirlenmiştir. Şemaların belirlenmesi sürecinde öğrencilerin kullandıkları sözcükler, tümceler veya varsa ürettikleri çizimler göz önünde bulundurulmuştur. Bunların yanı sıra öğrencilerin en son kullandıkları ifadeler temel olarak alınmıştır. Örneğin; "Matematik kitabında böyle yazıyor ama, biz hep böyle yapıyoduk, doğru çıkıyordu", "İç açıları toplamı 180 derecedir. Bu durumda bütün açıları eşit olduğundan bu üçgenler benzerdir" veya "Sağlamasını bir yapalım" gibi ifadeler göz önünde bulundurulmuştur.

Sonuç olarak, öğrencilerin hangi şemaları kullandıklarına; şemaların sınıflara, problemlere ve konulara göre farklılık gösterip göstermediğine ve öğrencilerin problemlerin doğruluğunu göstermeye gerek duyup duymadıklarına bakılmıştır.

#### BULGULAR

Öğrencilerle yapılan klinik görüşmelerden elde edilen verilere bakıldığında (bkz.Tablo:1) dışsal, deneysel ve analitik şemalardan her üçünün de bulunduğu görülmektedir. Öğrenciler 26 problemin doğruluğunu açıklarken dışsal şemaları kullanmışlardır. Öğrenciler kanıtlama sürecinde dışsal şemalardan da genellikle otoriteyi kullanmışlardır. On iki problemde kullanılan deneysel şemalarda ise genellikle temel örnekler kullanılırken, altı soruda kullanılan analitik şemalarda aksiyomatik kanıt şemaları tercih edilmiştir. Problemleri çözdükten sonra bazı öğrenciler buldukları sonuçların nedenlerini açıklayabilirken bazı öğrenciler herhangi bir açıklama getirememişlerdir. "Böyle olması gerekiyo herhalde", "Böyle yapılırsa doğru olur" veya "Aklıma ilk gelen buydu, hiç yapmamaktan iyidir" gibi ifadeler kullanmışlardır. Bunların yanı sıra bazıları da



"Kuralı hatırlayamadım", "Ben bunu yapamam" veya "Bu soru zor, yapamıycam" diyerek problemi çözmeyi reddetmişlerdir. Bazı öğrenciler de problemi çözmelerine rağmen buldukları sonuçların doğru olup-olmadığından emin olamadıkları için herhangi bir açıklama yapmamışlardır.

Öğrenciler buldukları sonuçların doğruluğunu gösterirken farklı farklı şemalar kullanmışlardır. Fakat bazı öğrenciler farklı problemlerde tek bir şemayı kullanırken bazı öğrenciler de farklı problemlerde farklı şemaları kullanmışlardır. Öğrencilerin bir kısmı yaptıkları işlemlerin nedenlerini bilmeden problemleri çözmüşler ve buldukları sonuçların nedenlerini açıklayamamışlardır. Sembolik ifadelerle verilen problemlerde ise sembollere yanlış anlamlar yükleyerek problemi çözmüşlerdir. Sonucun doğruluğunu genellikle dışsal (sembolik) şema ile açıklamışlardır. Öğrencilerden sadece iki tanesi problemlerin çözümünde model kullanmışlar; sonucun doğruluğunu açıklarken de birisi analitik şemaları kullanırken diğeri dışsal şemaları kullanmıştır.

**Tablo 1. Şemaların Sınıflara Göre Kullanıldığı Problem Sayısı**

	Sınıflar			
Şemalar	6	7	8	Toplam
Dışsal şemalar	13	8	5	26
DeneySEL şemalar	2	2	8	12
Analitik şemalar	-	2	4	6
Yanıtlanmayanlar	5	8	3	16
Toplam	20	20	20	60

Altıncı sınıf öğrencileri genellikle buldukları sonuçların doğruluğunu açıklarken dışsal şemaları kullanmışlardır (bkz.Tablo 2). Burada dışsal şemalardan da neden olarak genellikle bir otorite gösterilirken sadece bir öğrenci sembolik kanıtları kullanmıştır. DeneySEL şemaların kullanıldığı iki problemde ise öğrenciler temel örnekleri dayanak noktası olarak göstermişlerdir. Bunun yanı sıra 6. sınıflarda analitik şemalara hiç rastlanmazken bazı problemlerde de öğrenciler sonuçlara ulaşamamışlardır veya öğrenciler problemin zor olduğunu dile getirerek çözmeyi reddetmişlerdir.

**Tablo 2. Altıncı Sınıflarda Problemlere Göre Şemaları Kullanan Öğrenci Sayıları**

	Problemler					
Şemalar	1	2	3	4	5	Toplam
Dışsal şemalar	1	3	4	2	3	13
DeneySEL şemalar	2	-	-	-	-	2
Analitik şemalar	-	-	-	-	-	-
Yanıtlanmayanlar	1	1	-	2	1	5
Toplam	4	4	4	4	4	20

Tablo 3'e bakıldığında 7. sınıf öğrencilerinin her üç şemayı da kullandıkları görülmektedir. Öğrenciler en çok dışsal şemaları kullanmışlardır. Dışsal şemaları kullanan öğrenciler çözümünün doğruluğunu bir otoriteye bağlarken deneySEL şemaları kullananlar temel örnekleri kullanmışlardır. Analitik şemaları kullanan öğrenciler ise sonuçlarının doğruluklarını kanıtlarken aksiyomatik kanıtları kullanmışlardır. Ayrıca bazı öğrenciler bazı problemlerde nedenlerini açıklayamamışlardır. Bazıları da yaptıkları işlemleri tekrar kontrol etme yolunu seçmişlerdir.

**Tablo 3. Yedinci Sınıflarda Problemlere Göre Şemaları Kullanan Öğrenci Sayıları**

Şemalar	Problemler					Toplam
	1	2	3	4	5	
Dışsal şemalar	-	3	-	4	1	8
Deneyisel şemalar	2	-	-	-	-	2
Analitik şemalar	-	-	2	-	-	2
Yanıtlanmayanlar	2	1	2	-	3	8
Toplam	4	4	4	4	4	20

Tablo 4'te 8. sınıf öğrencilerinin kullandıkları şemalar görülmektedir. Öğrenciler her üç şemayı da kullanmışlardır. En fazla kullandıkları deneyisel şemalarda çözümlerinin doğruluklarını gösterirken öğrenciler temel örnekleri kullanmışlardır. Dışsal şemaları kullanan öğrenciler açıklamalarını bir otoriteye dayandırırken analitik şemaları kullanan öğrenciler aksiyomlara dayandırmışlardır. Bunların yanı sıra iki öğrenci birer problemi sonuçlandıramamışlardır.

**Tablo 4. Sekizinci Sınıflarda Problemlere Göre Şemaları Kullanan Öğrenci Sayıları**

Şemalar	Problemler					Toplam
	1	2	3	4	5	
Dışsal şemalar	-	1	2	-	2	5
Deneyisel şemalar	4	-	-	4	-	8
Analitik şemalar	-	3	-	-	1	4
Yanıtlanmayanlar	-	-	2	-	1	3
Toplam	4	4	4	4	4	20

Takip eden bölümlerde öğrencilerin kanıt şemalarını nasıl kullandıklarına dair ayrıntılar öğrencilerle diyaloglardan alıntılarla desteklenerek sunulmaktadır.

#### Dışsal Şemalar

Dışsal şemalarda öğrenciler matematik dersinde öğretmenlerinden öğrendikleri; ailelerinden, kitaplardan ve çevrelerinde kendilerinden büyük insanlardan öğrendikleri her şeyin doğruluğuna inanmakta ve çözdükleri problemlerin nedenlerini açıklarken de bunları neden olarak göstermektedirler.

Araştırmada görüşme yapılmış olan öğrenciler buldukları sonuçların doğruluğunu açıklarken ağırlıklı olarak dışsal (otorite) şemaları kullanmışlardır. Dışsal şemaları kullanan öğrencilerin birçoğu buldukları sonuçların doğruluklarını öğretmen, kitap veya çevrelerinde kendilerinden büyük olan birine yani bir otoriteye dayandırmışlardır.

Ahmet (6. sınıf) görüşmeye geldiğinde sakın bir görüntüsü vardı. Kesirlerde toplama ile ilgili bir soruyu çözüp sonucu bulduktan sonra;

T: Bulduğum sonucun doğru olduğunu nereden biliyorsun?

A: Bulamıycam doğru olduğunu ben.

T: Bulduğun  $\frac{17}{12}$  nin veya  $1\frac{5}{12}$  'nin doğru olduğunu nasıl anlıyorsun?

A: Doğru. Niye doğru olur ki?

T: İstersen şekil de çizebilirsin.

A: (kesirleri modelle gösteriyor) Unuttum şimdi ben bunu nasıl yapacağımı. Matematik



kitabında böyle yazıyor ama, biz hep böyle yapıyoduk doğru çıkıyordu da.

T: Sence böyle yaptığında sonuç her zaman doğru mu peki?

A: Evet, doğru. Böyle paydalarını eşitlersek doğru, eşitlemezsek yanlış. Kitapta öyle yazıyordu, bende öyle ezberledim.

Öğrencinin bulduğu sonucun doğruluğunu kitap gibi bir otoriteye bağladığı görülmektedir. Ahmet başka bir soruda da bulduğu sonucu açıklarken "Öretmenimiz söylediği derste, kitapta da yazıyo" şeklinde bir açıklama yapmıştır.

Emre (6. sınıf) görüşmeye kendinden emin ve sakin olarak geldi ve beş sorunun hepsini de doğru yanıtladı. Yanıtlarının doğruluğunu gösterirken ise beş soruda da dışsal şemalardan otoriteyi kullandı. Doğruluğunun nedenlerini açıklarken "Nedenini bilmiyorum ama öğrendiğimiz bu şekilde" veya "Kuralına göre yaptım işlemi. Onun için biliyorum doğru olduğunu. Zannediyorum, başka yolu yok" veya "Öğretmenimizin öğrettiği şekil buydu. Yani yapmamız gereken buydu. Kuralına göre yaptım yine. Öğrendiğim şekilde yaptım" gibi ifadeler kullanmıştır.

Özcan (7. sınıf) görüşme boyunca heyecanını pek yenememiş ve soruların çok zor olduğunu birkaç kez dile getirmiştir. Doğruluğunu dışsal şema ile açıkladığı bir soruda "Ya, doğru olmasa bile öylece bırakıyorum. Kontrol etmek pek işime yaramıyo" şeklinde bir ifade kullanmıştır.

Özcan başka bir soruda ise;

"Bölme yapıyoruz. Çarpma yaparken topluyoduk herhalde. Çıkartma yaparken üstleri eşitleyip çıkartıyo muyduk, napıyoduk? Herhalde öyle bişeydi? Derste öyle bişeyler görmüştük. O aklıma geldi."

Diyerek bulduğu sonucun doğruluğunu açıklamıştır.

Buket (8. sınıf) görüşme sırasında çok heyecanlıydı. Buket  $\frac{3}{1000}=0,003$  olduğunu bili-

yordu. Böyle olması gerektiğini nereden biliyorsun diye sorulduğunda ise "Öyle diye hatırlıyorum ders işlerken" diye yanıt verip, bulduğu sonucun doğruluk nedenini dışsal şemalarla açıklayarak bir otoriteye dayandırmıştır.

Fikri (7. sınıf)  $\frac{810}{210}=?$  problemini "Üstleri eşit olmadığından bölme yapamayız. Üniversiteye giden abim öyle söylemişti" diyerek soruyu çözmeyi reddetmiştir. Bu ifade ile öğrencinin açıklamasını yaparken dışsal şemalardan otoriteyi kullandığı görülmektedir.

Mehmet'in (7. sınıf) problemleri çözerken kendine güvensiz ve tedirgin bir hali olduğu görülmüştür. Mehmet "Örtmenim eksi olunca artıya çeviriyoduk, hatırladığım" diyerek bulduğu sonuç matematiksel olarak yanlış da olsa dışsal şemalarla açıklamıştır.

Fusun (6. sınıf) asal sayı kavramını oluştururken genellemeyi "Bütün rakamları tek olan sayılar asal sayı, bütün rakamları çift olan sayılar asal sayı değil" şeklinde yapmıştır. Nereden bildiği sorulduğunda ise "Derste söylendi" demiştir. Bunun üstüne problemdeki 25 sayısı Fusun'un kafasını karıştırmıştır. Çünkü 25 sayısının bir rakamı tekken bir rakamı çifttir. Bu yüzden Fusun 25 sayısına asal veya asal değil diyemedi.

Yukarıdaki öğrenci diyaloglarından da görüldüğü gibi öğretmenin ya da kitabın bir işlemin nasıl yapılacağını söylemesi, çoğu öğrenci için o sorunun çözümünün doğruluğunu kanıtlaması için yeterli olabilmektedir.

### Deneyisel Şemalar

Deneyisel şemalarda öğrenciler çözdükleri problemlerin doğruluğunu gösterirken sezgilerini kullanmaktadırlar. Aynı zamanda daha önce kullandıkları sağlama yapmak gibi temel örnekleri kullanmaktadırlar.

Deneyisel şemalara baktığımızda dışsal şemalardan daha az kullanılmıştır. Füsün  $306 \div 3 = 102$  sonucunu üç kez bölme yaparak bulmuştur. Yaptığı her bölmeden sonra bulunduğu bölüm ile bölüneni çarparak üçüncü bölmede bölünen ile bölümün çarpımı bölüneni verince bulunduğu sonucun doğru olduğunu söylemiştir.

Buket bir sayının 2 fazlasının 5'e bölümü 2 olduğunda bu sayının 8 olduğunu denklem kurarak bulmuştur. Bulduğu sonucun doğru olduğunu nasıl anlıyorsun diye sorulduğunda ise "Sağlamasını yaparım, x'i 8 buldum. Sekizin 2 fazlası 10, 5'e bölümü 2" şeklinde açıklamıştır.

Seçil (8. sınıf) görüşmeye geldiğinde rahat görünüyordu fakat Seçil bazı sorularda bu rahatlığını koruyamamıştır. Seçil  $3x - 5 = 4$  denkleminin çözüm kümesini kolaylıkla bulmuştur. Doğru olduğunu nasıl anlıyorsun diye sorulduğunda sağlamasını yaparak gösteririm diyerek denklemde x yerine bulmuş olduğu değeri koymuştur fakat yaptığı işlem onu şaşırtmıştır.

"x yerine, çarpım durumunda bu, x'in yerine 3 koyarız. 3 kere 3, 9 olur. Burası 4 artı 5 olur. Yine buraya, 9 eşittir 9 olur. 9 bunun sağlaması. Bu da denklem kurma oldu galiba, sağlaması değil pek. Bir dakika, bunun doğru olup-olmadığını nereden buluyoduk? Bunun sağlamasını yapmadık galiba biz, yani tam hatırlamıyorum."

İfadesiyle şaşkınlığını dile getirmiştir ama yine de bulunduğu sonucun doğru olduğundan emin "Ama doğru sonuç" demiştir.

Okul birincisi olan 8. sınıf öğrencisi Kemal'de  $3x - 5 = 4$  sorusunda sonucu doğru olarak bulmuştur. Daha sonra bulunduğu sonucun doğruluğunu göstermek için x değerini denklemde yerine yazmış ve " $4 = 4$  olduğu için, iki taraf eşit çıktığı için bulduğum sonuç doğru" diyerek bulunduğu sonucun doğruluğunu göstermiştir.

Ahmet  $306 \div 3 = 102$  sonucunu ilk yaptığı bölme işleminde hemen bulmuştur. "Bulduğun sonucun doğru olduğunu biliyor musun?" diye sorulduğunda "Bunu bulmak için sağlamasını yaparız, yani 102 ile 3'ü çarpalım" diyerek çarpmayı yapmıştır ve 306'yı bulduğunda "Bu işlemimiz doğru" diyerek deneyisel şemalardan temel örnekleri kullanmıştır.

Eray (8.sınıf) görüşmede çok heyecanlıydı. Çözdüğü problemlerden birisinin doğruluğunu açıklarken kurduğu denklemde bulunduğu x değerini yerine yazarak sağlamasını yapmıştır ve deneyisel şemalardan temel örnekleri kullanmıştır.

Deneyisel şemalarda öğrencilerin birçoğu buldukları sonucun doğruluğunu göstermek için işlemin sağlamasını yaparak temel örnek kanıt şemalarını kullanmışlardır. Fakat bunlardan bazıları dışsal şemalardan otoriteye de dahil edilebilir. Çünkü öğrencilere sağlama yapmaları gerektiği öğretmenleri tarafından söylenmiş olabilir.



### Analitik Şemalar

Analitik şemalarda öğrenciler nedenleri kendileri ifade ederek ve matematiksel sonuçları kullanarak çözdükleri problemlerin doğruluğunu açıklamaktadırlar.

Analitik şemaları ise öğrencilerin çok fazla kullanmadıkları görülmüştür. Özcan "Bir otomobil 6 saatte 180 km yol alırsa aynı otomobil aynı hızla 8 saatte kaç km yol alır?" probleminde analitik şemaları kullanmıştır ve önceki bilgilerini kullanarak aksiyomatik olarak doğruluğunu göstermiştir. Önce doğru orantı kurarak bulduğu sonucu açıklarken "İki çokluktan biri artarken diğeri de artıyorsa doğru orantıdır. Biri artıp diğeri azalıyorsa ters orantı oluyo" dediğinde 8 saatte daha fazla yol gideceğini neye dayanarak düşündüğü sorulmuştur. Özcan'da;

"6 saatte 180 km gidiyorsa yani nasıl diyim. İşte 8 saatte daha fazla yol alacak gibime geliyo, yavaşlamazsa, hızını değiştirmezse, aynı otomobilse. Aynı otomobil aynı hızla diyo, ondan artıyodur."

Şeklinde bir açıklama yapmıştır.

Mehmet "Bir otomobil 6 saatte 180 km yol alırsa aynı otomobil aynı hızla 8 saatte kaç km yol alır?" probleminde analitik şemaları kullanmıştır. Önce doğru orantı kullanarak çözüldüğü problemin doğruluğunu göstermek için "Örtmenim bi yol daha vardı" diyerek ikinci ve farklı bir yoldan çözümü yaparak sonucu bulmuştur ve "Doğru olur" diyerek doğruluğunu göstermiştir. Mehmet çarpma işlemi yaparken parmaklarını kullanarak işlemi sonuçlandırmıştır.

Eray rasyonel sayılarda sıralama ile ilgili problemi çözerken paydalarını eşitlemeden çözüm yapmıştır.

T: Doğru olduğunu nasıl anlıyorsun?

E: Çünkü paydaları büyük olan büyüktür.

T: Paydaları büyük olanın büyük olduğunu nereden biliyorsun?

E: Çünkü sıfırın daha sağında.

Eray, bir sayı doğrusu çizmiş ve sayı doğrusu üstünde sözel ifade ile açıklamıştır. Seçil ise aynı problemin çözümünün doğruluğunu açıklarken paydalarını eşitledikten sonra paylara göre sıralama yaparak kendi ifadeleriyle anlatmıştır.

Buket geometri sorusunda analitik şemalardan aksiyomları kullanmıştır. Soruya bakıp "Evet benzer üçgenlerdir" demiştir. Nereden bildiği sorulduğunda ise "İç açıları toplamı 180 idi" diyerek verilmeyen açıları bulmuştur ve iki üçgenin bütün açılarının eşit olduğunu söyleyerek "Üçgenler ters çevrilmiş gibi bişey yani" diyerek doğruluğundan emin olduğunu dile getirmiştir.

Kemal ise iki üçgenin benzerliğini açıklarken verilmemiş açıları bulduktan sonra "A. A. A. Teoreminden dolayı bu iki üçgen benzerdir" diyerek doğruluğunu analitik şemalar ile açıklamıştır.

Kemal  $\frac{5}{6}, \frac{2}{3}, \frac{3}{4}, -\frac{3}{4}$  sayılarını küçükten büyüğe doğru sıralayınız problemini çözümlerken

de modelleme yoluna gitmiştir. Problemi yanlış çözmesine rağmen kendinden emin bir ifade ile çözümünü şekil üstünde ayrıntılı olarak açıklayarak analitik şemaları kullanmıştır.

Analitik şemaları kullanan öğrencilerin ise genellikle aksiyomatik kanıt şemalarını kullandıkları görülmektedir.

### Herhangi Bir Şema Kullanmayanlar

Bazı öğrenciler ise bazı problemleri kendi nedenlerince çözmemişlerdir. Fikri, iki problemin çözümünde bulduğu sonuçların doğruluğunu açıklarken problemin çözümünü tekrar kontrol ederek anlatmıştır. Başka bir yol kullanıp kullanmadığı sorulduğunda ise "Hayır, bu yol daha kolay gibi görünüyo" şeklinde açıklamıştır.

Meral (7. sınıf) "Bir sayının 5 fazlasının 3 katı, aynı sayının 6 katına eşittir." ifadesinin denklemini yazınız diye sorulduğunda "Biz bunları görmüştük ama ben yine unuttum. Fen Bilgisi dersinde de böyle denklemler çözüyoruz. O yüzden hepsi birbirine karışınca unutuyoruz" diyerek problemi çözmemiştir.

Fusun  $\frac{2}{3} + \frac{3}{4} = ?$  problemini çözerken  $\frac{2}{12} + \frac{3}{12} = \frac{5}{12}$  şeklinde çözümlemiştir. Öğrenci

"Böyle yapılması gerek. Böyle yapıldığında doğru" açıklamasını yapmıştır. Aynı zamanda Fusun çarpma işlemi yaparken parmaklarını kullanmıştır. Aynı problemi Özgür

(6. sınıf) sembolik hatalar yaparak  $\frac{2}{3} + \frac{3}{4} = \frac{5}{7}$  şeklinde çözmüştür.

Seçil geometri probleminde iki üçgenin benzer olmadığını dile getirmiştir. "Çünkü bu ne ikizkenar üçgen, yani tam hatırlayamadım. Yani bilmiyorum" derken Eray iki üçgenin benzer üçgenler olduğunu söylediğinde nereden anladığı sorulmuş, O'da

E: Çünkü burda 80, 60. 4-6-8- üçgeni.

T: 4-6-8 üçgeni olduğunu nereden anladım?

E: Özel üçgen. Özel üçgen, 3-4-5 üçgenleri var. Bi de bunlar var işte.

Açıklamasını yapmıştır.

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonuçları yapılan diğer araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Flores, 2002; Sowder & Harel, 1998). Araştırmaya katılan öğrenciler çözümlerinin sonuçlarını dışsal, deneysel ya da analitik şemaları kullanarak doğrulamaya çalışmışlardır. Öğrenciler çoğunlukla dışsal şemalardan otoriteyi kullanmışlardır. Yani yaptıkları işlemlerin doğruluğunu gösterirken öğretmen, kitap, anne, baba, ağabey gibi çevrelerinde kendilerinden büyük insanların sözleri ya da ezberledikleri kuralları kanıt olarak göstermişlerdir. Bu ise öğrencilerin kendi zihinsel yapılarını oluşturmaktan ziyade ezberleme yoluna gittiklerini göstermektedir. Ezberlediklerinin bir kısmını problemleri çözme sürecinde ya anımsayamamışlar ya da birbirine karıştırmışlardır. Bunu dile getirirken "Ezberledim ama unuttum", "Hatırlayamadım, biliyordum ama" gibi ifadeler kullanmışlardır. Ayrıca bazı öğrenciler de kavramları ve genellemeleri yanlış oluşturmuşlardır.

Kullanılan şemalar sınıflara göre farklılıklar göstermiştir. Altıncı sınıflardaki öğrenciler analitik şemaları hiç kullanmazken 7. ve 8. sınıflardaki öğrenciler yavaş yavaş kullanmaya başlamışlardır. Altıncı sınıftaki öğrenciler genellikle dışsal şemalardan otoriteyi kullanmışlardır. Ayrıca öğrenciler sözel olarak verilen problemlerde ve geometride analitik şemaları daha sık kullanmışlardır. Bunların yanı sıra sembolik olarak verilen problemlerde deneysel ve dışsal şemaları kullanmayı tercih etmişlerdir. Bu bulgular öğrencilerin konulara, sınıflara ve problemin ifadesine göre farklı şemalar kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca seçilen örnekteki öğrencilerin hepsi aynı öğretmenin öğrencileri



oldukları için kullanılan şemaların öğretmene göre farklılık gösterip göstermediğini söylemek mümkün değildir. Ayrıca aynı öğrenciler buldukları sonuçların doğruluğunu gösterirken farklı şemalar kullanmışlardır.

Bunların yanı sıra seçilmiş olan öğrenci grubunda tek bir öğrenci bütün problemlerde dışsal şemalardan otoriteyi kullanmıştır. Diğer öğrenciler ise buldukları sonuçların doğruluğunu gösterirken farklı şemalar kullanmışlardır. Bu da gösteriyor ki bir öğrenci her zaman aynı şemayı kullanmamaktadır. Bunun sebebi öğrencinin önceki bilgileri ve deneyimleri ile ilgili olabilir. Ayrıca öğrenciye verilmiş olan problemin ifadesi veya problemin içerdiği konu ile de ilgili olabilir.

Bazı öğrenciler ise sonucunu buldukları problemin doğruluğunu gösterirken hiçbir şemayı kullanmadan sadece "Böyle olması gerek" veya "Böyle yapıldığında doğru olur" diyerek açıklamalarını yapmışlardır. Bunun yanı sıra bir öğrenci sadece yaptığı işlemleri tekrar kontrol ederek doğruluğunu göstermiştir. Kimi öğrencilerde buldukları sonuçlardan emin olamadıkları için herhangi bir açıklama yapmamışlardır. Fakat problemlerin çoğunda öğrenciler herhangi bir itirazda bulunmadan doğruluğunu göstermeye çalışmışlardır.

Öğrencilere buldukları sonuçların doğruluğunu gösterme fırsatı verildiğinde bilgi öğrenciler için daha anlamlı olabilir ve bu bilgiyi anımsamaları daha kolay olabilir. Ayrıca kanıtlama sürecinde öğrenciler sonuçlarını kendi ifadeleriyle dile getirirler ve kendi kanıtlarını sınıfa sunarlarsa diğer öğrenciler problemin farklı çözümleri olduğunu da görebilirler. Bu da öğrencilerin matematiksel düşüncelerinin gelişmesine olumlu katkıda bulunabilir.

Öğrencilerin düşüncelerini açıklamalarına ve buldukları sonuçları doğrulamalarına izin verilmelidir. Ayrıca matematikte buldukları sonuçların doğruluğunun nedenleri sorulmalıdır. Öğretmenler de öğrencileri bu konuda cesaretlendirmeli ve öğrencilere düşünceleri için gerekli zamanı tanımalıdır. Öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren çözdükleri matematik problemlerine kanıt ya da dayanak üretmeye çalışmalarını özendirmek onların ileride matematiksel kanıtın önemini daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir.

İleriki süreçlerde yapılacak olan araştırmalarda 6. sınıfların neden genellikle dışsal şemaları kullandıklarının yanı sıra lise öğrencilerinin ne tür şemalar kullandıkları da araştırılabilir. Ayrıca farklı öğretmenlerin öğrencilerinin farklı şemaları kullanıp kullanmadıklarına da bakılabilir. Bunların yanı sıra daha kapsamlı bir araştırma ile kız ve erkek öğrencilerin kullandıkları şemaların farklılık gösterip göstermediği de incelenebilir.

#### KAYNAKÇA

- Flores, A. (2002). How do children know that what they learn in mathematics is true?, *Teaching Children Mathematics*, 8(5);January, 269-274.
- Forman, E. A.; Joernes, J. L.; Stein, M. K. & Brown, C. A. (1998). You're going to want to find out which and prove it: Collective argumentation in a mathematics classroom, *Learning and Instruction*, 8; 527-548.
- Martino, A.M. & Maher, C. A. (1999). Teacher questioning to promote justification and generalization in mathematics: what research practice has taught us; *Journal Of Mathematical Behavior*, 18(1); 53-78.
- Masingila, J. O. (1998). Thinking Deeply About Knowing Mathematics, *The Mathematics Teacher*, 91(7); October; 610-614.
- Reid, D. A. (2002). Conjectures and Refutations in Grade 5 Mathematics, *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(1); 5-29.
- Sowder, L. & Harel, G. (1998). Types of Students' Justifications, *The Mathematics Teacher*, 91(8);November; 670-675.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* Ankara: Seçkin Yayıncılık.



# EĞİTİM ARAŞTIRMALARININ FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN UYGULAMALARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN BELİRLENMESİ: BİR ÖRNEK OLAY ÇALIŞMASI

Doç. Dr. Salih ÇEPNİ\*  
Arş. Gör. Mehmet KÜÇÜK\*\*

**ÖZET:** Eğitim alanında son zamanlarda ortaya çıkan yaklaşımlar, öğretmenlere, mevcut eğitim programlarını uygulama görevinin yanında; araştırma, planlama ve değerlendirme çalışmalarını yapma gibi sorumluluklar da yüklemektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin araştırmacı bir yaklaşıma sahip olmaları, sınıflarında yeni yöntem ve teknikler kullanmaları ve bu süreçte karşılaştıkları problemleri çözmeleri oldukça önemlidir. Bu çalışma, fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim araştırmaları hakkında sahip oldukları fikir, duygu ve düşünceleri sebepleriyle birlikte irdelemek amacıyla yürütülmüştür. Bu kapsamda Trabzon il merkezi ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında çalışan 24 fen bilgisi öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış mülakatlar yürütülmüştür. Verilerden, öğretmenlerin kendi öğretim uygulamaları boyunca eğitim araştırmalarından hiç faydalanmadıkları veya çok az faydalandıkları, üniversitedeki araştırmacılarla etkili bir iletişim kurulamadığından mevcut araştırmaların pratikte düzeylerine hitap etmediğini düşündükleri ve yeterli zamanları olmamasından bu tür araştırma faaliyetlerine katılamadıkları tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Fen Bilgisi Öğretmenleri, Aksiyon Araştırması

**ABSTRACT:** In the last decade, research approaches in education give teachers some responsibilities as making research, plan and evaluation apart from implementing teaching programs. In this context, for teachers to have a research-based thinking is quite important in implementing new methods and techniques during their classroom practices and also solving the problems encountered in this process. The aim of this study is to determine primary science teachers' ideas, feelings and thoughts about educational research with its causes. In this study, semi-structured interviews were conducted with 24 science teachers. From the findings, it was concluded that teachers do not benefit from educational research findings for their teaching practices. They think that educational research reports have not practical sides due to lack of relationship between educational researchers and teachers and they also do not have enough time to enter into these kinds of research activities.

**Key Words:** Science Teachers, Action Research

## GİRİŞ

Öğretmenin sınıf ortamında nasıl bir sorunla karşılaşabileceğini önceden açık bir şekilde tahmin etmek her zaman mümkün değildir. Bu bağlamda, Elliott (1991) ve Kosnik ve Beck (2000) sınıf öğretiminin, farklı etkinlikleri içeren karmaşık ve belirsiz bir süreç olduğunu, neyin nasıl öğretileceğinin ise ancak uygulama durumunda ortaya çıkabileceğini ileri sürmektedirler. Bu açıklamadan öğretmenlerin öğretim uygulamaları boyunca ortaya çıkan özel durumlarda sahip oldukları bilgi, beceri ve anlayışlara göre hareket edecekleri anlaşılmaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin aldıkları kararların geçerli olabilmesi için, karşılaştıkları sorunlarla ilgili düşüncelerini meslektaşlarına ve ilgili kişilere iletmemeleri, eğitim uygulamalarını sorgulamaları ve bu yolla mevcut anlayışlarını derinleştirmeleri, eğitimin amaçları doğrultusunda kendi uygulamalarını sistematik olarak incelemeleri ve değerlendirmeleri için sınıflarında araştırmacı rolünü üstlenmeleri gerekmektedir (Schön, 1983, Stenhouse, 1975; Garrido, Pimenta, Maura & Fusari, 1999). Öğ-

\* Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fak. İlk. Öğr. Blm. Öğretim Üyesi

\*\* Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fak. İlk. Öğr. Blm. Araştırma Görevlisi



gulamalarını eleştirel bir bakış açısıyla gözden geçirirken, sahip oldukları tüm bilgi ve deneyimlerini aktif olarak kullanmak suretiyle, öğretim ve öğrenme ile ilgili pratik bir çok teori de üretebilirler (Van Driel, Beijaard & Verloop, 2001). Eğitimde yenilik için bir araç olan ve eleştiriye dayalı bu araştırmacı yöntem, yansıtıcı öğretmenlerin sınıf ve okul uygulamaları hakkında kendi başlarına veya meslektaşlarıyla küçük çaplı araştırmalar yürütmelerini teşvik etmektedir. Öğretmenlerin kendi çalışmalarıyla ilişkili olarak, meslektaşlarıyla ve ilgili diğer kişilerle işbirliği yapmaları mesleki gelişimlerinin büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Schön'e (1983) göre bu süreçteki en önemli araç, öğretmenlerin sistematik/yansıtıcı uygulamacılar olarak hareket ettikleri katılımcı incelemedir. Katılımcı inceleme, katılımcı öğrenmeyle aynı anlamda olup, öğretmenlerin kendi sınıflarında yürüttükleri aksiyon/öğretmen araştırmaları olarak bilinmektedir (Holly, 1991).

Öğretmenlerin sahip olmaları beklenen bu yeni rolle ilgili yaklaşım, eğitimin uygulayıcısı konumunda olan öğretmenleri, eğitimle ilgili bilginin oluşumunda araştırılan olmaaktan çıkarak, eğitimle ilgili bilginin oluşumuna aktif katılan olmaya teşvik edebilir (Kyle & William, 1991). Tabachnick ve Zeichner (1999), araştırmalara katılan öğretmenlerin kendi uygulamalarının ve inançları ile uygulamaları arasındaki fikir ayrılıklarının daha fazla farkına vardıklarını tespit etmiştir. Bu yolla öğretmenler, öğrencilerinin ne düşündükleri, hissettikleri ve öğrendikleri hakkında daha ilgili olup, önemli eğitim-öğretim bilgi ve teorileri kazanmaktadırlar.

### ÜLKEMİZDEKİ DURUM

Bir ülkenin ve toplumun gelişmesinde eğitim sistemi, eğitim sisteminin gelişmesinde ise eğitim araştırmaları önemli rol oynamaktadır. Bununla birlikte, eğitim ve öğretim süreciyle ilgili uygulamaya dönük çalışmaların üretilmesi ancak öğretmenlerin araştırma sürecine aktif katılımlarıyla gerçekleşebilir (Stenhouse, 1975).

Ülkemizdeki öğretmenlerin eğitim araştırmalarından faydalanmadıkları veya faydalanamadıkları, sınıf uygulamaları süresince araştırma yapmadıkları, mevcut araştırmalarla karşı olumsuz bazı tutumlara sahip oldukları gibi konular son zamanlarda eğitim araştırmacıları arasında tartışılmakta olup, bu durumun çok sayıda problemi de beraberinde getirdiğine inanılmaktadır (Çepni ve Akdeniz, 1996; Geban, Çiçek, Başaran, Emirbaşı ve Maden, 2001; Küçük, 2002). Bu bağlamda, ülkemizin farklı fiziksel ve sosyal şartlara sahip okullarında çalışan öğretmenlerin eğitim araştırmalarına karşı tutumlarının pozitif yönde geliştirilmesi ve eğitim çalışmalarının içerisine çekilmeleri eğitim ve öğretim hizmetlerinin niteliği açısından önem taşımaktadır. Küçük (2002) tarafından yürütülen bir proje çalışması kapsamında uygulanan kısa süreli bir aksiyon/öğretmen araştırması kursunun, kursa katılan fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği ve kendi sınıf içi uygulamalarıyla ilgili küçük çaplı aksiyon araştırmaları planlayıp, uygulamalarını teşvik ettiği ortaya çıkmıştır.

Ülkemizdeki öğretmenlerin, merkezi yönetimin teşvik ettiği çağdaş projeleri, geliştiricilerinin hedeflerine paralel şekilde uygulayamamaları veya bunları uygulamakta zorluk çekmelerinin sebebinin, öğretmenlerin uygulamalarına eleştirel/araştırmacı bir gözle bakmamalarından kaynaklandığına inanılmaktadır. Buna bağlı olarak araştırmacı öğretmen modelinin gerekçelerinden biri, Çepni ve Akdeniz (1996) tarafından, "eğitimle ilgili kararların merkezde alındığı ve okullara yönergeler şeklinde gönderildiği ülkemizde yenilikçi projelerin öğretmenler tarafından amacına uygun şekilde kavranması için öğretmenler araştırmacı bir ruhla yetiştirilmelidir" (s.126) şeklinde açıklanmıştır. Bunun yanında EARGED tarafından desteklenen anket çalışmasına dayalı bir projenin verileri incelendiğinde, mevcut öğretmenlerin eğitim sistemiyle ilgili problemlerin belirlenmesi ve onlara çözüm yolları aranması noktasında etkili olamadıkları, yenilikçi çalışmalara kendilerini yakın



aranması noktasında etkili olamadıkları, yenilikçi çalışmalara kendilerini yakın görmedikleri ve sürekli okuma alışkanlığına sahip olmadıkları belirlenmiştir (Geban ve diğ., 2001). Bu sorunların çözümü için, hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarının ve hizmet-içinde ise öğretmenlerin araştırmacı bir ruhla yetiştirilmeleri, sürekli okuma alışkanlığının ve öğretim uygulamalarının sistematik olarak nasıl incelenebilecekleriyle ilgili yöntem ve tekniklerin onlara kazandırılması gerekmektedir.

Ülkemizdeki öğretmenlerin eğitim araştırmaları hakkındaki fikir, duygu ve düşüncelerini, onlardan faydalanma düzeylerini, onlara karşı sahip oldukları tutumları ortaya koyan ve bunun altında yatan sebepleri irdeleyen kapsamlı bir çalışmanın bulunmadığı d ile getirilmektedir (Küçük, 2002). Bununla birlikte, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına karşı tutumlarının belirlenmesi ve bu tutumların olumlu yönde geliştirilmesinin eğitim sistemimizin hedeflediği araştırma kültürünün sistem içerisinde yaygınlaşmasını sağlayabileceğine inanılmaktadır.

### AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim araştırmaları hakkında sahip oldukları fikir, duygu ve düşünceleri sebepleriyle birlikte tartışmaktır.

### YÖNTEM

Bu çalışma kapsamında, özel durum çalışması yöntemi kullanılarak, Trabzon il merkezi ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında çalışan, mesleki deneyimleri 1.5 ile 25 yıl arasında değişen ve tesadüfi olarak seçilen fen bilgisi öğretmenlerinden 24'ü ile 11 soruyu içeren ve yaklaşık 30 dakika süren yarı-yapılandırılmış mülakatlar yürütülmüştür. Özel durum çalışmalarında araştırılan problemin özel bir kısmı derinlemesine ve kısa sürede incelenmekte ve bu yolla olası neden-sonuç ilişkileri ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır (Bell, 1989). Bu çalışmada kullanılan mülakat soruları, Citlin, Barlow, Burbank, Kauchak ve Stevens (1999) tarafından öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına karşı bakış açılarını belirlemek için yapılan bir çalışmadaki sorular arasından seçilmiştir. Veriler, soru-cevap formunda ve % oranları kullanılarak sunulmuş olup, Mathison'un (1988) üçgenleme yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu metotta veriler; "birbirine benzer, ilişkili ve bağımsız" olmak üzere üç grup altında incelenmektedir.

### BULGULAR

Fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim araştırmaları hakkında sahip oldukları fikir, duygu ve düşünceleri ve bunun altında yatan sebepleri belirlemek amacıyla kendilerine yöneltilen mülakat soruları ve öğretmenlerin bunlara verdikleri cevaplar gruplandırılarak aşağıda sunulmuştur.

#### 1. Eğitim Araştırması Nedir?

Fen bilgisi öğretmenlerinin % 41'i eğitim araştırmasını, eğitim-öğretim alanında karşılaşılan problemlere çözüm yolu bulma süreci, % 25'i eğitim-öğretim uygulamalarının niteliklerini arttırmak için yürütülen çalışmalar, % 33'ü ise eğitim alanındaki sorunların bilimsel olarak incelenmesi şeklinde tanımlanmışlardır. Bu soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları: "eğitim alanında karşılaşılan sorunları çözmek ve daha çağdaş bir eğitim sağlamak için yapılan bilimsel çalışmalar" (8 yıl), "öğrenciden beklenen davranışları geliştirmek, olumsuz davranışları düzeltmek, istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak gibi amaçlarla yapılan araştırmalar" (10 yıl), "fen derslerinde uygulanan yöntemlerin hangisinin daha etkili olduğunu tespit etmek için sınıfta yapılan gözlemler" (21 yıl) şeklinde sıralanmıştır.



## 2. Eğitim Araştırmalarının Sınırlılıkları Nelerdir?

Konuyla ilgili olarak fen bilgisi öğretmenlerinin % 25'i eğitim araştırmalarının katılımcı nitelikte olmadıkları, % 45'i mevcut eğitim çalışmaları hakkında kendilerinin yet erince bilgilendirilmedikleri-bunlara ulaşmadıkları veya ulaşamadıkları ve % 29'u ise, ulaşabildikleri çalışmaların uygulamalarında kendilerine çok fazla katkı sağlamayacaklarını düşündükleri gibi noktalara vurgu yapmışlardır. Bu soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları: *"çoğunlukla teorik nitelikteki çalışmalarla ulaşılan çözüm önerileri bütün eğitim ortamları için uygun değil, bu araştırmaların içinde bulunulan duruma özel olarak yapılması gerekir"* (1.5 yıl), *"araştırmacılarla öğretmenler arasında önemli ölçüde iletişim eksikliği bulunmaktadır"* (8 yıl) şeklindedir.

## 3. Fen Bilimleri Eğitimiyle İlgili Yapılan Araştırma Sonuçları, Sınıfınızdaki Öğretiminizi Nasıl Etkilemektedir?

Bu soruya öğretmenlerin % 91'i eğitim araştırmalarından hiç bir şekilde faydalanmadıkları ve diğerleri ise, bu araştırma sonuçlarını kendi uygulamalarına yansıtabilecekleri ölçüde başarılı olabilecekleri şeklinde cevap vermişlerdir. Buna ilave olarak, öğretmenlerin bir çoğunun merkezi yönetim tarafından uygulanması teşvik edilen *"öğrenci merkezli yeni fen bilgisi müfredat programı ve toplam kalite yönetimi"* gibi bazı yenilikçi projelere sözde bağlı kaldıkları ve bunların, içinde bulundukları mevcut okul şartlarında uygulanmasının çok da mümkün olmadığına inandıkları tespit edilmiştir.

## 4. Eğitim Araştırmaları Kimler Tarafından Yapılmaktadır Ve Bunlara Nasıl Ulaşılabilir?

Örneklemdaki fen bilgisi öğretmenlerinin % 62'si eğitim araştırmalarının üniversitedeki akademisyenlerle ilgili alan uzmanları tarafından yapıldıklarını ve %33'ü öğretmenlerin ve eğitim uzmanlarının ve üniversitelerdeki akademisyenlerin araştırmaları yaptıklarını belirtmişlerdir.

Eğitim araştırmalarına nasıl ulaşabilecekleri konusunda, öğretmenlerin yaklaşık % 33'ü *doğru bir fikre sahip olmamakla birlikte, örneklemin ancak % 12'si bu çalışmaların, eğitim fakültelerinin çıkarmış olduğu dergilerde ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı dergi ve kitaplarda bulundukları, bunun yanında sempozyumlarda ve bazı seminerlerde sunuldukları şeklindeki düşüncelerini belirtmişlerdir.*

## 5. Eğitim Araştırmalarının Sonuçlarını Kullanma Bakımından Okulunuz Diğer Okullardan Farklılıklar Gösteriyor Mu?

Örneklemdaki öğretmenlerin % 79'u eğitim araştırmalarının okullarında ya hiç kullanmadıklarını ya da çok az miktarda kullandıklarını ifade etmişlerdir. İlgili soruya yirmi yıllık mesleki deneyimi olan bir öğretmen: *"Araştırma sonuçları ne merkezdeki okullara, ne de kırsal kesimdeki okullara ulaşıyor"* ve yirmi beş yıllık bir diğer öğretmen: *"Eğitim araştırmalarından faydalanmak isteyen ve bu tip çalışmalara ulaşan öğretmenler var"* şeklinde cevap vermişlerdir. Bunun yanında, eğitim fakültesine yakın mesafedeki okullarda çalışan fen bilgisi öğretmenlerinden dördü, öğretmen adaylarının ve eğitim araştırmacılarının okullarını sık sık ziyaret ettiklerini ve bundan dolayı, fakültede yürütülen eğitim çalışmalarını hakkında az da olsa bilgi sahibi olabildiklerini, kendilerini kırsal kesimdeki okullarda çalışan meslektaşlarına oranla daha şanslı gördüklerini ifade etmişlerdir.



#### 6. İçinde Bulunduğunuz Sosyal Şartlar Araştırma Yapmanızı Nasıl Etkilemektedir?

Öğretmenlerin % 20'si araştırma yapmak isteyen öğretmenlere karşı okul yönetimi başta olmak üzere merkezi bürokrasinin teşvik edici bir tutum sergilemediğini ve % 62'si okullardaki ağır ders yükünün ve sosyal-ekonomik durumlarının araştırma yapmalarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Diğer taraftan, öğretmenlerin üçü ise okullarındaki sosyal ve ekonomik şartların araştırma yapmaları için elverişli olduğunu, fakat öğretimlerini aksatmayacak şekilde araştırma yürütmek için pratik bilgi birikimine sahip olmadıklarını dile getirmişlerdir.

#### 7. Kendi Okulunuz Ve Sınıfınızla İlgili Kararların Alınmasında Yetkili Kişiler Kimler Olmalıdır? Bu Durum, Araştırma Yapmanızı Ve Mevcut Araştırmaları Kullanmanızı Nasıl Etkiler?

Öğretmenlerin yaklaşık % 83'ü okullarıyla ilgili kararların alınmasında kendileri başta olmak üzere, öğrencilerin, okul yöneticilerinin, okulda çalışan diğer görevlilerin ve velilerin birinci derecede sorumlu olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

İlgili sorudan, ayrıca öğretmenlerin % 66'sının eğitimle ilgili kararların özel olmasını ve % 25'inin ise bu kararların genel olmasını istedikleri tespit edilmiştir. Örneklemdeki öğretmenlerin tamamı, okullardaki kararların alınmasında kendilerinin daha aktif olması ve sınıflarında özel bazı kararları almaları için kendilerine daha fazla özerklik sağlanması durumunda, araştırma faaliyetlerine hız verecekleri şeklinde görüşlerini açıklamışlardır.

#### 8. Mesleki Deneyiminiz Araştırmalara Karşı Sergileyeceğiniz Tutumu Nasıl Etkiler?

İlgili soruya öğretmenlerin % 33'ü "olumlu yönde etkilemekte" derken, % 66'sı ise "olumsuz etkilemekte" şeklinde cevap vermişlerdir. Dört yıllık mesleki deneyimli bir diğer öğretmen soruya: "mesleki deneyimim arttıkça konularla daha ilgili oluyorum ve daha çok bilgiye ihtiyaç duyuyorum" şeklinde ve yirmi yıllık bir öğretmen ise: "uzun yıllardan beri sınıflarda fen konularını aynı yöntemlerle anlatıp durduk. Gerçekleştirmek istediğimiz bazı yenilikler ne okul yönetimi ne de merkezi yönetim tarafından destelenmedi. Bundan dolayı artık kendimi yorgun ve tükenmiş hissediyorum" şeklinde cevap vermiştir. Mesleki deneyim süresine bağlı olarak araştırmalara karşı tutumlarının olumsuz olarak etkilendiğini düşünen öğretmenlerin hemen hemen tamamı buna benzer gerekçeleri sunmuşlardır.

#### 9. Şu Anda Yapacağınız Bir Eğitim Araştırmasında En Fazla Hangi Konularda Zorluk Çekeceğinizi Düşünüyorsunuz?

Öğretmenlerin % 25'i kendi uygulamalarıyla ilgili yapacakları bir araştırmada en fazla meslektaşlarıyla iletişim noktasında, % 29'u veri toplama, analiz etme ve rapor yazma aşamalarında zorluk çekebileceklerini düşünmektedirler. Bunun yanında, örneklem % 45'i uygun-yeterli zaman ve imkan bulma konusunda zorlanacaklarını belirtmişlerdir.

#### 10. Eğitim araştırmalarına aktif olarak katılmak ve kendi sınıfınızda araştırma yapmak ister misiniz?

Öğretmenlerin tamamı, bu tür çalışmaların, uygulamadaki bir sorunu çözebilecek nitelikte olması durumunda, eğitim araştırmalarına aktif olarak katılmak ve kendi sınıfı arasında araştırma yürütmekle ilgili olumlu tutumlara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu düşüncesini, yirmi yıllık mesleki deneyimli bir öğretmen: "yapacağım çalışma bir sorunu çözmeye dönük olacaksa, kesinlikle isterim" şeklinde açıklamıştır.



### 11. Ülkemizdeki Eğitim Araştırmalarının Gelişip Pratikte Daha Fazla Yankı Bulabilmesi İçin Önerileriniz Nelerdir?

- Eğitim araştırmalarının geliştirilmesi ve kendilerine daha fazla katkı sağlaması için öğretmenlerin sunduğu öneriler aşağıdaki gibi sıralanmıştır:
- Bu çalışmalara öğretmenlerin aktif olarak katılımları sağlanmalı, öğretmenlerin yapacağı önemli çalışmalar teşvik edilmeli ve mutlaka ödüllendirilmelidir (% 33)
- Öğretmenler ve eğitim araştırmacıları arasında aktif bir işbirliği sağlanmalıdır (% 25)
- Çalışmalar, eğitim ve öğretimin gerçek sorunlarıyla ilgili olmalı ve sonuçları öğretmenlere mutlaka duyurulmalıdır (% 25)
- Eğitim araştırmacıları tarafından yapılan çalışmalar uygulamaya dönük olmalıdır (% 12)
- Farklı okullardaki öğretmenler bir araya gelip, eğitimle ilgili sorunları tartışmalıdır (% 4)

### TARTIŞMA

Mevcut çalışmanın verilerinden, örneklemdaki fen bilgisi öğretmenlerinin, teorikte eğitim araştırmalarının amacının okullardaki eğitim-öğretimle ilgili problemleri çözmek olduğunu bildikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında, il merkezinde olup fakülteye daha yakın mesafedeki okullarda çalışan fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim araştırmalarının daha fazla farkında oldukları anlaşılmaktadır. Bu durumun, araştırmacıların üniversite çevrelerindeki okulları daha sık ziyaret etmeleri, fen bilimleri eğitimi ile ilgili fakültede yapılan çalışmaların veri toplama aşamalarında öğretmenlerle araştırmacılar arasında kısa süreli de olsa bir iletişimin kurulması ve öğretmen adaylarının bu okullarda uygulama yapmalarından kaynaklandığına inanılmaktadır.

Fen bilgisi öğretmenlerinin mevcut eğitim araştırmalarının sınıf içi uygulamalarında kendilerine çok fazla katkı sağlamayacağını düşünmelerinin gerekçeleri ve sonuçları üzerinde önemle durulmalıdır. Hancock (1997)' a göre bu durum, öğretmenlerin bu araştırmaların kendileri için basit ve açık olmayan akademik bir dille yazıldığını düşünmelerinden kaynaklanmaktadır. Lisansüstü eğitimleri kapsamında üniversiteyle iç içe olan ve bazı araştırmaları inceleme fırsatını yakalamış olan örneklemdaki az sayıdaki öğretmenin de, fen eğitimiyle ilgili yapılan araştırmaların genellikle teorik nitelikte olduklarını belirtmeleri bunu desteklemektedir. Kosnik ve Beck (2000) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin üniversiteye dayalı araştırmaların, sınıf uygulamaları için etkili bir temel sağlamada çok soyut ve durgun bir özellikte olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Örneklemin niçin araştırma yapmadıkları irdelendiğinde; onların tamamına yakını eğitim araştırmalarından aktif bir şekilde faydalanmalarında ve bu araştırmalara katılma arında zaman faktörünü önemli bir gerekçe olarak sunmuşlardır. Hancock (1997) tarafından yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin, eğitim araştırmalarına karşı ilgisiz olmalarında zaman faktörünün ön planda tutulduğu görülmüştür. Bu durum, yeni bir uygulama ile karşılaşan veya bazı çalışmalar yapmaları konusunda teşvik edilen öğretmenlerin bunu ekstra bir iş olarak gördükleri ve zaman faktörünü daima önemli bir gerekçe olarak öne sürmek istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Okullarda araştırma yapmak isteyen öğretmenlere karşı, okul yönetimi başta olmak üzere, merkezi yönetim teşvik edici bir tutum sergilememektedir. Küçük (2002) yürüttüğü bir proje çalışmasında, fen bilgisi öğretmenlerinin araştırma projesi yürütebilme konusunda kendilerine güvenmedikleri



yani yeterli özgüvene sahip olmadıklarını belirlemiştir. Bu durumun sebebi, uzun yıllardan beri mesleğin içinde bulunan öğretmenlerin fen derslerinde geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmaları ve derslerinin araştırmaya -incelemeye dayalı doğasını çok fazla dikkate almamaları şeklinde açıklanmaktadır (Çepni ve Küçük, 2002).

Mevcut çalışma kapsamında görüldüğü fen bilgisi öğretmenleri, okul veya sınıflarıyla ilgili kararların alınmasında daha aktif olmaları ve alınan bazı kararların okul veya sınıf şartlarına özel olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu yolla, sınıflarında daha bağımsız ve serbestçe hareket eden öğretmenlerin kendi uygulamalarından daha fazla sorumlu olabileceği ve uygulamaları boyunca karşılaştıkları sorunlara çözüm yolları bulma sürecinde kazandıkları bilgi ve deneyimleri daha uzun bir süre muhafaza edebilecekleri düşünülmektedir. Sistematik olarak yapılan öğretmen araştırması, tecrübeye dayalı bilgi üretmek ve bu şekilde öğretmenlerin mesleki bilgi ve deneyimlerinin canlı kalmasını ve daha fazla gelişmesini sağlamak için onlara pratik bir çok yöntem sunmaktadır (Altrichter, Posch & Somalt, 1993).

Eğitim araştırmalarının yayınlandığı kaynakların okullarına gelmemesini, bu çalışmanın farkında olmamalarının en önemli gerekçesi olarak gösteren öğretmenlerin, gerçekte ise bu kaynaklara ulaşmak için fazla bir ihtiyaç hissetmedikleri ve bu nedenle çaba sarf etmedikleri düşünülmektedir. Üniversitelerde eğitim ve öğretimle ilgili araştırmalar yapan araştırmacılar ve eğitimciler, bunların uygulamadaki sorunların çözümüne katkı sağlamasını ve özellikle de, pratikte yankı bulmasını hedeflemektedirler (Küçük, 2002). Burada üzerinde dikkatli bir şekilde düşünülmesi gereken noktalardan biri de, örneklemin çoğunun alanda hangi türden çalışmaların yapıldığını bilmedikleri ve hatta bunlara nasıl ulaşabilecekleri konusunda dahi yeterli bir bilgiye sahip olmadıklarıdır. Bu problemin çözülebilmesi için, bütün öğretmen adaylarına üniversite eğitimleri süresince ve iş başındaki öğretmenlere de düzenlenecek hizmet-içi kurslar yardımıyla uygun şekilde araştırma eğitimi verilmeli, etkili proje geliştirme yollarını tecrübe ederek kazanmaları sağlanmalı ve "öğretmen bir araştırmacıdır" fikri mutlaka benimsetilmelidir (Loftus, 1999).

Eğitim araştırmalarını kimlerin yaptığı ve kimlerin yapması gerektiğiyle ilgili soruda; öğretmenlerin bir çoğu, bu çalışmaların sadece üniversite ortamında veya Milli Eğitim Merkez teşkilatında çalışan eğitim uzmanları tarafından yapıldığını düşünmektedirler. Örneklemin bir kaçı ise, kendilerinin de araştırma yapabileceklerini düşünmekte olup, araştırmacıların kendi çalışmalarının sadece veri toplama aşamasında öğretmenlerden yardım istemelerini ve çalışmaların diğer aşamalarında öğretmenlerin fikir ve düşüncelerinden faydalanmamalarını şiddetle eleştirmişlerdir. Eğitim araştırmacıları tarafından yürütülen çalışmalarda, öğretmenlerin sadece araştırma sürecinin veri toplama aşamasında değil, araştırmanın bütün süreçlerine aktif bir şekilde katılımlarının sağlanması gerekmektedir (McNiff, 1995). Bu yolla, eğitim araştırmacılarının sahip olduğu geleneksel araştırma kültürü, katılımcı aksiyon araştırması kültürüyle değişebilecektir (Lawton, 1989). Bir diğer önemli konu, örneklemdaki öğretmenlerin bazılarının özel durumlarda, objektif açıklamalar sağlamayacakları gerekçesiyle mevcut araştırmalara karşı olumsuz bazı ön fikirlere sahip olmalarıdır. Bu şekilde düşünen öğretmenlerin kendi öğrenme yollarını daha üstün olarak gördükleri açıktır. Fakat öğretmenlerin, eğitim araştırmaları hakkındaki bu görüşü başlangıç noktası olarak kabul etmelerinin, eğitim araştırmalarına katılımlarının azalmasına neden olabileceğine ve hatta onları tamamen reddetmelere riye sonuçlanabileceğine inanılmaktadır.



Verilerden, mesleki deneyim ile araştırmalara karşı gösterilen tutum arasında negatif bir ilişki olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin içinde bulundukları eğitim durumlarının da bu süreçte oldukça etkili olduğu anlaşılmaktadır. Meslekte yeni olan öğretmenler deneyim kazanmak, uzun süre mesleğin içinde olan çok az sayıdaki öğretmen ise kendilerini yenilemek için araştırmaları önemli bir fırsat olarak görmektedirler. Bununla birlikte, örneklemin bir çoğunun zamanla meslekte tekdüzeliğe bağlı olarak tükenmişlik ve durgunluk gibi duygulara kapılmalarının ve kendilerini yorgun hissetmelerinin araştırma yapmalarını ve mevcut araştırmaları kullanmalarını olumsuz şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır (Hancock, 1997).

Öğretmenlerin kendi uygulamalarıyla ilgili yapacakları bir araştırmada en fazla meslektaşlarıyla iletişim noktasında, büyük ölçüde veri toplama ve analiz etme aşamalarında zorluk çekebileceklerini düşündükleri belirlenmiştir. Özellikle yürütebilecekleri bir araştırmada meslektaşları ile aktif iletişim kurmada zorluklarla karşılaşacaklarını düşünmeleri ve bu doğrultuda bir önyargıya sahip olmaları, öğretmenlerin, katılımcı bir araştırma süreci olan ve birlikte çalışmayı gerektiren faaliyetler için girişimde bulunmalarını olumsuz şekilde etkileyeceğine inanılmaktadır. Eğitim literatürümüzdeki dergilerde bulunan mevcut çalışmaların üniversitelerdeki araştırmacılara ait olması, araştırma kültürünün eğitim sistemimiz içindeki yerinin yeterince gelişmemesini ve öğretmenlerin araştırma/inceleme raporları yazma gibi konulardaki eksikliklerini ortaya koymaktadır.

## SONUÇLAR

Örneklemdaki fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim araştırmaları hakkında çok fazla teorik bilgi birikimine sahip olmadıkları anlaşılmıştır. Buna ilave olarak, öğretmenlerin farklı eğitim ortamlarında yürütülen araştırma sonuçlarının kendi sınıflarında uygulanma şansının düşük olduğuna inanmaları, mevcut eğitim araştırmalarına ulaşmak istememeleri ve onları yeterince ciddiye almamaları ile sonuçlanmaktadır.

Eğitim fakültelerine yakın mesafedeki ilköğretim okullarında çalışan fen bilgisi öğretmenlerinin diğer okullarda çalışan meslektaşlarına oranla eğitim araştırmaları hakkında daha çok bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Bu durum, eğitim fakültelerinin bulundukları çevreye etki etme ve okullara dönük olma işlevini başarmak için çaba sarf ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Okul ve sınıf uygulamalarında öğretmenlere daha fazla özerklik sağlanması, onların kendi uygulamalarından daha fazla sorumlu olmalarını ve eğitim öğretim ortamındaki tüm etkinliklere daha aktif olarak katılmalarını sağlayacaktır. Bu yolla, öğretmenlerin araştırma faaliyetlerine ivme kazandıracaklarına inanılmaktadır.

Fen bilgisi öğretmenlerinin, araştırmalara yönelik tutumlarının mesleki deneyimlerine bağlı olarak azalmasında, sınıflarında fen derslerinin araştırmaya ve incelemeye dayalı olma doğasına yeterince dikkat etmemeleri ve sınıflarında sürekli olarak aynı uygulamaları izlemeleri etkili olmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin meslekte zamanla bitkinlik ve tükenmişlik gibi mesleki gelişimlerini olumsuz şekilde etkileyen duygulara kapılmalarına neden olmaktadır.

Eğitim araştırmalarının okullarımızda yaygınlaşması ve kendilerine daha çok katkı sağlamaları için, örneklemdaki öğretmenlerin sundukları çözüm önerilerinden; uygulamaya dönük olmaları durumunda bu araştırma sonuçlarını sınıflarında kullanmak, kendi sınıflarında araştırma yürütmek ve üniversiteden araştırmacılarla ortak çalışmalara katılmak istedikleri sonucuna varılmıştır.

### ÖNERİLER

- Ülkemizdeki öğretmenlerin, aksiyon araştırması konusunda bilgi sahibi olmaları için MEB ve üniversitelerin işbirliği çerçevesinde hizmet-içi eğitim kursları açılmalıdır.
- Okullara uygulamaya giden öğretmen adayları ve mesleğe yeni başlayan stajyer öğretmenler için uygulama öğretmenlerinin seçilmesinde, uygulama öğretmeninde araştırmacı bir kişiliğe sahip olma kriteri aranmalı ve araştırma yapan öğretmenlere MEB tarafından atama-terfi işlemlerinde avantaj sağlanmalıdır.
- Eğitim araştırmalarının, pratikte yankı bulabilmesi için araştırma raporlarının düzenli olarak okullara ulaşması sağlanmalıdır.
- Uygulamadaki öğretmenler için basit bir dille yazılan ve teorilerle deneyimleri birleştiren araştırmaları içeren dergilerin ve kitapların yayınlanması, okullara ulaştırılması gerekmektedir. Buna ilave olarak, öğretmenlerin kendileriyle ilgili yapılan araştırmaları okuyup, üzerlerinde tartışmaları için okullarında etkili çalışma ortamları hazırlanmalıdır.
- Öğretmenlerin, lisansüstü eğitim yapmaları teşvik edilmeli ve bu programlara girip devam etmeleri için okullarla fakülteler arasında işbirliği sağlanmalıdır. Bu yolla, öğretmenler hem üniversite çevresi ile daha yakın bir ilişki içerisine girme fırsatını yakalayacak, hem de eğitim araştırmalarının ve eğitim-öğretim ile ilgili üniversitelerde yürütülen faaliyetlerin daha çok farkında olacaklardır.
- Öğretmenlere mesleki prensiplerinin ışığında hareket edecekleri ve Türk Milli Eğitim sisteminin hedeflediği öğrenci profilini yetiştirmek için izleyecekleri süreç hakkında meslektaşları ve ilgili kurumlarla eleştirel tartışmalara katılabilecekleri şekilde gerekli özerklik sağlanmalıdır.
- Uygulamalarıyla ilgili araştırma yapan öğretmenlerin bu süreçte kazandıkları mesleki bilgi ve deneyimlerini ve araştırma raporlarının sonuçlarını meslektaşlarına, ilgili kişi, kurum ve kuruluşlara nasıl duyurabilecekleri konusunda MEB tarafından daha çok desteklenmeleri ve teşvik edilmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kendi çalışmalarını sundukları sempozyumlarının düzenlenmesi ve bunların öğretmen araştırması dergilerinde yayınlanması için uygun fırsatların sağlanması gerekir.



## KAYNAKÇA

- Altrichter, H., Posch, P & Somalt, B. (1993). *Teachers Investigate Their Work, An Introduction to The Methods of Action Research*, Teachers College Press, Routledge.
- Çepni, S., & Akdeniz, A. R. (1996). Fizik Öğretmenlerinin Yetiştirilmesine Yeni Bir Yaklaşım, H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 221-226.
- Bell, J. (1989). *Doing Your Research Project: A Guide For First-Time Researchers In Education and Social Science*, Open University Press, Philadelphia.
- Çepni, S., & Küçük, M. (2002, May). Science Teachers' Learning in a Collaborative Action Research Group. First International Conference On Education: Changing Times, Changing Needs, Faculty of Education Eastern Mediterranean University Gazimagusa, TRNC.
- Garrido, E., Pimenta, S. G., Maura, M. O., & Fusari, M. F. R. (1999). Collaborative Research As An Approach to Foster Teacher Development, Teachers' Production of Knowledge and Changes In School Practices, Educational Action Research, 7(3) 385-398.
- Geban, Ö., Çiçek, F. F., Başaran, S., Demirbaş, A., & Maden, C. (2001). 21. Yüzyıla Girerken Türk Eğitim Sisteminin İhtiyaç Duyduğu Çağdaş Öğretmen Profili, EARGED, Milli Eğitim Basım Evi, Ankara.
- Gitlin, A., Barlow, L., Burbank, M. D., Kauchak, D., & Stevens, T. (1999). Pre-service Teachers' Thinking On Research: Implications For Inquiry Oriented Teacher Education, Teaching and Teacher Education, 15, 753-769.
- Elliott, J. (1991). *Action Research For Educational Change*, Milton Keynes and Philadelphia, Open University Press.
- Hancock, R. (1997). Why Are Class Teachers Reluctant to Become Researchers, British Journal of In Service Education, 23, 1, 85-99.
- Holy, P. (1991). Action Research, The Missing Link In the Creation of Schools As Centers of Inquiry. (In Staff Development For Education In the '90s, Teachers College, Columbia university, New York and London, Second Edition, 1991)
- Kosnik, C., & Beck, C. (2000). The Action Research Process As a Means of Helping Student Teachers Understand and Fulfill the Complex Role of the Teacher, Educational Action Research, 8(1), 119-136.
- Küçük, M. (2002). Hizmet-İçi Aksiyon Araştırması Kurs Programının Fen Bilgisi Öğretmenlerine Uygulanması: Bir Örnek Olay Çalışması, KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.
- Kyle, J. R., & William, C. (1991). The Role of Research In Science Teaching: An NSTA Theme Paper, Science Education, 75(4) 413-418.
- Lawton, D. (1989). Education, Culture And The National Curriculum, British Library Cataloguing In Publication Data, Hodder & Staughton.
- Loftus, J. (1999). An Action Research Enquiry Into The Marketing of An Established First School In Its Transition To Full Primary Status, Submitted In Partial Fulfillment of Requirements, Submitted to the Kingston University For the Degree of PhD.
- Mathison, S. (1988). Why Triangulation?, Educational Research, 17, 13-17.
- McNiff, J. (1995). *Teaching As Learning An Action Research Approach*, Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*, London: Temple Smith.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1999). Idea and Action: Action Research and Development of Conceptual Change Teaching of Science, Science Education, 82(3) 309-322.
- Van Driel, J. H., Beijard, D., & Verloop, N. (2001). Professional Development and Reform In Science Education: The Role of Teachers' Practical Knowledge, Journal of Research In Science Teaching, 8 (2) 137-158.

# BİLİM, BİLİMKURGU, ÜTOPYA VE EĞİTİM

Özer DAŞCAN

## ÖZET:

Bu çalışma, bilim ile bilimkurgu ve ütopya arasındaki ilişkiyi tartışmak, bilimkurgu ve ütopyanın bilime ve eğitime katkısının neler olabileceğini ele almaktadır. Genel bir bakışla bilim ile bilimkurgu ve ütopya yöntem olarak örtüşmüyor olsa da; bilimin, bilimkurgu ve ütopyadan sıkça yararlandığı ve bunların yol açtığı alanlardan yararlanarak gerçekliğini güçlendirdiği söylenebilir.

**Anahtar sözcükler:** bilim, bilim kurgu, ütopya, eğitim araştırmak

## ABSTRACT

This study is to discuss the relation between science, science fiction and utopia, and to review what contribution science fiction and utopia can make to science, and consequently to education and research on education. Although, roughly speaking science, science fiction and utopia do not overlap each other, it can be said that science frequently makes use of science fiction and utopia and strengthens its reality with the perspectives they have opened. The above thesis have been discussed in this article.

**Key Words:** Science, Science Fiction, Utopia And Educational Research

## Giriş

Bu çalışma, bilim ile bilimkurgu ve ütopya arasındaki ilişkiyi tartışmak, bilimkurgu ve ütopyanın bilime ve eğitime araştırmalarına katkısının neler olabileceğini ele almaktadır. Genel bir bakışla bilim ile bilimkurgu ve ütopya yöntem olarak örtüşmüyor olsa da; bilimin bilimkurgu ve ütopyadan sıkça yararlandığı, onların açtığı perspektiflerden yola çıkarak gerçekliğini güçlendirdiği söylenebilir. Bu makalede yukarıdaki savlar tartışılmıştır.

Bilim en genel tanımıyla, tümevarım, tümdengelim, deney, akıl yürütme gibi yöntemleri kullanarak gerçekliği açıklamaya yönelik bilgi üretme sürecidir. Bilimin tüm çabası bilinmeyene yöneliktir. Bilim, bilinmeyene ulaşmak için bilinenlerden hareket ederek olay ve olguları açıklamaya, durum ve gerçeği kanıtlamaya dönük bir süreçtir. Örneğin suyun ne olduğuna ilişkin bir soru, onun H<sub>2</sub>O elementlerinden meydana geldiği gerçeğini kanıtlamaya dönük bir çabayı gerektirir. Ancak elde edilen bu bilginin yüzde yüz doğru olduğu söylenemez. Her doğrunun içinde bir miktar yanlış, her yanlışın içinde bir miktar doğru vardır. Bilimsel bilginin tamamen doğru olmadığı diğer bir deyişle "mutlak doğrunun olmadığı", bilimsel düşüncede kabul gören bir ilkedir. Her yeni bilgi bir öncekini destekliyor da olabilir, yanlışlıyor da olabilir. Popper, bilimsel bilgiyi, yanlışlanabilen bilgi olarak tanımlar. (Güzel,1996) K. Marx ise, doğruyu, içinde en az yanlış olan önerme olarak tanımlamaktadır.

Bilim ortaya atılan bir önermenin doğruluğunu ya da yanlışlığını kanıtlamaya çalışır. Yeniden su örneğine dönersek, "su iki hidrojen bir oksijen elementinden oluşmuştur" önermesi, bugün için geçerlidir. Gelecekte yapılacak yeni çalışmalarla suyun içinde başka bileşenlerin de olduğu ispatlanabilir ve böylece yukarıdaki önermenin yanlış olduğu ortaya çıkar, bunun yerini yeni bir önerme alabilir.



## BİLİM VE ÜTOPYA

Ünlü felsefeci Lakatos, "bilim adamı hiçbir önermeye sırt çevirmemelidir; dünyanın masalları bugünün gerçeği, bugünün bilimi, geleceğin masalları olabilir," demiştir (Sunar, 1990). Lakatos'un bu sözünde salt gerçeğin üzerinde çalışıp, gerçeği bulmayı hedefleyen bilimin, bugüne kadar reddedilse de, gerçeğe dayalı olmayan ütopya, bilimkurgu, masal ve hayal gibi tamamen düşsel üretimlerden de beslendiği söylenebilir. Bu çalışmada bilimkurgu ile ütopyanın olmayanı kurma yönündeki benzer özelliğinden dolayı ikisi için kısaca "kurmaca" olarak söz edilecektir.

Pozitivist bilim yaklaşımında beş çeşit kanıtlama vardır: Deneyle, gözlemle, belgelerle, araştırma- soruşturma ve akılla kanıtlama. Bilimin tüm çabası gerçekliği bulup, ortaya çıkarmaktır. Bu bilim anlayışı, elde edilen bilgiyi sayılabilirlik, ölçülebilirlik ve gözlenebilirlik gibi koşullara bağlamıştır. Bu yüzden bilim gerçeküstü, gerçeğe aykırı ve bilimsel yöntemle kanıtlanamayan önerme ve durumlarla ilgilenmez; bu bilimin konu alanına girmez. Ütopya, bilimkurgu vb. gibi kurmacaları peşinen reddeder.

Ütopya, sözcüğü Yunanca'da *değil* anlamına gelen "Ou" ile *yer* anlamına gelen "topos"un birleştirilmesiyle oluşturulmuştur ve "varolmayan yer" anlamına gelmektedir. Ütopya, Türkçe'de gerçekleştirilmesi olanaksız tasarı ve düşünce olarak ifade edilmektedir.

(Ütopyaların en temel özelliklerinden biri, zaman ve mekan kavramlarının belirsizliğidir.) Ütopyalarda anlatılan olayların tarihi, çoğunlukla belli değildir ya da birkaç bin yıl geleceğe ilişkindir. Yaşanan olaylarda mekan veya mekanlar belli değildir. Ütopya var olmayan zamanlarda var olmayan yerlerde geçen anları, çoğunlukla eseri yazanın isteklerini, özlemlerini yansıtan bir anlamda masalsı kurgusal metinlerdir.

Ütopyalar istek ve özlemleri, aynı zamanda bir tepkiyi dile getirirler. Yazar, tepki duyduğu sisteme, devlet adamına, din adamına, toplumun değer yargılarına, toplumsal adaletsizliğe, ağır vergilere, çevre kirliliğine, vb. durumlara tepki olarak; özlemini dile getirdiği eşitlikçi, özgür, saf, temiz ve olağanüstü sistemler, dünyalar, yönetim biçimleri gibi tamamen kurmacaya dayalı varolmayan yerler uydurmuştur.

Ütopya alanında yapılan ilk çalışma, Platon'un (M. Ö. 350) devletin nasıl olması, kimlerin yönetmesi, yönetim biçimi vb. konular içeren, bir anlamda gelecekte düşlediği ve olmasını istediği, özlemini duyduğu, ideal devleti tanımlayan yapıttır. Ütopik eserlerin önemli temel taşlarından biri de Thomas More'un "Ütopya" adlı eseridir. Bu eserde, eserin kahramanı ütopik bir ülkeden geldiğinden ve oradaki olağanüstü yaşamdan sözeder. Bacon, "Yeni Atlantis" adlı eserinde fırtınaya kapılıp yolunu kaybeden bir grup denizcinin bilmedikleri bir adaya sığınmalarını ve bu adadaki olağanüstü güzellikleri, mutlu insanların ülkesine konuk oluşlarını anlatmaktadır. Thomas Campanella adlı İtalyan papaz "Güneş Devleti" adlı yapıtında, Cenovalı bir kaptanın gördüğü her türlü özellik ve güzelliğe sahip adil bir devletin yer aldığı, muhteşem bir adayı anlatmaktadır. Yukarıda verilen örneklerde ütopya yazarları hoşnut olmadıkları dünyalarının dışında oluşturdukları kurmacalarla bir anlamda tepkilerini ve özlem duydukları toplum ve yaşam biçimini sergilemişlerdir. Bu özellik ütopyaların en temel öznesini oluşturmaktadır.

Ütopyalar ideolojik amaçlar için de kullanılmıştır. Bir ideolojinin temellendirilmesi, gelecekle ilintilendirilmesinde sıkça ütopyalara başvurulur. Mutlu, eşit, sağlıklı, özgür vb. bir toplum için yola çıkan ideolojiler, önceden bunun kurmacasını yaparak kendilerini güçlendirirler.



bir toplum için yola çıkan ideolojiler, önceden bunun kurmacasını yaparak kendilerini güçlendirirler.

Fransız Devriminden sonra tepkici ve toplumcu ütopya anlayışı oluşmuştur. Bu dönemden sonra ütopya yazarları iç tutarlığı olan kurmaca devlet sistemleri, eşitlikçi ve özgür toplum özlemlerine özdeş ütöpik eserler vermişlerdir. Buna Frankenstein; Mary W. Shelly, Hiçbir Yerden Haberler; William Morris, Kıyametten Sonra; Jack London, Biz; Yevgeni Zamyatin vb. örnek olarak verilebilir. Günümüzde, özellikle hızla tükenen doğal kaynaklar ve kirlenen çevreyi konu alanı seçen, böyle bir dünyada insanın yeri ve önemini sorgulayan ütopyalara da rastlanır. Buna bir örnek olarak, kirlilikten ve gereksiz tüketimden arındırılmış, barışçıl bir toplum özlemiyle yazılmış olan "Ekotopya" (E. Callenbach) adlı eser gösterilebilir.

### BİLİM VE BİLİMKURGU

Bilimkurgu günlük hayatımızın önemli bir parçası haline gelmiştir. Çocuklar için hazırlanan çizgi filmlerden, sinema filmlerine, magazin dergilerinden, romanlara kadar bir çok alanda bilimkurgu ile ilgili ürünler görmek olasıdır. Bilimkurgu, teknolojinin şu anki durumundan hareket eder ve insanın gelecekte teknoloji ile ilişkilerini ve teknolojik yansımasını anlatır. İnsanın oluşturduğu "teknolojik dünyanın" sınırlarını zorlar ve teknolojinin geleceğine ilişkin kurmacalar yapar. Bilimkurguların diğer bir özelliği geleceğe dönük olmasıdır. Bilimkurgu bir anlamda bilimin önünü açar ve bilimi geleceğe hazırlar, ona yeni alanlar yaratır. İçindeki insanlar geleceğin insanı, mekanlar teknolojik harikalarlardır.

Bilimkurgu alanındaki en temel eserler, Jules Verne'nin "Balonla Beş Hafta, Aya Seyahat, Deniz Altında 20 Bin Fersah" adlı çalışmalarıdır. J. Verne'in bu eserlerinde keşifçi roman kahramanları gerçek dünyamızdadır ve ulaşamadığımız yerlere teknolojik araçlarla ulaşp, bize oraları tanıtp, bizi bilgilendirirler. Burada, söz konusu olan, insanı üstün kılan bulduğu ve kullandığı teknolojik araçlardır.

Bilimkurgu alanında yapılan filmler de adeta insanın geleceğine ilişkin ipuçları verir. Giderek kendine yabancılaşan ve teknolojinin tüm olanaklarından yararlanan, bazen bencil bazen sosyal bir duyarlılığa sahip insan yaşamı sorgulanır. Bazen, sorgulama yerine bu yaşam biçimi yüceltilir. Bilimkurgunun hareket noktası bilimsel gelişmelerdir. Bazen dünyaya hakim olan dev bir adam, bazen dünyayı kurtaran güçlü bir süperman, bazen de dünyayı yerle bir eden nükleer ve ışın silahları konu alanlarıdır. Savaşlar, geçmişte yaşamış veya yaşadığı varsayılan hayvanlar, yeni gezegenler, UFO'lar, uzayda ışık hızından daha hızlı yol alan araçlar bilimkurgunun temel öğeleri arasındadır.

Ütopya ile bilimkurgu arasında zaman ve mekan konusunda olduğu gibi olmayana yönelik kestirim ve gelecek için verilen ipuçlarında da benzerlikler vardır. Ütopya ve bilimkurgu hem olmuş bitmiş hem de gelecekte yaşanması olası durum, olay ve araçları konu alabilir. Bilimkurgu teknolojik gelişmeler sonucunda insanın yeni konumu, teknolojik araçlardan yararlanma biçimi, doğaya yada başka kişi ve toplumlara karşı üstünlüğünü konu alırken, tamamen teknolojik odaklı olduğunu hissettirir. Ütopyalarda ise, teknolojik araçların insana kazandırdığı üstünlükten çok, toplumun sosyal, ekonomik, siyasal, ekolojik, bütünlüğü; bir sistem olarak mükemmelliği sunulur. Bütün farklılıklarına ve benzerliklerine rağmen bilimkurgu ve ütopyalar insanın gelecek kurgularını güçlendirir ve geleceği kurmalarında insana yardımcı olur. Ütopya ve bilimkurgu bilimin önünde yol alan, gerçek olmayan ama varlığı yadsınamayan bir gölge gibidir.



Ütopya, bilimkurgu hatta hayal dünyamızın oluşması rastlantısal değildir. İnsan gerçeğin üzerinde bir takım kurmacalar yaparken içinde yaşadığı dünyanın pratiğinden hareket eder. Yeni bir kısım kurmacalar oluşturur ki, bu kurmacalar bilimin değişik perspektiflere doğru hareketini sağlar. Buna örnek olarak televizyonlarda gösterilen ve çok büyük ilgi toplayan "Uzay Yolu" adlı televizyon yapımı gösterilebilir. "Uzay Yolu" dizisinde, uzayda yol alan ve çeşitli tehlikelerle karşılaşan bir uzay gemisinde yaşayan bir grup insan anlatılmaktadır. Uzay gemisinin tüm gereksinimleri kendi içinde karşılamakta, insanın ışınlaması dahil, bir dizi şaşırtıcı kurmacalar söz konusudur. Buna benzer kurmacalar dün ve bugün için bizi şaşırtabilir veya bize saçma gelebilir. Ancak unutmayalım ki bilim adamları uzun zamandır maddenin transferini gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Yani madde bir yerden başka bir yere çok kısa bir zaman diliminde gönderilecek, madde herhangi bir kayba uğramadan eski haline dönüşebilecektir. Işınlama olayının geçmişte ve şimdi bir hayal olduğu ancak gelecekte ne olacağını bilimkurgu yoluyla kurmak mümkündür. Gerçekte, geleceğin ne getireceği de belli değildir. Sözgelimi, Bacon'un ütopyasında ise; romanın kahramanına adadaki yaşamdan sözeden bir yerli, geliştirdikleri yeni tohumlarla daha fazla ürün elde ettiklerini, veba ve verem dahil birçok hastalığa, çare bulunduğunu, aşılar geliştirildiğini, hiç kimsenin aç susuz, yoksul olmadığını, her bireyin günde dört saatten fazla çalışmak zorunda olmadığını anlatır. Bu anlatılanlar o dönem için belki ütopyaydı, ancak birçoğu günümüzün gerçeği haline gelmiştir.

İ. Asimov bilimkurgu alanında birçok eser vermiştir. Bu eserlerinde hızla gelişen bilim ve teknoloji karşısında insanın ve toplumların değişimini konu almıştır. Belki, ütopyanın fen bilimleri üzerinde çok fazla etkisi olmayabilir, ancak sosyal bilimler, üzerinde etkisinin kaçınılmaz olduğu gerçeğini bu yazarın eserlerinde görmek olasıdır. Nitekim birçok sanat eserinin yaratılmasında ve teknolojik buluşta bunun katkılarını görmekteyiz. Ünlü İtalyan sanatçı L. Vinci'nin çizdiği zamanına göre ütöpik sayılabilecek uçak, uzay aracı, mekanik çizim vs. resimler o zamanki ve günümüzdeki araştırmacılara esin kaynağı olmuştur.

Toplumların yapılanmasında da önemli etkisi olan bilimkurgu ve ütopya mimarlık, çevre bilimi, mühendislik, sanat, eğitim gibi birçok alt sistemi de etkilemiştir. Bunların başında eğitim kurumları gelmektedir. Eğitim kurumlarının gelecekte yapılanmaları üzerinde ütopyaların ve bilimkurguların önemli katkıları olabilir. Eğitim sisteminin yeniden yapılanması, değerler sisteminin tutarlı ve geleceğe dönük olmasında ütopyalardan yararlanılabilir.

I. Illich' in "Okulsuz Toplum" adlı eseri eğitim alanında yazılan önemli ütopyalardan sayılabilir. Bu eserde, okulların ortadan kaldırılması ve eğitimi hayatın gerçekleriyle yüzleştirmenin önemine değinilmektedir.

Bu kurmacalara önemli bir örnek, Veysel Sönmez' in (1998) "Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri" adlı yapıtıdır. Bu eserde gelecekteki eğitim sistemleriyle ilgili dört kurmacadan söz edilmektedir. İlki, ilkelere göre düzenlenmiş hedef davranış, içerik, eğitim ve sınav durumlarından oluşan bir kurmacadır. İkincisi, programlandırılmış eğitim gibi ilkelere göre düzenlenmiş hedef davranış, içerik, eğitim ve sınav durumları her okul, sınıf, kurs, ders, meslek ve alan için saptanıp düzenlenerek, bilgisayarda oluşturulacak 20 dakikalık etkinlikler ile sunulacak yapılan Programlandırılmış Bilgisayarlı Eğitimidir. Üçüncüsü, her derse, bireye, mesleğe, yaş ve cinsiyete göre hazırlanan ve programlandırılan robotlarla eğitimidir. Dördüncüsü, insan beyninde oluşturulacak uyandırıcılarla istendik davranışların kazandırılmasını sağlayacak olan biyoteknolojik eğitimdir.



dir. Yukarıda sözü edilen eserdeki kurmacalar eğitim sisteminin gelişmesinde, yeni araştırma alanları oluşmasında ve eğitim araştırmacısına yeni perspektifler sunmada çok önemli katkılar sağlayacağı kuşkusuzdur.

Buna koşut olarak bilimkurgunun da gençler, özellikle de çocuklar üzerinde etkisi büyüktür. Çocukların oyunlarından defter kapaklarına, hatta hayallerine kadar gerçeküstü bir çizgi film kahramanı süslemektedir. Daha bugünden, yetişen genç kuşaklar yeni ütopya ve gelecek kurmacaları sayesinde geniş ufuklu bireyler olma yolunda gelişeceklerdir.

## SONUÇ

Özellikle çocuklar için yapılan çizgi filmler ve kurmacalar iyi ile kötünün, güçlü ile zayıfın, güzel ile çirkinin savaşını konu alır. Bu filmler eğlendirici olmalarının yanında çocukların hayal dünyasını geliştirir; çocukların ufuklarını açar ve yaratıcılığını artırır. Bu özellikleri dikkate alınarak çizgi film ve kurmacaların çeşitli derslerde öğretim amaçlı kullanılması yararlı olabilir.

Bilimkurgu ve ütopyalar etkili ve anlamlı kullanılabilirse hayatın bütün alanlarının gelişmesine katkıda bulunabilirler. Dolayısıyla Eğitim bilimlerinin gelişmesi, alanda yapılacak araştırmaların artması ve elde edilen bilgilerin anlamlı kullanılmasıyla mümkündür. Eğitim araştırmalarına ütopya ve bilimkurguların katkı sağlayacağı olasıdır. Eğitim ütopyaları oluşturup bunun üzerinde çalışmak hayalcilik olarak algılanmamalı, okullarda bilimkurgu dersleri okutulmalı, konulan bu dersin etkilerinin neler olduğu ve sonuçları üzerindeki durumun saptanması için eğitim araştırmaların bir kısmı bu yöne kaydırılmalıdır. Eğitim sistemi yapılandırılırken bu kurmacalardan yararlanılabilir.

## KAYNAKÇA

- Bacon, Francis Yeni Atlantis (çev. H. Dereli) İstanbul: M.E.B  
 Callenbach, Ernest Ekotopya (çev. O. Akinhay) 1994 İstanbul: Ayrıntı Yayınları  
 Campanella, Tommaso Güneş Ülkesi (çev. V. Günyol, H.Kazgan) 1995 İstanbul: Sosyal Yayınları  
 Demir, Ömer Bilim Felsefesi 2000 Ankara: Vadi Yayınları  
 Diksöz, Murat "İdoloji Gelecek ve Bilimkurgu" 1995 Bilim Ütopya Dergisi, 28 :16-17  
 Kuruca, O. Bilge "Bilimkurgu-Ütopya, Bilimkurgu-Bilim- Teknoloji İlişkisi" 1995 Bilim Ütopya Dergisi, 28 :10-11  
 Marx, K. Engels, F.Felsefe İncelemeleri (çev. Cem Eroğlu) 1968 Ankara: ?  
 More, Thomas Utopia (çev. S. Eyuboğlu, V. Günyol) 1997 İstanbul: Cem Yayınevi  
 Platon Devlet (çev. B. Üstün) 1980 İstanbul: Birey ve Toplum Yay.  
 Popper Karl Bir Sağduyu Filozofu Popper (çev. C. Güzel) 1998 Ankara Bilim Sanat Yayınları  
 Sönmez, Veyssel Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri 1998 Ankara: Anı Yayıncılık  
 Şenel, Adem Ütopya, Bilimkurgu Yapışık İkizleri 1996 Bilim Ütopya Dergisi, 28 :8-9  
 Verne, Jules Deniz Altında 20 Bin Fersah (çev. A. Duru) İstanbul: Altın Yayınları  
 Aya Yolculuk (çev. A. Duru) İstanbul: Altın Yayınları

## EKLER

### ÜTOPIYA VE BİLİMKURGU ESERLERİNDEN ÖRNEKLER

**Gılgamış Destanı (MÖ 2100):** Bir Sümer mitolojisidir. Fantastik yolculuklar sınıfına girer ve ilk yazımı eski Sümerce olarak yapılmıştır. Bilimkurgu öğeleri taşıyan ilk eser olarak tanımlanabilir.

**Homeros'un Yolculukları (MÖ 750):** Düş gücünün görkemli ve mantık örgüsüyle yansıtıldığı bu eser, bilimkurgunun ataları arasında sayılabilir.

**Devlet (MÖ 350):** Platon'un bu ünlü yapıtı ilk ütopya sayılabilir.



**Aydın Göz Küresinde Beliren Yüz (MÖ 100):** Plutarch tarafından yazılmış yapıt 8 kişi arasındaki diyaloglarından oluşuyor. Fantastik bir yolculukta yaşamın bitmesinden sonra Aydın'ın durumu anlatılıyor.

**Ütopya (1516):** Sir Thomas More bu ünlü yapıtıyla "ütopya" kavramının da isim babası oldu.

**Yeni Atlantis (1629):** Francis Bacon'un gelen ya da gelecek olan yeni "Bilimsel Çağın" teknolojik harikalarının tanımlarını yaptığı ünlü yapıtı.

**Aydaki Adam (1638):** Francis Godwin'in yapıtı yine bir Aydın'a yolculuk öyküsü.

**Diger Dünya (1657):** Ünlü Fransız yazarı Cyrano de Bergerac'ın yapıtı bir başka Aydın ve Güneş yolculuğu öyküsü.

**Güliver'in Yolculukları (1726):** Jonathan Swift'in üç olağanüstü yolculuk öyküsü.

**Mikromega (1750):** Voltaire'in yapıtı. Dünyayı ziyaret eden uzaylıların öyküsü.

**Frankenstein (1818):** Mary W. Shelley'in yapıtı, insanın insanı yaratması ve ilk "canlı robot" öyküsü. Daha çok bir korku öyküsü olarak bilinir.

**Aya Yolculuk (1865):** Jules Verne'in çağdaş bilimkurgunun ilk örneklerinden sayılan ünlü yapıtı. Verne'in bilimkurgu öğeleri taşıyan daha birçok eseri (Denizler altında 20.000 Fersah vb.) yaygın olarak biliniyor.

**Hiçbir Yerden Haberler (1890):** William Morris'in ilk çağdaş "sosyalist" ütopya sayılabilecek yapıtı.

**Kıyametten Sonra (1907):** Jack London bu yapıtında nükleer savaş sonrası yaşamı betimler.

**Biz (1920):** Yevgeni Zamyatin'in anti-ütopyası.

1950'ler ve sonrasında Peter Randa, Emil Peteja, Kenneth Robertson, Clark Darlton, Stephen Goldin gibi kolay tüketilen cep kitapları yazarları bilimkurguya tez boyutunda katkıda bulunmasalar da birçok okura ulaşmışlardır.

Bilimkurgunun en büyüklerinden sayılan Philip K. Dick, 1982'ye dek 25'i aşkın roman yazmıştır. Bazı yapıtları ise (Androidler Elektrikli Koyun Düşler mi, Blade Runner, Total Recall) beyazperdeye aktarılmıştır.

Çağdaş bilimkurgu yazarları içinde en önemlilerinden biri de Ursula Le Guin. Anarko-sosyalist, düşsel boyutu paradoksal bilimsellikte kaynaştırıp kadın duyarlılığıyla okuyucuya sunmuştur. (Karanlığın Sol Eli, Mülksüzler, Yerdeniz Büyücüsü vb.)

Alfred Elton, Van Vogt, Michael Crichton, Paul anderson, J.G. Ballard'da, çoğu altın çağdan günümüze dek gelen ve geleceğe uzanan bilimkurgunun önemli isimlerinden.

Daniel Danin, Vladimir Krapivin, G. Altov, V. Juravieva, Dnyeprov Şaşenko, Abramov, Mekrov, Şturugatski, Malinovski gibi Sovyet yazarları, bilimkurgunun önemli isimlerinden sayılırlar.

Evliya Çelebi'nin kendine özgü yapıtlarında, Viyanalı robotlar, timsah denizaltılar, vb söz etmektedir.

Refik Halid Karay'ın 1921'de yazdığı, ancak 1939'da basılan "Agop Paşa'nın Hatıratı" adlı yapıtının içindeki öykü, bir Amerikalı gazetecinin ağzından aktarılan, geleceğin Ankara'sının betimlendiği bir bilimkurgudur. Kendi kendine yürüten yollar, olağanüstü gelişmiş iletişim araçları, çocukların özel makinelerde büyütülmesi gibi temaları içerir. Karay, Hugo Gernsback'ın Ralph 124 C 41+ adlı yapıtından esinlendiğini belirtmiştir.

Dr. V. Bilgin'in 1943 yılında basılan "Rüya mı Hakikat mi" adındaki yapıtını da saymamız gerekir. Bir gece ansızın sıkıntıyla uyanıp kendini boşluk yolculuğunda Merih'e giderken bulan roman kahramanı, burada yaşama ve felsefeyle ilişkin birçok yeni buluşla karşılaşır. Daha sonra dünyaya döner. Romanda, o günün güncel sorunu 2. Dünya Savaşı'na da değinilmekten geri kalınmaz.

1944'de yayımlanan bilimkurgu romanı Beyaz Ülke'de (yazarı yalnızca Fay-ka olarak belirtiliyor), Orta Asya'dan gelen bir Türkmen boyunun bulunduğu Eğridir kasabasının yer sarsıntısı sonucunda yeraltına çökerek üzerinin kapanması, ancak yaşamın sürmesiyle oluşan bir yer altı uygarlığı konu edilir. İki kardeşin göletin ortasındaki bir delikten geleceğin teknolojisiyle donanmış, elektronik aletlerin yönetiminde ki kente düşmeleri ve yine kendilerini sandallarında bulmalarıyla son bulur.



# ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİM ELEMANLARI VE DERSLER HAKKINDAKİ OLUMSUZ ALGILARININ TESPİT EDİLMESİ: ETNOGRAFİK BİR ARAŞTIRMA

Yrd. Doç. Dr. Durmuş EKİZ\*

## ÖZET:

Günümüze kadar öğretmen eğitiminde yürütülen birçok araştırma, öğretmen eğitiminin çeşitli boyutları üzerine yoğunlaşmıştır. Her bir boyut bir bakıma "etkili bir öğretmen yetiştirmek için neler yapılabilir" sorusuna yanıt aramak için bu alanı kuramsal ve empiriksel olarak incelemiştir. Bu çalışmada ise, öğretmen eğitimi literatüründe kendisini göstermeyen farklı bir boyut üzerine yoğunlaşmıştır. O da, öğretmen adaylarının sürekli etkileşim içerisinde oldukları öğretim elemanları ve dersler hakkındaki algılarının tespit edilmesidir. Araştırmada, nitel araştırma geleneğinin en önemli yöntemlerinden biri olan etnografik yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü yer ise, doğal bir ortam olarak düşünülen öğrenci kantinidir. Araştırma, öğretmen adaylarının öğretim elemanları hakkında oldukça fazla olumsuz tutumları olduğunu göstermiştir. Bu tutumların bazıları; öğretimde demokratik ortamın olmayışı, haksızlığa uğramaları, bazı derslerin gereksizliği, kendilerine oldukça fazla otoriter davranılması, öğretim elemanlarının bir kısmının pedagojiksel alan bilgisi konusunda yetersiz olmalarıdır. Araştırma, bu sorunları ortadan kaldırmak ya da minimum düzeyde indirmek için neler yapılması gerektiği konusunda bazı önerilerde bulunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen Adayları, Öğretim Elemanları, Algı, Etnografik Araştırma

## ABSTRACT:

Up to nowadays, many investigations that have been undertaken into teacher education have focused upon it from various dimensions. Each dimension has examined this domain theoretically and empirically to seek an answer, one way or another, for the question: "What can be done to educate an effective teacher"? However, this study has focused upon a different dimension that seems to be absent in the teacher education literature. That is, exploring student teachers' perceptions about lectures to whom their interaction is constant and about the courses they are offered to. In the study, an ethnographic method has been used which is seen one of the most important methods in the qualitative research tradition. The place where the research was conducted was student canteen which was viewed as a natural setting. The study has shown that the student teachers have had too many negative perceptions about the lectures and courses. Some of the negative perceptions are; lack of democratic atmosphere in teaching, lack of equal opportunities, having no need of some courses, too much authoritarian behaviour demonstrated by the lecturers to them, some of the lecturers lack of pedagogical content knowledge. The study offers some suggestions about "what can be done" to erase or to minimise these problems.

**Key Words:** Student Teachers, Lecturers, Perception, Ethnographic Study

## GİRİŞ

Özellikle 1990'lı yıllardan başlayarak son yıllarda gerek uluslararası ve gerekse de ülkemizde öğretmen eğitimi araştırmacıların en çok ilgisini çeken ve etkili inceleme alanlarından birisi olmuştur. 1996 yılına kadar uluslararası düzeyde 53 ülkede öğretmen eğitimi üzerine yapılan araştırmaları West, Jarchow ve Quisenberry (1996) özetlemeye çalışmışlardır. Bu çalışmalarda, üzerinde yoğunlaşılacak konulardan bazıları ise; aday öğ-

\* K.T.Ü, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği A.B.D.



retmenlerin programa kabulü, seçimi, eğitimi, eğitimden geçirildikleri program, çoklu-kültür ve eşitlik konularıdır.

Yine çeşitli araştırmacılar, öğretmen eğitiminin farklı boyutlarını incelemişler, her bir boyutun kaliteli bir öğretmen yetiştirmede önemli olduğunu empiyiksel ve kuramsal araştırmalarıyla ortaya koymuşlardır. Etkili bir öğretmen yetiştirmek için yürütülmüş olan araştırmaların bir kısmı şu konular üzerine yoğunlaşmıştır; reflektif öğrenme süreci, reflektif öğretim, reflektif öğretmen eğitimi (Calderhead, 1989; Clarke, 1995; Loughran, 1996; McIntyre, 1993), öğretmen eğitiminde modeller (Ekiz, yayımlanacak), okul deneyiminin öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme kavramlarına etkileri (Fischler, 1999), okul deneyiminde uygulama öğretmenin rolü (Furlong ve diğerleri, 2000; Mills, 1998; Monk ve Dillon, 1995), okul-üniversite işbirliği (Furlong ve diğerleri, 2000; Furlong ve diğerleri, 1996; Edwards ve Collison, 1996; Hyland ve Wood, 1998), okul-merkezli öğretmen eğitimi (Brown, 1996), öğretmen eğitiminde özel durumlar ve özel durum metodlarının yararlanılması (Merseth, 1996), özel durum analizi ile pedagojiksel bilginin geliştirilmesi (Lundeberg ve Scheuerman, 1997), öğretmen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım (Sutton ve diğerleri, 1996), öğretmen eğitiminde pratiksel kuramın anlaşılması ve rolü (Copeland ve Demidio-Caston, 1998; Johnston, 1992), öğretmen adaylarının pratiksel kuramlarının geliştirilmesi (Kettle ve Sellars, 1996), öğretmen adaylarına dır amanın öğretimi, öğretim konusunda bir metot olması (Toye ve Prendiville, 1998). Her bir araştırma aynı konu soru olan “etkili bir öğretmen yetiştirmek için neler yapılabilir?”e yanıt aramak için yürütülmüş ve sonuç olarak da önerilerde bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin sorunlarının tespiti (Kaygusuz, 2002) de önemli araştırma konularından biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmen eğitiminde yapılan birçok araştırma, öğretmen adaylarının önceki algılarının tespit edilmesine yöneliktir. Çünkü bunlar, bir sonraki öğrenmelerine etkide bulunmaktadır. Adayların eğitim programlarına gelmeden ve profesyonel ilk eğitimleri sırasında öğretim, öğrenme ve gelecekte öğretmen olarak kendi üstlenecekleri roller hakkında oldukça fazla kavram, düşünce, imaj ve algıları olduğunu göstermektedir (Kagan, 1992; Tillema ve Knol, 1997). Bunlar, adayların kendilerini başkalarıyla karşılaştırarak kazandığı anlamalarından, okullaşma ve öğretimle ilgili kişisel deneyimlerden, anasınıfından başlayarak okullarda elde edilen formal bilgiyle kazanılan deneyimlerden elde edilmektedir (Richardson, 1996). Birçok araştırma da adayların öğretmen eğitimi aldıktan sonra da “ne şekle geldikleri” üzerine yoğunlaşmıştır. Örneğin, Bennett (1996) İngiltere’de, birçok öğretmen adayının öğretmen eğitiminden sonra bile bilgi ve beceri eksikliği ve hatta ilköğretim okulu öğrencileri seviyesinde bazı ders konularında anlamalara sahip olduğunu, not etmiştir. Araştırmalar, öğretmen adaylarındaki en belirgin değişikliğin sınıf yaşamının gerçekleri ve sınırlılıkları konusunda olduğunu, idealist bir anlayıştan pragmatizme yöneldiklerini göstermiştir (Bennett, 1996). Benzer bir biçimde, bu çalışmanın incelemeye çalıştığı temel konu ise, öğretmen adayların ilk profesyonel eğitimlerinin sonlarına doğru “ne şekle geldikleri” ile ilişkilidir.

Yürütülen araştırmalar arasında gerek ulusal ve gerekse de uluslararası öğretmen eğitimi literatüründe kendisini göstermeyen farklı bir boyut bulunmaktadır. O boyut ise, öğretmen adaylarının dört yıl boyunca sürekli bir şekilde etkileşim içerisinde oldukları öğretim elemanları, onlara sunulan öğretim olanakları içerisinde yer alan dersler ve derslerle ilişkili olarak onların algılarının ne olduğu ve bu olanaklarla hangi şekle geldikleridir. Eğer öğretmen eğitimindeki araştırmalar gelişme gösterecekse, yeni alanların ya da eski alanların yeni bakış açılarıyla sistematik olarak incelenmesi gerekmektedir. Bu bo-



luk, bu araştırmada nispeten doldurulmaya çalışılarak öğretmen eğitiminde kaliteyi artırma amaçlanmıştır.

### Algı, Metafor, Davranış ve Öğretmen

Algı kavramı birçok anlama gelmektedir (Hamlyn, 1994). Bu anlamlardan bir tanesi, duygusal bilgilerin yorumlanmasıdır. Algı yoluyla ortaya çıkan anlam objektif gerçek ile önceki bilgilerle oluşur (Woolfolk, 1995). Ancak algı hakkında kesinlik gösteren bir şey vardır ki o da, insan davranışlarının büyük bir çoğunluğunun algı tarafından şekillendirildiğidir. Genel olarak algı, duygu, düşünce, fikir ve inançları da içersine alan bir kavram olarak düşünülebilir. Bazen algılarda yanlışlar da söz konusudur. Çünkü duygusal bilgiler istenildiği gibi yorumlanarak kişileştirilir ve dolayısıyla her şey görüldüğü gibi olmayabilir.

Metafor, "bu buna benzer" şeklinde kelimeler kullanılmadan bir şeyi kalite bakımından benzerlikleri bulunan başka bir şeyle karşılaştırma yoludur (L.D. of C.E., 1995). Metafor, insanların günlük yaşamları içerisinde sıklıkla kullandıkları, anlatıma zenginlik katan ve bazen de anlatımı ve etkileşimi kolaylaştıran, bilişsel yapıda (kognitif) olanları aktarmaya yarayan bir araçtır (bkz. Black, 1993; Levin, 1993; Morgan, 1993; Ortony, 1993; Sticht, 1993). Eğitim açısından bu araştırmayla ilişkili olarak yakından incelendiğinde, yapılan birçok araştırma, öğretmenler pratiksel bilgi ve düşündüklerini daha kolay bir biçimde ortaya koyabilmek için metafordan sıklıkla yararlanmakta olduğunu göstermiştir (Collins ve Green, 1990; Ekiz, 2001; Tobin, 1990; Zuzovsky, 1994). Bu metaforlar arasında, "çocukların boş bir kağıda", "şekillenmeye hazır bir hamura" benzetilmesi gelmektedir (Ekiz, 2001). İletişim sırasında düşünce ve duyguyu açıklamak için yararlanılan atasözleri de metafordur. Benzer bir şekilde bulgulardan da görüleceği üzere bu araştırmada da, öğretmen adayları anlatımı kolaylaştırmak ve de zenginleştirmek için metaforlardan geniş bir ölçüde yararlanmışlardır.

Algı ile metafor arasında oldukça kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır. Algı, öğretmen adayının beyninde oluşan herhangi bir obje, subje ve nesnenin şekillendiği zihinsel bir yapıdır. Metafor ise, zihinsel yapılarda oluşan obje, subje ve nesnelerin öğretmen adayının karşısındaki kişilere daha kolay bir biçimde aktarmasına yardımcı olan bir dilsel araçtır. Bu araştırma, öğretmen adaylarının öğretim elemanları ve dersler hakkındaki algıları üzerine yoğunlaşmış olduğundan, adaylar algılarını arkadaşlarına yansıtabilmek için metaforlardan yoğun bir şekilde yararlanmışlardır.

Algı, metafor ve davranış arasında da oldukça sıkı bir etkileşim yer almaktadır. Algı, düşünce sistemini oluşturur; metafor, düşünce sistemindeki karmaşık gelebilecek konuları iletişim ya da etkileşim sırasında mental olarak sunmaya yardımcı olur; davranış ise, her ikisinden yararlanarak zihinde oluşanları aksiyona aktarmaya yarar. Eğer bir öğretmen adayının başkaları ya da durumlar hakkında olumsuz algıları bulunuyorsa, ona göre karar alır ve kendi davranışlarına yön verir; ve dolayısıyla algılarını davranış haline çeviremeyebilir. Bu araştırmada, bu açıklama bariz bir biçimde kendisini göstermektedir.

### YÖNTEM

Ülkemizde bu tür araştırma yöntemi pek yaygın olmadığından, bu bölümün açıklanması araştırmaya daha da ışık tutabilecektir. Bu araştırma, 2002-2003 eğitim-öğretim yılında (X) üniversitesinin (Y) eğitim fakültesinde yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma metodolojisinin en önemli yöntemlerinden biri olan etnografik yöntem kullanılmıştır (Burgess, 1984a; Cohen, Manion ve Morrison, 2000; Creswell, 1998; Hammersley, 1992).



Etnografi, diğer alanlarda olduğu gibi eğitimde de oldukça popüler bir metot olarak karşınıza çıkmaktadır (Hammersley, 1992). Etnografik araştırma, öğretmen eğitiminin çeşitli konularında da araştırmacılar tarafından hem bir süreç hem de bir ürün olarak aktif bir şekilde kullanılmaktadır (Lee ve Yanger, 1996).

“Etnografi, bir kültür ya da sosyal grubun betimlenmesi ve yorumlanması” (Creswell, 1998, s. 58) olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada, sosyal grup olarak görülen öğretmen adaylarının algıları üzerine yoğunlaşmıştır. Etnografik araştırmacı, yaşamı içeren çalışması sırasında deneyimle iç içe girmekte, onun bir parçası olmakta, elde edilen deneyim anlamlı olmakta, insan davranışları bu anlam tarafından oluşturulmakta ve bilgilendirilmektedir (Tedlock, 2000).

Veriler özellikle iki aylık bir sürede aktif katılımı toplanmıştır. Aslında verilerin oluşturulması pasif katılımı daha uzun süreyi kapsamaktadır. Çünkü bunlar, eğitim fakültesi son sınıfta eğitim-öğretim gören bir öğretmen adayı tarafından sınıf öğretmenliği ana bilim dalı son sınıfta okuyan öğrenciler üzerinden sağlanmıştır. Nitel araştırma geleneği içerisinde araştırmacıların en çok yararlandıkları metotlardan biri katılımcı gözlem (Burgess, 1984a) olduğundan veri toplayıcı, katılımcı gözlem metodunu kullanarak yavaşlamanın rutin boyutları üzerine yoğunlaşmış ve bunları kaydetmiştir (Burgess, 1984a; 1984b; Hitchcock ve Hughes, 1995).

Araştırmacı kimliğinde olan öğretmen adayına, etnografik yöntemin ne olduğu, veri toplarken nelere dikkat etmesi gerektiği konusunda gerekli bilgiler verilmiş ve beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır. Veriler, öğretmen adaylarının kampus içerisinde zamanlarının bir kısmının ve bazen de büyük bir kısmının geçtiği öğrenci kantininden toplanmıştır. Çünkü kantin, onların yaşam deneyimlerini paylaştıkları ve davranışlarını anlamlaştırdıkları “doğal” bir ortam olarak düşünülmüştür.

Daha sonra da “özel durum araştırması yöntemi” (bkz. Bassey, 1999; Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 1994;) kullanılarak öğretmen adaylarının genel algılarını detaylandırabilmek için derinlemesine incelemeler yapılmıştır. Araştırılan ve onların algılarını etkilemeleri kişilere zarar gelmemesi, onlara saygı gösterilmesi ve bilim etiği açısından isimler saklı tutulmuştur (Frankfort-Nachmias ve Nachmias, 1997). Araştırma için önemli olan isimler değil, aksine var olan düşünce ve algıların sistematik olarak tespiti edilmektedir.

Analizler, ilk önce “temellendirilmiş kuram yaklaşımıyla” (Glaser ve Strauss, 1967; Strauss ve Corbin, 1990; 1998) işleme konulmuş, her şey veriden ya da araştırılan ortama dan elde edilmiştir. Temellendirilmiş kuram yaklaşımı gereği, literatürün taranması ise, veri toplandıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Daha sonra da ortak ortaya çıkan ve kendini belirgin bir şekilde gösteren veriler tespit edilmiştir (Yin, 1994; Stake, 1995). Özellikle, ikinci kısımdaki bulgular ise, “konuşma analizi” metodundan yararlanılarak işlenmiş ve yorumlanmıştır (Billig, 1997; Harre, 1997; Miles ve Huberman, 1994; Silverman, 1993). Bunun için, bulgulara ve yorumlara numaralar verilmiştir ([1], [2], [3] gibi). Bulgular yorumlandıktan sonra yanlış bilgiye yol açmamak için yorumlar, verileri toplayan öğretmen adayının okumasına sunulmuş ve onayı alınmıştır. Bunun nedeni ise, araştırmada iç geçerliliğin sağlanmasıdır (Lincoln ve Guba, 1995; Merriam, 1998).

#### BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretmen adaylarının kendi kullandıkları kelimeler ve sözlerin anlatımı daha gerçekçi ve doğal bir biçimde ortaya koyabilmek için değiştirilmeden sunulmuştur (Strauss ve Corbin, 1990). En belirgin ortak algılar şunlardır:



- Burada "DEMOKRASİ" vardır! Fakat hocalara aittir.
- Burada öğrencilere "eşit" haklar tanıdığını düşünüyorum! Mesela, tüm öğrenciler kantine gitme hakkına sahiptirler!
- Hocalarımızda rağbet gören iki türlü davranış var. Biri, otorite kurmak, diğeri ise göz dağı verme çabaları.
- Bazı hocalarımız bizi derslerden bırakmaya programlanmış gibi!
- Bazı sınav soruları o kadar tuhaf ki, soruyu algılayana kadar sınav süresi doluyor.
- Çoktan seçmeli bazı sınavlarda ise, soruyu anlıyorsunuz, cevabı biliyorsunuz ve eminsiniz, fakat işin garip yanı bildiğiniz cevap seçeneklerle uyuşmuyor.
- Ödevler gerek ve yeter değil. Gereğinden çok fazla ve bıkırtıcı derecede veriliyor.
- Öğrenci okul süresince gerekli-gereksiz o kadar koşturuluyor ki, tatillerde "sudan çıkmış balığa" dönüyor.
- Bazı hocalarımızın ders anlatarak yorulmalarına gerçekten çok üzülüyorum. Çünkü ders kitabını evde biz de okuyabiliriz.
- Hocalarımız bir konu hakkında bilgi edinmemizi istiyorlar. Sonuç; o konuyla ilgili üç yüz sayfalık bir kitabın özeti isteniyor.
- Burada son sözü her zaman öğrenciler söyler; "HAKLISINIZ HOCAM!"
- Burada sınavlardan sonra aramızda kullanılan sözcük "TERS KÖŞE OLDUK!".

Özel durum çalışmasıyla ilişkili olarak, adayların algıları sistematik olarak yorumlanmış ve anlamlaştırılarak kuramsal hale getirilmeye çalışılmıştır. Bu algıların benzerlikleri bir grupta (grup A gibi), farklılıkları belirtmek için de her bir algı bütünü ayrı grupta toplanmıştır (grup A, B, C, D, E). Adayların algıları ise "hikayeleştirilmiştir" (Clandinin ve Connelly, 1998; Connelly ve Clandinin, 1990; Gudmundsdottir, 1996). Uluslar arası öğretmeyi öğrenme, diğer bir ifadeyle, öğretmen eğitiminde de kişisel hikayeleştirme metodu kendisini aktif bir alan olarak göstermektedir (Carter ve Doyle, 1996). Bu hikayeleştirme, verileri toplayan aday öğretmen tarafından bizzat yapılmıştır; çünkü o da, araştırılan doğal durum ve konunun bir parçasıdır. Gudmundsdottir (1996) hikayeleştirmeyi, insanların bir bakıma öğrenme ya da keşfedici bir araç olarak gördüklerini ve ilgili gerçekleri mantıksal bir biçimde düzenleme için kullandıklarını, ileri sürmüştür. Yine ona göre, araştırılan kişiler ne bildiklerini açıkladıklarında, sıklıkla bir hikaye anlatmaktadırlar; çünkü gerçekler onlara nasıl görünüyorsa öyledir. Algı grupları sırasıyla sunulmuş ve yorumlanmıştır:

#### A-Grubu

[1] Hocalar öğrencilere, haklı haksız yere hakaret ediyorlar. Bu da, hocalarla aramızdaki saygıyı kaldırıyor. [2] Bence hocalar, buranın bir üniversite olduğunun farkında değiller. [3] Aslında çok "Baba" hocalar var. Ama ne kadar "Baba" olurlarsa olsunlar, dört dörtlük hoca yok. Hatta dört üçlük bile yok. Ancak dört ikilik işte! Hayır, anlayamadığım, neden hakaret! Sınıfı susturamıyorlar. Aslında sınıfı susturamıyor değil, kendini dinletemiyorlar. Ya bizden kaynaklanıyor; adamı dinlemiyoruz da hakareti hak ediyoruz diyecek oluyorum ki - hiç kimse hakareti hak etmez-; [4] öyle hocalar var ki, dinlerken soluk bile almıyoruz. Çünkü adam, hem hocalığını, hem bilgisini, hem de insanlığını konuşturuyor. [5] Öğrenciler arasında birlik yok! Çünkü öğrenci ne kendi hakkını ne de arkadaşının hakkını savunabiliyor. Sebep, "Not Korkusu!"... [6] Burada bize dinlemenin kurallarını anlatan adam, dinlemesini bilmiyor. Ama doğru! Konuşma hakkı tanımıyor ki, dinlesin! Ya çok tuhaf!... [7] Hoca, bir konu hakkındaki düşüncelerimizi soruyor. Aslında beklediği cevap gün gibi ortada! İki alternatifin var, ya o, çok belli cevaba yakın



konuşup hocanın bir numaralı adamları arasına gireceksin. Ama kendi düşüncen bir kenarda çürümeye mahkum olacak. Ya da düşünce hocanın düşüncesinin dışında bir şeyse, [8] hapi yuttun! Ya açıklayıp sonuçlarına katlanacaksın ya da susacaksın (her zaman yaptığın gibi). [9] Öğrencilere kesinlikle eşit ve adil davranılmıyor. Ben çok iyi biliyorum ki, hocaların odasından çıkmayanlar, yalakalık yapanlar, dersleri rahatlıkla geçebiliyor. Yani, "dayı" muhabbeti, "yüksek yerlerde tanıdıkları var-torpil" muhabbeti... Öyle arkadaşlarım var ki, ne bir kez ders anlattığını, ne de derslere zamanında geldiğini gördüm. Ama en garip olanı, hala benimle aynı sınıfta ve mezuniyette giyeceği kıyafeti hıyal ediyor. [10] Bazı hocalar, öğrencinin gözü önünde diğer bir hoca hakkında olumsuz lafı ediyorlar. Sonra da yüz yüze bakıyor, sarmaş dolaş geziyorlar. Bence bu hiç de hoş değil. Ben, bu davranışı sergileyen hocalarımın, ne kadar karaktersiz ve riyakar olduğunu böylece anlıyorum.

[1] Öğretim elemanlarının onlara karşı olan olumsuz tutumları, karşılıklı saygıya dayalı etkileşimi de olumsuz yönde etkilemektedir. [2] Öğretim elemanlarının olumsuz tavır ve tutumlarıyla, üniversitede öğrenim görme arasında bir çelişki durumu bulunmaktadır. [3] Metaforiksel olarak kullanılan "baba" kelimesiyle adaylar, öğretim elemanlarının bir kısmının anlayışlı olduklarını, interaktif öğretim sırasında herhangi bir şekilde sınıf disiplini bozacak bir durum ortaya çıktığında sabır gösterdiklerini ifade etmektedirler. [4] Öğretim elemanlarının yine bir kısmının ise, pedagojik alan bilgisi, alan bilgisi, ve öğrenciler ve onların özellikleri hakkında bilgi konusunda oldukça yeterli olduklarını ve bunları ders sırasında davranışlarında gösterdiklerini belirtmektedirler. [5] Dersten geçme endişesi ile, kendi ve arkadaşlarının haksızlığa uğradıkları davranışlar karşısında bir çelişkiye kaldıklarını ve bu durum onları strese soktuğunu vurgulamaktalar. [6] Öğretim elemanlarının bir kısmının sahip olduğu ve ideal olarak iyi bir eğitimcide bulunması gereken profesyonel özelliklerinden biri, öğrenciyi dinleyerek ona değer vermesidir. Bunun sadece kuramda olduğunu, uygulamaya aktarılmadığını ifade etmektedirler. [7] Eğitim ve eğitim dışı konularda onlara alternatif düşüncelerin sunulmasına rağmen, aslında öğretim elemanlarının zihinlerinde olan "tek yanıt" sunulması gerektiğini, aksi halde [8] geçme endişesiyle karşı karşıya kaldıklarını belirtmektedirler. [9] Öğrenciler arasında ayırımın yapıldığını, öğretim elemanlarıyla ders dışında bir etkileşim içerisinde olduğunda, ders takip edilmediği halde bile, o dersten geçilebileceğini vurgulamaktalar. [10] Bazı öğretim elemanlarının meslektaşları hakkında olumsuz tutum ve tavırlarda olduğunu ve bunları öğrenciye aktardıklarını, daha sonra da aynı meslektaşlarıyla birlikte iken bunları davranışlarında göstermediklerini ifade etmektedirler. Bu durum ise adaylar tarafından, tutarsız ve sağlıklı bir tutum ve davranış olarak algılanmaktadır.

## B- Grubu

[1] Hocalara saygı duymuyorum. Kendilerini bir şey sanıyorlar. Bastırılmış duygularını ve komplekslerini hep bize yönlendiriyorlar, aşırı derecede baskı uyguluyorlar. Sanki biz lise öğrencisiymişiz gibi. [2] Aslında sadece bu konuda değil, dersler yönünden de kendimi lise öğrencisi gibi hissediyorum. Gereksiz dersler, gereksiz ödevler... [3] Burada her şey aşırıyla anlam buluyor. Normal seyreden hiçbir şey yok! En basiti ben, demokratik bir ülkede yaşadığımı sanıyordum. Ama o da yok! Hangi hakka sığınarak, "Burada demokrasi var ama, demokrasi benim dediğimdir!" diyebiliyorlar. Hala anlamış değilim. [4] Bize hakkımızı savunmanız konusunda nasihatler yağıyorlar. Fakat her hareketleriyle, her sözleriyle tüm haklara kendilerinin sahip olduklarını da kafamızı vura vura öğretiyorlar. Adaletse, kesinlikle yok! Eminim bazı hocalar bunun ne anlama geldiğini dahi bilmiyorlardır. [5] Burada geçirdiğim dört yıla öyle acıyorum ki! Buraya ilk geldiğimimde, evde hüngür hüngür ağlamıştım ve "Ben bir daha oraya gitmem!" demiştim... [6] Şu anda tek amacım, hiçbir şeye karışmadan, not için çalışmak. Başıma iş açmaya hiç ni-



yetim yok. Tıpkı, çok saygıdeğer hocalarımın istediği gibi olacak. Çünkü onlar, her ha k- ka sahipler. Bunun için tek amacım, hiçbir şeye itiraz etmeden, en iyi şekilde okulu bitirip, takıntısız mezun olmak... [7] Keşke dört yıl önce de bu zihniyette olabilseydim. Yani, hocalarımın en basit sözünden ya da tavrından, saatlerce üz ülüp ağlamasaydım. Çünkü buna değmezler! [8] Burada "eğitim" diye bir şeyin varlığına inanmıyorum. Eğer, "eğitim" bu şahit olduklarımsa, o kutsal kelime burada bir o kadar daha küçülüyor, deme k- tir.

[1] Öğretim elemanları olumsuz kişisel tutamlarını onların üzerlerine yansıttığını, bu yansıtma sonucunda kendilerini hem davranış [2] hem de ders işleme boyut undan lise- deki öğrenciler gibi hissettiklerini vurgulanmaktadır.[3]Demokrasi bilincinin onlara k a- zandırılması konusunda bazı öğretim elemanlarının oldukça önemli bir şekilde çalışt ı- larını, ancak demokrasi onlara gelince demokrasinin geçerli olmadığını bel irtmekteler. [4] Davranış boyutunda, "hak aramanın" olmadığını ve eşitlik kavramının anlaşılma d ı- ğını ifade etmekteler. [5] Kendi kavramsal yapılarındaki üniversite imajı ile karşılaştık l a- rı arasında oldukça büyük bir farklılık olduğunu, bu farklılığın ise onları psikolojiksel olarak rahatsız ettiğini belirtmekteler.[6] İçinde bulundukları durumlar göz önüne alı n- dığında, tek ideallerinin başarılı bir şekilde mezun olmak, başkaları tarafından sınırları belirtilen ve onlardan istenilen düşünce ve davranış kalı plarını en azından göstermelik olarak sergilediklerini onaylamaktalar. Bu davranış ile algı arasındaki fark, algılarını a k- siyona geçirememelerine neden olmaktadır. Kendileri gibi değil de, başkaları gibi olma fikri onların imajlarını olumsuz yönde etkileme kte. [7] İlk kez üniversiteye geldiklerinde de aynı imajı taşımadıklarından dolayı pişmanlık duygusuna kapılı m ı- lar. [8] Üzerinde odaklaşılan kelime "eğitim" onlar için çok anlamlı olup, demokrasiyi, eşit l iği, anlayışı, nitelikli pedagojiksel alan bilgisini ifade etmekte ve bu "kutsal" kavramın ise, öğrenim gördükleri yerde olmadığını vurgulamaktalar.

### C- Grubu

[1].Hocaları hiç anlamıyorum. Acaba hangi mentaliteye hizmet ediyorlar?! Neden, dış görünüşüm (giyim tarzı), inandığım değerler ve içtiğim sigaraya kadar tüm tercihlerim, hocaların gözünde insanlık değerimi düşürüyorlar!?Bazen acaba sorun, "biz öğrencile r- den mi kaynaklanıyor" diye düşünmüyor değiliz. Fakat böyle düşününce de, konuşm a- dığımız, her türlü hakarete ve haksızlığa boyun eğdiğimiz sürece, ge rçekten sorun çık- madığı kanaatine varıyorum... [2] Üniversite yıllarımızı burada tamamıyla boş işlerle ge- çiriyoruz. Ödev verilmesine, araştırma yaptırılmasına karşı değilim. Aksine bunlara, k a- liteli bir öğretmen olabilmek için ihtiyacımız olduğunu düşünüy o- rum. Yalnız, bizimki yükten başka bir şey değil. Ödev yapmaktan zevk almıyor, resmen stresten çıkan çıkar ı- yoruz. Oysa ödevler aracılığı ile insanın yapabildiklerini kanıtlaması ve karşılığında bir şeyler öğrenebilmesi çok güzel...[3] Tabi bir de, emeğimizin karşılığını ne kadar aldığ ı- mız tartışılır. Günlerce sabahlıyorsunuz. Size ve etrafınızdaki birçok insana göre en b a- şarılı çalışmalardan birine imza atıyorsunuz. [4] Fakat sonuç, tam bir fiyasko! Ama ger- çekten hakkımızı fazlasıyla veren hocalar da var... [5] Şunu da çok iyi biliyorum ki, hoca- lar derste ve okulda bambaşka oluyorlar. "Aslan Kesilmek" buna deniyor, olsa gerek. Hele...hocaya, "Burada demokrasi benim dediğimdir" lafından sonra sinir olmuştum. Neye dayanarak tüm hakların kendilerine ait olduğunu düşünebiliyorlar!...Hocalar çok sıkıcılar, belki okul çevresinde böyleler. Ama bizim gördüğümüz tek yön leri de zaten buradaki yönleri. [6] Düşüncelerimizi hiç dikkate almıyorlar ki;[7] bazen dinlediğimiz müziğin tarzından bile hakkımızda hemen bazı karar l a- ra varıyorlar. Ya dinlediğim mü- zik, inancım, giysim, düşüncelerim beni ilgilendirir. Sana karşı bir saygısızlığım var mı? Yok! Derslere zamanında gelip gidiyor muyum?Evet! Verilen ödevleri yerine getiriyor muyum? O da, evet! [8] Öyleyse neden bu saygısızlık!



[1] Kişisel değerlerinin ve yaşantılarının öğrencilik yaşantılarıyla entegre edilerek değerlendirildiğini belirten adaylar, bunun bir haksızlık ve sorun olduğunu algılamaktalar. Aslında sorun, yeni nesil ile önceki nesil arasındaki değerlerin çalışmasıyla ortaya çıkmaktadır. Değişen zaman beraberinde değişik değer ve yaşantı biçimlerini de getirmektedir. Eskiler, yenilerin kendileri gibi düşünmelerini ve davranmalarını beklemekte; yeniler ise eskilerin kendilerini olduğu gibi kabullenmeleri, yeni yaşantı biçimleriyle değerlendirmelerini ve anlayışlı olmalarını ümit etmektedirler. [2] Pedagojiksel olarak, etkili bir öğretimde bulunması gereken profesyonel özelliklerden birinin araştırma yapılması gerektiğini, ancak destek sağlanmadan sadece baskı yoluyla araştırma yapma onlara yarar getirmemekte, aksine onları strese sürüklemektedir. [3] Oldukça fazla effort sergilemekte, ancak [4] bekledikleri ödülü alamamaktalar. [5] Metaforiksel olarak kullandıkları "aslan kesilmek" deyimini, aşırı bir otorite anlamına gelmekte, öğretim elemanlarının kişisel yaşamlarının ve beklentilerinin onların üzerindeki etkisinin oldukça olumsuz olduğunu anlatmaktadır. [6] Öğrencilerin bildiklerini, düşündüklerini ve algılarını başlangıç noktası yapmayı gerektiren öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının olmadığı, [7] özel yaşantılarına aşırı bir şekilde müdahale edildiğini belirtmektedirler. Öğrenci olarak üzerlerine düşen görevleri yerine getirdikleri, kendi öğrenmeleri için kişisel sorumlulukları aldıklarını ve bunları aksiyonlarıyla gösterdiklerini, ancak bunun da başkalarının gözünde yetersiz geldiğine inanmaktalar. [8] Yanıt aradıkları soru ise, "neden saygının ve anlayışın eksikliği?"

#### D- Grubu

[1] Eğitim Fakültesinde, eğitim adına yapılan hiçbir şey yok! Öğretim elemanlarının eğitici olduğuna inanmıyorum. Öğretim yönünden ise, sadece gereksizlikler üzerine kurulu olduğunu düşünüyorum. Bir dersi alıyorsam, öncelikle bende, bu dersin bilinci oluşturulmalı...Fakat ders bana sınav geçme biliciyle verilmemeli, bunları ezberlemeye mecbur bırakılmamalıyım. Zaten bunun kalıcılığı ve etkisi %0'dır. Bana, bu dersin kazandıracığı avantajlar, mesleğim ve yaşantım için gerekliliği ve genel kültürüme tutacağı ışık kazandırılmalı. Böyle olursa, sınav geçmek için değil, daha bilinçli olarak, gerçekten bu konuda bilgi edinmek istediğim için çalışırım. Bu da benim, meslek hayatımda ve toplum yaşantımdaki bilincimi ve verimimi artıracaktır...[2] Öğretmenlerin gerçekten çok kültürlü olması gerektiğine inanıyorum. Bu kültürün oluşmasında, kitap okumanın çok büyük faydaları olduğuna inanıyorum. Fakat bana, "şu şu isimli kitapları okuyun!" denmemeli. O kitabın da, bana getireceği pozitifler ve kitabın içeriğinden söz edilmeli. Yani kitap okumaya mecbur bırakılmamalı, özendirilmeliyim. Ama burada, bırakın kitabın anlatılmasını dönem başında on-on beş kadar kitabın adı veriliyor. Bu kitapları okumamız isteniyor. Üstelik sınavda da bunlardan sorumlu olduğumuz söyleniyor. Okuduğumuz o kitapların dersimizle olan ilgisini hala çözebilmiş değilim. Anlayan varsa bir ara bana da anlatsın! ...[3] Ayrıca şunu fark ettim ki, buradaki hocalarda adalet duygusu adıma hiçbir şey yok! Bazen bana bile ayrıcalıklar tanınarak birçok kişinin hakkı yeniyor. Eğitim ve öğretimin kesinlikle adil bir çerçevede gerçekleştirildiğine inanmıyorum. Bizim üzerimizde çok fazla hak sahibi olduklarını düşünüyorlar ve buna uygun davranmaktan çekinmiyorlar. Her şeyi not kaygısı içinde yapıyoruz. Hocaların tüm davranışlarımızın karşılığını not olarak vermeleri, bizi hocalarımız karşısında pasif duruma düşürüyor. Öğrenci olarak bu noktada, hakkımızı savunamıyor ve haklının yanında olmaya cesaret edemiyoruz. Sonuç olarak ta, öğrenci her şeyi, şu okulu kazasız belasız ve en iyi notla bitirmek adına yapıyor.

[1] Adaylar, pragmatik bir felsefi yaklaşım içerisinde olup, aldıkları derslerin ve öğrendiklerinin büyük bir çoğunluğunun gerek kendi özel, gerekse de profesyonel yaşamlarında kendilerine yarar getirmeyeceği düşüncesindedir. Bilginin kendileri tarafından öğ-



renilmesi, yapılandırılması ve hayata geçirilmesi için değil de, başkaları için öğrenilmesi gerektiğini ileri sürmektedirler. Bu bakımdan "ezbere öğrenme" nin gerçekleştiğini vurgulamaktalar. Onlar için önemli olan, bir dersin öğrenilmesi için gerekli motivasyonun öğretim elemanlarınca oluşturulmasıdır. [2] Etkili bir öğretmen olabilmek için gerekli koşullardan biri, öğretmenin genel kültür bilgisine sahip olmasıdır. Bu genel kültür bilgisinin oluşturulmasında ise, değişik kaynaklardan yararlanmaya özendirilmelerini, aksine bazı yollara gidilmemesini vurgulamaktadırlar. [3] Geçmek için "not" ile üzerlerinde aşırı bir "baskının" olduğunu ve eğitimde "eşitliğin" sağlanmadığını algılamaktadırlar. Öğretim elemanlarının gösterdikleri tutum ve davranışların onları pasif hale getirdiğini ve dolayısıyla düşüncelerini rahat bir şekilde ortaya koyamadıklarını ileri sürmektedirler.

### E-Grubu

[1] Bence "üniversite" denilen yerde, hocalarımla her şeyi konuşabilmeliyim. [2] Ben henüz rastlamadım, ama duyduğum kadarıyla gerçekten öğrencinin her türlü problemiyle ilgilenen hocalar varmış. Fakat şuna inanıyorum ki, o hocaların da yanlarına yaklaşmalarına müsaade ettikleri insanlar eminim kendilerine göre her yönden uygun buldukları öğrencilerdir.. [3].Buraya çok farklı duygularla gelmiştim. Artık üniversiteliyim. Hep hayalimde olan, düşüncelerin özgürce açıklandığı ve bu düşüncelerin dikkatle dinlenip üzerinde tartışıldığı ortamlardı. [4] Ama bırakın tartışmayı, burada ne kadar "pasif" bir öğrenci olunabileceğini anladım. Çünkü düşüncelerinizi ortaya atamıyor, ya da ortaya koyulmuş bir fikre sahip çıkamıyorsunuz. [5] Çünkü burada o düşünceye düşünce olarak değil, şahsa ait bir yaşam tarzı, bir huy gibi bakılıyor ve kişi düşüncesinden dolay yargılanıyor.

[1] Kavramsal yapılarında ya da imajlarında oluşan üniversite kavramı, çok geniş anlamları ifade etmektedir: demokratik ortam, empati, karşılıklı anlayış, farklı düşüncelerin ortada olması, çeşitli konuların tartışılması gibi. [2] Ancak bu imaj, uygulamada kendileri için yok gibi görünüyor. Başka arkadaşlarından izlenimlerine göre, bu imajın aksiyonda oluşmasını sağlayan öğretim elemanlarının varlığının söz konusu olduğu ancak, öğretim elemanları hakkındaki olumsuz deneyimleri, onları da olumsuzluğa itmiş görünmektedir. Bu olumsuzluk, diğer öğretim elemanlarının da kendi düşünce ve değer yargılarına göre, öğrenciler arasında yine de ayırım yaptıklarıyla ilişkilidir. [3] Büyük bir olasılıkla, eğitim hakkındaki farklı düşüncelerin özgür ve demokratik bir ortamda karşılıklı saygı çerçevesinde dinlenip tartışılması konusunda idealleri ile gerçekler arasında "blok" bulunmakta, [4] düşüncelerini rahatça sunamamaları kendilerini oldukça pasif öğrenci konumuna düşürmekte ve bu kendilerini bir düşünce ve yaşamış "çıkamazına" sürüklemektedir. [5] Farklı düşüncelerin serbestçe ortaya konulması, olgu ve olaylarla ilişkili değil, aksine öğretim elemanlarının kendi kişisel yaşam felsefesiyle bağlantılıdır. Bu bağlantı onların, farklı düşüncelere sahip olmalarından dolayı olumsuz yönde yargılanmalarına neden olmaktadır.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu etnografik araştırma aracılığıyla sosyal bir dünyada olan, daha özel bir anlatımla, eğitim dünyasında olan gerçekler, öğretmen adaylarının algıları aracılığıyla doğal ortamlardan elde edilmiştir. Bu doğal ve betimsel araştırma, var olan bir durumu sistematik olarak tespit etmeye çalışmıştır. Bu araştırma, öğretmen eğitimi alanında yapılmış ilk araştırmalardan biri gibi gözükmemekte, araştırmaya orijinallik katmaktadır. Bugün, biz araştırmacılar gerek okul öncesi, ilköğretim ve gerekse de ortaöğretim düzeyinde oldukça fazla araştırma yürütmekteyiz. Ancak kanımca, unutulmuş önemli bir yön ise, ders vermiş olduğumuz öğrencilerimizin ya da çevremizdeki öğrencilerimizin çeşitli konulardaki duygu, düşünce, tutum, tavır ve algılarını ya hiç ya da yeterince araştırmamış olmamız-



dır. Aslında bu durum, bir çelişkidir. Biz, eğitimciler onlara profesyonel olarak, bir okul ve sınıf ortamında yapılması gerekenleri anlatırken, acaba bunları bizler yapıyor muyuz?

Elde edilen bulguların ışığında araştırmanın bir sentezi yapıldığında, şu belirgin sonuç ve öneriler dikkati çekmektedir. Araştırma, sonuçlarla ilişkili olarak ;

- Pedagojik açıdan sınıf öğretmeni olabilmek için gereksiz dersler ve uygulamaların olduğu,
- Öğretim elemanlarının kişisel tutum, tavır, düşünce, yaş am felsefesi ve davranışlarının öğretmen adaylarını olumsuz etkilediği,
- Öğrenme ortamının oldukça otoriter olduğu, demokratik bir ortamın sağlanmadığı,
- Öğretim elemanlarının bir kısmının özellikle pedagojikal alan bilgisi, öğrenci ve onların özellikleri hakkında bilgiye sahip olmadığı, ya da sahipse bunların davranışlarında gösterilmediği,
- Öğrenme ortamlarında hoşgörü ve empatinin eksikliği,
- Öğretim elemanlarının bir kısmının öğretmen adayları arasında ayrıcalık tutumu ve davranışı içerisinde olduğu,
- Etkili bir öğretmen olarak yetiştirmek için gerekli olan öğrenmeyi kendileri için değil, aksine başkaları için, not kaygısıyla yaptıkları,
- Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının tutumları, davranışları ve dersler yüzünden aşırı endişe ve stres içerisinde bulunduğu, ortaya koymaktadır.
- Önerilerle ilişkili olarak özellikle beş belirgin nokta kendini göstermektedir:
- Etkili bir sınıf öğretmeni olabilmek için kendilerinin öğretmen olduklarında doğru dan yararlanamayacakları derslerin ya kaldırılması ya da sınıf öğretmenliği ihtiyaç seviyesinde içeriğinin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.
- Öğretim elemanlarına pedagojikal alan bilgisi ve öğrenci psikolojisi konusunda, gerekli bilgi ve beceriler kazandırılmalı ve bu konuda bilinçlendirilmeli. Bunun için, "eğitimcilerin eğitimi" söz konusudur.
- Ders sırasında hoşgörü, empati, demokratik ortam gibi kişisel özelliklerin etkili profesyonel özellikler arasında yer aldığı bilincinin oluşturulması önemlidir.
- Bir öneri de, bu araştırmayla ilgilidir. Yine etnografik yöntem kullanılarak, öğretim elemanlarının öğretmen adayları hakkındaki algılarının tespit edilmesi gerekir. Böyle bir çalışma, araştırılan konuya holistik (bütünsel) bir bakış açısı kazandırabilecektir. Özellikle yürütülebilecek bu tür bir araştırma, bu çalışmada yer alan Grup-C'deki öğretmen adaylarının sorduğu şu spesifik soruya da yanıt verebilecektir: "Öyleyse neden bu saygısızlık!"
- Son öneri ise, bu tür araştırmalarının yaygınlaştırılması ile ilişkilidir. Bu araştırmada kullanılan yöntemden yararlanılarak benzer araştırmaların da farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde yürütülmesi önemlidir. Böylece, ülkemizdeki eğitim fakültelerinde eğitim-öğretim gören öğretmen adaylarının algıları tüm ülkemizi yansıtabilecek ve dolayısıyla akreditasyona da katkıda bulunabilecektir.



## KAYNAKÇA

- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*, Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Bennett, N. (1996). Learning to Teach: The Development of Pedagogical Reasoning, in R. McBride (ed.) *Teacher Education Policy: Some Issues Arising from Research and Practice*, London: Falmer Press.
- Billig, M. (1997). Rhetorical and Discourse Analysis: How Families Talk About the Royal Family, in N. Hayes (ed.) *Doing Qualitative Analysis in Psychology*, East Sussex: Psychology Press.
- Black, M. (1993). More about Metaphor, in A. Ortony (ed.) *Metaphor and Thought*, (second edition), Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, S. (1996). School-based Initial Teacher Education in Scotland: Archaic Highlands or High Moral Ground? in R. McBride (ed.) *Teacher Education Policy*, London: Falmer Press.
- Burgess, R. G. (1984a). *In the Field: An Introduction to Field Research*, London - New York: Routledge.
- Burgess, R. G. (1984b). Introduction, in R. G. Burgess (ed.) *The Research Process in Educational Settings: Ten Case Studies*, London: The Falmer Press.
- Calderhead, J. (1989). Reflective Teaching and Teacher Education, *Teaching and Teacher Education*, 5 (1): 43-51.
- Carter, K. ve Doyle, W. (1996). Personal Narrative and Life History in Learning to Teach, in J. Sikula (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, (second edition), New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Clandinin, D. J. ve Connelly, F. M. (1998). Personal Experience Methods, in N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (eds.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, London: SAGE Publications.
- Clarke, A. (1995). Professional Development in Practicum Settings: Reflective Practice Under Scrutiny, *Teaching and Teacher Education*, 11 (3): 243-261.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*, (fifth edition), London & New York: Routledge.
- Collins, E. C. ve Green, J. L. (1990). Metaphors: The Construction of a Perspective, *Theory into Teaching*, 29 (2): 71-77.
- Connelly, F. M. ve Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry, *Educational Researcher*, 19 (5): 2-14.
- Copeland, W. D. ve Demidio-Caston, M. (1998). Indicators of Development of Practical Theory in Pre-service Teacher Education Students, *Teaching and Teacher Education*, 14 (5): 513-534.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*, London: SAGE.
- Edwards, A. ve Collison, J. (1996). Partnerships in School-based Teacher Training: A New Vision?, in R. McBride (ed.) *Teacher Education Policy*, London: Falmer Press.
- Ekiz, D. (2001). Exploring Primary School Teachers' Pre-active Teaching and Practical Theories of Teaching Science: Multiple Case Studies from Turkey, Unpublished Ed.D. Thesis, University of Nottingham.
- Ekiz, D. (yayınlanacak). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Düşünceleri, *Milli Eğitim Dergisi*.
- Fischler, H. (1999). The Impact of Teaching Experiences on Student-Teachers' and Beginning Teachers' Conceptions of Teaching and Learning Science, in J. Loughran (ed.) *Researching Teaching*: London: Falmer Press.
- Franfort-Nachmias, C. ve Nachmias, D. (1997). *Research Methods in the Social Sciences*, (fifth Edition), London: Arnold.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. ve Whitty, G. (2000). *Teacher Education in Transition*, Buckingham - Philadelphia: Open University Press.
- Furlong, J., Whitty, G., Miles, S., Barton, L., Barrett, E. (1996). From Integration to Partnership: Changing Structures in Initial Teacher Education, in R. McBride (ed.) *Teacher Education Policy*, London: Falmer Press.
- Gudmundsdottir, S. (1996). The Teller, the Tale, and the One Being Told: The Narrative Nature of the Research Interview, *Curriculum Inquiry*, 26 (3): 293-305.
- Glaser, B. ve Strauss, A. (1967). *Discovery of Grounded Theory*, Chicago: Aldine.



- Hamlyn, D. W. (1994). Perception, in S. Guttenplan, S. (ed.) A Companion to the Philosophy of Mind, Oxford: Blackwell publishers Ltd.
- Hammersley, M. (1992). What's Wrong With Ethnography?, London & New York: Routledge.
- Harre, R. (1997). An Outline of the Main Methods for Social Psychology, in N. Hayes (ed.) Doing Qualitative Analysis in Psychology, East Sussex: Psychology Press.
- Hitchcock, G. ve Hughes, D. (1995). Research and the Teacher: A Qualitative Introduction to School-based Research, (second edition), London & New York: Routledge.
- Hyland, R. ve Wood, G. (1998). Changing Teacher Education – Genuine Partnership or Arranged Marriage, in C. Richards, N. Simco ve S. Twisleton (eds.) Primary Teacher Education: High Status? High Standards? London: Falmer Press.
- Johnston, S. (1992). Images: A Way of Understanding the Practical Knowledge of Student Teachers, Review of Educational Research, 62 (2): 129-167.
- Kagan, D. M. (1992). Professional Growth among Pre-service and Beginning Teachers, Review of Educational Research, 62 (2): 129-169.
- Kaygusuz, V. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Problem Alanları ve Bunların Bazı Değişkenlerle İlişkileri, Eğitim Araştırmaları, 7: 76-86.
- Kettle, B. ve Sellars, N. (1996). The Development of Student Teachers' Practical Theory of Teaching, Teaching and Teacher Education, 12 (1): 1-24.
- L.D. of C.E. (1995). Longman Dictionary of Contemporary English, Essex: Longman.
- Lee, O. ve Yarger, S. J. (1996). Models of Inquiry in Research on Teacher Education, in J. Sikula (ed.) Handbook of Research on Teacher Education, (second edition), New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Levin, S. (1993). Language, Concepts, and Worlds: Three Domains of Metaphor, in A. Ortony (ed.) Metaphor and Thought, (second edition), Cambridge: Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). Naturalistic Inquiry, Beverly Hills, CA: SAGE.
- Loughran, L. (1996). Developing Reflective Practice, London & Washington D.C: Falmer Press.
- Lundeberg, M. A. ve Scheurman, G. (1997). Looking Twice Means Seeing More: Developing Pedagogical Knowledge Through Case Analysis, Teaching and Teacher Education, 13 (8): 783-797.
- McIntyre, D. (1993). Theory, Theorising and Reflection in Teacher Education, in J. Calderhead & P. Gates (eds.) Conceptualising Reflection in Teacher Development, London: Falmer Press.
- Merriem, S. B. (1998). Qualitative Research and Case Study Applications in Education: Revised and Expanded from case Study Research in Education, (second Edition), San Francisco: Jossey-Bass.
- Merseth, K. K. (1996). Cases and Case Methods in Teacher Education, in J. Sikula (ed.) Handbook of Research on Teacher Education, (second edition), New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook, (Second Edition), Newbury Park, CA: SAGE.
- Mills, K. (1998). Towards Effective Communication, in C. Richards, N. Simco ve S. Twisleton (eds.) Primary Teacher Education: High Status? High Standards?, London: Falmer Press.
- Monk, M. ve Dillon, J. (1995). Learning to Teach Science: Activities for Student Teachers and Mentors, London: Falmer Press.
- Morgan, J. (1993). Observations on the Pragmatics of Metaphor, in A. Ortony (ed.) Metaphor and Thought, (second edition), Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortony, A. (1993). Metaphor, Language, and Thought, in A. Ortony (ed.) Metaphor and Thought, (second edition), Cambridge: Cambridge University Press.
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach, in J. Sikula (ed.) Handbook of Research on Teacher Education, (second edition), New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Silverman, D. (1993). Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction, London: SAGE.
- Stake, R. E. (1995). The Art of Case Study Research, London: SAGE.
- Sticht, T. G. (1993). Educational Uses of Metaphor, in A. Ortony (ed.) Metaphor and Thought, (second edition), Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques, London: SAGE.



- Strauss, A. ve Corbin, J. (1998). Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory, London: SAGE.
- Sutton, R. E., Cafarella, Lund, R. Schurdell, D. ve Bichsel, S. (1996). A developmental Constructivist Approach to Pre-service Teachers' Ways of Knowing, Teaching and Teacher Education, 12 (4): 413-427.
- Tedlock, B. (2000). Ethnography and Ethnographic Representation, in N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (eds.) Handbook of Qualitative Research, (second edition), London: SAGE.
- Tillema, H. H. ve Knol, W. E. (1997). Promoting Student Teacher Learning Through Conceptual Change or Direct Instruction, Teaching and Teacher Education, 13 (6): 579-595.
- Tobin, K. (1990). Changing Metaphors and Beliefs: A Master Switch for Teaching, Theory into Teaching, 29 (2): 122-127.
- Toye, N. ve Prendiville, F. (1998). Drama as a Way to Teach Teachers about Teaching, in C. Richards, N. Simco ve S. Twisleton (eds.). Primary Teacher Education: High Status? High Standards?, London: Falmer Press.
- West, B. B., Jarchow, E. ve Quisenberry, N. L. (1996). Teacher Education Research in International Settings, in J. Sikula (ed.) Handbook of Research on Teacher Education, (second edition), New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Woolfolk, A. E. (1995). Educational Psychology, (Sixth Edition), London: Allyn & Bacon.
- Yin, R. K. (1994). Case Study Research: Design and Methods, (Second Edition), London: SAGE.
- Zuzovsky, R. (1994). Conceptualising Teachers' Knowledge about Teaching: An Advanced Course in Teacher Education, Studies in educational Evaluation, 20: 387-408.



# ÖĞRETİM ELEMANI İŞ STRESİ

Ar. Gör. A. Murat ELLEZ\*

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğretim elemanlarının stres kaynaklarına ilişkin algılarını ve bu algıların cinsiyet, unvan, kıdem, bölüm ile ilişkilerini incelemektir.

Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde görev yapan öğretim elemanları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 150 öğretim elemanı yer almıştır.

Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının iş stresi kaynaklarına ilişkin algıları cinsiyete, unvana ve kıdeme göre anlamlı farklılıklar göstermiştir, ancak bu algıların bölüme göre anlamlı farklılıklar göstermediği ortaya çıkmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Öğretim Elemanı, Stres, Cinsiyet,

## ABSTRACT

The purpose of this research is to study the levels faculty members' perceptions of stressors, their relationship with gender, title, experience and department.

The research was done on 150 faculty members.

The faculty members' perceptions of job stressors varied significantly in terms of gender, title and experience but not of departments.

**Keywords:** Faculty Member, Stress, Gender.

## GİRİŞ

Günümüzde en çok kullanılan tanıma göre stres, bireysel farklar ve psikolojik süreçler yoluyla gösterilen uyumsuz bir davranım olup, kişi üzerinde aşırı psikolojik veya fiziksel baskılar yapan herhangi bir dış ve iç hareket, durum veya olayın organizmaya yansıyan sonucudur (Artan, 1986: 39).

Çalışma yaşamına giren birey, üretimin yanısıra, örgüt içinde diğer insanlarla ilişkiler kurar, örgütün değer ve normlarına uyum sağlamaya başlar, örgüt içindeki çeşitli gruplara üye olur (Pehlivan, 1995: 11).

Günümüzde belli bir örgütte çalışan bir birey, zamanının büyük bir bölümünü iş ortamında geçirmekte ve belli amaçları gerçekleştirmek üzere kendisinden beklenen rolleri ve görevleri yerine getirmektedir. Bu durum iş ortamından kaynaklanan iş stresi kavramını ortaya çıkarmıştır (Pehlivan, 1995: 4).

İş stresinin öğretim elemanlarını performans, bilimsel üretim, iş doyumu ve sağlık açısından etkilediği bir gerçektir. Bu etki öğretim elemanının içinde bulunduğu örgütün yapısına göre değişebilir. Eğer örgüt yapısı öğretim elemanını olumlu yönde etkiliyorsa olumlu, olumsuz yönde etkiliyorsa olumsuz streten söz etmek mümkündür. Alanyazın incelendiğinde öğretim elemanlarının birçok değişkenden olumsuz yönde etkilendiğini gösteren kanıtlar görülmektedir ve bu olumsuz kanıtlar giderek artış göstermektedir.

Bu araştırmada, D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi'ndeki öğretim elemanlarının stres kaynaklarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından ne derecede etkilendiği incelenmiştir.

\* Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü



## İLGİLİ YAYINLAR

Melendez ve Guzman (1983), 1957 öğretim elemanı üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda stres kaynaklarını, yönetimle ilgili stres, öğretim elemanlarıyla ilgili stres ve öğrencilerle ilgili stres olmak üzere üç grupta toplamışlardır.

Gemelch, Wilke ve Lovrich (1983), öğretim elemanlarında iş stresi yaratan faktörlerin neler olduğunu araştırmışlar ve bu faktörleri geliştirecek zamanı bulamama, ücretlerin az olması, aşırı iş yükü ve araştırmalar için maddi destek bulamama şeklinde sıralamışlardır.

Olsgaard ve Summers (1986), öğretim elemanı iş stresine neden olan faktörleri araştırmışlar, üniversite ve fakülte bütçesi, araştırma yapma ve akademik kariyer yapma başlıkları altında üç faktör grubu belirlemişlerdir.

Benjamin ve Walz (1987), yaptıkları araştırmada ücret ve gelecek kaygısının öğretim elemanları üzerinde önemli bir baskıya yol açtığı sonucuna ulaşmışlardır.

Pelberg ve Keinan (1988), yaptıkları araştırmada yansız olarak seçtikleri 100 öğretim elemanına Öğretim Elemanı Stres Ölçeğini uygulamışlardır. Bu çalışma sonucu ofisten uzaklaşmanın, fiziki olanakların kısıtlı oluşunun ve konferanslara konuşmacı olarak katılmanın strese yol açan faktörler olduğu ortaya çıkmıştır.

Happ ve Yoder (1991), öğretim elemanlarının iş stresi ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Verileri Öğretim Elemanı Stres Ölçeği, Framingham A Tipi Ölçeği ve Minnesota İş Doyumu Anketi ile toplamışlardır. Happ ve Yoder, kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına göre daha yüksek iş stresi ve iş doyumu yaşadıklarını, öğretim elemanlarının % 88'inin orta ve alt düzeyde, % 12'sinin ise üst düzeyde stres yaşadıklarını bulmuşlardır. Akademik disiplinler arasında ise fark tespit edilememiştir.

Bryne (1991), öğretim elemanları üzerinde farklı değişkenlerin stres açısından etkilerini saptayan bir araştırma yapmıştır. Bryne bu araştırmasında cinsiyetin, yaşın ve öğrenci tipinin dikkat çekici değişkenler olduğunu bulmuş, yönetimle ilgili sorunların strese yol açmada önemli bir faktör olduğunu tespit etmiştir.

Balcı (1994), yaptığı araştırmada Ankara'daki bazı üniversitelerin öğretim elemanlarının işlerinde yaşadıkları stresin düzeyi, stresle başetmede kullandıkları stratejileri ve stres durumundaki edim düzeylerini araştırmıştır. Araştırmaya katılan deneklerin orta düzeyde stres yaşadıkları ve cinsiyet faktöründe bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretim üye yardımcılarının öğretim üyelerine göre daha çok stres yaşadıkları tespit edilmiştir.

Tümekaya (1997) Çukurova Üniversitesi'nde öğretim elemanlarının akademik unvan ve cinsiyete göre tükenmişlik düzeylerini ortaya çıkaran bir araştırma yapmıştır. Analizler sonucunda öğretim elemanlarındaki tükenmişliğin akademik unvan ve cinsiyete göre farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Aksu (1998), Fırat Üniversitesi'nde öğretim elemanlarının iş stresi, gerilim ve başa çıkma düzeyleriyle ilgili bir araştırma yapmıştır. Çözümlemeler sonucunda akademik alanın, bağlı olunan birimin iş stresi düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya yol açtığı; gerilim düzeyleri bakımından profesörlerin doçent, yardımcı doçent, araştırma görevlisi ve okut-



manlardan; araştırma görevlilerinin ise yalnızca öğretim görevlilerinden anlamlı ölçüde farklılaştığı rapor edilmiştir.

### PROBLEM

Öğretim elemanlarının stres kaynaklarına ilişkin algıları çeşitli değişkenler açısından bir farklılık göstermekte midir?

### ALT PROBLEMLER

Öğretim elemanlarının stres kaynaklarına ilişkin algıları nelerdir?

Öğretim elemanlarının iş stresi kaynaklarına ilişkin algıları;

Cinsiyetlerine göre,

Unvanlarına göre,

Kıdemlerine göre,

Bölümlerine göre bir farklılık göstermekte midir?

### YÖNTEM

Araştırmanın evreni, Buca Eğitim Fakültesi'nde 7 bölümde görev yapan 186 öğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırmada örneklem seçme yoluna gidilmemiş ve evren üzerinde çalışılmıştır. 186 öğretim elemanından 150'sine ulaşılmıştır.

Araştırmada veriler, Skovhalt, Açıköz ve Açıköz tarafından geliştirilen Minnesota öğretmen Gerilimi Envanteri'nin stres kaynakları alt boyutundaki maddelerden ve alanyazın taraması sonuçlarından yararlanarak hazırlanan Öğretim Elemanı İş Stresi Ölçeği ile toplanmıştır. Altı alt boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,95 olarak bulunmuştur. Böylece araştırmada kullanılabileceğine karar verilmiştir.

Bu araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde, t-Testi, Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi ve Scheffé testi kullanılmıştır.

### BULGULAR VE TARTIŞMA

#### Öğretim Elemanlarının İş Stresi Düzeyleri İle İlgili Bulgular

Ölçek maddelerinin Aritmetik Ortalamaları incelendiğinde, öğretim elemanlarının iş streslerini arttırıcı maddelerin yüksek ve düşük olanları aşağıda Çizelge 1.'de özetlenmiştir.



**Çizelge 1. Öğretim Elemanlarının İş Streslerinin Yüksek ve Düşük Olduğu Maddeler**

Maddeler	$\bar{X}$	SS
Öğretim elemanlarının mesleksel gelişme olanağının bulunmaması	4,06	1,10
Sürekli olarak zaman darlığı çekmesi	4,15	0,71
Sekreterlik vb. hizmetlerin verilmemesi	4,43	0,67
Kağıt okuma, not doldurma vb. işlerin çokluğu	4,45	0,73
İş yükünün fazla olması nedeniyle kendine zaman ayıramaması	3,71	0,72
Alanıyla ilgili bilimsel yayınları izleyememesi	4,06	1,10
Öğretim elemanlarının bölüm ile ilgili kararlarda etkili olamaması	1,99	1,03
Mesleğinin sıkıcı olması	2,29	1,54
Öğrencileri arasındaki kültürel farklılıklar	2,07	1,34
Yönetimin otoriter davranması	2,21	1,07
Öğrencilerin derslere devamsızlığı	2,25	1,33
Öğretim elemanları arasında arkadaşlığın olmaması	2,27	1,31

#### Cinsiyetin Öğretim Elemanlarının İş Stresi Üzerindeki Etkileri

Öğretim elemanlarının iş stresi düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini bulmak için kadın ve erkek öğretim elemanlarının iş stresine ilişkin algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış ve daha sonra kadın ve erkek öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını tespit için t-Testi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Öğretim Elemanlarının İş Stresi Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Kadın	59	3,36	44,37	2,09	P<0,05
Erkek	91	3,07	48,69		

Tablo 1 incelendiğinde, kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına göre daha yüksek iş stresi yaşadıkları söylenebilir. Ayrıca bu fark 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.



### Unvanın Öğretim Elemanlarının İş Stresi Üzerindeki Etkileri

Unvanlara göre iş stresi düzeyleri arasında anlamlı farklılıkların olup oluşmadığına bakmak amacı ile Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Öğretim Elemanlarının İş Stresi Düzeylerinin Unvana Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları**

VK	KT	SD	KO	F	P
GA	83,08	4	20,77	123,04	
Gİ	24,48	145	0,17		P<0,05
GN	107,56	149			

Varyans Çözümlemesi sonuçlarına göre öğretim elemanlarının iş streslerinde anlamlı farklılıklar vardır. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymak için Scheffe Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3. Unvanın İş Stresi Düzeylerine Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları**

Unvanlar	Prof.	Doç.	Yrd. Doç.	Öğr. Gör.	Ar. Gör.
Prof.		*	*	*	*
Doç.			*	*	*
Yrd. Doç.				*	*
Öğr. Gör.					*

\* p<0,05

Scheffe Testi sonuçlarına göre Prof. ile Doç., Yrd. Doç., Öğr. Gör. ve Araş. Gör.; Doç. ile Yrd. Doç., Öğr. Gör. ve Araş. Gör.; Yrd. Doç. ile Öğr. Gör. ve Araş. Gör.; Öğr. Gör. ile Araş. Gör. unvanları arasında anlamlı farklılıklar vardır.

Unvanlara göre iş stresi puanları incelendiğinde Profesörlerin alt düzeyde ( $\bar{X}=1,34$ ), Doç. ve Yrd. Doç.’ların orta düzeyde ( $\bar{X}=3,01$ ), Öğr. Gör. ve Araş. Gör.’lerin yüksek düzeyde ( $\bar{X}=4,18$ ) iş stresi yaşadıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Öğr. Gör. ve Araş. Gör.’lerin diğer unvanlara sahip olanlara göre daha yüksek iş stresi yaşamaları çok doğaldır. Akademik sıralamanın ilk basamaklarını oluşturan bu grup, özellikle Araş. Gör.’ler sekreterlik, gözetmenlik vb. birçok akademik olmayan ve Kamu Personeli Dil Sınavı, araştırma vb. akademik işlere zaman ayırmak zorundadırlar ki, bu da stres düzeylerini arttırmaktadır. Alınabilecek en yüksek unvana sahip olan Profesörlerin ise bu etkenlerden hiçbirini yaşamamaktadırlar. Elbette Profesörlerin de stres düzeylerini arttırıcı etkenler vardır, ama bunlar daha çok bürokrasi kaynaklı nedenlerdir.

### Kıdemin Öğretim Elemanlarının İş Stresi Üzerindeki Etkileri

Kıdeme göre iş stresi düzeyleri arasında anlamlı farklılıkların olup oluşmadığına bakmak amacı ile Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Öğretim Elemanlarının İş Stresi Düzeylerinin Kıdeme Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları**

VK	KT	SD	KO	F	P
GA	38,70	2	19,35	41,31	
Gİ	68,86	147	0,47		P<0,05
GN	107,56	149			

Varyans Çözümlemesi sonuçlarına göre öğretim elemanlarının iş streslerinde anlamlı farklılıklar vardır. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymak için de Scheffé testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5. Kıdemin İş Stresi Düzeylerine Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları**

Kıdem (Yıl)	0-5	6-15	15+
0-5		*	*
6-15			*

\* p<0,05

Scheffé Testi sonuçlarına göre 0-5 yıl kıdemliler ile 6-15 yıl ve 15+ yıl kıdemliler arasında; 6-15 yıl kıdemliler ile 15+ yıl kıdemliler arasında anlamlı farklılıklar vardır.

Bu bulguda ilginç olan, işte ilk 5 yıl içinde olanlar yüksek stres yaşarlarken, 16 yıldan fazla kıdeme sahip öğretim elemanları düşük stres yaşamaktadırlar. Böylece meslekte uzun yıllar çalışanların, ya belli unvanlara geldikleri için ya da artık bu sorunlara duyar-sız oldukları için stres düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar unvana göre elde edilen bulgularla koşutluk göstermektedir.

### Bölümün Öğretim Elemanlarının İş Stresi Üzerindeki Etkileri

Bölüme göre iş stresi düzeyleri arasında anlamlı farklılıkların olup oluşmadığına bakmak amacı ile Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.



**Tablo 6. Öğretim Elemanlarının İş Stresi Düzeylerinin Bölüme Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları**

VK	KT	SD	KO	F	P
GA	2,21	6	0,37	0,50	
Gi	105,35	143	0,74		P<0,05
GN	107,56	149			

Yapılan Varyans Çözümlemesinde öğretim elemanlarının yaşadıkları stresin görev yaptıkları bölümlere göre değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının iş stresi kaynaklarına ilişkin algıları cinsiyete, unvana ve kıdeme göre anlamlı farklılıklar göstermiştir; ancak bu algıların bölüme göre anlamlı farklılıklar göstermediği ortaya çıkmıştır.

Öğretim elemanlarının alanlarıyla ilgili yayınları izleyebilmesi için kütüphane olanakları artırılmalı ve internet kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.

Öğretim elemanlarına sunulan sekreterlik hizmetlerinin niteliği artırılmalıdır.

Kıdem ve unvan olarak daha ileri düzeyde olan öğretim elemanlarının göreve yeni başlamış veya mesleğinin ilk yıllarında olan genç meslektaşlarına yol gösterici olmaları, gençlerin kendilerini geliştirmeleri için kendilerini daha güvende hissetmelerini sağlayacaktır.

### Kaynaklar

- Aksu, M., B. (1998) "Fırat Üniversitesi Akademik Personelin İş Stresi, Gerilim Ve Başa Çıkma Düzeyleri". *Eğitim ve Bilim*, Cilt 22, Sayı:107.
- Artan, İ. (1986) *Örgütsel Stres Kaynakları Ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama*. İstanbul: BASISEN Kültür ve Eğitim Yayınları, No: 10.
- Balcı, A. (1994) "Üniversite Öğretim Elemanının İş Stresi". *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 27 (1). 289-307.
- Benjamin, L., ve Garry, W. (1987) "Counseling Students And Faculty For Stress Management". ERIC Documents, ED 279917.
- Bryne, B. M. (1991) "Burnout: Investigating The Impact Of Background Variables For Elementary, Intermediate, Secondary And University Educators". *Teaching and Teacher Education* 7(2), 197-209.
- Gemelch, C., Wilke, P.K., ve Lourich, N. (1983) "Sources Of Stress In Academe: A National Perspective". ERIC Documents, ED 232518.
- Happ, A., ve Yoder, E. (1991) "Stress, Job Satisfaction And The Community College Faculty". ERIC Documents, ED 333920.
- Melendez, A.M., ve Guzman, R. (1983) *Burnout A Study Of Stress In Academe*. San Juan: Inter-American University.
- Olsgaard, J., ve Summers, W. (1986) "Sources Of Job Related Tension Among Administrators And Faculty", *Journal of Education for Library and Information Science*. 27, 2:89-99.
- Pehlivan, İ. (1995) *Yönetimde Stres Kaynakları*. Ankara: Personel Geliştirme Merkezi, No: 16.
- Pelberg, A., ve Keinan, G. (1987) "Stress In Academe: A Cross Cultural Comparison Between Israeli And American Academics". ERIC Documents, ED 296265.
- Tümekaya, S. (1997) "Çukurova Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Akademik Tükenmişlik Düzeyleri". (IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Bildiri, Eskişehir).

# ÖĞRETİM ELEMANLARININ İŞ DOYUMU DÜZEYLERİNİN İŞ STRESİ DÜZEYLERİ İLE İLİŞKİSİ

Hatice ODACI\*

## ÖZET:

Bu çalışmada, üniversite öğretim elemanlarının iş doyumu düzeyleri ile iş stresi düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini toplam 124 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Öğretim elemanlarının iş doyumu düzeyleri "İş Doyumu Ölçeği" ile iş stresi düzeyleri ise "Öğretim Elemanının İş Stresi Anketi" ile ölçülmüştür. Verilerin analizinde tek-yönlü varyans analizi ve Pearson momentler çarpımı korelasyonu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** İş Doyumu, İş Stresi, Öğretim Elemanı

## ABSTRACT:

The relationship between job stress levels and job satisfaction levels of academic staff In this study, the relationship between job stress levels and job satisfaction levels of academic staff have been observed. 124 academic staff have been included. An "Academic Staff's Job Stress Inventory" has been carried out to measure job stress levels of academic staff. Academic staff job satisfaction levels have been measured by means of "Job Satisfaction Scale". Pearson's Product Moment Correlation Coefficient and one-way variance analysis techniques have been used to analyze the data. The findings have been discussed the light of literature, and some suggestions have been given.

**Key Words:** Job Satisfaction, Job Stress, Academic Staff

## GİRİŞ

İnsanların mutluluğu ihtiyaçlarının dengeli bir şekilde karşılanmasına ve doyum sağl a- yıcı ve verimli ilişkilerin kurulup sürdürülmesine bağlıdır (Bilen, tarihsiz). İş yerleri i n- san ilişkilerinin en yoğun yaşandığı yerlerden biridir. Çünkü insanlar yaşamlarının ö- nemli bir bölümünü işyerlerinde geçirirler. Schnake (1990), çok sayıda insanın uyanık bulundukları saatlerin çoğunu evlerinden daha çok işyerlerinde harcadıklarını ifade e t- mektedir. Bu yüzden, çalışma ya da iş insanlar için, bir geçim aracı olmaktan daha öte bir anlam ifade etmek durumundadır. Coşkun (1994), işin insanlar için sadece bir g e- çim aracı olmadığını tinsel doyum aracı görevinin de bulunduğunu belirtmektedir.

İnsanların neden çalıştıkları konusunda pek çok sebep ileri sürülebilir ve bu soru ştu r- manın sonu yoktur. Ancak çalışmanın, insan mutluluğunun, hayattan doyum sağlam a- nın temellerinden biri olduğuna da hiç kuşku yoktur. Nitekim Freud bir konuşmasında ruh sağlığının temeli olarak "sevme ve çalışmayı" göstermiştir (Onur, 1986).

Günümüzde organizasyonların yüzyüze oldukları en önemli problemler arasında, daha fazla üretken çalıştırmak için çalışanları nasıl motive edecekleri ve onların iş doyumlar ı- nı nasıl artıracakları vardır. Bazı yöneticiler eğer çalışanlara daha fazla ücret ödenirse i ş- lerine daha çok motive olacaklarını belirtmişlerdir. Bu görüş bir süre geçerliğini kor u- muş ancak günümüzde geçerli değildir. Şimdilerde insanlar daha iyi eğitim almakta ve iş becerileri daha da artmaktadır fakat rutin, monoton ve tekdüze işler yüksek eğitimli çalışanların yeterli doyum sağlamalarına yetmemektedir. Bu yüzden de her geçen yıl işinden doyumsuz ve mutsuz çalışanların sayısı artmaktadır. İnsanların çoğu artık sıkıcı

\* Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü PDR A.B.D



li şikayetçi olması gibi olumsuz sonuçları vardır (Simmons ve Simmons, 1997). Stresin potansiyel sonuçları arasında ise; alkolizm, aşırı sigara içme, uyuşturucu madde kullanımı, iş doyumsuzluğu, şişmanlık, trafik kazası, ailede uyuşmazlık, boşanma ve intihar bulunmaktadır (Iwanicki, 1983).

Yaşamın bir gerçeği olarak yaşanan stresi tamamen yok etmek için uğraşmak yerine onunla birlikte yaşamayı öğrenmek çok daha önemlidir (Pettijohn, 1989). Çünkü stres anlaşılabılır ve yönetilebilir (Goodwin, 1980). Stres yönetimi tekniklerini (egzersiz yapma, rahatlama, meditasyon, biyolojik geri bildirim, kendi kendine olumlu diyalog) bilinenek evde ve işyerinde günlük aktiviteler olarak uygulanması belki de stresin bütün nedenlerini yok edemeyebilir, fakat anlamlı düzeyde negatif etkilerini azaltabilir (Greenberg, 1984; Franken, 1988; Pettijohn, 1989). Bireysel özelliklere göre seçilen tekniklerle (Swent, 1981), stres etkili bir şekilde kontrol altına alınabilir.

İyi düzenlenmiş ve dikkatlice hazırlanmış stres yönetimi programları yalnızca çalışanların streslerini azaltmakla ve sağlıklarını düzeltmekle kalmayıp aynı zamanda onlara önemli yararlar da sağlayabilmektedir. Bu tür programlar; kendine güven, kendini kontrol, iletişim ve uyum gibi sosyal ve duygusal yetenekleri de olumlu yönde etkilerebilmektedir (Backman ve ark., 1997). Böylece çalışanlar iş yerlerinde daha ve uyumlu ve etkili tutumlar sergileyerek verimli olarak çalışabileceklerdir.

Literatürde ülkemizde öğretim elemanlarının iş doyumu (Muştu, 1996; Öncel, 1998; Tosunoğlu, 1998; Kemaloğlu, 2001; Esen, 2001) ve iş stresleri (Çıtak, 1998; Balci, 1994; Tümkaya, 1997; Ellez, 1999) ile ilgili bazı çalışmalara rastlanmıştır. Ancak öğretim elemanlarının iş doyumları ile iş stresleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada iş stresinin azaltılmasına yönelik olarak yapılacak çalışmaların iş doyumunun yükselmesine yardımcı olacağı düşüncesi ile iş doyumu ile iş stresi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Genel amacı bu şekilde belirlenen araştırma aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğretim elemanlarının iş doyumu düzeyleri ile işte stres yaratan faktörler (iş stresi), stresle başetme ve stres durumunda performans düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

İş doyumu düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğretim elemanlarının iş stresi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

İş doyumu düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğretim elemanlarının stresle başetme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

İş doyumu düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğretim elemanlarının stres durumunda performans düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## YÖNTEM

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; 2000-2001 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi merkez kampüsünde yer alan "Diş hekimliği, Tıp, Mühendislik, İlahiyat, Ziraat, Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakülteleri'nde" profesör, doçent, yardımcı doçent, öğretim görevlisi, okutman, uzman ve araştırma görevlisi olarak görev yapan 1002 öğretim elemanı oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleminde ise, evreni oluşturan öğretim elemanlarından seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 124 öğretim elemanı (25 profesör, 20 doçent, 35 yardımcı doçent, 10 öğretim görevlisi-okutman-uzman, 34 araştırma görevlisi) yer almıştır.



### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak için iki ölçekten yararlanılmıştır. Öğretim elemanlarının iş doyumu düzeylerini ölçmede E. Tezer tarafından geliştirilen "İş Doyumu Ölçeği", iş streslerini ölçmek için de A. Balcı tarafından geliştirilen ve üç alt testten oluşan "Öğretim Elemanının İş Stresi Envanteri" kullanılmıştır.

**1. İş Doyumu Ölçeği:** İş Doyumu Ölçeği, işten sağlanan genel doyum düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilmiş 10 sorudan oluşan 4 dereceli likert tipi bir ölçektir (Tezer, 2001). Ölçekteki sorulara verilen yanıtlar doyumsuzluk-doyum yönünde 1 ile 4 arasında ağırlıklandırılmıştır. İş doyumu puanı 10 ile 40 arasında değişmektedir. Puanların yüksekliği bireylerin iş doyumu düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Ölçeğin Spearman-Brown formülüyle hesaplanan güvenirlik katsayısı 0.91'dir. Ölçeğin güvenirliği ile ilgili yapılan bir başka çalışmada ise Cronbach Alpha katsayısı .81 olarak bulunmuştur (Dervişoğlu, 2000). Ölçek ile Kişisel Davranış Anketi (Kozan, 1983) arasındaki korelasyon iş doyumu ölçeğinden elde edilen puanların sosyal beğenirlikte kısmen arınık olduğunu gösterir niteliktedir ( $r=0.21$ ). Bu ölçek çeşitli araştırmalarda iş doyumunu ölçmek amacıyla kullanılmıştır (Ergene, 1990; Ünal, 1987; Tezer, 1992; Tezer, 1994; Dervişoğlu, 2000; Yeşilyaprak, 2001).

**2. Öğretim Elemanının İş Stresi Envanteri:** Üniversite Öğretim Elemanının İş Stresi Envanteri (Balcı, 1995) üç alt ölçekten oluşmaktadır (Balcı, 1994). Bunlar: (1) İşte Stres Yaratan Faktörler, (2) Stresle Başetme Yaklaşımı, (3) Stres Durumunda Performans ölçekleridir.

İşte Stres Yaratan Faktörler Ölçeği 24 maddeden oluşmaktadır ve ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçek 24 olumsuz maddeden meydana gelmiştir. Maddeler 5'li likert tipi olup 1 ile 5 arasında değerler almaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120, en düşük puan ise 24'tür. Puanların yüksekliği bireyin işinde stres yaratan faktörlerden çok etkilendiğini ve çok yoğun stres yaşadığını göstermektedir.

Stresle Başetme Yaklaşımları Ölçeği 19 maddeden meydana gelmektedir ve ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Stresle başetme yaklaşımları ölçeği 19 olumlu maddeden oluşmuştur. Maddeler 5'li likert tipi olup 1 ile 5 arasında değerler almaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan ise 19'dur. Puanların yüksekliği bireyin stresle başetme yaklaşımının sağlıklı olduğunu ve bireyin stresle başetmede başarılı stratejiler kullandığını göstermektedir.

Stres Durumundaki Performans Ölçeği 12 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .83 olarak bulunmuştur. Stres durumundaki performans ölçeği 12 olumsuz olarak ifade edilmiş maddeden meydana gelmiştir. Maddeler 5'li likert tipi olup 1 ile 5 arasında değerler almaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60, en düşük puan ise 12'dir. Puanların yüksekliği bireyin stres durumundaki performans düzeyinin düşük olduğunu ve bireyin işinde verimli olarak çalışmadığını göstermektedir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğretim elemanlarına İş Doyumu Ölçeği ve Öğretim Elemanının İş Stresi Ölçeği birlikte verilmiştir. Cevaplama işlemine başlanmadan önce araştırmanın amacı konusunda kısaca bilgi verilmiş ve ölçeklerin nasıl cevaplandırılacağı açıklanmıştır.



Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra elde edilen veriler uygun istatistiksel işlemleri bilgisayarla yapmak üzere hazır hale getirilmiştir. Verilerin analizi SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. İstatistiksel analiz tekniği olarak Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmada öğretim elemanlarının iş doyumu düzeyleri düşük, orta ve yüksek olarak ele alınmıştır. Örneklem grubunun iş doyumu düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama 25.31 olarak hesaplanmıştır. ( $X=25.31$ ,  $S=7.25$ ). Bu amaçla iş doyumu düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama puanlarından standart sapma puanları çıkarılarak ve eklenerek düşük, orta ve yüksek gruplar bulunmuştur. Böylece 18 ve aşağısı düşük, 19 -32 orta, 33 ve üstü ise yüksek grubu oluşturmaktadır (Bu puan aralıkları bu örneklem grubuna göre belirlenmiştir. Bu nedenle sonuçlar sadece bu örneklem grubu için geçerlidir).

## BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulgular araştırmanın problemleri ile ilgili soruların sırasına uygun olarak verilmiştir.

### 1. Öğretim Elemanlarının İş Doyumu Düzeyleri ile İş Stresi, Stresle Başetme ve Stres Durumunda Performans Düzeyleri Arasındaki İlişki

Bu alt problemde iş stresinin alt boyutları olan iş stresi, stresle başetme ve stres durumunda performans ile iş doyumu düzeyi arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 1’de iş stresi, stresle başetme ve stres durumunda performans düzeyleri ile iş doyumu düzeyleri arasındaki korelasyon katsayıları verilmiştir.

**Tablo 1. İş stresi, stresle başetme ve stres durumunda performans alt boyutları ile iş doyumu arasındaki korelasyon katsayısı sonuçları**

	İş doyumu
İş stresi	-.902*
Stresle başetme	.821*
Stres durumunda performans	-.844*

\* $p<.01$ .

İş stresi düzeyi ile iş doyumu düzeyi arasındaki ilişki -.902 olarak bulunmuştur ( $p<.01$ ). Bu sonuç .01 düzeyinde anlamlıdır. Araştırma öğretim elemanlarının iş doyumu düzeyleri ile iş stresi düzeyleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu ancak bu ilişkinin negatif yönde olduğunu ortaya koymaktadır. Yani öğretim elemanlarının iş stresi düzeyleri yükseldikçe iş doyumu düzeyleri düşmektedir. Kişinin işinden duyduğu doyumsuzluk onun günlük stres düzeyinin artmasına neden olabilmektedir (Rowshon, 2000). Smilansky (1984), ilkökul öğretmenlerinin iş doyumları ile işle ilgili stres durumlarını incelediği araştırmasında, öğretmenlerin işteki genel doyum ve streslerinin kaynağının okulun yönetim şekline ve politikasından daha çok sınıfta yaşadıkları olaylarla ilgili olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin streslerinin dışsal faktörlerle (okul müdürü ve öğrenci sayısı) ilişkili olduğunu, iş doyumlarının ise içsel faktörlerle (genel yaşam doyumu ve kendini yeterli hissetme) ilişkili olduğunu belirlemiştir. Randall ve Scott (1988) araştırmalarında, hemşirelerin tükenmişlikleri ile iş doyumsuzlukları arasında ilişki olduğunu ve bu iki kavram ile düşük iş performansı arasında da ilişki bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Wolgin, Burke ve Greenglass (1991), yaptıkları araştırmada 245 öğretmenin tükenmişlikleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçlar, olumsuz çalışma şartlarının doyumsuz evlilikle birleştiğinde işyerinde çok stres yaşanmasına yol açtığını ve bunun devam etmesi durumunda ise psikolojik tükenmişliğin yaşandığını ve bunun sonucunda da iş doyumunda azalma olduğunu göstermiştir. McCann ve arkadaşları (1977) 204 avukat üzerinde yaptıkları araştırmada, sosyal destek düzeylerini düşük olarak algılayan



avukatların iş doyumsuzluklarının yüksek olduğunu bu lmuşlardır. Yıldırım (1996) da yaptığı araştırmada, banka çalışanlarında iş doyumunun tükenmişliği en iyi yordayan değişken olduğunu ortaya koymuştur. Hisli Şahin ve Durak Batıgün (1997)'nün özel bir üniversite hastanesinde çalışmakta olan sağlık personeli üzerinde yaptıkları araştırmada, çalışanların iş doyumları arttıkça stres belirtilerinin azalmakta olduğunu gözlenmiştir. McCarthy (1985), 31 psikiyatri hemşiresinden oluşan bir örneklem grubu üzerinde tükenmişliği araştırdığı çalışmada, stresli çalışma çevresi ile tükenmişlik arasında yü ksek düzeyde bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Stresle başetme düzeyi ile iş doyumunu düzeyi arasındaki ilişkinin hesaplanması son u cunda korelasyon .821 olarak bulunmuştur ( $p<.01$ ). Bu sonuç ilişkinin .01 düzeyinde a n lamlı olduğunu göstermektedir. Yani öğretim elemanlarının stresle başetme düzeyleri ile iş doyumunu düzeyleri arasında pozitif yönde oldukça yoğun bir ilişki bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının stresle başetme düzeyleri yükseldikçe iş doyumunu düzeyleri de yükselmektedir. Norvell ve Belles (1993), polislerden oluşan bir örneklem grubu üzeri n de yaptıkları çalışmada düzenli olarak yapılan fiziksel egzersiz eğ itiminin algılanan stres, iş doyumunu ve fiziksel semptomlar üzerinde etkisi olduğunu bulmuşlardır.

Stres durumunda performans düzeyi ile iş doyumunu düzeyi arasındaki ilişki ise -.844 ola rak bulunmuştur ( $p<.01$ ). Bu sonuç .01 düzeyinde ilişkinin anlamlı olduğunu gösterme k tedir. Yani öğretim elemanlarının stres durumunda performans düzeyleri ile iş doyumunu düzeyleri arasında ilişki vardır. Öğretim elemanlarının stres durumundaki performans düzeyi puanları yükseldikçe iş doyumunu puanları düşmektedir. Yani; iş doyumunu yükse l dikçe iş performansı da artmaktadır. Ergin (1997) çalışanların iş doyumları ile üretke n likleri arasında doğrudan bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Franken (1988) ise, kişinin işinden memnuniyet düzeyi ile performans düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişki o l duğuna dikkat çekmektedir. Greenberg (1984), iş çevresinin pozitif etkileşime cesaret v e rici olması durumunda çalışanların performanslarının ve iş doyumlarının yükseleceğini belirtmektedir.

### 1.İş Doyumunu Düşük, Orta ve Yüksek Olan Öğretim Elemanlarının İş Stresi Düzeyleri

Bu alt problemde iş doyumunu düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğretim elemanlarının iş stresi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile h e saplanmıştır. Tablo 2'deki sonuçlar bu farkın anlamlı olduğunu göstermekte dir ( $F=63.61$ ,  $p<.01$ ). Yani öğretim elemanlarının iş doyumunu düzeyleri düştükçe iş stresi düzeyleri yükselmektedir.

Öğretim elemanlarının iş yerlerinde stres yaşamaları onların doğrudan pe rformanslarını ve işlerine yönelik duygularını ve dolayısıyla davranış larını etkileyebilmektedir. Kurum lardaki politika ve yönetimin çalışanların streslerini en aza indirgeyecek bir tutum içe r sinde olması yararlı olabilir. Öğretim elemanları sosyal, psikolojik ve ekonomik yönden stres yaşayabilirler. Yaşanan stresin kaynağı; beklentiler ve gerçekleşenler arasındaki uyumsuzluk ve rol çatışmaları da olabilir. Bu konuda kurumlardaki yöneticilerin gere k li önlemleri almaları ve düzenlemeleri yapmaları yararlı olabilir.

McCann ve arkadaşları (1977), Smilansky (1984), Mc Carthy (198 5), Wolgin ve arkadaşla r ını (1991), Yıldırım (1996) ve Hisli Şahin ve Durak Batıgün (1997)'nün yaptıkları araştırm a larda iş doyumunu düzeyi düşük olan bireylerin iş doyumunu düzeyi yüksek olan bireylere göre iş stresi düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir.



**Tablo 2. Düşük-orta ve yüksek iş doyumu düzeyine sahip öğretim elemanlarının iş stresi düzeylerine ait tek-yönlü varyans analizi sonuçları**

İşDoyumu Düzeyi	N	X	SS	F	Önem Düzeyi
Düşük	24	98.54	7.52	63.61*	Önemli
Orta	75	66.94	24.52		
Yüksek	25	35.28	5.79		

\*p<.01

### 1.İş Doyumu Düzeyi Düşük, Orta ve Yüksek Olan Öğretim Elemanlarının Stresle Başetme Düzeyleri

Bu alt problemde ise iş doyumu düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğretim elemanlarının stresle başetme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile hesaplanmıştır. Tablo 3'deki sonuçlar bu farkın anlamlı olduğunu göstermektedir (F=81.06, p<.019). Yani, öğretim elemanları yaşadıkları stres durumunda stresle başetme tekniklerini ne kadar iyi biliyor ve kullanıyorlarsa iş doyumları da o denli yükselmektedir. Bu sonuç Norvell ve Belles (1993)'in araştırmalarının sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Günümüzde çalışanların stresle başetmeyi öğrenmeleri artık bir gereklilik haline gelmiştir. Özellikle ülkelerin gelecekları için çalışan ve bir ülkenin ilerlemesi için elzem olan bilim adamlarının yani üniversite öğretim elemanlarının işlerinde daha verimli olabilmesi için stresle başetme tekniklerini öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Onlar bu teknikleri öğrendiklerinde ve kullandıklarında iş doyumu düzeyleri yükselecek ve dolayısıyla ürünleri artabilecektir.

**Tablo 3. Düşük-orta ve yüksek iş doyumu düzeyine sahip öğretim elemanlarının stresle başetme düzeylerine ait tek-yönlü varyans analizi sonuçları**

İş Doyumu Düzeyi	N	X	SS	F	Önem Düzeyi
Düşük	24	51.54	6.39	81.06*	Önemli
Orta	75	63.26	7.98		
Yüksek	25	78.88	7.30		

\*p<.01

### 1.İş Doyumu Düzeyi Düşük, Orta ve Yüksek Olan Öğretim Elemanlarının Stres Durumunda Performans Düzeyleri

Bu alt problemde de iş doyumu düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğretim elemanlarının stres durumunda performans düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile hesaplanmıştır. Tablo 4'deki sonuçlar bu farkın anlamlı olduğunu göstermektedir (F=67.10, p<.01). Yani öğretim elemanlarının stres durumunda performans düzeyi puanları yükseldikçe (bu öğretim elemanının performansının düşük olduğu anlamına gelir) iş doyumu puanları düşmektedir.

Öğretim elemanları işlerinde doyumsuzluk yaşadıklarında bu durum onların performanslarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle, iş yerlerinin her yönden öğretim elemanlarını rahatlatıcı ve onların işlerini severek ve isteyerek yapmalarını sağlayıcı niteliklere sahip olmaları gerekir. Greenberg (1984), Franken (1988) ve Ergin (1997)'de kişinin iş doyumu yükseldikçe performans düzeyinin de yükseleceğini belirtmektedirler.

**Tablo 4. Düşük-orta ve yüksek iş doyumu düzeyine sahip öğrencilerin stres durumunda performans düzeylerine ait tek-yönlü varyans analizi sonuçları**

İş Doyumu Düzeyi	N	X	SS	F	Önem Düzeyi
Düşük	24	41.87	7.58	67.10*	Önemli
Orta	75	29.61	7.44		
Yüksek	25	19.36	2.75		

\*p<.01

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Üniversite öğretim elemanlarının iş doyumu düzeylerinin iş stresi düzeyleri ile ilişkisi i- nin incelendiği bu araştırmada, iş doyumu ile öğretim elemanının iş stresi envanterinin alt boyutları olan iş stresi, stresle başetme ve stres durumunda performans düzeyleri a- rasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Düşük, orta ve yüksek iş doyumu düzeyine sahip öğretim elemanlarının iş stresi, stresle başetme ve stres durumunda performans düze- yleri arasında da fark bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar beklentilere ve literatüre uygun düşmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre gelecekteki araştırmalar için şu öneriler y apılabilir:

Araştırmanın farklı örneklem gruplarında tekrarlanması yararlı olab ilir.

Stres yönetimi eğitiminin iş doyumu ve iş stresi düzeyleri üzerindeki etkisi araştır ılabilir.

İş doyumu düzeyinin sosyal destek, iletişim becerisi gibi değişkenlerle ilişkisi inceleneb i- lir.



## KAYNAKLAR

- Backman, B. ve ark. (1997). Psychophysiological Effects of Mental Imaging Training for Police Trainees, *Stress Medicine*, 13 (1): 43-48.
- Balcı, A. (1994). Üniversite Öğretim Elemanının İş Stresi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27 (1): 289-307.
- Balcı, A. (1995). "Üniversite Öğretim Elemanının İş Stresi Ölçeği", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Aynı Baskı, 26 (1): 315-334.
- Bilen, M. (Tarihsiz). *Sağlıklı İnsan İlişkileri*. Geliştirilmiş 4. Basım, Ankara, Sistem Ofset.
- Coşkun, A. (1994). İletişim Becerisini Geliştirme Eğitiminin İşgörenlerin İletişim Çatışmalarına Girmeye Eğilimlerine, Yalnızlık Düzeylerine ve İş Doyumlarına Etkisi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çıtak, G. (1998). Hemşirelik Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Empatik Beceri ve Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dervişoğlu, G. (2000). Bazı Demografik Değişkenlerin, Tükenmişliğin ve Stresin İş Doyumundaki Rolü, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ellez, A. M. (1999). Öğretim Elemanı Stresi ve Başarı Güdüsü, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ergene, T. (1990). The Leadership Styles of the High School Administrators and Relations with Their Type A/Type B Behavior Patterns, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ergene, T. (1994). Müfettiş Adaylarının İş Doyumu Düzeyleri, *I. Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı*, 2: 697-707.
- Ergin, C. (1997). Bir İş Doyumu Ölçümü Olarak İş Betimlemesi Ölçeği: Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması, *Türk Psikoloji Dergisi*, 12 (39): 25-36.
- Esen, N. (2001). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştiren Yüksek Öğrenim Kurumlarında Çalışan Öğretim Elemanlarının İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Franken, E. R. (1988). *Human Motivation*, Second Edition. California, Brooks/Cole Publishing Co.
- Gillespie, N.; Walsh, M.; Winefield, A.H.; Dua, J.; Stough, C. (2001). Occupational Stress in Universities: Staff Perceptions of the Causes, Consequences and Moderators of Stress, *Work and Stress*, 15 (1): 53-72.
- Goodwin, L.R. (1980). Stress Management for Rehabilitation Clients, *Rehabilitation Counselling Bulletin*, March: 193-201.
- Gray, H. ve Freeman, A. (1988). *Teaching Without Stress*, London, Paul Chapman Publishing Ltd.
- Greenberg, F.S. (1984). *Stress and the Teaching Profession*, London, Paul H. Brookes Publishing Company.
- Güçray, S. (1994). Öğretim Elemanlarında Kaygı, İş Doyumu ve Psikolojik Belirtiler", *I. Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı*, 2: 716-723.
- Hisli Şahin, N. (1995). *Stresle Başa Çıkma: Olumlu Bir Yaklaşım*, İstanbul, Sistem Yayıncılık ve Türk Psikologlar Derneği.
- Hisli Şahin, N. ve Durak Batıgün, A. (1997). Özel Bir Hastahane Sağlık Personelinde İş Doyumu ve Stres, *Türk Psikoloji Dergisi*, 12 (39): 57-71.
- İşıkkhan, V. (1998). Sosyal Hizmet ve Sağlık Alanında Görev Yapan Yöneticileri Etkileyen İş Stres Faktörleri, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Iwanicki, F. E. (1983). Toward Understanding and Alleviating Teacher Burnout, *Theory into Practice* 22 (1): 28-32.
- Kemaloğlu, E. (2001). Job Satisfaction Research on the Job Satisfaction of the Instructors of English at Yıldız Technical University Basic English Department, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, Z. (1998). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Görev Yapan Rehber Öğretmenlerin İş Doyumları, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kozan, K. (1983). Davranış Bilimleri Araştırmalarında Sosyal Beğenirlik Boyutu ve Türkiye İçin Bir Sosyal Beğenirlik Ölçeği, *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 40: 447-478.

- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1984). Burnout In Organizational Settings, *Applied Social Psychology Annual*, 5: 134-153.
- McCann, B. ve ark. (1997). Hostility, Social Support and Perceptions of Work, *Journal Of Occupational Health Psychology*, 2 (2): 175-185.
- McCarthy, P. (1985). Burnout in Psychiatric Nursing, *Journal of Advanced Nursing*, 10: 305-310.
- Muştu, M. (1996). Hava Harp Okulu Öğretim Elemanlarının İş Doyumu, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Nelson-Jones, R. (1996). *Relating Skills: A Practical Guide to Effective Personel Relationships*, London, Cassell Ltd.
- Norvell, N. ve Belles, D. (1993). Psychological and Physical Benefits of Circuit Weight Training in Law Enforcement Personnel, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61 (3): 520-527.
- Onur, B. (1986). *Gelişim Psikolojisi*, Ankara, Başaran Matbaası.
- Öncel, A. (1998). Üniversite Öğretim Elemanlarının Meslek Doyum Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Pehlivan, İ. (2000). *İş Yaşamında Stres*, Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Pettijohn, F. T. (1989). *Psychology A Concise Introduction*, Second Edition. Connecticut, The Dushkin Publishing Group, Inc.
- Randall, M. ve Scott, A. W. (1988). Burnout, Job Satisfaction and Job Performance, *Australian Psychologist*, 23 (3): 335-347.
- Rowshon, A. (2000). *Stres Yönetimi*, Çeviren: Şahin Cüceloğlu, İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Schnake, E. M. (1990). *Human Relations*, Ohio, Merrill Publishing Co.
- Schultz, P. D. (1982). *Psychology and Industry Today*, Third Edition, New York, Macmillan Publishing Co., Inc.
- Simmons, S. ve Simmons, J. J. (1997). *Measuring Emotional Intelligenc.*, Texas, The Summit Publishing Group.
- Smilansky, J. B. (1984). External and Internal Correlates of Teachers' Satisfaction and Willingness to Report Stress, *The British Journal of Educational Psychology*, 54: 84-92.
- Swent, B. (1981). How Administrators Cope With Stress, *Theory into Practice*, 22 (1): 70-74.
- Tezer, E. (1992). Evlilik Doyumu ve İş Doyumu: Bir Ön Çalışma, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1 (3): 24-26.
- Tezer, E. (1994). Evlilik ve İş Doyumu İlişkisi: İkili Çatışmalar ve Bazı Demografik Değişkenlerin Rolü, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (1): 1-12.
- Tezer, E. (2001). İş Doyumu Ölçeğinin Güvenirlilik ve Geçerliği, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (16): 33-39.
- Tosunoğlu, H. (1998). Fırat Üniversitesi Öğretim Elemanlarının İş Doyumu, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Tümekaya, S. (1997). Çukurova Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Akademik Tükenmişlik Düzeyleri, *Eskişehir, 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, (10-12 Eylül).
- Ünal, L. I. (1987). Türkiye'deki Teknik Ara İnsan Gücünün Ekonomik Değeri Kapsamındaki Nitelikler Açısından Değerlendirilmesi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Wolpin, J.; Burke, J.R. ve Greenglass, R.E. (1991) Is Job Satisfaction An Antecedent or A Cosequence of Psychological Burnout?, *Human Relations*, 44 (2): 193-209.
- Yeşilyaprak, B. (2001) Rehber Öğretmenlerin İş Doyumunun Yordanması, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3-4: 139-143.
- Yıldırım, F. (1996). Banka Çalışanlarında İş Doyumu ve Algılanan Rol Çatışması ile Tükenmişlik Arasındaki İlişki, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



## ÇOKTAN SEÇMELİ TESTLERİ PUANLAMA YÖNTEMLERİNE BİR BAKIŞ

Yrd. Doç. Dr. Devrim ÖZDEMİR\*

### ÖZET:

Çoktan seçmeli testleri puanlamada sıklıkla kullanılan yöntem, iki kategorili (1,0) puanlama yöntemidir. Ancak bu yöntem, özellikle kısmi bilgiyi puanlamadaki yetersizliği nedeniyle eleştirilmiş ve bu zayıflığı ortadan kaldırma çabaları sonucunda farklı puanlama yöntemleri geliştirilmiştir. Bu çalışmada, çoktan seçmeli testleri puanlama yöntemlerinden bazıları incelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çoktan Seçmeli Testler, İki Kategorili Puanlama, Ağırlıklı Puanlama, Çok Kategorili Puanlama, Seçenek Ağırlıklandırma, Madde Ağırlıklandırma.

### ABSTRACT:

The method often used for scoring the multiple choice tests is binary scoring (1,0) method. But this method has been criticized particularly due to its inefficiency in scoring the partial knowledge and owing to the efforts to prevent this weakness, different scoring methods have been developed. In this study, some of the scoring methods for the multiple choice tests have been studied.

**Key Words:** Multiple Choice Tests, Scoring Methods, Dichotomous Scoring, Weighted Scoring, Polythomous Scoring, Option Weighting, Item Weighting.

### GİRİŞ

Çoktan seçmeli testler, eğitim ve psikolojide sıklıkla kullanılan ölçme araçlarıdır. Bu testler, kapsamı geniş bir şekilde örnekleyen, güvenilirlikleri yüksek, uygulaması ve puanlanması kolay ölçme araçları olmaları nedeniyle, hem test geliştirme uzmanları ve hem de eğitimciler tarafından tercih edilmektedir. Yine bu testler, bilgiyi hatırlama düzeyinden çok daha karmaşık olan düzeylere kadar, hedef davranışların ölçülmesinde oldukça büyük bir öneme sahiptir (Kurz 1999). Psikometrik özelliklerinin önceden kestirilebilmesi, güvenilirlik ve geçerliklerinin yüksek değerlerde olması ve büyük gruplara uygulanabilmesi gibi nedenlerle çoktan seçmeli testler, günümüzde sıklıkla kullanılan ölçme aracı durumundadır.

Çoktan seçmeli testleri kullanmanın önemli bir yararı, puanlama kolaylığıdır. Bu testler genellikle, doğru cevaplar için 1 ve yanlış, boş veya birden fazla olan cevaplar için 0 puanı verildiği, doğru cevabı puanlama yöntemi (number right scoring method) ile puanlanmaktadır. Bu yöntem, iki kategorili (1,0) puanlama yöntemi olarak da adlandırılır. Bu yöntemle tüm maddeler eşit olarak ağırlıklandırılır. Çoktan seçmeli testler için iki kategorili (1,0) puanlamada doğru cevabın seçilmesi durumunda verilen 1 puan tam bilmeyi (complete information), 0 puan ise yanlış bilmeyi diğer bir deyişle, tam bilgisizlik durumunu (misinformation) göstermektedir. Yöntem, tam bilgiye sahip bireylerin cevapları ile şans yoluyla doğru cevabı işaretleyen bireylerin cevaplarını "doğru cevap" kategorisine atarken, tamamıyla yanlış veya kısmen yanlış bilgiye sahip, veya şansa yanlış cevabı işaretleyen bireylerin cevaplarını da "yanlış cevap" kategorisine almaktadır. Bu yöntemin kullanımı basit olsa da, belirli zayıflıkları nedeniyle eleştirilmektedir. En temel eleştirilerden biri, cevaplayıcıların bilgi düzeylerinin "tam bilme"den "tam yanlış bil-

\* Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü



me"ye düşmesi ve şansla tahminde bulunmaları kontrol etmedeki zayıflığına yöneliktir (Jaradat ve Tollefson 1988).

İki kategorili puanlama öğrencilerin sahip olduğu bilginin miktarını doğrudan tahmin etmedeki başarısızlığı yönünden özellikle eleştirilmektedir. Çoğu çoktan seçmeli test, sadece sıralama bilgisi verir. Bu durum, test puanlarını bir programa girmeyi veya lisans belgesi almayı bekleyen adaylar arasında seçim yapma amacıyla kullanılan testlerde oldukça ciddi bir sorun ortaya çıkartmaktadır. Yöntemin bu zayıflıklarına yönelik tepkiler, bu sorunların bazılarında kaçınmada alternatif puanlama algoritmaları sağlamıştır. Bu alternatif puanlama stratejileri geleneksel puanlamanın zayıflıklarının üstesinden gelmeye çalışmakta ve cevaplayıcıların yeteneklerinin en iyi tahminini veren bilgileri elde etmeyi hedeflemektedir. İki kategorili puanlama yöntemine alternatif olarak geliştirilen bu puanlama yöntemleri tahminle cevap vermeyi önleyen ve kısmi bilgi için puan sağlayan yöntemlerdir. Bu yöntemler, kuramsal olarak test puanlarının güvenilirliğini ve geçerliğini yükseltmekte ve test tecrübesi daha az olan veya riske girmedikleri için daha düşük puan almak durumunda olan cevaplayıcılara yararlı olmaktadır (Kurz 1999).

Gerek klasik test teorisinde gerekse örtük özellikler teorisinde maddeye verilen cevaplar, cevaplayıcıların muhtemel cevap diye verilen seçeneklerden birini seçmeleri suretiyle elde edilmektedir. Maddeye verilen cevapların puanlanması da birbirine benzemektedir. Bu teorilerde kullanılan başlıca puanlama yöntemleri iki grupta incelenebilir: iki kategorili puanlama (dichotomous scoring) ve çok kategorili puanlama (polytomous scoring) (Hambleton ve Van der Linden 1996:4). Çoktan seçmeli testleri iki kategorili puanlama ile ilgili olarak yukarıda açıklanan zayıflıkları ortadan kaldırma çabalarında psikometristler, çok kategorili puanlama algoritmaları geliştirmişlerdir. Çok kategorili puanlamada, maddelerin veya madde seçeneklerinin farklı ağırlıklandırıldığı yöntemler söz konusudur.

Klasik test teorisinde maddelerin veya madde seçeneklerinin farklı ağırlıklandırıldığı yöntemlerle ilgili olarak literatürde bir çok araştırma bulunmaktadır (Davis 1959; De Finetti 1965; Stanley ve Wang 1970; Waters 1974; Echternacht 1973; Echternacht 1976; Frary 1982; Kurz 1999). Cevaplayıcıların çoktan seçmeli test maddelerine ilişkin bilgi düzeyleri ile ilgili bir inceleme, Coombs, Milholland ve Womer (1953) tarafından yapılmıştır. Bu incelemeye ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Cevaplayıcıların Çoktan Seçmeli Bir Test Maddesine İlişkin Bilgi Düzeyleri**

Kısmi Bilme (Partial Information)	Birey, maddenin doğru cevabını bilmemesine karşın, yanlış olan bazı seçenekleri bilir.
Tam Bilme (Complete Information)	Birey, doğru cevabı ve diğer seçeneklerin yanlış olduğunu bilir.
Yanlış Bilme (Misinformation)	Birey, doğru olan seçeneğin yanlış olduğunu düşünmektedir.
Kısmi Yanlış Bilme (Partial Misinformation)	Birey, doğru olan seçeneğin yanlış olduğunu ve ek olarak bazı çeldiricilerin de yanlış olduğunu düşünmektedir.

Bir cevaplayıcı, çoktan seçmeli bir test maddesinde doğru seçeneği dikkate almadığında "yanlış bilgiye sahip" (misinformed) olarak tanımlanmaktadır. Cevaplayıcı, (1) yanlış seçeneklerden birinin doğru olduğuna inanabilir; (2) doğru seçeneği bir ya da daha fazla yanlış seçenekle sınıflandırabilir ve kalan iki veya daha fazla seçenek arasından tahminde bulunabilir. Bu durumlar, cevaplayıcı bilgisinde bazı değişiklikler olduğunu gösterir.



Dahası, farklı puanlama/ cevaplama yöntemleri, aynı yanlış bilme koşulu için farklı madde puanları verebilirler. Bazı puanlama/ cevaplama yöntemleri, yanlış bilmenin tüm koşullarını eşit olarak cezalandırmaktadır; diğerleri yanlış bilgiye sahip cevaplayıcının doğru seçeneği de aynı kategoriye soktuğu yanlış seçeneklerin sayısına göre cezalandırır. Bazı yöntemler tek bir yanlış seçeneğin doğru olduğuna inanıldığı durumlarda en büyük cezayı gerektirir (doğru seçenek diğer tüm yanlış seçeneklerle gruplandırılmıştır) (Frery 1980).

Kısmi bilginin ölçülmesi, geleneksel puanlama sistemlerinde de varsayıldığı gibi, bir cevaplayıcının doğru cevabı bilememesi durumunda, maddeyi boş bırakmak veya şansla cevaplamak yerine, çeldiriciler arasında akla uygun gelen bir seçim yaptığını varsayar. Bir cevaplayıcının elediği doğru olmayan seçenek sayısı ne kadar çoksa, maddeyle test edilmek istenen bilgiye ilişkin bilgisi de o kadar fazladır. Bu nedenle cevaplayıcının kısmi bilgisinin değerlendirilmesindeki puanlama sistemlerinin elde edilen ölçümlerin güvenilirlik ve geçerliklerini artıracığı düşünülmektedir (Waters 1976).

Frery (1989), kısmi bilgiyi ortaya koyma amacını taşıyan çeşitli puanlama/cevaplama yöntemlerine ilişkin bir sınıflandırma önermiştir. Tablo 2’de bu sınıflandırma verilmiştir.

**Tablo 2.Çoktan Seçmeli Test Maddelerini Puanlama Yöntemleri**

	Doğruyu Bulana Dek Cevaplama Yöntemi (Answer Untill Correct-AUC)
Doğrudan Cevaplama Yöntemi (Direct Response Method)	Seçenek Ağırlıklandırma Yöntemi (Option Weighting)
	Çoklu Doğru Cevap Yöntemi (Multiple Correct Response)
	IRT yöntemleri (Item Response Theory Methods)
Cevaplayıcı Kararları Yöntemi (Examinee Judgements Method)	Güven Testi (Confidence Testing)
	Altgrup Seçme Yöntemleri (Subset Selecting Methods)

Frery (1980) tarafından önerilen sınıflama, puanlama yöntemlerini iki temel kategoride ele almaktadır. Doğrudan cevaplama yöntemi olarak adlandırılan birinci yöntemde cevaplayıcının basit olarak cevaplayıcıların en doğru olduğuna inandıkları cevabı işaretlemelerini gerektirmektedir. İkinci yöntem, cevaplayıcı kararlarına dayalı yöntem olarak adlandırılmaktadır. Bu yöntem genel olarak, cevaplayıcıların bir maddeyle ilgili bilgilerinin derecesine karar vermelerini gerektirmektedir. İki yöntem aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

#### **Doğrudan Cevaplama Yöntemleri**

Bu sınıfta yer alan doğru cevabı bulana dek cevaplama yöntemi (AUC), doğru cevap olduğuna inandığı bir seçeneği işaretleyen bir cevaplayıcının, bu işlemi doğru cevabı buluncaya dek tekrarlamasını gerektirir. Doğru cevap seçildiğinde cevaplayıcı, bir sonraki maddeye geçmesi için yönlendirilir. Bugün bu yöntem bilgisayar kullanılarak rahatlıkla kullanılabilir. AUC testlerini puanlamada geleneksel yöntem, cevaplayıcıların verdiği toplam cevap sayısını olası tüm cevapların sayısından çıkarmaktır. Yöntem, hemen yapılan dönüt verme sayesinde öğrenmeyi ilerletebilmesi; cevaplayıcıya, verilen dönüt başarıya ulaşmaya değin cevaplamada bulunma imkanı sağlaması; cevaplayıcılar doğru seçeneği buluncaya kadar soruları cevaplamayı sürdürdüğünde, olası puanların ranjının artması ve buradan da puanların geçerlik ve güvenilirliğini iyileştirmesi gibi



avantajlara sahiptir. Özel araçlara ihtiyaç duyulması nedeniyle yüksek uygulama maliyetleri de bu yöntemin kullanılmasını güçleştirmektedir (Frary 1989; Ben Simon, Budescu ve Nevo 1997).

Doğrudan cevaplama yönteminin bir alt kategorisi olan seçenek ağırlıklandırma yaklaşımı kullanıldığında, cevaplayıcılara, her madde için bir seçeneği işaretlemeleri önerge- si verilmektedir. Her seçeneğe göre değişik puan değerleri atanmaktadır ve madde başı- na verilen maksimum puan genellikle 1 olmaktadır. Seçenek ağırlıklandırma, iki farklı yolla yapılabilir. Bu ağırlıklandırmalar, bir iç veya dış ölçüt yardımıyla yapılan önsel (uzman kanısına dayalı) ağırlıklandırma ve deneysel (görgül) ağırlıklandırma olarak ad- landırılır. İç veya dış ölçüt kullanarak ağırlıklandırmanın geçmişi, Strong'un ilgi envan- teri üzerine çalışmaya başladığı 1920'lere kadar gitmektedir (Frary 1989). Deneysel ağırlıklandırmada cevaplayıcıların maddeye verdikleri cevapların dağılımından yararlanılmakta ve her bir seçeneğin işaretlenme yüzdesi hesaplanarak seçeneklerin ağırlıklandırılması sağlanmaktadır. Önsel ağırlıklandırma yönteminde ise, her bir mad- denin seçeneğinin ağırlıklandırılmasında genellikle uzman görüşlerine başvurulmakta ve genellikle uzmanların seçeneklere verdikleri ağırlıkların ortalamaları alınarak puan- lama cetveli geliştirilmektedir (Echternacht 1976). Ancak, test maddelerini önsel ağırlıklandırma yaygın biçimde uygulanmamaktadır.

Önsel ağırlıklandırma yöntemi diğerlerine göre daha basit ve anlaşılabilir bir yöntemdir ve genellikle bir grup uzman tarafından yapılır. Bunun yanında, bazı durumlarda uz- manlar arasında tutarlık elde edilememesi ve fazla maliyete neden olması gibi nedenler, önsel ağırlıklandırmanın dezavantajı olarak düşünülmektedir. Bu nedenle, önsel ağırlıklandırmanın kullanılması durumunda, madde yazarının kendisinin seçenekleri daha önceden ağırlıklandırması önerilmektedir. Deneysel ağırlıklandırmanın olumsuz yönü ise, cevaplayıcının hangi seçeneği işaretlediğinde hangi puanı alacağını önceden bilememesidir; kullanılan puanlama sistemi hakkında cevaplayıcıya daha önceden bilgi verilmemektedir (Echternacht 1973).

Bir çoktan seçmeli test maddesi, birden fazla doğru cevabı içerebilir. Doğru seçenek sa- yısı bir maddeden diğerine farklı ise, cevaplayıcı her seçeneğin doğru olup olmadığını incelemek durumundadır. Bu durumda her bir seçenek bir doğru-yanlış maddesi haline gelir. Çoklu doğru cevaplama yöntemi olarak adlandırılan bu tip testleri puanlamanın bir yolu, doğru olarak sınıflandırılan seçenekleri toplamaktır. Bu test yaklaşımının ce- vaplayıcının kısmi bilgisini (1,0) puanlamaya göre daha iyi değerlendireceği düşünül- mektedir (Frary 1989). Çok cevaplı formatta cevaplayıcılardan doğru olabilecek seçenek- lerin hepsini işaretlemesi istenir. Bu formatta her bir madde, işaretlenen doğru seçenek- lerin sayısından işaretlenen yanlış seçeneklerin sayısı çıkartılarak puanlanır. Çok cevaplı formatın tek yararı, ortalama ve ortalamanın üstünde olan cevaplayıcıları test etmede kısmen doğru cevaplar için kısmi puan vermesi olarak görülmektedir (Kurz 1999).

Frary (1989)'nin belirttiği gibi, ağırlıklı seçenekler için IRT modelleri ilk kez Samejima (1969) tarafından geliştirilmiştir. Bu modeller, derecelendirilmiş cevap modelleri olarak adlandırılmakta ve sadece doğruluk derecesine göre sıralanabilen seçenekler için kulla- nılabilmektedir. Benzer bir sınırlılık, Masters (1982)'ın önerdiği kısmi puan modeli için de geçerlidir. Bunların yanında, Bock (1972) seçeneklerin sıralanmasında sınırlama ol- maksızın kullanılabilecek bir IRT modeli (nominal cevap modeli) önermiştir.



### Cevaplayıcı Kararlarına Dayalı Yöntemler

Bu yöntemler, cevaplayıcıların kesinlikle yanlış olduğuna inandıkları seçeneği işaretlemeleri (alt grup seçme yöntemi) veya cevaplayıcının işaretlediği seçeneğin doğruluğuna olan güvenini ifade etmesi (güven testi) biçiminde açıklanabilir.

Alt grup seçme yöntemleri, eleme puanlaması ve kapsayarak puanlama yöntemleri olarak iki grupta incelenebilir. Eleme puanlamasında (ET-elimination testing), cevaplayıcılara yanlış olduğuna kesin olarak inandıkları tüm seçenekleri işaretlemeleri yönergesi verilir ve puanlama sürecinde şans nedeniyle kazanılan puanlar çıkarılacağından, bilgileri yoksa tahminde bulunmamaları gerektiği şeklinde uyarıda bulunulur. Eleme puanlaması Coombs, Milholland ve Womer (1953) tarafından ortaya konmuş ve yoğun ilgi nedeniyle pek çok deneysel ve teorik çalışmaya yol açmıştır. Bu yöntem, bilginin mümkün tüm düzeylerini ayırmaktadır. Cevaplayıcı tüm çeldiricileri elediğinde "tam bilgi"ye (full knowledge) sahip olduğu kabul edilir. Kısmi bilgi (partial knowlege), çeldiricilerin alt grubunun elenmesiyle tanımlanır. Kısmi yanlış bilme (partial misinformation) cevaplayıcının, çeldiricilerin alt grubuyla birlikte doğru seçeneği de elemesi durumudur. Tam yanlış bilme (full misinformation), sadece doğru cevabın elenmesini ifade eder. Cevaplayıcının maddeyi boş bırakması veya tüm seçenekleri elemesi, bilgi yokluğu (absence of knowledge) olarak adlandırılır. Bu yaklaşımın bir üstünlüğü, özel maddeler yazmayı gerektirmemesidir (Coombs, Milholland ve Womer 1953).

Kapsayarak puanlama (IS-including scoring) eleyerek puanlama yöntemiyle aynı ölçeği kullanır. Bununla birlikte cevaplayıcılardan, her bir madde için, doğru seçeneği veya doğru olduğuna inandığı seçenekler grubunu işaretlemeleri istenir (Kurz 1999). Jaradat ve Tollefson (1988)'un çalışmasında şans başarısını düzeltme formülleriyle eleyerek ve kapsayarak puanlama karşılaştırılmış, eleyerek puanlamanın kısmi bilgi için en fazla puanı verdiği ve bu yöntemin cevaplayıcıların bir maddeyle ilgili gerçek bilgi durumlarını ifade etmelerine imkan verdiği bulunmuştur. Hem eleyerek puanlama hem de kapsayarak puanlamanın iki kategorili puanlamaya göre bir miktar daha güvenilir ve geçerli puanlar verdiği gözlenmiştir. Ancak, test yönergelerinin bazı cevaplayıcıların kafasını karıştırdığı görülmüştür.

Güven testi, cevaplayıcıların işaretledikleri seçeneğin veya seçeneklerin doğruluğuna inançlarını yansıtan madde cevaplarına doğrudan ya da dolaylı olarak ağırlıkların atandığı bir test yöntemidir. Bu ağırlıklandırma yöntemi kullanıldığında, cevaplayıcıya, doğruluğuna inandığı cevabın ne olduğu ve bu cevabın doğruluğundan nasıl emin olduğu sorulur. Tereddüt etmeden verilen bir doğru cevaba, emin olmadan verilen yanlış bir cevaptan daha fazla puan verilir. Aynı cevabı seçen cevaplayıcılar, emin olma derecelerinin göstergeleri olması nedeniyle, farklı puanlar alabilirler. Güvenirlik ve geçerlikte artış olmaması, kişilik değişkeni, test alma ve test puanlama tekniklerindeki karmaşıklık ve gerekli olan test uygulama süresi, bu yöntemin geniş bir şekilde kullanılmamasına ilişkin nedenler olarak sayılabilir (Kurz 1999).

Kısmi bilgiyi dikkate alan başka puanlama yöntemleri de vardır. Bu yöntemlerden bazıları, olasılığa dayalı puanlama (PT), tam sıralı puanlama (CO), ve kısmi sıralı puanlama (PO) şeklinde sıralanabilir. Bu yöntemler, tam yanlış bilgidan tam doğru bilgiye kısmi bilginin çeşitli dereceleri için bir ölçek sağlamaktadır.

Olasılığa dayalı puanlama (PT- probability testing) yönteminde cevaplayıcıdan her bir seçeneğin doğru cevap olma olasılığını belirtmesi istenir. Bu şekliyle yöntem, cevaplayıcıdan kısmi bilgisi hakkında daha ayrıntılı ve belirgin bir bilgi alınmasına olanak sağ-

lamaktadır. Tam sıralı puanlama (CO- complete ordering) yöntemi, olasılığa dayalı puanlama yönteminin özel bir durumudur. Bu yöntemde cevaplayıcıdan her bir seçeneğin doğru cevap olması olasılığını belirtmesi yerine, bu olasılıklara göre seçenekleri doğruluk sırasına koyması istenmektedir (Ben Simon, Budescu ve Nevo 1997). Kısmi sıralı puanlama (PO- partial ordering), eleme puanlaması ve tam sıralı puanlama yöntemlerinin karışımı olan bir yöntemdir. Bu yöntemde cevaplayıcıdan, eleme puanlamasında olduğu gibi yanlış olduğunu düşündüğü tüm seçenekleri elemesi ve sonra da kalan seçenekleri, tam sıralı puanlamada olduğu gibi, doğru cevap olma olasılığına göre sıraya koyması istenir (De Finetti 1965).

İki kategorili puanlama yöntemi ile farklı puanlama yöntemlerinin karşılaştırıldığı güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları, genellikle Cronbach  $\alpha$  güvenilirliği ve görünüş geçerliği bakımından iki kategorili puanlamanın biraz daha üstünde iyileşmeler olduğunu göstermekle birlikte, bazı dezavantajlar nedeniyle, bu yeni yöntemlerin kullanılmasını tam olarak haklı çıkarmamaktadır. Bu dezavantajlar, testlerin uygulama süresi ve maliyetlerindeki artışlar yanında test uygulama ve puanlamalarının karmaşıklığını ve test geliştirme sürecinde harcanan emek ve zamandaki artışı da kapsamaktadır. Bu nedenle, iki kategorili puanlamadan daha iyi bir yöntem bulununcaya kadar bu puanlama yönteminin kullanılmasının daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Yapılacak diğer bir işlem, farklı yetenek düzeylerindeki cevaplayıcıları çekecek madde yazma çalışmalarının yapılmasıdır. Bunu yapmanın bir yolu, farklı doğruluk düzeylerinde seçeneklere sahip maddeler yazmada madde yazarlarını eğitmektir. Diğer bir yaklaşım, yanlış olduğu düşünülen seçenekleri elemeye farklı cevaplama yöntemlerini gerektiren alışılmış çoktan seçmeli maddelerden yararlanmaktır. Bu test yöntemi, eleme puanlaması (elimination scoring) olarak açıklanan yöntemdir. Bu alanda yapılacak araştırmalar için, güvenilirliği artırmanın ve kısmi bilgiyi değerlendirmenin bir yolu olarak, bu yöntem önerilebilir.



**KAYNAKÇA**

- Ben-Simon, A., D. V. Budescu ve B. Nevo. "A Comparative Study of Measures of Partial Knowledge in Multiple-Choice Tests." *Applied Psychological Measurement*, No.21(1), 1997:65-88.
- Bock, Darrell R. "Estimating Item Parameters and Latent Ability When Responses are Scored in Two or More Nominal Categories." *Psychometrika*, No.37(1), 1972:29-51.
- Coombs, C. H., J. E. Milholland ve F. B. Womer. "The Assessment of Partial Knowledge". *Educational and Psychological Measurement*, vol.13, 1953:13-37.
- Davis, Frederic B. "Estimation and Use of Weights for Each Choice in Multiple-Choice Test Items" *Educational and Psychological Measurement*, No.3, 1959:291-298.
- De Finetti, B. "Methods for Discriminating Levels of Partial Knowledge Concerning a Test Item." *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, No.18, 1965:87-123.
- Echternacht, Gary. "A Comparison of Various Item Option Weighting Schemes." *Educational Testing Service*, Report No: ETS-RB-73-6, 1973.
- Echternacht, Gary. "Reliability and Validity of Item Option Weighting Schemes." *Educational and Psychological Measurement*, No.36, 1976:301-309.
- Frary, Robert B. "The Effect of Misinformation, Partial Information, and Guessing on Expected Multiple Choice Test Item Scores." *Applied Psychological Measurement*, No.4(1), 1980:79-90.
- Frary, Robert B. "Simulation Study of Reliability and Validity of Multiple Test Scores Under Six Response Scoring Models." *Journal of Educational Statistics*, No.7(4), 1982:333-351.
- Frary, Robert B. "Partial Credit Scoring Methods For Multiple Choice Tests." *Applied Measurement in Education*, No.2(1), 1989:79-96.
- Hambleton R.K. ve Van Der Linden. *Handbook of Modern Item Response Theory*, New York, Springer- Verlag Inc., 1997
- Jaradat, D. ve N. Tollefson. "The Impact of Alternative Scoring Procedures for Multiple-Choice Items on Test Reliability, Validity and Grading." *Educational and Psychological Measurement*, No:48, 1988:627-635.
- Kurz, Terri Barber. "A Review of Scoring Algorithms for Multiple-Choice Tests." *EDRS Publications*, Report No: ED 428 076, 1999.
- Stanley, J. C. ve M. D. Wang. "A General Model For Free Response Data." *Educational and Psychological Measurement*, No:30, 1970:21-35.
- Waters, Brian. "The Measurement of Partial Knowledge: A Comparison Between Two Empirica Option-Weighting Methods and Rights-Only Scoring." *The Journal of Educational Research*, No.70(6), 1977:256-60.

# İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÇATIŞMA YARATABİLECEK DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Soner POLAT\*

## ÖZET:

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında yaşanan çatışmaların, okulun amaçlarına yönelik olarak yönetilebilmesi için; nedenlerini betimlemektir. Örgütsel çatışmalar, örgütsel davranış düzlemi içerisinde oluşmaktadır. Buradan hareketle, çatışma nedenleri örgütsel davranış modeline dayalı olarak; bireysel (işgören), örgütsel (örgütsel yapı, yönetsel süreçler ve eylemler) ve toplumsal (kültürel çevre ve informal gruplaşmalar) nedenler şeklinde sınıflanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Çatışma Yönetimi, Örgütsel Çatışma Nedenleri.

**ABSTRACT:** The aim of this study is to define the reasons in order to administrate the organizational conflicts. Organizational conflict is formed in organizational behaviour plane. Because of this, the reasons of conflict classified as individual (employee), organizational (organizational structure, management process and actions) and social (cultural environment and informal groups) based on organizational behaviour patterns.

**Keywords:** Educational Management, School Management, Reasons Of Organizational Conflict.

## Giriş:

İş ve işlev bölümü yapılarak, bir otorite ve sorumluluk hiyerarşisi içerisinde, ortak ve açık bir amacın gerçekleştirilmesi için bir grup insanın faaliyetlerinin eşgüdümlemesi olan örgüt (Schein, 1978:11); insanların bir ya da daha fazla gereksinimlerini gidermek için; insan, madde kaynakları düzeni ve işleyişinin sürekli yenileştirildiği organik bir sistemdir (Peker, 1995:61). Örgütler amaçlarını gerçekleştirmek için kurulurlar. Örgütün amaçlarına ulaşma derecesine örgütsel etkililik denilmektedir (Balci, 1993:4). Örgütsel etkililiğinin değişkenlerinden birisi belki de en önemlisi, örgütsel çatışmalardır.

Çatışma, birey veya grupların birbirlerinin amaçlarını engellemeye yönelik aynı ya da karşıt olan eşdeğer en az iki durumdan birini seçmek zorunda kalması ile uyumsuzluk, uyumsuzluk, anlaşmazlık, zıtlık, tartışma, birbirine ters düşme, düşmanlık, kavga gibi davranışlar olarak ortaya çıkan ve iyi yönetilmediğinde bireye, guruba ve örgüte zararlı olabilen bir etkileşim sürecidir.

Ne kadar çok istense de bir örgütteki işgörenlerin aynı fikirde olmalarını sağlamak güçtür. Her insanın farklı önceliklerinin olması veya en azından bu şekilde algılanması, örgütte çatışma yaşanmasına neden olmaktadır (Thompson, 1998:121).

Örgütte iki tür amaçtan söz edilebilir. Biri örgütün amaçları diğeri işgörenin amaçlarıdır. Bu iki tür amacın uyumu ya da uyumsuzluğu örgütsel amaçların gerçekleşme durumunu etkilemektedir. Başarılı örgütlerde bu iki amaç bir uyum içerisinde (Peker, 1995:57). Örgütün amaçları ile üyelerin gereksinimleri arasındaki ayrılıklardan örgütsel çatışmalar doğmaktadır (Bursalıoğlu, 1994:159).

\* Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Araştırma Görevlisi



Çatışma ve değişme örgütte birbirine ilişkin temel sorunlardır. Değişim yeni örgütsel sorunların ve çatışmaların kaynağıdır. Örgütün değişim sürecinde değişimi engelleyen etmenler yenilikçi üyeler açısından sorun olarak algılanırken, değişimin getirdiği yeni koşullar tutucu üyeler açısından sorun olarak algılanmaktadır. İşgörenlerin beklentilerine uyan değişimde yenilikçi üyeler, değişimin karşısındakileri sorun olarak algılarken; beklentilere uymayan değişimde ise tutucu üyeler değişimin kendisini sorun olarak algılama eğilimindedirler. Bu noktada çatışma kaçınılmazdır (Bursalıoğlu, 1994:158, 159). Yönetim, hem değişimi engelleyen etmenleri ortadan kaldırmak hem de yeni uygulamalardan kaynaklanan örgütsel çatışmaları bilmek ve çözmek zorundadır. Çünkü örgüt içi çatışmalar örgütsel değişimin doğrultusunu belirleyen ana öğelerden biridir (Öncü, 1976:106). Değişim sürecindeki örgütlerde çatışmanın olup olmadığını ve varsa nedenlerini belirlemek, değişim sürecinin etkili ve başarılı yönetilmesi açısından önemlidir.

Çatışmalar sağlıklı, yapıcı ve düzenli bir şekilde çözümlenebildiği sürece, tüm taraflar için kısa ve uzun vadede faydalar sağlayacaktır (Thompson, 1998:122). Çatışma grup performansını, kararların niteliğini artırdığında, yaratıcılığı ve yeniliği güdülediğinde, grup üyeleri arasındaki ilgi ve merakı teşvik ettiğinde, problemlerin açığa çıktığı ve gerilimin serbestçe gösterildiği bir ortam sağlandığında, özelleştire ve değişim ortamını hızlandırdığında yapıcıdır. Çatışma statükoyu zorlayarak yeni fikirlerin yaratılmasını, grup amaçlarının ve faaliyetlerinin tekrar değerlendirilmesini sağlar ve grubun değişime tepki gösterme olasılığını artırır (Robbins, 1994:133-234).

Kontrol edilemeyen muhalefet hoşnutsuzluk doğurur, ortak bağları yok ederek hatta grubun, örgütün yıkılmasına neden olabilir. Çatışmanın en arzulanan sonuçları arasında iletişimi geciktirmesi, grup bağlılığının azalması ve grup amaçlarının öneminin üyeler arasındaki çatışma karşısında ikinci dereceye düşmesi sayılabilir (Robbins, 1994:235).

Diğer kurumlarda olduğu gibi insan ilişkilerinin ön plana çıktığı, işleyen ve işlenilenin insan olduğu eğitim örgütlerinde de çatışma kaçınılmaz ve büyük önem taşımaktadır (Karip, 1999:182). Okullarda yaşanan çatışmanın hem taraflara hem de okula maliyeti çok büyüktür. Bu maliyet moral bozukluğu, işe dönük çabaların azalması ve performans düşmesi biçiminde ortaya çıkmaktadır. Morali bozuk, gerginlik içinde, çevresi ile ilişkileri bozulmuş, işini istemeyerek yapan yönetici ve öğretmenlerin, eğitimi başarı ile yürütmesi beklenemez (Karip, 1999: 181).

İletişim ve etkileşim içerisinde olan toplumsal tarafların tercihlerinde, isteklerinde, değerlerinde, inanışlarında ve çıkarlarında farklılıklar olduğu sürece çatışma sürecektir. Çatışma kaçınılmaz olduğuna göre yapılması gereken; çatışmanın ortaya çıkaracağı sonuçları örgüt açısından yararlı olacak şekilde yönetmektir (Karip, 1999:2). Çatışmanın doğru tanınması ve yıkıcı etkilerinden örgütü korumanın ilk basamağı, çatışmanın kaynağının doğru tanımlanmasıdır (Karip, 1999:17).

Örgütsel çatışmalar örgütsel davranış düzlemi içerisinde oluşmaktadır. Belirli bir örgütsel yapı içerisinde ortaya çıkan, sosyal anlaşmanın sonucu sınırları belirlenen davranışlar topluluğuna davranış düzlemi denir (Erdoğan, 1987:75). Örgütsel davranış düzleminin öğeleri; işgören, işlevsel çevre ve toplumsal çevredir. Örgütsel davranış oluşturan işgörenler, işlevsel ve toplumsal çevreden sürekli etkilenmekte ve kendisinde onları etkilemeye çalışmaktadır. (Başaran, 1982:11). Bu etkileşim örgütsel davranışın niteliğini de belirlemektedir.



Bireylerin ve grupların hangi durumlarda çatışma yaşayacakları, çatışma olduğunda gösterecekleri tepkiler ve çatışmanın sonuçları; bireysel yaşantılarla, içinde yaşanılan toplumsal ve örgütsel kültür çevresinin ortak bir etkileşiminin ürünüdür (Karip,1999: 19).

Bu nedenle örgütsel çatışma nedenlerini, bireysel (işgören), örgütsel (örgütsel yapı, yönetsel süreçler ve eylemler) ve toplumsal (kültürel çevre ve informal gruplaşmalar) nedenler olarak sınıflamak mümkündür.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırma, ilköğretim okullarındaki çatışmaların okulun amacına yönelik olarak yönetilebilmesi için, okullardaki çatışma kaynaklarını betimlemeyi amaçlamıştır. Bu nedenle problem cümlesi şu şekilde düzenlenmiştir. "İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel çatışmalara neden olabilecek değişkenlere ilişkin görüşleri nelerdir?"

Çatışma ile ilgili literatürün taranması ve araştırma konusuyla ilgili yapılmış tezlerin incelenmesi sonucunda problem cümlesine hizmet edecek nitelikte aşağıda verilen dört alt problem oluşturulmuştur:

İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin, "bireysel değişkenler" in ("kişilik farklılıkları", "değer, tutum ve inanç farklılıkları", "algı farklılıkları", "rol değişimleri", "yetenek farklılıkları", "işdoyumsuzluğu") örgütsel çatışma yaratma konusunda görüşleri nelerdir?

İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin, "yapısal ve yönetsel süreçlerle ilgili değişkenler" in ("örgütün yapısal büyüklüğü", "örgütsel değişim, gelişim ve yenileşme", "personelin farklılığı", "statü farklılıkları", "işbölümü ve uzmanlaşma", "amaç farklılıkları", "ödül dağıtımı ve ödüllendirme sistemi sorunları", "gücün kullanım sorunları", "yönetimin adil davranmaması", "yetki, görev ve sorumluluğun belli olmaması", "kıt kaynaklar için yarış", "işlevsel bağımlılık", "karar verme sürecindeki sorunlar", "iletişim sistemi sorunları", "planlama süreci sorunları", "değerlendirme ve denetim sistemi sorunları", "etkili olmayan liderlik davranışı", "uygun olmayan yönetim biçimi") örgütsel çatışma yaratma konusunda görüşleri nelerdir?

İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin, "toplumsal değişkenler" in ("toplumsal zorlayıcılar", "informal gruplaşmalar") örgütsel çatışma yaratma konusunda görüşleri nelerdir?

Deneklerin örgütsel çatışma nedenleri konusundaki görüşleri; unvan, cinsiyet, branş, yaş, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

### **Sınırlılıklar**

Araştırma Malatya ili Merkez ilçe belediye sınırları içerisindeki ilköğretim okulları ile sınırlıdır.

### **Araştırmanın Modeli**

İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin, bazı durumların örgütsel çatışma yaratma dereceleri konusundaki görüşlerine dayalı olarak, ilköğretim okullarındaki çatışma kaynaklarını saptamaya yönelik olan bu araştırma, betimsel tarama modelinde yürütülen bir alan araştırmasıdır.

### **Araştırmanın Evreni ve Örneklemi**

Bu araştırmanın evrenini, Malatya ili Merkez ilçe belediye sınırları içerisindeki ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı



1999-2000 öğretim yılında Malatya ili Merkez ilçe belediye sınırları içerisinde 70 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu okullarda 138 yönetici, 2084 öğretmen olmak üzere 2222 kişi görev yapmaktadır.

### Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu araştırmada, örneklem seçiminde "tabakalı örnekleme" tekniğinden yararlanılmıştır. Evren grubuna giren 70 okul, öğretmen sayısına göre sayısı 20 ve altı, 21-40, 41 ve üstü olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Bu gruplar ayrı evrenler kabul edilerek, şans yöntemi ile anket uygulanacak okullar belirlenmiştir. Bu okullardaki tüm yöneticiler örnekleme alınmıştır. Bu teknikle belirlenen 45 okuldan 90'ı yönetici, 350'si öğretmen olarak 440 kişilik örneklem grubu belirlenmiştir.

Fris, belirli kuruluşlar için geliştirilen çatışma ile ilgili araçların, diğer kuruluşlar için uygulanamayacağını belirtmektedir (Demirbolat, 1997:60). Bu nedenle ilköğretim okullarında örgütsel çatışma nedenlerini ölçecek bir veri toplama aracı; madde havuzu, uzman görüşü, ön deneme, faktör analizi ve güvenilirlik hesaplama aşamamalarından geçirilerek geliştirilmiştir.

Bu araştırmada Likert tipi ölçme aracı kullanılmıştır. Bu tür araçlarda seçenek sayısı ve seçeneklerin puanlandırma sistemi değişebilmektedir. Deneklerin görüşlerini derecelendirmelerinde ortaya yığılma eğilimini azaltmak için, araştırma ölçeğinde 6'lı puanlama sistemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerle ilgili 6; ikinci bölümde örgütsel çatışma yaratabilecek 81 durum olmak üzere 87 soru bulunmaktadır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma anketinde verilen örgütsel çatışma yaratabilecek durumların karşısındaki seçeneklerde "Şiddetle reddediyorum", "Tamamen katılıyorum" arasında altılı derecelendirme yapılmıştır. Her seçeneğe en olumsuzdan en olumluya doğru artmak üzere birden altıya kadar puan verilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerden verilen çatışma yaratabilecek durumların ne derece çatışma yarattığını belirtmeleri istenmiştir.

Seçilen 45 okuldaki 90 yönetici, 350 öğretmen örneklem grubuna anketler dağıtılıp; bir hafta sonra toplanmıştır. Dağıtılan anketlerinin 8'i yöneticilerden, 36'sı da öğretmenlerden olmak üzere 42 tanesi çeşitli nedenlerle geri alınamamıştır.

Birinci bölümdeki kişisel bilgilerle ilgili soruları işaretleme ve yazma şeklinde; ikinci bölümde ise çatışma yaratabilecek durumlar verilerek bunların ne derece çatışma yarattığını 1'den 6'ya kadar verilen tam sayılardan birini işaretlemeleri ile görüşlerin belirtilmesi istenmiş ve görüşler bu şekilde alınmıştır.

Anketin ikinci bölümünde yer alan altılı derecelendirme ölçeği, üç kategori üzerinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme yapılırken, derecelendirme ölçeğindeki sayıların gerçek sınırları dikkate alınmıştır. Böylece 0.5 ve 6.5 olarak belirlenen sınırlar  $6.5 - 0.5 = 6$  olarak hesaplanmış,  $6 \div 3 = 2$  olduğu için de, kategoriler 2 puan ile ayrılmıştır. Bu yolla elde edilen kategoriler " $X \leq 2.49$  ise az düzeyde çatışma yaratıyor", " $X = 2.50 - 4.49$  ise orta düzeyde çatışma yaratıyor", " $X \geq 4.50$  ise yüksek düzeyde çatışma yaratıyor" şeklinde gösterilmiştir.

Ölçme aracı maddelerine, 1 - 6 arasında derecelendirilen seçeneklere göre verilen yanıtlar aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata değeri göz önünde bulundurularak dağılım tabloları şekline dönüştürülmüştür.

Denek gruplarının yanıtları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını tespit etmek için "t" veya "F" sınamalarından yararlanılmıştır. İki düzeyli bağımsız değişkenin başka bir bağımlı değişkene göre değerlendirilmesinde anlamlı farklılıklar olup olmadığı durumu "t" sınaması ile tespit edilmiştir. İki den fazla alt düzeyi bulunan bir bağımsız değişkenin bir başka bağımlı değişkene göre değerlendirilmesinde tek yönlü değişkenlik çözümlemesi (varyans analizi) uygulanmıştır. "F" değerinin anlamlı bulunduğu durumlarda, hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek için ise "LSD" tekniğinden yararlanılmıştır. "t" testi değerleri için varyansların eşitliğini (homojenliği) test eden Levene testine bakılmış;  $P \geq .05$  olduğunda "Evren varyansları eşittir" hipotezi,  $P < .05$  olduğunda ise "Evren varyansları eşit değildir" hipotezi kabul edilmiştir. Varyansların eşit olması durumunda "Equal", eşit olmaması durumunda ise "Unequal" kısmı seçilerek t değeri alınmıştır (Akgül, 1997:269-270).

### Bulgu ve Sonuçlar:

#### Kişisel özelliklere ilişkin bulgu ve sonuçlar

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim okulu eğitimcilerinin 247'si bay, 149'u bayan olup; genel dağılımın % 62.4' ünü baylar, %37.6'sını ise bayanlar oluşturmaktadır. Eğitimcilerin 82'si yönetici, 314'ü öğretmendir. Genel dağılım içerisinde %20.7'sini yöneticiler, %79.3'ünü ise öğretmenler temsil etmektedir. Yöneticiler genel grubun 1/5 'ini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanlar branş açısından incelendiğinde 226'sı ve %57.1'ini sınıf öğretmenleri, 170'ini ve %42.9'unu ise alan öğretmenlerinin oluşturduğu görülmektedir.

**Tablo 1 Eğitimcilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları**

DEĞİŞKENLER		N	%
Branş	Sınıf Öğrt.	226	57,1
	Alan Öğrt.	170	42,9
Unvan	Yönetici	82	20,7
	Öğretmen	314	79,3
Cinsiyet	Bay	247	62,4
	Bayan	149	37,6
Yaş	30 Yaş ve Altı	107	27,0
	31-40 Yaş	103	26,0
	41-50 Yaş	177	44,7
	51 Yaş ve Üstü	9	2,3
Kıdem	10 yıl ve Altı	136	34,3
	11-20 Yıl	111	28,0
	21-30 Yıl	141	35,6
	31 Yıl ve Üstü	8	2,0
Eğitim Durumu	Öğrt. Okulu	6	1,5
	Eğitim Y.O. (2 yıl)	162	40,9
	Eğitim Ens. (3 yıl)	34	8,6
	Fakülte	191	48,2
	Lisansüstü Eğitim	3	,8
Toplam		396	100,0

Katılanları yaş gurubu açısından değerlendirdiğimizde genel dağılımın çoktan aza doğru %44.7'sini "41-50 yaş" gurubu, %27'sini "30 yaş ve altı", %26'sını "31-40 yaş" ve %2.3'ünü ise "51 yaş ve üstü" yaş grubunun oluşturduğu görülmektedir. Kıdem gurubuna göre en yüksek yüzdenin % 35.6 ile "21-30 yıl" gurubuna ait olduğu; bunu sıra ile



%34.3 ile "10 yıl ve altı", %28 ile "11-20 yıl" ve %2 ile "31 yıl ve üstü" gurubunun izlediği görülmektedir. Bitirilen en son okula göre katılanlar irdelendiğinde en yüksek yüzdeyi %48.2 ile "fakülte" mezunlarının aldığı, bu gurubu sıra ile %40.9 ile "2 yıllık eğitim yüksekokulu" mezunları, %8.6 ile "3 yıllık eğitim enstitüsü" mezunları, %1.5 ile "öğretmen okulu" mezunları ve %0.8 ile "lisansüstü eğitim" mezunlarının takip ettiği görülmektedir.

#### **Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve sonuçlar:**

Çatışma yaratabilecek bireysel değişkenlerin tümü "orta düzeyde" çatışma nedeni olarak görülmektedir.

Bireysel değişkenlerin çatışma yaratma derecelerinin ortalamaları çoktan aza doğru "değer, inanç ve tutum farklılıkları" ( $X=4.09$ ), "algılama farklılıkları" ( $X=3.92$ ), "işdoyumsuzluğu" ( $X=3.87$ ), "kişilik farklılıkları" ( $X=3.86$ ), "yetenek farklılıkları" ( $X=3.80$ ) şeklinde sıralanmaktadır.

#### **İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve sonuçlar:**

Deneklerin tümü yapısal ve yönetsel süreçlerle ilgili değişkenlerden "ödül dağıtımı ve ödüllendirme sistemi sorunları", "iletişim sistemi sorunları" değişkenlerini "yüksek düzeyde"; diğer değişkenlerde ise "orta derecede" çatışma nedeni olarak görmektedirler.

Yapısal ve yönetsel süreçlerle ilgili değişkenlerin çatışma yaratma derecelerinin ortalamaları çoktan aza doğru "ödül dağıtımı ve ödüllendirme sistemi sorunları" ( $x=4.61$ ), "iletişim sistemi sorunları" ( $x=4.51$ ), "karar verme sürecindeki sorunlar" ( $x=4.47$ ), "etkili olmayan liderlik davranışı" ( $x=4.31$ ), "değerlendirme ve denetim sistemi sorunları" ( $x=4.27$ ), "uygun olmayan yönetim biçimi" ( $x=4.25$ ), "güç kullanım sorunları" ( $x=4.23$ ), "yönetimin adil davranmaması" ( $x=4.17$ ), "örgütsel değişme, gelişme ve yenileşme" ( $x=4.07$ ), "işlevsel bağlılık" ( $x=3.97$ ), "yetki, görev ve sorumluluğun belli olmaması" ( $x=3.89$ ), "planlama süreci sorunları" ( $x=3.86$ ), "kıt kaynaklar için yarış" ( $x=3.74$ ), "statü farklılıkları" ( $x=3.71$ ), "işbölümü ve uzmanlaşma" ( $x=3.58$ ), "personel farklılıkları" ( $x=3.34$ ), "amaç farklılıkları" ( $x=3.32$ ), "örgütün yapısal büyüklüğü" ( $x=3.28$ ) şeklinde sıralanmaktadır.

#### **Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular ve sonuçlar:**

Deneklerin tümü sosyokültürel değişkenleri, "yüksek düzeye" yaklaşık bir ortalama ile "orta derecede" çatışma nedeni olarak görmektedirler.

Sosyokültürel değişkenlerin çatışma yaratma derecelerinin ortalamaları, çoktan aza doğru şu şekilde sıralanmaktadır: "Toplumsal zorlayıcılar" ( $X=4.38$ ), "informal gruplaşmalar" ( $X=4.28$ ).

Tablo 2: Değişkenlerin Örgütsel Çatışma Yaratma Düzeyleri

DEĞİŞKENLER	Çatışma Düzeyi			Ss
	Az	Orta	Yüksek	
Değer, inanç ve tutum farklılıkları		4,09		1,71
Farklı rollerin yaşanması		3,96		1,47
Algılama farklılıkları		3,92		1,01
İşdoyumsuzluğu		3,87		1,34
Kişilik farklılıkları		3,86		1,05
Yetenek farklılıkları		3,80		1,69
Ödül dağıtımı ve ödüllendirme sistemi sorunları			4,61	1,40
İletişim sistemi sorunları			4,51	1,08
Karar verme sürecindeki sorunlar		4,48		1,42
Etkili olmayan liderlik davranışı		4,32		1,66
Değerlendirme ve denetim sistemi sorunları		4,27		1,34
Uygun olmayan yönetim biçimi		4,26		1,23
Güç kullanım sorunları		4,24		1,61
Yönetimin adil davranmaması		4,17		1,32
Örgütsel değişme, gelişme ve yenileşme		4,07		1,60
İşlevsel bağımlılık		3,97		1,49
Yetki, görev ve sorumluluğun belli olmaması		3,89		1,12
Planlama süreci sorunları		3,86		1,44
Kıt kaynaklar için yarış		3,74		1,25
Statü farklılıkları		3,71		1,63
İşbölümü ve uzmanlaşma		3,58		1,20
Personel farklılıkları		3,34		1,36
Amaç farklılıkları		3,32		1,38
Örgütün yapısal büyüklüğü		3,28		1,34
Toplumsal zorlayıcılar		4,38		1,11
Gruplaşmalar		4,29		1,48

#### Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar:

Unvan değişkenini açısından:

Yöneticiler tüm değişkenlerde, öğretmen grubuna göre "Daha az düzeyde çatışma yaratıyor" şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Bireysel değişkenlerden "yetenek farklılıkları" değişkeni dışındaki tüm değişkenlerde yönetici öğretmen görüşleri farklılaşmıştır.

Ortalamalar incelendiğinde bireysel değişkenlerdeki tüm değişkenleri her iki grup da "orta düzeyde" çatışma nedeni olarak görürken; diğer iki alt probleme ilişkin değişkenlerde çatışmanın düzeyine ilişkin farklı görüşler saptanmıştır. Yapısal ve yönetsel değişkenlerden "ödül dağıtımı ve ödüllendirme sistemi sorunları, gücün kullanımı, karar verme sürecindeki sorunlar, iletişim sistemi sorunları, değerlendirme ve denetleme sistemi sorunları, etkili olmayan liderlik davranışı ve uygun olmayan yönetim biçimi" ile sosyokültürel değişkenleri (toplumsal zorlayıcılar ve informal gruplaşmalar) yöneticiler "orta düzeyde", öğretmenler "yüksek düzeyde" çatışma nedeni olarak görmektedirler.

Araştırmanın bulguları, Özmen (1997)'in bulguları ile koşutluk göstermektedir. Yöneticilerin, öğretmenlere göre daha az çatışma yarattığına ilişkin görüşün nedeni, yöneticilerin statülerinden dolayı sorunları görmezlikten gelmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Varoluş nedeni örgütün amaçları doğrultusunda yönetmek olan yöneticinin, çatışmadan



ve sorunlardan kaçma ya da görmezlikten gelme yerine, onun gücünü örgütün amaçlarına doğru yönlendirmesi gerekmektedir. Bu nedenle yöneticilerin bu şekilde görüş yansıtmaları dikkat çekicidir.

Cinsiyet değişkeni açısından:

- Baylar tüm değişkenlerde, öğretmen grubuna göre "Daha az düzeyde çatışma yaratıyor" şeklinde görüş bildirmişlerdir.
- Cinsiyet grupları görüşlerinin bireysel değişkenlerden "kişilik farklılıkları, yetenek farklılıkları" değişkenlerinde; yapısal ve yönetsel nedenlerden "örgütün yapısal büyüklüğü, örgütsel değişme, gelişme ve yenileşme, personelin farklılığı, işbölümü ve uzmanlaşma, amaç farklılıkları, ödül dağıtımı ve ödüllendirme sistemi sorunları, yönetimin adil davranmaması, değerlendirme ve denetim sistemi sorunları" değişkenlerinde; sosyokültürel nedenlerle ilgili her değişkende de farklılaştığı görülmektedir.

Ortalamalar incelendiğinde bireysel değişkenlerdeki tüm değişkenleri her iki grupta "orta düzeyde" çatışma nedeni olarak görürken; diğer iki alt probleme ilişkin değişkenlerde çatışmanın düzeyine ilişkin farklı görüşler saptanmıştır. Yapısal ve yönetsel değişkenlerden "ödül dağıtımı ve ödüllendirme sistemi sorunları, karar verme sürecindeki sorunlar, iletişim sistemi sorunları, değerlendirme ve denetim sistemi sorunları" değişkenleri ile sosyokültürel değişkenleri baylar "orta düzeyde", bayanlar "yüksek düzeyde" çatışma nedeni olarak görmektedirler.

Bu araştırmanın bulguları, Korkmaz (1994), Yiğit (1996), ve Demirbolat (1997)' in yaptığı araştırmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bütün değişkenlerde, bayan grubu bay grubuna göre seçilen değişkenlerin daha fazla çatışma yarattığı görüşünü yansıtmışlardır. Bayanların böyle görüş bildirmelerinin nedeni sorunlara daha duyarlı olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Branş değişkeni açısından:

- Alan öğretmenleri genel olarak değişkenlerin çoğunluğunda, sınıf öğretmeni grubuna göre "Daha fazla düzeyde çatışma yaratıyor" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Fakat "rol değişimleri, örgütün yapısal büyüklüğü, statü farklılıkları, ödül dağıtımı ve ödüllendirme sistemi sorunları, gücün kullanımı sorunları, yetki görev ve sorumluluğun belli olmaması, karar verme sürecindeki sorunlar, planlama süreci sorunları, değerlendirme ve denetim sistemi sorunları, etkili olmayan liderlik davranışı" değişkenlerinde sınıf öğretmenleri, alan öğretmenlerine göre daha fazla ortalama ile görüş bildirmişlerdir.
- Bireysel değişkenlerden "değer, tutum ve inanç farklılıkları, yetenek farklılıkları" ve yapısal ve yönetsel nedenlerden "personelin farklılığı, amaç farklılıkları, kıt kaynaklar için yarış, işlevsel bağımlılık, planlama süreci sorunları"; sosyokültürel değişkenlerden "informal gruplaşmalar" değişkenlerinde sınıf ve alan öğretmenleri görüşleri farklılaşmıştır.
- Ortalamalar incelendiğinde bireysel değişkenlerdeki tüm değişkenleri her iki grupta "orta düzeyde" çatışma nedeni olarak görürken; diğer iki alt probleme ilişkin değişkenlerde çatışmanın düzeyine ilişkin farklı görüşler saptanmıştır. Yapısal ve yönetsel değişkenlerden "ödül dağıtımı ve ödüllendirme sistemi sorunları" değişkenini sınıf öğretmenleri ve alan öğretmenleri "yüksek düzeyde" çatışma nedeni görmektedirler. "İşlevsel bağımlılık, iletişim sistemi sorunları sorunları, informal gruplaşmalar" değişkenlerini alan öğretmenleri "yüksek düzeyde" sınıf öğretmenler



"orta düzeyde" çatışma nedeni olarak görürken; "karar verme sürecindeki sorunlar", değişkenini sınıf öğretmenleri "yüksek düzeyde" alan öğretmenleri "orta düzeyde" çatışma nedeni olarak görmektedirler.

Yiğit (1996)'in araştırma bulguları bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Genel olarak sınıf öğretmenlerinin alan öğretmenlerine göre daha az sorun görme eğiliminde oldukları görülmektedir. Merkezde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaş ve kıdemi, alan öğretmenlerine göre daha yüksektir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin bürokratik sosyalleşmelerini tamamladıklarını söylemek yanlış olmaz. Bu nedenle sınıf öğretmenleri, durumu olduğu gibi kabul etme yolunu tercih etmiş olabilirler. Ayrıca sınıf öğretmenleri genellikle iki yıllık eğitim yüksek okulu mezunlardır. Öğrenim durumu değişkeni deneklerin eğitim sürelerinin arttıkça, sorunlara duyarlılığının da arttığını göstermiştir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin aldıkları eğitim süresi de bu farklılaşmanın nedeni olabilir.

Yaş değişkeni açısından:

- Genel olarak yaş grupları arttıkça, değişkenlerin çatışma yaratma derecelerine ilişkin ortalamalarda bir düşme gözlenmiştir.
- Yaş grupları görüşlerinin, bireysel değişkenlerden "rol değişimleri, farklı yetenekler", yapısal ve yönetsel değişkenlerden "örgütün yapısal büyüklüğü, statü farklılıkları, amaç farklılıkları, ödül dağıtımı ve ödüllendirme sistemi sorunları, yetki, görev ve sorumluluğun belli olmaması, etkili olmayan liderlik davranışı" değişkenleri dışındaki tüm değişkenlerde farklılaştığı görülmektedir.
- "30 yaş ve altı" yaş grubu, genellikle değişkenleri yüksek düzeyde çatışma nedeni olacak şekilde görüş belirtmişlerdir. Diğer gruplar ise, değişkenleri genellikle "orta düzeyde" çatışma nedeni olarak görmüşlerdir.
- Özmen (1997)'in yaptığı araştırmanın sonucu, bu araştırmanın bulguları ile koşutluk göstermektedir.
- Kıdem değişkeni açısından:
- Genel olarak kıdem grupları arttıkça, değişkenlerin çatışma yaratma derecelerine ilişkin ortalamalarda bir düşme görülmektedir.
- Kıdem grupları görüşlerinin bireysel değişkenlerden "rol değişimleri, farklı yetenekler"; yapısal ve yönetsel değişkenlerden "statü farklılıkları, ödül dağıtımı ve ödüllendirme sistemi sorunları, yetki, görev ve sorumluluğun belli olmaması" değişkenleri dışındaki tüm değişkenlerde farklılaştığı görülmektedir.
- "10 yıl ve altı" kıdem grubu, genellikle değişkenleri "yüksek düzeyde", diğer gruplar "orta düzeyde" çatışma nedeni olarak görmüşlerdir.

Bulgular irdelendiğinde, yaş ve kıdem gruplarının benzer özellik taşıdıkları görülmektedir. Özellikle meslekte yeni, genç yönetici ve öğretmenler, kıdemli ve daha yaşlı yönetici ve öğretmenlere göre değişkenlerin daha fazla çatışma yarattığı görüşüne sahiptirler. Özellikle "30 ve altı yaş" grubu ile "10 ve altı yıl" kıdem grupları, diğer gruplara göre değişkenleri daha fazla çatışma nedeni olarak görmüşlerdir. "30 ve altı" yaş ve "10 ve altı yıl" kıdem grubu "yüksek düzeyde"; diğer grupların ise "orta düzeyde" görüş belirtmeleri anlamlıdır. Bu grupların bürokratik sosyalleşmelerini tamamlamamış olmaları, aldıkları eğitimin süre olarak diğer gruplardan daha fazla olması bunun sonucu sorunları daha iyi değerlendirmeleri, yaş özelliklerinin davranış ve tutumlarına yansımaları gibi nedenler farklılaşmaya neden olabilir.



Öğrenim durumu değişkeni açısından:

- Genel olarak, öğrenim süresi arttıkça, değişkenlerin çatışma yaratma düzeyine ilişkin görüşlerin yansıtılmasında bir artış olduğu gözlenmiştir. Lisansüstü eğitim grubu sayısının azlığına bağlı olarak zaman zaman bu eğilim değişmektedir. En yüksek ortalama genel olarak fakülte mezunu denek grubundan elde edilmiştir.
- Öğrenim grupları görüşlerinin, bireysel değişkenlerden "algılama farklılıkları, rol değişimleri, farklı yetenekler"; yapısal ve yönetsel değişkenlerden "amaç farklılıkları, ödül dağıtımı ve ödüllendirme sistemi sorunları, yetki, görev ve sorumluluğun belli olmaması"; sosyokültürel değişkenlerden "toplumsal zorlayıcılar" değişkenleri dışındaki tüm değişkenlerde farklılaştığı gözlenmiştir.
- Fakülte mezunlarından elde edilen ortalamalar, genellikle diğer gruplardan daha yüksek düzeydedir. Fakülte mezunları birçok değişkeni "yüksek düzeyde" çatışma nedeni olarak değerlendirmişlerdir.

Fakülte mezunları görüşlerinin yüksek ortalamaya sahip olması, sorunlar karşısında daha duyarlı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Lisansüstü eğitim grubunun "algı ve yetenek farklılıkları" değişkenlerinde en yüksek düzeyde ortalamaya, diğer değişkenlerde ise en alt düzeyde ortalamaya sahip olmaları dikkat çekicidir. Alınan eğitimle uygulama arasındaki farklılık, alınan değerlerle uygulamaların çelişmesi ve buna dayalı olarak işdoyumunun gerçekleşmemesi, öğrenim grupları arasındaki farklılaşmaya neden olabilir.

### Öneriler

Bu araştırmanın bulguları ışığında, aşağıdaki öneriler hazırlanmıştır.

#### Uygulayıcılar için öneriler:

- Yönetici ve öğretmenlere verilen ödüllerin dağıtımında adil davranılmalı ve ödülün hak edenlere verilmesi sağlanmalıdır.
- Yöneticiler, yönetim süreçlerinin kavramsal ve kuramsal bilgisine sahip olmalı ve bilgilerini ilköğretim okullarının amaçlarına yönelik olarak kullanmalıdırlar.
- Okullarda iletişim sistemi ve sürecine ilişkin sorunlar çözülmeli ve iletişim süreci iyi işletilmelidir.
- Okul-çevre ilişkilerinde denge kurularak, dış çevrenin okulun amaçlarına ulaşmasını engelleyici etkilerine karşı önlemler alınmalıdır.
- Yöneticiler, okullarındaki sorunları görmezlikten gelme yerine, onu iyi teşhis ederek okulun amaçları doğrultusunda yönetme yolunu seçmelidir.
- Okul işgörenleri, çatışma kaynakları ve yönetimi konusunda bilgilendirilmelidir.

#### B) Araştırmacılar için öneriler:

- Okullardaki ödül sistemi ve etkililiği araştırılabilir.
- Okullardaki iletişim sistemi süreci işleyiş sorunları araştırılabilir.
- Bu araştırmada okullardaki bazı değişkenler incelenmiştir. Araştırma, okulun büyüklüğü, personel sayısı, derslik sayısı, öğretmen odaları ayrılığı, öğretim durumu, dersliklerin ayrı binalarda olması vb. gibi değişkenler temelinde yürütülebilir.
- Okul yöneticilerinin çatışma nedenleri ve yönetimi konularındaki bilgi ve uygulamaları, ayrı bir araştırma konusu olabilir.
- Bu araştırma sonuçları, okullardaki yönetsel uygulamalara bağlı sorunların, daha fazla çatışmalara neden olduğunu ortaya koymuştur. Konu yönetim süreçleri temelinde araştırılabilir.

- Bu araştırmada betimsel yöntem uygulanmıştır. Deneysel yöntemle, çatışma kaynakları üzerinde düzeltici çalışmalar yapılabilir.

#### KAYNAKÇA-

- Akgül, Aziz. Tıbbi Araştırmalarda İstatistiksel Analiz Teknikleri (SPPP Uygulamaları) Ankara: Yükseköğretim Kurulu Matbaası, 1997.
- Balcı, Ali. Etkili Okul Kuram, Uygulama Ve Araştırma. Ankara: Ereğ Ofset, 1993.
- Başaran, İ. Ethem. Örgütsel Davranışın Yönetimi. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1982.
- Bursalıoğlu, Ziya. Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış. Ankara: Pegem Yayınları, 1994.
- Demirbolat, Ayşe. "İlköğretim Okullarında Örgütsel Çatışmaya Neden Olabilecek Durumların Çatışma Yaratma Dereceleri Hakkında Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri." Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, SBE, 1997.
- Erdoğan, İlhan. İşletmelerde Davranış. İstanbul: Evrim Ofset Matbaacılık, 1987.
- Karip, Emin. Çatışma Yönetimi. Ankara: Pegem Yayınları, 1999.
- Korkmaz, Mehmet. "Örgütlerde Çatışma Ve Nedenleri" Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, SBE, 1996.
- Öncü, Ayşe. Örgüt Sosyolojisi. Ankara: Sosyal Bilimler Dergisi Yayını, 1976.
- Özmen, Fatma. "Örgütsel Çatışmalar ve Çatışma yönetimi Yaklaşımları."Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, SBE, 1996.
- Peker, Ömer. Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği. Ankara: : TODAİE Yayınları no: 258, 1995.
- Robbins, P. Stephen. Örgütsel Davranışın Temelleri (Çev. Ayşe Öztürk). Eskişehir: ETAM A.Ş.,1994.
- Schein, Edgar H. Örgüt Psikolojisi.(Çev.:Mustafa TOSUN) Ankara: TODAİE Yayınları no: 173, 1978.
- Thompson, Brad Lee. Performans Geliştirme. İstanbul: Hayat Yayınları, 1998.
- Yiğit, Atahan. "İlköğretim Okullarında Yönetmenlerle Öğretmenler Arasında Örgütsel Çatışma Kaynakları."



## İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİ İŞE GÜDÜLEME DAVRANIŞLARI

Dr. Ayca ÇİÇEK SAĞLAM \*

### Özet:

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu yöneticilerinin sınıf öğretmenlerini işe güdüleme davranışlarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla 2001-2002 öğretim yılında Rize ili merkez ve ilçelerinde görev yapan 220 yönetici ve 440 sınıf öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, örgütsel ve yönetsel boyutta yer alan güdüleme davranışları, yöneticiler tarafından en fazla kullanılan ve öğretmenleri güdüleme derecesi de en yüksek algılanan davranışlardır. Psiko-sosyal boyut ile maddi boyutta yer alan güdüleme davranışlarının yöneticiler tarafından kullanılma sıklığı her iki grup tarafından da düşük algılanmakta ancak, bu boyutlardaki güdüleme davranışlarının öğretmenleri işe güdüleme derecelerini her iki grup da daha yüksek düzeyde görmektedir. Ayrıca, içten denetimli okul yöneticileri, dıştan denetimlilere göre her üç boyutta yer alan güdüleme davranışlarını daha sıklıkla kullandıklarını belirtmektedirler. İçten denetimli öğretmenler ise dıştan denetimlilere göre maddi boyutta yer alan güdüleme davranışlarının öğretmenleri işe güdüleme derecesini daha yüksek görmektedirler.

**Anahtar Kelimeler:** Güdülenme, Öğretmenleri Güdüleme, Güdüleme Davranışları

### Abstract:

The aim of this research is to determine the views of administrators and teachers in relation to motivational behaviours of public primary schools administrators to motivate teachers at work. The questionnaires of this research is applied on 220 administrators and 440 teachers who work in primary education schools in 2001-2002 school year in Rize.

According to the result of this research, the administrators agree with teachers in that organizational and administrative motivational behaviours are the most utilized behaviours by administrators and these behaviours are also the highest motivational behaviours for teachers. Both administrators and teachers have acknowledged that the use of frequency of psycho-social and economic motivational behaviours are low. On the other hand these behaviours highly motivated teachers according to the views of the same teachers and administrators.

According to the locus of control, there exist significant difference among the views of administrators related to the use of frequency of psycho-social, organizational and administrative and economic motivational behaviours. The administrators having internal locus of control employ motivational behaviours in three dimensions more frequently than the administrators having external locus of control. And the teachers having internal locus of control state that the teachers are more motivated by economic motivational behaviours than the teachers having external locus of control.

**Key Words:** Motivation, Motivating Teachers, Motivational Behaviours

### GİRİŞ

Güdülenme (motivation), bir işi yapmaya karşı işgörenin içinden gelen istek, güdüleme (motivate), işgöreni bir işi yapmaya dışardan gelen bir etkiyle istekli kılmaktır. Güdülenme işgöreni, beklenen nitelikte ve nicelikte görevini yapması için etkilemektir (Başaran, 2000:122). Bir başka tanım ise güdülemeyi, bir hedefe yönelik olarak davranışı harekete geçiren, sürdüren ve yönlendiren bir güç olarak görmektedir (Lumsden, 1994). Güdüle-

\*Harran Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

me, davranışın oluşmasını sağlayan bir etki ise asıl görev, davranışların oluşmasını sağlayan etkilerin neler olduğunu bulmaya çalışmak olmalıdır (Tannehill, 1970:37).

İşgörenlerin gereksinimlerinin giderilmesi ve örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi açısından, örgütte güdülemeyi sağlayıcı bir ortamın oluşturulması son derece önemlidir. Çekici güdüleme tekniklerinin kullanılmadığı hatta bulunmadığı bir örgüt ortamında, amaçlara ulaşılması bir yana işgörenlerin örgüte katkıları da oldukça sınırlı olacak, varolan kapasitelerini bile kullanmaktan kaçınacaklardır. Ambrose (1999), güdülemeyi "modern örgütsel araştırmaların ekseninde yer alan en önemli işlerden biri" olarak tanımlamakta ve yöneticilerin temel görevlerinden birinin, işgörenlerin yeteneklerini en iyi şekilde ortaya koyabilmeleri için onları güdülemek olduğunu belirtmektedir. Mitchell de (1997: 58), güdülenmiş kimselerin göreve odaklandıklarını, yoğun çaba sarf ettiklerini, bunu devam ettirdiklerini ve "etkili performansın anahtarının güdüleme" olduğunu belirtmektedir.

İşgörenlerin örgütte kalmalarını sağlamanın ve örgüte yapacakları katkıları en üst düzeye çıkarmanın önemli bir aracı güdülemedir. İşe güdüleme, insanların bir yere ait olma duyguları tatmin edilerek güçlendirilebilir, böylece insanlar kendilerinin farkına varabilirler (Hagemann, 1997). Bob Nelson (1999:15), çalışanları işe güdüleme yöntemlerinin bir çoğunun hiçbir maddi külfeti olmadığını belirtmektedir. Doğru kişiden doğru zamanda içten bir teşekkür almanın, bir duvar dolusu sertifika ve plaketten daha anlamlı ve önemli olabileceğini vurgulamaktadır. Bu tür bir ödüllendirmenin etkisinin daha güçlü olmasının nedenini, kişilerin başarısının farkedilmesi, bu başarıya katkıda bulunanların da belirlenmesi ve şahsi teşekkürlerin vakit geçirilmeden bildirilmesi olarak açıklamaktadır.

İşgörenleri etkili ve verimli çalışmaya yönlendirmede en önemli psikolojik etken güdülemedir. Ancak, güdülemede korku ve baskı oluşturmaktan çalışma isteği yaratmak önemlidir. Örgütlerde, kendilerine değer ve önem verilen, çalışmaları değerlendirilen ve ödüllendirilen kişiler verimli çalışırlar. Bu nedenle, korku, ceza, tehdit gibi yöntemler kaldırılmalı, yerine ödüllendirme, takdir, teşekkür, saygı, sevgi ve onurlandırma gibi yöntemler kullanılmalıdır (Aytürk, 2001:83). Pehlivan da (2000: 64) takdir edilmenin, tüm işgörenler için manevi yönü ağır basan bir güdüleme kaynağı olduğunu, işgörenlere büyük doyum verdiğini belirtmekte ve takdir ve teşvik etmenin, nesnel ölçütlere dayalı ve yansız olarak kullanıldığında, çalışanların sevgi ve ilgi ile işlerine sarılmalarında önemli bir rol oynadığını belirtmektedir.

Okul yöneticisi, katılımcı bir yönetim uygulayarak da öğretmenleri güdüleyebilir. Katılımcı yönetim uygulaması ile öğretmene sadece sınıfıyla sınırlı olmayan tüm okula yönelik bir sorumluluk verilmiş olacaktır (Carlin, 1992). Yöneticiler, okulu ilgilendiren konularda öğretmenleri karara katarak, onlarla iyi bir iletişim kurarak, mesleki ya da kişisel sorunlarını paylaşarak, adil bir değerlendirme yaparak, gerek duyduklarında izin kullanmalarına fırsat tanıyarak vb. şekillerde örgütsel ve yönetsel özendirme yolları kullanarak onları okulun amaçları doğrultusunda güdüleyebilir (Ellis, 1984). Önemli olan nokta, öğretmenlerin okul için önemli olduklarını hissetmeleri ve değer görmeleridir. "İş yeri, ergonomik olarak, fiziksel ve çevresel koşullar yönünden de iyileştirilmelidir. İş yeri, dekorasyon, estetik ve renkler, havalandırma, ısı, ışık, nem, ses ve gürültü, koku gibi koşullar açısından iyi değil ise çalışanların moraline ve verimine olumsuz etki yapar" (Aytürk, 2001:103).



Son yirmi yılın eğitim reformlarında öğretmenler, hem eğitimde hem de eğitim problemlerinin çözümünde merkezde görülmüştür. Eğitim araştırmacıları ve eğitim liderleri, öğretmenleri güdülemenin yüksek düzeyde performans sağlayacağı görüşünü kabul etmektedirler (Frase ve Sorenson:1992).

Göreve yeni başlayan öğretmenler içsel güdülenmeyle mesleğe girerler ancak dışsal koşulların olumsuz etkisi içten gelen bu güdülenmeyi bastırabilir. Onlar, mesleğe ilk başladıklarında sınıf yönetimi ve disiplini, öğretme ortamının fiziki koşullarına uyum sağlama, öğretimsel görevleri başarma ve boş zamandan fedakarlıkta bulunma gibi yeni ve zor durumlarla karşı karşıya kalırlar. Uygun destek ve yardım sağlanmazsa göreve yeni başlayan bir öğretmenin problemleri gittikçe kötüye gidebilir. Bu konuda yapılan bir araştırma, birçok iyi öğretmenin ilk beş yıl içerisinde işinden ayrıldığını göstermektedir (Frase, 1992). Açıkça belirtmek gerekirse eğitim liderleri, öğretmenleri meslekte tutmanın ve onları güdülemenin yollarını bulmak durumundadır. Güdülenmiş bir öğretmen sadece işinden memnun olan değil aynı zamanda öğretimsel uygulamalarda gelişmesi ve en iyiye ulaşması için kendisine olanak sağlanmış kimsedir (Frase ve Sorenson, 1992).

Eğitimin niteliği açısından en kritik öğenin öğretmen olduğu, öğretmenlerin işe güdülenmesini sağlamanın sistemin verimliliği açısından önemli olduğu, bunun için de okul yöneticilerinin çeşitli güdüleme yaklaşımları kullanmaları gerektiği noktasından hareketle, ilköğretim okulu yöneticilerinin sınıf öğretmenlerini işe güdüleme davranışlarını kullanma sıklığı ve bu davranışların öğretmenleri işe güdüleme derecesinin belirlenmesi bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

#### Amaç

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu yöneticilerinin, okullarındaki sınıf öğretmenlerinin gereksinimlerini karşılamak ve örgüt amaçlarını gerçekleştirmek üzere kullandıkları psiko-sosyal, örgütsel – yönetsel ve maddi güdüleme davranışlarını saptamak ve öğretmenlerin görevlerini belirlenen düzeyde başarıyla yerine getirebilmeleri için ne tür güdüleme yaklaşımlarının kullanılması gerektiğini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- İlköğretim okulu yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerini işe güdülemede kullandıkları psiko-sosyal, örgütsel-yönetsel ve maddi güdüleme davranışlarının kullanma sıklığına ve bu davranışların öğretmenleri işe güdüleme derecelerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri nelerdir?
- İlköğretim okulu yöneticilerinin sınıf öğretmenlerini işe güdülemede kullandıkları psiko-sosyal, örgütsel-yönetsel ve maddi güdüleme davranışlarının kullanılma sıklığı yöneticilerin denetim odağına göre ve bu davranışların öğretmenleri işe güdüleme dereceleri öğretmenlerin denetim odağına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

#### YÖNTEM

Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2001-2002 öğretim yılında Rize ili merkez ve ilçelerindeki, sınıf öğretmeni sayısı beş ve üzerinde olan ilköğretim okullarında görev yapan 220 yönetici (müdür ve müdür yardımcıları) ile 1095 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Yönetici sayısı az olduğu için örneklem alma yoluna gidilmemiş 220 yöneticiye anket uygulanmıştır. Ancak, sınıf öğretmenlerinden tesadüfî örnekleme yolu ile seçilen 440 (yaklaşık % 40) öğretmene anket uygulanmıştır. Yöneticilere verilen veya postalanan 220 anketten 173'ü (%78.6), öğretmenlere verilen



veya postalanan 440 anketten 352'si (% 80) geri dönmüştür. Hatalı doldurulan anketler elendikten sonra 161 yönetici anketi ile 331 öğretmen anketi değerlendirilmiştir.

Araştırmada kullanılan anket psiko-sosyal, örgütsel – yönetsel ve maddi olmak üzere üç boyutlu olarak hazırlanmıştır. 43 maddeden oluşan taslak anket uzman görüşü doğrultusunda biçimlendirilerek 35 maddeye indirgenmiştir. Daha sonra Rize ili Çayeli ilçesindeki ilköğretim okullarında ön uygulaması yapılmış ve sonuçta 36 yönetici 130 öğretmen anketi olmak üzere toplam 166 anket SPSS paket programı aracılığıyla temel bileşenler analizi kullanılarak faktör analizine tabi tutulmuştur. Böylece 35 maddeden oluşan taslak anket, faktör yük değeri ve madde toplam korelasyonu .30'un altında kalan dört madde elendikten sonra 31 maddeye indirgenerek son şeklini almıştır.

Anket, güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığı (1. Kısım) ve bu yöntemlerin öğretmenleri işe güdüleme dereceleri (2. Kısım) olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Her bir kısım için de Likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Veriler, SPSS paket programı ile çözümlenmiştir. Aşağıda davranışı kullanma sıklığı ve güdüleme derecesi puanlarının yorumlanması ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Kullanılma Sıklığı (I. Kısım)		Güdüleme Derecesi (II. Kısım)	
1	Hiçbir zaman	1.00 – 1.79	Hiç
2	Çok seyrek	1.80 – 2.59	Az
3	Ara sıra	2.60 – 3.39	Biraz
4	Çoğu zaman	3.40 – 4.19	Çok
5	Her zaman	4.20 – 5.00	Pek çok

Araştırmada ikinci bir ölçek olarak, aslı Rotter (1966)'e ait olan ve Bağlum Keleş (2000)'in hazırladığı "Eğitim Yöneticilerinde Sorun Çözme ve Denetim Odağı İlişkisi" başlıklı doktora tez çalışmasında geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptığı 29 maddeden oluşan, zorunlu seçmeli bir anket olan "Denetim Odağı Ölçeği" araştırmacının kendisinden yazılı izin alınarak kullanılmıştır.

## BULGULAR VE YORUM

Deneklere ilişkin kişisel bilgiler Çizelge 1'de verilmiştir. Yöneticilerde en büyük kümeyi cinsiyet açısından erkekler (% 93.8), denetim odağı açısından içten denetimliler (% 67) oluşturmaktadır. Öğretmenlere bakıldığında ise en büyük kümeyi cinsiyet açısından erkekler (% 63.1), denetim odağı açısından dıştan denetimliler (% 57) oluşturmaktadır.

### Çizelge 1. Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

YÖNETİCİ			
Bağımsız Değişken	Değişkenin Düzeyi	N	%
Cinsiyet	Kadın	10	6.2
	Erkek	151	93.8
Denetim Odağı	İçten Denetimli	108	67
	Dıştan Denetimli	53	33
ÖĞRETMEN			
Bağımsız Değişken	Değişkenin Düzeyi	N	%
Cinsiyet	Kadın	122	36.9
	Erkek	209	63.1
Denetim Odağı	İçten Denetimli	141	43
	Dıştan Denetimli	190	57



## Amaç 1

Çizelge 2’de, psiko-sosyal boyutta yer alan güdüleme davranışlarının kullanılma sıklığına ve bu davranışların öğretmenleri işe güdüleme derecesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. “Öğretmenlerin özel sorunlarının çözülmesine yardımcı olmaya çalışma” ve “öğretmeni gösterdiği yüksek performansı için hemen sözlü olarak kutlama” davranışları her iki grup tarafından da yöneticilerin en fazla gösterdikleri ve öğretmenleri güdüleme derecesi de en yüksek algılanan davranışlardır. “Her ayın başarılı öğretmenini seçme ve ilan panosunda herkese duyurma”, “performansı için öğretmene kendi el yazısı ile teşekkür mektubu yazma” ve “özel günlerde öğretmenlerin evlerine kendi el yazısı ile yazılmış ve imzalanmış kartlar gönderme” davranışları ise her iki grup tarafından da hiç kullanılmayan ancak, öğretmenleri orta düzeyde güdüleyen davranışlar olarak görülmektedir. Bu tür davranışların kullanılmaması, bunların güdülemedeki etkisinin bilinmemesinden ya da bu tür davranışlara toplum olarak alışık olunmamasından kaynaklanabilir. Oysa ki bu yaklaşımlar, kişinin önemsendiğini hissetmesini ve kuruma bağlanmasını sağlayabilir. Nelson da (1999) çalışanların güdülenmesinde, memnuniyeti ve teşekkürü içeren bu yaklaşımların önemini belirtmektedir.

Genel olarak bakıldığında, psiko-sosyal olarak nitelendirilen güdüleme yöntemlerinin, yöneticiler tarafından düşük sıklıkta kullanıldığı ancak, öğretmenleri güdülemede önemli görüldüğü söylenebilir.

## Çizelge 2. Psiko-sosyal Boyutta Yer Alan Güdüleme Davranışlarının Kullanılma Sıklığına ve Öğretmenleri Güdüleme Derecesine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Güdüleme Davranışı	Kullanılma Sıklığı				Güdüleme Derecesi			
	Yönetici		Öğretmen		Yönetici		Öğretmen	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
1. Öğretmenler arasındaki iyi ilişkileri geliştirmek için çeşitli etkinlikler (sinema, tiyatro, piknik, sportif vb. ) düzenleme.	2.92	0.87	2.51	1.05	3.69	0.86	3.30	1.06
2. Bir öğretmeni gösterdiği yüksek performansı için hemen sözlü olarak kutlama.	4.38	0.75	3.46	1.17	4.32	0.65	3.89	0.93
3. Her ayın başarılı öğretmenini seçme ve ilan panosunda herkese duyurma.	1.31	0.77	1.21	0.68	2.55	1.34	2.46	1.35
4. Performansı için öğretmene kendi el yazısıyla bir teşekkür mektubu yazma.	1.51	0.85	1.29	0.70	3.07	1.31	3.21	1.31
5. Özel günlerde, öğretmenlerin evlerine kendi el yazısı ile yazılmış ve imzalanmış kartlar gönderme.	1.48	0.86	1.25	0.70	2.90	1.33	3.02	1.34
6. Resmi bayram ( Cumhuriyet Bayramı gibi ) törenlerini düzenleyen öğretmenlere teşekkürlerini belirtmek için tören sonrası tüm öğretmenlerin katıldığı çaylı toplantı düzenleme.	2.99	1.30	2.39	1.46	3.66	1.08	3.43	1.15
7. Öğretmenlerin, öğretmenler odasında fıkra, şaka, karikatür, makale, duyuru vb. asabilecekle bir pano yaptırma.	2.66	1.62	2.28	1.55	3.29	1.14	2.92	1.21
8. Öğretmenlerin özel sorunlarının çözülmesine yardımcı olmaya çalışma.	4.52	0.74	3.68	1.26	4.45	0.68	4.01	1.05

Örgütsel ve yönetsel boyutta yer alan güdüleme davranışlarının kullanılma sıklığına ve bu davranışların öğretmenleri işe güdüleme derecelerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 3’de verilmiştir. Başarı-



lı öğretmenler arasında ayırım yapmadan "teşekkür ve takdir belgesi" ile ödüllendirilmeleri için teklifte bulunma davranışını öğretmenler ( $\bar{X} = 3.27$ ), yöneticilerin "ara sıra" gösterdikleri ancak, bu davranışın yüksek düzeyde güdüleyici olduğu görüşündedirler. Bu boyutta yer alan diğer davranışların tümünü, yöneticiler ve öğretmenler, yöneticiler tarafından hem sıklıkla kullanılan hem de öğretmenleri güdüleme düzeyi yüksek davranışlar olarak görmektedirler. Bu boyutta yer alan davranışlar okulu, eğitim-öğretimi ve öğretmenleri yakından ilgilendiren davranışlardır. Bu davranışların okul yöneticileri tarafından yüksek düzeyde gösterilmesi ve bunların öğretmenleri güdüleme derecelerinin de yüksek görülmesi yöneticilerin bu konuda yeterli çabayı gösterdikleri, öğretmenlerin de bundan memnun oldukları şeklinde yorumlanabilir.

**Çizelge 3. Örgütsel ve Yönetimsel Boyutta Yer Alan Güdüleme Davranışlarının Kullanılma Sıklığına ve Öğretmenleri Güdüleme Derecesine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri**

Güdüleme Davranışı	Kullanılma Sıklığı				Güdüleme Derecesi			
	Yönetici		Öğretmen		Yönetici		Öğretmen	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
9. Başarılı öğretmenler arasında bir ayırım yapmadan "teşekkür" ve "takdir" belgesi ile ödüllendirilmeleri için teklifte bulunma.	4.19	1.16	3.27	1.49	4.34	0.86	3.93	1.11
10. Dönem içinde mazeret ya da idari izne ihtiyacı olanlara kolaylık sağlama.	4.65	0.63	4.40	0.89	4.33	0.84	4.35	0.78
11. Okula alınacak araç ve gereçler için öğretmenlerin görüşlerini dikkate alma.	4.66	0.56	4.27	1.04	4.38	0.81	4.26	0.85
12. Eğitim-öğretimle ilgili toplantılara tüm öğretmenlerin katılmasını sağlama ve karar sürecine katmaya özen gösterme.	4.82	0.47	4.56	0.77	4.37	0.86	4.37	0.76
13. Öğretmenleri, seminer, konferans, hizmet içi eğitim etkinliklerine vb. katılmaları için özendirme.	4.23	0.87	3.89	1.06	3.89	1.01	3.74	0.99
14. Okulla ilgili alacağı önemli kararlarda öğretmenlere danışma.	4.51	0.66	4.04	0.97	4.26	0.81	4.17	0.83
15. Görevlendirmelerde, öğretmenlere adil davranma	4.83	0.46	4.12	0.99	4.47	0.69	4.28	0.85
16. Öğretmenlerle okul ve eğitim sorunlarını tartışma toplantıları düzenleme.	4.12	0.83	3.76	1.14	4.08	0.91	4.04	0.90
17. Okulu ilgilendiren çeşitli sorunlarla ilgili kararları öğretmenlerle birlikte alma	4.52	0.64	4.05	0.94	4.32	0.79	4.19	0.79
18. Öğretmenlere yasal haklarını ve sorumluluklarını öğrenmeleri için gerekli yardımda bulunma.	4.50	0.61	3.81	1.09	4.17	0.84	3.98	0.98
19. Öğretmenleri ilgilendiren (sınıf dağıtımı) konularda öğretmenlere danışma.	4.57	0.64	4.01	1.22	4.30	0.75	4.17	0.93
20. Okuldaki ısı, ışık, temizlik gibi fiziksel koşulları geliştirmek için çaba gösterme.	4.82	0.45	4.30	0.88	4.27	0.84	4.28	0.84
21. Değerlendirmelerde yansız davranma.	4.89	0.46	4.23	0.93	4.58	0.72	4.43	0.81
22. Yasa ve yönetmelikleri baskı aracı olarak kullanmaktan kaçınma.	4.63	0.76	3.99	1.29	4.25	0.86	4.22	1.01

Çizelge 4'de, maddi boyutta yer alan güdüleme yöntemlerinin okul yöneticileri tarafından kullanılma sıklığına ve bu yöntemlerin öğretmenleri işe güdüleme derecesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları yer al-



maktadır. Çizelge 4 incelendiğinde, her iki grup da “akşam yemeği ya da eğlence ile ödüllendirme”, “öğretmenlerin çocuklarına oyuncak alarak ödüllendirme” davranışlarını; öğretmenler ise “plaketle ödüllendirme”, “özel günlerde çiçek gönderme”, “başarılarından dolayı küçük hediyelerle ödüllendirme” gibi davranışların okul yöneticileri tarafından hiçbir zaman gösterilmediği görüşündedirler. Öğretmenler, bu boyutta yer alan diğer davranışları da düşük düzeyde uyguluyor olarak değerlendirmektedirler. Sonuç olarak, bu boyutta yer alan davranışlar okul yöneticileri tarafından çok düşük düzeyde gösterilen ancak, öğretmenleri güdüleme dereceleri orta düzeyde değerlendirilen davranışlardır.

Öğretmenlerin, maddi boyutta yer alan bu davranışların öğretmenleri işe güdüleme derecesini yöneticilere göre daha düşük düzeyde değerlendirmeleri, mesleğin maddi yönden iyileştirilmesine yönelik beklentileri ile açıklanabilir. Bazı öğretmenlerin veri toplama aracının sonunda yer alan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlardan, mesleğin maddi açıdan çekici duruma getirilmesinin güdülemede daha önemli olacağı yönündeki açıklamaları da bunu destekler niteliktedir. Okul yöneticilerinden bazıları da açık uçlu soruya verdikleri yanıtlarda, okulların maddi sıkıntıları nedeniyle bunlara kaynak ayırmanın güç olduğundan bahsetmektedirler. Ancak, bu davranışların gösterilmesinin güdülemede etkili olabileceğini düşünmektedirler.

**Çizelge 4. Maddi Boyutta Yer Alan Güdüleme Davranışlarının Kullanılma Sıklığına ve Öğretmenleri Güdüleme Derecesine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri**

Güdüleme Davranışı	Kullanılma Sıklığı				Güdüleme Derecesi			
	Yönetici		Öğretmen		Yönetici		Öğretmen	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
23. Başarılı öğretmenlerin “maaş” ile ödüllendirilmesi için teklifte bulunma.	4.22	1.15	3.28	1.44	4.21	0.95	3.85	1.18
24. Öğretmenlerin başarılarını küçük hediyelerle (kitap, kalem vb.) ödüllendirme.	2.09	1.11	1.72	1.08	3.42	1.19	3.16	1.29
25. Özel günlerde öğretmenlere çiçek gönderme.	1.81	1.15	1.64	1.19	3.35	1.27	3.17	1.36
26. Verilen özel bir görevi başarıyla tamamlayan bir öğretmeni plaketle ödüllendirme.	2.01	1.10	1.59	1.06	3.58	1.15	3.30	1.27
27. Bir öğretmeni başarsa nedeniyle, eşyle birlikte gidebileceği bir akşam yemeği ya da eğlence ile ödüllendirme.	1.45	0.96	1.36	0.86	3.29	1.39	3.07	1.38
28. Öğretmenlerin çocuklarına oyuncak alarak onu ödüllendirme.	1.47	0.89	1.44	0.95	2.94	1.36	2.56	1.34
29. Okul kitaplığına öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişmelerini sağlayacak kitaplar alma.	3.76	1.04	2.98	1.34	3.93	0.93	3.66	1.13
30. Öğretmenlerin yeniliklerden haberdar olmaları için okul adına bir eğitim dergisine abone olma.	2.37	1.30	1.97	1.31	3.42	1.12	3.30	1.26
31. Okula yeni gelen öğretmenlere “hoş geldin” ve ayrılanlara da “güle güle” partisi düzenleme.	3.75	1.30	2.82	1.52	4.14	0.93	3.66	1.23

## Amaç 2

Çizelge 5 incelendiğinde, psiko-sosyal boyutta yer alan güdüleme davranışlarının kullanılma sıklığına ilişkin yönetici görüşleri arasında yöneticilerin denetim odağına göre an-

lamalı bir fark olduğu görülmektedir [ $t(159) = 3.92, p < .05$ ]. İçten denetimli okul yöneticileri ( $\bar{X} = 3.64$ ), dıştan denetimlilere ( $\bar{X} = 3.19$ ) göre bu boyutta yer alan güdüleme yöntemlerini daha sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir.

**Çizelge 5. Psiko-Sosyal Boyutta Yer Alan Güdüleme Davranışlarının Kullanılma Sıklığına İlişkin Yönetici Görüşlerinin Yöneticilerin Denetim Odağına Göre t-Testi Sonucu**

Denetim odağı	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
İçten denetimli	108	3.64	.69	159	3.92*	0.00
Dıştan denetimli	53	3.19	.66			

\*  $p < .05$

Çizelge 6 incelendiğinde, psiko-sosyal güdüleme davranışlarının öğretmenleri işe güdüleme derecesine ilişkin öğretmen görüşlerinin denetim odağına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [ $t(329) = 1.66, p > .05$ ]. Ancak, içten denetimli öğretmenler ( $\bar{X} = 2.33$ ), dıştan denetimlilere ( $\bar{X} = 2.21$ ) göre bu boyutta yer alan güdüleme yöntemlerinin öğretmenleri güdüleme derecesini daha yüksek görmektedirler.

**Çizelge 6. Psiko-Sosyal Boyutta Yer Alan Güdüleme Davranışlarının Öğretmenleri Güdüleme İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Denetim Odağına Göre t-Testi Sonucu**

Denetim odağı	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
İçten denetimli	141	2.33	.69	329	1.66	0.10
Dıştan denetimli	190	2.21	.66			

Çizelge 7'de görüldüğü gibi, örgütsel ve yönetsel boyutta yer alan güdüleme davranışlarının kullanılma sıklığına ilişkin yönetici görüşleri, yöneticilerin denetim odağına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t(85.01) = 3.66, p < .05$ ]. İçten denetimli yöneticiler ( $\bar{X} = 4.40$ ), dıştan denetimlilere ( $\bar{X} = 4.04$ ) göre bu boyutta yer alan güdüleme yöntemlerini daha sıklıkla kullandıklarını belirtmektedirler.

**Çizelge 7. Örgütsel ve Yönetsel Boyutta Yer Alan Güdüleme Davranışlarının Kullanılma Sıklığına İlişkin Yönetici Görüşlerinin Yöneticilerin Denetim Odağına Göre t-Testi Sonucu**

Denetim odağı	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
İçten denetimli	108	4.40	.50	85.01	3.66*	0.00
Dıştan denetimli	53	4.04	.63			

\*  $p < .05$

Çizelge 8 incelendiğinde, örgütsel ve yönetsel boyutta yer alan güdüleme davranışlarının öğretmenleri işe güdüleme derecesine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin denetim odağına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [ $t(329) = 1.52, p > .05$ ].



**Çizelge 8. Örgütsel-Yönetmel Boyutta Yer Alan GÜdüleme Davranışlarının Öğretmenleri GÜdüleme Derecesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Denetim Odağına Göre t-Testi Sonucu**

Denetim odağı	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
İçten denetimli	141	4.11	.66	329	1.52	0.13
Dıştan denetimli	190	4.00	.69			

Çizelge 9'da görüldüğü gibi, maddi boyutta yer alan güdüleme davranışlarının kullanılma sıklığına ilişkin yönetici görüşleri, yöneticilerin denetim odağına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t(159) = 3.16, p < .05$ ]. Söz konusu farklılaşmada içten denetimli yöneticiler ( $\bar{X} = 3.72$ ), dıştan denetimlilere ( $\bar{X} = 3.31$ ) göre maddi güdüleme yöntemlerini daha sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir.

**Çizelge 9. Maddi Boyutta Yer Alan GÜdüleme Davranışlarının Kullanılma Sıklığına İlişkin Yönetici Görüşlerinin Yöneticilerin Denetim Odağına Göre t-Testi Sonucu**

Denetim odağı	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
İçten denetimli	108	3.72	.74	159	3.16*	0.00
Dıştan denetimli	53	3.31	.82			

\*  $p < .05$

Maddi boyutta yer alan güdüleme davranışlarının, öğretmenleri işe güdüleme derecesine ilişkin öğretmen görüşleri arasında öğretmenlerin denetim odağına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $t(281.72) = 2.86, p < .05$ ]. İçten denetimli öğretmenler ( $\bar{X} = 2.23$ ) dıştan denetimlilere ( $\bar{X} = 1.98$ ) göre maddi güdüleme yöntemlerinin öğretmenleri işe güdüleme derecesini daha yüksek görmekteyirler (Çizelge 10).

**Çizelge 10. Maddi Boyutta Yer Alan GÜdüleme Davranışlarının Öğretmenleri GÜdüleme Derecesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Denetim Odağına Göre t-Testi Sonucu**

Denetim odağı	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
İçten denetimli	141	2.23	.83	281.72	2.86*	0.00
Dıştan denetimli	190	1.98	.74			

\*  $p < .05$

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre, örgütsel ve yönetmel boyutta yer alan güdüleme davranışları, yöneticiler tarafından en fazla kullanılan ve öğretmenleri işe güdüleme dereceleri en yüksek davranışlardır. Psiko-sosyal boyutta yer alan güdüleme davranışlarının okul yöneticileri tarafından kullanılma sıklığı orta düzeyde bulunmuştur. Ancak, bu davranışların öğretmenleri işe güdüleme dereceleri ortanın üstündedir. Maddi boyutta yer alan güdüleme davranışları, okul yöneticileri tarafından pek fazla kullanılmamakla birlikte öğretmenleri için orta düzeyde güdüleyici bulunmuştur.

Örgütsel-yönetmel, psiko-sosyal ve maddi boyutlarda yer alan güdüleme davranışlarının okul yöneticileri tarafından kullanılma sıklığına ilişkin yönetici görüşleri arasında yöneticilerin denetim odağına göre anlamlı farklılık bulunmuştur. İçten denetimli okul yöneticileri, dıştan denetimlilere göre her üç boyutta yer alan güdüleme davranışlarını da daha sıklıkla kullandıklarını belirtmektedirler. Öğretmenler açısından bakıldığında, üç bo-



yuttan sadece maddi boyutta yer alan güdüleme davranışlarının öğretmenleri işe güdüleme derecelerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında öğretmenlerin denetim odağına göre anlamlı bir fark bulunmuştur. İçten denetimli öğretmenler, dıştan denetimlilere göre maddi boyutta yer alan güdüleme davranışlarının öğretmenleri işe güdüleme derecesini daha yüksek değerlendirmektedirler.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilebilir.

Okul yöneticilerinin öğretmenleri işe güdüleyebilmesi için, öncelikle bunun gerekliliğine ve yararına inanmış olmaları gerekmektedir. Bu ise, güdüleme konusunda ne bildikleri ile yakından ilgilidir. Bu nedenle, güdüleme ve güdüleme yaklaşımları konusunda okul yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.

İçten denetimli kimselerin daha başarılı, daha verimli ve içsel güdülenme düzeyi daha yüksek olan kimseler olduğunu ortaya koyan birçok araştırma (Adams, 1999; Howard D.E., 1996; Klein, J. ve Wasserstein-Warnet M., 2000) vardır. Bu gerçekten yola çıkarak, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin içten denetimli kimseler olarak yetişmelerini sağlayacak programların hazırlanması ve uygulanması yararlı olabilir.

#### KAYNAKÇA

- Adams, E., (1999). "Vocational Teacher Stress and Internal Characteristics". Journal of Vocational and Technical Education. Volume: 16, Number: 1.
- Ambrose, Maureen L. (1999). "Old Friends, New Faces: Motivation Research in The 1990s". Yearly Review of Management.
- Aytürk, N. (2001). "Örgütlerde İş Basitleştirme ve İş Verimini Yükseltme Teknikleri". Amme İdaresi Dergisi. C.34, S.1, Ankara.
- Bağlum Keleş, O. (2000). "Eğitim Yöneticilerinin Sorun Çözme ve Denetim Odağı İlişkisi". Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başaran, İ.E. (2000). Eğitim Yönetimi (Nitelikli Okul). Feryal Matbaası, Ankara.
- Carlin, P. M. (1992). "The Principal's Role in Urban School Reform". Education and Urban Society. Volume: 25, Number: 1, pp 45.
- Ellis, T. I. (1984). "Motivating Teachers for Excellence". Educational Management. Volume: 6.
- Frase, L., Larry S. (1992). "Motivating Teachers to Improve Instruction...and Job Enrichment". Journal of Educational Research. Volume: 83, Number: 1, pp 53-57.
- Hagemann, G. (1997). Güdüleme El Kitabı. (Çev: Göktuğ Aksan), Rota Yayınları, İstanbul.
- Hanks, K. (1999). İnsanları Motive Etme Sanatı. (Çev: Can İkizler), Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Howard, D. E. (1996). "The Relationship of Internal Locus of Control and Female Role Models in Female College Students". Ph.D. DAL. The University Texas at Austin.
- Klein, J., Wasserstein-Warnet, M. (2000). "Predictive validity of the locus of control test in selection of school administrators". Journal of Educational Administration. MCB University Press, Volume:38, Number: 1.
- Lumsden, L.S. (1994). Student Motivation to Learn. ERIC Digest, Sayı 92. ED370200.
- Maitland, I. (1997). İnsanları Motive Etmek. (Çev: Aksu Bora ve Onur Cankocak), Gökçe Ofset ve Matbaacılık, Ankara.
- Mitchell, T.R. (1997). "Matching Motivational Strategies With Organizational Contexts". Research in Organizational Behavior. Editors: L.L. Cummings, Barry, M.Staw, JAI Press Inc. London. Volume: 19.
- Nelson, B. (1999). Çalışanlarınızı Ödüllendirmenin 1001 Yolu. (Çev: Serra Egeliler), Rota Yayınları, İstanbul.
- Pehlivan, İ. (2000). İş Yaşamında Stres. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Tannehill, R. E. (1970). Motivation and Management Development. Butterworths, London.



# ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA İLGİLERİ VE OKUMA ALIŞKANLIKLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Prof. Dr .A. Seda SARACALOĞLU\*

Yrd. Doç. Dr. Nergüz BOZKURT\*\*

Yrd. Doç. Dr. Dr. Oğuz SERİN\*\*\*

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve alışkanlıklarını etkileyen faktörleri belirlemektir. Araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde Biyoloji (n=68), Türkçe (n=76), İngilizce (n=59) Eğitimi ve EPH (n=75) Anabilim Dallarında öğrenim gören toplam 278 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Dökmen (1994) tarafından geliştirilen "Okuma İlgisi Ölçeği (OIÖ)" ve "Okuma Alışkanlığı Anketi Yetişkinler Formu (OAA-Y)" ile araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Araştırma verilerine  $\chi^2$  ve tek yönlü varyans analizi ile t ve Scheffe testleri yapılmış, SPSS-X istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırma bulguları; öğrencilerin okuma ilgilerinin "orta" düzeyde olduğunu ve cinsiyet ile lisedeki bölümüne göre anlamlı bir farklılaşma yarattığını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, katılımcıların okuma alışkanlığı da oldukça "düşük" düzeyde bulunmuştur. Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile ilgilerinin geliştirilmesi gerektiği saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma İlgisi, Okuma Alışkanlığı, Üniversite Öğrencileri, Öğretmen Adayları

## ABSTRACT

The aim of this research is finding out the factors which affect the students reading habits and interests. This research was applied to 278 regular students from Biology (n=68), Turkish Language Education (n=76), English Language Education (n=59), Psychological Counselling and Guidance (n=75) in Buca Faculty of Education at Dokuz Eylül University. Research instruments are "Reading Interest Scale", "Adult Form for Interests Questionnaire" developed by Dökmen (1994), and "personal information form" which has prepared by the researchers. The results of the study reveal that reading interests of the students were at "medium" level and there are significant differences between/among gender and the lycée programmes. The results also indicate that reading habits of the participants are at "low-proficient" level. There is a need for change in developing reading habits and interest of university students. In this context, it is suggested that some precautions should be taken for proficient readers.

**Key words:** Reading Interest, Reading Habits, University Students, Prospective Teachers

## GİRİŞ

Eğitim sisteminin önemli görevlerinden birisi de öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Okumak insanda olumlu ilgilerin ve etkilerin uyanıp gelişmesine yardımcı olmaktadır. Bireye okumayı öğretmek, onun kendi kendini eğitmesine yol açmaktadır (Tezcan, 1983). Okumanın gerçek amacı anlamı doğru ve çabuk kavramaktır. Ayrıca okuduğunu tam ve doğru olarak anlama, okuyucunun okunanları yaşantı ile değerlendirmesi, onları dil ve düşünce yönünden eleştirip yargılama gibi bazı alışkanlıkların kazandırılmasını da gerektirmektedir (Akçamete,1989).Okuma bilişsel davranışlar ile psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği iştir. Basılı veya yazılı bir materyali kavrama yeteneği sadece fark etme, uygun anlamlı a-

\* Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

\*\* Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

\*\*\*Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi



rını bilme, öbek ve tümceleri okuma davranışlarıyla sınırlı olmayıp daha üst düzeyde düşünme becerilerini gerektiren karmaşık bir süreçtir (Demirel, 1990; 1992).

Bireyleri okumaya yöneltmede ilk adım, onların sahip oldukları ihtiyaçları bilmek ve onların ilgilerini bu ihtiyaçlar doğrultusunda yönlendirmektir. Kişilere okuma becerisi konusunda eğitim verilmesi gibi, okuma alışkanlıklarını geliştirmede de pek çok şey yapılabilir (Dökmen, 1990). Kuşkusuz okuma becerilerini geliştirebilmenin tek yolu, okumaktır ve okuma alışkanlığı küçük yaşlarda oluşturulup geliştirilebilir (Myers, 1983; Collins, 1996; Sangkaeo, 1999). Nitekim bir araştırmada (Palmer ve ark., 1994), ilköğretim öğrencilerinin kitap okumalarını etkileyen dört etmen saptanmıştır. Bunlar; kitaplarla daha önceki deneyimler, kitaplar ile sosyal etkileşim, kitabın giriş bölümü ve kitap seçimi olarak saptanmıştır.

Gelişmiş ülkeler okuma alışkanlığı olgusunu sorun olarak algılayıp, özenli bir çalışma biçimi ile ciddi ve hızlı çözüme ulaşarak okumanın toplumsal öneminin ortaya koyabilmektedirler. Teknoloji çağında değişen dünyadaki yeni bilgilerle başa çıkabilmek için okuma, herkes için kritik bir öneme sahiptir (Sangkaeo, 1999). Başka bir anlatımla, bilgi çağında kitap okuma, bireysel kalım (survival) ve gelişim için da ha büyük önem taşımaktadır (Zhiming, 2000). Bu bağlamda okuma, teknolojinin damgasını vurduğu çağımızda toplumsal bir güç niteliğine bürünmüştür. Okuma ile değişimin bilincine varabilen bireyin doğru seçim yapmasının, bir ülkede demokratik yapının yaşatılmasında da önemli bir yeri vardır. Okuma alışkanlığı ise, okuma eyleminin yaşam boyu düzenli ve sürekli bir biçimde gerçekleştirilmesidir. Toplumsal, ekonomik, kültürel, ruhsal vb. pek çok boyuta sahip okuma alışkanlığının kazanılması için en uygun dönemler çocukluk ve gençlik dönemleridir (Myers, 1983; Yılmaz, 1991; Collins, 1996; Sangkaeo, 1999; Zhiming, 2000). Ayrıca okuma alışkanlığı konusunda öğrenciler arkadaş ve akranlarının yanı sıra, küçüklüğünden beri evde örnek olan anne ve babalarından etkilenmektedir (Voorhees, 1993). Üstelik okumaya olumlu tutum geliştirme ile kitapların erken yaşta keşfetme ve aile tarafından kitap okunması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Tipaldi, 1999).

Gençlere özgü okuma alışkanlığı sorunlarının vurgulanması, aslında genel okuma alışkanlığı sorununun bir parçası olarak değerlendirilmelidir. Nitekim düzenli okuyan 16 -21 yaş arasındaki gençlerin 1978'deki okuma oranları % 75'ten 1983'te % 63'e gerilemiştir (Book Industry Study Group, 1984). Bu nedenle üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Özellikle öğretmen adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının niteliği, çocuk ve gençlere örnek olabilmeleri açısından kritik bir önem taşımaktadır. Böylece üniversiteli gençlerin okuma alışkanlıkları ile ilgilerinin belirlenmesi, söz konusu özelliklerinin geliştirilebilmesi ve buna ilişkin önerilerin ortaya konması açısından gerekli görülmektedir.

Söz konusu gereksinimden kaynaklanan bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörleri belirlemektir.

**Araştırmanın Amacı:** Bu araştırmanın temel amacı "Üniversite öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen bazı değişkenler açısından" incelenmesidir. Söz konusu amacın gerçekleştirilebilmesi için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır: Öğretmen adaylarının okuma ilgisi puanları; "okudukları bölümlere, sınıflara, cinsiyete, mezun olunan lise türüne, ailenin ekonomik durumuna, lisede okuduğu program türüne ve gençlerin okuma alışkanlıklarına ilişkin özelliklerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?"



## YÖNTEM

**Evren ve Örneklem:** Araştırma evrenini eğitim fakülteleri oluşturmaktadır. Çalışma evreni olarak ise, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi seçilmiştir. Araştırma örneklemini, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde Biyoloji (n=68), Türkçe (n=76), İngilizce (n=59) Eğitimi ve EPH (n=75) Anabilim Dallarında öğrenim gören toplam 278 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulamanın yapıldığı gün ve saatte derslerde bulunan gönüllü öğrenciler araştırma örnekleminde yer almışlardır.

**Veri Toplama Araçları:** Araştırmada Dökmen (1994) tarafından gerçekleştirilen "Okuma İlgisi Ölçeği" ve "Okuma Alışkanlığı Anketi" ile 10 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Araştırmada katılımcıların okuma ilgisi Okuma İlgisi Ölçeği (OİÖ) ile ölçülmüştür. Söz konusu ölçme aracı 20 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Bir deneğin, ölçeğin tüm maddelerinden aldığı puanların toplamı, o bireyin okuma ilgisi ölçeğinden aldığı toplam puandır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı  $r = .78$ 'dir. Okuma Alışkanlığı-Yetişkinler anketi (OAA-Y) ise, 17 maddeden oluşmuş bir araçtır.

**Verilerin Analizi ve Yorumlanması:** Araştırmanın verileri E.Ü. Bilgisayar Mühendisliği Bölümünde değerlendirilmiştir. Çalışmanın amaçları doğrultusunda yüzde dökümleri alınmış,  $\chi^2$  ve tek yönlü varyans analizi ile t ve Scheffe testleri uygulanmıştır. Araştırmada SPSS-X paket programı kullanılmıştır. Önem düzeyi ise .05 olarak alınmıştır.

**BULGULAR VE YORUM:** Bu bölümde araştırmanın problemi ile alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorum yer almaktadır. **Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:** Tablo 1 incelendiğinde, en yüksek okuma ilgisi puanına İngilizce Eğitimi Bölümü ( $x=64.98$ ) öğrencilerinin sahip olduğu, en düşük puan ortalamalarının ise Biyoloji Eğitimi Bölümü'ndeki ( $x=60.83$ ) katılımcıların aldığı görülmektedir. Ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre, okuma ilgisinin bölümler açısından benzer özellikte olduğu söylenebilir. Bu bulgular, lisans ve lisansüstü düzeylerdeki farklı gruplarda yapılan araştırmalarla da desteklenmektedir (LaBonty, 1990, 1991; Jipson ve Paley, 1992; Mokhtari ve Sheorey, 1994; Dökmen, 1994). **İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:** Dördüncü sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları daha yüksek olmasına rağmen, bu durum istatistiksel açıdan anlamlı bir değişim yaratmamaktadır. Bu bağlamda, okuma ilgisinin sınıf değişkeninden bağımsız olduğu ifade edilebilir. Bu bulgular, McCoy ve ark. (1991), Stone ve Wu (1993) ile Tipaldi (1999) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla tutarlıdır. **Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular:** Katılımcıların okuma ilgisi puanları istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. ( $t=2.338$ ). Bu durum kız öğrenciler lehinedir. Başka bir anlatımla, kızların okuma ilgileri erkeklere oranla daha olumlu bulunmuştur. Bu durum, kızların daha çok okuduğunu ortaya koymaktadır. Eldeki araştırma bulguları ile Stone ve Wu (1993) tarafından yapılan araştırma bulguları birbirine paralel bulunmuştur. **Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular:** Mezun oldukları liseyi mesleki-teknik ve diğer liseler (Anadolu, özel ve süper lise) olarak belirten öğrencilerin puanları, genel lise ve öğretmen lisesinden mezun olan öğrencilerden yüksek bulunmuş ancak bu değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü okuma ilgilerinden bağımsızdır. **Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:** Ekonomik açıdan ortaüstü düzeydeki gençlerin puanlarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Ancak bu durum, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin okuma ilgilerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre değişmediği söylenebilir. Bu araştırma ile Decker (1985)'in gerçekleştirdiği araştırma bulguları birbirini desteklemektedir. Dökmen (1994) tarafından yapılan araştırma sonucu sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin okuma ilgilerini etkilemediği yönündeki eldeki araştırma bulgusuyla çelişkili bulunmuştur. **Altıncı Alt**

**Probleme İlişkin Bulgular:** Mezun olunan lise programlarına göre .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır. Farklılığı yaratan grupları tespit edebilmek için verilere Scheffe testi uygulanmış ancak değişimi oluşturan gruplar belirlenememiştir. Bu farklılaşmanın nereden kaynaklandığını bulabilmek için fen, sosyal ve yabancı dil programlarından mezun olan öğrenciler, t testi uygulanarak ikiye ikiye karşılaştırılmıştır. Söz konusu değişim, yabancı dil programından mezun olan öğrencilerle fen programını bitiren öğrenciler arasındadır. Bu durum, yabancı dil programı öğrencileri lehinedir (Fen Programı;  $n=80$   $\bar{X}=60.40$   $ss=12.56$  Yabancı Dil Programı;  $n=53$   $\bar{X}=65.28$   $ss=12.53$   $t=2.229$ ).

**Tablo 1. Öğrencilerin Bağımsız Değişkenlere Göre Okuma İlgisi Puanları**

Bağımsız Değişkenler	%	n	$\bar{X}$	ss	F/t değeri	P değeri	Anlamlılık Düzeyi
Bölüm							
Biyoloji	24.5	68	60.83	12.00			
Türkçe	27.3	76	62.93	10.83			
İngilizce	21.2	59	64.98	12.18	1.418	.283	$P>.05$
Psi. Dan. ve Reh.	27.0	75	63.10	10.54			
Toplam	100	278	62.90	11.37			
Sınıf							
1.sınıf	44.2	123	62.73	11.88	.223	.824	$p>.05$
4.sınıf	55.8	155	63.03	10.99			
Cinsiyet							
Kız	61.9	172	64.14	11.08	2.338	.020	$p<.05^*$
Erkek	38.1	106	60.18	11.60			
Lise Türü							
Genel Lise	47.1	131	61.65	12.08			
Mesleki-Teknik	9.6	27	64.59	11.39			
Lise	23.0	64	63.54	9.73	1.060	.366	$p>.05$
Öğretmen Lisesi	20.1	56	64.26	11.36			
Diğer(Ana.,Özl-Süp.vb.)	100	278	32.90	11.37			
Toplam							
Sosyo-Ekon. Düzeyi							
Orta hallinin üzeri	23.0	64	64.07	12.31			
Orta halli	62.2	173	62.95	11.24	1.025	.360	$p>.05$
Orta hallinin altında	14.7	41	60.82	10.35			
Toplam	100	278	62.90	11.37			
Lise Programı							
Fen	28.8	80	60.40	12.26			
Sosyal	52.2	145	63.41	10.19	3.295	.039	$P<.05^*$
Yabancı Dil	19.1	53	65.28	12.53			
Toplam	100	278	62.90	11.37			



Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinin Okudukları Türler (n=278)

Tür	Hiç		Çok az		Ordukça		Çok Fazla		Boş	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Gazete	15	5.4	58	20.9	135	48.6	70	25.2	-	-
Mizah	55	19.8	122	43.9	76	27.3	25	9.0	-	-
Bilim Teknik	51	18.3	134	48.2	72	25.9	21	7.6	-	-
Çeşitli Dergi	13	4.7	75	27.0	142	51.1	48	17.3	-	-
Sanat Kitapları	19	6.8	63	22.7	117	42.1	79	28.4	-	-
Kültür Kitapları	39	14.0	97	34.9	95	34.2	45	16.2	2	0.7
Bilimsel Kitaplar	45	16.2	130	46.8	70	25.2	33	11.9	-	-

Öğrencilerin okuma alışkanlıkları (OAA-Y), özelliklerine ilişkin bulgular ise aşağıda tablolarda halinde verilmiştir. Deneklerin, "Derslerinizden arta kalan zamanda hangi tür yazılar okursunuz?" maddesindeki 7 türe ilişkin verdiği yanıtlar ve yüzdeleri Tablo 3'te yer almaktadır (n= 278). Yedi okuma türünden üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının, çeşitli okuma materyalini ne sıklıkla okudukları belirlenerek sıralandığında; öğrencilerin sırasıyla gazete, "sanat kitapları", "çeşitli dergiler", "kültür kitapları", "bilimsel kitaplar", "mizah dergisi" ve "bilim teknik dergileri" okudukları tespit edilmiştir. Bu bulgu, üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmaya göre öğrencilerin tercih ettikleri kitap türü mizah yazıları ve romanlardır (Smithies, 1983). Bunun yanı sıra söz konusu bulgular çeşitli araştırmalarla da desteklenmektedir (Burley ve ark., 1984; LaBonty, 1990; Blackwood ve ark., 1991; Andrews, 1992; Russikoff ve Pilgreen, 1994; Sheorey ve Mokhtari, 1994; Zhiming, 2000). Öğrencilerin cinsiyetine göre, okudukları türlere  $\chi^2$  testi uygulanmıştır. Gazete ( $\chi^2=4.15$ ,  $p=0.126$ ), mizah dergisi ( $\chi^2=2.997$ ,  $p=0.392$ ), çeşitli dergi ( $\chi^2=2.832$ ,  $p=0.418$ ), sanat kitapları ( $\chi^2=2.233$ ,  $p=0.525$ ) ve kültür kitapları ( $\chi^2=5.255$ ,  $p=0.262$ ) okumanın cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı, ancak bilim teknik dergileri ( $\chi^2=14.378$ ,  $p=0.002^*$ ) ile bilimsel kitaplar ( $\chi^2=9.255$ ,  $p=0.026^*$ ) okumanın cinsiyete göre değiştiği ve erkekler lehine olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma türleri sosyo-ekonomik düzeye göre incelendiğinde ise, bilim teknik dergisi ( $\chi^2=12.787$ ,  $p=0.047$ ) ve çeşitli dergiler ( $\chi^2=18.677$ ,  $p=0.005^*$ ) okumanın ekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde değiştiği ve ortaüstü SED lehine olduğu bulunmuştur. Ayda okunan kitap ve dergi sayısına ilişkin görüşlerin dağılımı şöyledir: Öğrencilerin % 12.2 (n=34)'si hiç kitap okumadığını belirtirken, % 4.5 (n=68)'i bir; % 25.9 (n=72)'u iki; % 18.3 (n=51)'ü üç; % 12.9 (n=36)'u dört ve % 6.6 (17)'si beş veya üzerinde kitap okuduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler ayda ortalama 2.2 kitap ve 2.3 dergi okumaktadırlar. Öğrencilerin sahip olduklarını belirttikleri ortalama kitap sayısı, ders kitapları hariç 72 adettir. Ortaöğretim sonrası programlara devam eden işitme engelli çocukların boş zamanlarındaki okuma alışkanlıkları ve tercihleri incelenmiş ve yılda ortalama 10 kitap, ayda 4.1 magazin ve haftada 6.4 gazete okudukları saptanmıştır (Braden, 1986). Çinli öğrencilerin de ayda yaklaşık 4 kitap okudukları belirlenmiştir (Zhiming, 2000). Nell (1988)'in İngiliz ve Güney Afrikalı üniversiteli gençler üzerinde yaptığı araştırmada "değişken okurlar" (ludic readers) olarak adlandırılan bir grup öğrencinin ayda okuduğu ortalama kitap sayısı 17, öğrencilerin tümünün bir ayda okuduğu ortalama kitap sayısı ise 5.7 olarak bulunmuştur (Dökmen, 1994). Bu araştırmadaki üniversite öğrencilerinin ayda okuyabildikleri 2.2'lik ortalama kitap sayısı, söz konusu araştırmadaki 5.7'lik öğrenci ortalamalarından oldukça düşüktür. Bunun yanı sıra öğrencilerimizden, ayda 17 kitap okuyabildiğini belirten tek bir öğrenci bile çıkmamıştır. Nell (1988)'in ayda 17 gibi çok sayıda kitap okuyabilen deneklerinin hızlı okuma kursu almış olmaları ve/ya da ilgilerini daha çok çeken kitapları tercih ettikleri olasılığıyla aklı getirmektedir. Bu durumda, üniversite öğrencilerinin hiçbirinin hızlı okuma ku r-



su almamış oldukları ve/veya okumaya yeterince zaman ayırmadıkları da düşünülebilir. "Yeterince kitap okuyor musunuz?" sorusuna, öğrencilerin % 19.4 (n=54)'ü kendilerini yeterince okuduğu şeklinde değerlendirmekte; % 54.7 (n=152)'si ise yeterli görmemektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların % 25.9 (n=72)'u kısmen cevabını vermiştir. Üniversite öğrencilerinin yeterince kitap okuyamama sebepleri, önem sırasına göre şöyle sıralanmıştır: televizyon seyretmeyi tercih etmek, dostlarla/arkadaşlarla sohbetin daha çekici olması, yorgun olmak, işlerden/derslerden vakit bulamamak ve kitap fiyatlarının yüksek oluşu. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin yarısından fazlası yeterince kitap okuyamadıklarını belirtmişlerdir. Bir araştırmada (McNinch ve Steelman, 1990), 48 öğretmen adayı üzerinde çalışılmış ve adayların kendilerini seyrek okuyan bireyler olarak nitelendirdikleri belirlenmiştir. Başka bir araştırmada da öğretmen adaylarının etkili okuma alışkanlığı ile tutumlarının eksik olduğu saptanmıştır (Olson ve Gillis, 1983). Yeterince kitap okuyamadıklarını ifade eden öğrenciler, bu durumun nedeni sorulduğunda, öncelikle "televizyon seyretmeyi kitap okumaya tercih etmelerinden" ve "yorgun olmalarından" kaynaklandığını belirtmişlerdir. TV izleme miktarı ile okuma başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar genellikle negatif korelasyon olduğunu göstermektedir. Williams ve ark. (1982), okuma başarısının TV izleme arttıkça keskin bir düşme gösterdiği ve on saatin üstünde TV seyretmenin okuma başarısıyla olumsuz bir ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Nitekim bazı araştırmalar televizyon seyretmenin okuma alışkanlığını olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır (Bossing ve Burgess, 1984; Decker, 1985; Lehr, 1986; Timbs, 1993; Zhiming, 2000). Ayrıca birinci sınıfta yaklaşık 5000 saat televizyon izleyen çocukların, 18 yaşına geldiğinde okuldan çok TV izlemeyle zaman ayıracağı sonucu da ortaya konmuştur (Finn, 1980). Bazı araştırmalarda (Tipaldi, 1999; Zhiming, 2000), öğrencilerin öncelikli tercihleri televizyon seyretme, video ve bilgisayar oyunları oynama şeklinde sıralanmış; başka bir çalışmada (Voorhees, 1993) da, öğrencilerin boş zamanlarında kitap okumaktan çok spor yapmayı yeğledikleri ortaya konmuştur. Buna göre, gençler kitap okuma yerine TV izlemeyi, bilgisayarla uğraşmayı ya da fiziksel aktiviteye katılımı tercih etmektedirler.

**Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinin Kitap Okuyamama Nedenleri (n=278)**

Tür	Hiç		Çok az		Orduka		Çok Fazla		Boş	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Vakit bulamıyorum	38	13.7	110	39.6	94	33.8	36	12.9	-	-
Yorgun oluyorum	25	9.0	117	42.1	99	35.6	37	13.3	-	-
TV seyretmeyi tercih ediyorum	89	32.0	114	41.0	43	15.5	32	11.5	-	-
Sohbet daha çekici	36	12.9	132	47.5	60	21.6	50	18.0	-	-
Kitap fiyatları çok fazla	31	11.2	77	22.7	60	21.6	108	38.8	2	0.8

Dökmen (1988)'in çalışmasında öğrencilerin kitap okuyamama nedenleri olarak ilk sıralarda "kitapların pahalı olması" ve "işlerden/derslerden vakit bulamaması" biçiminde yer almaktadır. Bu durum, öğrencilerin televizyonu kitap okumalarına bir engel gördükleri şeklinde yorumlanmıştır. Aynı şekilde, bir araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin yeterince kitap okuyamama nedeni olarak "çok meşgul oldukları ve zamanları olmadıkları" ve fiziksel aktiviteyi pasif bir şekilde okumaya tercih ettikleri belirtilmiştir (Tipaldi, 1999). Söz konusu bulguların birbiri ile çelişmesi, artık günümüzde televizyonun yadsınamayacak şekilde günlük yaşamımıza girmesinden kaynaklanabilir. Kitabın hayatta başarılı olmaya katkısının, mutluluğa olan katkısından daha fazla olduğunu ifade eden öğrencilerin, verdikleri yanıtlardan aldıkları puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin, okulların ve hatta eğitim sistemimizin yarınlarımızın geleceği olan çocuklarımızı kendi aralarında rekabet etmeye zorlamamızdan kaynaklanmıştır.



olabilir. Bu nedenle, eğitim kurumlarımızda rekabet ortamından uzak, öğrencileri birbirine kaynaştırıcı, yardımlaşmayı ve birlikte uyum içinde çalışabilecekleri eğitim ortamının hazırlanması yararlı olabilir. Öğrencilerin, satın almadan okudukları kitapları hangi kaynaklardan sağladıklarına ilişkin yüzde dağılımları şöyledir: Gençlerin % 77.7 (n=216)'si arkadaşlarından, % 10.4 (n=29)'ü okul kütüphanesinden, % 8.3 (n=23)'ü Milli Kütüphaneden veya İl Kütüphanesinden, % 1.8 (n=5)'i gezici kütüphaneden ve % 1.8 (n=5)'i de başka kaynaklardan temin etmektedirler. Öğrencilerin kütüphaneden yararlanma yollarını kimlerden öğrendikleri konusunda verdikleri yanıtların dağılımları şöyledir. Öğrencilerin, % 18.0 (n=50)'i bir öğretmenden, % 6.5 (n=18)'i kütüphane memurundan, %70.1 (n=195)'i kendi kendine öğrendiğini ve % 5.4 (n=15)'ü de henüz kütüphaneye gitmediğini belirtmiştir. Üniversite öğrencilerine, "kütüphaneden yararlanmayı kimden öğrendiniz?" sorusuna % 70'inin kendi kendine öğrendiğini, %18'inin de bir öğretmen tarafından öğretildiğini belirtmeleri, eğitimciler olarak okuma alışkanlığı kazandırma konusunda "üzerimize düşen görevi acaba ne derece yerine getirebiliyoruz?" sorusunu akla getirmektedir. Özetle, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının "düşük" düzeyde olduğu söylenebilir. Bu vargı, çeşitli araştırmalarla da desteklenmektedir (Hodges ve Nash, 1982; Burden ve ark., 1984; LaBonty, 1990; 1991; McCoy ve ark., 1991; Andrews, 1992; Meyer, 1993; Timbs, 1993).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Üniversite öğrencilerin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, öğrencilerin okuma ilgilerinin, cinsiyete ve liseden mezun olunan program türüne göre anlamlı bir farklılık yaratırken; okumakta oldukları bölüm, sınıf, mezun olunan lise türü gibi değişkenlerin okuma ilgilerini değiştirmediklerini ortaya koymuştur. Kitap okuma alışkanlıkları açısından ise; öğrencilerin daha çok gazete, sanat kitapları ve çeşitli dergiler okudukları ve cinsiyete göre değişmediği anlaşılmaktadır. Ayda 2-3 kitap ve dergi okuyan üniversiteli gençlerin yarıdan fazlası yeterince kitap okuma konusunda kendilerini yeterli görmemekte, yaklaşık yalnızca beşte biri ise yeterli bulmaktadır. Kitap okuyamama açısından; TV seyretmeyi tercih etme, dostlarla sohbetin daha çekici olması ve yorgun olma gibi gerekçeleri öne sürmüşlerdir. Öğrenciler satın almadıkları kitapların büyük bir bölümünü arkadaşlarından temin etmektedirler. Bunu sırasıyla okul ve Milli Kütüphane ya da il kütüphanesi izlemektedir. Öğrencilerin üçte ikisinden fazlası kütüphaneden yararlanmayı "kendi kendine öğrendiğini" ifade etmiştir. Sonuç olarak, okuma ilgisi açısından "orta" düzeyde bulunan ve ileride öğrencilerine model olacak öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün okuma alışkanlığına yeterince sahip olmadığı ortaya konmuştur. Araştırmanın bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir. 1) Öğretmen adaylarının, okuma ilgi ve alışkanlıklarını geliştirmek için: okuma problemleri teşhis edilmeli, okuma hızlarını ve anlama kapasitelerini arttırmak amacıyla, bilimsel literatürde belirtilen okuma teknikleri / stratejileri öğretilmelidir. 2) Tüm öğrencilerin kitaba ulaşma olanaklarını arttırmak gereklidir. Bu nedenle üniversite ve fakülte kütüphanelerinin zenginleştirilmesi ve daha işlevsel kılınması yararlı olacaktır. 3) Okuma materyalleri ilginç ve yaşama benzer (yaşama içiçe) olmalıdır. 4) Öğretmen adaylarının özellikle de erkek öğrencilerin okuma ilgilerinin arttırılabilmesi için Fakülte bünyesinde "Okuma Günleri", "Kitap Şenliği" vb. etkinlikler düzenlenmeli ve tüm sorumluluk öğrencilerce üstlenilmelidir. 5) Tüm öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve becerilerinin geliştirilebilmesi için "Güzel Okuma ve Yazma" derslerinde en az ikişer kitap ve alanlarıyla ilgili ikişer araştırma makalesi inceleme görevi verilmelidir. 6) Öğretim elemanlarının yanı sıra ilk ve ortaöğretim öğretmenleri de kendi alanlarında okumayı ve araştırmayı teşvik etmek amacıyla her yarıyıl en az ikişer tane makale okumaları konusunda öğrencileri yönlendirebilirler. 7) Okuma alışkanlığının küçük yaşlarda elde



dildiği dikkate alındığında, ailelerin ve eğitim kurumlarının bu konuda özendirici önlemler alması gerekli görülmektedir. Başarılı öğrencilere kitap armağan etme, sınıf kitaplıkları kurma, okunan kitapların özetlenerek sınıfta öğrencilerle paylaşılması, en çok kitap okuyan öğrencilerin isimlerini panolarda ilan etme vb. gibi. 8) Anne-babalar çocuklarına "kitap okumalısın" demek yerine, kendileri okumayı alışkanlık haline getirerek onlara iyi birer model olmalıdırlar. 9) Üniversite kütüphaneleri okumayı özendirme konusunda etkinlikler düzenlemelidir. Örneğin; ayda/ yılda en çok kitap ödünç alarak okuyan gençlerin isimlerini (... Ayının/ 2001 yılının en çok kitap okuyanları: ...) panoda ilan etme, Kitap armağan etme, ücretsiz sinema, tiyatro, konser bileti sağlama, vb. gibi. 10) Kitap kapakları ve kalitesinin "oldukça" önemsendiği dikkate alındığında, yayınevleri de gerekli özeni göstermelidir.

### KAYNAKLAR

- Akçamete, G. (1989). "Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi." Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Ankara M. E. Basımevi, 22 (2), 735-736.
- Andrews, S. V. (1992). Becoming Serious Writers/Readers: Providing Encouragement and Contexts for Learning". Paper presented at the Annual Indiana Teachers Applying Whole Language Conference. (Terre Haute, IN, Feb 22, 1992). ERIC ED345230.
- Blackwood, C. and Others. (1991). "Pleasure Reading by College Students: Fact or Fiction?". Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. (Lexington, KY, Nov 13-15, 1991). ERIC ED344191.
- Book Industry Study Group. (1984). The 1983 Consumer Research Study on Reading and Book Publishing. New York: Book Industry Study Group, Inc.
- Bossing, L. and L.B. Burgess. (1984). "Television Viewing: Its Relationship to Reading Achievement of Third Grade Students." ERIC ED252816.
- Braden, J.P. (1986). "Reading Habits and Preferences of Deaf Students Beginning Post Secondary Programs". American Annals of the Deaf. 131,3: 253-256. July
- Burden, J. E. and Others. (1984). "A Report on the Reading Habits of College-Aged Senegalese Students". Paper presented at the Annual Meeting of the International Reading Association. (29th, Atlanta, GA, May 6-10, 1984). ERIC ED246411.
- Decker, B. C. (1985). Aliteracy: What Teachers Can Do to Keep Johnny Reading. Paper presented at the Southeastern Regional Conference of the International Reading Association. (11th, Nashville, TN, Nov 2-5, 1985) ERIC ED265528
- Collins, N. D. (1996). Motivating Low Performing Adolescent Readers". ERIC ED396265.
- Demirel, M. (1992). "Temel Boyutlarıyla Okuduğunu Anlama Süreci." Eğitim Fakültesi Dergisi 8. 325-326.
- Demirel, Ö. (1990). "Yabancı Dil Öğretimi." Ankara: USEM Yayınları. No: 6. 119.
- Dökmen, Ü. (1994). Okuma Becerisi, İlgi ve Alışkanlığı Üzerine Psikososyal Bir Araştırma. İstanbul: MEB Yayınları
- Finn, P. (1980). "Developing Critical Television Viewing Skills". Educational Forum. 44: 473-482.
- Hodges, V. P. and A. M. Nash. (1982). "Should Teacher Training Institutions Be Concerned about the Reading and Writing skills of Future Teachers?". Paper presented at the Annual Meeting of the Washington Organization Reading Development for International Reading Association (8th, Seattle, WA, March 5, 1982). ERIC ED236579.
- Jipson, J. A. and N. Paley. (1992). "Is there a Bare to Today's Literature-Based Reading Programs?". English Education. 24, 2: 77-90, May.
- LaBonty, J. (1990). "College Students as Readers". Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference. (40th, Miami, FL, Nov 27-Dec 1, 1990). ERIC ED335631.
- LaBonty, J. (1991). "College Students as Readers". Reading Horizons. 32, 1: 21-32, Oct.
- Lehr, F. (1986). "Television Viewing and Reading". ERIC ED272855.
- McCoy, D. And Others. (1991). "Surveys of Independent Reading: Pinpointing the Problems, Seeking the Solutions". Paper presented at the Annual Meeting of the College Reading Association. (Cristal City, VA, Oct 31-Nov 3, 1991). ERIC ED341021.



- McNinch, G.W. and P. Steelmon. (1990). "Perceived Reading Status of Teacher Education Students". *Reading Improvement*. 27, 3: 203-206, Fall
- Meyer, R. J. (1993). "Preservice Teachers' Literacy Autobiographies and Teacher Development." Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference (Charleston, SL, Dec 1, 1993). ERIC ED367620.
- Mokhtari, K. and R. Sheorey. (1994). "Reading Habits of University ESL Students at Different Levels of English Proficiency and education". *Journal of Research in Reading*. 17, 1: 46-61, Feb.
- Myers, A. (1983). "Reading in the Problem Years: Some Strategies". *The School Librarian*. 31,4: 328-331, Dec.
- Nell, V. (1988). "The Psychology Of Reading for Pleasure: Needs and Gratification". *Reading Research Quarterly*. XXIII (1), 6-50.
- Olson, M.W. and M. Gillis. (1983). "Teaching Reading Study Skills and Course Content to Preservice Teachers". *Reading World*. 23,2: 124-133, Dec.
- Palmer, B. M. and others. (1994). "In Their Own Words: What Elementary Students Have to Say about Motivation to Read". *Reading Teacher*. 48, 2: 176-178, October. ERIC EJ492244
- Russikoff, K. A. and J. L. Pilgreen. (1994). "Shaking the Tree of 'Forbidden Fruit': A Study of Light Reading". *Reading Improvement*. 31, 2: 122-124, Sum.
- Sangkaeo, S. (1999). "Reading Habit Promotion in Asean Libraries".  
<<http://www.ifla.org/IV/ifla65/papers/091-114e.htm>> (Erişim tarihi: Mayıs 2001).
- Sheorey, R. and K. Mokhtari. (1994). "The Reading Habits of Developmental College Students at Different Levels of Reading Proficiency". *Reading Improvement*. 31, 3: 156-166, Fall.
- Smithies, M. (1983). "Reading Habits at a Third World Technological University". *Reading in a Foreign Language*. 1,2:111-118, Oct.
- Stone, G. and L. Wu. (1993). Influences of Gender and Adolescents Pleasure Book Reading on Young Adult Media Use." Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Education in Journalism and Mass Communication. (76<sup>th</sup>, Kansas City, MO. August 11-14). ERIC ED361682.
- Tezcan, M. (1983). "Boş Zamanlar Sosyolojisi." Ankara Bilgi Yayınevi, 134.
- Timbs, L. C. Jr. (1993). "From Couch Potatoes to Readers: Enriching Undergraduate Education". *Journalism Educator*. 48, 2: 81-83, Sum.
- Tipaldi, E. I. (1999). "Squeezing Reading into our Students' Lives".  
><http://www-unix.oit.umass.edu/~cmoran/wmwp/tipaldi.htm>>  
(Erişim tarihi: Nisan 2001).
- Williams, P.A., Haertel, E.H, Haertel, G.D. and H.J. Walberg. (1982). "The impact of Leisure-Time Television on School Learning: A Research Synthesis". *American Educational Research Journal*. 19:19-50.
- Yılmaz, B. (1991). "Okuma Alışkanlığı". *Yaşadıkça Eğitim*. 15, Nisan.
- Zhiming, L. (2000). "Reading is on the Rise in China". ><http://www.honco.net7100days/02/200-0526.liu.html>> (Erişim tarihi: Mayıs 2001).

## KANT'IN EĞİTİM FELSEFESİ: FİZİKSEL EĞİTİM, KARAKTER VE ERDEMLER

Yrd. Doç. Dr. Sedat YAZICI\*

### Özet

Bu makalede Kant'ın eğitime ilişkin görüşleri, özellikle onun ahlak eğitimi konusundaki yaklaşımına odaklanarak, açıklanmaya çalışılmıştır. Göstermeye çalışacağım gibi, Kant ahlak eğitiminde karaktere ve erdemlere önem vermiş olmasına karşın onun deontolojik ahlak anlayışı karakter ve erdem gibi aretik kavramların ahlak eğitiminde merkezi önem kazanmasına olanak vermemektedir. Karakter ve erdemler Kant'ın ahlak ve eğitim anlayışında en fazla ahlak kuralına yardımcı olan ikincil değerler olarak görülebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Kant, Fiziksel Eğitim, Ahlak Eğitimi, Karakter Ve Erdemler.

### Abstract

This paper draws an expository schema of Kant's educational thoughts paying special attention to his moral education. I argue that while it is true that Kant emphasizes the importance of character and virtues in moral education, his deontological position does not allow him to put these aretic notions at the center of moral education. In Kant's moral and educational philosophy, character and virtues are at best seen as secondary to the moral rule.

**Key Words:** Kant, Physical Education, Moral Education, Character And Virtues.

### GİRİŞ

Kant'ın 1776-1777 ve 1786-1787 eğitim-öğretim yılında Konighberg Üniversitesi öğrencilerine eğitim konusunda verdiği seminer notları 1803 yılında *Ueber Padagogik* (Eğitim Üzerine, bu esere *EÜ* diye kısaltarak atıfta bulunacağım) başlığıyla yayımlanmış olmasına karşın Aydınlanma döneminin bu ünlü felsefecisinin eğitim felsefesi pek az bilinir. Bu notlar, Kant'ın metafizik ve ahlak felsefesi konusundaki eserleri kadar sistematik ve üzerinde uzun yıllar çalışılmış bir eser olmamasına karşın, genelde 18. yüzyıl Aydınlanma döneminin eğitim anlayışını özelde de Kant'ın eğitim felsefesini anlama yönünden incelemeye değerdir. Dahası, Kant'ın eğitim konusundaki görüşleri J. J. Rousseau'nun eğitim felsefesinin etkisini ve yaygınlığını anlama bakımından da önemlidir. Çünkü Kant, J. J. Rousseau'nun yalnızca siyasi fikirlerinden değil, eğitim konusundaki görüşlerinden de etkilenmiştir. Öyle ki, Rousseau'nun *Emil* adlı eserini okurken günlük düzenli yürüyüşlerini bile aksatmıştır. Bu etki, aşağıda da göreceğimiz gibi, en çok Kant'ın fiziksel eğitim konusundaki görüşlerinde söz konusudur. Bu yazıda amacım Kant'ın eğitim felsefesini ahlak kuramıyla ilişkilendirerek karakterin ve erdemlerin Kant felsefesindeki konumunu irdelemektir. Bunu yaparken, aynı zamanda onun eğitim anlayışının genel bir çerçevesini çizmeye çalışacağım.

### II

Kant'a göre, insanoğlunun en zor iki icadı yönetim sanatı ve eğitim sanatıdır. İnsan kapasitesinin gelişimi kendi kendine gerçekleşmediği için bütün eğitimler sanattır. Kant'a göre "insan eğitilmesi gereken yegane varlıktır" (*EÜ*, s. 101). İnsan diğer canlılar gibi içgüdüleriyle dünyaya gelmediğinden dolayı kendi davranışlarına ilişkin düzenlemeleri yine kendisi yapmalıdır ve bunu doğar doğmaz yapabilme yetisine sahip olmadığı için

\* Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi



diğer insanların yardımına gereksinimi vardır. Bu nedenle her nesil diğerini eğitir (EÜ, s. 103).

Eğitim sanatının temeli ve gelişim süreci ya mekaniktir ya da akılcı. Mekanik sözcüğü Kant'a özgü bir kavramdır ve bununla plansız, belli olaylara göre düzenlenmemiş "doğal" eğitim ifade edilmektedir. Eğitim sanatı, eğer amacına ulaşacak şekilde insan doğasını geliştirecekse akılcı olmak zorundadır (EÜ, s. 111-116). Bu nedenle, eğitim sanatındaki mekanizma bilime dönüştürülmeli yoksa hiçbir zaman ortak çaba ve birliktelik olmaz ve bir neslin yaptığını diğer nesil yıkar.

Eğitim, uygulaması birçok nesille mükemmelleştirilmesi gereken sanattır (EÜ, s. 112). Bilindiği gibi Kant felsefesinin genel özelliği akılcılık üzerine kurulu olmasıdır. Ancak Kant, evrensel ahlak ilkelerinin ve bazı bilgilerin yalnızca akıl yoluyla elde edilebileceğini ileri sürmesine karşın, eğitimde deneyimin son derece önemli olduğunu, yalnızca akla dayanarak bir eğitim kuramının geliştirilemeyeceğini vurgular. Kendi sözleriyle aktarır sak:

Genellikle eğitimsel deneyimin gereksiz olduğu ve bir şeyin iyi olup olmadığına yalnızca akılla karar verilebileceği düşünülür. Bu büyük bir hatadır. Deneyim bize bir deneyin sonuçlarının çoğunlukla umduğumuzdan tamamen farklı olduğunu gösterir. Deneyimle yolumuzu bulmamız gerektiğinden, hiçbir neslin tamamlanmış bir eğitim modeli ortaya koyamayacağı açıktır (EÜ, s.126).

Gelişmiş ülkeler de dahil olmak üzere, dünyanın her yerinde ve her döneminde eğitimciler ülkelerinin mevcut eğitim sisteminin yetersizliğinden veya yanlışlığından yakınmıştır. Bunun temel nedeni, eğitimin yalnızca mevcut koşullara göre değil, gelecekteki koşullara göre düzenlenmesi gerekliliğinden kaynaklanmaktadır. Kant, bu gerçeği ifade ederken eğitim sanatının temel ilkelerinden birinin çocukların mevcut koşullara göre değil, daha ziyade insanlığın olası gelişmişlik durumuna göre, yani insanlık düşüncesine göre eğitilmesi gerektiğini söyler. Bu anlamda Kant, ahlak felsefesinde olduğu gibi, eğitimin deneyim yardımıyla ama evrensel ilke ve kurallar üzerine kurulması gerektiğini savunur. Bunu yapabilmenin en doğru yolu eğitim kurumunun uzmanlar aracılığıyla yönlendirilmesi ve yönetilmesidir:

Okulların yönetimi tamamen en başarılı uzmanların yargılarına bırakılmalıdır. Bütün kültürler bireyle başlar ve bu yoldan kendini geliştirir. İnsan doğasının doğru amacına yönelik sürekli gelişimi ancak geniş görüşlü, evrensel iyiye ilgi duyan ve gelecekteki gelişmişlik durumu düşüncesini kavrayabilen kişilerin uğraşısıyla elde edilebilir (EÜ, s. 120).

Yukarıdaki iki alıntıda da açıkça görüleceği gibi, Kant eğitimi tamamen bilimsel bir disiplin alanı olarak görmekte ve eğitimbilimsel bilginin bilimsel bilginin de genel özelliklerinden olan yığılan ve ilerleyen yönüne dikkat çeker. Buna karşın Kant'ın eğitim anlayışına getirilen eleştirilerden biri eğitimde evrensel unsurlara aşırı vurgu yaparak ulusal ve toplumsal değer ve ülkelere yer vermediği konusunda olmuştur. Gerçekten de Kant, ahlak felsefesinde olduğu gibi, eğitim konusundaki yazılarında da insan kavramıyla her zaman evrensel (cosmopolitan) insanı anlar. Kanımca Kant'ın eğitimin evrensel boyutuna ve değerlerine önemle vurgu yapması eleştirilecek bir unsur değil, aksine çağdaş eğitim ve değerler anlayışının desteklediği bir görüştür. Kuşkusuz evrensellik eğitim biliminin önemli ama yegane belirleyici ilkesi değildir. Yerel ve toplumsal değer ve olgularla evrensel değerleri birleştirmek çağdaş eğitimin belli başlı sorunlarından biridir. Ancak ahlak ve eğitim anlayışının evrensellik iddiasına karşın, kız çocuklarının eğitimini ihmal



etmesi, kadınlara ilişkin önyargılı ve olumsuz değerlendirmelerde bulunmuş olması bakımından Kant'ın yine de çağının bazı toplumsal ve kültürel değerlerini aşamadığını da belirtmeliyiz.

Kant, eğitimi iki genel başlık altında ele alır. Kendi ifadesiyle, "pedagoji veya eğitim bilimi fiziksel veya pratiktir" (EÜ, s. 134). Bu genel ayrımında kullanılan "fiziksel" ve "pratik" kavramları genel ve yaygın kullanımlarının dışında, Kant metafiziğinin ve ahlak felsefesinin çizdiği veya üzerine kurulu olduğu iki farklı varlık alanını ifade eder. Kant, fiziksel alanla insan eğitiminin bağlı olduğu, zihinsel gelişmeden beslenme ve büyümeye kadar, doğal ya da fiziksel yapıyı anlar. Bu alana ilişkin eğitimde doğanın ve fiziksel dünyanın kendine özgü yasaları ve neden sonuç ilişkisi söz konusudur. Bu nedenle fiziksel eğitim insan doğasının kendi yasalarına göre sürdürülür ve bu eğitim özellikle çocukluğun ilk dönemlerinde negatiftir. Bu noktada Kant, Rousseau'yla aynı görüştedir. Rousseau *Emil*'de bu görüşünü,

İlk eğitim tamamen negatif olmalıdır. Bu, hiç de erdemin ve doğrunun öğretilmesini değil, kalbi kötülükten ve zihni yanlışlıktan korumayı içerir. [Böyle bir eğitim] çocuğun bedenini, organlarını, duyumlarını ve gücünü çalıştırır, ama ruhunu mümkün olduğunca özgür tutar. Çocukluğu çocukta olgunlaşmaya bırakın (Rousseau, 1977, s. 93-94)

sözleriyle ifade ederken, Kant aynı görüşü, "genel olarak, eğitimin ilk aşamasının tamamen negatif olduğu gözlenmelidir, yani doğanın verdiklerine yeni bir şey eklememeli ve ona müdahale etmemeli" (EÜ, s. 141) sözleriyle dile getirmiştir. İki düşünür arasındaki bir başka ortak görüş eğitimde yaşın belirleyici bir unsur olarak kabul edilmesidir.<sup>ii</sup>

Pratik eğitim ise üç genel alanı kapsar: (1) Öğrencinin genel becerisini artırmaya yönelik okul müfredatı. İnsanın amaçlarını elde etmede nitelikli olması için skolastik kültüre veya eğitime ihtiyacı vardır. (2) Basiret veya öngörülü olmayı amaçlayan, yaşamın pratik konularına ilişkin pragmatik kültür veya eğitim. (3) İyi davranışa karşılık gelen *moral kültür*. Bu üç eğitim türünden ilk önce verilmesi gereken okul eğitimidir. Bunu pragmatik eğitim izler ve en son olarak da daha fazla zihinsel gelişmişlik gerektirdiği ve ilkelere dayandığı için ahlak eğitimi gelir.

Kant'a göre insanın gerçek özgürlüğü ancak pratik alanda olanaklıdır, çünkü bu alanda zorunlu belirlenim (determinizm) söz konusu değildir ve insan kuralları kendisi koyar veya seçer. Bu anlamda Kant'ın pratik eğitimle ifade ettiği daha çok ahlak eğitimidir. Bu açıklamalar doğrultusunda, Kant'ın eğitim felsefesinde, fiziksel ve pratik eğitim arasında şu ayırıcı özellikler söz konusudur. Fiziksel eğitim çocuk açısından pasif eğitimidir; çünkü bu eğitim diğer insanlara bağlıdır ve doğaya uygun düşmek koşuluyla onlar tarafından yönlendirilir. Oysa pratik veya ahlak eğitimi aktiftir, çocuk eylemin ilkesini kendisi bulabilir. Biz de Kant'ın kendi ayrımını izleyerek eğitim konusundaki görüşlerine biraz daha yakından bakalım.

### III

Kant doğal çevrenin de insan üzerinde eğitici etkisinin olduğunu vurgulaması bakımından eğitimi geniş anlamda tanımlayan ve anlayan düşünürlerden biridir.<sup>iii</sup> Fiziksel eğitimin bir yönünü çocuğun bakımı, beslenmesi, korunması, yedirilip içirilmesi gibi anne-baba veya bakıcılar tarafından verilen eğitimi içerir. Kant'ın bu konulardaki yaklaşımı da Rousseau'nunkine benzerdir. Çocuk olabildiğince doğal yapısına ve gelişim sürecine göre yetiştirilmelidir. Bu konuda Kant çocuğun doğal yapısına uygun düşen yöntemler olarak şunları önerir. Anne sütü çocuk için son derece önemlidir. Çocukların bakımında



kundaklama ve beşiğe konma gibi çocuğun doğal gelişimini engelleyecek yöntemlere başvurulmamalıdır. Çocukların büyüme ve gelişim süreçlerinde onlara destek amacıyla ne kadar az aygıt kullanılır ve çocuklar kendi öğrenme süreçlerine bırakılırsa o kadar iyidir.

Kant eğitim felsefesinin dikkate değer özelliklerinden bir diğeri alışkanlıklara karşı takınılan olumsuz tavidir. Anne-babaların çocukların kötü alışkanlıklar kazanmamaları konusunda aşırı özen göstermeleri açıktır. Ancak Kant, çocukların ilerde kullanabilmeleri amacıyla bir çok alışkanlık edinmelerinin gereksiz olduğunu vurgular. "İnsan ne kadar alışkanlığa sahipse o denli daha az özgür ve bağımsız olur" (EÜ, s. 146). Hatta, ahlaki bakımdan iyi olan şeyler bile çocuğa alışkanlık şeklinde sunulmamalıdır (EÜ, s. 141). Kant'ın alışkanlıklara karşı böylesi bir olumsuz tavır takınmasının iki temel nedeni vardır. Birincisi, alışkanlıkların yeni davranışlar edinmede ortaya çıkardığı olumsuz transfer etkisi; ikincisi, belki de en önemlisi, alışkanlıkların akıllı seçim yapmamızı ve düşünerek eylemde bulunmamızı engellemeleridir; çünkü Kant, doğru eylemin alışkanlığa veya eğilime göre değil, akla ve doğru ilkeye göre belirlenmesi gerektiğini savunur.

Kant, çocuğun bedensel ve duyuşsal gelişimi için oyunun son derece önemli olduğunu vurgular. Bu konuda anne-babanın veya eğitimcinin çocuğa bir zarar gelebilir endişesiyle aşırı koruyucu tavır takınmalarını da yanlış bulur. Örneğin, çocukların güvenlik içinde dar yollardan ve köprülerden geçmelerini onların öz güvenlerinin, bedensel ve duyuşsal gelişimlerini destekleyen tehlikesiz aktiviteler olarak görür. Kant'ın çocukların bedensel gelişimleri için yararlı gördüğü diğer oyunlardan bazıları şunlardır: tırmanma, koşma, sıçrama, kaldırma, fırlatma, bir noktaya nişan atışı, güreş ve koşu gibi.

Daha önce de belirttiğimiz gibi, Kant fiziksel eğitimle yalnızca çocuğun beslenme, bakım, koruma ve büyümesine ilişkin eğitimi anlamaz. Fiziksel eğitim, aynı zamanda zihnin eğitimi veya kültürleştirilmesini de içerir. Bu kapsamda, zihnin belli melekeleri olarak zekanın, duyumların, hayal gücünün, hafızanın, dikkat gücünün ve düşünme gücünün, kısaca anlamanın alt güçleri eğitilmelidir. Bu melekelerin eğitimi veya kültürleştirilmesi, zihnin daha üstün melekeleri olan anlama, yargı ve akıl melekelerinin eğitimi için alt yapıyı oluşturur. Kant'ın bu melekelerin eğitimi fiziksel eğitim kapsamında ele almasının nedeni bunların eğitiminin çocuk için bir ölçüde pasif eğitim, yani başkalarının rehberliğine ve yol göstericiliğine gereksinim duymasındandır. Her iki meleke türünün, alt ve üst melekelerin, eğitimindeki amaç insanı özgürlük alanına hazırlamaktır.

Çocukların eğitilmiş olması yeterli değildir. En önemlisi onların düşünmeyi öğrenmeleridir (EÜ, s. 123). Çocuk, bilgi ile görüş arasında açık bir ayrım yapmayı öğrenmelidir. Demek ki Kant, eleştirel düşünmeyi yalnızca felsefi bilginin bir yöntemi olarak görmekte, aynı zamanda bunun eğitimin temel değerlerinden biri olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yönüyle o, çağdaş eğitimin belli başlı özelliklerinden biri olan öğrencide eleştirel düşünme becerilerini artırma idealini ilk vurgulayanlardan biridir.

Kant'a göre, eğitim konusunda en önemli problemlerden biri yasal sınırlamayla özgürlüğü kullanma yeteneğinin nasıl uzlaştırılacağı sorunudur. Bir başka deyişle, özgürlüğü zorlama koşullarında nasıl besleyebiliriz? Kant, bu konuda üç öneride bulunur. Birincisi, çocuğun hareketleri başkasını rahatsız etmediği ve kendine zarar vermediği sürece ilk dönemlerden itibaren serbest bırakılmalıdır. İkincisi, çocuğa, eyleminin diğer insanların amaçlarını elde etmelerine olanak verdiği ölçüde kendi amacını elde edebileceği gösterilmelidir. Üçüncüsü, çocuğa, sınırlamanın özgürlüğünü doğru biçimde kullanabilmesi-ne yönelik olduğunu, zihninin zamanı geldiğinde özgürlüğü kullanabilecek şekilde eği-



tildiği gösterilmelidir (EÜ, s. 132). Kant'a göre özgürlük insan için son derece önemli bir değerdir ve insanı kültürleştirmenin ve disipline etmenin temel amacı onun özgürlüğünü en üst seviyede yaşayabilmesi içindir. "İnsan özgürlük için öyle büyük bir doğal güdüye sahiptir ki, buna belli bir süre alışınca onun için her şeyi feda eder" (EÜ, s. 104).

#### IV

Kant'a göre "insan doğası gereği ne iyi ne de kötüdür, çünkü o doğası gereği ahlaki varlık değildir" (EÜ, s. 210). Aklının yasa ve ödev kavramlarını kavramasıyla ancak insan ahlaki varlık olur. Ahlakta cezalandırma olmamalıdır çünkü ahlak eğitimi disipline değil, maxime dayanır. Ahlak eğitimi, eylemin ilkesini ve onun ödev düşüncesine olan ilişkisini anlamayı gerektirdiği için çocuk açısından aktif eğitimidir. Buna göre, ahlak eğitiminin amaçlarından biri objektif olarak geçerli değerler elde edebilmemize yardım eden temel sağlamaktır.

Kant'a göre ahlaki maximin kaynağı insanın kendisidir ve bir eylemin ahlaki doğruluğu onun saygı duygusuyla maxime göre yapılıp yapılmadığına dayanır. Maxim, eylemin öznel ilkesi, yani ne amaçla yapıldığını belirleyen bilinçlilik durumudur. Bu öznel ilke ahlak yasasına saygıdır. Ahlak yasasına saygı bir eylemin ahlakilik niteliğini belirlemede temel ölçütlerden biridir. Öyle ki, bu saygı duygusu arkadaşlık ilişkilerinin düzenlenmesinde bile Kant'ın kabul ettiği temel bir ilke veya düstur olarak karşımıza çıkmaktadır. "Arkadaşlık o kadar hassas bir konudur ki, eğer duygulara dayanmasına müsaade edilirse asla bir an bile sona ermeme güvencesi söz konusu değildir... Hiçbir durumda sevgi arkadaşlığın nedeni olamaz, çünkü, duygu kendi seçimine kördür" (EÜ, s. 262). Arkadaşlık ilişkisinde veya herhangi bir erdem davranışında göz önünde bulundurulması gereken yegane duygu saygıdır, ödev duygusundan kaynaklanan bir saygı.

Kant'a göre iki tür ödev söz konusudur. Birincisi, yalnızca bireyin kendi özgür sınırlanmasına dayanan erdem ödevleridir. Kant, bu tür ödevleri yetkin-olmayan (imperfect) ödevler olarak nitelendirir. İkincisi ise, dışsal sınırlamanın ahlaki yönden olanaklı olduğu adalet (hak) ödevleridir ve Kant bunları yetkin (perfect) ödevler olarak adlandırır. Buna göre, yetkin-olmayan ödevler olarak nitelendirilen erdem ödevlerinin üç özelliği söz konusudur: Bu ödevler (1) ne yapılması gerektiğini açıkça belirlemezler, (2) dışsal bir güçle, örneğin, yasal veya sosyal yaptırımla, zorlanamazlar ve (3) bu ödevler belirli bir hak iddia etmeye yönelik değildirler O'Neill 1989, s. 224-5). Örneğin, yardımseverlik ödevi yetkin-olmayan bir ödevdir, çünkü bu ödevi yerine getirmek için bireyden istenen belli bir eylem biçimi söz konusu değildir. Eylemin nasıl ve hangi ölçüde gerçekleştirileceği, kime yardım edileceği tamamen eylemi gerçekleştirecek olan kişinin seçimine bağlıdır. "Bunların yerine getirilmesi yararlıdır, ancak eğer özne bunlara uymamayı bir prensip haline getirmemişse bunları yerine getirememek kendinde kusurluluk değil, yalnızca moral değerde bir yokluktur (= o)" (Kant, 1991, s. 194). Demek ki Kant, erdem ödevleri için herhangi bir dışsal zorlamayı bireysel hakkı ihlal eden bir eylem olarak görürken, yetkin ödevlerin yerine getirilmesinde dışsal zorlamanın gerekli ve hatta zorunlu olduğunu ileri sürmektedir. Bir çok eleştirmenin de belirttiği gibi, Kant'ın ahlak kuramı daha çok negatif ödevlere önem verir ve erdem gibi pozitif ödevlerin genel toplumsal mutluluğun elde edilmesinde yapıcı rolünü görmezden gelir. Bu özellik, Kant'ın vermiş olduğu şu örnekte ve ona ilişkin temellendirmesinde açıkça görülebilir:

"Bir insan borcunu ödemesi gereken bir günde, gerçekten ihtiyacı olan bir insan görür de merhamet duygusuyla borçlu olduğu ve ödemesi gereken parayı ona verirse bu doğru mudur? Hayır! Bu yanlıştır, çünkü şefkatli olabilmek için bundan önce özgür olma-



mız gerekir. Yoksula parayı vererek değerli bir iş yapmış olurum, ancak borcumu ödeyerek yalnızca yapmam gerekeni yaparım" (EÜ, s. 206).

Yukarıdaki örnekte sözü edilen borçlu olduğumuz kişinin bir yakın dostumuz veya arkadaşımız olduğunu, söz konusu paraya da o gün için ihtiyacı olmadığını varsayalım. Bu durumda Kant yine de yoksula yardım etme yerine borcumuzu ödememiz gerektiğini söyleyecektir; çünkü "borcunu günü geldiğinde ödemelisin" ahlak ilkesi veya kuralı hiçbir şekilde herhangi bir erdem adına ihlal edilmemelidir. Buna karşın, erdem ahlakıyla hareket eden birisi, içinde bulunduğu koşulları (örneğin, borcunu ödemesi gerektiğini ama ödememesi durumunda arkadaşının madur olmayacağını, yoksula yardım etmenin önemli bir erdem olduğunu) değerlendirerek yoksula yardım etmeyi seçecektir. Bu örnek, Kantçı kuramın ne denli kurallara bağlı, söz konusu ahlaki kural adına içinde bulunulan koşulları görmezlikten gelen ve erdemleri ikinci plana iten bir kuram olduğunu göstermesi bakımından ilginçtir. Buna karşın erdemleri ahlak eğitiminin temeline koyan düşünce hak ve adalet gibi deontolojik kavramların içerikten yoksun moral kavramlar olduğunu ileri sürer ve erdemlerin pozitif yönünün ahlaki yükümlülükler olarak algılanması gerektiğinde ısrar eder.

Gerçekten de Kant ahlak felsefesine getirilen en önemli eleştirilerden biri, onun kurallara aşırı önem verdiği ve ahlakta karakterin ve erdemlerin önemini görmezlikten geldiği yönünde olmuştur. Erdemleri ve karakteri temel alan eğitim ve ahlak anlayışlarıyla eylemi temel alan Kantçı ahlak anlayışının temel sorusu birbirinden farklıdır. Kantçı kuram için yanıtlanması gereken soru "Nasıl eylemde bulunmalıyım?" sorusu iken; erdemlere ve karaktere önem veren ahlak ve eğitim anlayışlarında "Nasıl bir insan olmalıyım?" sorusu önemlidir. Bir başka ifadeyle, birincisi için "yapma/eyleme" önemli iken, ikincisi için "olma", yani nasıl eylemde bulunduğumuzdan ziyade nasıl bir insan olduğumuz önemlidir.

Erdem ahlakına dayanan bir eğitim anlayışında bir eylemi doğru yapan onu gerçekleştiren bireyin karakter özelliğinin iyiliğidir. Oysa Kantçı kuramda, bir karakterin erdemliliği her zaman önceden doğru olarak kabul edilen eylem veya kural tarafından belirlenir. Kuşkusuz diğer insanların haklarına saygı gösterme önemli bir ahlaki değerdir ve bu değer demokratik eğitim anlayışının en temel değerlerinden biri olarak işlenmelidir. Ancak, içerikten yoksun, bireylere ne *yapıp-yapmamaları* gerektiğini değil de yalnızca ne *yapmamalarını* söyleyen kuralcı bir ahlak anlayışına dayalı eğitim sistemiyle modern toplumlarda kısmen unutulmaya yüz tutmuş karakter ve erdem özelliklerini yaşamak ve sürdürmek olanaksız gibi görünüyor. Bu nedenle, soyut ilkelere dayalı bir eğitim yerine somut karakter özellikleri kazandırmaya yönelik, karaktere önem veren bir ahlak eğitiminin daha etkin bir eğitim yöntemi olacağı düşüncesi özellikle son yıllarda yaygın kabul görmeye başlamıştır. Geçmişte ve içinde bulunduğumuz dönemde toplum içinde ahlaki kahramanlıklarıyla, erdemleriyle ve karakter bütünlükleriyle ön plana çıkmış insanlar, örneğin, Anne Teresa, Sokrates ve Dede Korkut gibi kişilikler ahlak eğitiminin ideal tipleridir ve bu insanlardan ahlaki yaşam için ideal bireyler oluşturmada yararlanmak gerekir. İdeal modeller, ahlak geleneğinin ve eğitiminin oluşturulmasında ve oluşturulan gelenek yoluyla erdemlerin alışkanlık kalıpları olarak kazandırılmasında son derece önemlidirler; çünkü, böyle bir eğitim, "fikriyle ve karakteriyle bütün" bireyler yetiştirecektir.

Daha önce ifade ettiğimiz gibi, Kant ahlak felsefesi ahlak yargısının temeline eylemi koyar ve ahlaki eylemin doğruluğunun temel ölçütü söz konusu eylemin ödevden dolayı yapılıp yapılmadığına göre belirlenir. Kant'a göre, eğilimden dolayı yapılan bütün ey-



lemler ödevde uygun düşseler bile ahlaki eylem olma niteliğini taşımazlar. Ancak Kant'a haksızlık da etmemek gerekir; çünkü o ödevden dolayı eylemde bulunmanın bireyin karakter özelliği olmadığına ilişkin herhangi bir imada bulunmaz. Aksine, Kant'ın ahlaki maximlerin bildirim yapısına baktığımızda "her zaman ...davran" kipiyle ifade edildiğini, bunun da kazanılmaya yönelik bir karakter özelliğini ifade ettiği açıktır. Dahası, Kant eğitime ilişkin yazılarında "ahlakın bir karakter sorunu" olduğunu ve "nihai amacın karakteri oluşturmak olduğunu açıkça ifade etmektedir: "Ahlak eğitiminde ilk girişim karakter oluşturmak olmalıdır" (EÜ, s. 199, 201, 187). Çocuklarda ahlaki karakter oluşturmak için onlara yerine getirilmesi gereken ödevler mümkün olduğunca örneklerle gösterilmelidir. Ancak, Kant'ın karakter eğitimi ile anladığı 'maximlere göre hareket etme eğilimi'dir. Genel eğitim söz konusu olduğunda bu maximler okulun, hukukun ve insanlığın maximlerini içerir.

Kant'a göre, erdemlerin ahlak alanında bir rolünün olduğu açıktır, ancak bu gerçeklik doğru eylemin temeline erdem duygusunu koyacağımız anlamına gelmez; çünkü ona göre, doğru eylemi gerekçelendirmede ödev tek başına yeterlidir. Bu nedenle, bir metafizik ahlak kuramı duygu, güdü ve ilgileri açıklayan pratik antropolojiye uygulanabilir ancak "antropolojiye dayanamaz" (Kant, 1991, s. 44). Bütün doğal veya sosyal duygular, erdemler, dürtüler ve istekler akla uygun düşecek şekilde eğitilmelidirler. Demek ki, Kant'ın ahlak kuramında erdemden dolayı eylemde bulunmak bireyin duygu dünyası ile aklının öngördüğü aynı eylemi istemesini sağlayacak şekilde disipline edilmesini gerektirir. Buna göre, Kant eğitim konusundaki yazılarında karakterin ve erdemlerin ahlak eğitiminde son derece önemli olduğunu vurgulamasına karşın bir ahlak eyleminin yine de karakterden veya erdemden dolayı yapılmasını onamaz.

Özetlemek gerekirse, Kant eğitimle insanın *disipline edilmesini*, yani, ona ve toplumun üyelerine gelebilecek fiziksel zararlardan korunmayı öğretmeyi; *kültürleştirilmesini*, eğitim-öğretim yoluyla bireye okuma-yazma, müzik, resim ve diğer becerilerinin kazandırılmasını; *medenileştirilmesini*, toplumun bir üyesi olarak, bazıları çağa göre değişse de, belli görgü kurallarının kazandırılmasını; *ahlaklaştırılmasını*, iyi yaşam için gerekli ve zorunlu olan erdemli ve ahlaklı bireyler olmasını anlar. Kant'ın eğitim felsefesinde ve ahlak kuramında karaktere ve erdemlere önem verdiği doğrudur. Ancak, onun karakterle anladığı yalnızca ödevden dolayı eylemde bulunma eğilimidir. Erdemler ise ahlaki bakımdan bir değere sahip olmalarına karşın, tek başına bir ahlaki eylemin nedeni olamazlar ve bu nedenle her zaman maxime uygun düşmelidirler. Bir başka ifadeyle, Kant karakteri ve erdemleri yalnızca yasaya uymayı kolaylaştıran ikincil ahlaki değerler olarak görmektedir.

## NOTLAR

<sup>i</sup> Kant'ın eğitim konusundaki yazıları ilkin 1803 yılında *Ueber Pädagogik* adıyla Friedrich Theodor Rink'in editörlüğünde yayımlandı. Bu yazıda kullandığım metin Rink'in yayınlamış olduğu metnin 1904 yılında Edward F. Bunchner'in oldukça kapsamlı bir "Giriş" bölümüyle *The Educational Theory of Immanuel Kant* adıyla yayınlamış olduğu İngilizce çevirisidir. (İkinci basım, AMS Pres, New York, 1971).

<sup>ii</sup> Kant ve Rousseau'nun görüşleri arasında benzerlik ve farklılıklar konusunda daha ayrıntılı bilgi için bakınız, Robert B. Loudon, "The Education of Humanity: A Kantian Primer," *Journal of Education*, 1997, cilt: 179, ss. 77-99; Amelie O. Rorty, "Rousseau's Educational Experiments", *Routledge International Companion to Education*, ed. B. Moon, S. Brown ve M. Ben-Peretz, Routledge, London, 2000, ss. 238-254; Barbara