

EYLÜL / SEPTEMBER 2012

CİLT / VOL: II • SAYI / NO: 3

ISSN: 2146-0655

- **Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı, Öz-Yeterlilik Açısından Açıklanabilirliğinin İncelenmesi**
Explanation of Academic Procrastination from Self-esteem, State anxiety, Self-efficacy
- **Matematik Dersi Proje Değerlendirme Ölçeği Geliştirme Çalışması**
A Project Evaluation Scale Development Study Related To Mathematics Course
- **Genel Lise Müdürlerinde Örgütsel Güvensizlik Algısı Oluşturan Faktörlerin Belirlenmesine Yönelik Nitel Bir Çalışma**
A Qualitative Research on the Determination of Factors Which Create Organizational Distrust in Regular High School Managers
- **Fen ve Teknoloji Dersinde Animasyon Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi**
The Effect of Using Animation on Primary Science and Technology Course Students' Academic Achievement, Retention of Knowledge and Scientific Process Skills
- **Türkiye ve Mısır Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Vatandaşlık Algısının Karşılaştırmalı Analizi**
Comparing Analysis Perception Of Citizenship In Turkey's And Egypt's Social Studies Textbook
- **Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açıkları**
Perspectives of School Principals on Their Own Task

- **Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı, Öz-Yeterlilik Açısından Açıklanabilirliğinin İncelenmesi**
Explanation of Academic Procrastination from Self-esteem, State anxiety, Self-efficacy
- **Matematik Dersi Proje Değerlendirme Ölçeği Geliştirme Çalışması**
A Project Evaluation Scale Development Study Related To Mathematics Course
- **Genel Lise Müdürlerinde Örgütsel Güvensizlik Algısı Oluşturan Faktörlerin Belirlenmesine Yönelik Nitel Bir Çalışma**
A Qualitative Research on the Determination of Factors Which Create Organizational Distrust in Regular High School Managers
- **Fen ve Teknoloji Dersinde Animasyon Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi**
The Effect of Using Animation on Primary Science and Technology Course Students' Academic Achivement, Retention of Knowledge and Scientific Process Skills
- **Türkiye ve Mısır Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Vatandaşlık Algısının Karşılaştırmalı Analizi**
Comparing Analysis Perception Of Citizenship In Turkeys' And Egypts' Social Studies Textbook
- **Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açıları**
Perspectives of School Principals on Their Own Task

ÜÇ AYDA BİR YAYIMLANAN



HAKEMLİ DERGİDİR.

Refereed journal

[Pegem Journal of Education and Instruction (ISSN 2146-0655) is published four times annually in March, June, September and December]
yıl (vol.): 2 sayı (issue): 3, 2012

Derginin Akçalı Sponsoru [Sponsor]

Pegem Akademi Eğitim Danışmanlık Hizmetleri
Tic. Ltd. Şti'dir.

Sahibi [Owner]

Servet SARIKAYA

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

[Publication Editor]

Servet SARIKAYA

Editör [Editor]

Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

Yönetim Yeri (Address)

Karanfil/2 Sokak No: 45 Kızılay - ANKARA

Tel (phone): +90 0312 430 6750

Belgegeçer (Fax): +90 312 431 3738

e-ortam (Web Page): <http://www.pegemdergi.net>

e-ileti (e-mail): egitimogretim@pegem.net

© HER HAKKI SAKLIDIR. DERGİDE YAYIMLANAN YAZILARIN TÜM SORUMLULUĞU YAZARLARINA AİTTİR.

© ALL RIGHTS RESERVED

Yayın Türü: Yaygın süreli, 3 ayda bir; Mart, Haziran, Eylül ve Aralık aylarında yayımlanır.

Publication type: Serial, quarterly; published on March, June, September & December.

Kapak Düzenleme [Cover Art]

Gürsel AVCI

Dizgi [Designer]

Selda KILIÇ

Baskı [Publication]

Ayrıntı Matbaası

İvedik Organize Sanayi 28. Cadde 770. Sokak No: 105 / A
Yenimahalle / ANKARA

ISSN/2146-0655

Bilim Kurulu [Editorial Board]

Abdlvahit akır, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Ali Balcı, Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Ali Pařa Ayas, Prof. Dr.	Bilkent Üniversitesi
Alim Kaya, Doç. Dr.	İnönü Üniversitesi
Ayhan Aydın, Prof. Dr.	Osmangazi Üniversitesi
Ayla Oktay, Prof. Dr.	Maltepe Üniversitesi
Ayřegül Ataman, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Aytaç Açıkalin, Prof. Dr. (E)	Hacettepe Üniversitesi
Bahri Ata, Doç. Dr.	Gazi Üniversitesi
Berrin Akman, Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Cemal Yurga, Prof.	İnönü Üniversitesi
Cemil ztrk, Prof. Dr.	Marmara Üniversitesi
Cevat Celep, Prof. Dr.	Kocaeli Üniversitesi
Dursun Dilek, Prof. Dr.	Sinop Üniversitesi
Eralp Altun, Doç. Dr.	Ege Üniversitesi
Glden Uyanık Balat, Doç. Dr.	Marmara Üniversitesi
Grhan Can, Prof. Dr.	Anadolu Üniversitesi
Hakkı Yazıcı, Prof. Dr.	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Halil İbrahim Yalın, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Hayati Akyol, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Hüseyin Bağ, Prof. Dr.	Pamukkale Üniversitesi
İbrahim H. Diken, Doç. Dr.	Anadolu Üniversitesi
Leyla Küçükahmet, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi Gazi
Mehmet Fatih Tařar, Doç. Dr.	Gazi Üniversitesi
Mehmet şişman, Prof. Dr.	Osmangazi Üniversitesi
Metin Orbay, Prof. Dr.	Amasya Üniversitesi
Murat zbay, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Mustafa Safran, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Nesrin Kale, Prof. Dr.	Girne Amerikan Üniversitesi
Nuray Senemoėlu, Prof. Dr.	Hacettepe niversitesi
zcan Demirel, Prof. Dr.	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Pařa Tevfık Cephe, Doç. Dr.	Gazi Üniversitesi
S. Sadi Seferoėlu, Doç. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Salih Çepni, Prof. Dr.	Uludaė Üniversitesi
Samih Bayrakçeken, Prof. Dr.	Atatürk Üniversitesi
Selahattin Gelbal, Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Serap Buyurgan, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Servet zdemir, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Süleyman Doğan, Prof. Dr.	Ege niversitesi
řener Büyüköztürk, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Temel alık, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Tülin Güler, Doç. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Vedat zsoy, Prof. Dr.	TOBB Ekonomi Üniversitesi
Vehbi elik, Prof. Dr.	Mevlana Üniversitesi
Yahya Akyüz, Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Yaşar Baykul, Prof. Dr. (E)	Hacettepe Üniversitesi
Yaşar zbay, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Ziya Selçuk, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı, Öz-Yeterlilik Açısından Açıklanabilirliğinin İncelenmesi	1-10
<i>Explanation of Academic Procrastination from Self-esteem, State anxiety, Self-efficacy</i>	
Didem AYDOĞAN & Yaşar ÖZBAY	
Matematik Dersi Proje Değerlendirme Ölçeği Geliştirme Çalışması	11-20
<i>A Project Evaluation Scale Development Study Related To Mathematics Course</i>	
Ayten Pınar BAL	
Genel Lise Müdürlerinde Örgütsel Güvensizlik Algısı Oluşturan Faktörlerin Belirlenmesine Yönelik Nitel Bir Çalışma	21-32
<i>A Qualitative Research on the Determination of Factors Which Create Organizational Distrust in Regular High School Managers</i>	
Sinan BAŞARAN & Oktay AKBAŞ	
Fen ve Teknoloji Dersinde Animasyon Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi	33-42
<i>The Effect of Using Animation on Primary Science and Technology Course Students' Academic Achivement, Retention of Knowledge and Scientific Process Skills</i>	
İkramettin DAŞDEMİR & Kemal DOYMUŞ	
Türkiye ve Mısır Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Vatandaşlık Algısının Karşılaştırmalı Analizi.....	43-62
<i>Comparing Analysis Perception Of Citizenship In Turkeys' And Egypts' Social Studies Textbook</i>	
Ahmed Emin OSMANOĞLU & Cemil ÖZTÜRK	
Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açıkları.....	63-76
<i>Perspectives of School Principals on Their Own Task</i>	
Selahattin TURAN, Nuray YILDIRIM & Elif AYDOĞDU	

Editörden

Değerli bilgi üretici ve tüketicileri,

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisinin yeni bir sayısıyla herkese merhaba. Eğitim bilimlerinin çeşitli alanlarından, hakem değerlendirme süreci tamamlanan altı değerli çalışmayı yayımlıyoruz bu sayıda. İşbirliği ve katkılarından dolayı değerli yazar ve hakemlerimize teşekkürlerimi sunuyorum.

Yaz ve güz ayları tarımda birçok ürünün hasat mevsimidir. Çiftçiler aylarca döktükleri alın terlerinin sonucunu alırlar bu aylarda. Tıpkı çiftçiler gibi akademisyenler de, çalışmaları yayımlandığında alırlar ürünlerini. Bu ürünün maddi bir getirisi olmasa da, sağladığı manevi doyum tartışılmaz. Son günlerde bir biri ardına gerçekleştirilen kongre ve sempozyumlarda sunulan bildiriler makale olarak dergiye ulaşmakta. Ancak değerli hakemlerimizden aynı hızla dönüş maalesef gerçekleşmiyor. Yoğun akademik işler arasında, gelen makaleleri değerlendirmek gerçekten büyük özveri istiyor. Bununla birlikte, hakemlerin katkısı olmadan da bu işler yürümüyor. Bu nedenle, değerli hakemlerimizden özverili katkılarını sunmaya devam etmelerini, tüm yazar ve dergi ekibi adına diliyorum.

Bu sayıda sizlerle paylaşmak istediğim bir konu daha var. Kongre ve sempozyumlar bilimsel çalışmaların sunulduğu, paylaşıldığı, tartışıldığı ve eleştirildiği platformlardır. Bildirilerin sunulması için verilen zaman genellikle çok sınırlı olmasına karşın, yine de tartışma ve eleştirel bir ortam yaratılabilmektedir çoğu zaman. Bu tartışma ve eleştiriler, çalışmaların geliştirilmesi için değerli fırsatlar sunmaktadır. Bildirilerin sunulduktan sonra, herhangi bir dergiye gönderilmeden önce, bu eleştiri ve katkılar sonucunda tekrar gözden geçirilmesinde büyük yarar vardır. Bu süreçte, hazırlanan makalelerin alanda uzman bir ya da daha fazla arkadaş tarafından gözden geçirilmesi de, makalenin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Unutmamak gerekir ki, bir makalenin niteliği sadece araştırılan konunun önemi ve özelliği ile ilgili değil, nasıl araştırıldığı ve bilimsel ilkelere uygun, ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılıp raporlaştırılmadığı ile de ilgilidir.

Gelecek sayıda buluşmak dileği ile herkese saygılar sunarım.

Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı, Öz-Yeterlilik Açısından Açıklanabilirliğinin İncelenmesi*

Explanation of Academic Procrastination from Self-esteem, State anxiety, Self-efficacy

Didem AYDOĞAN** & Yaşar ÖZBAY***

Özet

Bu araştırmanın amacı, üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının; benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlilik inançları ile ilişkisinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ilinde üniversite sınavına hazırlanan tesadüfi yöntemle seçilen 220 kız öğrenci ve 180 erkek öğrenci olmak üzere 400 lise son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler için Akademik Erteleme Ölçeği, Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri, Akademik Öz-Yeterlilik Ölçeği, Spielberg Durumluluk Kaygı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, Çoklu Regresyon, t-testi ve F testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, düşük benlik saygısı akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde açıklarken, durumluluk kaygı ve öz-yeterlilik inancının akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde açıklamadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra yüksek ve orta düzeyde akademik erteleme davranış gösterenler daha fazla durumluluk kaygı yaşamaktadırlar. Ayrıca erkek öğrencilerin, kız öğrencilerden daha fazla akademik erteleme davranışında bulundukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Akademik Erteleme Davranışı, Benlik Saygısı, Öz-Yeterlilik, Durumluluk Kaygı

Abstract

The purpose of the present study was to examine the interplay between academic procrastination, self-esteem, state anxiety and self-efficacy of the 11th grade high school students who are getting prepared for the University Entry Exam. Participants were 400 students (220 female, 180 male) that were chosen randomly in Konya province. Academic Procrastination Behavior Scale (APBS), Academic Self-Efficacy (ASES), Coopersmith Self-Esteem Scale (CSES), Spielberg State Anxiety Inventory (SSAI) was used. Pearson Moments Correlation, multiple regression analyze, F-test and t-test was used to analyze data. According to the result, while low self-esteem significantly explains academic procrastination, state anxiety and self-efficacy beliefs don't explain academic procrastination. High academic procrastinators and middle level procrastinators have more state anxiety than low academic procrastinators. Also male students are more inclined to academic procrastination than female students.

Keywords: Academic procrastination, self-esteem, self-efficacy, state anxiety.

* Bu çalışma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof.Dr.Yaşar Özbay danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinin bir parçasıdır. Ayrıca, X.Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

** Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi PDR Anabilim Dalı, didempdr3@yahoo.com

*** Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi PDR Anabilim Dalı, yozbayy@gmail.com

Giriş

Erteleme davranışı zaman yönetimi probleminden çok daha fazlasını içeren bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlardan oluşan karışık bir fenomendir (Solomon ve Rothblum, 1984; Rothblum, Solomon, Murakami, 1986; Ferrari, Johnson ve McCown, 1995). Erteleme davranışı tanımlarına bakıldığında ortak bir tanım olmadığı görülmektedir. Flett, Blankstein ve Martin (1995) erteleme davranışını; tamamlanması gereken görevleri tipik olarak geciktirmede irrasyonel bir eğilim olarak tanımlanmaktadır. Haycock, McCharty ve Skay (1998), erteleme davranışını; işleri son ana geciktirme, yapılması gereken işlerin, alınması gereken kararların ve sorumlulukların son ana bırakılması olarak tanımlamışlardır. Bazı araştırmacılar ise erteleme davranışını amaçlı olarak bir kaçınma stratejisi olarak tanımlamışlardır (Ferrari ve Beck, 1998; Eerde-Van, 2003). Lay ve Silverman (1996) ise kişinin amaçlarındaki hareketini geciktirmesi olarak tanımlamıştır.

Erteleme davranışı duygusal ve davranışsal olarak iki boyutta ele alınabilir. Erteleme davranışının duygusal boyutu bireylerin erteleme davranışlarının farkına vardıkları zaman; yetersizlik, kendini reddetme, utanç duyma, suçluluk, hilekarlık, gerginlik, panik hisleri yaşamalarıdır (Binder, 2000). Knaus (1998) da, ertelemecilerin, çaresizlik, depresyon, üzüntü, kin, hayal kırıklığı ve kızgınlık yaşadıklarını belirtmiştir. Erteleme davranışının bilişsel boyutu ise, amaçlar ve gerçek davranış arasındaki uyumsuzluğu içermektedir (Ferrari, 1994; Blunt ve Pychyl, 2000). Ayrıca, ertelemenin davranışsal boyutunda, yapılması gereken iş ya da alınması gereken karar için ayrılan zamanı gereksiz harcamadır (Senecal ve diğerleri, 1995). Ertelemeyle ilgili sistematik bir tanım Milgram (1991) tarafından sunulmuştur. Bu tanıma göre erteleme için duygusal ve davranışsal bileşenleri de vurgulayan 4 önemli unsur bulunmaktadır. Bunlar; (1) Geciktirilen bir davranış dizisi, (2) Yetersiz davranışsal bir ürünle sonuçlanması, (3) Önemliymiş gibi algılanan bir görev, (4) Sonuçta yaşanan duygusal karmaşadır.

Erteleme davranışı ilk olarak psikoanalitik kuram tarafından açıklanmıştır. Erteleme davranışı, psikoanalitik kurama göre egonun tehdit edici durumlardan korunmak amacıyla kullandığı bir kaçınma davranışdır. Yüksek kaygılı insanlar daha çok kaçınma davranışında bulundukları için daha çok erteleyeceklerdir (Milgram ve Naaman, 1996; Owens ve Newbegin, 1997; Rothblum ve diğ., 1986; Solomon ve Rothblum, 1984). Kişilerin düşük düzeyde yeterli algıladığı durumlar varsa, kaygıyı geliştirmeye daha çok açık olacaklardır (Haycock ve diğ., 1998). Bazıları için, akademik erteleme davranışı yararlı bir strateji olabilir, çünkü bu ertelemeciler akademik çalışmaları hakkında daha az kaygı yaşarlar ve onlar ödev son teslim tarihine odaklanmadıkları zaman akademik dönem başlangıcında daha az stresle ilişkili sağlık semptomları yaşarlar (Tice ve Baumeister, 1997).

Erteleme davranışını açıklayan araştırmacılar, benlik saygısı ile erteleme davranışı arasındaki ilişkiyi de ortaya koymaya çalışmışlardır. Bir göreve başlama yada tamamlamayı geciktirmede, ertelemeciler başarısızlıktan, kendi performans ya da yeteneklerinin değerlendirilmesinden kaçınabilmektedir (Ferrari ve diğ., 1995). Bu yüzden onlar hem sosyal hem de benlik saygılarını korumak için erteleme davranışında bulunmaktadır (Ferrari, 1991a). Düşük benlik saygısı ya da düşük kendine güveni olan birey daha az çaba harcar, daha çabucak görevleri bırakabilir (Ferrari, 1994). Dolayısıyla, düşük benlik saygısına sahip olan öğrenciler; yüksek benlik saygısına sahip olan öğrencilerden muhtemelen daha çok erteleyeceklerdir (Burke ve Yuen, 1983; Owens ve Newbegin, 1997).

Erteleme süreci, kişinin asıl yeteneğini sınırlamış olur. Bu durum Bandura'nın ortaya atmış olduğu öz-yeterlik kavramıyla açıklanabilir (Knaus, 2000). Öğrenmeyle ilgilenmek için kişisel nedenler, kişinin yetenek ve çabaları üzerinde olası beklenti sonuçları, başarı için kişinin beklentileri öğrencinin erteleme davranışına katkı sağlamaktadır. (Saddler ve Buley, 1999). Öz-yeterlik; akademik motivasyon, öğrenme ve başarı üzerinde etkilidir (Schunk ve Pajares, 2001). Haycock ve arkadaşlarına (1998) göre yeterli düzeyde motivasyon ve yeteneğin var olması, öz-yeterliği ortaya çıkararak, işe başlamada ve sürdürmede kişiye yardımcı olacaktır. Haycock ve arkadaşları (1998), hem düşük öz-yeterlik inancı ve yüksek kaygının her gün için artan erteleme davranışında anlamlı yordayıcı olduğunu bulmuşlardır. Ferrari, Parker ve Ware (1992) ve Tuckman (1991), öz-yeterlik inançları ve akademik erteleme davranışı arasında anlamlı negatif ilişki olduğunu, zayıf öz-yeterlik inancının daha fazla erteleme davranışıyla ilişkili olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Akademik erteleme davranışı ve öz-yeterlilik inancı arasındaki ilişkileri ortaya araştırma bulguları dikkate alındığında, üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin çalışmaya başlamalarında ve devam ettirmelerinde akademik öz-yeterlilik inancının önemli olduğu düşünülmektedir.

Milgram ve Tene (2000), işleri son ana ertelemeyi, geciktirmeyi ve bununla ilgili olarak da görevleri yapmak ve karar vermekten kaçınmayı bireyde kişilik özelliği (trait) ya da davranışsal-durumsal (situational) bir eğilim olarak tanımlamışlardır. Alan yazınına bakıldığında erteleme davranış şeklinin, ilk olarak akademik alanlar içerisinde gösterilen durumsal bir özellik olarak akademik erteleme davranışı ve bir diğeri ise kişilik özelliği olarak gösterilen kronik erteleme (trait procrastination) olmak üzere yaygın iki türü bulunmaktadır (Milgram ve diğ., 1988).

Akademik erteleme davranışı tipik olarak; akademik göreve başlama ya da tamamlamayı bir sonraki güne bırakmada irrasyonel bir eğilim olarak tanımlanmaktadır (Senecal ve diğ., 2003). Senecal ve diğ. (1995) ise akademik erteleme davranışını, zayıf zaman yönetimi becerileri ya da tembellik özelliğinden çok daha fazlasını içeren motivasyonel bir problem olarak tanımlamışlardır. Çeşitli akademik görevler için erteleme davranışı sıklığına yönelik bulgulara bakıldığında, öğrencilerin hemen hemen %46'sının rapor yazmayı, % 27,6'sının sınavlar için çalışmayı ve %30,1'i haftalık okuma ödevlerini ertelediklerini, %10,6'sının yönetimle ilgili görevleri, % 23'ünün görevlere katılmayı, % 10,2'sinin ise genel okul aktivitelerine katılmayı erteledikleri görülmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984). Yapılan çalışmalar akademik erteleme davranışının; başarısızlık korkusu (Solomon ve Rothblum, 1984; Uzun-Özer, 2005), olumsuz değerlendirilme korkusu (Saddler ve Buley, 1999), göreve karşı ilgi (Schraw, Wadkins ve Olafson, 2007), zor olarak algılanan görev (Milgram, Batori ve Mowrer, 1993), içsel motivasyonun olmayışı (Lee, 2005; Brownlow ve Reasinger, 2000), genel ruh durumu (Deniz, Tıraş ve Aydoğan, 2007) ve mükemmeliyetçilik (Ferrari ve diğ., 1995) ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Schraw, Wadkins ve Olafson (2007), yapmış oldukları çalışmada öğrencilerde, kişisel ilginin erteleneninin nedeni olabileceğini belirtmişlerdir. Öğrenciler, daha az ilgi gösterilen şeylerin, daha fazla erteleneneğini belirtmişlerdir. Öğrenciler, hoşlarına giden ev ödevlerini daha fazla yapma eğilimindedirler. Ayrıca istek duyulmayan, sıkıcı ya da zor olarak algılanan görevleri istek duyulan ve kolay görevlerden daha fazla ertelemektedirler (Milgram, Sroloff ve Rosenbaum, 1988).

Akademik erteleme davranışı çoğu öğrenci için çok güçlü bir engel olup okulla ilgili problemlere (örneğin, düşük notlar) ve stresle ilgili fiziksel rahatsızlıklara neden olabilir (Solomon ve Rothblum, 1984; Lay, 1992; Tice ve Baumeister, 1997; Yorulmaz, 2003; Johson, Gren ve Kluever, 2000; Pychyl ve Shanahan, 2007). Hatta okulu bu yüzden bırakma yaşanabilmektedir (Knaus, 1998). Akademik ertelemeciler sınavlara çalışmak için planlanan zamandan daha az çalışma gösterirler (Lay ve Burns, 1991; McCown ve Johnson, 1991). Ayrıca öğrenciler akademik görev üzerinde düşük öz-yeterlilik (Haycock ve diğ., 1998) ve yüksek düzeyde performans kaygısı yaşamaktadırlar (Solomon ve Rothblum, 1984; Ferrari, 1991a). Akademik ertelemeciler; kendi benlik saygılarını tehdit eden görevlerden kaçınmayla meşguldürler (Ferrari ve diğ., 1995; Schowenburg, 1995).

Akademik erteleme davranışını açıklayan araştırmalar ve kuramlar dikkate alındığında, akademik erteleme davranışının öğrencilerin yaşamında olumsuz durumlara neden olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlilik açısından incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Araştırmada, üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerin akademik erteleme davranışının benlik saygısı, öz-yeterlilik ve durumluluk kaygı ile açıklanabilirliğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın akademik erteleme davranışının daha iyi anlaşılmasına yönelik kuramsal bir katkı sağlayacağı ve öğrencilere verilecek olan psikolojik danışma hizmetleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu Konya ilinde üniversite sınavına hazırlanan Anadolu liselerinde öğrenim görmekte olan, tesadüfi yöntemle seçilen 400 lise son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma grubunda 220 kız öğrenci (%55) ve 180 erkek öğrenci (%45) bulunmaktadır. Araştırma grubuna katılan öğrencilerin yaş ortalaması ise, 17,35 (Ss= .53)'tir. Araştırma grubundaki öğrencilerin yaş aralığı ise 17-19'dur. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerden 156'sı sayısal bölümde (%39), 193'ü eşit ağırlık bölümünde (%48,3), 51 öğrencide dil bölümünde (%12,8) öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcılara, araştırmacılar tarafından hazırlanan cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri alanı içeren soruların bulunduğu kişisel bilgi formu uygulanmıştır.

Akademik Erteleme Ölçeği

Öğrencilerin akademik erteleme davranışları belirlemek amacıyla, Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen "Akademik Erteleme Ölçeği" kullanılmıştır. Akademik Erteleme Ölçeği, öğrencilerin öğrenim yaşantılarında yapmakla sorumlu oldukları görevleri içeren (ders çalışma, sınavlara hazırlanma, proje hazırlama gibi) 12 olumsuz, 7 olumlu olmak üzere 19 ifadeden oluşmaktadır. Bu ölçekte yer alan ifadeler verilen tepkiler "beni hiç yansıtmıyor", "beni çok az yansıtmıyor", "beni biraz yansıtmıyor", "beni çoğunlukla yansıtmıyor", "beni tamamen

yansıtıyor” biçiminde olmak üzere beş basamaklı Likert tipinde derecelendirilmektedir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, akademik erteleme davranışının olduğunu göstermektedir. Akademik erteleme ölçeğinin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Birinci Faktörü için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .89, İkinci Faktörü için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .84’dür. Spearman Brown iki yarım test güvenirliği, 10 maddelik birinci yarım test için .87, 9 maddelik ikinci yarım test için .86 olmak üzere toplam .85 olarak hesaplanmıştır. Akademik Erteleme Ölçeğinin 65 lise öğrencisine on yedi gün ara ile uygulanmasından hesaplanan test-tekrar korelasyon katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı 1.Faktör için .80, 2.Faktör için .82 olarak hesaplanmıştır (Çakıcı, 2003). Bu çalışma içerisinde akademik erteleme ölçümü toplam puan üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri

Araştırmada, benlik saygısını ölçmek için Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri kullanılmıştır. Benlik saygısı ile dört faktörü kapsayan 25 maddeden oluşan bir kağıt kalem testidir. Bunlar kendini küçümseme, liderlik-popülerlik, anne-baba- aile, atılganlık kaygı faktörleridir. Bu araştırmada ölçeğin ölçtüğü alt faktörler değil genel benlik saygısı puanı ele alınmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmasında Cronbach alfa katsayısı .86, benzer ölçek geçerliği ise .60 olarak bulunmuştur. Coopersmith tarafından aracın test-tekrar test güvenirlik katsayısı beş hafta arayla uygulanması sonucunda .88, üç yıl arayla uygulanması sonucunda ise .70 bulunmuştur (Pişkin, 1996).

Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği

Mısırlı-Taşdemir (2003) tarafından bireylerin akademik öz-yeterlik düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen “Akademik Öz-Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik yaşantılarında yapabilirliklerine ilişkin öz-yeterlilik inançlarını değerlendiren 4 maddeden oluşmaktadır. 1 Kesinlikle katılmıyorum 7 Kesinlikle katılıyorum doğru değişen Likert tipi bir ölçektir. Puanların yüksekliği öz-yeterlilik inançlarının yüksekliğini göstermektedir. Değerlendirme ölçeğinin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .71 olarak bulunmuştur

Durumluk Kaygı Ölçeği

Durumluluk ve sürekli kaygı seviyelerini ayrı ayrı saptamak amacıyla Spielberg ve arkadaşları tarafından (1970) geliştirilmiş olup Durumluluk-Süreklilik Kaygı Envanteri, Spielberg’in iki faktörlü kaygı kuramına dayanmaktadır. Durumluluk Kaygı Envanteri, kısa 20 ifadeden oluşan bir öz-değerlendirme (self-evaluation) ölçeğidir, bireyin belirli bir anda ve belirli koşullarda kendini nasıl hissettiğini belirler. Durumluluk Kaygı Ölçeği maddelerinde ifade edilen duygu ve davranışlar bu tür yaşantıların şiddet derecesine göre (1) hiç, (2) biraz, (3) çok ve (4) tamamıyla gibi şartlardan birini işaretlemek suretiyle cevaplandırılır (Le Compte ve Öner, 1998). Ölçeğin güvenirlik katsayıları, .94 il .96 arasında bulunulmuştur. Türkçe formunun madde güvenirliği korelasyonları için .42 ile .85 arasındadır. Test-tekrar test yöntemiyle hesaplanan güvenirlik katsayısı ise, .26 ile .68 arasında değişmektedir (Öner ve Le Compte, 1998).

İşlem Yolu

Araştırmada veriler ilk araştırmacı tarafından toplanmıştır. Veriler için gerekli izinler okul yönetiminden alınmıştır. Araştırmada, öğrencilere uygulanan ölçeklerden öncelikli olarak boş olan anketler ya da eksik cevaplandırılan anketler değerlendirilme dışı bırakılmıştır. Araştırmada verilerin analizi için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon, hiyerarşik regresyon analiziyle, t-testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Tüm veriler 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Ayrıca ortanca puanın yarım sapmanın altı ve üstü dikkate alınarak, akademik erteleme davranışı puanları düşük, orta ve yüksek olarak gruplandırılmıştır.

Bulgular

Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiyi görmek, yorumlamalara ve regresyon analizi değerlendirmelerine katkıda bulunmak amacıyla korelasyon analizine yer verilmiştir. Akademik erteleme davranışı, benlik saygısı, durumluluk kaygı, öz-yeterlilik arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon ile incelenmiştir. Korelasyon sonuçlarına göre, akademik erteleme davranışı ile benlik saygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanılmıştır, ($r = -.11, p < .05$). Öz-yeterlilik ve benlik saygısı arasında ($r = .13, p < .05$) anlamlı pozitif yönde bir ilişki var iken, benlik saygısı ve durumluluk kaygı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanılmıştır ($r = -.33, p < .01$). Akademik erteleme davranışının yaşla negatif yönde anlamlı ilişkisi olduğu bulunmuştur ($r = -.12, p < .05$).

Tablo 1

Akademik Erteleme, Benlik Saygısı, Öz-yeterlilik, Durumluluk Kaygı Arasındaki Korelasyonel Bulgular

Değişkenler	1	2	3	4
Akademik Erteleme (1)	1.000			
Benlik Saygısı (2)	-.11*	1.00		
Öz-yeterlilik (3)	.05	.13*	1.00	
Durumluluk Kaygı(4)	.09	-.33**	-.08	1.00

* $p < .05$ ** $p < .01$

Akademik erteleme davranışının; öz-yeterlilik, durumluluk kaygı ve benlik saygısı ile yordanmasına yönelik bulgular hiyerarşik regresyon analiziyle elde edilmiştir. Tablo 2’de görüldüğü gibi, benliğin akademik ertelemenin önemli bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Benlik saygısı akademik ertelemeye ilgili varyansın %1.2’sini açıklamaktadır. Özyeterlilik ve durumluluk kaygı akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordamamaktadır. Akademik öz-yeterlilik davranışının yordanmasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları detaylı olarak Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 2

Özyeterlilik, Kaygı ve Benlik Saygısının Akademik Ertelemeyi Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	β	t	R	R^2	F	p
1 Öz-Yeterlilik	.05	1.07	.05 (a)	.003	1.15	0.285
2 Durumluluk Kaygı	.09	1.07	.09 (a)	.007	2.90	0.89
3 Benlik Saygısı	-.11	-2.17*	-.11 (a)	.012	4.77*	0.03

Akademik erteleme davranışının cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla t-testi yapılmıştır. T-testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir. Tablo 3 incelediğinde kızların akademik erteleme davranış puan ortalamaları 53,57, erkek öğrencilerin akademik erteleme davranış puan ortalamaları 55,67 bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farka baktığımızda ise, öğrencilerin akademik erteleme davranışları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Erkek öğrencilerin akademik erteleme davranışları kız öğrencilerin akademik erteleme davranışlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p < .05$). Öğrencilerin, benlik saygı puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t = -1.29$, $p < .01$). Durumluluk kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t = 2.93$, $p < .001$). Erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 45$) durumluluk kaygı durumları kız öğrencilerden ($\bar{X} = 44,70$) daha fazladır. Öğrencilerin, öz-yeterlilik puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t = -1.3$, $p < .01$)

Tablo 3

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Akademik Erteleme Davranışları, Öz-Yeterlilik, Benlik Saygısı ve Durumluluk Kaygı Puanlarına ait t-testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
AED	Kız	220	53,57	8,24	-2.59	0.010
	Erkek	180	55,67	7,84		
BS	Kız	220	16,07	4,23	-1.29	0.900
	Erkek	180	16,01	4,43		
ÖY	Kız	220	19,9	4,28	-1.30	0.900
	Erkek	180	19,95	4,85		
DK	Kız	220	44,70	10,17	2.93	0.001
	Erkek	180	45,00	9,85		

AED: Akademik Erteleme Davranışı, BS: Benlik Saygısı, ÖY: Öz-Yeterlilik, DK: Durumluluk Kaygı

Tablo 4'te öğrencilerin akademik erteleme davranışı düzeylerine bağlı olarak durumluluk kaygı puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistik bilgiler verilmiştir.

Tablo 4

Farklı Akademik Erteleme Davranışına Ait Durumluluk Kaygı Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler

Faktör	n	$\bar{X}$	Ss
Düşük	127	42,38	9,28
Orta	150	46,31	9,36
Yüksek	123	45,59	11,09
Toplam	400	44,84	10,02

Lise son sınıf öğrencilerinin, akademik erteleme davranış düzeylerine ilişkin yapılan ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo-5'te verilmiştir.

Tablo 5

Durumluluk Kaygı Puanlarının Akademik Erteleme Davranışı Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P-Değeri
Gruplar Arasında	1160,83	2	580,42	5,92	0,003
Gruplar İçinde	38915,6	396	98,02		
Toplam	40076,4	399			

Tablo 5'te görüldüğü gibi analiz sonuçlarına göre, lise son sınıf öğrencilerinin durumluluk kaygı puanları akademik erteleme davranışı düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermektedir, $F=5,92$, $p<.05$. Akademik erteleme davranışı düzeylerine göre farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre yüksek akademik akademik erteleme davranışı gösterenler ($\bar{X}=45.59$) ve orta düzeyde akademik erteleme davranışı gösterenler ($\bar{X}=46.31$) daha düşük akademik erteleme davranışı ($\bar{X}=42.38$) gösterenlerden daha fazla durumluluk kaygı yaşamaktadırlar.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada akademik erteleme davranışını; benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik açısından incelenmek amaçlanmıştır. Araştırmada, benlik saygısıyla akademik erteleme davranışı arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca benlik saygısının akademik erteleme davranışını açıklayabildiği sonucu elde edilmiştir.

Yapılan çalışmalar da; akademik erteleme ve genel erteleme davranışı ile benlik saygısı arasında düşük düzeyde olmakla birlikte negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Çakıcı, 2003; Ferrari, 1994, Owens ve Newbegin, 1997; Yorulmaz, 2003; Solomon ve Rothblum, 1984, Sirois, 2004). Erteleme davranışı, kişinin benlik saygısını korumak amacıyla başvurmuş olduğu bir durumdur. Kişi böylelikle, olması gerekenden farklı bir benliğe sahip olarak kendisi için ideal bir benlik yaratmış olur ve gerçek benliğinden uzaklaşır. Yapması gereken görevlerde, kişinin benlik saygısını farklı bir şekilde yorumlayışı onun yapacağı görevlerde başarısız olmasına yol açabilir. Öğrenciler üniversiteye hazırlık sürecinde dershanelerde girmiş olduğu deneme sınavlarındaki aldıkları olumsuz sonuçlardan dolayı zaman zaman umutsuzluğa düşeceklerdir. Bu durumda öğrencilerin sahip oldukları benliklerini olumsuz değerlendirmelere ve bu yüzden benlik saygılarının düşmesine neden olacaktır. Bu yüzden benlik saygısı düştükçe, çalışmalarındaki akademik erteleme davranışları artacaktır. Benlik saygısının akademik erteleme davranışını açıklayabilir olması, erteleme davranışı açıklayan kuramlar açısından desteklemektedir (Ferrari ve diğ., 1995).

Bu çalışmadan durumluluk kaygı ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı ilişki bulunmadığı durumluluk kaygısının akademik erteleme davranışının yordayıcıları arasında olmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra araştırmada yüksek ve orta düzeyde akademik erteleme davranışı yaşayanlar yaşayanlar daha fazla durumluluk kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalar da kaygı ile erteleme arasındaki ilişkinin karmaşıklığını da ortaya koymaktadır. Kaygı kavramı erteleme davranışına hem neden olan hem de bu davranış sonrasında ortaya çıkan bir durumdur (Ferrari ve diğ., 1995). Lay ve Silverman (1996) kaygının kronik ertelemecilerde hem sınav öncesinde hem de sınav gününde geciktirme davranışında önemli bir yordayıcı olduğunu bulmuşlardır. Akademik erteleme davranışı; duruma özgü bir erteleme davranışı olmasına rağmen bu davranış oldukça karışıktır. Bu çalışmada durumluluk kaygı akademik erteleme davranışını yordamamakla beraber; benlik saygısıyla da ters ilişkilidir. Öğrencilerin durumluluk kaygıları arttıkça benlik saygıları azalmaktadır bu da öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının artmasına neden olabilmektedir.

Akademik erteleme ve genel erteleme davranışının cinsiyet açısından farklılığını ortaya koyan araştırma bulgularının farklı olduğu görülmüştür. Bu araştırmada erkek öğrencilerin, kız öğrencilerden daha fazla akademik erteleme davranışında bulundukları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca çalışmada erkek öğrencilerin durumluluk kaygıları kız öğrencilerden daha fazla olduğu ve benlik saygısı ile öz-yeterlilik inançlarının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği sonucu elde edilmiştir. Yapılan çalışmalardan bazıları akademik ertelemenin hiçbir alanı için önemli bir cinsiyet farkının olmadığı sonucunu bulmuşlardır (Solomon ve Rothblum, 1984; Kachgal, Hansen ve Nutter, 2001; Ferrari, 1991b, Ferrari, 1992, 2000; Onwuegbuzic, 2004). Erkeklerde işleri son ana bırakma davranışı, 20'li yaşların ortalarında ve sonlarında çok yükseğe çıktığı ileri sürülmüştür. Kadınlarda ise erteleme davranışı yetişkinliğin başlangıcında yüksek noktadan düşmeye başlar ve erkeklerde olduğundan daha keskin bir artış gösteren aynı döneme kadar azalmaya devam eder (Ferrari ve diğ., 1995). Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla akademik erteleme davranışında bulunmalarının nedeni; öğrencilerin küçük yaştan bu yana çalışma alışkanlıkları, sorumlulukları yerine getirme bakımından ailelerin kız çocukları üzerinde daha fazla etkiye sahip olabilmeleridir; özellikle de öğrencilerin ergenlik döneminde bulunmaları arkadaş grubunun önemli olduğu, sosyal beğenilme arzusunun daha da arttığı dönemde erkeklerin daha fazla bir sosyal gruba (arkadaş gruplarına) ait olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, bu durum öğrencilerin akademik erteleme çalışmalarını etkileyecektir.

Bu çalışmanın bir diğer bulgusu ise; öz-yeterlilik inançlarının akademik erteleme davranışını açıklıyor olmamasıdır. Ayrıca öz-yeterlilik inancı benlik saygısıyla pozitif durumluluk kaygı ile ise negatif ilişkilidir. Öğrencileri öz-yeterlilik inançlarının akademik erteleme davranışı için anlamlı bir yordayıcı olmamasının nedeni, araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Anadolu liselerinde öğrenim görmeleri olabilir. Anadolu liseleri üniversiteye en çok öğrenci yerleştiren okullar arasındadır. Burada öğrenim gören öğrencilerin, akademik alan içerisindeki inançlarının onların bu sınava ilişkin sonuç beklentileri üzerinde olumlu bir etkisi olabilmektedir.

Çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde öğrencilerin; akademik erteleme davranışlarını benliklerini tehdit eden durumlardan kaçma amacıyla sergiledikleri söylenebilmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin benlik saygılarını yükseltici programlar ya da psikolojik danışmanlık hizmetleri verilmelidir. Öğrenciler, başarmış olduğu görevlerde "Yapabildim, başarabildim" duygusu yerleştirilmelidir. Bunun için de, kişiye başarabildiği görev ve sorumluluklar verilerek, başarılı bir kimlik algısı geliştirilmelidir. Öğrencilerin; bu sınava ilişkin yaşadıkları durumluluk kaygıları sınava ilişkin çalışmalarını korku yaşamadan, mantıksız düşüncelere kapılmadan yaşamalarında önemlidir. Durumluluk kaygı düzeylerini azaltıcı programlar düzenlenmelidir. Böylelikle öğrencilerin kaçınma davranışları azaltılmaya çalışılmalıdır. Ayrıca, erteleme davranışı olan öğrenciler kendi yetenekleri altında başarı gösterirler. Genellikle öğrenciler akademik erteleme davranışlarını azaltmak için psikolojik destek almadan önce bir süre daha bekleyebilirler. Belki görevi tamamlayacaklarına ilişkin kendileri için hala bir umutları vardır. Hatta bazı öğrenciler; akademik erteleme davranışlarını azaltmak için profesyonel yardım almada isteksiz olabilirler çünkü bu öğrenciler gerek öğretmenlerine karşı gerekse öğrencilerine karşı sosyal imajlarını korumaya çalışırlar. Bu yüzden farklı örneklemelerde erteleme davranışı, psikolojik yardım alma davranışı arasındaki ilişki incelenebilir.

Kaynakça

- Binder, K. (2000). *The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being*. Unpublished MA, Carleton University, Canada.
- Blunt, A., Pychyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: a multidimensional approach TO task aversiveness across stages of personel projects. *Personality and Individual Differences*, 28(1), 153-167.
- Brownlow, S., Reasinger, D. R. (2000). Putting off until tomorrow what is beter done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior & Personality*, 2000 Special Issue, 15 (5), 15-35.
- Burka, J. B., Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what do about it*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Çakıcı, Ç. D. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deniz, M. E., Traş, Z., Aydoğan, D. (2009). An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(2), 607-632.
- Eerde-Van, W. (2003). Procrastination at work and time management training. *The Journal of Psychology*, 137 (5), 421-434.
- Ferrari, J. R. (1991a). Self handicapping by procatinators: protecting self-esteem, social-esteem, or both ?. *Journal of Research in Personality*, 25(3), 245-261.
- Ferrari, J. R. (1991b). Compulsive procrastination : Some self-reported personality characteristics. *Psychological Reports*. 68(2), 455-458.
- Ferrari, J. R., Parker, J., Ware, C. (1992). Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs Types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7(3), 495-502.
- Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Personal Individual Differences*. 17 (5), 673-679.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L. and McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York : Plenum Press.
- Ferrari, J. R., Beck, B. L. (1998). Affective responses before and after fraudulent excuses by academic procrastinators. *Education* 118 (4), 529-537.
- Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and attention: factor analysis of attention deficit, brodomness, intelligence, self-esteem, and task delay frequencies. *Journal of Social Behavior & Personality*, 2000 Special Issue, 15(5), 185-196.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R. and Martin, T. R. (1995). Procrastination, negative self-evaluation, and stres in depression and anxiety : a review and preliminary model. J.R. Ferrari, J. Johnson, and W. McCown (eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment* (71-96). New York: Plenum Press.
- Haycock, L. A., McCarthy, P. and Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*. 76(3), 317-324.
- Johnson, M. E., Gren, K. E. and Kluever, C. R. (2000). Psychometric characteristics of The Revised Procrastination Inventory. *Research in Higher Education*, 41(2), 269-279.
- Kachgal, M. M., Hansen, L. S. and Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination prevention intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25(1), 14-26.
- Knaus, W. J. (1998). *Do it now! Break procrastination habit (second edition)*. New York: Jonn Wiley ve Sons, Inc.
- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior and Personality*. 15(5), 153-166.
- Lay, C. H. (1992). Trait Procrastination and perception of person-task characteristics. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7(3), 483-494.
- Lay, C. H., Burns, P. (1991). Intentions and behavior in studying for an exam: The role of trait procrastination and its interaction with optimisim. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6(3), 605-617.
- Lay, C. H., Silverman, S. (1996). Trait Procrastination, anxiety, and dilatory behavior. *Personality and Individual Differences*, 21(1), 61-67.

- Lee, E. (2005). The Relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology* 166 (1), 5-14.
- McCown, W., Johnson, J. (1991). Personality and chronic procrastination by university students during an academic exam period. *Personality and Individual Differences*, 12(5), 413-415.
- Mısırlı-Taşdemir, Ö. (2003). *Üstün Yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz-yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Milgram, N. A., Sroloff, B. and Rosenbaum, M. (1988). The Procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality*, 22(2), 197-212.
- Milgram, N. A. (1991). "Procrastination". *Encyclopedia of human biology*. Vol. 6, (New York, Academic Pres).
- Milgram, N. A., Batori, G. and Mowrer, D. (1993). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 31, 57-67.
- Milgram, N. A., Naaman, N. (1996). Typology in procrastination. *Personal Individual Differences*. 20 (6), 679-683.
- Milgram, N.A., Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*. 14(2), 141-156.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 29(1), 3-19.
- Owens, A. M., Newbegin, I. (1997). Procrastination in high school achievement: A causal structural model. *Journal of Social Behavior and Personality*. 12(4), 869-887.
- Öner, N., Le Compte, A. (1998). *Durumluk-Süreklilik Kaygı Envanteri el kitabı*. 2. Basım. İstanbul : Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Pişkin, M. (1996). Türk ve İngiliz lise öğrencilerinin benlik saygısı yönünden karşılaştırılması. *III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. Adana: Çukurova Üniversitesi, 1-11.
- Pychyl, T.A., Morin, R.W. and Salmon, R. B. (2000). Procrastination and planning fallacy: An examination of the study habits of university students. *Journal of Social Behavior & Personality*, 2000 Special Issue. 15 (5), 135-150.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J. and Murakami, J. (1986). "Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators". *Journal of Counseling Psychology*, 33 (3), 387-394 (October 1986).
- Saddler, D. C., Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychology Reports*, 84(2), 686-688.
- Schraw, G., Wadkins, T. and Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 12-25.
- Senecal, C., Koestner, R. and Vallerand, J. (1995). Self-regulation and academic procrastination, *The Journal of Social Psychology*, 135 (5), 607-619.
- Senecal, C., Julien, E. and Guay, F., (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33(1), 135-145.
- Schunk, D., Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. In A.Wigfield & J.Eccles (Eds.). *Development of achievement motivation* (pp16-31) San Diego, CA: Academic Press.
- Shanahan, M. J., Pychyl, T. A. (2007). An ego identity perspective on volitional action: identity status, agency, and procrastination. *Personality and Individual Differences*. 43(4), 901-911.
- Sirois, M. F., (2004). Procrastination and counterfactual thinking: Avoiding what might have been. *British Journal of Social Psychology*, 43(2), 269-286.
- Solomon, L. J., Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Tice, D.M., Baumeister, R.F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. Meeting of the American educational research association. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473-480.
- Uzun-Özer, B. (2005). *Akademik erteleme davranışı: yaygınlığı, olası sebepleri, cinsiyet farkı ve akademik başarıyla olan ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: ODTÜ.
- Yorulmaz, A. (2003). *Erteleme davranışının çeşitli psikolojik değişkenler açısından incelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Matematik Dersi Proje Değerlendirme Ölçeği Geliştirme Çalışması

A Project Evaluation Scale Development Study Related To Mathematics Course

Ayten Pınar BAL*

Özet

Bu araştırma ile ilköğretim matematik dersi proje hazırlama sürecinde öğrencileri etkileyen nedenleri belirlemek amacı ile bir “Proje Değerlendirme Ölçeği” geliştirilmiştir. Araştırmaya Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarının beşinci ve altıncı sınıfına devam eden 839 öğrenci katılmıştır. Proje Değerlendirme Ölçeğinin güvenirliği, kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve ölçüt geçerliği için gerekli analizler yapılmış ve “Düşünme Becerisi”, “Sürecin Bireye Etkisi” ve “Matematik Öğrenmede Çevresel Destek” alt boyutlarından oluşan 18 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. Toplam varyansın %52.04’ünü açıklayan bu üç boyuta ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .89, .90 ve .84 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, Proje Değerlendirme Ölçeği’nin ilköğretim beşinci ve altıncı sınıf matematik derslerinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, Proje değerlendirme ölçeği, Matematik

Abstract

The main purpose of this study was to develop a reliable and valid measurement tool to assess the project in primary school mathematics course. Totally 839 fifth and sixth grade students participated to the study from different public primary schools which are located in Adana district. While developing the scale, the reliability; content validity; construct validity tests and, correlation analysis were all carried out respectively. In line with these analyses, it has been derived a 18 item scale including “Thinking Skill”, “The Impact of the Procedure on Individual” and “The Environmental Support for Learning Mathematics” sub factors. Cronbach Alpha internal consistency coefficients of these three sub factors that explain 52,04 % of the total variance were calculated .89, .90 and .84 respectively. Finally, considering the results of the analyses, It can be said that the Project Evaluation Scale is a reliable and valid tool that can be applied in 5th and 6th mathematics courses.

Key Words: Primary education, Project evaluation scale, Mathematics

* Öğrt. Gör. Dr. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD, E-posta: apinar@cu.edu.tr

Giriş

Çağdaş eğitim kuramları, bilgiyi işleyerek, yaşantılar yoluyla yeni bilgiler üretebilen bireyler yetiştirilmesini hedeflemektedir. Bu kapsamda Türkiye’de 2005 yılından itibaren başlayan reform çalışmalarıyla birlikte ilköğretim matematik öğretim programlarıyla birlikte birey odaklı oluşturmacı yaklaşımı temel alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları gündeme girmiştir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları; öğrencilerin bireysel yeteneklerini, üst düzey düşünebilme becerilerini, ortaya koyabilen, karmaşık problemleri çözerken ön bilgileriyle yeni bilgilerini ilişkilendirebilen, gerçek yaşamla ilişkili durumlarda akıl yürütebilen, süreç içerisinde farklı ölçme araçlarını kullanımına yer veren bir değerlendirme yaklaşımıdır. (Stiggins, 1999; Sheffield & Cruikshank, 2000; Krulick Rudnick & Milou, 2003; Dominguez Carmino, 2004).

Literatürde, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulama boyutuna ilişkin yapılan araştırmalarda (Güven & Eskitürk, 2007; Özdaş, Tanışlı, Köse & Kılıç, 2007; Senk, Beckmann & Thompson, 1997) en çok kullanılan ölçme araçlarından biri proje ödevidir. Proje öğrencilerin istedikleri bir konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmalarını kapsamaktadır (MEB, 2009). Genel olarak proje kavramı öğrencilerin uzun dönemli aktivitelerini ve çok yönlü ödevlerinin grup arkadaşlarıyla beraber yaptıkları çalışmalardan oluşur (Heddens ve Speer, 2006). Fleming (2000) de projeyi; öğrencilerin ilgisini çeken, eğitim açısından önemli olan ve öğrencilerin etkinliklerle uğraşması ile meydana gelen yoğun deneyimler olarak ifade etmiştir. David’e (2008) göre projeler gerçek dünya problemlerinden öğrencilerin ilgisini çekebilen ve birçok düşünme becerilerini kazandıracak nitelikte olmalıdır. Bu çalışmalar öğretmenin ya da öğrencinin istediği bir alanda veya konuda yapılabilir (Fleming, 2000). Proje konusunun öğrencinin ilgisini çekmesi, anlamlı ve pratik olması, birkaç araştırmanın tasarlanması için yeterli içerikte olması ve projenin araştırılması sürecinde öğrencinin deneyimlerini kullanması için uygun olması gerekir (Jones, 1997; Larmer & Mergendoller, 2010).

Matematik sınıflarında proje ödevleri, öğrencilerin analitik ve eleştirel düşünebilme yetkinliklerini irdeleyen önemli bir bağıdır. Proje ödevleri yoluyla öğrencilerin bireysel öğrenmeleri işbirliği içinde çalışmaları ve paylaşımları da artmaktadır (Muschla & Muschla, 2009; Kubinova, Novotna & Littler, 1999). Ayrıca, seçilen proje ödevleri; içerik bakımından, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve öz güvenlerini geliştirebilmelerini, görev dağılımını yapabilmelerini, liderlik özelliklerini geliştirebilmelerini, işbirliğine dayalı çalışabilmelerini, sorumluluk alabilmelerini, açık görüşlü ve tartışabilir olmalarını iş üretmeye istekli olmalarını gözlemlemek için uygun olmalıdır. Genel olarak matematik öğretim sürecinde hazırlanan projeler;

- Öğrencilere çeşitli ilgi alanlarda araştırma olanağı sağlar,
- Öğrenciler problem çözme becerilerini gerçek hayat problemlerine uygulama olanağını sağlar,
- Kendi keşiflerini paylaşmayı; öğrenme ve iletişim sürecinin önemini anlamaya yardım eder,
- Matematik öğrenmenin önemini anlamaya yardımcıdır,
- Matematiksel muhakeme becerilerini geliştirme olanağı verir,
- Öğretmenlere öğrencinin bilgisini değerlendirme olanağı verir,
- Öğrencilere zevkli ve değerli öğrenme deneyimleri sağlar (Shearer ve Quinn, 1996).

Literatür incelendiğinde, proje ödevlerinin önemi, öğrencilere sağladığı faydalar, yaşanan sorunlar, proje ödevlerinin hazırlama, uygulama ve değerlendirme sürecine ilişkin hem öğretmen (Arı, 2010; Baki & Bütüner, 2009; Chu, 2009; Civelekoğlu & Öztürk, 2010; Çakan, 2005; Güvey, 2009; Krajcik, Blumenfeld, Marx & Soloway, 1994; Kurak, 2009; Levine, Berghoff, Seybold, Sever, Blackwell & Smiley, 2010; Özden, Aydın, Erdem & Ekmekçi, 2009; Uslu, 2011) hem de öğrencilere (Baran & Maskan, 2009; Çakallıoğlu, 2008; Çakan, 2005; Gültekin, 2007; Övez, 2007; Tabuk, 2009; Yalçın, Turgut & Büyükkasap, 2009; Yıldız, 2008; Yurtluk, 2003) yönelik çok sayıda araştırma göze çarpmaktadır. Ancak, proje değerlendirme konusunda geçerli ve güvenilirliği olan bir ölçme aracı çalışmasına rastlanmamıştır. Böyle bir ölçek yardımıyla ilköğretim öğrencilerinin proje değerlendirme konusundaki görüşlerinin belirlenmesinin hem kendilerine hem de öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu gerekçelerden hareketle, bu araştırmanın genel amacı; ilköğretim matematik dersinde geçerliliği ve güvenilirliği sınanmış bir proje değerlendirme ölçeği geliştirmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilköğretim matematik programında öngörülen proje değerlendirme hakkında öğrencilerin görüşlerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Adana ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarının beşinci ve altıncı sınıfına devam eden ve oransız küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 839 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin %49.1'i (412) kız, %50.9'u (427) erkek olup bu öğrencilerin %30.9'u beşinci sınıfa, %69.1'i ise altıncı sınıfa devam etmektedirler.

Proje Değerlendirme Ölçeğini (PDÖ) Hazırlama Süreci

Proje Değerlendirme Ölçeği'nin (PDÖ) hazırlanması sürecinde literatüre göre aşağıdaki adımlar izlenmiştir (Balci, 2005; Devellis, 2003).

Madde Havuzunun Oluşturulması: Proje Değerlendirme Ölçeği'nin (PDÖ) geliştirilmesi sürecinde öncelikle ilgili literatür taranarak, proje ödevlerinin özellikleri, öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve beceri boyutunda sağladığı yararlar ve proje ödevleri hazırlamada yaşanan sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu incelemeler doğrultusunda ilk taslak maddeler yazılmıştır. Taslak maddeler, problem çözme, iletişim kurma, akıl yürütme, karar verebilme ve yaratıcı düşünme gibi beceri boyutunu, proje hazırlama sürecinin bireye etkisini ve araştırma yapılan konuya rahatlıkla karar verebilme, kaynaklara ulaşabilme ve bu becerinin geliştirilmesine yönelik ifadeler çerçevesinde yazılmıştır. Hazırlanan bu maddeler, dikkatlice tekrar gözden geçirilerek 40 maddelik bir havuz oluşturulmuştur.

Uzman Görüşünün Alınması: Madde havuzu, uzman görüşleri alınmak üzere toplam altı uzmana ulaştırılmıştır. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri ve İlköğretim Bölümlerinde görev yapmakta olan, uzmanlardan ikisi matematik eğitimi, diğerleri program geliştirme ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan öğretim üyeleridir. Uzman görüşleri doğrultusunda, hangi maddelerin pilot uygulamada yer alması gerektiğine karar verilmiştir. Ayrıca, beş maddenin denemelik ölçek formundan çıkarılması, dört maddenin de ifadesinin değiştirilmesi de uygun bulunmuştur.

PDÖ'nin Pilot Uygulanması: Hazırlanan 35 maddelik pilot ölçek, bir ilköğretim okulunda beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan 42 kişilik bir gruba uygulanarak dil ve anlaşılabilirlik bakımından sınanmıştır. Bu aşamada, sınıfta uygulama yapılan öğretmenin de ölçek maddelerinin öğrenci düzeyine uygunluğu hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Gerek öğrencilerden gerekse öğretmenlerinden alınan görüşler doğrultusunda 14. maddede yer alan “psiko-motor” kelimesi yerine “el becerisi” ifadesi yazılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda son şekli verilen 35 maddelik ölçek formu, 839 öğrenciye sınıf ortamında 20 dakikalık tek oturumda uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Proje Değerlendirme Ölçeğinin güvenirliği, kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve ölçüt geçerliği için gerekli analizler yapılmış; Ayrıca, maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile madde-toplam puan korelasyonları incelenmiş, t-testi analiziyle de madde ayrıricılık güçleri hesaplanmıştır.

Bulgular

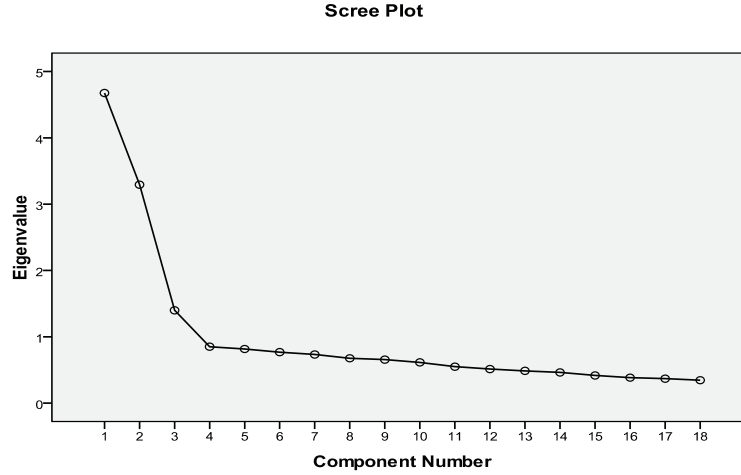
Proje Değerlendirme Ölçeği (PDÖ)'nin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Analizlerde öncelikle proje değerlendirme kapsamında alınan maddelerin çarpıklık ve sivrilik katsayıları, madde-toplam puan korelasyonları, maddelerin korelasyon matrisi değerleri, faktör yükleri (en az .40) ve birden fazla faktöre yüklenen maddelerin faktör yükleri arasındaki farklar incelenmiş ve incelemeler sonucunda (Madde no: 1, 2, 3, 4, 5, 8, 16, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 35) on yedi madde amaçlarından çıkarılmıştır. Bu işlemler, temel bileşenler faktör çıkarma yöntemi ve orthagonal (varimax) döndürme işlemi kullanılarak yapılmıştır.

PDÖ'nin faktör yapısını belirlemek amacıyla yapılan faktör analizinin başında, verilerin faktör çözümlemesine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi sonuçları incelenmiştir. KMO katsayısının .60'dan yüksek olması ve Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin analize uygun olduğu anlamına gelir (Büyüköztürk, 2006). Yapılan analiz sonucunda KMO değeri .88 ve Barlett testi de anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 4851,516$, $p < 0.01$). Elde edilen bulgular, veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Temel bileşenler analizi uygulanan 35 madde öz değeri 1.00'dan büyük olan üç faktör altında toplandığı Şekil 1'ye yer almaktadır.



Şekil 1. Scree plot (çizgi) grafiği

Şekil 1 incelendiğinde özdeğerlerin çizgi grafiği (scree plot) üç faktörde toplandığı gözlenmektedir.

Dört iterasyonda ulaşılan ve üç faktörlü yapıyla sonuçlanan faktör analizi ve güvenilirlik analizlerinden elde edilen faktörler, faktör yükleri, faktör özdeğerleri, faktörlerin açıkladıkları varyans yüzdeleri, maddelere ait düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları (r), ortak varyanslar, Cronbach Alpha değerleri ve t değerleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Proje Değerlendirme Ölçeği (PDÖ)'ndeki Faktörler, Faktör Yükleri, Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri, Maddelerin Madde-Toplam Puan Korelasyonları (r), Ortak Varyans, Madde Sayıları, Ranjları, Cronbach Alpha, t testi, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	F1	F2	F3	r^*	t	$\bar{X}$	S
14	.75			.58	-51.16**	3.94	1.21
10	.74			.65	-18.06**	3.86	1.25
9	.73			.72	-16.92**	3.72	1.32
12	.71			.73	-53.87**	3.83	1.23
11	.70			.70	-25.47**	3.63	1.34
15	.67			.70	-58.25**	3.71	1.28
7	.65			.62	-51.78**	4.02	1.17
13	.61			.74	-52.91**	3.81	1.32
6	.57			.67	-58.64**	3.71	1.27
20	.56			.59	-77.39**	3.60	1.41
19		.81		.69	-128.56**	3.32	1.51
21		.79		.79	-166.01**	3.24	1.57
18		.78		.80	-82.13**	3.65	1.51
22		.76		.79	-170.97**	3.15	1.53
17		.66		.69	-179.47**	2.92	1.54
33			.80	.73	-79.84**	3.69	1.46
34		.22	.74	.81	-60.74**	3.77	1.42
31			.67	.77	-112.22**	3.65	1.56

Özdeğer	4.68	3.29	1.39	Toplam
Açıklanan Varyans	25.98	18.30	7.77	%52.04
Cronbach Alpha	.89	.90	.84	.81
Ranj	.56-.75	.66-.81	.67-.80	.56-.81
Madde sayısı	10	5	3	18

Not: İzleme kolaylığı açısından .20 değerinin altındaki faktör yükleri yazılmamıştır.

*r: Madde – toplam puan korelasyonları; **p<0.01

F1: Düşünme Becerisi; F2: Sürecin Bireye Etkisi; F3: Matematik Öğrenmede Çevresel Destek

Yapılan analiz sonuçlarından yola çıkarak, problem çözme, iletişim kurma, akıl yürütme, karar verebilme ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine yönelik ifadelerden oluşan 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 ve 20. maddelere “*Düşünme Becerisi*” alt ölçeği adı verilmiştir. Bu alt ölçekte yer alan 10 maddenin faktör yükleri .56-.75; madde-toplam puan korelasyon değerleri ise .58 ile .74 arasındadır.

Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre proje hazırlama sürecinin zaman alıcı, yorucu, zor, sıkıcı ve stresli olmasına yönelik maddelerden oluşan 17, 18, 19, 21 ve 22. maddeler “*Sürecin Bireye Etkisi*” şeklinde isimlendirilmiştir. Bu alt ölçekte yer alan maddelere ait faktör yükleri .66 ile .81; madde toplam korelasyon değeri .69 ile .80’dir.

Proje hazırlamada araştırma yapılan konuyla ilgili aileden gerekli yardımın sağlanması, gerekli araç gereç ve malzemenin kolaylıkla temin edilmesi ve çeşitli kaynaklara kolay ulaşılmasına yönelik maddelerden oluşan 31, 33 ve 34. maddeler “*Matematik Öğrenmede Çevresel Destek*” şeklinde isimlendirilmiştir. Bu alt ölçekte yer alan maddelere ilişkin faktör yükleri .67-.84; madde toplam korelasyon değeri .72 ile .81 arasındadır.

Temel bileşenler analizine göre birinci faktörün öz değeri 4.68 açıkladığı varyans değeri %25.98, ikinci faktörün öz değeri 3.29 ve açıkladığı varyans değeri %18.30, üçüncü faktörün öz değeri 1.39 ve açıkladığı varyans değeri ise %7.77’dir. Faktör analizi sonunda elde edilen varyans oranları ne kadar yüksek olursa, ölçeğin faktör yapısı da o kadar güçlü olmaktadır. Bu üç faktör tarafından açıklanan toplam varyans %52.04’dür. Sosyal bilimlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir. (Tavşancıl, 2010). Ölçeğin kararlılığı ya da iki yarısı arasındaki tutarlılığı hakkında fikir elde etmek amacıyla test yarılama tekniği olarak hesaplanan Guttman Split Half değerleri ise “*Düşünme Becerisi*” alt ölçeği için .68, “*Sürecin Bireye Etkisi*” alt ölçeği için .80; “*Matematik Öğrenmede Çevresel Destek*” alt ölçeği için .79 ve ölçeğin tamamı için de .76’dır.

Tablo 1 faktör yükleri açısından incelendiğinde, en düşük faktör yükünün .56 olduğu (20. madde) ve faktör yüklerinin .56 ile .81 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgu, proje değerlendirmeye ilişkin maddelerin birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili olan maddelerden oluştuğu ve amaç olarak tanımlanan yapıyı ölçtüğünü göstermektedir. Faktör analizinde ise açıklanan toplam varyans değeri %52.04’tür. Bu bulgu da proje değerlendirmeye ilişkin faktör yapısının güçlü olduğunu göstermektedir. Aynı maddeyi ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında; maddelerin yer aldıkları faktörlerdeki yük değerlerinin yüksek olmasına ve maddelerin tek bir değerde yüksek, diğer faktörlerde ise düşük yük değerine sahip olmasına dikkat edilmiş ayrıca madde faktör yüklerinin en az .56 olması (Büyüköztürk, 2006) esas alınmıştır.

Ayrıca, Tablo 1 incelendiğinde madde ayırt ediciliğini değerlendirmek amacıyla yapılan madde analizi sonuçlarına göre madde toplam korelasyon katsayısı .58 ile .80 arasında değişmektedir. Bunların yanı sıra, verilerin toplandığı bireylerin aldıkları toplam puanlar her bir madde için ayrı ayrı en düşükten en küçüğe göre sıralanmıştır. Bu sıralamada alt %27 ve üst %27’lik gruplar oluşturularak maddelerin bu iki grubu ayırt edip edemediği incelenmiş ve tüm maddelerin grupları anlamlı (p<0.01) bir şekilde ayırt edebildiği görülmüştür. Kalan 18 maddeye ait aritmetik ortalamalar 2.92 – 4.02 standart sapmalar 1.21 – 1.57 arasında değişmektedir.

Proje Değerlendirme Ölçeği (PDÖ) alt ölçeklerine ilişkin korelasyon matrisi, ve bunlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir

Tablo 2

Proje Değerlendirme Ölçeği (PDÖ)’nin Alt Ölçeklerine İlişkin Korelasyon Matrisi, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

PDÖ’nin Alt Ölçekleri	1	2	3	$\bar{X}$	S
1. Düşünme Becerisi	-			3.64	1.13
2. Sürecin Bireye Etkisi	.39**	-		3.14	1.33
3. Matematik Öğrenmede Çevresel Destek	.40**	.53**	-	3.56	1.32

N= 839, **p<0.01

Tablo 2’de görüldüğü gibi, PDÖ’de yer alan alt ölçekler birbiriyle pozitif yönde ve anlamlı ilişkileri ($p<0.01$) göstermektedir. “*Düşünme Becerisi*” alt ölçeği, diğer alt ölçeklerle sırasıyla .39 ve .40; “*Sürecin Bireye Etkisi*” alt ölçeği ile “*Matematik Öğrenmede Çevresel Destek*” alt ölçeği arasında .53 değerinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki göstermiştir. PDÖ alt ölçeklerine ilişkin aritmetik ortalama değerleri 3.14 – 3.64; standart sapma değerleri ise 1.13 – 1.33 arasında değişmektedir.

Proje Değerlendirme Ölçeği (PDÖ)’nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Proje Değerlendirme Ölçeği (PDÖ)’nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha iç iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan “*Düşünme Becerisi*”, “*Sürecin Bireye Etkisi*” ve “*Matematik Öğrenmede Çevresel Destek*” alt faktörlerine ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .89, .90 ve .84 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha değeri ise .81’dir. Bu değerlerin .70’den büyük olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

PDÖ’nün Ölçüt Bağını Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Proje Değerlendirme Ölçeği’nin ölçüt bağıntı geçerliliğini incelemek üzere, Proje değerlendirme ölçeği ile birlikte Performans Görevi Ölçeği uygulanmıştır. Performans Görevi Ölçeği Bal (2012) tarafından geliştirilen yirmi bir maddeden oluşan, “*Matematiği İlişkilendirme*”, “*Matematik Öğrenmenin Zorluğu*”, “*Matematik Öğrenmeden Zevk Alma*” ve “*Matematik Öğrenmede Destek*” şeklinde dört faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçek, beşli derecelendirme ölçeği üzerinden (1-Hiç katılmıyorum; 5-Tamamen Katılıyorum) değerlendirilmektedir. 1122 ilköğretim öğrencisine uygulanan Performans Görevi Ölçeği’nin madde faktör yük değerleri .59 ile .77 iken Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları .81 ile .89 arasında bulunmuştur. Bu örneklem için uygulanan performans görevi ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları “*Matematiği İlişkilendirme*” alt ölçeği için .82; “*Matematik Öğrenmenin Zorluğu*” alt ölçeği için .82; “*Matematik Öğrenmeden Zevk Alma*” alt ölçeği için .74 ve “*Matematik Öğrenmede Destek*” alt ölçeği için .76 olarak hesaplanmıştır.

Proje Değerlendirme Ölçeği’nin benzer ölçek geçerliliğini incelemek üzere, 306 öğrenciye, PDÖ ile birlikte Performans Görevi Ölçeği de uygulanmış ve her iki ölçekten alınan puanlar arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

Proje Değerlendirme Ölçeği (PDÖ) Alt Ölçekleri ile Performans Görevi Ölçeği Alt Ölçeklerine İlişkin Korelasyon Matrisi

Performans Görevi Ölçeği	Proje Değerlendirme Ölçeği		
	Düşünme Becerisi	Sürecin Bireye Etkisi	Matematik Öğrenmede Çevresel Destek
Matematiği İlişkilendirme	.18**	.27**	.29**
Matematik Öğrenmenin Zorluğu	.31**	.19**	.06
Matematik Öğrenmeden Zevk Alma	.18**	.30**	.15**
Matematik Öğrenmede Destek	.40**	.33**	.39**

N= 306, ** $p<0.01$

Tablo 3’te görüldüğü gibi, PDÖ alt ölçeklerinden alınan puanlar ile Performans Görevi Ölçeğinin alt ölçeklerinden (Matematik Öğrenmenin Zorluğu alt ölçeği dışında) istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p<0.01$).

Proje Değerlendirme Ölçeği’nin Puanlanması

İlköğretim matematik dersi proje hazırlama sürecine ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemeye yönelik hazırlanan bu ölçekte, beşli likert tipi bir derecelendirme (1. Hiç katılmıyorum, 2 Katılıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılmıyorum, 5. Hiç Katılmıyorum) kullanılmıştır. Ölçeğin yönergesinde çalışmanın amacı ve ölçek doldurulurken dikkat edilmesi gereken noktalar açıklanmıştır. Ölçeği, matematik dersinde proje ödevi hazırlayan öğrencilerin bu süreçleri düşünerek doldurmaları istenmiştir. Proje değerlendirme ölçeğinin onu olumlu (Madde no: 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 20); sekizi olumsuz (Madde no: 17, 18, 19, 21, 22, 31, 33, 34) olan toplam 18 madde bulunmaktadır. Ölçekteki olumsuz ifadeler ters çevrilerek puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en

düşük puan 18, en yüksek puan ise 90 iken, 10 maddeden oluşan “Düşünme Becerisi” alt ölçeğinden 10-50; beş maddeden oluşan “Sürecin Bireye Etkisi” alt ölçeğinden 5-25; üç maddeden oluşan “Matematik Öğrenmede Çevresel Destek” alt ölçeğinden de 3-15 arasında puanlar alınabilmektedir. Yorumlama kolaylığı açısından ölçeklerden alınan toplam puanlar, her bir ölçek için kapsadığı madde sayısına bölünerek 1-5 ölçeğine dönüştürülebilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, ilgili boyut açısından proje ile ilgili olumlu özellikler taşıdığına işaret etmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma ile ilköğretim matematik dersi proje hazırlama sürecinde öğrencileri etkileyen nedenleri belirlemek amacı ile bir “Proje Değerlendirme Ölçeği” geliştirilmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda üç boyutta toplanan 18 maddelik beşli likert tipi bir ölçeğe ulaşılmıştır. Elde edilen Proje Değerlendirme Ölçeği, “Düşünme Becerisi”, “Sürecin Bireye Etkisi” ve “Matematik Öğrenmede Çevresel Destek” alt boyutlarını kapsamaktadır. Ölçekte yer alan bu üç boyut, literatürde (Shearer & Quinn, 1996; Heddens & Speer, 2006; David, 2008; Muschla & Muschla, 2009) projede bulunması gereken özelliklere büyük ölçüde uyum göstermektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada geliştirilmiş olan Proje Değerlendirme Ölçeği’nin, literatürde proje ödevi nitelikleri açısından kapsam geçerliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Proje Değerlendirme Ölçeği için istatistiksel olarak yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda elde edilen değerler de ölçeğin kullanıma uygun olduğuna dair güçlü kanıtlar sunmaktadır. Ölçekte yer alan üç boyut, toplam varyansın %52.04’ünü açıklamaktadır. Sosyal bilimlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir. (Tavşancıl, 2010). Bu çerçevede, PDÖ’nün açıklayabildiği varyans oranının kabul edilebilir bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Yapılan faktör analizi sonucunda faktörlerde toplanan maddelerin faktör yükleri .56 ve üzerinde çıkmıştır. Tabachnick ve Fidell (2001), genel bir kural olarak .32 ve üzeri faktör yüklerinin kullanılabileceğini belirtmektedirler. Benzer şekilde Tavşancıl’da (2010) faktör yüklerini kesme noktası olarak .30 ve .40 arasının ölçüt olarak alınabileceğini belirtmiştir. Analizlerde elde edilen en küçük faktör yükü değerinin .56 olmasına karşın, çoğunluğunun .70 ve üzerinde olması, faktör yükü değerlerinin oldukça iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada PDÖ’de yer alan alt ölçeklerin birbiriyle olan ilişkileri incelenmiştir. Yapılan korelasyon analizinde, alt ölçeklerin birbirleriyle sırasıyla .39, .40 ve .53 düzeyinde ilişkili olduğu ve bu ilişkilerin de .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu korelasyon katsayılarının .30-.70 arasında olması alt ölçekler arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2006).

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2006) bu katsayının güvenirlik için likert tipi ölçeklerde yeterli olduğunu belirtmektedir. Ölçekte yer alan üç boyuta ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları .84 ile .90 arasında değişmektedir. Büyüköztürk (2006), psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olmasının test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görüldüğünü belirtmektedir. Bu durumda ölçeğin oldukça güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

Ayrıca ölçeği oluşturan maddelerden elde edilen puanlar, en yüksekten en düşüğe doğru sıralanıp alt ve üst %27’lik gruplar üzerinde yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda, tüm maddelerin grupları anlamlı bir şekilde ayırt edebildiği görülmüştür ($p < 0.01$). Bunun yanı sıra maddelere ait madde-toplam puan korelasyonları .58-.81 arasındadır. Genel olarak madde-toplam puan korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk 2006). Dolayısıyla ölçekteki maddelerin hem ayırt edicilik gücünün hem de iç tutarlıklarının yüksek olduğu da söylenebilir.

Sonuç olarak, açıklayıcı faktör analizlerinden ve güvenirlik analizlerinden elde edilen değerlere göre, Proje Değerlendirme Ölçeği’nin ilköğretim beşinci ve altıncı sınıf matematik derslerinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu açıkça görülmektedir. Yapılacak benzer çalışmalarda, PDÖ geçerlik ve güvenirlik değerleri doğrulayıcı faktör analizi ile de yapılarak ilköğretimin farklı sınıf düzeylerinde veri toplama aracı olarak da kullanılabilir. Ayrıca bu araştırma sadece matematik dersi için hazırlanmıştır. Benzer çalışmalarda farklı dersler için de hazırlanabilir.

Kaynakça

- Arı, A. (2010). Öğretmenlere göre proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 34-55.
- Baki, A. ve Bütüner, S. Ö. (2009). Kırsal kesimdeki bir ilköğretim okulunda proje yürütme sürecinden yansımalar. *İlköğretim Online*, 8(1), 146-158. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 2 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Bal, A. P. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersi Performans Görevi Hazırlama Sürecine İlişkin Görüşleri ve Yaşadıkları Sorunlar. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Baran, M.& Maskan, A. K. (2009). Proje tabanlı öğrenme modelinin fizik öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin elektrostatiğe yönelik tutumlarına etkisi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 41-52.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı* (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chu, K. W. S. (2009). Inquiry project-based learning with a partnership of three types of teachers and the school librarian. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. 60(8), 1671–1686.
- Civelekoğlu, M. Ş. & Öztürk, Ş. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme (PTÖ) yönteminin uygulanması ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri, *İlköğretim Online*, 9(3), 1189-1200. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 18 Kasım 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Çakalloğlu, S. N. (2008). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çakan, S. (2005). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı 6. Sınıf matematik dersine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Bir eylem araştırması)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- David, L. J. (2008). Project based learning. *Teaching Students to Think*, 65 (5), 80-82.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. (2th ed.) Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dominguez Carmino, G. (2004). *Designing an assessment tool to describe students' mathematics knowledge*. PhD Dissertation, Purdue University, Indiana, USA.
- Fleming, D. S. (2000). A teachers' guide to project based learning. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED469734.pdf> adresinden 18 Kasım 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Gültekin, M. (2007). Proje tabanlı öğrenmenin beşinci sınıf fen bilgisi dersinde öğrenme ürünlerine etkisi. *İlköğretim online*, 6(1), 93-112. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say1/v6s1m8.pdf> adresinden 18 Kasım 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Güven, B. & Eskiürk, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve teknikler. E. Erginer (Ed.), *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Cilt 3 (s. 504-511). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Güvey, E. (2009). *İlköğretim 1-5. sınıf öğretim programlarında yer alan proje ve performans görevlerine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri (Eskişehir İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Heddens, J. W. & Speer, W. R. (2006). *Today's mathematics: concepts and classroom methods, and instructional activities* (11th ed.) Hoboken, NJ: Wiley, Jossey-Bass Education.
- Jones, R. (2007). Project based learning and early learning standarts: Making the connection. *Exchange*, 174, 8-12.
- Krajcik, J. S., Blumenfeld, P. C., Marx, R. W. & Soloway, E. (1994). A collaborative model for helping middle grade science teachers learn project-based instruction. *The Elementary School Journal*, 94(5), 483-497.
- Krulick, S. , Rudnick, J. & Milou, E. (2003). *Teaching mathematics in the middle school*, Newyork: Pearson Education.
- Kubinova, M., Novotna, J.; Littler, G. H. (1999). Projects and mathematical puzzles-a tool for development of mathematical thinking. (Ed: Inge Schwank) *European Research in Mathematics Education* I, II: Group 5. <http://www.fmd.uni-osnabrueck.de/ebooks/erme/cerme1-proceedings/cerme1-proceedings-1-vol2-v1-0.pdf> adresinden 8 Temmuz 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Kurak, D. (2009). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yaptığı proje çalışmalarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Larmer J. & Mergendoller, J. R. (2010). 7 Essentials for Project-Based Learning. *Educational leadership*. 68(1), 34-37. http://www.bie.org/images/uploads/useful_stuff/7_Essentials_PBL_EdLeaderSept10.pdf adresinden 18 Kasım 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Levine, J. B., Berghoff, B., Seybold, J., Sever, R., Blackwell, S. & Smiley, A. (2010). What teachers and administrators “need to know” about project-based learning Implementation. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver, Colorado. http://www.bie.org/research/study/teachers_and_administrators_need_to_know adresinden 5 Aralık 2011 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2009). Proje ve Performans Görevleri. MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü Genelgesi, No: 2009/37, Tarih: 16.04.2009, Sayı: B.08.0.İGM.0.08.01.01-010.06/7273 Genelge.
- Muschla, J. A. & Muschla, G. R. (2009) *Hands-on math projects with real-life applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, AWiley
- Övez, M. G. (2007). *Orta öğretim 9. sınıf matematik öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir üniversitesi, Balıkesir.
- Özdaş, A., Tanışlı, D., Köse, N. Y. & Kılıç, Ç. (2007). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde kullandıkları değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin görüşleri. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, (s.124-130), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özden, M., Aydın, M., Erdem, A. & Ekmekçi, S. (2009). Öğretmenlerin proje tabanlı fen öğretimi konusunda görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 92-102.
- Senk, S. L., Beckmann C. E. & Thompson, D. R. (1997). Improving classroom tests as a means of improving assessment. *The Mathematics Teacher*, 90(1), 58-64.
- Shearer K. & Quinn R. K. (1996). Using projects to implement mathematics standards. *The Clearing House*, 70(2), 73-76.
- Sheffield, L. J. & Cruikshank, D. E. (2000). *Teaching and learning elementary and middle school mathematics*. New York: John Wiley and Sons.
- Stiggins, R. J. (1999). Assessment, student confidence, and school success. *Phi Delta Kappan*, 83(3), 191-198.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. (4th ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Tabuk, M. (2009). *Proje tabanlı öğrenmede çoklu zekâ yaklaşımının matematik öğrenme başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uslu, S. (2011). *İlköğretim 8. sınıf bilişim teknolojileri dersinde uygulanan proje tabanlı öğretimin başarıya etkisinin öğrenci ve öğretmen görüşleri temelinde değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yalçın, S. A., Turgut, Ü. & Büyükkasap, E. (2009). Proje tabanlı öğretim yönteminin öğrencilerin elektrik konusu akademik başarılarına, fiziğe karşı tutumlarına ve bilimsel işlem becerilerine etkisinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 81-105.
- Yıldız, F. (2008). *“Oran, orantı ve yüzdelere” ünitesinin proje tabanlı öğrenme ile öğrenilmesinin matematik dersindeki başarıya ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yurtluk M. (2003). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının matematik dersi öğrenme süreci ve öğrenci tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Genel Lise Müdürlerinde Örgütsel Güvensizlik Algısı Oluşturan Faktörlerin Belirlenmesine Yönelik Nitel Bir Çalışma*

A Qualitative Research on the Determination of Factors Which Create Organizational Distrust in Regular High School Managers

Sinan BAŞARAN** & Oktay AKBAŞ***

Özet

Bu araştırmanın amacı, Genel Lise müdürlerinin örgütsel güvensizlik algılarına etki eden faktörleri belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Kırıkkale il merkezinde bulunan üç Genel Lisenin müdürleriyle görüşme yapılmıştır. Yapılan içerik analizine göre; Genel Lise müdürlerinde örgütsel güvensizlik oluşturan nedenler dört kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler; çalışanların müdürlerde güvensizlik oluşturan davranışları, Milli Eğitim Bakanlığının mevzuatı ve uygulamaları, okulun imkanı-özellikleri ve üst yöneticilerin okul müdürlerinde örgütsel güvensizlik oluşturan davranışları şeklindedir. Okul müdürleri; 657 sayılı kanunun çalışanlara verdiği sağlık raporu alma hakkının kötüye kullanılması, çalışanlar tarafından yöneticilere yapılan siyasi ve diğer baskılar, Genel Liselere ödeneğin az gönderilmesi, bakanlığın kamuoyuna yönelik popülist açıklamaları, müdür yardımcılarının müdürler tarafından seçilememesi, mevzuatın yerel yöneticilere yetki vermemesi ve siyasilere okul müdürlerine etkisinin kendilerinde güvensizlik yarattığını belirtmişlerdir. Bu çalışma, okul müdürlerinin belirttiği güvensizlik nedenlerinin daha çok kamu kurumlarının yapısından ve kültürel yapıdan kaynaklandığını göstermiştir.

Anahtar Kavramlar: Güven, Örgütsel Güven, Örgütsel Güven ve Kültürel Yapı

Abstract

The purpose of the actual research is to determine the factors which create organizational distrust in regular high school managers. Semi-structured interview method, which is one of the qualitative research methods, was used in the present study. Managers of 3 regular high schools which are located in the city center of Kırıkkale were interviewed. The factors which create organizational distrust in regular high school managers were grouped under 4 categories after the content analysis. These categories are as follows: Employees' behaviors which cause distrust in managers, legislation and practices of the Ministry of National Education, characteristics and features of the school and other managers' behaviors which cause distrust in high school managers. High school managers stated that the abuse of the right to receive health certificate which is provided by the law No. 657, political and other kinds of pressures that employees put on the managers, low amount of subsidies sent to regular high schools, populist explanations of the Ministry for the public, not being authorized (for managers) to choose assistant managers, the legislation which does not give authorization to local governors and the impact of politicians on school managers created a distrust in them. This research revealed that the factors which cause distrust in high school managers resulted mostly from the structure of public institutions and cultural structure.

Key Words: Trust, Organizational Trust, Organizational Trust and Cultural Context

* "Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Güven Algılarının Belirlenmesine Yönelik Nitel Bir Araştırma" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Rehber Öğretmen, Nurettin Karagöz Vakfı Anadolu Lisesi, Beypazarı, Ankara, sinanbasaran@yahoo.com.

*** Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, oktayakbas@hotmail.com.

Giriş

Güven olgusu özellikle son yıllarda, her alanda, oldukça tartışılan bir konudur (Halis, Gökgöz, ve Yaşar, 2007). Güven, psikolojik, sosyolojik ve örgütsel literatürde teorik temelleri ile göze çarpan bir kavramdır (Witkoskie, 1991). Güven kavramı çok geniş boyutlu bir kavram olup, aynı zamanda psikoloji, politik bilim, sosyoloji, ekonomi, antropoloji, tarih ve yönetim gibi sosyal bilimlerin farklı disiplinlerinin konusu olmuştur. Her bir disiplin, güvenin sosyal süreçlerdeki rolünü farklı bakış açısı ile açıklamıştır. Bu farklı bakış açılarını Worchel (1997) üç ayrı grupta bütünleştirerek ele almıştır. Kişilik kuramcıları güvenin kişiliğin köklerinden ve bireyin önceki psiko-sosyal gelişiminden kaynaklandığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Güven, inanç ve beklenti olarak kavramsallaştırılmıştır. Sosyologlar ile ekonomistlerin görüşüne göre güven, kurumsal bir olgudur. Güven, kurumlar içi ve kurumlar arası, kişinin kuruma yansıttığı güven olarak kavramsallaştırılmıştır. Sosyal psikoloji kuramcıları ise, kişiler arası ilişkiler üzerine yoğunlaşmış, bireylerin kişiler arası ya da grup düzeyinde güveni oluşturdıkları veya yok ettikleri yönünde bir görüşü savunmuşlardır (Akt. Tüzün, 2007).

Güven tanımları analiz edildiğinde; insanların başkalarının davranışlarına ilişkin “beklenti” ya da “iyimser beklenti” içinde olması güven olarak ifade edildiği görülmektedir. Bazı tanımlarda ise beklentinin yanı sıra “inanç” kavramı birlikte kullanılmaktadır. Aynı zamanda karşılıklılık ve bağlılık ifade eden kelimelerin sıklıkla tekrarlanmaktadır. Niyet, eylem, istek kelimeleri ise güvenin gerçekleştirilen eylemlerle ilişkisini ortaya koymaktadır. Bir başka kavram ise “risk”tir. Güvenmek bir şekilde risk almak ve riske girmek olarak algılanmaktadır. Kişi karşı tarafa güvendiğinde sonucu belli olmayan belirsiz, savunmasız ve riskli bir durumda kalmakta ve karşı tarafın kendisine iyi niyetli, adil, etik olumlu, davranmasını beklemektedir. Güven tanımlarında yazılı emir, talimat, prosedür, sözleşme ve mevzuat yerine, uzmanlık, kişisel bütünlük, dürüstlük, açıklık gibi kavramlara vurgu yapılması dikkat çekicidir (Laine, 2008; Driscoll, 1978; Polat, 2009; Covey, 2008; Tüzün, 2007; Blomqvist ve Stahle, 2000; Flores ve Solomon, 1998).

Güven düzeyi düşük ortamların bireye birçok olumsuz etkisi tespit edilmiştir. Caine ve Caine (2002) güvensizlik ortamının beynin pek çok üst düzey bilişsel işlevini etkilediğini, ayrıca bireyi öğrenmekten ve problemlere çözüm üretmekten alı koyabildiğini belirtmektedir. Aynı zamanda bu güvensiz ortam, yaratıcılık, açık uçlu düşünme ve sorgulama yeteneği gerektiren karmaşık entelektüel görevlerin yerine getirilmesini zorlaştırmaktadır. Covey’e (2008) göre güvenin az olduğu durumlarda görülen iletişimde savunmacılık, korumacılık ve işlerin ters gidebileceği göz önünde bulundurularak her şey dikkate alma gibi sınırlayıcı koşullar ve kaçış vardır. Bu tür iletişim, sadece kazan/kaybet ya da kaybet/kaybet sonucunu doğurur. Kişilerarası güven duygusunun tükendiği ortamlarda, insanların, enerjilerini gelişmek için değil, diğerlerini engellemek için kullandıkları yönünde görüş birliği vardır.

Örgütsel Güven

Örgütsel güven, yönetim, psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, sibernetik, ekonomi, antropoloji gibi çeşitli bilim dallarının ortak çalışma konularından birini oluşturmaktadır (Şişman, 2007). Bireysel güven, kişinin bireysel ilişkilere ve davranışlara yönelik beklentilerini yansıtırken, örgütsel güven kişinin, örgütsel ilişkilere ve davranışlara yönelik beklentisidir (Tüzün, 2007). Örgütsel güven bir işverenin içindeki güven ve destek hissi olup işverenin açık sözlü olacağı ve taahhütlerini yerine getireceği inancını ifade etmektedir (Taşkın ve Dilek, 2010). Güven, işbirlikçi davranış geliştirme, performans değerlendirme, amaç oluşturma, liderlik, takım ruhu gibi örgütsel faaliyetler ve süreçlerde önemli rol oynamaktadır (Shocley-Zalabak, Ellis, ve Winogard, 2000). Güvenin kaybı sadece ahlak ve üretkenlik için değil örgütsel performans ve canlılık içinde yıkıcı olabilir (Phillips, 2004). Güven, insan ilişkilerinde özellikle de yöneticiler ile iş görenler arasındaki ilişkide yapıstırıcı madde olarak görülmektedir (Yılmaz, 2004). Birlikte çalışmak genellikle karşılıklı bağımlık içerir ve insanlar bu nedenle diğerlerine birçok yolla bağlı olmak zorundadır (Mayer, Davis, ve Schoorman, 1995). Çalışanlar için, iş arkadaşları tarafından kabul görmek, övülmek ve bir kuruma ait olmak duygusu da önemlidir. Bunlar kuruma bağlılığı ve bireyin kendisine olan öz saygısını besler. Bu duygular sonuç olarak güveni doğurur (Yılmaz ve Sünbül, 2009).

Örgütsel Güveni Etkileyen Faktörler

Literatür incelendiğinde, örgütsel güvene etki eden temel faktörlerin insani değerler ve iletişim (yardımseverlik, sezgi, tahmin edilebilirlik), profesyonellik (yetenek, uzmanlık, yeterlilik) ve grup özellikleri (dinamikler, normlar, paylaşılan değerler) şeklinde gruplanabildiği görülmektedir (Mayer, Davis, ve Schoorman, 1995; Hoy ve Tschannen-Moran, 1999; Blomqvist ve Stahle, 2000; Çimen, 2007; Uzbilek, 2006; Ercan, 2006; İşbaşı, 2000; Halis, Gökgöz, ve Yaşar, 2007; Tüzün, 2007; Cufau, 1999). Brower, Schoorman, ve Tan (2000) çalışmalarında daha önce gerçekleştirilmiş çalışmalarda ifade edilen güven öncüllerini şöyle sıralamaktadırlar; paylaşılan değerler, değerlerin uyumu, ilişkilerde risk alma, yetenek/yeterlik, geçmiş etkileşimler, tutarlık,

önceki çıktılar, yardımseverlik ve önemseme, yardımseverliğin ve yeteneğin algılanması, bütünlük/kredibilite, güvene meyil. Butler (1991) çalışmasında o güne kadar gerçekleştirilmiş var olan güven çalışmalarının faktörlerini; yardımseverlik, duygusal güven, güvenilebilirlik, genel güven, açıklık/uyum, paylaşılan değerler, özerklik/geri bildirim olarak belirtmekte ve kendi araştırmasında bulduğu güven faktörlerini; erişilebilirlik, yeterlik, tutarlılık, adillik, bütünlük, sadakat, açıklık, genel güven, sözünde durmak, çabuk kavrama şeklinde sıralamaktadır.

Mayer, Davis, ve Schoorman (1995) risk ile güven arasındaki ilişkinin kesin olarak ortaya konmadığını riskin güvenin öncülümü, güvenin kendisini veya güvenin sonucunu olup olmadığının ortaya konmadığını belirtmişlerdir. Yöneticiler riskin geçişliliği nedeniyle kendilerini diğer taraflar için güvenilir olarak değerlendirmektedir. Güven veren kişi yalan söyleyerek bir şeyler elde ederse o kişi daha az güvenilir olarak görünür. İtimada dayanan ilişkilerdeki güven profesyonellerin yeterlilik ve bütünlüğüne olan inanca dayanmaktadır. Güven veren kişiyi karakteri ve eylemleri kendisinin az veya çok güvenilir olduğunu belirlemektedir. Hurley'e göre güven kararı yeteneğe, öngörülebilirliğe, iletişime, yardımseverlik endişesine ve risk toleransına dayanmaktadır (Akt. Herron, 2009). Yılmaz (2006) gerçekleştirdiği çalışmadan, örgütsel güvenin dört farklı boyutu olduğunu tespit etmiştir. Bunlar çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamıdır. Dinç (2007) çalışmasında; astlar ve üstler arasındaki çift yönlü ve esnek iletişimin çalışanların güveni için itici güç olduğunu, işletmelerde çalışanların fikirlerinin alınmaksızın gerçekleştirilen yapısal, kültürel faaliyetlerin bekleneni veremediği ve örgütsel güvenin oluşturulmasında çalışanların fikirlerinin alınmasının, yönetime katılmalarının önemli olduğunu ve yöneticinin, çalışanın örgütsel güven için anahtar oldukları tespit etmiştir. Yöneticilerin kendileri güven için önemli bir faktördür. Butler, Cantrell ve Flick (1999)'e göre yöneticilere duyulan güven, grup üyelerinin yöneticilerinden memnuniyetine neden olmaktadır.

Çimen (2007) çalışanlara karşı sosyal sorumluluğu oluşturan değişkenlerden, işyerinde disiplini sağlama ve şikâyetleri ele alma, insan kaynağını bulma ve seçme, çalışanların başarılarının değerlendirilmesi, sağlıklı ve güvenli çalışma koşulları sağlama, eğitim ve kariyer gelişimine yönelik sosyal sorumlulukların örgüte ve yöneticilere güvende en güçlü etkiye sahip değişkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yücel ve Taşçı (2008) gerçekleştirdikleri çalışmada kişisel güvensizlik hisseden, mutsuz, hassas ve babasının öğrenim durumu daha iyi olan kişilerin işlerinden soğuduklarını, buna karşın hırslı ve medeni durumu evli olan kişilerin işlerinden bir soğuma hissetmediklerini ve sosyal eziklik duyan, mutsuz ve çalışmaya karşı isteksizlik duyan kişilerin meslektaşlarından da soğuduğunu tespit etmişlerdir. Yücel (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışma örgütsel güven algılarının iş tatmini ile pozitif yönde, işten ayrılma niyeti ile negatif yönde ilişki içinde olduklarını göstermiştir.

Bu güne kadar yapılan çalışmalar sonucunda örgütsel güvenin örgütler ve çalışanları üzerinde önemli bir etken olduğu ve örgütsel güveni etkileyen faktörlerin çok çeşitli oldukları söylenebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde örgütsel güveni etkileyen faktörlerin kişiler arası iletişim, mesleki yeterlilikler, karşılıklı ilgi gösterme ve örgüt içinde paylaşımla ilintili olduğu söylenebilir.

Eğitim Kurumlarında Örgütsel Güven

Geist (2002) bürokrasi ve akademik vurguya, Kim (2003) öğretmenler arası işbirliğine, cinsiyete, sendika üyeliğine, Bryk ve Schnider (2003) kişiler arası ilişkilere, kişisel ilgi, rol ve sorumluluklardaki yeterliliğe, kişisel bütünlüğe ve yönetici davranışlarına vurgu yapmıştır. Yılmaz (2004; 2006) yöneticinin destekleyiciliğine, çalışanlara duyarlılık göstermeye, yöneticiye güvene, iletişim ortamına, yeniliğe açıklığa, cinsiyete, kendi memleketinde çalışmaya, öğrenim durumuna, il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin öğretmen sorunlarıyla ilgilenmesine, okul dışı sosyal etkinliklere ve öğretmen sayısına dikkat çekmiştir. Battle (2007) yöneticilerle pozitif ilişkiyi, açık iletişimi, okuldakilere değer vermeyi, Buluç (2008) yöneticinin çalışanları korumasını, okul programına müdahaleleri engellemesini, okul müdürünün çalışanlara dostça davranmasını temel boyutlar olarak görmektedirler. Bazı çalışmalar ise sosyo-ekonomik statünün, kültürel kompozisyonun, okul büyüklüğünün, kişiler arası adaletin, öğretmenleri kabullenmenin, saygı duyanın, takdir etmenin eğitim kurumlarında örgütsel güven algısına etki ettiğini belirtmişlerdir (Annamalai, Abdullah, ve Alazidiyeen, 2010; Goddard, Salloum, ve Berebitsky, 2009). Literatür, kişilerarası iletişimde duyarlılık, saygı, takdir, adalet gibi temel değerlerin, çalışanların sendika üyeliğinin, kurumdaki bürokratik yapının, kurumun sosyo-ekonomik düzeyinin ve okul büyüklüğünün örgütsel güven ve güvensizlik algısına etki ettiğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin kendi memleketlerinde çalışması, okul dışı sosyal etkinliklere katılma, il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin öğretmen sorunlarıyla ilgilenmesi ve okul müdürün çalışanları koruması gibi ülkemize özgü görünen boyutlarda vardır.

Okul müdürleri etkili okulun temelini güven olduğuna inanmaktadır (Battle, 2007). Okulda güven nedir? Toplumsal güvenin şekillenmesine yardımcı olan faktörler nelerdir? Okulda güven hangi faydaları üretmektedir? gibi sorularına cevap vermek için Bryk ve Schnider (2003) Chicago'daki 400 ilköğretim ikinci kademe okulunda 4 yıl boyunca nitel ve nicel araştırma tekniklerini birlikte kullanarak gerçekleştirdikleri çalışmada okullardaki güvenle ilgili olarak şu sonuçlara ulaşmışlardır. İlişkisel güvenin temelinde toplumsal saygı yatmaktadır. Karşıdaki kişinin ne söylediğinin gerçekten dinlenmesinin ve gerçekleştirilecek faaliyetlerde kişilerin görüşlerinin alınmasının saygı değişimlerini etkilediği gözlenmiştir. Kişiler arası saygı yoksunluğu, sosyal paylaşımların kesilmesine ve güvenin azalmasına neden olmaktadır.

Kültürel Yapı ve Örgütsel Güven

Yukarıda özetlenen literatüre ek olarak kültürel yapıdan kaynaklanan güvensizlik durumları mevcuttur. Kamu kurumlarındaki kültürel yapı, kamu kurumları çalışma şartları, eğitim kurumlarının tabi olduğu yasal dayanaklar, eğitim kurumlarının finansman kaynakları, siyasi kurumların eğitim kurumlarına etkisi vb. birçok değişken eğitim kurumlarındaki örgütsel güveni etkilemektedir.

Hofstede (2011) işyerlerindeki değerlerin kültürden nasıl etkilendiğini ortaya koyan çok bilinen araştırmasında, Türk kültüründe bireyin kendilerini ailelerin veya diğer önemli toplulukların bir parçası olarak algıladığı, korumacılık ve sadakat değerlerine önem verdiği ve belirsizlik karşısında güvensizlik ve tehdit edilmişlik duygusunun kapıldığı belirtilmiştir. Baltaş (2010) ise Türk kültüründe yüksek performanstan çok, kişilerarası uyum ve anlaşmanın önemsendiğini ifade etmektedir. Ona göre (2010) Türkiye'de başarının yolu ilişkiyi yönetmekten geçmektedir. Türkiye gibi ilişki yönelimli kültüre sahip bir toplumda iş sonuçları almak isteyen liderlere, çalıştığı kişilere karşı duyarlı ve samimi olması önerilmektedir. Ayrıca çalışanların değerlerini, inançlarını paylaşma, yardım alıp, verme, destek olma, anlama ve anlaşma gibi iyi geçinme davranışlarının gösterilmesi güven ortamının oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Bu davranışlar gösterilmediğinde tehdit edilmişlik ve güvensizlik duygusunun yoğun yaşanabilir. Turan, Durceylan ve Şişman (2005) tarafından üniversite yöneticilerin benimsedikleri değerleri belirlemeye yönelik çalışmalarında yöneticilerin; insanlara arası ilişkilere önem veren, sosyal eşitlikçi, grup üyeliğine ve biz kavramına önem veren, otoriter bir baba tarzı yönetimi doğru bulan, yazılı kuralları tercih eden ve belirsiz durumlardan kaçınarak risk almaktan kaçınan bir yönetim tarzlarının olduğunu belirtmişlerdir.

Türkiye'deki kamu kurumlarının işleyiş ve yapısına yönelik birçok eleştiri yapılmaktadır. Kamu çalışanlarının siyasi görüşlerinin kurumlara etkisi, demokratik olmayan bir yönetim, finans problemleri, aşırı merkeziyetçilik, kamu kurumları arasındaki uyumsuzluk, kamu hizmetinin etkili sunulmaması sonucu kurumlara karşı oluşan olumsuz tutum, aşırı bürokratik yapı, hizmet sunumunda verimsizlik ve kalitesizlik, işsizlik sigortası gibi görülen bir kamu istihdam modeli ve kamu kaynaklarının bölüşümündeki adaletsizlik bu eleştirilerden bazılarıdır (Akgül, 1999; Hasanoğlu, 2004). Avrupa Birliği ilerleme raporlarında kamu kurumlarının merkeziyetçi, bürokratik ve toplumsal aktörlerle yeterince işbirliği geliştiremeyen katı hiyerarşik yapıda oldukları ifade edilmekte ve çözüme yönelik öneriler getirilmektedir (Bulut, 2011). Baltaş'a (2010) göre, bürokraside karar verenler değil, kararsızlığı tercih edenler yükselir, yüksek mevkiye gelmek durumu idare etmekle eşanlamlıdır. Özsemerci (2003) ise Türk kamu yönetimi sisteminde siyasal iktidarların kadrolaşmaları, yerel yöneticilere sorumluluk vermeme, toplumun kamu yöneticisi ile birincil ve yüzyüze ilişki talep etmesi, kamu görevlilerinin kendini halktan üstün görmesi, yönetim süreçlerinde etik değerlere yeterince önem verilmemesi gibi özelliklerin yolsuzluk ve dolayısıyla güvensizlik oluşturduğunu belirtmiştir. Kamu kurumlarının bu temel problemlerinin örgüt çalışanlarının ve yöneticilerin örgütsel güvensizlik algısına etki etmesi doğal görülmelidir.

Genelde kültürel yapı özelde ise kamu kurumlarının kültürü hem bu kurumların yönetim tarzını ve hem de güvensizlik nedenlerini farklılaştırmaktadır. Kamu kurumlarındaki yöneticilerin güvensizlik algılarını literatüre ek olarak kültürel yapımızın ve kamu kurumlarının genel yapısının da etkilemesi beklenebilir. Bu nedenle çalışmada, Genel Liselerde görevli müdürlerde örgütsel güvensizlik algısı oluşturan faktörlerin belirlenmesi ve kamu kurumlarının kültürel yapısı bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Algıların anlaşılmasını sağlama, olguyu daha derinlemesine inceleme ve bütüncül bir yaklaşım sunma nitel araştırmanın temel özellikleri olarak görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yöneticilerin kişisel yaşam deneyimleri sonucu ortaya çıkan güven algılarının "sistemati olarak" incelenmesine olanak veren bir teknik olması nedeniyle nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Ekiz, 2009). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen verileri içeren dokümanların içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği, derinlemesine anlam oluşturulan, sistemati bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2008).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun seçiminde, araştırmacı tarafından önceden belirlenen ölçütleri karşılayan bir gruba çalışmayı sağlayan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışma grubu oluşturulurken okulların bulundukları mahalleler, bu mahallelerde yaşayan öğrencilerin sosyo-ekonomik statüleri, okul müdürlerinin cinsiyetleri, hizmet süreleri dikkate alınmıştır. Yukarıdaki ölçütler dikkate alınarak Kırıkkale merkezdeki üç Genel Lisenin müdürü çalışma grubuna seçilmiştir. Tüm Genel Liselerin müdürleri erkek olduğundan bayan müdür ile görüşme yapılamamıştır. Okulların sosyo-ekonomik durumlarına karar verme sürecinde il Milli Eğitim müdürlüğünün verilerinden faydalanılmış ve yazılı görüş alınmıştır. Görüşme yapılan müdürlerin kişisel özellikleri aşağıdaki şekildedir. Görüşme yapılan müdürlerin tamamı erkektir ve tamamı 4 yıllık fakülte mezunudur. Görev yaptıkları okullardaki hizmet süreleri 1 ila 10 yıldır. Sadece bir müdür 6 yıldan az öğretmenlik yapmış diğer iki müdür ise 11 ila 15 yıl arasında öğretmenlik deneyimine sahiptir. Yöneticilik deneyim sürelerine bakıldığında iki müdürün yöneticilik süreleri 20 yıldan fazla bir müdürün yöneticilik süresi ise 15 yıldan azdır.

Veri Toplama Yöntemi

Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Araştırmacının görüşme sorularını önceden hazırladığı ancak görüşme esnasında görüşülene ve görüşmeciye esneklik sağlayarak soruların yeniden düzenlenebildiği, tartışıldığı, görüşülen kişinin araştırma üzerinde kontrolünün olduğu, karşılaştırma ve netleştirme yapılacak verilerin bilgilerin edinildiği görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme olarak isimlendirilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı, görüşülene yönelteceği belli soruları hazırlar. Bu soruları sorar. Ancak, görüşme sırasında yeni sorular sorma gereğini de hissederse onları da sorar bu sayede hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir (Fraenkel ve Wallen, 1993; Ekiz, 2009; Mil, 2007; Büyüköztürk ve diğ., 2008). Araştırmacı görüşmeleri gerçekleştirirken özellikle soruların anlaşılma düzey ve durumlarını değerlendirmiş, gerekli hallerde soruları görüşülen kişinin anlamasını kolaylaştıracak şekilde farklılaştırarak görüşülene yönelmiştir. Görüşülen yöneticilerin sorular hakkındaki açıklama taleplerine göre açıklık getirmiş, sorular hakkında açıklama yapmıştır. Görüşmeler müdürlerin odalarında yapılmıştır. Görüşmeler ziyaretçiler, diğer idari ve gayri resmi işler nedeniyle birkaç kez kesintiye uğramıştır. Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerin toplam uzunluğu 254 dakikadır.

Görüşme Formu

Yıldırım ve Şimşek (2008) görüşme formunda olması gereken özellikleri şöyle sıralamaktadırlar. Kolay anlaşılabilir, odaklı, açık uçlu, yönlendirmekten kaçınan, çok boyut içermeyen, alternatifleri ve sondaları olan, farklı türden [açık-kapalı uçlu, dolaylı, varsayım dayalı], mantıklı bir sıra takip eden ve geliştirilebilen sorular olması önerilmektedir. Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmede kullanılan görüşme formu cevaplayabilecekleri şekilde araştırmacı tarafından araştırma amacına uygun, görüşülecek yöneticileri rahatsız etmeyecek, mümkün olduğunca açık uçlu sorular içerecek şekilde araştırmacı tarafından hazırlan taslak görüşme formu alan uzmanları tarafından incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda ortaya çıkan görüşler çerçevesinde birkaç kez yeniden hazırlanan ve düzeltilen görüşme formu ilk görüşmesinin akabinde değerlendirilmiştir. Anlaşılmasında güçlük çekildiği ve görüşmeyi amacından uzaklaştırdığı değerlendirilen sorular üzerinde düzenlemeye gidilmiş, bir kısım sorular tamamen formdan çıkarılmıştır.

Verilerin Kaydedilmesi ve Çözümlemesi

Okul yöneticileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler kendilerinden izin alınarak ses kaydedici cihazlarla kayıt altına alınmıştır. Kayıt esnasında görüşme yapılan kişinin verdiği cevapların tamamının kaydedilmesine ve görüşme yapılan mekanın ses kaydına müsait olmasına dikkat edilmiştir. Nitel araştırmacılar için önemli olan görüşmeyi çok çabuk sonlandırmamaktır (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu nedenle görüşmeler uzun tutulmuştur. Yapılan görüşmelerinin ortalaması 84 dakikadır.

Araştırmacı bilgisayar ortamına aktardığı ses kayıtlarını tekrar tekrar dinlemiş ve kelime işlemci programlar aracılığıyla metne dönüştürmüştür. Metne dönüştürülen görüşmeler okul müdürlerine gönderilmiş ve yeniden onayları alınmıştır. Veriler Nvivo nitel veri analiz programına aktarılmıştır. Görüşülenlerin ifadelerinden oluşan metinler önce sorulara verilen cevaplara göre kategorilere ayrıştırılmıştır. Akabinde kategorize edilen bu görüşme metinleri arasında benzerlik ve farklılık gösteren ifadeler alt kategoriler oluşturacak şekilde ayrıştırılmıştır. Birkaç kez tekrarlanan bu süreç sonucunda elde edilen kategoriler ve alt kategoriler içlerinde yer alan öğretmen ve yöneticilerin ifadelerine bağlı olarak isimlendirilmiştir. Görüşme metinlerinin gruplandırılması, kategorilerin ve alt kategorilerin oluşturulması aşamasında kategorilerin arasındaki hiyerarşik ilişkiler tespit edilmiştir.

Çalışmanın Güvenirliği

Araştırma konularında bilgiye sahip uzman kişilerden, araştırmacı tarafından oluşturulan kategori ve alt kategori incelemeleri istemiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda 657 sayılı kanunun etkisi olarak isimlendirilen kategori, çalışanların örgütsel güven algılarına etkisi kategorisi ile birleştirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda kategori sayısı dörde düşürülmüştür. Çalışmanın güvenirliliğini artırmak için, görüşme sürecinde gerçek durumun ortaya çıkması için samimi bir ortam oluşturulmuş ve ifadelerden yorum yapılmadan doğrudan alıntı yapılmıştır.

Bulgular

Yapılan görüşmeler sonucunda Genel Liselerde görevli okul müdürlerinin örgütsel güven algılarına ilişkin dört kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler; çalışanların müdürlerin örgütsel güven algısına etkisi, Milli Eğitim Bakanlığının mevzuatı ve uygulamaları, okul imkan ve özellikleri ve üst yöneticilerin okul müdürlerinin örgütsel güveni üzerine etkileri şeklinde isimlendirilmiştir. Kategorilere ilişkin detaylı açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Kategori 1. Çalışanların, Müdürlerin Örgütsel Güven Algısına Etkisi

Çalışanların 657 sayılı kanunun verdiği hakların kötüye kullanması, çalışanlar tarafından okullara yapılan siyasi, kurumsal ve beşeri baskılar, etkili cezalandırma sisteminin olmaması, çalışanların yöneticiyle iletişim kurma yerine üst yönetime şikâyetle bulunması, çalışanların işi yavaşlatması ve çalışanların yalan söylemesi okul müdürlerinin örgütsel güven algısını olumsuz etkileyen alt boyutlardır.

Görüşleri alınan okul müdürleri 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunun çalışanlara verdiği hakların kötüye kullanıldığını ifade etmiştir. Özellikle Md2 sağlık raporu kullanma hakkının kötüye kullanıldığını belirtmiştir. “3 ay rapor alıyor. 6 ay rapor alıyor. Hastaneler orada. Şimdi sevki kendi alıyor gidiyor. İdareye diyor ki ben yokum diyor. Ben rapor aldım.” Sisteme zarar verenlerin devlet memurluğundan uzaklaştırmanın zorluğu konusunun da güvensizlik yarattığı ifade edilmiştir (Md2). “Bende yetersiz olduğunu biliyorum dedim. Bende yazı yazdım savunmasını aldım. Ama atamadım. Yapacağım başka bir şey var mı? Yok!” Md3 ise hizmetlilerin güvensizlik oluşturan davranışlarına örnek vermiştir. “Kadrolu hizmetliler hakikaten sıkıntılı, ceza veriyoruz, çalışmadığı için maaş kesimi cezası veriyoruz. Bana bir şey yapamazlar, en fazla beni buradan alır başka okula verirler diyor.” Devlet Memurları kanunun çalışanlara tanıdığı hakların bazı çalışanlar tarafından görevlerini yerine getirmemek için kullanıldığı ve müdürlerin örgütsel güvenlerini olumsuz yönde etkilediği gözlenmiştir.

Çalışanların siyasi, kurumsal ve beşeri baskıları ortaöğretim kurumlarının yöneticilerinde güvensizliğe neden olmaktadır. Md2 çalışanların yöneticilere yönelik baskılarını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir. “Kimi siyasiyi arıyor. Kimi sendikasını arıyor, ticaret odasını arıyor. Milli Eğitim Müdürünü başkasına aratıyor. Ondan sonra adam dönüp sana diyor ki sen bunu idare et.” Md3 aylıkla ödüllendirmede adaletli davrandığını ve kendi “zihniyeti” dışında birini teklif ettiğini anlatıyor ve devamında “Onu teklif edince de kendi zihniyetimden kendi düşüncemde ki öğretmenim bana küstü yani sen niye bizi teklif etmedin diye” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Md3 okullara siyasilerin etkisi aşağıdaki şekilde ifade etmiştir. “Bir öğretmen normalde 2 yılını doldurmadan başka okula gidemez. Öğretmenin yakını siyasal iktidarın yanında etkili birini buluyorsa kadro yerine vekaleten görevlendirme yapılıyor.” Bazı okul çalışanlarının okul müdürleri üzerinde baskı kurabilecek kişi ve kurumları kullanarak okul müdürlerini zor durumda bıraktıkları anlaşılmıştır. Baskı gruplarının okul müdürlerinin örgütsel güvenini etkileyen faktörlerden biri olduğu söylenebilir.

Etkili ve caydırıcı cezalandırma sistemlerinin olmaması ortaöğretim kurumlarının müdürlerinde güvensizliğe neden olmaktadır. Md3’ün konuya ilişkin görüşü şu şekildedir. “Yetersiz bir öğretmendi. Yazıyı yazdım soruşturma açtım, ceza verdim. Benim okulumdan aldılar başka bir okula verdiler. Ne değişti? Orada lise sonuçta. İstedğin verimi alamıyorsun dolayısıyla da işte burada güvensizlik çıkıyor.” Md2 ise hizmetlilerin güvensizlik oluşturan davranışlarına ilişkin olarak şunları söylemiştir. “Ceza veremiyorsun... Adamı A okulundan alıyorsun B okuluna veriyorsun. Güç yetiremediğin yerde parayla iş yaptırıyorsun.” Md3’de hizmetli ve memurlarla ilgili güvensizlik oluşturan davranışlar olğunu ifade etmiştir. “Hizmetliyle ve memurla ilgili bir güven sıkıntısı var.” Okul müdürlerinin yetkileri çerçevesinde verebildikleri cezaların çalışanlar üzerinde caydırıcılık etkisi olmadığı ve bu durumun kendilerinde güvensizlik yarattığı anlaşılmıştır.

Okul yöneticileri, çalışanların kendileriyle iletişim kurmak yerine üst yönetime şikâyetle bulunma yolunu seçtiğini ifade etmiştir. Md3 konuya ilişkin görüşü şu şekildedir. “Öğretmenin birinin dalına basmışsındır. Mail ile 2 satır yazı yazar gönderir. Okulda müdür adaletsizlik yapıyor kendi yandaşlarını kayırıyor der. Yine bir sıkıntı oluşur.” Çalışanların okulda yaşadıkları herhangi bir sorun hakkında müdürle iletişim kurmak yerine yöneticiyi şikâyet etmeyi tercih ettiği ve bu durumun okul müdürlerinin örgütsel güvenini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Çalışanların işi yavaşlatma ve pasif direnişleri okul yöneticilerinde güvensizliğe neden olmaktadır. Md3 çalışanların işi yavaşlatma davranışına örnek olarak aşağıdakileri ifade etmiştir. *“Vatandaş geliyor müdür muavinime diyor ki benim şu evrağımı hazırlar mısın? Müdür muavinini diyor ki kardeşim işim çok yoğun. Bu gün git yarın gel ya da öğleden sonra gel diyerek müdürle vatandaşı karşı karşıya getiriyor. Ya da bilerek vatandaşa yanlış bilgi veriyor. Müdürü zor durumda bırakıyor. Ya da izne ayrılmış kişinin işlerine bakmayarak pasif direniş yapıyor ve işler yavaşlıyor.”* Md3 ayrıca ekstra çalışma gerektiren durumlarda *“Öğretmeni, muavinini yanında bulamadığını”* belirtmiştir. Md2 *“Kimden destek alıp, kimden destek alamayacaklarını kestiremediğini”* ifade etmiştir. Md1 *“Ona gece nöbeti görevi veriyorsun. Sen gittikten sonra oda görev yerinden ayrılıyor. Kontrole gittiğinde yerinde bulamıyorsun. Bu bizim güveninizi sarsıyor.”* şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Okul yöneticileri bazı çalışanlarının kendilerini desteklemediği, verilen işleri yapmadıkları ve bazen işi bilerek yavaşlattıkları görüşündedirler.

Çalışanların yalan söylemesi okul yöneticilerinin örgütsel güven düzeyini düşürmektedir. Md1 *“Bir yerde sizi yanıltsa ummadığınız bir şekilde bir davranış sergilerse ya da menfaatlerini ortaya çıkararak bir hareket yapsa. O güveniniz ve bağlılığınız da azalır sarsılır. Böyle sürekli geç kalan ve her geç kaldığında farklı yalan ve bahaneler uyduran kişilerle karşılaşırız.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Bazı çalışanların yöneticilerine yalan söyledikleri ve nedenle yöneticilerin çalışanlarına güvenlerinde azalma yaşadıkları tespit edilmiştir.

Kategori 2. Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuatı ve Uygulamaları

Araştırma sonucunda Milli Eğitim Bakanlığının uygulamalarının yöneticilerin örgütsel güveni üzerinde etkili olan bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Bu faktörün alt boyutları aşağıda sırayla açıklanmıştır.

Ödeneğin az gönderilmesi ve/veya gönderilmemesi ve acil mali destek ihtiyacının karşılanmaması okul müdürlerinde güvensizlik oluşturan faktörlerden biridir. Md2 *“Milli Eğitim Bakanlığı liselerin ödeneğini ayrı gönderiyor. 300 lira para göndermiş yazmış bu para 300 lira bu parayla önce elektrik borçlarını öde, sonra su borçlarını öde sonra şunları şunları öde kalanını iade et. Bu parayla günümüzde bu işi nasıl yürüteceksiniz?”* demektedir. Md3 ise *“Devletin gönderdiği ödenekler asla yetmiyor. Asla yetmiyor. Ben yıldır okul müdürü olarak çalışıyorum. Yıldır bu böyle devam ediyor. Asla gönderdiği para yetmiyor.”* diyerek ödenek sorununu gündeme getirmiştir. Ek olarak acil paraya ihtiyaçlarının olduğu zamanlarda ne yaptığını şu şekilde ifade etmiştir. *“Ben yazımı yazdım Ankara’ya gittim geldim. Bütün her şeyi yaptım para istiyorum dedim kışın ortasından şubat ayında Ankara’dan bana para gelmedi.”* Okullara gönderilen ödeneklerin yetmediği, okulların acil maddi ihtiyaçlarının karşılanmadığı tespit edilmiş ve bu durumun okul müdürlerinin örgütsel güven düzeylerini olumsuz etkilediği gözlenmiştir.

Öğretmenlerin ve yöneticilerin atama ve yer değiştirmeleriyle ilgili yönetmelikler güvensizlik oluşturan bir başka alt boyuttur. Md3 Milli Eğitim Bakanlığının Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğini sürekli değiştiğini, eskiden okul müdürleri müdür muavinlerini kendi seçtiğini, şimdi ise sınavı kazanarak geldiğini tanımadığı yardımcı ile çalışmanın güven düzeyini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sürekli değiştiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin atama ve yer değiştirmelerinin müdürlerin kontrolü dışında gerçekleştiği ve bu nedenle müdürlerin birlikte çalışmak istedikleri personeli seçemedikleri ve aynı zamanda öğretmenleri tanıyamadan kadrolarının değiştiği tespit edilmiştir.

Bakanlığın kamuoyuna yönelik açıklamalarının okul yöneticilerinde güvensizlik oluşturduğu söylenebilir. Md3 bakanlığın gönderdiği kaynağın yeterli olmadığını ve kendilerinin *“Dolayısıyla vatandaşa müracaat ediyorsun vatandaşa müracaat ettiğinde de Milli Eğitim Bakanlığının kayıt parası alan müdürü yakarım.”* dediğini ifade etmiştir. *“Peki vatandaş geliyor diyor ki senin bakanın dedi ki kayıt parası alınmayacak. Bakanlığın gönderdiği ödenek örneğin. ...TL benim geçen sene harcadığım para onun iki katı. O ek para neden geldi. Vatandaştan aldık. Bakanlık ikna edin alın diyor. Ve ekliyor para alan müdürü de yakarım.”* Milli Eğitim Bakanlığının kamuya yönelik açıklamaları ile gerçek durumun çelişmesi durumunun Genel Lise yöneticilerinin örgütsel güveni üzerinde olumsuz etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Mevzuatın okul müdürlerine yüklediği sorumluluk kadar yetki tanımaması okul müdürleri tarafından güvensizlik oluşturan bir faktör olarak görülmüştür. Md2’nin mevzuatın okul müdürlerine yüklediği sorumluluk oranında yetki tanımaması hakkındaki görüşleri şu şekildedir. *“Zaten bizim mevzuatımız merkeziyetçi olduğu için, senin karar verme yetkin yok. Mevzuat sana çok dar bir alan vermiş. Okulun her şeyinden sorumlusun. Eyvallah. Peki yetki nerede? Zerre yetkin yok. Benden önce yönetim 1971 yılından kalma kullanılmış sarf malzemelerinin kutularını çöpe atamıyor. Kendi başına karar verme yetkisi yok. Mevzuat sana çok dar bir alan vermiştir. Ne demiştir, öğrenci 5 dakika geç gelince mi yok yazacaksın 6 dakika damı yok yazacaksın efendime söyleyeyim çok basit şeyler.”* Mevzuatın okul müdürlerine çok fazla sorumluluk yüklemesine karşın bu sorumlulukların yerine getirilmesi için gerekli yetkileri tanımadığı ve bu nedenle okul müdürlerinin örgütsel güven algılarının olumsuz etkilendiği belirlenmiştir.

Okul personelinin ve okul paydaşlarının mevzuatın gereğini yerine getirmek istememeleri bir başka güvensizlik oluşturan durumdur. Md1 çalışanlardan kanunda mevzuatta olan şeyler istediğini ancak çalışanların gereğini yerine getirmediğini ifade etmiştir. *“Çalışanın size karşı ön yargısı varsa veya yanlış anlamışsa, sendika başta olmak üzere okula baskı yapacak gruplarla sizin anlatmanızdan farklı bir şekilde kendi işine geldiği gibi anlatıyor.”* Md2 ise diğer kurum yöneticilerinin de bazen mevzuata uymadıklarını ifade ediyor. *“Yolumuz aynı, hedefimiz aynı ama birlik olamıyoruz. İşin gerçeği mevzuatta bunu emrediyor ama diğer okul müdürleri kendi okullarının kadrolu öğretmenlerinin ders saati karşılığını için başka okullara görevlendirilmelerini istemiyor.”* Mevzuatın sorunlara neden olduğu ve bu sorunların okul müdürlerinin örgütsel güvenini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

Yönetmelikteki belirsizlikler ve yönetmeliklerin vatandaşın okuldan beklentilerini karşılayamaması okul yöneticilerinde güvensizlik oluşturmaktadır. Md3 yönetmeliklerin bazı maddelerinin belirsizliklere neden olduğunu güven ortamını zedelediğini ifade etmiştir. *“Okullarda boş olan müdür yardımcılığı pozisyonlarının ne zaman ilan edecekleri belli değil. Bak bu bile bir güvensizlik ortamı. Bence hemen ilan edilmeli. Yönetmelikte gün yazmalı.”* Md3 yönetmeliklerin yaşananlarla uyuşmadığını, okullarda karşılaşılan sorunları çözmekte yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Md1 vatandaşın okul müdürlerine mevzuata uygun olmayan taleplerle geldiğini ve bu taleplerin yerine getirilmemesi halinde okul müdürlerinin üst makamlara şikâyet edildiğini söylemiştir. Okul yöneticilerinin uymak zorunda oldukları mevzuatın vatandaşların beklentilerine cevap vermediği ancak vatandaşın okul yönetimini Milli Eğitim Müdürlüğüne şikâyet ettiği ve bu durumun okul müdürlerinin örgütsel güvenini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

Kategori 3. Okul İmkân ve Özellikleri

Müdürlerle yapılan görüşmelerde okulun imkân ve özelliklerinin müdürlerin güven algısını etkilediği tespit edilmiştir. Bu faktöre ait alt boyutlar ve öğretmenlerin açıklamaları aşağıda sunulmuştur.

Okulun türü ve coğrafi konumunun güvensizlik oluşturan bir boyut olduğu görülmektedir. Md2 Fen liseleri ve Anadolu liselerine öncelik tanındığını, bu okullara büyük miktarlarda destek verildiğini ancak kendi okuluna bu desteğin verilmediğini ifade etmiştir. Ayrıca merkezi okullara daha fazla para harcandığını belirtmiştir. Md2 *“Hiçbir yeri kazanmayan öğrenciler buraya geliyor. Şimdi öğrencinin kazanamayacağı burada öğretmenin kazanamayacağı da burada.”* demiştir. Görev yapılan okulun türünün ve coğrafi konumunun okul müdürlerinin güven algıları üzerinde önemli etkisinin olduğu söylenebilir.

Yöneticilere göre okulların farklılıklarına rağmen aynı kriterlere göre değerlendirilmesi kendilerinde güvensizlik oluşturmaktadır. Md2 her okulun kendine has farklılıklar içerdiğini ama değerlendirmelerin aynı kriterler çerçevesinde yapıldığını ifade etmiştir. *“Genel lise taşradaysa, imkanları yoksa, dikkate alınmıyor. Diğer liselerle aynı kulvarda yarışırılıyor. İmkân yok. Para yok. Kaynak yok. Ama her şeyi istiyor.”* Farklılıklara rağmen aynı kriterlere göre okul yöneticilerinin değerlendirilmesinin okul müdürlerinin örgütsel güven algıları üzerinde olumsuz etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Okulların finans sorunları güvensizlik oluşturan bir boyuttur. Md2 Milli Eğitim Bakanlığının kendilerine para aktarmadığını ve *“Şu anda bizim okulun.... bin (TL) borcu var.”* diyerek okulda ciddi finans sorunu olduğunu ifade etmiştir. Okulların para toplayabilmek için çabaladığını ancak bunda da ciddi sıkıntı çektiklerini, velilerinde okula katkı sağlamadığını belirtmiştir. Md3 Bakanlıktan gelen ödeneklerin asla yeterli olmadığını bu nedenle velilerinden destek almak zorunda kaldıklarını şöyle açıklamıştır. *“Bizim para aldığımız dönemler kayıt dönemi, bir de açık konuşayım diploma dönemi.”* Okul müdürlerinin en çok karşılaştıkları sorunun finans olduğu ve bu nedenle örgütsel güven algılarında bu boyutun büyük etkisi olduğu söylenebilir.

Okulların personel sayısı ve özellikleri okul yöneticilerinde güvensizlik oluşturmaktadır. Genel Lise müdürleri okulların personel sayısının ve niteliklerinin güven algıları üzerinde etkili olduğunu söylemişlerdir. Md3 öğretmenler arasında okul müdürünün siyasi görüşünü paylaşanların okul müdürünün kararlarını sorguladığını ifade etmiştir. Okul müdürü farklı görüşten bir öğretmen için aylıkla ödüllendirme önerisinde bulunduğu, aynı görüşteki öğretmenler tarafından eleştirildiğini belirtmiştir. Md1 çalışan sayısının çok olduğu okullarda *“Samimi.”* olunmadığını küçük grupların samimiyeti ve güveni sağladığını çok kalabalık okullarda böyle bir ortam bulunmadığını ifade etmiştir. *“Büyük okullarda menfaat grupları oluşuyor. Orada (gruplaşma) çatışmayı ortaya çıkarıyor. Bizim gibi küçük okullarda ise bir öğretmen arkadaşımız ayrıldığında hepimiz onu yemeğe götürüyoruz. Ona bir hediye alıyoruz. Grubun az olması samimi olmasını güveni kolaylaştırıyor.”*

Okul çalışanlarının müdürlerin örgütsel güveni üzerinde etkili olduğu özellikle çalışan sayısının, öğretmenlerin öğrencilerine karşı davranışlarının, çalışanlar ile müdürlerin siyasi görüş birliğinin ve bu birlik çerçevesinde çalışanların beklentilerinin müdürlerin örgütsel güven algılarını etkilediği tespit edilmiştir.

Kategori 4. Üst Yöneticilerin Okul Müdürlerinin Örgütsel Güveni Üzerine Etkileri

İletişim ve empati eksikliği nedeniyle üst yönetimle yaşanan sorunlar güvensizlik oluşturmaktadır. Md2 *“Bir sorunla karşılaştığınız zaman karşınızdaki amirin eksik ve yanlışını biliyorsun. Diyorsun ki bu doğrusu bu adam diyor ki doğru da olsa benim dediğimi yapacaksın. İşte sıkıntı orada.”* diyerek görüşlerini ifade etmiştir. *“Yani üst amirlerle çalışırken işin gerçeği hep millet karnından konuşuyor. Yani adamın yanlışını bilse de kabul ediyorsun amir olduğu için.”* *“Olmaz kardeşim diyor. Ben herşeyi bilirim. Benim söylediğim her şey doğrudur. Onun dışındakileri kabul etmiyorum.”* diyerek üst yöneticilerin iletişim kanallarını kapattığını vurgulamıştır. *“Karnından konuşan toplumu seviyoruz. Arkadan konuşsun bana bir şey demesin.”* Md2 Okul personelinin daha verimli kullanılması için Milli Eğitim müdürlüğüne yazdığı bir yazı sonrası yaşananları *“Hizmetli fazlam var ... alın başka yere verin (yönetici) beni çağırdı. Kardeşim ne adam fazlası, ben nere vereyim onu.”* diyerek tepki gösterdiğini açıklamıştır. Md3 müdürlerin yer değiştirmeleri gibi önemli konularda *“Seni çağırıp fikrini almıyorlar. Sadece ertesi gün ya gazeteden ya da ilan tahtasında ya da Milli Eğitimin sitesinde gözüküyor. Şuradan alınmış buraya verilmiş.”* diyerek. Görüşme yapılan müdürler üst yöneticileriyle iletişim ve paylaşım içerisinde olmadıklarını ifade etmiştir.

Siyasetçilerin yöneticilere etkisi onlarda güvensizliğe neden olmaktadır. Md2 *“Türkiye’de anladım ki yöneticilik birebir ilişkilerle oluyor. Ahbap çavuş ilişkileriyle. Yani mevzuat yazmışsın çizmişsin hiç önemli değil. Kardeşim diyor bir şekilde alacaksın. Nereden alacaksın Ankara’ya gitsen de kimse yüzüne bakmıyor. Hangi vekil seni destekliyor diye soruluyor. Yöneticilerin atamasında ve tayininde niteliklerin dışında bireysel münasebetler ön tarafa çıkıyor.”* diyerek siyasi kurumların okullara etkisini ifade etmiştir. Md2 ye göre siyasetin bir başka etkisi bölgesiciliktir. *“Bölgeciliği herkes bunu bilir. Bölgecilik olduğu için herşey buna göre adam atamaları da buna göre tayin terfilerde buna göre yöneticilikler ona göre yapılır.”* Md3’ün görüşleri ise şu şekildedir. *“Yani siyasi iktidarı arkasına alan kraldır. Yani arkasında milletvekili varsa, güç alıyordur.”* diyerek siyasetin ve siyasetçilerin yönetim sistemindeki etkisini ortaya koymuştur. Md3 iktidarın kendine yakın isimleri makamlara getirme amacını *“Yanlışlar yapılacaksa kendi yanındaki iktidarındaki adama daha kolay o yanlış yaptırabilir.”* demiştir. Siyasi unsurların Milli Eğitim Bakanlığı yöneticileri ve yerel yöneticiler üzerinde etkili olduğu ve bu nedenle müdürlerin örgütsel güvenlerinin olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir.

Md3 kendini güvende hissetmediği huzursuz sıkıntılı hallerinde dostlarıyla arkadaşlarıyla sohbet ettiğini ancak yöneticileriyle paylaşmadığını ve neden paylaşmadığını *“Amirlerle zaten konuşmuyorsun. Çünkü bu güvensizlik ortamını yaratanlarda zaten onlar.”* diyerek açıklamıştır. Müfettişlerin müdürler aleyhine yöneticileri tarafından yönlendirilebildiğini ifade etmiştir. Md1 *“Ben burada 14 gün göreve gelmeyen bir hizmetliye işlem yaptım. Müstafta duruma düştü. Şimdi bu kişinin arkasından bir sürü kişi beni aradı. Üst amirlerim bunu söylüyor bana, teftiş kurulu başkanı Milli Eğitim Müdürü, işte kaymakam, hatta meclisten bile aradılar beni.”* diyerek yöneticilerine neden güvenemediğini örnek vererek açıklamıştır. Okul müdürlerinin siyasi etkilere açık oldukları ve il-ilçe yöneticilerinin müdürlerde güvensizlik oluşturan taleplerde bulunduklarını ve bu nedenle okul müdürlerinin yöneticilerine karşı genel bir güvensizlik içinde oldukları tespit edilmiştir.

Yöneticilerin adil olmaması okul müdürlerinde güvensizliğe neden olmaktadır. Md3 *“Bana Vali takdirname verdi. Milli Eğitim Müdürü ceza verdi. Soruşturma açtı. Bir bakıyorsun ödülü hak etmeyen kişi alıyor. Böyle bir şey olunca bir küskünlük bir kırgınlık bir güvensizlik”* oluştuğunu belirtmiştir. Md1 Kendisine ceza veren üstünün daha sonra bir kez daha geldiğini ve bu teftişte yaşananları aşağıdaki şekilde anlatmıştır. *“Beni teftişe geldi. Yaptığı soruşturmadaki hataları bana itiraf etti. Dedi ki o zaman kullandık hocam,”* Md1 aldığı cezanın haksızlığının ceza veren tarafından itiraf edildiği görüşündedir. Yöneticilerin adil olmamasının örgütsel güven algısını etkileyen boyutlardan biri olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Genel Lise müdürlerinin örgütsel güvensizlik algılarına etki eden faktörler belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, çalışanların müdürlerin örgütsel güven algısına etkisi, Milli Eğitim Bakanlığının mevzuatı ve uygulamaları, okul imkan ve özellikleri ve üst yöneticilerin okul müdürlerinin örgütsel güveni üzerine etkileri şeklinde dört kategori belirlenmiştir.

Çalışanların müdürlerde güvensizlik oluşturan davranışları kategorisinde; çalışanların 657 sayılı kanunun verdiği hakların kötüye kullanılması, çalışanlar tarafından okullara yapılan siyasi, kurumsal ve beşeri baskılar, etkili cezalandırma sisteminin olmaması, çalışanların yöneticiyle iletişim kurma yerine üst yönetime şikâyetle bulunması, çalışanların işi yavaşlatması ve çalışanların yalan söylemesi okul müdürlerinin örgütsel güven algısını olumsuz etkileyen alt boyutlardır. Ödeneğin az gönderilmesi veya gönderilmemesi, öğretmenlerin ve yöneticilerin atama ve yer değiştirmeleriyle ilgili yönetmelikler, bakanlığın kamuoyuna yönelik açıklamaları, mevzuatın okul müdürlerine yüklediği sorumluluk kadar yetki tanımaması, okul personelinin ve okul paydaşlarının mevzuatın gereğini yerine getirmek istememeleri ve yönetmeliklerin vatandaşın okuldan beklentilerini karşılayamaması Milli Eğitim Bakanlığının mevzuatı ve uygulamaları kategorisinde müdürlerde örgütsel güvensizlik oluşturan uygulamalardır.

Okul imkân ve özellikleri kategorisinde müdürlerde güvensizlik oluşturan etmenler; okulun türü ve coğrafi konumu, okulların farklılıklarına rağmen aynı ölçütlere göre değerlendirilmesi, okulların finans sorunları, okulların personel sayısı ve özellikleri alt başlıklarında toplanmıştır. Üst yöneticilerdeki iletişim ve empati eksikliği, siyasilerin yöneticilere etkisi, üst yöneticilere genel güvensizlik ve yöneticilerin adil olmaması, üst yöneticilerin okul müdürlerinin örgütsel güveni üzerine etkileri kategorisinin alt boyutlarıdır.

Elde edilen bulgular, lise müdürlerinde örgütsel güvensizlik oluşturan davranış ve uygulamaların belirlenmesi ve anlamlandırılmasında kültürel yapının, kamu kurumlarının yapısının, 657 sayılı kanunun, okulların finansmanında karşılaşılan sorunların, bürokratik uygulamaların, siyasilerin bu kurumlara etkisinin, sendikaların, kendi memleketinde çalışmanın dikkate alınması gerektiğini göstermiştir. Bürokratik yapıya Geist (2002), sendika üyeliğine ise Kim (2003) dikkat çekmiştir. Kendi memleketinde çalışmanın örgütsel güvene etkisi ise Yılmaz (2004) tarafından ifade edilmiştir. İletişimde duyarlılık, saygı, takdir, adalet gibi temel değerler ise hem yurt içi hem yurt dışı çalışmaların hem de araştırmamızın temel boyutudur (Bryk ve Schnider, 2003; Goddard, Salloum ve Berebitsky, 2009; Kagy, 2010; Yılmaz, 2004; 2006). 657 sayılı kanunun verdiği hakların kötüye kullanılması, çalışanlar tarafından okullara yapılan siyasi, kurumsal ve beşeri baskılar, etkili cezalandırma sisteminin olmaması, çalışanların yöneticiyle iletişim kurma yerine üst yönetime şikâyetle bulunması, hem ödeneğin az gönderilmesi hem de veliden para toplamaya izin verilmemesi, atama ve yer değiştirmeleriyle ilgili yönetmelikler, mevzuatın okul müdürlerine yetki tanınamaması, yönetmeliklerin vatandaşın okuldan beklentilerini karşılayamaması gibi güvensizlik oluşturan uygulamaların açıklanmasında ise Türkiye'deki kamu kurumlarının işleyişi ve yapısı dikkate alınmalıdır. Bu bulgular kamu kurumlarının sorunlarını belirleyen birçok araştırma ve derleme çalışmanın sonuçları ile benzerdir (Akgül, 1999; Baltaş, 2010; Hasanoğlu, 2004; Özsemerci, 2003; Bulut, 2011). Elde edilen veriler, örgütsel güvensizliği anlamada temel değerlere ek olarak kamu kurumlarındaki işleyişi düzenleyen kanunların, yönetmeliklerin, siyasilerin etkisinin, çalışanların siyasi görüşlerinin, finans problemlerinin ve bürokratik yapının ekili olduğunu göstermiştir.

Genel Lise müdürlerinin örgütsel güven algısının olumlu olması için, bu kurumlarda saygı, adalet gibi temel değerlere ve iletişime önem verilmesi önerilebilir. Bu öneriye ek olarak; 657 sayılı kanunun yeniden düzenlenmesi, sisteme olumsuz etkisi olanlara yönelik yaptırımların açıkça ifade edilmesi ve uygulanması, çalışanlar tarafından yöneticilere yapılan siyasi ve diğer baskılara yönelik önlem alınması, siyasetçilerin okul yöneticilerine etkisinin sınırlarının ne olacağının netleştirilmesi önerilebilir. Ayrıca ödeneğin gerçekçi olarak belirlenmesi ya da veli katkısının kanuni hale getirilmesi, bakanlığın kamuoyuna yönelik popülist açıklamalar yapmaması, müdür yardımcılarının müdürler tarafından seçilmesi, mevzuatın yerel yöneticilere daha fazla yetki vermesi, vatandaşın beklentilerini karşılayacak yönetmeliklerin hazırlanması önerilebilir. Fen ve Anadolu Liselerine her konuda öncelik tanınması uygulamasından vazgeçilmesi ve İl ve İlçe Milli Eğitimle yaşanan iletişim problemlerine yönelik önlemler alınması bir başka öneridir.

Kaynakça

- Annamalai, T., Abdullah, A. G., ve Alazidiyeen, N. J. (2010). The mediating effects of perceived organizational support on the relationships between organizational justice, trust and performance appraisal in Malaysian secondary schools. *European Journal of Social Sciences*, 13, (4).
- Akgül, A. (1999). Kamu yönetiminde toplam kalite ve israfın önlenmesi, şişman devletten etkin devlete. *Yeni Türkiye Dergisi*. (5) 26.
- Baltaş, A. (2010). Türk kültüründe yönetmek: yerel değerlerle küresel başarılar kazanmak. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Babelan, A. Z., ve Moenikia, M. (2010). A study of simple and multiple relationship between organizational health and faculty trust in female high schools. *Procedia Social and Behaviol Sciences*, 2 (2).
- Battle, A. (2007). *Trust and leadership*. Arizona State University. Unpublished Doctoral Dissertation.
- Blomqvist, K., ve Stahle, P. (2000). *Building organizational trust*. (25.01. 2011 Tarihinde [Http://www.impgroup.org/uploads/papers/37.pdf](http://www.impgroup.org/uploads/papers/37.pdf) Adresinden elde edilmiştir.)
- Bogdan, R.C. ve Biklen, S.K. (2007) *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn&Bacon.
- Brower, H. H., Schoorman, F. D., ve Tan, H. H. (2000). A model of relational leadership: the integration of trust and leader-member exchange. *Leadership Quarterly*, 11, (2).
- Bryk, A. S., ve Schnider, B. (2003). Trust in schools: a core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60, (6), 40-45.
- Buluç, B. (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 6, Sayı 4, Sayfa 571-602.
- Bulut, M. (2011). Türk kamu yönetiminin dönüşümünde etkili bir araç: Avrupa Birliği ilerleme raporları. *Sayıştay Dergisi*. 82.
- Butler, J. K. (1991). Toward understanding and measuring conditions of trust: evolution of a conditions of trust. *Journal of Management*, 17, (3).
- Butler, J. K., Cantrell, R. S., ve Flick, R. J. (1999). Transformation leadership behaviors, upward trust, and satisfaction in self-managed work teams. *Organization Development Journal*, 17,(1).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caine, R. N., ve Caine, G. (2002). *Beyin temelli öğrenme*. (G. Ülgen, Çev.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Covey, S. R. (2008). *Etkili insanların yedi alışkanlığı* (32.Baskı). (O. Deniztekin, ve F. N. Deniztekin, Çev.) İstanbul: Varlık Yayıncılık.
- Cufaude, J. (1999). Creating organizational trust elusive. *Fragile.Essential. Association Management*, 7 (51), 26-34.
- Çimen, M. (2007). *İşletmelerin çalışanlara karşı sosyal sorumluluklarının örgütsel güvene etkisi*. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Dinç, S. (2007). *Örgütsel güven yaratmada örgüt kültürünün rolü*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Driscoll, J. W. (1978). Trust and participation in organizational decision making as predictors of satisfaction. *The Academy of Management Journal*, 21, (1), 44-55.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ercan, Y. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 16.
- Flores, F., ve Solomon, R. C. (1998). Creating trust. *Business Ethics Quarterly*, 8 (2), 205-232.
- Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (1993). *How to design and evaluate research in education*, Singapore: Mcgraw-Hill Inc.
- Geist, J. R. (2002). *Predictors of faculty trust in elementary schools: enabling bureaucracy, teacher professionalism, and academic press*. The Ohio State University. Unpublished Doctoral Dissertation.
- Goddard, R.D., Salloum, S. & Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between academic achievement, poverty and minority status: evidence from michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45, (2), 292-311.
- Guy, S. L. (2007, May). *Organizational justice perceptions in virginia high schools: a study of its relationship to school climate and faculty trust*. Virginia: The College of William And Mary. Unpublished Doctoral Dissertation.
- Halis, M., Gökgez, G. S., ve Yaşar, Ö. (2007). Örgütsel güvenin belirleyici faktörleri ve bankacılık sektöründe bir uygulama. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 17.

- Hasanoğlu, M. (2004). Türk kamu yönetiminde örgüt kültürü ve önemi. *Sayıştay Dergisi*. 52.
- Herron, O. E. (2009, Mayıs). *A qualitative study of trust and the superintendency*. Proquest Dissertations and Theses. Unpublished Doctoral Dissertation.
- Hofstede, G. (2011). *What about Turkey?* (11.12. 2011 tarihinde <http://geert-hofstede.com/turkey.html> adresinden elde edilmiştir.)
- Hoy, W. K., ve Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal Of School Leadership*, 9, May.
- İşbaşı, J. Ö. (2000). *Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adalete ilişkin algılarının örgütsel vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü: bir turizm örgütünde uygulama*. Akdeniz Ünivertesi Sosyal Bilmiler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Kagy, L. A. (2010). *Teacher trust and leadership behaviors used by elementary school principals*. Northcentral University, Prescott Valley, Arizona, United States. Unpublished Doctoral Dissertation.
- Kim, J. W. (2003). *A study of the relationship between trust and collaboration in korean metropolitan schools*. The University of Iowa. Unpublished Doctoral Dissertation.
- Laine, N. (2008). *Trust in superior-subordinate relationship an imperical study in the context of learning*. Tampere, Finland: Tampereen Yliopistopaino Oy-Juvenes Print.
- Maele, D. V., ve Houtte, M. V. (2009). Faculty trust and organizational school characteristics: an exploration across secondary schools in flanders. *Educational Administration Quarterly*, 45 (4), 556-589.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., ve Schoorman, F. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy Of Management Review*, 20, (3).
- Mil, B. (2007). Nitel araştırma tekniği olarak görüşme. (A. Yüksel, B. Mil, ve Y. Bilim), *Nitel araştırma neden nasıl niçin*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Moore, D. M. (2010). *Student and faculty perceptions of trust and their relationships to school success measures in an urban school district*. The College of William And Mary. Unpublished Doctoral Dissertation.
- Özsemerci, K. (2003). *Türk kamu yönetiminde yolsuzluklar, nedenleri, zararları ve çözüm önerileri*. (11.10.2011 tarihinde <http://www.sayistay.gov.tr/yayin/yayinicerik/aras27TKYYolsuz.pdf> adresinden elde edilmiştir.)
- Phillips, C. (2004). *The trust deficit:it started long before the scandals*. (29.01. 2011 Tarihinde [Http://www.Leadership4change.Com/Downloads/The-Trust-Deficit.Pdf](http://www.Leadership4change.Com/Downloads/The-Trust-Deficit.Pdf) Adresinden elde edilmiştir.)
- Polat, S. (2009). *Eğitim örgütleri için sosyal sermaye:örgütsel güven*, Ankara: Pegem Akademi.
- Shocley-Zalabak, P., Ellis, K., ve Winogard, G. (2000). Organizational trust: what it means, why it matters. *Organization Development Journal*, 18 (4).
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taşkın, F., ve Dilek, R. (2010). Örgütsel güven ve örgütsel bağlılık üzerine bir alan araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (1).
- Turan, S., Durceylan, B. ve Şişman, M. (2005). Üniversite yöneticilerinin benimsedikleri idari ve kültürel değerler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayfa 181-202.
- Tüzün, İ.K. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey İ. İ. B. F. Dergisi*, Sayı 13.
- Uzbilek, A. (2006). *Örgütlerde oluşan sosyal ilişkilerin örgütsel güvenin alt boyutlarına etkileri: Başkent üniversitesi örneği*. Ankara: Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Witkoskie, L. A. (1991). *Dimensions of faculty trust and characteristics of elementary principals, teachers and schools*. New Jersey: Rutgers The State University of New Jersey.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2004). Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile okullardaki güven arasındaki ilişki konusunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 5, Sayı 8.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Yılmaz, E., ve Sünbül, A. M. (2009). *Öğretmenlerin yaşam doyumları ve okullardaki örgütsel güven düzeyi*. (05.02. 2011 Tarihinde [ttp://www.Qafqaz.Edu.Az/Journal/20092617ogretmenlerin.Pdf](http://www.Qafqaz.Edu.Az/Journal/20092617ogretmenlerin.Pdf) adresinden elde edilmiştir.)
- Yücel, C., ve Taşçı, S. K. (2008). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 20.
- Yücel, P. Z. (2006). *Örgütsel güven ve iş tatmini ilişkisi ve bir araştırma*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

Fen ve Teknoloji Dersinde Animasyon Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi

The Effect of Using Animation on Primary Science and Technology Course Students' Academic Achievement, Retention of Knowledge and Scientific Process Skills

İkramettin DAŞDEMİR* & Kemal DOYMUŞ**

Özet

Bu çalışma; ilköğretimin sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, bu başarılarının kalıcılığına, bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisini belirlemek ve animasyonlar hakkında öğrenci görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Erzurum merkezde bir ilköğretim okulunda öğrenim gören Deney grubu (AG) (n = 17) ve Kontrol Grubu (KG) (n = 20) olan 37 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma; 2010- 2011 öğretim yılı bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrencilerine animasyon destekli öğrenci merkezli öğretim, kontrol grubundaki öğrencilere ise öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; ilköğretim sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersi hücrenin bölünmesi ünitesinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, bilgilerinin kalıcılığına ve bilimsel süreç becerilerine olumlu yönde etki yaptığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin animasyonların kullanımına karşı olumlu görüşler ifade ettikleri belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Animasyon, fen ve teknoloji, bilimsel süreç beceri, Animasyon görüş ölçeği

Abstract

This study was conducted to determine the effect of the use of the animation on the academic achievements of the students, retention of this achievement, and the development of scientific process skills in the unit of division of cells of the science and technology course of the 8 th grade basic education and to find out the student's views. The sampling of the research was made up of by 37 students studying in a primary school in the city centre in Erzurum who were divided into Experiment Group (EG) (n = 17) and Control Group (CG) (n = 20). The study was carried out in 2010-2011 education year. While animation assisted student centred teaching approach was used with the students in the experiment group, student centred teaching approach was used with the students in the control group. As a result of the study, it was found that the use of animation in the basic education 8th grade science and technology course in the unit of division of cells had positive effects on the academic achievements of the students, retention of this achievement, and the development of scientific process skills. Moreover, it was determined that the students in the experiment group expressed positive views about the use of animations

Key Words: Animation , science and technology , scientific process skills, animation view scale

* Erzurum Kültür Kurumu İlköğretim Okulu Fen ve Teknoloji Öğretmeni

** Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Giriş

Eğitim; toplumların hayatına yön veren, bireyi doğduğu andan itibaren etkileyen, onların eğitimi sorgulamasına, araştırmasına, üreten olmasına ve sorumluluk sahibi olarak yetişmesine olanak sağlayan bir olgudur. Başka bir ifadeyle eğitim; yeni kuşakların toplum yaşayışlarında yerini almak için hazırlanırken, gerekli bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliği, belli bir konuda bir bilgi ya da bilim dalında yetiştirme ve geliştirme, her kuşağa geçmişin bilgi ve deneyimlerini düzenli bir biçimde aktarma ya da kazandırma işidir (Daşdemir, 2006; Gürdal vd., 1995).

Eğitim içerisinde fen bilimleri eğitimi, toplumların gelişimi açısından çok önemli bir yere sahiptir. Günümüzde fen bilimleri, insanın kendisi ve doğal çevresiyle ilgili düzenli bilgiler edinmesini, bu bilgileri durmadan geliştiren, yenileştiren bilgi edinme yolları içerisinde olmasını gerektirmektedir. Fen bilimleri, fiziksel ve biyolojik dünyayı tanımlamaya ve açıklamaya çalışan bir bilimdir. Fen bilimleri sadece, bilim insanlarının çeşitli araştırmalar sonucu elde ettiği kesinliği kanıtlanmış bilgiler kümesi değildir. Aynı zamanda hayal gücü ve yaratıcılık gerektiren, içinde yaşadığı toplumun yapısından etkilenen, doğal dünyayı daha iyi anlamak için gösterilen insan gayretleridir (Çepni ve Çil, 2009). Bu nedenlerden dolayı fen öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Fen ve teknoloji dersinin asıl amacı, öğrencilere fen kavramlarını ezberletmek değil, öğrenmeyi öğreterek onların düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamak, araştırmacı ve sorgulayıcı bireyler olarak yetiştirmektir (Lind, 2005). Bu açıdan bakıldığında okullarda, etkili bir fen ve teknoloji öğretiminin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Fen ve teknoloji dersinde bilimsel kavram ve prensiplerin çok fazla olması ve bu kavramların öğrencilere yabancı gelmesi, fen ve teknoloji öğretiminin zorlaştırmaktadır (Taber, 2002). Bu zorluğu aşmada en önemli görev öğretmene düşmektedir. Öğretmen, öğretim sürecinde iyi bir öğrenme çevresi sunarak bunu gerçekleştirebilir (Kara ve Koca, 2004). Ayrıca, öğretmenin dersi daha iyi öğretebilmesi için seçeceği öğretim yöntemi ve bu yöntemi destekleyen materyalleri de iyi seçmesi gerekmektedir. Bu destekleyici materyallerin başında ise bilgisayar teknolojisi yer almaktadır (Güvercin, 2010).

Bilgisayar teknolojisindeki gelişmeler öğrencilerin çeşitli yollarla öğrenmelerini sağlamak için öğretim planlarının oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Bilgisayar teknolojisindeki artan ilerlemeye paralel olarak animasyon, ses, grafik ve metin gibi multimedya teknolojilerinin eğitim ortamında kullanılması da artmaktadır. Bu da öğrenme işlemlerindeki geniş çeşitlilikler ile öğrencilere daha zengin eğitsel çevreler sunarak eğitim ve öğretimin dizayn edilmesini sağlamaktadır. Bilgisayar yazılımındaki gelişmeler ses, grafik ve metin gibi özelliklerin eğitsel araçlara eklenmesinde önemli rol oynar. Gittikçe artan bir şekilde eğitsel desenler ve gelişmeler, eğitsel programlar ile eğitsel dersleri içine alan multimedya araçlarını birleştirerek kullanırlar.

Bilgisayar destekli multimedya öğrenme ortamlarında en sık kullanılan multimedya teknolojilerinden birisi animasyonlardır. Animasyon; latince bir kelime olup, canlandırmak manasındadır (Foley *et al*; 1990). Laybourne (1998)'ye göre animasyon; bilgisayar görüntülerinin canlı, çizgili, ayrıntılı bir yapımıdır. Animasyonlar bazı şeylerin ortaya çıktığını, bazı şeylerin yok olduğunu, şekillerin veya renklerin değişmeye uğradığını gösterir. Bu değişiklikler grafik olabildiği gibi resim ve karikatürde olabilmektedir. Resim ve karikatürler hiçbir değişiklik göstermeyip hareketli olduklarında animasyon olmazlar. Çünkü animasyonların ne sürekli hareketli, ne de sürekli hareketsiz halde kalmamaları gerekir. Burke *et al.* (1998) 'e göre animasyon, çizilen veya canlandırılan nesnenin hareketini katan, canlandırılmış hareketli bir resimdir. Bu tanımda animasyonun üç ana özelliği dikkat çekmektedir. Bu özelliklere göre animasyon; 1- Görsel sunumların bir türü olan resimdir. 2- Belli hareketleri resmeden bir harekettir. 3- Çizimler veya diğer taklit metotlarıyla yapay olarak oluşturulan hareketli objedir. Animasyonların kullanımı öğrencilerin öğrenmelerini artırmaktadır. Bilgisayar animasyonları, eğitimde uygulamalı stratejinin bir parçası olduğu zaman öğrencilere geri bildirimde de kullanılabilir (Rieber, 1990a, Karaçöp, 2010).

Eğitim ortamlarındaki öğrenciler ve öğretmenler fen ve teknoloji derslerinin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde zorlandıklarını belirtmektedirler. Bunun sebepleri arasında, fen ve teknoloji kavramlarının çoğunun soyut yapıda olması ve günlük yaşamda kullanılan kelimelerin fen öğretiminde farklı anlamlarda kullanılması gösterilmektedir (Taber, 2002). Yine fen ve teknoloji dersinin temel konularından hücrenin bölünmesi ünitesi konusunu kavramsallaştırmak öğrenci açısından oldukça zordur. Nitekim yapılan araştırmalar öğrencilerin bu konuları anlamakta zorlandıklarını (Atılboz, 2004; Bahar vd., 1999) ortaya koymuştur. Fen ve teknoloji dersinde gerçekleşen olayların öğrencilerin zihninde canlandırılabilmesi için somut öğretim yardımcılarıyla desteklenerek öğretilmesi, soyut bilgilerin somut kavramlar olarak şekillenmesine yardımcı olabilir (Atılboz, 2004). Animasyon bu şekilde kullanılacak teknolojik seçenekler arasındadır (Saka ve Akdeniz, 2006). Bu teknolojik araç, öğrencinin bilgisine ve öğrenim süreci içerisinde öğrencinin bilgilerinin gelişimine uyarlanmak zorundadır (Schnotz, 2001). Animasyonlar dinamik görünümü ve soyut olayları canlandırabilme özelliğine sahip olmalarından ötürü, öğrenme üzerine pozitif bir etki oluşturmaktadır (Lewarter, 2003; Lowe, 2003).

Yapılan çalışmalarda, eğitimde animasyon kullanımının öğrencilerin derse karşı tutum ve akademik başarılarında kayda değer artışlar olduğu öne sürülmektedir (Çepni vd., 2006; Katırcıoğlu ve Kazancı, 2003; Powel-Aeby ve Carpenter-Aeby, 2003; Rowe ve Gregor, 1999). Yine yurt dışında yapılan birçok araştırma, animasyon destekli öğretimin özellikle biyoloji, kimya, fizik, yabancı dil ve elektrik-elektronik eğitiminde diğer yöntemlerden daha fazla etkili olduğunu, öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını, öğrenmelerine olumlu katkı sağladığını ve bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğunu saptamıştır (Bosco 1986; Fletcher 1989, 1990; Khalili ve Shashaanib 1994; Kuliket *al.* 1980; Kuliket *al.* 1983; Kuliket *al.* 1985; Kuliket *al.* 1986).

Eğitimde kullanılan animasyonların öğrencilerin derse karşı tutum ve akademik başarılarında kayda değer artış sağlamasının yanı sıra güvenlik, zamanı hızlandırılıp yavaşlatabilme, çok seyrek görülen olayları incelenebilme, karmaşık sistemleri basitleştirilme, kullanışlı ve ucuz olma, motivasyon gibi bir çok katkı sağladığı ortaya konulmuştur (Güvercin, 2010; Tekdal, 2002). Bu nedenle dünyanın çeşitli ülkelerindeki okullarda animasyon kullanımı yaygınlaşmıştır. Ancak ülkemizde ilköğretim fen ve teknoloji derslerinde animasyon kullanımının yetersiz olduğu dikkat çekmektedir (Güvercin, 2010). Öğrencilerin fen ve teknoloji dersinde akademik başarılarını artırabilmek, bilimsel süreç becerilerin geliştirebilmesi için laboratuvar çalışmalarına ağırlık verilmesi gerekmektedir (Aksoy, 2011). Ancak fen laboratuvarının fiziksel şartlarının yetersiz olduğu okullarda uygulanması oldukça zordur. Teknolojideki ilerlemeden faydalanılarak bilgisayar animasyonlarının kullanımıyla bu zorluk ortadan kaldırılabilir. Fen ve teknoloji dersinde animasyon kullanımıyla öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine katkı sağlanabilir. Yapılan bu çalışma ile animasyon destekli öğretimin olumlu etkisine dikkat çekmektir.

Bu araştırmanın amacı; ilköğretimin sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersi hücrenin bölünmesi ünitesinde, animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, bu başarıların kalıcılığına, bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisini belirlemek aynı zamanda animasyonlar hakkında öğrenci görüşlerini tespit etmektir. Bu süreçte aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır.

1. Hücrenin bölünmesi ünitesinde, animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasına bir etkisi var mıdır?
2. Animasyon kullanımının, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine etkisi var mıdır?
3. Animasyonların kullanımı hakkındaki öğrencilerin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Farklı okul ya da sınıflarda, öğretim materyallerinin ya da öğretim yöntemlerinin etkisi incelenirken, yarı deneysel araştırma deseninin kullanımı uygundur. Bu desende, eğitimsel bir amaç için sınıflar olduğu gibi araştırma kapsamına alınır. Bu yöntem, örneklemin eşit olarak seçilemeyeceği durumlarda kullanışlı ve yararlıdır (Karasar, 2005; McMillan ve Schumacher, 2006). Bu nedenle araştırma, yarı-deneysel yapıda, rastgele seçilmiş gruplarda ön test–son test desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Erzurum il merkezinde bilgisayar donanımına sahip olan bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 37 sekizinci sınıf öğrenci oluşturmaktadır. Bu sınıflardan biri animasyon destekli öğrenci merkezli öğretimin uygulandığı; Deney Grubu (AG) (n = 17) ve diğeri ise öğrenci merkezli öğretimin yaklaşımının uygulandığı; Kontrol Grubu (KG) (n = 20) olarak belirlenmiştir.

Araştırma kapsamındaki; ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine çalışmaya başlamadan önce Fen ve Teknoloji Başarı Testi (FTBT) ve Bilimsel Süreç Beceri Testi (BSBT) ön test olarak uygulanmıştır. Araştırma gruplarında, ilgili üniteler işlendikten sonra öğrencilerin; akademik başarılarını ve bilimsel süreç becerilerini ölçmek için ön teste uygulanan fen ve teknoloji başarı testi ile bilimsel süreç beceri testi son test olarak, ayrıca fen ve teknoloji başarı testi dört haftalık bir süre sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Yine Deney grubu öğrencilerine animasyonlar ile ilgili görüşlerini tespit etmek için Animasyon Görüş Ölçeği (AGÖ) uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; ilköğretim Fen ve Teknoloji Başarı Testi (FTBT), Bilimsel Süreç Beceri Testi (BSBT) ve deney grubu için Animasyon Görüş Ölçeği (AGÖ) kullanılmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkenlerini bu veri toplama araçları oluştururken, bağımsız değişkenlerini ise, animasyon destekli öğrenci merkezli öğretim yöntemi ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı oluşturmaktadır. Araştırma uygulayıcısı, uygulama süresi ve uygulama ünitesi kontrol değişkenlerini oluşturmaktadır.

Fen ve Teknoloji Başarı Testi (FTBT); hücre bölünmesi ve kalıtım ünitesi içerisinde yer alan mitoz bölünme, kalıtım, mayoz bölünme, DNA ve genetik bilgi, canlıların adaptasyonu ve evrim konularını kapsayacak şekilde 30 adet çoktan seçmeli sorudan oluşturulmuştur. Çoktan seçmeli sorular 1991-2010 yılları arasında devlet parasız yatılılık ve bursluluk sınavı (DPY) soruları, orta öğretim kurumları sınavı (OKS) ve sekizinci sınıf seviye belirleme sınavı (SBS)'nda çıkmış sorulardan hazırlanmıştır. Soruların, müfredata ve hedeflenen öğrenci kazanımlarına uygun olarak yapılmıştır. FTBT testi hakkında üç fen ve teknoloji öğretmeninin ve bir biyoloji bölümü öğretim görevlisinin görüşü alınmıştır. Fen ve teknoloji öğretmenleri ve öğretim görevlisi soruların öğrenci seviyelerine uygun olduğunu, hedeflenen kazanımları içerdiğini belirttiler. Ancak dört sorunun benzer kazanımları içerdiğinden bunların çıkarılması önermişlerdir. Onların önerileri doğrultusunda test üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak FTBT testinin güvenilirliği daha önceden eğitim almış olan 51 dokuzuncu sınıf öğrencilerine uygulanarak tespit edilmiştir. Güvenirlilik hesaplanması sonucunda testin güvenirlilik katsayısı Cronbach Alpha (α) = 0,78 olarak belirlenmiştir. Bu testin güvenirliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Bilimsel Süreç Becerileri Testi (BSBT) Smith ve Welliver (1994) tarafından geliştirilmiş olup ve Türkçe'ye çevirisi Güneş ve Başdağ tarafından yapılan test ile Smith ve Welliver (1994) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Kanlı ve Şenyüz tarafından yapılan test sorularının birleşiminden elde edilmiştir. Test toplam 50 sorudan oluşmuş olup, bu sorular gözlem, sınıflama, çıkarım yapma, tahmin etme, ölçme, verileri kaydetme, sayı-uzay ilişkisi kurma, işlevsel tanımlama, hipotez kurma, deney yapma, değişkenleri belirleme, verileri yorumlama ve model oluşturma olmak üzere on üç bilimsel süreç becerisini içermektedir. Güneş ve Başdağ (2006) tarafından yapılan "Bilimsel Süreç Becerileri Testi"nin güvenirliliği Kuder Richardson-20(KR-20) katsayısının hesaplanmasıyla bulunmuştur. Bu hesaplamada Excel programı kullanılmış ve testin güvenirliliği 0,81 olarak bulunmuştur (Başdağ, 2006). Kanlı ve Şenyüz (2008) tarafından yapılan "Bilimsel Süreç Becerileri Testi" nin güvenirliliği ise Kuder Richardson-20 (KR-20) katsayısının hesaplanmasıyla değerlendirilmiştir. Testin güvenirliliği 0,86 olarak tespit edilmiştir (Şenyüz, 2008). Uygulamadaki testin güvenirlilik hesaplanması araştırmacı tarafından yapılmıştır. BSBT testinin güvenirlilik katsayısı Cronbach Alpha (α) = 0,85 olarak bulunmuştur. Bu BSBT güvenirliliğinin çok yüksek olduğunu göstermektedir.

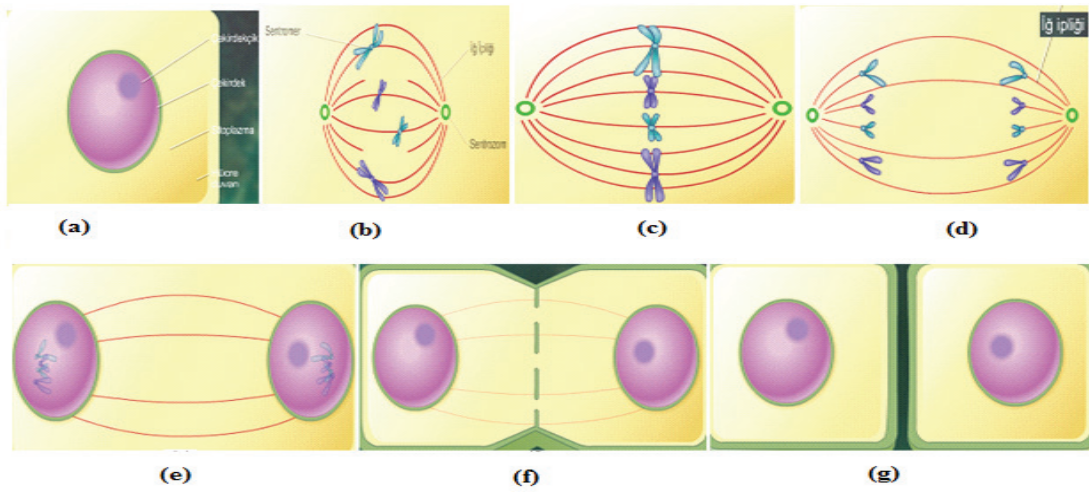
Animasyon Görüş Ölçeği (AGÖ) ise deney grubu öğrencilerine konu işlendikten sonra öğrencilerin animasyonlar hakkındaki görüşlerini almak için hazırlanmış 5' li likert tipinde bir ölçektir. Animasyon görüş ölçeği Doymuş vd. (2004) yapmış oldukları ölçekten faydalanılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek için uzman görüşleri alınarak üzerinde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra kullanıma hazır hale getirilmiştir. AGÖ' nün güvenirlilik hesaplanması araştırmacı tarafından yapılarak Cronbach Alpha (α) = 0,82 olarak bulunmuştur. Bu ölçeğin güvenirliliğinin çok yüksek olduğunu göstermektedir. AGÖ' de "Kesinlikle katılıyorum", (5) "Katılıyorum", (4) "Kısmen katılıyorum", (3) "Katılmıyorum" (2) ve "Kesinlikle katılmıyorum" (1) ifadeleri kullanılmıştır. Olumsuz ifadelerde verilen puanlama tersten kullanılmıştır.

Uygulama

Deney grubundaki öğrencilere uygulamaya başlamadan önce hücrenin bölünmesi ünitesi ile ilgili animasyonlar, çeşitli web sitelerinden (Fen okulu net, ata nesne ambarı vb.) temin edilmiştir. Temin edilen animasyonların; konu içeriklerine uygunluğu biyoloji eğitimi alanında görev yapan iki öğretim üyesi, üç fen ve teknoloji öğretmeni ve araştırmacı tarafından incelenmiştir. Animasyonların kullanım ve teknik özelliklerinin incelenmesi ise bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümünde görevli bir uzman tarafından yapılmıştır. Animasyon destekli öğrenci merkezli öğretimde iki ders saati şu şekilde işlenmiştir. Öğretmen; öğrencilerin kitabındaki konuyla ilgili resimleri incelemelerini ve bu resimlerden neler anladıkları sorularını sorarak öğrencilerin ön bilgilerini ve konuya odaklanmalarını sağlamıştır. Daha sonra öğretmen kılavuz kitabındaki soruları sorarak tartışma ortamını oluşturmuştur. Öğrencileri vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda rehberlik yaparak doğru sonuca ulaşmalarını sağlamıştır. Öğretmen; kılavuz kitabın önerdiği şekilde konunun günlük yaşamdaki yeri ile bağlantı kurmalarını sağlamış ve dersin işleyişi esnasında bulunan etkinliklerin yapılmasında animasyonları kullanmıştır. Animasyonların gösterimi esnasında gerekli açıklamaları yapmış ve etkinliklerle ilgili sorular sormuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları cevapları değerlendirerek doğru sonuca ulaşmalarında rehberlik görevini üstlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanlış cevaplarda ise animasyonlar tekrar gösterilerek öğrencilerin doğru cevapları bulmaları sağlanmıştır. Yine öğretmen; kılavuz kitap doğrultusunda konuyla ilgili çalışma kitaplarındaki etkinliklerin yapılması sağlanmıştır. Etkinliklerin yapımı sırasında öğretmen; çalışma kitabındaki çözümlü örnek etkinliğin nasıl yapıldığının açıklamasını yapmış, diğer etkinliklerin ise öğrencilerin birebir yapmasını sağlamıştır. Öğrenciler etkinlikleri yaparken; öğretmen sınıfta gezerek öğrencileri kontrol etmiştir. Öğretmen kontrol esnasında eksiklikleri tespit ederek, bu eksikliklerin giderilmesini sağlamıştır. Öğretmen öğrencilerin ders dışında çalışmaları için araştırmalar ya da ödevler vererek öğrencilerin bir sonraki derse hazır gelmeleri sağlamıştır. Konuların işlenişi sırasında kullanılan animasyonlar projeksiyon cihazı yardımıyla gösterilmiştir.

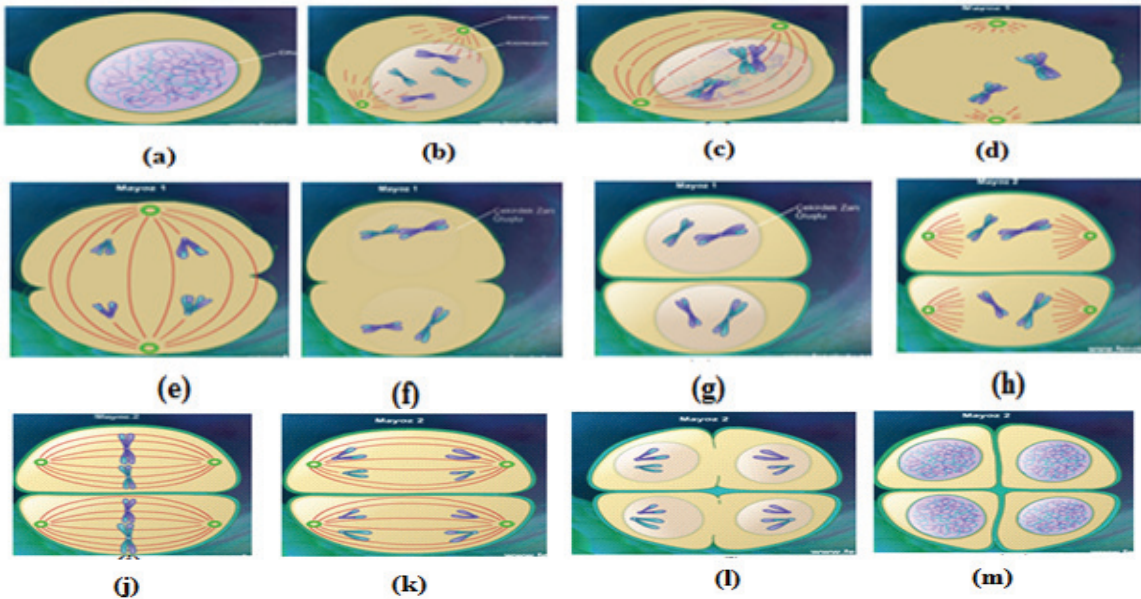
Kontrol grubu olarak belirlenen sınıfta ise konu, öğrenci merkezli öğretim yöntemi yaklaşımına göre işlenmiştir. Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımında, iki ders saati şu şekilde gerçekleşmiştir. Öğretmen konularla ilgili temel bilgileri öğretmen kılavuz kitabı doğrultusunda öğrencilere sunmuştur. Öğretmen; öğrencilerin kitabındaki konuyla ilgili resimleri incelemelerini ve bu resimlerden neler anladıkları sorularını sorarak öğrencilerin ön bilgilerini ve konuya odaklanmalarını sağlamıştır. Daha sonra öğretmen kılavuz kitabındaki soruları sorarak tartışma ortamını oluşturmuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda doğru sonuca ulaşmalarını sağlamıştır. Öğretmen; kılavuz kitabın önerdiği şekilde konunun günlük yaşamdaki yeri ile bağlantı kurmalarını sağlamıştır. Yine öğretmen kılavuz kitabı doğrultusunda konuyla ilgili etkinliklerin yapılması sağlanmıştır. Etkinliklerin yapımı sırasında öğretmen; ders ve çalışma kitabındaki çözümlü örnek etkinliklerin nasıl yapıldığının açıklamasını yapmış, diğer etkinliklerin ise öğrencilerin birebir yapmasını sağlamıştır. Öğrenciler etkinlikleri yaparken; öğretmen sınıfta gezerek öğrencileri kontrol etmiştir. Öğretmen kontrol esnasında eksiklikleri tespit ederek, bu eksikliklerin giderilmesini sağlamıştır. Ayrıca öğretmen öğrencilere bazı önemli bilgileri anlatıp, not tutma gibi çalışmalar yapmıştır. Öğretmen öğrencilerin ders dışında çalışmaları için araştırmalar ya da ödevler vererek öğrencilerin bir sonraki derse hazır gelmelerini sağlamıştır.

Hücresinin bölünmesi ünitesi hem animasyon hem de kontrol grubunda yıllık plan doğrultusunda 20 ders saati süresinde tamamlanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere uygulanan animasyon örnekleri Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Mitoz hücre bölünme evreleri

Bu animasyonların amacı, mitoz hücre bölünmesinin evrelerini kavratmaktır. Şekil 1’deki animasyonlar; (a) mitoz bölünmeye hazır bir hücreyi, (b) kromatin ipliklerden kromozomların oluştuğunu, (c) kromozomların ekvatorunda dizildiğini, (d) kromatitlerin birbirlerinden ayrılarak zıt kutuplara çekildiğini, (e) çekirdek ve çekirdek zarının oluştuğunu, (f) sitoplazma bölünmesinin gerçekleştiğini, (g) sonuçta iki hücrenin oluştuğunu göstermektedir.



Şekil 2. Mayoz hücre bölünme evreleri

Bu animasyonların amacı, mayoz hücre bölünmesi evrelerini kavratmaktır. Şekil 2'deki animasyonlar; (a) mayoz I'de hücre bölünmesi başlangıcını, (b) mayoz I'deki kromatin ipliklerden kromozom oluşturma anını, (c) mayoz I'de kromozomların ekvatorla dizildiğini, (d) mayoz I'de kromozomlar arasındaki parça değişimini, (e) mayoz I'de kromozomların zıt kutuplara çekildiğini, (f) mayoz I'de iki hücre oluştuğu anı, (g) mayoz I'de iki hücrenin birbirinden ayrıldığı anı, (h) mayoz II'de her bir hücredeki kromozomların iğ iplikleriyle bağlandığını, (i) mayoz II'de her bir hücredeki kromozomların hücrelerinin merkezinde dizildiğini, (j) mayoz II'de her bir hücredeki kromozomları oluşturan kromatitlerin birbirlerinden ayrılarak zıt kutuplara çekildiğini, (k) mayoz II'de her bir hücredeki hücrelerden iki hücre oluşma anını, (l) mayoz II'de her bir hücredeki hücrelerden iki hücre oluşma anını, (m) mayoz bölünmenin tamamlandığını ve sonuçta dört hücrenin oluştuğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde; tanımlayıcı istatistikler ve gruplar arasındaki anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Bu testin uygulamasındaki amaç ön teste gruplar arasında homojen bir dağılımın olmasıdır. Ayrıca animasyon görüş ölçeğinden elde edilen veriler ise frekans ve yüzde dağılım ile sunulmuştur. Verilerin değerlendirilmesi SSPS 16.00 programıyla yapılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

Bulgular

İlköğretim sekizinci sınıfların hem animasyon hem de kontrol grubuna ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanan FTBT' nin sorularından elde edilen verilerin bağımsız -t testi analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1'deki verilere bakıldığında FTBT'nin ön testlerinde deney grubunun aritmetik puan ortalaması 32,35 ve kontrol grubunun aritmetik puan ortalaması 31,75'dir. Animasyon ve kontrol grupları arasında istatistiksel bir farklılık yoktur ($t_{(35)} = 0,282$; $p = 0,780$; $p > 0,05$). Bu sonuçlara göre, animasyon ve kontrol grubundaki öğrencilerin hücrenin bölünmesi ünitesinde aynı bilgiye sahip oldukları söylenebilir.

Tablo1

FTBT Sorularının Ön-Test, Son-Test ve Kalıcılık-Testlerinden Elde Edilen Puanların Bağımsız -t Testi Analiz Sonuçları

Testler	Gruplar	n	X ^a	SS	t	p
Öntest	DG	17	32,35	6,154	0,282	0,780
	KG	20	31,75	6,742		
Sontest	DG	17	76,47	20,522	3,563	0,001
	KG	20	56,75	12,802		
Kalıcılık	DG	17	75,00	21,065	3,231	0,003
	KG	20	54,50	17,539		

a: Maksimum puan 125

Tablo 1'deki FTBT sorularının son-test analiz sonuçlarına bakıldığında deney grubunun aritmetik puan ortalaması 76,47 ve kontrol grubunun aritmetik puan ortalaması 56,75'dir. Animasyon ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak bağımsız -t testi analizine göre bir farklılık vardır ($t_{(35)}=3,563$; $p=0,001$; $p<0,05$). Bu sonuca göre animasyon kullanımının, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi hücrenin bölünmesi ünitesinde akademik başarılarına olumlu yönde bir etki yaptığı söylenebilir. Tablo 1'deki kalıcılık testi ile ilgili bulgularda ise, deney grubunun aritmetik puan ortalaması 75,00 ve kontrol grubu puan ortalamaları 54,50'dir. Puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(35)}=3,231$; $p= 0,003$; $p<0,05$). Yine deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarıyla kalıcılık testi puanları arasındaki fark % 1,96 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin % 4,12'dir. Bu sonuç, animasyonların fen ve teknoloji dersi hücrenin bölünmesi ünitesinde öğrencilerin bilgilerinin kalıcı olmasına yardımcı olduğu söylenebilir.

İlköğretim sekizinci sınıfların hem animasyon hem de kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanan BSBT' den elde edilen verilerinin bağımsız- t testi analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2'deki verilere bakıldığında BSBT' nin ön testlerinde deney grubunun aritmetik puan ortalaması 58,24 ve kontrol grubunun aritmetik puan ortalaması 51,3'tür. Ön test puan ortalamaları arasındaki fark bağımsız- t testi analizine göre istatistiksel olarak önemli değildir ($t_{(35)} = 1,384$; $p = 0,175$; $p > 0,05$). Bu sonuca göre aynı yaşta ve aynı eğitim almış olan öğrencilerin, gözlem, sınıflama, çıkarım yapma, tahmin etme, ölçme, verileri kaydetme, sayı-uzay ilişkisi kurma, işlevsel tanımlama, hipotez kurma, deney yapma, değişkenleri belirleme, verileri yorumlama ve model oluşturma becerilerinin de aynı olduğu söylenebilir.

Tablo 2.

BSBT Sorularının Ön-Test ve Son-Test -Testlerinden Elde Edilen Puanların Bağımsız -t Testi Analiz Sonuçları.

	Gruplar	n	X ^a	SS	t	p
Öntest	DG	17	58,24	14,814	1,384	0,175
	KG	20	51,30	15,496		
Sontest	DG	17	68,24	11,809	3,226	0,003
	KG	20	52,80	16,434		

a: Maksimum puan 100

Tablo 2’de BSBT’nin çoktan seçmeli sorularının son test analiz sonuçlarına bakıldığında deney grubunun aritmetik puan ortalaması 68,24 ve kontrol grubunun aritmetik puan ortalaması 52,80’dir. Animasyon ve kontrol grupları arasındaki fark bağımsız -t testi analizine göre istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{(35)} = 3,226$; $p = 0,003$, $p < 0,05$). Bu sonuca göre ilköğretim sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersinde animasyon kullanımını bilimsel süreç becerisi puan ortalamalarının artmasına yardımcı olduğu söylenebilir.

İlköğretim sekizinci, sınıfların deney grubuna çalışma sonunda uygulanan AGÖ’nün puan ortalamaları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Animasyon Görüş Ölçeği (AGÖ) ’den Elde Edilen Likertlerin Puan Ortalamaları

İfadeler	X ^a
1. Animasyonlarla işlenen konular daha fazla ilgimi çekti.	4,65
2. Animasyonlar konuyla ilgili soruları çözmeme yardımcı oldu.	4,41
3. Animasyonların kullanımı konu hakkında daha ayrıntılı düşünmemi sağladı.	4,24
4. Animasyonların kullanımı beni araştırmaya sevk etti.	3,76
5. Animasyonlar fen ve teknoloji dersini sevmemi sağladı.	4,65
6. Animasyonlar fen ve teknoloji dersinde her zaman kullanılmalıdır.	4,65
7. Animasyonlar diğer derslerde de kullanılmalıdır.	4,59
8. Animasyonların kullanımı konuya yoğunlaşmamı sağladı olmamı sağladı.	4,35
9. Animasyonlarla işlenen konular çok hoşuma gitti.	4,59
10. Dersi animasyonlarla işlemek çok güzeldir.	4,65
11. Animasyonların kullanımı yaratıcı düşünmemi yardımcı oldu.	3,94
12. Animasyonlar çok karmaşık olduğundan konuları öğrenemedim.	4,71
13. Derslerde animasyonların kullanımı çok faydalıdır.	4,59
14. Animasyonlar dersi daha iyi anlamama yardımcı oldu.	4,65
15. Animasyonlarla ders işlemek sıkıcıdır.	4,88
16. Animasyonların kullanımı sınıfta düzensizliğe yol açtı.	4,82
17. Animasyonların kullanımı işlenen konuların anlaşılmasını zorlaştırdı.	4,88
18. Animasyonlar fen ve teknoloji dersinde kullanılmamalıdır.	4,71

a: Maksimum ortalama puan = 5

Bu verilere bakıldığında öğrencilerin animasyon kullanımı hakkında vermiş oldukları görüşlerden elde edilen puan ortalamaları, en düşük 3,76 ve en yüksek 4,88 olarak belirlenmiştir. Bu verilere göre ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin animasyonlar hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmaya başlamadan önce ilköğretim sekizinci sınıflarında animasyon ve kontrol gruplarına uygulanan FTBT testlerinin ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (Tablo 1). Uygulama tamamlandıktan sonra yapılan FTBT testlerinin son test puanlarının istatistiksel analizleri ise animasyon ve kontrol gruplarının akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir (Tablo 1). Söz konusu bu farkın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara dayanarak, ilköğretim sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersinde konuların görsel ve işitsel olarak desteklenmesini sağlayan animasyon kullanımının öğrencilerin üç boyutlu düşüncelerini sağladığı ve bununda konuların daha iyi öğrenilmesinde yardımcı olduğu iddia edilebilir (Arıcı ve Dalkılıç, 2006). Animasyon ve kontrol gruplarına dört haftalık bir zaman geçtikten sonra FTBT kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Kalıcılık testi sonuçlarının aritmetik ortalama puanlarının istatistiksel analizleri animasyon ve kontrol gruplarının bilgilerinin kalıcılıkları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir (Tablo 1). Bu farkın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara dayanarak animasyon kullanımının öğrencilerin güçlükleri aşarak, ezberlemeden, kavramları benimsenerek, etkin bir öğrenme sağladığı ve öğrendikleri bilgilerin kalıcı olmasını sağlayabileceği söylenebilir (Rieber, 1990a). Yine fen ve teknoloji dersinde, ikili kodlama teorisine uygun olarak öğretmen tarafından konularla örtüşen animasyonların sunulması, hem betimsel hem de ilişkisel kodlamaya imkân verip bilgilerin kalıcılığını sağlayabileceği sonucuna varılabilir. Animasyonların bu şekilde kullanılarak, bilimsel gerçek, olgu, kavram ve prensiplerin öğretiminde etkili olduğu yapılan araştırmalarda da ortaya konulmuştur (Jacobson and Kozma, 2000). İlköğretim sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersinde animasyonların kullanılmasının öğrenci merkezli öğretime yardımcı olduğu sonucu (Bülbül, 2010; Özmen *et al.* 2009; Sanger *et al.* 2001) çalışmalarıyla da desteklenmektedir.

İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin animasyon ve kontrol grubuna uygulanan BSBT'nin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir (Tablo 2). Uygulama bitiminden sonra her bir sınıfa uygulanan BSBT son test puanlarının istatistiksel analizlerinde ise gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir (Tablo 2). Söz konusu bu farkın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara dayanarak ilköğretim fen ve teknoloji derslerinde animasyon kullanılması, öğrencilerin bilimsel bilgileri yorumlayabilmelerine ve bilişsel yeteneklerine yardımcı olabileceği sonucuna varılabilir (Mayer ve Anderson 1991; Pekdağ, 2005; Yang *et al.* 2003). Yine bu sonuca dayanarak; deney grubundaki öğrencilerin son testlerinin yüksek olmasına animasyonların katkı sağladığı, animasyonların öğrencilerin düşünme becerilerini artırdığı, öğrenmelerini kolaylaştırdığı, kendi kendilerine öğrenmelerinde sorumluluk alma duygusunu geliştirdiği, fen öğrenmelerinin yanında mantıklı düşüncelerini geliştirdiği, makul sorular sorup cevaplar aramalarına ve günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmelerinde de etkili olduğu, üst düzey zihinsel becerileri geliştirmesine yardımcı olduğu sonucuna varılabilir (Afacan, 2008; Doymus *et al.* 2009; Tasker and Dalton, 2006). Bilimsel süreç beceri testinden elde edilen sonuç (Karaca, 2010; Reid ve deney grubu Serumola, 2007;) çalışmalarıyla da desteklenmektedir.

Uygulama sonunda deney grubunun öğrencilerinin AGÖ puan ortalaması 4.54'dir (Tablo 3). Bu sonuca dayanarak animasyonların ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin düşünme gücü geliştirdiği, konuların anlaşılmasına yardımcı olduğu, fen ve teknoloji dersine karşı ilgilerinin artmasını sağladığı söylenebilir. Bu çalışmadan elde edilen sonuç (Karaçöp, 2010) çalışmasıyla da desteklenmektedir.

Çalışma sonucunda elde edilen veriler göstermektedir ki ilköğretim sekizinci sınıf hücrenin bölünmesi ünitesinde animasyon destekli öğretim yapılması öğrencilerin akademik başarılarını, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını ve bilimsel süreç becerilerini arttırmaktadır. Öğrencilerin animasyonlara olan bakış açısı düşünüldüğünde, animasyonlarla işlenen konuların öğrencileri daha fazla motive ettiği, daha canlı hale getirdiği ve işlenen dersleri daha zevkli bir hale getirdiği söylenebilir. İlköğretim fen ve teknoloji dersi açısından bakıldığında somut kavramlardan çok soyut kavramlarla karşılaşmaktadır. Bu soyut kavramların öğretiminde animasyon destekli öğrenci merkezli öğretim, öğrenci merkezli öğretimden daha başarılı sonuçlar ortaya koymaktadır. Çalışma sonunda animasyon destekli öğrenci merkezli öğretim yönteminin fen ve teknoloji dersinin diğer ünitelerinde ve başka sınıflarında kullanılması önerilir.

Kaynakça

- Afacan, Ö. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin fen teknoloji toplum çevre ilişkisini algılama düzeyleri ve bilimsel tutumlarının tesbiti*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara..
- Aksoy, G. (2011). *Öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki deneyleri anlamalarına okuma- yazma-uygulama ve birlikte öğrenme yöntemlerinin etkisi*, Yayınlanmamış Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Arıcı, N. ve Dalkılıç, E. (2006). Animasyonların bilgisayar destekli öğretime katkısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 421-430.
- Atılboz, N. G. (2004). Lise 1. Sınıf öğrencilerinin mitoz ve mayoz bölünme konuları ile ilgili anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (3) 147-157.
- Bahar, M., Johnstone, A. H. ve Hansell, M. H. (1999). Revisiting learning difficulties in biology. *Jurnal of Biological Education*, 33, 84-86.
- Başdağ, G. (2006). *2000 Yılı fen bilgisi dersi ve 2004 yılı fen ve teknoloji dersi öğretim programlarının bilimsel süreç becerileri yönünden karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bosco, J. (1986). An analysis of evaluations of interactive video. *Educational Technology*, 25,7-16.
- Burke, K. A., Greenbowe, T. J. and Windschitl, M. A. (1998). Developing and using conceptual computer animations for chemistry instruction. *Journal of Chemical Education*, 75 (12), 1658-1661.
- Bülbül, O. (2009). *Fizik dersi optik ünitesinin bilgisayar destekli öğretimde kullanılan animasyonların ve simülasyonların akademik başarıya ve akılda kalıcılığa etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Çepni, S. ve Çil, E. (2009). *Fen ve teknoloji programı ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmen kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çepni, S., Taş, E. ve Köse, S. (2006). The Effect of computer-assisted material on students' cognitive levels, misconceptions and attitudes towards science. *Computers Education*, 46, 192-205
- Doymuş, K., Şimşek, Ü., ve Bayrakçeken, S. (2004). İşbirlikçi öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 103-115.
- Doymuş, K., Simsek, U. and Karacop, A. (2009a). The effects of computer animations and cooperative learning methods in micro, macro and symbolic level learning of states of matter. *Eğitim Araştırmaları Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 109-128.
- Fletcher, D. (1990). The effectiveness and cost of interactive videodisc instruction in defense training and education. *Multimedia*, 2, 33-42.
- Foley, J., A., Van Dam, S. ve Feiner, J. (1990). *Computer graphics principles and practice (2nd ed)*. New York, U.S.A: Addison – Wesley..
- Gürdal, A., Aksoy, M., ve Macaroğlu, E. (1995). İlköğretimde kavram kargaşası, *Bilim ve Teknik*. Tübitak Yayınları, 334, 96-97.
- Güvercin, Z. (2010). *Fizik dersinde simülasyon destekli yazılımın öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve kalıcılığa olan etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Jacobson, M. J. and Kozma, R. B. (2000). *Innovations in science and mathematics education*. Advanced designs for technologies of learning, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kara, Y. ve Özgün Koca, S. A., 2004. Buluş yoluyla öğrenme ve anlamlı öğrenme yaklaşımlarının matematik derslerinde uygulanması. *İlköğretim Online* 3 (1), 2 – 10
- Karaca, N. (2010). *Bilgisayar destekli animasyonların grafik çizme ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kara deniz Teknik Üniversitesi Fen bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri.*, 15. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karaçöp, A. (2010). *Öğrencilerin elektrokimya ve kimyasal bağlar ünitelerindeki konuları anlamalarına animasyon ve jigsaw tekniklerinin etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Katırcıoğlu, H. ve Kazancı, M. (2003). Genel biyoloji derslerinde bilgisayar kullanımının öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 127-134.
- Kulik, J.A., Kulik, C.C., and Cohen, P.A. (1980). Effectiveness of computer-based college teaching: A meta-analysis of findings. *Review of Educational Research*, 50, 525-544.
- Kulik, J.A., Bangert, R.L., and Williams, G. W. (1983). Effects of computer-based teaching on secondary school students. *Journal of Education Psychology*, 75, 19-26.
- Kulik, J.A., Kulik, C.C., and Bangert-Drowns, J.L. (1985). Effectiveness of computer-based education in elementary school. *Computers in Human Behavior*, 1, 59-74.
- Kulik, J. A., Kulik, C. C., and Shwalb, B. J. (1986). The effectiveness of computer based adult education: A meta-analysis. *Computing Research*, 2, 235-252.
- Laybourne K. (1998). *The animation book: a complete guide to animated film-making from flip-books to sound cartoons to 3-d animation*. N.Y., USA: Three Rivers Press.
- Lewalter, D. (2003). Cognitive strategies for learning from static and dynamic visuals. *Learning and Instruction*, 13 (2), 177-189.
- Lind, K. K., (2005). Exploring science in early childhood. *A Development Approach*. Thomson Delmar Learning, USA.
- Lowe, R. K. (2003). Animation and learning: Selective processing of information in dynamic graphics. *Learning and Instruction*, 13 (2), 157-176.
- Mayer, R. E. (2003). The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media. *Learning and Instruction*, 13, 125-139.
- McMillan, J. H. and Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry. Sixth Edition*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Pekdağ, B. (2005). Fen eğitiminde bilgi ve iletişim Teknolojileri. *Balikesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7 (2), 86-94.
- Powell, J. V., Aebly, V. G. ve Carpenter-Aebly, T. (2003). A comparison of student outcomes with and without teacher facilitated computer-based instruction. *Computers Education*, 40, 183-191.
- Özmen, H. Demircioğlu, H. and Demircioğlu, G. (2009). The effects of conceptual change texts accompanied with animations on overcoming 11th grade students' alternative conceptions of chemical bonding. *Computers Education*, 52, 681-695.
- Reid, N. and Serumola, L. (2007). Scientific enquiry: The nature and place of experimentation, Some recent evidence. *Journal of Science Education*, 7 (2), 88-94.
- Rieber, L.P. (1990a). Animation in computer-based instruction, *Educational Technology Research and Development*, 38 (1), 77-86.
- Rowe, G. W. and Gregor, P. (1999). A Computer based learning system for teaching computing, Implementation and Evaluation. *Computers Education*, 33, 65-76.
- Saka, A. ve Akdeniz, A. R. (2006). Genetik konusunda bilgisayar destekli materyal geliştirilmesi ve 5E modeline göre uygulanması. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 5 (1), 14-22.
- Sanger, M. J., Brecheisen, D. M. and Hynek, B. M. (2001). Can computer animations affect college biology students' conceptions about diffusion osmosis? *The American Biology Teacher*, 63 (2), 104 – 109.
- Schnotz, W. (2001). *Educational promises of multimedia learning from a cognitive perspective*, *Multimedia Learning: Cognitive and Instructional Issues*, Amsterdam.: Elsevier.
- Şenyüz, G. (2008). 2000 Yılı fen bilgisi dersi ve 2005 yılı fen ve teknoloji dersi Öğretim programlarında yer alan bilimsel süreç becerileri kazanımlarının tesbiti ve karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taber, K. S. (2002). *Alternative conceptions in chemistry-prevention, diagnosis and cure*. London: The Royal Society of Chemistry, Theoretical background.
- Tasker, R. and Dalton, R. (2006). Research into practice: Visualization of the molecular world using animations. *Chemistry Education Research and Practice*, 7(2), 141-159.
- Tekdal, M. (2002). *Etkileşimli fizik simülasyonlarının geliştirilmesi ve etkin kullanılması*, V. Ulusal Fen bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Yang, E., Andre, T. and Greenbowe, T. J. (2003). Spatial ability and the impact of visualization animation on learning electrochemistry. *International Journal of Science Education*, 25 (3), 329 – 349.

Türkiye ve Mısır Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Vatandaşlık Algısının Karşılaştırmalı Analizi*

Comparing Analysis Perception Of Citizenship In Turkey's And Egypt's Social Studies Textbook

Ahmed Emin OSMANOĞLU** & Cemil ÖZTÜRK***

Özet

Ders kitapları içerikleri eğitim programları ve devletlerin politikalarına göre şekillenir. Ders kitapları devletlerin çeşitli algıları hususunda bilgi veren mühim kaynaklardır. Bu bağlamda araştırmanın amacı Türkiye ve Mısır sosyal bilgiler ders kitaplarındaki vatandaşlık algılarının karşılaştırılmasıdır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi ve yatay karşılaştırmalı eğitim yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde kullanılan vatandaşlık kategorisi, -ölçek-, tanımı şöyledir: Bireyle devlet arasındaki ve bir devlet içinde yaşayan bireylerin kendi aralarındaki ilişkileri belirleyen hukuksal bağ. Kavram bireyin devlete, devletin bireye, bireylerin birbirlerine karşı bazı hak ve yükümlülükleri olduğunu ifade eder. Türkiye sosyal bilgiler ders kitaplarına yansıyan vatandaşlık algısında hak sahibi vatandaş ön plandadır. En fazla kadın hakları, düşünce özgürlüğü hakkı, eğitim hakkı ve inanç hakkına yer verilmiştir. Vatandaşlık yükümlülüklerinden vergi verme, eğitim alma ve çalışma yükümlülüğü söz konusudur. Mısır'ın sosyal bilgiler ders kitaplarına yansıyan vatandaşlık algısında yükümlülük sahibi vatandaş ön plandadır. Vatandaşlık haklarının neler olduğu hakkında hiç bilgi verilmemiştir. Yükümlülükler kanun ve kurallara itaat etme ve çevreyi koruma ile ilgilidir.

Anahtar sözcükler: Sosyal Bilgiler Öğretimi, Vatandaşlık, Karşılaştırmalı Eğitim, Türkiye, Mısır.

Abstract

The contents of the textbooks are shaped according to the policies and education programs of the states. Textbooks are important information sources that reveals various perceptions of states. In this context, the objective of this study is comparing citizenship perceptions of Turkey's and Egypt's according to their social studies textbooks. Content analysis and comparative research methods are used in the research. Defining of category, -scale-, of citizenship is as follows: The legal connections that determine relations between state and individual, relations among individuals who live in the same country. The term refers to obligations and rights among which individuals' against state and states' against to individuals. Rightful citizenship perception comes into prominence in Turkish social studies textbooks. Mostly, it refers to womens' rights, freedom of thought, rights of education. Obligations are taxing obligation, receiving education and working. In Egypt's social studies textbooks, obligations come into prominence for perception of citizenship. There isn't any information about citizenship rights in textbook. Obligations are about to obey rules, laws and protect environment.

Key words: Social Studies Instruction, Citizenship, Comparative Education, Turkey, Egypt.

* Bu araştırma 20-22 Nisan 2012 tarihleri arasında İstanbul'da düzenlenen IV. Uluslararası Sosyal Bilgiler Öğretimi sempozyumunda sunulmuştur.

** Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, ahmed_osmanoglu@yahoo.com

*** Prof. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, cozturk@marmara.edu.tr

Giriş

Vatandaşlığın kavram ve kurum olarak ortaya çıkışının Antik Yunan'da siyasal/kamusal alanın ortaya çıkışıyla eş zamanlı ve hatta özdeş olduğu belirtilir (Özkazanç, 2009). Latince *civis* ve Yunanca *polites* kelimelerinden oluşan vatandaşlık (*citizenship*) sözcüğü, bir siyasal topluluğun yasal üyesi anlamına gelmektedir. Modern manadaki klasik vatandaşlık anlayışı ulus devletler arasında düzenlenen 1648 Westphalia düzenine dayanmaktadır. Buna göre vatandaş siyasallaşan topluluğun ulus-devletteki bir üyesi olarak eşit hak ve görevlere, özgürlüklere ve sınırlamalara, güç ve sorumluluklara sahip bireydir (Alpaslan, 2008).

İngiliz refah devletinin ilk teorisyenlerinden biri olan T. H. Marshall, vatandaşlığın çeşitli yönleri ve geçirdiği aşamaları üzerine bir model kurmuştur. Bu modele göre tarihsel süreç içerisinde üç tür vatandaşlık tipi gelişmiştir. Birinci tip 18. yüzyılda oluşan medenî vatandaş tipidir. Bu vatandaş ifade özgürlüğü, adalet hakkı ve ferdi hürriyetlerin ön şartları olan medenî hakları elde etmiş olan sivil vatandaşdır. İkinci tip 19. yüzyılda oluşan siyasî vatandaş tipidir. Bu vatandaş yerel yönetimler ve millî parlamento yoluyla siyasî iktidarın kullanımına katılma hakkı gibi siyasal hakları elde etmiş olan siyasî vatandaşdır. Üçüncü tip 20. yüzyılda oluşan sosyal vatandaş tipidir. Bu vatandaş bir nebze iktisadî refah hakkı ve toplumsal mirası paylaşma, topluma egemen olan standartlara uygun bir şekilde medenî bir insan olarak yaşama hakkını güvence altına almış, sosyal haklara sahip olabilmiş sosyal vatandaşdır (Sarıpek, 2006).

Bottomore (2006) ve Kaya (2005) bu vatandaşlık türlerine kültürel ve ekonomik haklara sahip olan vatandaşlığı da ilave etmektedir. Kültürel haklar eksenini, vatandaşlığa kültürel eksenin dahil edilmesiyle modernitenin getirdiği bazı olguların egemenliğini yitirmeye başladığını söz konusu eder: Aynışmanın yerini farklılaşma, homojenleşmenin yerini heterojenlik, akültürasyonun yerini çok kültürlülük, asimilasyonun yerini entegrasyon almıştır. Ekonomik haklar eksenine ise özellikle toplumun alt katmanlarında bulunan bireylerin ekonomik haklarının güvence altına alınmasını sağlamak amacıyla oluşturulmasını vurgulamaktadır (Alpaslan, 2008).

Uluslararası Adalet Divanı'nın Nottebohm kararında yapılan tanımlamaya göre, "vatandaşlık, temelinde bir toplumsal bağlılık vakıası, karşılıklı hak ve ödevlerle birlikte gerçek bir varlık, menfaat, ilgi ve duygu dayanışması oluşturan bir hukukî bağ"dır (Sarican).

Devletin egemenlik hakkına dayanarak fert ile arasında kurduğu bağın hukukî yönü şöyledir: Vatandaş olan fert, devletin egemenlik hakkına dayanarak koyduğu yasaların tanıdığı haklardan yararlanmakta ve aynı yasaların getirdiği yükümlülüklerle tâbi tutulmakta. Devletin koyduğu Anayasa, bir yandan Devletin yapısını ve örgütleriyle bunların işleyişini göstermekte, diğer yandan bireyin hak ve yükümlülüklerinin temelini oluşturan sınırları çizmekte. Yasalarla ayrıntıları düzenlenen bu hak ve yükümlülüklerin tümü vatandaşlık bağının bir hukukî statüyü de kapsadığını göstermektedir (Göçer, 1995).

Vatandaşlık statüsü, bireye verilmiş anayasanın güvencesi altında bir haktır. Modern ulus devletlerde, anayasallık liberal veya cumhuriyetçi olarak adlandırılan iki model çerçevesinde işler. Liberal model daha ziyade haklar üzerinde dururken, cumhuriyetçi model ödevler üzerine odaklanmıştır (Erdem, 2004).

Aristo ve Rousseau felsefesinden beslenen Cumhuriyetçi yaklaşımda vatandaşlık denilince akla yükümlülükler ve vazifeler gelmektedir. Antik Yunan'da "şehir-devlet"e duyulan bağlılık ve sadakat hislerinin yerini, "ulus-devlet"e olan teslimiyet almıştır. Kimi ulus-devletlerde vatandaşlık daha ziyade "ulusa üyelik" olarak algılanırken, diğerlerinde "devlete üyelik" öne çıkmaktadır. Liberal düşünce, vatandaşlık olgusuna "hak temelli" bir yaklaşım sergiler ve böylece "görev temelli" bir yaklaşımı öne çıkaran Cumhuriyetçi düşünceden ayrılır. Liberal yaklaşımda bireyin topluma göre önceliği vardır. Birey toplumsal açıdan fazla gelişmemiş bir olgudur. Tesanüt dinamiklerini, "ortak yarar" gibi olguları bilmesi ve öğrenmesi beklenmez. Günümüzde vatandaşlık olgusunu liberal yaklaşıma özgü haklar ile donatırken, onu aynı zamanda sorumlu kılmaya da çabalayan çalışmalar bulunmaktadır (Kadıoğlu, 2006).

Bu bağlamda kamu hizmeti yapmak, askerlik yapmak vatandaşın yükümlülüklerinde bazılarıdır. Vatandaş, yönetimi altında yaşadığı ülkesine hizmet etmekle ve bir vatana bağlı olmanın gereği olarak sorumluluklarını yerine getirmekle yükümlüdür. Vatandaşlık bireyin, haklar bazında eriştiği en yüksek noktadır. Vatandaşlığın din, dil, ırk, cinsiyet vb. farklılıklara karşı bireyi koruyan en yüksek statü olduğu söylenebilir (Kan, 2009).

Vatandaşa biçilen çeşitli roller ve ondan beklentiler vatandaşlık eğitiminin doğmasına sebep olmuştur. Modern anlamda vatandaşlık eğitimi ulus/devlet kavramının gelişimi ile ilintili olarak ilk kez 19. yüzyılda Fransa'da başlamıştır. Eğitim artık kilisenin değil, devletin kontrolünde olduğundan eğitimde dinî amaçların yerini siyasî amaçlar almıştır. 1762'de La Chalotais, Ulusal Eğitim Üzerine Deneme adlı eserinde devletin laikliği güçlendirmek, ahlakı ve ülkeye bağlılık duygusunu arttırmak için eğitim sistemini kontrolü altına alması gerektiğini öne sürmüştür. Condorcet'in "Devletin, siyasî bir din oluşturmaktan ve hürriyeti ihlal etmeden vatandaşlarını yetiştirme vazifesi vardır" görüşü III. Cumhuriyet döneminde uygulamaya geçmiştir. 1882 yılında

Fransız Eğitim Bakanı Jules Ferry, okulu Fransız ulusunun oluşumuna hizmet edecek bir siyasî vasıta haline getirmiştir. III. Cumhuriyet döneminden itibaren öğretim programlarında yer alan Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerinin öncelikli hedefi “makbul vatandaş”ın inşası ve yurtseverliğin telkini olmuştur (Çelik, 2008).

Bu bağlamda araştırmanın amacı Türkiye ve Mısır devletlerinin idealize ettiği makbul vatandaşın izini ders kitapları üzerinde sürerek onu resmedebilmek böylece devletlerin vatandaşlık algılarını karşılaştırmalı olarak tespit etmektir. Bu maksatla aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Bu devletlerin vatandaşlık algısında hak sahibi vatandaş mı yoksa yükümlülük sahibi vatandaş mı ön plandadır?
 - a. Türkiye’nin vatandaşlık algısında hak sahibi vatandaş mı yoksa yükümlülük sahibi vatandaş mı ön plandadır?
 - b. Mısır’ın vatandaşlık algısında hak sahibi vatandaş mı yoksa yükümlülük sahibi vatandaş mı ön plandadır?
2. Bu devletler sosyal bilgiler ders kitaplarında hangi vatandaşlık haklarına ve nasıl yer vermektedir?
 - a. Türkiye, sosyal bilgiler ders kitaplarında hangi vatandaşlık haklarına ve nasıl yer vermektedir?
 - b. Mısır, sosyal bilgiler ders kitaplarında hangi vatandaşlık haklarına ve nasıl yer vermektedir?
3. Bu devletler sosyal bilgiler ders kitaplarında hangi vatandaşlık yükümlülüklerine ve nasıl yer vermektedir?
 - a. Türkiye, sosyal bilgiler ders kitaplarında hangi vatandaşlık yükümlülüklerine ve nasıl yer vermektedir?
 - b. Mısır, sosyal bilgiler ders kitaplarında hangi vatandaşlık yükümlülüklerine ve nasıl yer vermektedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada iki devletin öğretim programları ve ders kitapları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışma sürecinde nitel araştırma yaklaşımı prosedürleri takip edilmiştir. Nitel araştırmalarda kullanılan desen araştırmanın yaklaşımını belirleyen ve çeşitli aşamalarının bu yaklaşım çerçevesinde tutarlı olmasına rehberlik eden bir stratejidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda söz konusu araştırma için nitel araştırma modeline dayalı doküman analizi tekniği uygulanmıştır. Bu çerçevede Türkiye ve Mısır ders kitaplarında araştırma sorularına uygun olarak belirlenmiş kategoriler üzerinden içerik analizi yapılmıştır.

Bu çalışmaların tamamlanması akabinde karşılaştırmalı eğitim incelemesi metoduna başvurulmuştur. Bu metotla program ve ders kitaplarından elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapılırken yatay yaklaşım tercih edilmiştir. Yatay yaklaşımın temel özelliği devletlerin incelemeye tabi tutulan eğitimsel boyutlarının aynı dönemlerde geçerli olmak şartıyla yan yana getirilmesi, benzerlik ve farklılıklarının saptanmasıdır (Erdoğan, 2006; Türkoğlu, 1984; Ültanır, 2000).

Veri Toplama Yöntemi

Bu araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yoluyla toplanmıştır. Bütüncül bir resim elde etmek ve derinlemesine bilgi edinmek için amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Mısır Arap Cumhuriyeti’nde 2007–2008 öğretim senesinde okutulan ilköğretim 1. kademe 6. sınıf ve ilköğretim 2. kademe 1. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları ile Türkiye Cumhuriyeti’nde 2007-2008 öğretim senesinde okutulan 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Birinci aşamada ulaşılması gereken dokümanlara, Türkiye ve Mısır sosyal bilgiler öğretimi ders kitaplarına, ulaşılmıştır. Mısır’da her dönem için bir kitap basıldığından 2 sene için 4 kitap elde edilmiştir. Çalışmada, bu kitaplardan yapılan alıntılmalarda, alıntının yapıldığı kitabı refere ederken kolaylık sağlaması amacıyla I, II., III. ve IV. kitap şeklinde kodlar kullanılmıştır. Kitaplar ve kodları aşağıda sunulmuştur:

Mohammad Fare’a Hasan, Sa’ad Sayyed Mohammad al-Fajjal, Hajjace Abdolqader Ahmad, Abdollah Abdolkhalik Jamel vd. (2007). *Derâsât al-Ejtema’iyya, al-Mawared wa’l-Shakhseyyât, al-Saff al-Sades, al-Fasl al-Derâse al-Awwal*, al-Kahera: Wuzarat al-Tarbeyya wa al-Ta’lem. (I. Kitap)

Mohammad Fare'a Hasan, Sa'ad Sayyed Mohammad al-Fajjal, Hajjace Abdolqader Ahmad, Abdollah Abdolkhalik Jamel vd. (2007). *Derâsât al-Ejtema'iyya, al-Mawared wa'l-Shakhseyât, al-Saff al-Sades, al-Fasl al-Derâse al-Sane*, al-Kahera: Wuzarat al-Tarbeyya wa al-Ta'lem. (II. Kitap)

Samer Abdoulbaset Ebrahim, Fouad Mohammad al-Ghandour, Sayfadden Abdoulazez. (2007). Watan Mesr al-Makan wa al-Zaman, *al-Fasl al-Derâse al-Awwal*, al-Kahera: Wuzarat al-Tarbeyya wa al-Ta'lem. (III. Kitap)

Samer Abdoulbaset Ebrahim, Fouad Mohammad al-Ghandour, Sayfadden Abdoulazez. (2007). Watan Mesr al-Makan wa al-Zaman, *al-Fasl al-Derâse al-Sane*, al-Kahera: Wuzarat al-Tarbeyya wa al-Ta'lem. (IV. Kitap)

İkinci aşamada verilerin orijinalliğinden emin olunmuştur. Nitekim ders kitapları her iki ülkede de devlet izniyle ve kontrolünde basılmakta ve dağıtılmaktadır. Materyallerin üzerindeki amblem, resmî kod numaraları dokümanların orijinalliğini ispatlamaktadır. Üçüncü aşamada Arapça dokümanlar Türkçeye tercüme edilmiştir. Tercüme yapıldıkça Mısırlı Arapça öğretmenlerinden, Mısırlı ve Türkoloji alanında uzman iyi seviyede Türkçe bilen öğretim elemanlarından ve İlahiyat Fakültesi öğretim üyelerinden doğru çeviri yapıldığına dair teyit alınmıştır. Dördüncü aşamada materyaller dijital ortama aktararak analize tabi tutulmuş ve beşinci aşamada veriler kullanılarak bulgular, sonuçlar ve öneriler hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın bu kısmında içerik analizi niceliksel değerlendirme açısından kullanılmıştır. İçerik analizinde aşağıdaki prosedür takip edilmiştir:

Önce yukarıda zikredilen araştırma soruları tanımlanmıştır. Türkiye ve Mısır ders kitaplarındaki vatandaşlık algısı üzerinde hipotezler oluşturulmuştur:

Birinci grup hipotezler:

1. Türkiye sosyal bilgiler ders kitaplarına yansıyan vatandaşlık algısında hak sahibi vatandaş ön plandadır.
2. Mısır sosyal bilgiler ders kitaplarına yansıyan vatandaşlık algısında yükümlülük sahibi vatandaş ön plandadır.

İkinci grup hipotezler:

1. Türkiye sosyal bilgiler ders kitaplarında vatandaşların en fazla seçme ve seçilme haklarına yer verilmiştir.
2. Mısır sosyal bilgiler ders kitaplarında vatandaşların en fazla dinî haklarına yer verilmiştir.

Üçüncü grup hipotezler:

1. Türkiye sosyal bilgiler ders kitaplarında vatandaşların en fazla askerlik yapma, vergi verme ve kanunlara itaat etme yükümlülüklerine yer verilmiştir.
2. Mısır sosyal bilgiler ders kitaplarında vatandaşların en fazla askerlik yapma, vergi verme ve kanunlara itaat etme yükümlülüklerine yer verilmiştir.

Hipotezler oluşturulduktan sonra kategori sistemi oluşturulmuştur. Çalışmada kullanılan kategori, ölçek, önce araştırma sorularına göre oluşturulmuş, literatür taraması ve ders kitapların ön okuması ile netleştirilmiş ve uzman görüşü alınarak son halini almıştır. Kategoriler her iki devlet ders kitaplarını kapsayabilecek genişlikte ve evrensellikte oluşturulmuş böylece ortak olarak kullanılabilir. Kategorilerin işlemsel tanımı şöyledir:

Vatandaşlık: Bireyle devlet arasındaki ve bir devlet içinde yaşayan bireylerin kendi aralarındaki ilişkileri belirleyen hukuksal bağ. Kavram bireyin devlete, devletin bireye, bireylerin birbirlerine karşı bazı hak ve yükümlülükleri olduğunu ifade eder: Korunma, koruma, oy verme, askerî hizmet, vergi ödeme, hukuka uyma, sadakat, itaat, kamusal kurallara uyma, eşitlik, mülkiyet hakkı vb. Alt kategoriler: Yükümlülük ve Hak.

Yükümlülük (Sorumluluk): Bir kişiye ya da tüzel kişiye yükletilen iş, edim, ödev, koşul. Öğrencilik vatandaşlık pratiği olarak kabul edildiğinden ders kitaplarında öğrencilere yüklenen çeşitli yükümlülükler, uymaları ve itaat etmeleri beklenen kurallar, gündelik hayat için geçerli emir ve yasaklar da bu kapsamda değerlendirilmiştir.

Hak: Verilmiş emekten doğan manevi yetki. Kadın hakkı, mesken dokunulmazlığı hakkı, işçi hakkı, hürriyet hakkı, can güvenliği hakkı, çocuk hakkı vb. haklar. Kodlamalarda vatandaşlar karşısında devlete yüklenen yükümlülükler de vatandaşlık hakkı olarak kabul edilmiştir. Bununla birlikte, polis, ordu vb. gibi kurumlara yüklenen yükümlülükler bu kapsamda sayılmamıştır.

Diğer aşamada içerik analizi kayıt birimi olarak kelime ve tema, bağlam birimi olarak cümle alınmıştır. Tespit edilen her kelime ve temaya 1 puan verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

İçerik çözümlemesinde güvenilirlik, kodlama yapan kişilerin metinleri aynı biçimde anlayıp anlamadığına bağlıdır. Kodlamaya katılan kişilerin sayısı arttıkça ve aralarındaki anlayış birliği zayıfladıkça güvenilirlik düşer. Kategori oluşturma, tanımlama ve kodlama işlemlerinin tek kişi tarafından yapılması güvenilirliği artırır. Tek kişinin çalıştığı durumlarda, güvenilirlik ve inandırıcılığın sağlanması için kişinin farklı zamanlarda yaptığı kodlamalar arasındaki ilişki oranının yüksek olması gerekir. Ayrıca, kodlama alanda uzmanlara da kontrol ettirilerek aradaki görüş birliği test edilir. % 80’lik bir görüş birliği araştırmanın güvenilirliğini/tutarlılığını gösterir (İnal, 2004). Bu çalışmada araştırmacı kategorileri oluşturma ve metin kodlama sürecinde tek çalışmıştır. Kodlamalar esnasında fark edilen her tutarsızlıkta kodlamada işlemi iptal edilerek başa dönmüştür. Kodlama tarzında tutarlılık sağlandıktan iki hafta sonra tekrar kodlama yapılmıştır. İki kodlama arasında yaklaşık %95 oranında kodlama ortaklığı saptanmıştır. Araştırmada kategori oluşturma, tanımlama ve kodlama araştırmacının kendisi tarafından yapılmış, ayrıca kategori oluşturma esnasında eğitim bilimlerinde profesör ve doçent unvanlı 2 uzmanın görüşlerine de başvurulmuştur.

Yapılan kodlama örneklem alınmaksızın iki eğitim bilimlari uzmanına yaptırılmıştır. Kodlamalarda % 79 ve % 83 oranında mutabakat sağlanmıştır. Bu oranlar yapılan kodlamanın güvenilirliğini güçlendirmiştir.

İçerik analizinde kategorilerin tanımlarından başka geçerliliği ölçme aracı yoktur (Gökçe, 2006). Kategorilerin tanımları herkesçe paylaşılr nitelikte olduğu ve böylece araştırma ölçeğinin gerçekte ölçmek istediği şeyi ölçtüğü kanaati oluştuğunda, araştırmanın geçerliliği sağlanmış olur. Ayrıca, Alkan (1989, akt.: İnal, 2004) içerik analizinin içerik geçerliliğinde iki temel ölçü olduğunu belirtmektedir: Biri sonuçların geçerli ve tutarlı olması, diğeri ise örnekleme alınan metinlerin konunun işlenmesi için yeterli kapsam ve boyutları içermesi ile ilgilidir. Araştırmada örneklem alınmaması bu yönden de geçerliğin sağlandığını göstermektedir. Geliştirilen kategori literatür taraması yapılarak oluşturulmuş, geçerlik bakımından sıkıntı oluşturmayacak şekilde kapsamlı ve geniş tutulmuştur.

Son aşamada ders kitaplarının tamamı bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra kategoriye uygun olarak kelime ve temalar seçilerek daha detaylı çalışmak üzere kod listeleri oluşturulmuştur.

Çalışmada kategorinin aldığı ağırlıksız puanlar frekans (f) ve yüzde (%) olarak gösterilmiştir. Kategorinin aldığı yoğunluk puanlarına göre sorular cevaplanmıştır. Ders kitaplarında birinci üniteden itibaren kitapta yer alan bütün metinler belirtilen istisnalar haricinde çalışma alanı olarak belirlenmiştir. Türkiye ders kitaplarında İstiklal Marşı, Atatürk’ün Gençliğe Hitabesi, içindekiler kısmı, ders kitabı organizasyon şeması, ünite değerlendirme soruları, sözlük, kaynakçalar ve kronoloji kısımları, Mısır ders kitaplarında ise değerlendirme kısımları hariç tutulmuştur.

Bulgular

Birinci Grup Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular:

1.a. Türkiye’ye İlişkin Bulgular

İncelenen 2 ders kitabında vatandaşlık kategorisi için toplam 425 kez kodlama yapılmıştır. Kodlamanın incelenen sosyal bilgiler ders kitaplarına dağılımı şöyledir:

Tablo 1

Kodlamanın İncelenen Kitaplara Dağılımı

Kitap	f	%
6.Sınıf	327	76,94
7.Sınıf	98	23,06
Toplam	425	%100

Tabloya göre yapılan 425 kodlamanın kitaplara dağılımında 6. sınıf kitabı %76,94 ile belirgin bir şekilde önde gelmektedir. Kitapta kodlamalar belli bir üniteye yoğunlaşmamıştır. Kitap geneline dağılmıştır. Dağılımın 7. sınıf kitabındaki oranı ise %23,06'dır. 6. sınıf ders kitabında vatandaşlık kategorisi 7. sınıf ders kitabından 3,34 kat daha fazla kodlanmıştır.

Sosyal bilgiler ders kitaplarında Vatandaşlık kategorisinde yapılan analizin sonuçları aşağıda sunulmuştur:

Tablo 2

Vatandaşlık Kategorisi İçeriğinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Vatandaşlık Kategorisi	f	%
Yükümlülük	65	15,30
Hak	360	84,70
Toplam	425	%100

Tabloya 2'ye göre vatandaşlık teması bağlamında 425 kodlama yapılmıştır. Buna göre yükümlülükler 65 kez (%15,30) kez yer verilirken, haklara 360 (%84,70) kez yer verilmiştir. Haklar kitaplarda yükümlülüklerden 5,54 kat daha fazla kodlanmıştır. Böylece, Türkiye sosyal bilgiler ders kitaplarına yansıyan vatandaşlık algısında hak sahibi vatandaş ön plandadır hipotezi doğrulanmıştır.

1.b. Mısır'a İlişkin Bulgular

İncelenen 4 sosyal bilgiler ders kitabında vatandaşlık kategorisi için toplam 56 kez kodlama yapılmıştır. Kodlamanın incelenen kitaplara dağılımı şöyledir.

Tablo 3

Kodlamanın Kitaplara Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Kitap	f	%
6.Sınıf I. Dönem	9	16,07
Kaynaklar ve Şahsiyetler		
6.Sınıf II. Dönem	42	75
Yeni Tarihten Şahsiyetler		
1. Sınıf I. Dönem Vatanım Mısır Mekan ve Zaman	3	5,36
1. Sınıf II. Dönem	2	3,57
Vatanım Mısır, Mekan ve Zaman		
Toplam	56	%100

Tablo 3'e göre vatandaşlık kategorisinin kitaplara dağılımında 1. kademe 6. sınıf 2. dönem kitabı %75 ile birinci sırada yer almaktadır. Kitabın 3. ünitesi "Mısır'da Yönetim Sistemi ve Kanunlar"dır. Bu ünitenin vatandaşlık öğretimi amacıyla hazırlandığı anlaşılmaktadır. Vatandaşlık kategorisindeki en fazla veri bu kısımdan elde edilmiştir. Dağılımın kitaplara göre yoğunluk sırasında 6. sınıf I. dönem kitabı %16,07 ile 2. sırada, 1. sınıf 1. dönem kitabı %5,36 ile 3. sırada, 1.sınıf 2. dönem kitabı 4. sırada yer almaktadır.

Yukarıda geçen ders kitaplarında Vatandaşlık kategorisinde yapılan analizin sonuçları aşağıda sunulmuştur:

Tablo 4

Vatandaşlık Kategorisi İçeriğinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Vatandaşlık Kategorisi	f	%
Yükümlülük	51	91,07
Hak	2	3,57
Kategorilendirilemeyen	3	5,36
Toplam	56	%100

Tablo 4'e göre Vatandaşlık kategorisinde 56 kodlama yapılmıştır. Buna göre, yükümlülükler 51 (% 91,07) kez kodlanırken, haklar 2 (% 3,57) kez kodlanmıştır. 3 (% 5,36) kez ise belirlenen vatandaşlık temasının hak mı veya yükümlülük mü olduğu belirtilmediğinden tema kategorize edilememiştir. Yükümlülük alt kategorisi Hak alt kategorisinden 25,51 kat daha fazla kodlanmıştır. Böylece, Mısır sosyal bilgiler ders kitaplarına yansıyan vatandaşlık algısında yükümlülük sahibi vatandaş ön plandadır hipotezi doğrulanmıştır.

İkinci Grup Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular

2.a. Türkiye'ye İlişkin Bulgular

Vatandaşlık kategorisinin bir diğer alt kategorisi haklar kategorisidir. Haklar kategorisinde yer alan alt kategorilerin ve ilgili kodlamaların frekans ve yoğunlukları aşağıda sunulmuştur:

Tablo 5

Haklar Alt Kategorisinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Haklar Alt Kategorisi	F	%
İnsan Hakları	88	24,44
Genel Hak	51	14,17
Kadın	28	7,78
Düşünme	26	7,22
Eğitim	21	5,83
İnanç	19	5,78
Özgürlük	18	5
Çocuk	16	3,44
Yerleşme ve Seyahat	13	3,61
Yaşama	12	3,33
Çalışma	9	2,5
Mülkiyet	7	1,94
Eşitlik	7	1,94
Güvenlik	7	1,94
İletişim	7	1,94
Dilekçe ve bilgi edinme	5	1,39
Yasalardan yararlanma	4	1,11
Konut Dokunulmazlığı	3	0,83
Tüketici	3	0,83
Adil yargılanma	2	0,56
Hakların korunması	2	0,56
Namus Güvenliği	2	0,56
Özel Hayatın Dokunulmazlığı	2	0,56
Baskıya direnme	1	0,28
Kanuni eşitlik	1	0,28
Koca	1	0,28
Masumiyet	1	0,28
Miras	1	0,28
Sosyal Güvence	1	0,28
Vatandaşlık	1	0,28
Yasamaya katılma	1	0,28
Toplam	360	%100

Tablo 5'e göre 360 kodlama yapılmıştır. İnsan hakları 88 kez (%24,44) kodlamayla en fazla kodlanan alt kategori olmuştur. Bunu sırasıyla 51 (%14,17) kez ile genel hak, 28 kez (%7,78) ile kadın, 26 kez (%7,22) ile düşünme, 21 kez (%5,83) ile eğitim, 19 kez (%5,28) ile inanç, 18 kez (%5) ile özgürlük, 16 kez (%3,44) ile çocuk, 13 kez (%3,61) ile yerleşme ve seyahat, 12 kez (%3,33) ile yaşama, 9 kez (%2,5) ile çalışma, 7'şer kez (%1,94) ile mülkiyet, iletişim, eşitlik ve güvenlik, 5 kez (%1,39) ile dilekçe ve bilgi edinme, 4 kez (%1,11) ile yasalardan yararlanma, 3'er kez (%0,83) ile adil yargılanma, konut dokunulmazlığı, tüketici, 2'şer kez ile (%0,56) ile hakların korunması, namus güvenliği, özel hayatın dokunulmazlığı, 1'er kez (0,28) ile baskıya direnme, kanunî eşitlik, koca, masumiyet, miras, sosyal güvence, vatandaşlık ve yasamaya katılma hakları izlemektedir.

Bu kategoride en fazla kodlanan kategori İnsan Hakları kategorisidir. Kategoride 88 kodlama yapılmıştır. Böylece araştırmanın Türkiye sosyal bilgiler ders kitaplarında vatandaşların en fazla seçme ve seçilme haklarına yer verilmiştir hipotezi yanlışlanmıştır.

Bu kapsamda yer alan örnek cümleler şunlardır:

İnsan hakları ve ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihi süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamamızı demokratik kurallara göre düzenleriz... (6. Sınıf, s.27). Cihan Padişahından İnsan Hakları Dersi...(6. Sınıf, s.155). Bence insan haklarının en önemlisi eğitim öğretim hakkıdır...(6. Sınıf, s.156). İnsan haklarının geçmişten günümüze gelişmesinde etkili olan kişi ve olaylar neler olabilir?... Hammurabi Yasaları'nda insan haklarına yönelik ne tür ihlaller dikkatinizi çekmektedir?... (6. Sınıf, s.158). Veda Hutbesi'nde yer alan hükümler bugünkü insan haklarıyla ne kadar uyumludur?... (6. Sınıf, s.159). Sultan Süleyman Kanunnameleri insan haklarının hangilerine yönelik güvenceler vermektedir?... (6. Sınıf, s.160). Bu bildirge insan haklarının geliştirilmesi ve korunması açısından en önemli belgedir... (6. Sınıf, s.161).

Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi tarihî süreçte insan haklarının gelişimine yer verilmiş, Avrupa, Türk ve İslam tarihlerinden örnekler verilmiştir. Günümüz Türkiye'sinden insan hakları ile ilgili kanunlara da yer verilmiştir.

Haklar alt kategorisinin alt kategorilerinden biri (Genel) Hak kategorisidir. Bu kategoride 51 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda yer alan örnek cümleler şunlardır:

Bir sorun çözerken hangi hak ve sorumluluklara sahibiz?... (6. Sınıf, s.11). Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanımızı ve milletimizi sever, haklarımızı bilir ve kullanırız... (6. Sınıf, s.27). Anlıyoruz ki, hakkın bulunduğu yerde vazife ve vazifenin bulunduğu yerde hak vardır... (6. Sınıf, s.163). Diğerinin hak ve hürriyeti ve milletin müşterek menfaati, ferdî hürriyeti sınırlar... (6. Sınıf, s.168). İnsanlar arasında kavga yerine birbirlerine yardım, karşılıklı saygı, düzen koyan, herkese haklarını ve görevlerini tanıtan hukuk kuralları ve bunların kararlı bir şekilde uygulanmasıdır... (7. Sınıf, s.6689). Devlet herkesin hakkını ve görevini belirler... (7. Sınıf, s.147).

Bu ifadelerde görüldüğü gibi hak kavramı tek başına kullanılmaktadır. Hak kavramının herhangi bir sıfatı bulunmamaktadır. Bu cümlelerde de hak ve yükümlülük bir arada kullanılarak kavramlar arasındaki ilişkiye dikkat çekilmiştir. Hakların sınırı çizilmiştir. Bu sınır bir başkasının hakkının başladığı yer olarak tanımlanmıştır. Devletin bu tanımlamayı yapan en yüksek kurum olduğu belirtilmiştir.

Haklar alt kategorisinin alt kategorilerinden biri kadın hakları kategorisidir. Bu kategoride 28 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda yer alan örnek cümleler şunlardır:

Kadınların haklarını gözetmenizi bu hususta Allah'tan korkmanızı tavsiye ederim...(6. Kitap, s.159). Sizin kadınlar üzerinde hakkınız, onların da sizin üzerinizde hakları vardır.... Günümüzde Türk kadınları sahip olduğu hakları ne derecede kullanabilmektedir?... Türklerin İslamiyet'i kabul etmesiyle Türk kadının sahip olduğu haklara yenileri eklenmiştir... (6 Sınıf, s.164). Avrupa, henüz kadınlar ve erkeklere eşit politik haklar tanımazken Türkiye'de kadınlar 1934 yılında Türkiye büyük Millet Meclisi'ne seçme ve seçilme hakkına sahip oldular... Türkiye Cumhuriyeti anayasası, kadın veya erkek herkesin çalışma hayatında eşit fırsatlara sahip olmasını ve hiçbir ayırım yapılmamasını öngörmektedir... Örneğin, "Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Ortadan Kaldırılması Sözleşmesi"ni (1986) imzalamıştır... (6. Sınıf, s.166).

Bu ifadelerden de anlaşıldığı üzere kadın hakları konusu tarihî süreç içerisinde değerlendirilmiştir. Türk töresinde kadının erkeklerle eş değerde haklara sahip olduğu, İslamiyet ile birlikte Türklerde kadına verilen değerin daha da arttığı, Cumhuriyet döneminde değişen dünya şartları ile birlikte Türk kadınına verilen hukukî ve yasal haklardan bahsedilmiştir.

Haklar alt kategorisinin alt kategorilerinden biri Düşünme Hakkı kategorisidir. Bu kategoride 26 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda yer alan örnek cümleler şunlardır:

Bu yüzden düşünce özgürlüğü insan haklarının en önemlilerindendir... (6. Kitap, s.155). Düşünce özgürlüğünü başkalarının özgürlükleri ile bağlantısı nedir?... (6. Kitap, s.156). Düşüncelerin ve inançların serbest iletimi insanın en değerli haklarından... (6. Sınıf, s. 160). Herkes görüşlerini açıklama ve anlatım özgürlüğüne sahiptir... (6. Sınıf, s.162). Böylece kitle iletişim araçları kişilerin düşüncelerini açıklama özgürlüğünü de sağlamış olur... (7. Sınıf, s. 25).

Bu ifadelerden anlaşıldığı gibi düşünce hakkı özgürlükler kapsamında ele alınmıştır. Düşünceye ulaşma, düşünceyi iletme haklarına yer verilmiştir. Önemli insan haklarından olduğuna yer verilmiştir. Diğer haklarla ilintili olduğu belirtilerek kitle iletişim özgürlüğünün bu hakkın kullanımına önemli katkısı olduğu vurgulanmıştır.

Haklar alt kategorisinin alt kategorilerinden biri Eğitim Hakkı kategorisidir. Bu kategoride 21 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda yer alan örnek cümleler şunlardır:

İnsanların eğitim hakkını ellerinden alınması diğer haklarını nasıl etkileyebilir?... Bence insan haklarını en önemlisi eğitim öğretim hakkıdır... Kimse öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz... (6. Kitap, s.156). Eğitim hakkı anayasamızda güvence altına alınmıştır... (7. Kitap, s.39). Madde 42: Kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz... (7. Kitap, s.39).

Bu ifadelerde eğitim hakkının diğer haklarla ilişkisine dikkat çekilmiş, diğer hakları kullanabilmenin yolunun eğitimden geçtiği ima edilmiştir. Eğitim hakkının anayasal güvence altında olduğu belirtilmiştir.

Haklar alt kategorisinin alt kategorilerinden biri İnanç Hakkı kategorisidir. Bu kategoride 19 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda yer alan örnek cümleler şunlardır:

Hiç kimse felsefi inancından din ve mezhebinden dolayı kınanamaz...(6. Sınıf, s.155). Güvenliğe ve edep törelerine ve kanunlar hükümlerine aykırı bulunmamak üzere her türlü dinî tören serbesttir...(6. Kitap, s.155). Bence insan haklarının en önemlisi din ve vicdan hürriyetidir... (6. Sınıf,). Ayrıca dinini ya da inancını tek başına ya da toplulukla birlikte açık olarak ya da özel olarak öğretim, uygulama, ibadet ve ayinlerle açıklama özgürlüğüne sahiptir... (6. Sınıf, s.155). Bu hak din veya inanç değiştirme özgürlüğü ile tek başına veya topluca, açıkça veya özel tarzda ibadet, öğretim, uygulama ve ayin yapmak suretiyle dinini veya inancını açıklama özgürlüğünü de içerir... (6. Sınıf, s.162).

Bu ifadelerde inanç hakkının ve özgürlüğün insan haklarının bir unsuru olduğu vurgulanmıştır. İnancın açıklanmasının, tek olarak veya topluca ve açıkça yerine getirilmesinin bir hak olduğu belirtilmiştir. Bu hakkın ancak güvenliği, ahlaki ve kanun hükümlerine aykırılığı olduğu takdirde kısıtlanabileceği açıklanmıştır.

Haklar alt kategorisinin alt kategorilerinden biri Özgürlük Hakkı kategorisidir. Bu kategoride 18 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda yer alan örnek cümleler şunlardır:

İnsanlar, haklar yönünden özgür ve eşit doğarlar ve yaşarlar... (6. Kitap, s.160). Özgürlük, başkasına zarar vermeyecek her şeyi yapabilmektir... (6. Kitap, s.160). Kişi özgürlüğü her türlü baskı ve zorlamaya karşı korunmuştur... (6. Kitap, s.160). Aşağıda belirtilen haller ve yasada belirlenen yollar dışında hiç kimse özgürlüğünden yoksun bırakılamaz... (6. Kitap, s.162). Hürriyet olmayan bir memlekette ölüm ve çöküntü vardır... (6. Kitap, s.163). O da kişi hak ve hürriyetlerinin bazı durumlarda kanunlar çerçevesinde kısıtlanabileceğidir... (7. Kitap, s.22).

Bu ifadelerde insanların özgür olarak doğdukları, başkalarının alanına girmeyecek kadar özgürlük alanlarının olduğu, bunun yasalarla güvence altına alındığı belirtilmiştir. Özgürlüğün aksinin bir ülke için yıkım demek olacağı vurgulanmıştır. Bununla birlikte bazı durumlarda devlet tarafından hukukî olmak kaydıyla sınırlandırılabilmesi belirtilmiştir.

Haklar alt kategorisinin alt kategorilerinden biri Çocuk Hakları kategorisidir. Bu kategoride 16 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda yer alan örnek cümleler şunlardır:

Hiçbir çocuğun özel yaşamına, ailesine konutuna veya iletişimine müdahale edilemez. Hiçbir çocuğun onuruna ve itibarına saldırılamaz. Çocuğun her türlü müdahale ve saldırılara karşı yasal korunma hakkı vardır... Madde 32: çocuğun ekonomik sömürüye ve her türlü tehlikeli işte ya da eğitimine zarar verecek ya da sağlığı veya bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlaksal ya da toplumsal gelişmesi için zararlı olabilecek nitelikte çalıştırılmaya karşı korunma hakkı vardır...(7. Sınıf, s.25). Uluslararası çalışma örgütünün (İLO) çocuk işçiliğinin sona erdirilmesi programı) kapsamında mobilya sektörüne başlatılan projenin Ankara ayağında mobilya üretim merkezi sitelerde çalışan 370 çocuk, çeşitli eğitim kurumlarına ve kurslara yönlendirildi... (7. Sınıf, s.46).

Bu ifadelerden çocukların da özel yaşamlarının varlığı, yetişkinler gibi onur ve itibarlarının bulunduğu belirtilmiştir. Özellikle çocuk işçiliğinin bir hak gaspı olduğu ve bundan korunma haklarının bulunduğu açıklanmıştır. Buradaki koruma vazifesi devlete aittir. Bu bağlamda uluslararası çalışma örgütünün çalışmalarına yer verilerek Türkiye’de de buna uyulması için çalışmaların yapıldığı örneklerle anlatılmıştır.

Haklar alt kategorisinin alt kategorilerinden biri Yerleşme ve Seyahat Hakları kategorisidir. Bu kategoride 13 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda yer alan örnek cümleler şunlardır:

4.Anayasa’ımızda yer alan ‘Yerleşme ve Seyahat Özgürlüğü’ ile ilgili maddeyi araştırınız...(7. Kitap, s.45). Anayasamızın 23. Maddesi herkesin yerleşme ve seyahat hürriyetine sahip olduğunu belirtmektedir... Yerleşme hürriyeti, suç işlenmesini önlemek, sosyal ve ekonomik gelişmeyi sağlamak, sağlıklı ve ekonomik gelişmeyi sağlamak, sağlıklı ve düzenli kentleşmeyi gerçekleştirmek ve kamu mallarını korumak amaçlarıyla kanunla sınırlandırılabilir... Vatandaş sınır dışı edilemez ve yurda girme hakkından yoksun bırakılamaz...Yerleşme ve seyahat özgürlüğünün yasal düzenlemelerle sınırlandırılmasını nasıl değerlendirirsiniz?... (7. Kitap, s.46).

Bu ifadelerde yerleşme ve seyahat özgürlüğünün anayasa ile güvence altına alındığı belirtilmiştir. İlgili yasanın araştırılması istenerek öğrencilerin tam metni görmeleri hedeflenmiştir. Bu hürriyetin sınırlandırılmasının yukarıda sayılan toplum menfaatlerini korumak maksadıyla kanunla sınırlandırılabilceği belirtilmiştir.

Haklar alt kategorisinin alt kategorilerinden biri Yaşama Hakkı kategorisidir. Bu kategoride 12 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda yer alan örnek cümleler şunlardır:

Bugünleriniz nasıl mukaddes bir gün ise, bu aylarınız nasıl mukaddes bir ay ise, bu şehriniz (Mekke) nasıl mübarek bir şehir ise, canlarınız, mallarınız, namuslarınız da öyle mukaddestir, her türlü tecavüzden korunmuştur... (6. Sınıf, s.159). Osmanlı Devleti’nde herkesin evinde herhangi bir baskıya maruz kalmadan yaşama hakkı vardır... Yaşamak, özgürlük ve kişi güvenliği herkesin hakkıdır...(6. Sınıf, s.161) İkinci madde: Yaşam Hakkı: herkesin yaşam hakkı yasanın koruması altındadır...(6. Sınıf, s.162). Bugünkü hukuk, insanları her kim olursa olsun, herhangi memlekette bulunursa bulunsun, yaşamak hakkına sahip sayar... Şüphe yok, bir insanın yaşamak hakkı, onu diğerlerinin yaşamak hakkına saygı göstermek vazifesiyle bağlar... (6. Sınıf, s.163).

Bu ifadelerde yaşama hakkının her insanın hakkı olduğu dinî ve modern dönem hukukî metinlerinden örnekler verilerek belirtilmiştir. Bu hakkın kaçınılmaz şartının da diğerlerinin yaşama haklarına saygı göstermek olduğu vurgulanmıştır.

Haklar alt kategorisinin alt kategorilerinden biri Çalışma Hakkı kategorisidir. Bu kategoride 9 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda yer alan örnek cümleler şunlardır:

Ülkemizde çalışma hakkı Anayasa ile güvence altına alınmıştır. 49. Madde: Çalışma herkesin hakkı ve ödevidir. Buna göre devletin çalışma hakkının kullanılmasında üstlenmesi gereken sorumluluklar nelerdir? Yasemin Bilici gibi çalışma hakkı ve ödevini yerine getiren vatandaşların faaliyetlerini vatanseverlik açısından değerlendiriniz. (7. Kitap, s. 40). Vatandaşlarına iş ve eğitim imkânı sağlayan devlet, aynı zamanda çalışanlara sosyal güvence sağlamakla da yükümlüdür... (7. Kitap, s. 41).

Bu ifadelerde çalışma hakkının anayasal hak olduğu belirtilmiştir. Devletin de çalışma hakkını kullananlara sosyal güvence sağlamak yükümlülüğü belirtilmiştir. Çalışma hakkının yerine getirilmesinin aynı zamanda bir görev olduğu ve vatanseverlik olduğu söylemlerine yer verilmiştir.

Haklar alt kategorisinin alt kategorilerinden biri İletişim Hakkı kategorisidir. Bu kategoride 7 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda yer alan örnek cümleler şunlardır:

1.Herkes özel ve aile hayatına, konutuna ve haberleşmesine saygı gösterilmesi hakkına sahiptir... Bu hak, kanaat özgürlüğü ile kamu otoritelerinin müdahalesi ve ülke sınırları söz konusu olmaksızın haber veya fikir almak ve vermek özgürlüğünü de içerir...(6. Kitap, s. 162). Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu öğrencileri ‘Kitle İletişim Özgürlüğünü’ daha iyi anlayabilmek için bir panel düzenlemeye karar verdiler...(7. Kitap, s.22). Yandaki habere göre kitle iletişim özgürlüğü ile özel hayatın gizliliği arasındaki bağlantıyı değerlendiriniz...(7. Kitap, 23).

Bu ifadelerde haber alma ve verme özgürlüğüne yer verilmiştir. Bu hakkın sınırları tanımlanmış, özel hayatın sınırlarının başladığı yerde bu hakkın sona erdiği vurgulanmıştır. Kitle iletişiminin bu hakkın önemli bir unsuru olduğu belirtilmiştir.

Haklar alt kategorisinin alt kategorilerinden biri Mülkiyet kategorisidir. Bu kategoride 7 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda yer alan örnek cümleler şunlardır:

Bugünleriniz nasıl mukaddes bir gün ise, bu aylarınız nasıl mukaddes bir ay ise, bu şehriniz (Mekke) nasıl mübarek bir şehir ise, canlarınız, mallarınız, namuslarınız da öyle mukaddestir, her türlü tecavüzden korunmuştur... (6. Sınıf, s. 159). Bu haklar özgürlük, mülkiyet, güvenlik ve baskıya karşı direnmedir. Mülkiyet dokunulmaz ve kutsal bir hak olması nedeniyle yasa ile belirlenen kamu ihtiyacı açıkça gerekmedikçe ve adil ve peşin bir tazminat ödenmedikçe kimse bu haktan yoksun bırakılamaz. Herkesin mal ve mülk edinme hakkı vardır ve güvence altındadır. Devlet kimsenin malına el koyamaz...(6. Sınıf, s.160).

Bu ifadelerde mülkiyet hakkının tarihsel sürecine dair bilgiler verilmiştir. İlk cümle Veda Hutbesi’nde yer almaktadır. Bu hadis-i şerifte kişilerin sahip olduğu mallara el uzatılmaması ve saygı duyulması hususu vurgulanmıştır. Müteakip cümleler Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi’nden alıntılanmıştır. Buna göre mülkiyet hakkı insanların tabii ve zaman aşımı ile kaybolmayan hakları arasında olduğu ve korunması gerektiği belirtilmiştir. Diğer haklar da olduğu gibi mülkiyet hakkının dokunulmazlığının da sınırları çizilmiştir.

Haklar alt kategorisinin alt kategorilerinden biri Eşitlik Hakkı kategorisidir. Bu kategoride 7 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda yer alan örnek cümleler şunlardır:

İnsanların renk ve ırk farkı gözetilmeden eşit olarak görülmesi bugünkü insan haklarına ve demokrasi anlayışına nasıl bir katkı sağlamıştır...(6. Sınıf, s. 159). Bu konuda yurttaşlar arasında erdem ve yeteneklerinden başka bir ayırım gözetilmez...(6. Sınıf, s.160). Bildirgede eşitlik, özgürlük, kişi hakları, inanç özgürlüğü, hukukun üstünlüğü ve anayasa kavramları nasıl ele alınmıştır?... 2. Herkes; ırk, renk, cinsiyet, din, dil siyasal ya da başka inançlarına bakılmaksızın eşit haklara sahiptir... İnsanlar ulusal ve toplumsal kökenleri, zenginlikleri, doğuş farklılıkları ya da herhangi başka bir ayırım gözetilmeksizin bu bildirgede belirtilen tüm haklardan ve özgürlüklerde yararlanabilirler...(6. Sınıf, s.161).

Bu ifadeler Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi'nden alınmıştır. Cümlelerin ortak yanı ayırım gözetilmeksizin bütün insanların haklar bakımından eşit olduğu ve bu haklardan eşit miktarda yararlanma haklarının bulunduğudır.

Haklar alt kategorisinin alt kategorilerinden biri Güvenlik Hakkı kategorisidir. Bu kategoride 7 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda yer alan örnek cümleler şunlardır:

Bu haklar özgürlük, mülkiyet, güvenlik ve baskıya karşı direnmedir...(6. Sınıf, s.160). Hepsinin güvenliğini devlet sağlayacaktır... 3.Yaşamak, özgürlük ve kişi güvenliği herkesin hakkıdır... Herkesin, bu bildirgeyle belirtilen haklarına ters düşen ayırt edici davranışlar için yapılacak kışkırtmalara karşı eşit koruma hakkı vardır... (6. Sınıf, s.161).

Bu ifadeler Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi'nde geçmektedir. Güvenlik hakkı insanın doğal ve zaman aşımı ile kaybedilmeyen hakları arasında sayılmıştır. Yaşam ve özgürlük hakları ile birlikte kullanılarak yaşamın ve özgürlüğün korunmasının bu hakla bağlantılı vurgulanmıştır.

Haklar alt kategorisinin alt kategorilerinden biri Dilekçe ve Bilgi Edinme Hakkı kategorisidir. Bu kategoride 5 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda yer alan örnek cümleler şunlardır:

Bu ders sayesinde öğrendiğimiz haklarımızdan birisi de dilekçe ve bilgi edinme hakkıdır. En önemli haklardan biri olan bilgi edinme ve dilekçe hakkı hayatımızın her anında kullanabildiğimiz haklarımızdandır. Herhangi bir olay ve durum karşısında bir kurum ya da kuruluşa dilekçe ile başvururuz. Bilgi edinme hakkımızı kullanarak haklarımızı sonuna kadar savunuruz... Bunun için okul müdürlüğümüze bir dilekçe yazdım... (6. Sınıf, s. 26).

Bu ifadelerde dilekçe hakkının kullanılarak bilgi edinilebileceği böylece hakların korunmasının mümkün olabileceği belirtilmiştir. Son cümlede ise bir öğrencinin bilgi edinme ve dilekçe verme hakkının kullanımı ile ilgili bir örnek olay anlatılmıştır.

Haklar alt kategorisinin alt kategorilerinden biri Yasalardan Yararlanma Hakkı kategorisidir. Bu kategoride 4 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda yer alan örnek cümleler şunlardır:

6) Herkes nerede olursa olsun yasal haklarının tanınması hakkına sahiptir. 7) Herkes yasalar karşısında eşittir ve ayrımsız olarak yasaların koruyuculuğundan eşit olarak yararlanma hakkına sahiptir. 8) Herkesin kendisine anayasa ya da yasalara tanınan temel haklarının yok edilmesi ya da zedelenmesi girişimine karşı ulusal mahkemelere başvuru hakkı vardır (6.sınıf, s.161). Bu yayınlar zaman zaman kişilerin yasal haklarını ihlal ettiği gibi toplumun genel ahlakına, gelenek ve göreneklerine aykırı durumları ortaya çıkarır... (7. Sınıf, S.24).

Bu ifadelerdeki ilk 3 madde İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nden alınmıştır. Bu cümlelerde herkesin yasal haklara sahip olduğu, herkesin bu hakları kullanmada eşit olduğu, hakların saldırıya uğraması durumunda mahkemelere başvurma hakları olduğu belirtilmiştir. Son cümlede de yasak haklara vurgu yapılmıştır.

Haklar alt kategorisinin alt kategorilerinden biri Konut Dokunulmazlığı Hakkı kategorisidir. Bu kategoride 3 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda yer alan örnek cümleler şunlardır:

Devlet, kanunun belirlediği durumlar dışında hiç kimsenin evine ve iş yerine zorla ve izinsiz giremez...(6. Sınıf, s.161). Herkes özel ve aile hayatına, konutuna ve haberleşmesine saygı gösterilmesi hakkına sahiptir...(6. Sınıf, s.162). Ayrıca anayasayla konut dokunulmazlığı da koruma altına alınmıştır...(7. Sınıf, s.163).

Bu ifadelerde konut dokunulmazlığı hakkına yer verilmiştir. Bu hakkın anayasal güvence altına alındığı belirtilmiştir.

Haklar alt kategorisinin alt kategorilerinden biri Adil Yargılanma Hakkı kategorisidir. Bu kategoride 2 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda yer alan örnek cümleler şunlardır:

Magna Carta'nın 39. maddesinde yer alan "Özgür hiç kimse kendi benzerleri tarafından ülke kanunlarına göre yasal bir şekilde muhakeme edilip hüküm giymeden tutuklanmayacak ve veya hapsedilmeyecek veya mal ve mülkünden yoksun bırakılmayacak veya kanun dışı ilan edilmeyecek veya sürgün edilmeyecek veya hangi

şekilde olursa olsun zarara uğratılmayacaktır.” hükmü, vatandaşların hakları ve özgürlükleri açısından çok önemli kurallar getirmiş olup hukukun üstünlüğü ilkesinin birçok ülkede yerleşmesine neden olmuştur... (6. Sınıf, s.160). 6. Madde: Adil Yargılama Hakkı: Suç ile itham edilen herkes suçluluğu yasal olarak sabit oluncaya kadar suçsuz sayılır...(6. Sınıf, s.162).

Bu ifadeler Magna Carta’dan ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nden alınmıştır: Yargısız infazın yapılamayacağı belirtilerek hukukun üstünlüğü vurgulanmıştır. Suç kesinleşmeden kimsenin suçlanamayacağı ilan edilmiştir.

Haklar alt kategorisinin alt kategorilerinden biri Tüketici Hakkı kategorisidir. Bu kategoride 3 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda yer alan örnek cümleler şunlardır:

Çünkü tüketicinin korunması hakkındaki kanuna göre malı 7 gün içinde iade edebileceğimizi belirttim... Bu dilekçeyi internetteki tüketici hakları sitelerinden hazır olarak bulduk ve doldurduk... Tüketici olarak haklarınızı biliyor musunuz?... (6. Kitap, s.24).

Bu ifadelerde tüketici haklarına yer verilmiştir. Örnek olay yöntemiyle bu haklardan sadece alınan ürünün iadesi hakkına yer verilmiştir. Öğrenci diğer hakların öğrenilmesine de sevk edilmiştir.

2.b. Mısır’a İlişkin Bulgular

Vatandaşlık kategorisinde yapılan kodlamalardan 2’si haklar üzerinedir. Ancak hakların ne tür haklar olduğuna dair belirleyicilik bulunmamaktadır. İlgili cümleler aşağıda sunulmuştur:

Bütün vatandaşlar haklar ve sorumluluklar yönünden eşittirler... Anayasa vatandaşların haklarını ve sorumluluklarını belirlemektedir... (II. Kitap, s.41).

Bu metinde vatandaşların haklar ve sorumluluklar yönünden eşit oldukları ve bu hak ve sorumlulukların anayasa tarafından belirlendiği ifade edilmiştir. Ancak, kitaplarda yükümlülükler hakkında somut bilgiler verilmiş fakat vatandaşlık hakları kapalı kalmıştır. Kategorilendirilemeyen kısmında bulunan ifadeler ise aşağıda sunulmuştur: Halk seçim yoluyla Cumhurbaşkanı seçimine katılır. Halk cumhurbaşkanını seçimler yoluyla doğrudan hür olarak adaylar arasından seçer... (II. Kitap, s.40).

Her iki cümlede de halkın Cumhurbaşkanlığı seçimlerine katıldığı belirtilmiş fakat bunun hak mı, görev mi olduğu konusunda bir açıklamaya gidilmemiştir. Benzeri bir ifade de şöyledir:

Geçen seneki derslerde vatanımız Mısır Arap Cumhuriyeti’nin 26 şehirden oluştuğunu, her şehri muhafızın (valinin) yönettiğini, vatandaşlara hizmet sağladığını, kanunları yürüttüğünü öğrendin... (II.Kitap,s.39).

Bu metinde valinin yaptığı işlere değinilmiş, vatandaşa hizmet sağladığı belirtilmiştir. Burada hizmetin bir hak olarak verildiği veya devletin vatandaşa karşı bir ödevi olarak yerine getirildiği açıklanabilecekken burada da bu tarz bir açıklamaya gidilmemiştir.

Üçüncü Grup Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular

3.a. Türkiye’ye İlişkin Bulgular

Vatandaşlık kategorisinin diğer bir alt kategorisi yükümlülüklerdir. Yapılan kodlamalarda tespit edilen yükümlülüklerin frekans ve yoğunlukları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 6

Yükümlülük Alt Kategorisinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Yükümlülük Alt Kategorisi	f	%
Vergi	20	33,33
Genel Yükümlülük	19	31,67
Eğitim	7	11,67
Çalışma	6	10
Askerlik	2	3,33
Hakkını Koruma	1	1,67
Kamu güvenliğini sarsmama	1	1,67
Kamu düzenini sürdürme	1	1,67
Genel Sağlığı Koruma	1	1,67
Genel Ahlaka Saygı	1	1,67
Başkalarının Haklarına Saygı	1	1,67
Toplam	60	100

Tablo 6'ya göre yükümlülükler alt kategorisinde en fazla 20 kez (%33,33) ile vergi kategorisi kodlanmıştır. Bu sonuç "Türkiye sosyal bilgiler ders kitaplarında vatandaşların en fazla askerlik yapma, vergi verme ve kanunlara itaat etme yükümlülüklerine yer verilmiştir." hipotezinin askerlik yapma ve kanunlara itaat etme yükümlülükleri ile ilgili olan kısmı yanlışlanmış, vergi verme yükümlülüğü ile ilgili olan kısmı doğrulanmıştır.

Vergi alt kategorisini 19 kez (%31,67) ile genel yükümlülük alt kategorisi takip etmektedir. Bundan başka eğitim 7 kez (%11,67), çalışma 6 kez (%10), askerlik 2 kez (%3,33), kamu düzenini sürdürme, genel sağlığı koruma, genel ahlaka saygı ve başkalarının haklarına saygı ve haklarını koruma hakkı 1 kez (%1,67) kez yer almıştır.

Ders kitaplarında yükümlülükler kapsamında 20 kez kodlanan Vergi kategorisi ile ilgili cümlelerden bazıları şunlardır:

Vergi vermek niçin bir vatandaşlık görevidir?... Öğretmenimiz dersin sonunda bilinçli bir vatandaş olarak vergi vermenin önemi ve sağladığı faydaları anlattı. Vergi ödeyerek vatandaşlık sorumluluğumuzu yerine getirmekle birlikte daha iyi hizmet de almış oluruz... (6. Sınıf, s.72). Vatandaş olan bir insanın devlet kurmuş bir topluma bağlı bireyin, verginin kalkabileceği hakkında fikir edinmesi ve buna yöneltmesi bu toplumun çökmesini ve devletin batmasını istemekle birdir.... Askerlik nasıl bir vatan görevi ise vergi de kesinlikle vatandaşın yerine getirmeye mecbur olduğu bir borçtur...(7. Sınıf, s.147).

Bu ifadelerde vergi vermek öncelikle vatandaşlık görevi olarak görülmektedir. Verginin faydaları anlatılarak varlığı ve gerekliliği meşrulaştırılmıştır. Verginin yok edilmesi ile devletin bekası arasında doğru orantılı bir ilişki tesis edilmiştir. Vergi vermek, kutsal vazife söylemi ile askerlik yükümlülüğüne eş tutulmuş ve vatan borcu olarak yüceltilmiştir. Yukarıya alınmayan diğer cümlelerde vergi türlerine örnekler ile vergilerin nasıl toplandığına dair fikir verilmiş, alış veriş fişinin Katma Değer Vergisi sebebi ile alınmasının kesinlikle ihmal edilmemesi uyarısı yapılmıştır (6. Sınıf, s.72).

Genel Yükümlülükler kategorisinde yer alan bazı cümleler şunlardır:

Bir sorun çözerken hangi hak ve sorumluluklara sahibiz?... (6. Sınıf, s.11). Sorumluluklarımızı yerine getirir, ulusal bilince sahip birer vatandaş olarak yetişiriz... (6. Sınıf, s.27). Diğer bütün haklar ve bu haklara mukabil vazifeler, hep yaşamak hakkına dayanır... (6. Sınıf, s.163). Bir insanın hakkı, diğer bir insan için vazife olur... (6. Sınıf, s.163). Hak, salahiyet dediğimiz zaman hemen aynı şeyleri anladığımız gibi vazife, mecburiyet, yükümlülük, vecibe, borç da birbirinden ayrılmayan şeylerdir.... (6. Sınıf, s.163). Devlet herkesin hakkını ve görevini belirler... (7. Sınıf, s.147).

Yukarıdaki ifadelerde ve alıntılanamayan bu kategori ile ilgili diğer cümlelerde hak ve yükümlülük kavramları bir arada kullanılmıştır. Bu kategorideki yükümlülükler için herhangi bir sıfatla betimleme yapılmadığından kategori, genel kategori olarak adlandırılmıştır. Yukarıda yer alan metinde hak ve yükümlülük kavramları arasındaki zorunlu ilişkinin kavratılması amaçlanmıştır. Genel olarak vatandaşların yükümlülüklerinin diğer vatandaşların haklarının zarar göreceği noktada başladığı vurgulanmış, özel ve kamu hayatının ancak bu şekilde sıkıntısızca yürüyebileceği belirtilmiştir.

Yükümlülükler kategorisinde yer alan diğer bir alt kategori Çalışma Yükümlülüğü kategorisidir. Bu kategoride 6 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda yer alan cümleler şunlardır:

Çalışma hakkı ve ödevi başlığı altında yer alan bu maddeyi okuyunuz. Çalışma Hakkı ve Ödevi: 49. Madde: Çalışma herkesin hakkı ve ödevidir... (7. Sınıf, s.40). Yasemin Bilici gibi çalışma hakkı ve ödevini yerine getiren vatandaşların faaliyetlerini vatanseverlik açısından değerlendiriniz... (7. Sınıf, s.40).

Bu çalışma kavramı hak ve yükümlülük kelimeleri ile birlikte ve bütün vatandaşları kapsayıcılığına dikkat çekilerek kullanılmıştır. Bununla birlikte çalışma yükümlülüğü vatanseverliğin gereklerinden biri olarak değerlendirilmiştir. Yasemin Bilici adlı bir kadının Çok Amaçlı Toplum Merkezi'nde yürüttüğü müteşebbis faaliyetlerine yer verilmiştir. Bilici'nin kendisine, diğer kadınlara ve devlete sağladığı ekonomik faydalar örnek davranış olarak gösterilmiştir.

Yükümlülükler kategorisinde yer alan diğer bir alt kategori Eğitim'dir. Bu kategoride 7 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda yer alan cümleler şunlardır:

İlköğretim ve eğitim zorunludur... (6. Sınıf, s. 162). Siz aileniz tarafından bilmediğiniz bir sebepten dolayı okula gönderilmeyen bir öğrenci olsanız; okula devam etmek için size, vatandaşlara ve devlete düşen görevler neler olurdu?... (7. Sınıf, s.38). İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır... Darüşşafaka Eğitim Kurumları, Anayasamızın Eğitim ve Öğretim Hakkı ve ödevi ile ilgili maddesine güzel bir örnektir.... Devletin ve vatandaşların eğitim konusunda görev ve sorumluluklarını yerine getirdiğini düşünüyor musunuz?... (7. Sınıf, s.39).

Bu ifadelerde eğitim yükümlülüğünün ilköğretim aşaması için anayasal zorunluluğu dikkati çekmektedir. Eğitimin hem hak hem de yükümlülük olduğu, bu hakkını ve yükümlülüğünü yerine getiremeyenler için diğer vatandaşlara ve devlete sorumluluk düştüğü ifade edilmiştir.

Yükümlülükler kategorisinde yer alan diğer bir alt kategori Askerlik Yükümlülüğü kategorisidir. Bu kategoride 2 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda yer alan cümleler şunlardır:

Askerlik milletimiz tarafından aynı zamanda milletin devlete karşı yükümlülüğü olarak görülmüştür... (6. Sınıf, s.119). Askerlik nasıl bir vatan görevi ise vergi de kesinlikle vatandaşın yerine getirmeye mecbur olduğu bir borçtur...(7. Sınıf, s.147).

Bu ifadelerde askerlik yükümlülüğü vatanî görev, mecburiyet ve borç olarak nitelendirilmiştir. Yükümlülüğün kaynağının millet olduğu iddiası ile Türk milleti lehine hamasî bir söylem kullanılmıştır. Ancak bu yükümlülüğe kitaplarda sadece 2 kez yer verilmesi militarist bir yaklaşımın benimsenmediğini göstermektedir.

Yükümlülükler kategorisinde yer alan diğer bir alt kategori Haklarını Koruma Yükümlülüğü kategorisidir. Bu kapsamda yer alan cümle aşağıdadır:

Unutmayalım ki haklarımız ihlal edildiğinde yetkili makamlara başvurmamız bir vatandaşlık görevidir.... (7. Sınıf, s.25).

Bu ifadelerde bir hak ihlaline uğrayan kişinin bu hakkını aramasının ve savunmasının vatandaşlık yükümlülüğü olduğu belirtilmektedir. Bir kez kodlanmasına rağmen son derece demokratik bir ifadedir.

Yükümlülükler kategorisinde yer alan ve 1 kere kodlanan alt kategoriler Genel Ahlaka Saygı, Kamu Düzenine Uyma, Kamu Sağlığını Koruma, Başkalarının Hak ve Özgürlüklerine Saygı Yükümlülükleri kategorileridir. Bu kategoriler aynı cümlelerin farklı kelime ve temalarının kodlanmasıyla saptanmıştır. Bu nedenle bir arada değerlendirilmiştir. Bu kapsamdaki cümle şudur:

Din veya inancını açıklama özgürlüğü, ancak kamu güvenliğinin, kamu düzeninin, genel sağlığın veya ahlakın, ya da başkalarının hak ve özgürlüklerinin korunması için demokratik bir toplumda zorunlu tedbirlerle ve yasayla sınırlanabilir...(6. Sınıf, s.162).

Yukarıdaki cümlede geçen devletin sınırlandırma faaliyeti söz konusu olan hususlardaki yükümlülükler gönderme yapmaktadır. Buna göre kamu güvenliğini sarsmama, kamu düzenini koruma, genel sağlığa ve ahlaka uygun davranmak vatandaşların karşılıklı hak ve yükümlülükleridir. Hak ve yükümlülüklerin yerine getirilmemesi durumunda devlet, düzeni sağlayıcı olarak ilgili durumlara iktidarını kullanarak müdahil olabilmektedir.

3.b. Mısır'a İlişkin Bulgular

Vatandaşlık kategorisinin diğer bir alt kategorisi yükümlülüklerdir. Yapılan kodlamalarda tespit edilen yükümlülüklerin frekans ve yüzdelik dağılımları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 7

Yükümlülüklerin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Yükümlülük Alt Kategorisi	f	%
Kanuna (Kurallara) İtaat	32	62,74
Turizm	9	17,65
Çevreyi Koruma	7	13,72
Vatanı Koruma	3	5,88
Toplam	51	100

Tablo 7'ye göre Yükümlülük alt kategorisi 51 kez kodlanmıştır. Kanuna (kurallar) itaat 32 kez (%62,74), Turizm 9 kez (%17,65), Çevre 7 kez (13,72), Vatanı Koruma 3 kez (5,88) kodlanmıştır. Bu sonuç araştırmanın "Mısır sosyal bilgiler ders kitaplarında vatandaşların en fazla askerlik yapma, vergi verme ve kanunlara itaat etme yükümlülüklerine yer verilmiştir." hipotezinin askerlik yapma ve vergi verme konularında yanlışlamış, kanunlara itaat etme konusunda ise doğrulamıştır.

Ders kitabında yükümlülük şuuru kazandırma faaliyeti kural kavramının öğretimiyle başlamıştır. Bunun için çocuğun dünyasından hareketle yakından uzağa öğretim ilkesi kullanılmıştır. Önce çocukların bildiği oyunlardan bahsedilmiş ve bu oyunların kurallarını yazmaları istenmiştir. Her oyunun bazı kuralları olduğu

vurgulanarak, bu kurallar sayesinde oyunun zevkli ve eğlenceli hale geldiği anlatılmıştır. Sonra çocuğun okul hayatına yönelinerek okul hayatındaki gündelik kurallardan örnekler verilmiştir. İlgili örnek cümleler aşağıda sunulmuştur:

Sabah sıralarında düzenli ol, sınıfı ve bahçenin temizliğini koru, okul eşyalarını koru, her yerde düzeni koru, sessizliği koru, bugünün işini yarına bırakma...(II. Kitap, s.47).

Bu ifadelerde oyundaki kurallara uymakla okul kurallarına uyma arasında bağ kurularak okul hayatının böylece zevkli ve eğlenceli hale geleceği vurgusu yapılmıştır. Okul hayatı örneğinden sonra çocukların yaşadıkları köyde, şehirde insanların uymaları gereken trafik kuralları, komşular arası ilişkilere dair kuralların varlığından bahsedilerek bütün bu kurallara kanun dendiği ifade edilmiştir. Bu noktadan sonra kanunlara neden uyulması gerektiği ve uyulmadığında yaşanabilecek olumsuzluklar belirtilerek kanunlara uymaya meşruiyet kazandırılmıştır. Aşağıda kanunlara uymanın faydaları hakkındaki cümleler alıntılanarak sunulmuştur:

Kanunlara Neden Saygı Duymamız Gerektiğini Biliyor musun?

- Çünkü kurallar fertleri ve malları korumaya yardımcı olur.
- Kanunlar düzeni ve emniyeti korumaya ayrıca, bütün fertlerin hayatlarını mutlu olarak yaşamalarına yardımcı olur.

Hiç Düşündünüz mü, Eğer Fertler Kanunlara Uymazlarsa Ne Olur?

Herhangi bir yerde, evde, okulda, yolda, iş alanında kanunlara uymama toplumdaki bireyler için büyük zararlara sebep olur:

- Vatandaşın emniyetinin sağlanamaması.
- Hırsızlığın ve suçların yayılması.
- Meydanlarda ve sokaklarda kaosun yayılması... (II. Kitap, s.47, 48).

Bu ifadelerde kanunlara uymanın güven ve mutluluk verdiği belirtilmiştir. Uyulmadığında ise tam tersi olarak güvensizliğin yayılacağı, karmaşanın hâkim olacağı anlatılmıştır. Söylem insanın temel psikolojik ihtiyaçları üzerinden kurgulanmıştır. Ünitenin geri kalan kısmında bazı kanunlara ve yasaklara örnekler verilerek öğrenciden bunlara uyulmadığında kendisinin ne tür zararlara maruz kalabileceğini yazması istenmiştir.

Diğer bir alt kategori turizmle ilgili vazifelerdir. Devletin turizmle ilgili beklentileri 9 kez kodlanmıştır. Bu bağlamda kitapta yer verilen turizmle karşı yükümlülükler şunlardır:

Turizm ile İlgili Görevlerimiz:

Turist ülkemizden ayrıldığında kendisiyle birlikte Mısır ve Mısırlılar hakkında intibalarını da götürür. Sevgili öğrenci, turistin beraberinde değerli ülkemiz hakkında hangi intibalarını götürmesini istersin? Şüphesiz ki Mısır hakkındaki güzel intibalarını. Bu yüzden turistlere karşı şöyle davranmalıyız:

- Konuşurken ve davranırken dürüst olmalıyız.
- Bizden satın aldıkları hediyelerin fiyatlarını yükseltmemeliyiz.
- Onlara meşhur olduğumuz cömertlik ve misafirperverliğimizle davranmalıyız.
- Rahatlarını sağlayacak, yardımcı olacak şekilde davranma, sıkıştırıp rahatsız etmemeliyiz... (I. Kitap, s. 45).

Bu ifadelerde dünya milletlerinin Mısır ve Mısırlılar hakkında olumlu imaja sahip olmaları Mısırlıların turistlere karşı davranışlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bunun için turistlere dürüst, misafirperver ve cömert davranılması gerekliliği vurgulanmıştır. Böylece, Mısır Devleti'nin ekonomide önemli payı olan turizm sektörünü her geçen sene daha da güçlendirmek, Mısır'da turistlere karşı girişilen menfi tavırlarla eğitim yoluyla da mücadele etme amaçlarını göstermektedir. Bu maksatla 1. kitaptaki 3 ünitenden 1'i turizm konusuna ayrılmıştır. Turizm şuuru kazandırılmak istenen öğrencilere, vatandaşın turistik bölgelerle ilgili yükümlülükleri olduğu da belirtilmiştir:

Turistik Bölgelerle İlgili Görevlerimiz

- Turistik bölgelerin temizliği koruma.
- Eserlerin üzerine yazı yazmama.
- Parkları ve yapıları tahrip ve telef etmeme.
- Turistik tesislere saldıranları ve ihlal edenleri bildirme... (I. Kitap, s.45).

Bu alıntılar devlet güçlerinin turizmle ilgili karşılaştıkları problemleri gösterdiği gibi devletin vatandaşlarından beklentilerini de göstermektedir. Bu beklentiler yükümlülükler halinde ders kitaplarında yer almıştır.

Diğer bir yükümlülük türü ise çevreye karşı olan yükümlülüklerdir. Çevreyle ilgili 7 kez kodlama yapılmıştır. Kodlamalar aşağıda sunulmuştur:

Çevreyi Kirliliklerden Korumak için Görevlerimiz:

Fabrika bacalarına filtre takma.

Fabrikaları şehirlerden uzağa yapma.

Gübreleme ve böcek ilaçlamada israf etmeme.

Sulama suyunu kirlenmeden koruma... (II. Kitap, s.30, IV. Kitap, s.14).

Bu ifadelerde fabrikaların şehir dışına yapılması, çevreye zarar vermemeleri için filtreli olmaları gerekliliklerine değinilmiştir. Ancak fabrikaların açılma, kurulma ve çalışma şartları devlete bağlı kurumlar tarafından belirlendiğinden konunun bu şekilde ele alınması manidar olmamıştır. Diğer bir husus ise gübreleme ve böcek ilaçlamada israf edilmemesi ikazıdır. Bu durum gübre ve böcek ilaçlarının ithal edilmesi ve sübvans yoluyla halka verilmesi ile açıklanabilir. Sulama suyunun korunması uyarısı da su kaynağı bakımından zengin olmayan ve temizliğin gelişmesi için alt yapı mekanizmalarının bulunmadığı Mısır için gerekli bir ikazdır.

Ders kitaplarında yükümlülükler kapsamında 3 kez kodlanan diğer bir madde vatani korumaktır. “Sınırların, vatanın ve güvenliğin korunmasında görevlerimiz” başlığı altında şu metne yer verilmiştir:

Biz Mısır’ın çocuklarının, vatan sınırlarını açgözlülerden korumak, iç istikrarı sağlamak, kalkınma ve ilerleme sürecini devam ettirmek için tamamen uyanık ve birlik içerisinde olması, silahlı kuvvetler ve polis ile yardımlaşmada bulunması gerekmektedir... (III. kitap s.38).

Bu metinde vatandaşlık yükümlülüğü olarak silahlı kuvvetler ve polis teşkilatı ile işbirliği içerisinde olunması vurgulanmıştır. Ancak bu iş birliğinin nasıl olabileceği belirtilmemiştir.

Bir başka metinde ise vatan sınırlarını korumanın kutsal bir vazife olduğu belirtilmiş ve şu metne yer verilmiştir:

(3. Senusiret) Bize şu metnin yazılı olduğu levhayı bıraktı. “Bu ülkemin sınırıdır. Bunun kuzeyine herhangi bir insan geçmesin. Benden sonra gelen bu sınırı korumasız bırakmasın. Heykelimi buraya bırakıyorum. Ona tapınmayın. Ama onun için savaşın.” Vatanının sınırlarını korumanın kutsal bir görev olduğu metindeki ifadelerden anlaşılmaktadır... (III.Kitap, s.65).

Bu metinde Mısır firavunlarından 3. Senusiret’ten kalan bir levhadaki yazı üzerinden vatani korumanın kutsallığına ve bunun bir yükümlülük olduğuna yer verilerek gerekirse bunun için savaşılması gerektiği belirtilmiştir.

Vatandaşlık kategorisinde yapılan kodlamalardan 2’si haklar üzerinedir. Ancak hakların ne tür haklar olduğuna dair belirleyicilik bulunmamaktadır. İlgili cümleler aşağıda sunulmuştur:

Bütün vatandaşlar haklar ve sorumluluklar yönünden eşittirler. “Anayasa vatandaşların haklarını ve sorumluluklarını belirlemektedir... (II. Kitap, s.41).

Bu metinde vatandaşların haklar ve sorumluluklar yönünden eşit oldukları ve bu hak ve sorumlulukların anayasa tarafından belirlendiği işlenmiştir. Ancak, kitaplarda yükümlülükler hakkında somut bilgiler verilmiş fakat vatandaşlık hakları kapalı kalmıştır. Kategorilendirilemeyen kısmında bulunan ifadeler ise aşağıda sunulmuştur:

Halk seçim yoluyla Cumhurbaşkanı seçimine katılır. Halk cumhurbaşkanını seçimler yoluyla doğrudan hür olarak adaylar arasından seçer... (II. Kitap, s.40).

Her iki cümlede de halkın Cumhurbaşkanlığı seçimlerine katıldığı belirtilmiş fakat bunun hak mı, görev mi olduğu konusunda bir açıklamaya gidilmemiştir. Benzeri bir ifade de şöyledir:

Geçen seneki derslerde vatanımız Mısır Arap Cumhuriyeti’nin 26 şehirden oluştuğunu, her şehri muhafızın (valinin) yönettiğini, vatandaşlara hizmet sağladığını, kanunları yürüttüğünü öğrendin... (II. Kitap, s.39).

Bu metinde valinin yaptığı işlere değinilmiş, vatandaşa hizmet sağladığı belirtilmiştir. Burada hizmetin bir hak olarak verildiği veya devletin vatandaşına karşı bir ödevi olarak yerine getirildiği açıklanabilecekken burada da bu tarz bir açıklamaya gidilmemiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmada Vatandaşlık kategorisinin alt kategorilerini Yükümlülük, Hak ve Kategorilendirilemeyen alt kategorileri oluşturmuştur. Türkiye ders kitaplarında Yükümlülük alt kategorisi toplam kodlamanın %15,30'unu oluştururken bu oranın Mısır ders kitaplarında %91,07 olduğu saptanmıştır. Buna göre Türkiye ders kitapları Mısır ders kitaplarına göre 5,95 kat daha az vatandaşlık yükümlülüklerine yer vermektedir.

Türkiye ders kitaplarında Hak alt kategorisi toplam kodlamanın %84,70'ini oluştururken bu oran Mısır ders kitapları için %3,57 olmuştur. Türkiye ders kitapları Mısır ders kitaplarına göre 23,72 kat daha fazla vatandaşlık haklarına yer vermektedir. Bu sonuçlar sosyal bilgiler ders kitaplarında vatandaşlık konusu ile ilgili çalışma yapan İpek'in (2011) araştırmasının sonuçlarıyla uyuşmamaktadır. İpek araştırmasında ders kitaplarında bireyin devlet (Türkiye) için var olduğu yönündeki geleneksel anlayışın önemini koruduğu, ders kitaplarındaki vatandaşlık değerlerinin, günümüz dünyasının vatandaşlık algısıyla örtüşmediği sonuçlarına ulaşmıştır. Ancak bu araştırmada elde edilen içerik analizinin sonuçları vatandaşlık kategorisinin %84,7'sinin haklardan, %15,3'ünün ise yükümlülüklerden oluştuğunu göstermektedir. Bu sonuç, Türkiye'de haklara ağırlık veren liberal vatandaşlık anlayışının ve devletin birey için olduğu anlayışını gösterir. Bu durum İpek'in belirttiğinin aksine günümüz dünyasının gelişmiş ülkelerinin vatandaşlık algısı ile Türkiye'deki vatandaşlık algısının uyum içerisinde olduğu anlamına gelmektedir.

Türkiye ders kitaplarında vatandaşın uyması ve uygulaması istenen kural ve kanunlar kapsamında kanunların hakları koruyucu olduğuna, hukuk kurallarının herkesin üzerinde hâkimiyeti olduğuna, kanunların gerektiğinde diğerlerinin haklarını korumak için özgürlükleri kısıtlayıcı olabildiğine yer verilmiştir. Mısır ders kitaplarında ise kanunların toplumsal hayatın tanzimi için gerekli olduğuna, kanunlara itaat edilmediği zaman emniyetsizliğin ve kaosu her yere yayılacağı iddialarına yer verilmiştir. Bu hususta iki devletin yaklaşımları değerlendirildiğinde Türkiye ders kitaplarında kanunların hürriyet vericiliğine hem de kısıtlayıcılığı yönlerine yer verildiği, Mısır ders kitaplarında ise sadece kanunların gerekliliğinden bahsedildiği, kanunların olmaması durumunda emniyetin kaybolacağının belirtildiği, korku yolu ile kanunlara itaat olgusuna meşruiyet sağlama yolunun tercih edildiği anlaşılmıştır. Türkiye ders kitapları kanunların varlığının pozitif ve negatif yönlerini göstererek daha objektif bir yaklaşım sergilemiştir.

Yükümlülükler kategorisinde Türkiye ders kitaplarında yer alan vatandaşlık yükümlülükleri şunlardır: Vergi vermek, eğitim, çalışma, askerlik, hakkını koruma, kamu güvenliğini sarsmama, kamu düzenini sürdürme, genel sağlığı koruma, genel ahlaka saygı ve başkalarının haklarına saygı gösterme. Mısır ders kitaplarında geçen vatandaşlık yükümlülükleri ise kanunlara itaat, turizmi, çevreyi ve vatani koruma yükümlülükleridir. Türkiye ders kitaplarında kategori daha tafsilatlı iken, Mısır ders kitaplarında kategori kapsamsızdır.

Türkiye ders kitaplarında yer verilen haklar şunlardır: İnsan, kadın, düşünme, eğitim, inanç, özgürlük, çocukluk, yerleşme ve seyahat, yaşama, çalışma, mülkiyet, eşitlik, güvenlik, iletişim, dilekçe ve bilgi edinme, yasalardan yararlanma, konut dokunulmazlığı, tüketici, adil yargılanma, hakların korunması, namus güvenliği, özel hayatın dokunulmazlığı, baskıya direnme, kanunî eşitlik, koca, masumiyet, miras, sosyal güvence, vatandaşlık ve yaşamaya katılma. Mısır ders kitabında ise haklar için bir tanımlama yapılmamış, sadece vatandaşların haklar yönünde eşit oldukları ve anayasanın hakları belirlediği belirtilmiştir. Kategorinin her iki devlet için bu şekilde dağılım göstermesi Türkiye'nin Mısır'a göre vatandaşlık haklarına daha çok önem vermesiyle, haklarının şuurunda olan vatandaş yetiştirme yaklaşımıyla açıklanabilir. Bu sonuçlar Sarıcan'ın (2006), çalışmasında belirttiği gibi, yeni sosyal bilgiler öğretim programının bireyin kendisini ve kendi özelliklerini keşfetmesine olanak sağlayan vatandaşlık değerlerini ön planda tuttuğu sonucuyla örtüşmektedir. Buna göre vatandaş olarak birey yükümlülüklerine göre daha çok hak sahibidir. Ders kitabında liberal vatandaşlık anlayışı bulunmaktadır.

Türkiye sosyal bilgiler ders kitaplarında Vatandaşlık kategorileri hem tarih konuları içerisinde hem de güncel dönem konuları içerisinde bulunmakta ve kitaba dağılmış durumdadır. Mısır ders kitaplarında ise ayrı bir üniteye güncel dönem konuları içerisinde yer almaktadır. Bu durum Türkiye ders kitapları içeriğinin disiplinler arası yaklaşıma göre, Mısır ders kitapları içeriğinin ise çok disiplinli yaklaşıma göre oluşturulmuş olmasıyla açıklanabilir.

Türkiye sosyal bilgiler ders kitaplarında Vatandaşlık kategorileri Türk tarihi, İslam Tarihi ve Batı tarihi konuları içerisinde sıkça bulunmaktadır. Diğer bir deyişle Türk tarihi, İslam tarihi ve Batı tarihi Vatandaşlık öğretimine kaynaklık etmiştir. Örneğin ders kitabında Haklar alt kategorisinin tarihî temelleri işlenirken Batı devletlerindeki ve Osmanlı Devleti'ndeki insan haklarına ve Veda Hutbesi'nde yer alan insan haklarına dikkat çekilmiştir. Mısır ders kitaplarında ise haklara yer verilmediğinden böyle bir tarihî temellendirme de bulunmamaktadır.

Türkiye ders kitaplarında makbul vatandaşın öne çıkan özellikleri haklarını bilme, haklarını koruma, başkalarının bireysel ve kamusal haklarına saygı gösterme, vergisini ödeme, askerliğini yapma, çalışma ve eğitilmiş olmasıdır. Mısır ders kitaplarında ise kurallara itaat etme, çevreyi koruma ve yabancılara misafirperver davranmadır. Bu durum Türkiye vatandaşlarının liberal vatandaşlık anlayışına, Mısır vatandaşlarının cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışına uygun yetiştirildiğini göstermektedir.

Genel olarak Türkiye sosyal bilgiler ders kitaplarında Mısır sosyal bilgiler ders kitaplarına göre belirgin bir şekilde daha az vatandaşlık yükümlülüklerine ve daha fazla vatandaşlık haklarına yer verilmektedir. Bu durum Türkiye'nin Mısır'a göre daha demokratik, daha hür kişiler yetiştirmek istemesiyle, hak sahibi vatandaşın korkmamasıyla, Mısır'ın ise Türkiye'ye göre göreceli olarak anti demokratik, baskıcı ve hak sahibi vatandaş tehdit unsuru olarak algılanmasıyla açıklanabilir.

Bulguların tartışılıp yorumlanmasından sonra Türkiye sosyal bilgiler ders kitapları için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- 7.sınıf ders kitabındaki vatandaşlık temaları 6. sınıf ders kitabına göre daha az olduğundan 7. sınıf ders kitabındaki vatandaşlık temaları da artırılmalıdır.
- Haklar kategorisine Türk, Avrupa ve İslam tarihlerinden ve günümüzden misaller verilmesi oldukça başarılıdır. Ancak, haklar konusunda Türk ve İslam tarihinde daha zengin potansiyel vardır ve bunlar kullanılmalıdır.
- Yasalardan yararlanma, adil yargılanma, konut dokunulmazlığı, tüketici hakları, namus güvenliği, özel hayatın dokunulmazlığı, baskıya direnme, kanunî eşitlik, koca hakkı, masumiyet, miras, sosyal güvence, yasamaya katılma hakları 2'şer veya 1'er kez kodlanmıştır. Bu haklar satır aralarında geçen haklardır. Bu haklar daha vurgulu bir şekilde ders kitaplarında yer almalıdır.
- Ders kitaplarında kadınlara yönelik pozitif cinsiyet ayrımcılığı yapılmıştır. Bunun kadının ötekileştirilmesi olup olmadığı düşünülmelidir. Feministvari bir jargonla kadının ötekileştirilmesinin kadına zarar vereceği göz önüne alınmalı, vatandaşlık hakları kavramının her iki cinsiyet için de yeterli olacağı bilinmelidir.
- Ders kitabında vergi verme yükümlülüğü üst sırada gelmektedir. Bu durum verginin devletin temel geliri olmasıyla açıklanabilir. Ancak toplumsal olarak bir arada yaşamadan doğan yükümlülüklerin miktarı da artırılmalıdır.
- Bu çalışma Türkiye'de güncellenen veya yenilenen 1. ve 2. kademedeki okutulan sosyal bilgiler kitaplarının tamamı üzerinde yapılmalıdır.
- Bu çalışma çeşitli coğrafyalarda yer alan diğer dünya devletlerinden seçilecek örneklemeler üzerinden karşılaştırmalı olarak, belirli periyotlarla ve genişletilerek yapılmalıdır.

Kaynakça

- Alpaslan, G. (2008). *Küreselleşme Sürecinde ulus-devlet ve vatandaşlık ilişkisi: vatandaşlığın dönüşümü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, H. (2008). Cumhuriyet dönemi vatandaşlık eğitiminde önemli adımlar. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 359-369.
- Erdem, Ç. (2009). Küreselleşme karşısında değişen vatandaşlık algısı. *Uluslararası Davraz Kongresi (24-27 Eylül 2009) Bildiriler Kitabı*, Isparta. 2309-2318.
- Göğer, E. (1995). Çifte vatandaşlık. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 44 (1), 127-181.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve iktidar*. İstanbul: Ütopya.
- İpek, İ. (2011). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler öğretim programındaki hedeflere uygunluğu yönünden değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kolukısa, E. A., Tokcan, H., Akbaba, B. (2006). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: A Yayınları.
- Mohammad Fare'a Hasan, Sa'ad Sayyed Mohammad al-Fajjal, Hajjace Abdolqader Ahmad, Abdollah Abdolkhalık Jamel vd. (2007). *Derâsât al-ejtema'ıyya, al-mawared wa'l-shakhseyyât, al-saff al-sades, al-fasl al-derâse al-awwal*, al-Kahera:Wuzarat al-Tarbeyya wa al-Ta'lem.
- Mohammad Fare'a Hasan, Sa'ad Sayyed Mohammad al-Fajjal, Hajjace Abdolqader Ahmad, Abdollah Abdolkhalık Jamel vd. (2007). *Derâsât al-ejtema'ıyya, al-mawared wa'l-shakhseyyât, al-saff al-sades, al-fasl al-derâse al-sane*, al-Kahera: Wuzarat al-Tarbeyya wa al-Ta'lem.
- Polat, M. M., Kaya, N., Koyuncu, M., Özcan, A. (2008). *7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Samer Abdoulbaset Ebrahim, Fouad Mohammad al-Ghandour, Sayfadden Abdoulazez. (2007). *Watan Mesr al-Makan wa al-Zaman, al-fasl al-derâse al-awwal*, al-Kahera:Wuzarat al-Tarbeyya wa al-Ta'lem.
- Samer Abdoulbaset Ebrahim, Fouad Mohammad al-Ghandour, Sayfadden Abdoulazez. (2007). *Watan Mesr al-Makan wa al-Zaman, al-fasl al-derâse al-sane*, al-Kahera:Wuzarat al-Tarbeyya wa al-Ta'lem.
- Oktay, A. (2011). Eğitimin temel kavramları ve eğitim düşüncesinin tarihsel gelişimi. *Eğitim bilimine giriş* içinde. (ed. Ayla Oktay). Ankara: Pegem Akademi Yayınları (s. 1-24.)
- Özkazanç, A. (2009). Toplumsal vatandaşlık ve neoliberalizm sorunu. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 64(1), 247-264.
- Polat, M. M., Kaya, N., Koyuncu, M., Özcan, A. (2008). *Millî Eğitim Bakanlığı, 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*, İstanbul.
- Sarıcan, E. (2006). *1998 ile 2004 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının vatandaşlık değerleri açısından karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıipek, D. B. (2006). Sosyal vatandaşlık ve günümüzde yaşadığı dönüşüm. aktif vatandaşlık. (sosyal politika açısından bir değerlendirme), *Çalışma ve Toplum*, 2(9), 67-95.
- Türkoğlu, A. (1984). *Türkiye ve Fransa'da lise programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi*. Tekağaç Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açıları

Perspectives of School Principals on Their Own Task

Selahattin TURAN*, Nuray YILDIRIM** & Elif AYDOĞDU***

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açılarını incelemektir. Araştırma verileri; yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmış ve betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Her bir okul müdürüyle yapılan görüşme yaklaşık otuz dakika sürmüştür. Araştırma bulgularına göre; okul müdürlerinin kendilerini en çok insani ve maddî konularla ilgili sorumlu hissettikleri, paydaşlar ve maddî konularla ilgili bazı sorunlar yaşadıkları ve yöneticiliğin bir meslek mi yoksa görev mi olması gerektiği konusunda belirsizlik içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda katılımcılar, bir okul müdürünün iletişime açık, sabırlı, âdil, pedagoji ve yönetim bilgisine sahip, öğretmenlik deneyimi olan kişiler olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: okul müdürü, görev algısı, okul yönetimi

Abstract

The purpose of this study was to examine perspectives of school principals on their own task. Data were collected through semi-structured interview and analyzed through descriptive analysis. The interviews of each school principals took about thirty minutes. According to the findings of the study, school principals feel themselves responsible for the quality of human interactions and the financial issues related daily operations of school. While principals were facing problems with stakeholders and financial issues, they indicated that they are uncertain about the future of task or profession of principalship. At the same time participants indicated that a school principal should be a person having features such as open to communication, patient, honest, having knowledge of pedagogy and management, having teaching experience.

Key Words: school principal, task perception, school administration

* Prof. Dr. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: sturan@ogu.edu.tr

** Araş. Gör. Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: nrytas@hotmail.com

*** Araş. Gör. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: aydogduelf@gmail.com

Giriş

Eğitim, insana dönük bir hizmet; okul, eğitim hizmetini üreten bir örgüt ve yapı; eğitim ve okul yönetimi de uygulamalı ve disiplinler arası insani bir çalışma alanı olarak tanımlanır (Şişman, 2010). Okul yönetimi, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için başkalarıyla birlikte çalışma ve iş yapabilme sürecidir. Bir başka ifadeyle okul müdürleri, görev yaptıkları okulların amaçlarını gerçekleştirmek ve okulun etkililiğini en üst düzeye çıkarmak için çaba harcayan, okulun gelişimi için gerekli kaynakları sağlamaya çalışan, çalışanlarını geliştirmeye yönelik faaliyetler düzenleyen lider kişilerdir (Bursalıoğlu, 1978, 1980, 1999, 2000; Saxe, 1980; Foster, 1986; Gorton, 1987; Thom, 1993; Owens, 1995; Ilgar, 1996; Karip, 2004; Karslı, 2004; Hoy ve Miskel, 2010). Okul müdürleri, okulların gelişim ve iyileştirme sürecinde anahtar bir rol oynamaktadır. Bu anlamda çeşitli uzmanlar arasında bir katalizör ve koordinatör olma durumundadır (Balci, 2007). Katalizör ve koordinatör olmak için okul yöneticisinin hem insan ilişkilerinde hem de yönetim anlamında gerekli kuramsal bilgilere sahip olması ve bunları uygulamaya geçirmesi gerektiği söylenebilir.

Başarılı okul müdürlerinin, etkili liderlik davranışı, iyi iletişim becerileri, grup dinamiği ve yönetimi, müfredatı değerlendirme, örgütleme ve plânlama gibi görevlerinin yanında öğretmenlerin öğretimsel becerilerinin geliştirilmesi doğrultusunda etkili bir rehberlik yapması beklenir. Okul müdürü, öğrencinin başarı düzeyini arttırma, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini geliştirme ve etkili öğretim konularında öğretmenlere denetim sürecinde yol göstericidir (Çelik, 2007; Sergiovanni, 2008). Dünyanın birçok ülkesinde okul müdürlerinin seçimi veya atanmasında öğretmenlik mesleği esas alınmaktadır. Türkiye’de eğitim yöneticilerinin lisans eğitimi sonrasında belirli bir süre başarılı öğretmenlik yapmış olmalarının bir ön koşul olarak kabul edilmesi yerinde olup gelişmiş ülkelerdeki uygulamalarla örtüşmektedir (Şişman ve Turan, 2004). Bu açıdan bakıldığında okul müdürleri öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi donanımlarına (alan bilgisi, meslek bilgisi, genel kültür v.b.) sahiptirler. Bunun yanında yöneticiliğin gerektirdiği meslekî bilgi ve becerilere de sahip olmaları beklenmektedir. Okul müdürlerinin meslekî beceri ve donanımlarının yanında dürüst, sabırlı, esnek, idealist, heyecanlı gibi bazı kişisel nitelikleri de barındırması istenmektedir (Thom, 1993; Foster, 1986).

Türkiye’de ilköğretim okul müdürlerinin görevlerini konu alan çalışmalar incelendiğinde müdürlerin genel olarak ya da belirli alanlar açısından (denetim, insan kaynakları vb.) rollerini, yeterliklerini veya becerilerini (Şahin, 2000; Kombıçak, 2008; Küçükali, 2001; Türkmen, 2008; Töremen ve Kolay, 2003, Özyurt, 2010) ve bunları sergileme düzeylerini (Dönmez, 2002; Öncel, 2006; Bayraktutan, 2011; Çelikten, 2004; Yakut 2006; Yavuz, 2006; Aşit, 2009) ele alan incelemelerin yapıldığı görülmektedir. İlköğretim okulları müdürlerinin görev tanımı, 2508 sayılı Tebliğler Dergisi’nde (MEB, 2000) “Okulun yönetimini; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, plan, program ve emirler doğrultusunda planlar, organizasyon, koordinasyon görevlerini yerine getirir, uygulama ve denetimini yapar. Personelin performansını değerlendirerek, yüksek verim elde etmek için tedbirler alır. Okulu ile ilgili iyileştirme önerilerini amirlerine sunar. Astlarına yetki ve sorumluluk devrederek, işlerin daha rasyonel yürütmesini ve astlarının ihtiyaç duyulan alanlarda yetişmelerini sağlar. Ödüllendirilecek personeli tespit eder. Kendisine bağlı personelin sicil raporlarını doldurur. Amirleri tarafından istenildiğinde okulu ile ilgili faaliyetleri bir rapor halinde sunar, astlarından gelen önerileri değerlendirir. Çalışmaları ile ilgili işlerin değerlendirilmesini yapar.” şeklinde özetlenmiştir. Ayrıca bu yönetmelikte ilköğretim okul müdürlerinin görevleriyle ilişkili olduğu birimler, görevin gerektirdiği nitelikler, rapor verdiği amirler, görevi yerine yetirmek için gereken beceriler, çalışma koşulları ve 66 maddeden oluşan görev listesine yer verilmiştir. Okul müdürlerinin görev tanımları bu yönetmelikte detaylı olarak belirlenmiş olmasına rağmen müdürlerin kendi görevlerine ilişkin bakış açılarını inceleyen çalışmalar oldukça azdır. Bu çalışmada bakış açısından kastedilen müdürlerin görev olarak algıladıkları sorumluluklar, bunları yerine getirmek için gerekli gördükleri kişisel özellikler ve beceriler, bu süreçte izledikleri yollar ve karşılaştıkları sorunlardır. Bu bağlamda söz konusu çalışmanın amacı, kamu ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açılarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmaktadır:

1. İlköğretim okul müdürlerinin kendi görevleriyle ilgili algıladıkları sorumluluklar nelerdir?
2. İlköğretim okul müdürlerinin sahip olmaları gereken kişisel özelliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
3. İlköğretim okul müdürlerinin sahip olmaları gereken bilgi donanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. İlköğretim okul müdürlerinin görevlerini yerine getirirken personeliyle ilişkisinde izlediği yollar nelerdir?
5. İlköğretim okul müdürlerinin görevlerinin yerine getirirken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Çalışmanın Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi benimsenerek olgu bilim deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgu bilim çalışmalarında amaç; bireyin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve buna yüklediği anlamları ortaya çıkartmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada, okul yöneticiliği olgusu detaylı bir şekilde incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın Katılımcıları

Bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, küçük bir örneklemden elde edilen bilginin amaca uygunluğunu artırır. Diğer bir ifadeyle bu örnekleme yer alan katılımcılar, araştırmacının keşfetmek istediği olgu hakkında bilgi verici kişilerdir (McMillan ve Schumacher, 2006). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ise araştırmacıya hız ve kolaylık sağlar. Araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda çalışmanın katılımcılarını Eskişehir il merkezinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 6 ilköğretim okulu müdürü olmaktadır. Tablo 1’de katılımcıların özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 1

Çalışmanın Katılımcıları

	Cinsiyet	Kıdem Aralığı	Lisans Eğitimi	Yüksek Lisans Eğitimi
Katılımcı 1	Erkek	5-10 yıl	Açıköğretim Fakültesi	Eğitim Yönetimi
Katılımcı 2	Erkek	5-10 yıl	Sosyal Bilgiler Öğr.	Eğitim Yönetimi
Katılımcı 3	Erkek	10-15 yıl	Fizik Öğr.	Fizik
Katılımcı 4	Erkek	5-10 yıl	Eğitim Programları	-
Katılımcı 5	Erkek	5-10 yıl	Sınıf Öğr.	-
Katılımcı 6	Erkek	5-10 yıl	Sınıf Öğr.	-

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bir olguya ilişkin katılımcıların günlük yaşam deneyimlerini nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmalarda kullanılan en uygun teknik uzun görüşmeler yapmaktır. Bu bağlamda, çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Bu görüşme biçiminde, araştırmacı konuları önceden seçer fakat görüşme esnasında soruların anlatım biçimine ve sırasına karar verebilir. Görüşmelerde kullanılan sondalar ile araştırmanın kapsamı artırılabilir (McMillan ve Schumacher, 2006). Bu çalışmada kullanılan görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. 2009-2010 eğitim öğretim yılında yapılan bu görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmış ve her bir görüşme yaklaşık otuz dakika sürmüştür. Verilerinin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların yanıtları temel alınarak her bir soru için tema ve alt temalar hazırlanmıştır. Bu temaların güvenilirliğini belirlemek amacıyla görüşmelerin bilgisayar ortamına aktarılmış dökümü ve görüşme temaları alandan bir uzmana verilerek değerlendirilmesi sağlanmıştır. Çalışmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği uyuşum yüzdesi kullanılmıştır: $Güvenirlik = \frac{Görüş Birliği}{(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)}$. Bu işlem sonunda güvenilirlik yaklaşık .97 olarak bulunmuştur. Her bir temanın hangi sıklıkta tekrar ettiği hesaplanarak frekans tabloları oluşturulmuş ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak görüşler desteklenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın bulguları her bir alt amaç temel alınarak sunulmuş, görüşme yapılan okul müdürlerinin vermiş olduğu yanıtlar doğrultusunda oluşturulan temalar ve alt temalara yer verilmiş ve ayrıca bu temaları destekleyen alıntılar eklenmiştir.

Okul Müdürlerinin Kendi Görevleriyle İlgili Algıladıkları Sorumluluklar

Okul müdürlerinin kendi görevleriyle ilgili algıladıkları sorumlulukları incelendiğinde dört ana tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; *insan boyutu, maddi boyut, sağlıklı bir okul ortamı oluşturma boyutu ve çevre boyutu* ile ilgili sorumluluklardır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi görüşme yapılan okul müdürleri kendilerini en çok insan boyutuyla ilgili sorumlu görmektedirler. Okul müdürlerinin insan boyutu ile ilgili görev ve sorumlulukları ise *sosyal ve psikolojik boyut, akademik boyut ve kültürel boyut* olarak üç alt tema altında ele alınmıştır. Okul müdürleri, kendilerinin *sosyal ve psikolojik açıdan*; öğrencinin sosyal gelişiminin sağlanması, paydaşların mutluluğunun sağlanması, öğretmenin sosyal gelişiminin desteklenmesi, çalışanların önünün açılması, bireysel hedefler koyulmasının sağlanması, öğrencinin potansiyelini fark etmesinin sağlanması ve sosyal etkinliklere öğrencinin katılımının sağlanması için velinin ikna edilmesi şeklinde sorumlulukları olduklarını düşünmektedirler. Örneğin Katılımcı 5, öğrencinin sosyal gelişimini ve potansiyelini fark etmesinin akademik başarıdan daha önemli olduğu şeklindeki görüşünü şöyle dile getirmiştir: “*En büyük sorumluluğumuz öğrencilerin kendi bireysel gelişimlerini bir bakıma üste çıkarmak. Önce kendilerini tanımalarını sağlamak, yaşamı tanımalarını sağlamak dolayısıyla da okul ortamı olarak var olan potansiyellerini ortaya çıkarmak, özgüvenlerini kazanmalarını sağlamak. Hedef Türkiye’de akademik başarı olarak gözükse de sonuçta buradan mezun olan öğrencilerin kendini ifade edebilmeleri, kendi sınırlarını ya da sınırlılıklarını bilerek yaşama tutunmalarını ve kendi ayakları üzerinde durabilmelerini sağlamak önemlidir.*”

Okul müdürleri kendilerinin *akademik açıdan*; öğrencinin akademik gelişiminin sağlanması, öğrencinin nitelikli ürün koymasının sağlanması, yetiştirme kurslarının açılması, eldeki öğretmenin etkili kullanılması, velilerle akademik başarı için iletişim içinde olunması, öğretmenlerle kurul toplantılarının yapılması, öğrenci ve öğretmenin motive edilmesi ve ödül sisteminin kullanılması gibi sorumlulukları olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin, Katılımcı 1’in öğrencinin akademik başarısı üzerinde birçok değişkenin etkili olduğu fakat kendisinin de bu başarıdan sorumlu olduğu ile ilgili görüşü şöyledir: “*Şimdi öğrencilerin akademik başarılarının bir sürü değişkenleri var; sosyoekonomik düzey, dersane, özel hoca, fiziki imkânlar, teknoloji, öğrencinin sahip olduğu imkânlar. Bilgisayarı var mı? Evde özel çalışma odası var mı? Parçalanmış aile çocuğu mu? vs. bunların toplamına baktığımızda... benim etki ve yetki alanımın dışında olduğu için onlar sorumluluk hissi vermiyor. Çünkü bu sizin dokunabileceğiniz ya da değiştirebileceğiniz değişkenler olmuyor. Buradaki akademik başarısında kendimi sorumlu hissetmiyorum ama eğer dersler boş geçiyorsa, ben öğretmen bulamıyorsam ya da elimdeki öğretmenden yeteri kadar performansı konusunda yaralanamıyorsam o zaman kendim başarısızım. Öğrencilerin akademik başarısı konusunda sorumlu hissederim.*”

Okul müdürleri insan boyutuyla ilgili sorumlulukları arasında en çok sosyal ve psikolojik boyut yanında akademik boyuta önem vermelerine rağmen bazıları *kültürel boyuta* da dikkat çekmiştir. Müdürler okulda, bir kültürün oluşturulması ve devam ettirilmesi, kurumsal hedefler koyulması şeklinde de görev ve sorumlulukları olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin Katılımcı 2’nin bu konuyla ilgili düşüncesi şöyledir: “*Okulda önceliğim kültürü oluşturma, oluşturulan kültüre uygun hareket tarzının devamını okulda sağlamak. Benim burada en titiz olduğum nokta (bu)... Bir kültürü sağlam tutabilmek artı yeni gelen arkadaşlarımız veya velimizle, öğrencimizle bu kültüre uygun yapıda bir hareket tarzını geliştirebilmek.*”

Okul müdürleri insan boyutundan sonra en çok maddi açıdan kendilerini sorumlu görmektedirler. Okul müdürleri *maddi açıdan*; okulun fiziki imkânlarını geliştirmeleri, teknolojiyi okula getirmeleri, malzeme ve donanım sağlamaları, ısıtmayı sağlamaları, sağlıklı ve temiz bir ortam oluşturmaları, güvenliği sağlamaları, okula kaynak aramaları, öğretmen sağlamaları gibi sorumlulukları olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Katılımcı 3, okulun fiziki imkânları ile ilgili görev ve sorumluluğunu şöyle belirtmiştir: “*Okulu eğitim öğretime hazır tutmak gerekir. Bunu kaynak olarak öğretmen kaynağından tut maddi kaynağa kadar (sağlamak), onun haricinde okulun ısınması, temizliği gibi durumların problem olmamasını (sağlamak)*”

Tablo 2’de de görüldüğü gibi okul müdürleri kendilerini en çok insan boyutu ve maddi boyutla ilgili sorumlu görürken *sağlıklı bir okul ortamı oluşturma* ve *çevre* boyutlarıyla ilgili de görev ve sorumlulukları olduklarını belirtmişlerdir. Okul müdürleri, *sağlıklı bir okul ortamı oluşturma açısından*; okulla ilgili sorunları kendi bünyesinde çözmek, sorun oluşmadan önce önlem almak ve stresten uzak bir ortam oluşturmak konularında kendilerini sorumlu görürlerken, *çevre açısından*; sivil toplum örgütleriyle işbirliği ve okulun çevreye model oluşturmalarını sağlamak konularında kendilerini sorumlu görmektedirler. Katılımcı 1, çevre boyutuyla ilgili sorumluluğunu şöyle ifade etmiştir: “*Sivil toplum örgütleriyle, üniversitelerle, belediyelerle, dernek, vakıf aklınıza gelebilecek her kurum, kuruluş ve kişilerden bu tür yardımları alarak okulun fiziki, teknolojik niteliğini arttırarak öğrenci ve öğretmenin gelişimini sağlamaya çalışıyoruz*”

Tablo 2

Okul Müdürlerinin Kendi Görevleriyle İlgili Algıladıkları Sorumluluklar

<i>Sorumluluklar</i>	<i>Frekans</i>
<i>İnsan boyutuyla ilgili sorumluluklar</i>	32
Sosyal ve psikolojik boyutla ilgili sorumluluklar	14
Öğrencinin sosyal gelişimini sağlamak	4
Paydaşların mutluluğunu sağlamak	3
Öğretmenin sosyal gelişimini desteklemek	2
Çalışanların önünü açmak	2
Bireysel hedefler koyulmasını sağlamak	1
Öğrencinin potansiyelini fark etmesini sağlamak	1
Sosyal etkinliklere öğrencinin katılımını sağlamak için veliyi ikna etmek	1
Akademik boyutla ilgili sorumluluklar	13
Öğrencinin akademik gelişimi sağlamak	5
Öğretmenlerle başarı üzerine kurul toplantıları yapmak	2
Öğrencinin nitelikli ürün koymasını sağlamak	1
Yetiştirme kursları açmak	1
Eldeki öğretmeni etkili kullanmak	1
Velilerle akademik başarı için iletişim içinde olmak	1
Öğrenci ve öğretmeni akademik başarı için motive etmek	1
Ödül sistemini kullanmak	1
Kültürel boyutla ilgili sorumluluklar	5
Kültür oluşturmak ve devamlılığını sağlamak	3
Kurumsal hedefler koymak	2
<i>Maddi boyutla ilgili sorumluluklar</i>	13
Fiziki imkânlarını geliştirmek	4
Öğretmen sağlamak	2
Teknolojiyi okula getirmek	2
Malzeme ve donanım sağlamak	1
Isıtmayı sağlamak	1
Sağlıklı ve temiz bir ortam oluşturmak	1
Güvenliği sağlamak	1
Okula kaynak aramak	1
<i>Sağlıklı bir okul ortamı oluşturma ile ilgili sorumluluklar</i>	4
Okulla ilgili sorunları kendi bünyesinde çözmek	2
Sorun oluşmadan önce önlem almak	1
Stresten uzak bir ortam oluşturmak	1
<i>Çevre boyutuyla ilgili sorumluluklar</i>	2
Sivil toplum örgütleriyle işbirliği	1
Okulun çevreye model oluşturmalarını sağlamak	1

Okul Müdürlerinin Sahip Olmaları Gereken Kişisel Özelliklere İlişkin Görüşleri

Okul müdürlerinin Tablo 3'te yer alan kişisel özelliklere sahip olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu özelliklerden en çok iletişime açık, sabırlı, adil, kendini geliştirme katılımcıların birçoğu tarafından dile getirilmiştir. Görüşmeye katılan okul müdürlerinin hepsinin iletişime açık olunmasına vurgu yaptığı ortaya çıkmıştır. Örneğin Katılımcı 1'in bu konudaki görüşü şöyledir: “Sosyal ilişkilerin yoğun yaşandığı okullarda çalışanlar, öğretmenler, veliler, öğrenciler, sivil toplum örgütleri ile okul sürekli hareket halindedir, canlı bir organizma gibidir... iletişim yeterliliği (olmalı) bu hem sözlü hem yazılı hem de beden dilini iyi kullanmak”.

Okul müdürleri tarafından vurgulanan temel özelliklerden biri de sabırlı olmaktır. Katılımcı 4, neden sabırlı olunması gerektiğini şu şekilde anlatmıştır: “Çok sabırlı olmak gerekiyor. Çünkü karşıdaki çocuk. Ailelerle ilişkilerde de çok sabırlı olmak gerekiyor. Çünkü herkes çocuğunun çok iyi olmasını istiyor, birinci olmasını istiyor, çok iyi davranışlar göstermesini istiyor...Niye ben birinci değilim diye bizim karşımıza gelecektir.” Katılımcı 2 ise okul müdürünün sabrının sınırlarını şu şekilde belirtmiştir: “Bazen o noktada acaba karaktersiz miyiz diye düşündüğümüz zamanlar da olmuyor değil... Çünkü okulun genel işleyişi gereği tepki vermeniz gereken noktalarda tepki veremediğiniz pozisyonlar da oluyor... Mesela diyelim ki belediyeyle bir işiniz var. Bunu çözmek için gidiyorsunuz, adam sizi 45 dakika kapısında bekletiyor. Ama okulla ilgili olduğu için 45 dakika onun kapısının önünde bekliyorsunuz gidip 5 dakika derdinizi anlatıyorsunuz, adam size bir bakalım diyip savaştıracak gibi geliyor...okul diyorsunuz, yutuyorsunuz, devam ediyorsunuz.”

Tablo 3

Okul Müdürlerinin Sahip Olmaları Gereken Kişisel Özellikler

<i>Kişisel Özellikler</i>	<i>Frekans</i>
İletişime açık/Dışadönük	6
Sabırlı	5
Adil/Dürüst	4
Kendini geliştiren	2
Koruyucu	1
Eleştiriye açık	1
Destekleyici	1
Yönlendirici	1
Lider	1
Cesur	1
Yetiştirdiğinin insan olduğunun bilincinde olan	1
İyi bir dinleyici	1
Kabul sınırları geniş	1
Bireysel sorunlarını okul ortamına yansıtmayan	1
Empatik	1
Hoşgörülü	1
Çalışkan	1
Zeki	1
Ulaşılabilir hedefler koyan ve hedefe ulaşma çabası gösteren	1
Denge unsuru olan	1
İyi bir gözlemci	1

Okul Müdürlerinin Sahip Olmaları Gereken Bilgi Donanımına İlişkin Görüşleri

Okul müdürlerinin görevleriyle ilgili sahip olmaları gereken bilgi donanımları incelendiğinde müdürlerin Tablo 4’te yer alan konularda bilgili olmaları gerektiğini vurguladıkları görülmüştür. Bu konular; pedagoji, yönetim, öğretmenlik deneyimi, liderlik, teori ve uygulama, durumsallık, branş bilgisi, zaman yönetimi, mevzuat bilgisi, ekonomi, genel kültür, sosyoloji, felsefe, insan ilişkileri ve karar alma süreci olarak ortaya çıkmıştır. Görüşme yapılan okul müdürlerinin üçü okul müdürünün öğretmenlikten gelmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı 1, bunun gerekçesini şu şekilde açıklamıştır: “Gerçekten bir okul yöneticisinin öğretmenlikten geliyor olması (gerekiyor), yönetmelikte de var, hakikaten bu böyle olması gerekiyor... Çünkü öğretmenlikle ilgili uygulamaları okul yöneticisi olduğunuzda, çalışanlarınıza daha iyi yansıtabilirsiniz.” Okul müdürlerinden ikisi ise durumsallığın önemine dikkat çekmiştir. Katılımcı 2, durumsallıkla ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Çok bire bir örtüşme de teoriyi bildiğinizde hakikaten uygulamada çok iyi sonuçlar alabiliyorsunuz. Sadece teoriyi birebir uygulamalarınıza yansıtmaya çalışmamalısınız. Yoksa kendi gerçeklemlerinizle örtüşmez...Buradaki uygulamalarınızı başka bir okulda uygulayamazsınız. Burada kurmuş olduğunuz iletişim türünü, çalışanlarla, velilerle, öğrencilerle kurduğunuz o süreci başka bir okulda uygulayamazsınız. Daha farklı bir şey yapmak gerekiyor. Hani buna durumsallık da diyoruz.” Okul müdürlerinin iki tanesi ise yöneticilikte ekonomi bilmenin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcı 5, bu konuda şöyle bir görüş bildirmiştir: “...her şeyden önce bir de maliyet işi var. Bir işletme kültürü var, okul aile birliği, ana sınıfı, kantin bunların hepsi işletme mantığıyla çalışıyor.”

Tablo 4

Okul Müdürlerinin Sahip Olmaları Gereken Bilgi Donanımına İlişkin Görüşleri

<i>Bilgi Donanımı</i>	<i>Frekans</i>
Pedagoji	3
Yönetim	3
Öğretmenlik deneyimi	3
Liderlik	2
Teori ve uygulama	2
Durumsallık	2
Branş bilgisi	2
Zaman yönetimi	2
Mevzuat bilgisi	2
Ekonomi	2
Genel kültür	1
Sosyoloji	1
Felsefe	1
İnsan ilişkileri	1
Karar alma süreci	1

Okul Müdürlerinin Görevlerini Yerine Getirirken Personeliyle İlişkisinde İzlediği Yollar

Okul müdürlerinin görevlerini yerine getirirken personeliyle ilişkisinde izlediği yollar incelendiğinde *personelin yönetimi* ve *karar alma süreci* şeklinde iki alt tema ortaya çıkmıştır. Görüşme yapılan okul müdürlerinin dört tanesi personelin ilgi ve yeteneklerine göre görev dağılımı yaptığını belirtmiştir. Katılımcı 2, bunu şöyle ifade etmiştir: “*Mesela arkadaşımız bir konuya karşı çok ilgili ve meraklıysa bu konuyla ilgili hizmet içi eğitimde o arkadaşımızı ön plana çıkartmaya çalışıyoruz. Örneğin yeşil bayrak süreci işliyor. Hem o süreci kendisi takip ediyor hem bu okula artı olarak dönüyor. Aynı zamanda kişisel anlamda kendisi de tatmin oluyor.*” Görüşme yapılan okul müdürlerinin iki tanesi ise personeli seçme şanslarının olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcı 4, bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “*Şimdi zaten çok fazla seçme şansımız yok. Örneğin bir tane müdür yardımcısı var. Müdür yardımcısının görevleri öğrenci işleriyle ilgilidir ama daha çok yönetimle ilgilidir. Bir tane memur var. Bir tane hizmetli var. Bu anlamda personel olarak çok müdahale edemiyoruz*” Okul yöneticilerinin karar alma sürecinde izledikleri yollar incelendiğinde ise görüşme yapılan okul müdürlerinin hepsinin öncelikle konuyla ilgili kişilere danışmayı tercih ettiği görülmektedir. Katılımcı 5, bu durumu şöyle ifade etmiştir: “*Öğretmenleri ilgilendiren konularda öğretmenleri, öğrencileri ilgilendiren konularda öğrencileri, aile birliğinin konularında da mutlaka sürecin içerisinde olan insanları bir şekilde karar sürecine katmaya çalışıyoruz. Yoksa karar sürecine katmadığımız zaman o karar benimsenmiyor, benimsenmeyen bir kararı uygulamada sorun yaşıyorsunuz*” Müdürler bazen kararları kendilerinin aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı 3, bunu şu cümlelerle ifade etmiştir: “*Bazen çoğunluğun dediğini açıkçası göz ardı ettiğim oluyor. Çünkü mecburen böyle oluyor. Kıarak, yıkarak değil, ben eminim ki daha iyi olacak, bakalım bir görelim, değerlendirebiliriz gibi sözlerle.*” Görüşme yapılan okul müdürlerinden bir tanesi ise öğrenci ve veli profiline ayrıca okulun koşullarına ve imkânlarına göre karar aldıklarını belirtmişlerdir. Bu konuyu Katılımcı 1 şöyle ifade etmiştir: “*Aslında karar alma sürecinde okul açısından düşündüğümde okulun sahip olduğu gerçekleri çok iyi bilmek gerekiyor. Yani okulumda veli profilim nedir? Öğrenci profilim nedir? Bu çevrede ben ne yapabilirim? Neleri nasıl yapabilirim? Bunları kavradığımızda karar alma süreciniz daha çabuk gerçekleşiyor*”

Tablo 5

Okul Müdürlerinin Görevlerini Yerine Getirirken Personeliyle İlişkisinde İzlediği Yollar

<i>Personeliyle İlişkisinde İzlediği Yollar</i>	<i>Frekans</i>
Personelin yönetimi	14
Personele bireysel ilgi ve yeteneklerine göre görev verme	4
Personeli seçme şansının olmaması	2
Duyguları dikkate alma	1
Her birini bir birey olarak görme	1
Paydaşların kararına saygı gösterme	1
Paydaşların fikrini alma	1
Adil bir şekilde görev dağılımı yapma	1
Gönüllülüğe göre görev dağılımı yapma	1
Yetkilendirme yapma	1
Okula zarar vermeyen küçük gruplaşmalarını görmezden gelme	1
Karar alma süreci	20
Sadece konuyla ilgili kişilere danışarak küçük gruplarla karar alma	6
Çalışanlarla birlikte oylama yoluyla karar alma	5
Bazen kararları kendisinin alması	5
Herkesin müdürden onay almayı beklemesi	1
Emir vermeme	1
Öğrenci ve veli profiline göre kararlar alma	1
Okulun koşullarına ve imkânlarına göre kararlar alma	1

Okul Müdürlerinin Görevlerini Yerine Getirirken Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Okul müdürlerinin görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde yedi ana tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; *paydaşlarla ilgili sorunlar, meslek-görev karmaşası, maddi sorunlar, sistemle ilgili sorunlar, ahlaki sorunlar, akademik başarıyla ilgili sorunlar ve zamanla ilgili sorunlar* olarak tespit edilmiştir.

Tablo 6’da görüldüğü gibi en sık karşılaşılan *paydaşlarla ilgili sorunlar; öğretmenlerle ve velilerle ilgili sorunlar* olarak iki alt tema halinde incelenmektedir. Okul yöneticileri öğretmenlerin niteliksizliğinden, öğretmenlerin heyecanlarını kaybettiklerinden, öğretmenlik eğitimi almamış kişilerin öğretmenlik yapmasından, ücretli öğretmenlikten, öğretmenlerin kariyer gelişimine önem vermemelerinden dolayı sıkıntılar yaşarken; velilerin söz hakkını kendinde görmelerinden, velilerin eğitimi önemsememelerinden, velilerin aşırı beklentilerinden, velilerin sosyo-ekonomik düzeyinin çok düşük olmasından ve velilerin okulu üst makamlara sürekli şikâyetlerde bulunmalarından dolayı sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcı 3, öğretmenlerin niteliksizliğini ve zamanla ilk heyecanlarını kaybettikleri hakkındaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “*Şimdi öğretmen kaynağının çok nitelikli olduğunu düşünmüyorum açıkçası. Nitelikli insan var ama bu sistemde insanlar köreliyor, niteliklerini kaybediyorlar, zamanla sistemin çarklarının dişleri arasında eziliyor, kayboluyor...*” Öğretmenlerin kariyer gelişimine yeterli önem vermediklerini ve aldıkları eğitimi pratikte kullanmadıklarını Katılımcı 2 şöyle ifade etmiştir: “*Bizde klasik bir mantık vardır. Meslek sahibi oldum, ne oldum öğretmen oldum, artı şu da yanımda olsun, bunu tercih eden arkadaşım yok...Şu an mevcut personelimizde 6 arkadaşımızın yüksek lisansı var. Ama bunlar da dediğim gibi daha çok kariyer anlamında değil de sürecin getirdiği unsurlar. Mesela arkadaşımızın birisi işletmede yüksek lisansı var... İşletmedeki yüksek lisansı görebiliyor muyuz, bağdaştırabiliyor muyuz hayır.*” Katılımcı 5 ise öğretmen eksikliğine değinmiş ve bunun çözümü olarak görülen ücretli öğretmenlik ile ilgili yaşadığı sorunları şu şekilde dile getirmiştir: “*Okul yöneticisinin sorunlarından bir tanesi de öğretmen atamaları. Şimdi, örneğin geçen yıl en temel derslerden birisi sosyal bilgiler branşı ücretli öğretmenle çalıştı bir yıl. Yani öğretmen istihdamı meselesinin sağlam temellere oturtulması gereklidir. Dolayısıyla devamlılık olmadığı için ücretli öğretmene sınıf öğretmenliği veremiyor, ders dışı etkinlik anlamında çalışma yaptırıyoruz... Ders saati kadar derse girer, maaşını alır, çeker gider. Ama okul burası öyle değil ki. Okul bizim için yaşam alanı. Öğretmenle öğrenci teneffüslerde, ders dışı zamanlarda bire bir iletişim halinde olmalı ki veliyi tanıyacak, çevreyi tanıyacak, öğrencinin bireysel özelliklerinin farkına varacak...*” Müdürlerin velilerle ilgili yaşadıkları problemlerden birisi velilerin bağış yaptıkları için söz hakkını tamamen kendilerinde görmeleridir. Bu konuyu Katılımcı 3, şu şekilde ifade etmiştir: “*Şimdi adam gelip de buraya parayı verdikten sonra mevcut olan söz hakkının üstünde kendine hak görüyor*”.

Okul müdürlerinin veliler açısından karşılaştığı sorunlardan birisi de velilerin eğitimi önemsememesidir. Katılımcı 3'ün bu konu hakkındaki görüşü şöyledir: *“Benim bu çalıştığım yerdeki veli profilinde sıkıntı var. Maddi imkânsızlıklar var. İnsanların hayatlarında öncelikleri var. Eğitim benim velilerim arasında hakikaten çok sonradan geliyor. Yani ilk başta Maslow'un var ya en alttaki yani hayatını devam ettirme ihtiyacını giderememiş insanlar var. Çok zor bir şey. Şu anda yaşadığımız en büyük sıkıntılardan bir tanesi bu”*

Okul müdürlerinin en sık karşılaştığı sorunlardan birisi de *meslek-görev karmaşası* olarak karşımıza çıkmıştır. Okul müdürleri bu konuda yöneticiliğin bir tanımlaması olmaması, ek bir görev olması ve meslek olmaması, yöneticilere aşırı sorumluluk yüklenmesi, yöneticinin çok fazla yetkisinin olmaması, yöneticilik statüsünün çok fazla önemsenmesi, yönetici yetiştiren bir kurumun olmaması, yönetici seçilme ölçütlerinin olmaması gibi sorunları oldukları belirlenmiştir. Katılımcı 1, yöneticiliğin bir tanımının olmamasından dolayı yaşadıkları sıkıntıyı şöyle anlatmaktadır: *“Birçok sorunu var okul yöneticisinin ama asıl sorun okul yöneticilerinin kendilerini bir yere koyamamaları, nerede olduğumuz belli değil... Yani okul yöneticisi sadece bir ek görev olarak bize verilmiş bir görev. Baktığın zaman bunun mevcut tanımı yapılmamış”* Katılımcı 5 ise okul yöneticilerinin yetiştirildiği bir kurumun yokluğu ve yönetici olma kriterlerinin belirgin olmaması konusunda duyduğu rahatsızlığı şöyle ifade etmiştir: *“Türkiye’de okul yöneticiliği meslek olarak tanımlanmıyor. Bu bir görev. Okul yöneticisi öğretmenler arasından seçilmiş... O nedenle birincisi, okul yöneticiliğinin bir meslek olması gerekiyor. Nasıl beden eğitimi öğretmenlerinin seçilme kriterleri varsa okul yöneticiliğinin de seçilme kriterleri olmalı...”*

Okul müdürlerinin en sık karşılaştığı sorunlardan bir diğeri ise *maddi sorunlardır*. Bu boyutta yaşanan sorunlar; personel yetersizliği, bina yetersizliği, ödenek olmaması, teknolojik yetersizlik, bağış yoluyla para toplama ve okulların eşit maddi imkânlarla sahip olmamasıdır. Katılımcı 3 maddi boyutla ilgili yaşadığı sorunları şu şekilde açıklamaktadır: *“En büyük sorun maddi para kaynağı açıkçası...Ortaöğretim kurumlarında çok fazla bu anlamda sıkıntı yaşandığını düşünmüyorum. (Onların) ödenekleri var devlet tarafından gelen. Bence bu anlamda bir yanlışlık da var...devlet ilköğretime kesinlikle finans ayırmıyor. Dolayısıyla biz de kendi işimizi kendimiz yapmak zorunda kalıyoruz.”* Katılımcı 1'in maddi kaynağın eksikliği ve bu eksikliği gidermek için bağış yoluyla kaynak elde etmenin zorluğu ile ilgili düşüncesi şöyledir: *“Bir kere kaynağımız yok. Kaynak yaratırken sıkıntı oluyor. Tek kaynağınız veli, okul aile birlikleri. Ama burada da okul aile birliği kanalıyla bağış yoluyla (kaynak) toplamak zorundasınız. Bu bağış da bazen sıkıntı yaratabiliyor. Çünkü hiçbir veli bağış yapmak istemiyor...Sistem açısından okul yöneticisi kaynağı bulamayınca kafasında tasarladığı projelerin ve çalışmaların hiçbirini hemen hemen yerine getiremiyor.”*

Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlardan bir diğeri ise *sistemle ilgili sorunlardır*. Müdürler, bürokrasi, siyasal baskı ve atamalarla çok fazla oynanması gibi konulardan rahatsızlık duymaktadırlar. Örneğin Katılımcı 2, atamalarda sürekli değişiklik yapılmasından yaşadığı sıkıntıyı şu şekilde dile getirmiştir: *“Mesela atamalarla çok fazla oynanıyor, çok değişik gerekçelerle...Ne kadar doğru yaptığınıza inansanız bile bunun varlığı bile insanı rahatsız eden bir unsur...”* Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlardan bir diğeri ise *ahlaki sorunlardır*. Müdürler, velileri bağışa teşvik etmenin çirkinliği ve öğrencileri para konusunda uyarma anlamında sorun yaşamaktadırlar. Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlardan bir diğeri ise *akademik başarıyla ilgili sorunlardır*. Müdürler, sınav sistemi ve özel okulların başarılı çocuklarını alması konularında sorunlar yaşamaktadırlar. Okul müdürlerinin diğer bir sorunu da *zaman* olarak karşımıza çıkmıştır. Katılımcı 1, ders yüklerinin fazla olmasından dolayı zamanla ilgili sorunlar yaşadığını şöyle ifade etmiştir: *“Okul müdürleri şu anda 6 saat derse giriyor bu da büyük sorunlardan birisi aslında. Nedeni de şu: okul yöneticiliği hareketlilik isteyen bir iş. Yani durağan bir yapıda değil. İşte toplantılar, görüşmeler, ...belediyeler, üniversiteler. Bir şekilde okula kaynak sağlamak ya da bir seminer eğitimi almak için üniversitelerle de görüşüyoruz. Tüm bunlar hep zaman gerektiriyor.”*

Tablo 6

Okul Müdürlerinin Görevlerini Yerine Getirirken Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

<i>Sorunlar</i>	<i>Frekans</i>
<i>Paydaşlar ile ilgili sorunlar</i>	10
Öğretmenlerle ilgili sorunlar	5
Öğretmenlerin niteliklerini kaybetmesi	1
Öğretmenlerin heyecanlarını kaybetmesi	1
Öğretmenlik eğitimi almamış kişilerin öğretmenlik yapması	1
Ücretli öğretmenlik	1
Kariyer gelişimine önem vermeme	1
Velilerle ilgili sorunlar	5
Velilerin söz hakkını kendinde görmesi	1
Velilerin eğitimi önemsememesi	1
Sosyo-ekonomik düzeyi düşük veli	1
Aşırı beklentisi olan veliler	1
Velilerin okulu üst makamlara sürekli şikayet etmeleri	1
<i>Meslek-görev karmaşası</i>	8
Yöneticiliğin bir tanımının olmaması	1
Ek bir görev olması, meslek olmaması	1
Yöneticilere aşırı sorumluluk yüklenmesi	1
Yöneticinin çok fazla yetkisinin olmaması	1
Yöneticilik statüsünün çok fazla önemsenmesi	1
Yönetici yetiştiren bir kurumun olmaması	1
Yönetici seçilme ölçütlerinin olmaması	2
<i>Maddi sorunlar</i>	6
Personel yetersizliği	1
Bina yetersizliği	1
Ödenek olmaması	1
Teknolojik yetersizlik	1
Bağış yoluyla para toplama	1
Merkez okullarla kenar semtlerdeki okulların eşit maddi imkânlarla sahip olmaması	1
<i>Sistemle ilgili sorunlar</i>	3
Bürokrasi	1
Siyasal baskı	1
Atamalarla çok fazla oynanması	1
<i>Ahlaki sorunlar</i>	2
Velileri bağışa teşvik	1
Öğrencileri para konusunda uyarma	1
<i>Akademik başarıyla ilgili sorunlar</i>	2
Sınav sistemi	1
Özel okulların başarılı çocukları alması	1
<i>Zamanla ilgili sorunlar</i>	1
Ders yükünün olması	1

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, katılımcı müdürlerin kendilerini en çok insani ve maddi açıdan sorumlu gördükleri ortaya çıkmıştır. Okul müdürleri insan boyutu açısından *sosyal ve psikolojik, akademik ve kültürel* anlamda görev ve sorumluluklarının olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal ve psikolojik açıdan müdürler; öğrencinin sosyal gelişiminin sağlanması, paydaşların mutluluğunun sağlanması, öğretmenin sosyal gelişiminin desteklenmesi, çalışanların önünün açılması, bireysel hedefler koyulmasının sağlanması, öğrencinin potansiyelini fark etmesinin sağlanması ve sosyal etkinliklere öğrencinin katılımının sağlanması için velinin ikna edilmesi şeklinde sorumlulukları olduklarını düşünmektedirler. 2508 sayılı Tebliğler Dergisi (MEB, 2000)'nde yer alan okul yöneticisinin görev listesi incelendiğinde okul müdürlerinin ders dışı eğitici, sosyal, kültürel, sportif faaliyetleri düzenlemeleri ve etkili şekilde yürütmeleri, öğretmenlerin laboratuvar, kütüphane, spor salonu gibi sosyal tesisleri kullanmalarını izlemeleri, okulda dergi, gazete gibi yayınların çıkarılması, film ve gösterilerin yapılması ve denetiminin sağlanması gibi sosyal anlamda görevleri bulunmaktadır. Bu bağlamda okul müdürlerinin sosyal açıdan kendilerinden beklenen görevleri ile algıladıkları görevlerinin kısmen örtüştüğü düşünülebilir. Okul müdürleri akademik açıdan ise öğrencinin akademik gelişiminin ve nitelikli ürün ortaya koymasının sağlanması, yetiştirme kurslarının açılması, eldeki öğretmenin etkili kullanılması, velilerle iletişim içinde olunması, öğretmenlerle kurul toplantılarının yapılması, öğrenci ve öğretmenin motive edilmesi ve ödül sisteminin kullanılması gibi sorumlulukları olduklarını belirtmişlerdir. Tekrar 2508 sayılı Tebliğler Dergisi (MEB, 2000)'nde yer alan yönetmeliğe dönüldüğünde okul müdürlerinin görev listesinde sıralanan birçok görevin akademik başarıyı sağlamaya yönelik olduğu görülmektedir. İlgili yönetmeliğe göre okul müdürleri, okuldaki eğitim-öğretim-yönetim görevlerini kanuna göre yürütme, verimliliğini artırma, kaliteyi yükseltme ve sürekli gelişimi sağlamak için araştırmalar yapmak ve bunlara dayalı iyileştirme projeleri hazırlamak ve uygulamak, okulda öğrenen birey ve organizasyon felsefesini yerleştirmek, öğretmenler kuruluna başkanlık etmek, öğretmenlerin meslekleriyle ilgili alanlarda yetişmelerini teşvik etmek, görevini başarıyla yürütenleri ödüllendirmek, görevinin gereği gibi yapılmaması durumunda kanuni yetkisini kullanmak, öğretmenlere eğitim ve öğretimle ilgili ek görevler vermek, etütlerin verimli ve zamanında yürütülmesini sağlamak gibi görevleri yerine getirmelidir. Pozitivist, rasyonel ve merkeziyetçi modern eğitim yönetimi anlayışı okullarda yönetici, öğretmen ve öğrencilerin psiko-sosyal ihtiyaç ve beklentilerine karşılık verememekte, bu yönüyle bazı sorunlara sebep olmaktadır (Arslanargun, 2007). Çalışmaya katılan okul müdürlerinin, öğrencilerin sadece akademik açıdan gelişiminin değil aynı derecede sosyal gelişiminin de sağlanmasını görev olarak algıladıkları görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında çalışmaya katılan müdürlerinin insani ön plana almayan ve ihtiyaçlarını göz ardı eden tamamen klasik bir yönetim anlayışına sahip olmadıkları da söylenebilir.

Okul müdürleri insan boyutundan sonra en çok maddi açıdan kendilerini sorumlu görmektedirler. Bu anlamda okulun fiziki imkânlarının geliştirmeleri, teknolojiyi okula getirmeleri, malzeme ve donanım sağlamaları, ısıtmayı sağlamaları, sağlıklı ve temiz bir ortam oluşturmaları, güvenliği sağlamaları, okula kaynak aramaları, öğretmen sağlamaları gerektiğini belirtmişlerdir. 2508 sayılı Tebliğler Dergisi (MEB, 2000)'nde yer alan yönetmeliğe göre okulun derslik, laboratuvar, kütüphane ve diğer tesisleri ile ilgili araç ve gereçleri hizmete hazır bulundurulması, yeni teknolojik gelişmelerin okula kazandırılması, okul, bina ve tesislerin kullanımı, bakımı, temizliği, yangına karşı korunmaları, güvenliği için gerekli tedbirleri alması, ders araç-gereçlerinin temini, verimli kullanılması, korunması, bakımı, temizliği, düzeni için gerekli tedbirleri alması, sağlık taraması yapılması, okulun ayniyat, gelir-gider, bütçe ile ilgili işlemlerinin mevzuata göre yürütülmesi gibi görevleri bulunmaktadır. Çelikten (2004)'in yapmış olduğu çalışmanın bulgularında, okul müdürünün en fazla zaman ayırdığı işler arasında okulu amaçlarına ulaştırmak için yapılan mali işler ve okula kaynak aramanın yer alması araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Görüşme yapılan müdürler ayrıca okulla ilgili sorunları kendi bünyesinde çözerek, sorun oluşmadan önce önlem alarak ve stresten uzak bir ortam kurarak sağlıklı bir okul ortamı oluşturmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Çelikten (2004)'in yapmış olduğu çalışmanın bulgularında, okul müdürünün zaman ayırdığı işler arasında çalışanlar arasındaki sorunların çözümü, öğrenci ve diğer çalışanlar arasındaki anlaşmazlık ve disiplin sorunlarının çözümü için ilgili yardımcısını görevlendirmek, sorunun örgüt dışına taşmadan okul içinde çözümü için çaba harcamanın yer alması araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Ayrıca çalışmaya katılan müdürler, sivil toplum örgütleriyle işbirliği yaparak ve okulun çevreye model oluşturmasını sağlayarak çevreyle ilişki kurulması açısından kendilerini sorumlu görmektedirler. 2508 sayılı Tebliğler Dergisi (MEB, 2000)'nde yer alan yönetmeliğe göre okul müdürlerinin okulun iç ve dış öğeleriyle birlikte çalışması, okulun kültürel gelişim ve eğitim merkezi olduğu ilkesinden hareketle yakın çevre ile ilişki kurulmasına ve velilerle sıkı bir işbirliği yapılmasına önem vermesi, okulun imkânlarını çevreye açarak

okulun bulunduğu bölgenin bilim ve kültür merkezi haline gelmesini sağlamak, çevre imkânlarından okulun, okul imkânlarından da çevrenin eğitim amaçlı olarak yararlanmasını sağlamak gibi görevleri olduğu yer almaktadır. Bu bağlamda, okul müdürlerinin görevleriyle ilgili yönetmelikte yer alan maddelerin çalışmanın katılımcıları tarafından da görev olarak algılandığı görülmektedir. Bu çalışmanın katılımcıları olan okul müdürleri, görevlerini iyi bir şekilde yerine getirmek için iletişime açık, adil, sabırlı, koruyucu, eleştiriye açık, destekleyici, yönlendirici, lider, cesur, yetiştirdiğinin insan olduğunun bilincinde olan, iyi bir dinleyici, kabul sınırları geniş, bireysel sorunlarını okul ortamına yansıtmayan, empatik, hoşgörülü, çalışkan, zeki, ulaşılabilir hedefler koyan ve hedefe ulaşma çabası gösteren, kendini geliştiren, denge unsuru olan, araştırmacı, iyi bir gözlemci ve fedakârlık gibi özellikler barındırmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca okul müdürleri, iyi bir yöneticinin pedagoji, yönetim, öğretmenlik deneyimi, liderlik, teori ve uygulama, branş bilgisi, zaman yönetimi, mevzuat bilgisi, ekonomi, genel kültür, sosyoloji, felsefe, insan ilişkileri ve karar alma süreci gibi konularda bilgili olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. 2508 sayılı Tebliğler Dergisi (MEB, 2000)'nde yayımlanan yönetmelikte de okul müdürünün liderlik, işletmecilik bilgi ve yeteneklerine sahip olmak, ekip çalışması anlayışına önem vermek, kaynakları etkili ve verimli kullanmak, iyi insan ilişkileri kurmak, güvenilir, adil, sabırlı, dürüst ve anlayışlı olmak, eleştiriye açık olmak, kendini geliştirmek, bütçe uygulamaları, inceleme, soruşturma, değerlendirme ve alanındaki konularda bilgili, tecrübeli ve yönetim bilgisine sahip olmak gibi kişisel özellikler yer almaktadır. Ayrıca ilgili yönetmelikte öğretmenlik tecrübesine sahip olunması, bilgisayar ve ofis ekipmanlarını kullanma becerisi ve yönetim fonksiyonlarını bilme ve uygulama yeteneğine de yer verilmiştir. Görüldüğü gibi yönetmelikte bir okul müdüründen beklenen kişisel özelliklerin ve becerilerin çoğu araştırmanın katılımcıları tarafından da vurgulanmıştır. Okul müdürleri özellikle iletişime açık, adil ve sabırlı olunmasının çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Altun (2003)' un yapmış olduğu çalışmada ilköğretim okul müdürlerinin formal ve informal iletişime önem verdikleri bulgusu bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca Özgan ve Aslan (2008)'in yapmış olduğu araştırmada, okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmenin motivasyonunu pozitif yönde etkilemesi iletişimin önemli bir özellik olarak müdürler tarafından çok vurgulanmasının önemini ortaya koymaktadır.

Okul müdürlerinin görevlerini yerine getirirken personeliyle ilişkisinde izlediği yollar incelendiğinde *personelin yönetimi ve karar alma süreci* şeklinde iki alt tema ortaya çıkmıştır. Görüşme yapılan okul müdürleri, personele bireysel ilgi ve yeteneklerine göre görev verdiklerini, duyguları dikkate aldıklarını, herkesi bir birey olarak gördüklerini, paydaşların fikrini aldıklarını, paydaşlara saygı gösterdiklerini, adil ve gönüllülüğe göre görev dağılımı yaptıklarını, yetkilendirmeye başvurduklarını, zararsız küçük grupları görmezden geldiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca okul yöneticileri personeli seçme şanslarının olmadığını da belirtmiştir. Görüşme yapılan okul müdürleri, karar alma sürecinde, sadece konuyla ilgili kişilere danışarak küçük gruplarla karar alma, çalışanlarla birlikte oylama yoluyla karar alma, bazen kararları kendi başına alma, herkesin kendilerinden onay almayı beklemesi, emir vermeme, öğrenci ve veli profiline göre kararlar alma, okulun koşullarına ve imkânlarına göre kararlar alma şeklinde yollar izlediklerini belirtmişlerdir. Altun (2003)'un yapmış olduğu çalışmada da okul müdürlerinin ortak karar alma tekniklerini kullanmaya, önem verdikleri ve uygulamaya çalıştıkları şeklinde benzer sonuçlar bulunmuştur.

Okul yöneticilerinin görevlerini yerine getirirken paydaşlarla ilgili, sistemle ilgili, görevle ilgili, maddi, ahlaki, akademik başarıyla ve zamanla ilgili sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Okul yöneticileri öğretmenlerin niteliksizliğinden, öğretmenlerin heyecanlarını kaybettiklerinden, öğretmenlik eğitimi almamış kişilerin öğretmenlik yapmasından, ücretli öğretmenlikten, öğretmenlerin kariyer gelişimine önem vermemelerinden dolayı sıkıntılar yaşarken; velilerin söz hakkını kendinde görmelerinden, velilerin eğitimi önemsememelerinden, velilerin aşırı beklentilerinden, velilerin sosyo-ekonomik düzeyinin çok düşük olmasından ve velilerin okulu üst makamlara sürekli şikâyetlerde bulunmalarından dolayı sorunlar yaşamaktadırlar. Okul yöneticilerin en sık karşılaştığı sorunlardan biri de meslek-görev karmaşasıdır. Okul yöneticileri bu konuda yöneticiliğin bir tanımlaması olmaması, ek bir görev olması ve meslek olmaması, yöneticilere aşırı sorumluluk yüklenmesi, yöneticinin çok fazla yetkisinin olmaması, yöneticilik statüsünün çok fazla önemsenmesi, yönetici yetiştiren bir kurumun olmaması, yönetici seçilme ölçütlerinin olmaması gibi sorunları oldukları belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlardan bir diğeri ise sistemle ilgili sorunlardır. Yöneticiler, bürokrasi, siyasal baskı ve atamalarla çok fazla oynanması gibi konulardan rahatsızlık duymaktadırlar. Meşe (2009)'nin yapmış çalışmada okul müdürlerinin neredeyse yarısı siyasal baskıyla maruz kaldıklarını ve atamalarda siyasal tercihin rol oynadığını belirtmişlerdir. Çalışmadaki müdürler, personel yetersizliği, bina yetersizliği, ödenek olmaması, teknolojik yetersizlik, bağış yoluyla para toplama ve okulların eşit ekonomik imkânlarla sahip olmaması gibi maddi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca müdürler, velilerden para istemeyi ve bu konuda öğrencilerini uyarmak zorunda kalmalarını ahlaki açıdan çirkin bir davranış olarak görmektedirler. Alpay (2011)'in yapmış olduğu çalışmada da müdürler,

okulun ihtiyaçlarını bütçe dışı kaynaklardan sağladıklarını, eleman yetersizliği çektiklerini, bağış sağlamaya çalıştıklarını belirterek devlet tarafından ilköğretim okullara ödenek sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Meşe (2009)'nin yapmış olduğu araştırmada okul müdürlerinin en önemli idari sorunlarının maddi yetersizlikler olduğu ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlardan bir diğeri ise akademik başarıyla ilgili sorunlardır. Yöneticiler, sınav sisteminin öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda eğitim almalarını engellediğini düşünmektedirler. Özel okulların başarılı öğrencilerini ellerinden almalarından dolayı rahatsızlık duymaktadırlar. Bütün bu sorunların yanında ders yüklerinin olmasından dolayı da zamanla ilgili sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu öneriler yapılabilir: Yönetici atamaları için daha açık ölçütler oluşturulabilir ve öğretmenlik deneyimi göz önüne alındığında lisansüstü düzeydeki eğitimle yönetici yetiştiren kurumlar oluşturularak yöneticiliğin bir meslek haline getirilmesi yönündeki hâlihazırda iyileştirmelere devam edilebilir. Ayrıca sistem içinde yer alan yöneticilerin pedagoji, mevzuat, zaman yönetimi, personel yönetimi, teknoloji, etkili iletişim gibi konularda sürekli mesleki gelişim imkânları yapılandırılabilir. Yöneticilerin yaşadıkları maddi sıkıntılar ortadan kaldırmak için okullara bütçeden ihtiyaç doğrultusunda pay ayrılabilir ve okul-çevre işbirliği daha da güçlendirilerek bu bağlamda okullara destek sağlanabilir. Ayrıca benzer bir araştırma farklı yöneticilik kademelerine sahip okul müdürleri üzerinde yapılarak göreve bakış açılarındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılabilir. Bunun yanı sıra müdürlerin algıladıkları görevler ile bu görevleri yerine getirme durumu diğer bir ifadeyle sergilenen davranışları gözlem yoluyla veri toplayarak incelenebilir.

Kaynakça

- Alpay, A. G. (2011). *İlköğretim okullarında finansman ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri üzerine nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altun, S. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderliğe verdikleri önem ve uygulama düzeyleri. *İlköğretim-online*, 2(1), 10-17.
- Arslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, Bahar, 195-212.
- Aşit, Y. (2009). *İlköğretim okul müdürlerinin mevzuattaki görev tanımlarına ilişkin öğretmen algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem A.
- Bayraktutan, İ. (2011). *İlköğretim okul müdürlerinin denetim rolleri (Sivas ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Bursalıoğlu, Z. (1978). *Eğitimde yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1980). *Eğitim yöneticisinin davranış etkenleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (11. bs.). Ankara: Pegem A.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak sistemi çözümlemek*. Ankara: Pegem A.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik* (4. bs.). Ankara: Pegem A.
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123-135.
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 29, Kış, 27-45.
- Foster, W. (1986). *Paradigms and promises: New approaches to educational administration*. New York: Prometheus Books.
- Gorton, R. A. (1987). *School leadership and administration* (3. ed.). Iowa: Wm. C. Brown Publishers.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (Çeviri Ed. S. Turan) (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel Dağıtım.
- İlgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

- Karip, E. (2004). Yönetim biliminin alan ve kapsamı. Y. Özden, (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (s. 1-39). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Karslı, M. D. (2004). *Yönetimsel etkililik* (2.bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kombıçak, M. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin yeterliliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küçükali, R. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik becerilerine ilişkin müdür ve öğretmen algı ve beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- MEB (2000). *Milli eğitim bakanlığı ilköğretim okulları müdürlüğü görev tanımı*. Tebliğler Dergisi. Sayı: 2508, Tarih: Ocak 2000.
- Meşe, Ü. (2009). *İlköğretim okul müdürlerinin karşılaştıkları idari sorunlar (Bahçelievler örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6th ed.). Boston: Pearson Education.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data*. California: Sage Publication.
- Owens, R. G. (1995). *Organizational behavior in education* (5th. ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Öncel, Y. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin denetimdeki rol ve yeterlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Özgan, H., ve Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7(1), 190-206.
- Özyurt, O. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin mevzuattaki görevlerini yapabilme açısından kendilerini yeterli hissetme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Saxe, R. W. (1980). *Educational administration today: An introduction*. California: McCutchan Publishing Corporation.
- Sergiovanni, T. (2008). *The Principalship*. NY: Allyn & Bacon.
- Şahin, A.E. (2000). İlköğretim okul müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22, Bahar, 243-260.
- Şişman, M. (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (3.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri*, 2(1), 13- 25.
- Thom, D. J. (1993). *Educational management and leadership*. Alberta: Detselig Enterprises Ltd.
- Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 341-350.
- Türkmen, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin insan kaynaklarını yönetme yeterlilikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yakut, G. (2006). *İlköğretim okul müdürlerinin mevzuattaki görev tanımlarına ilişkin davranışları gösterme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yavuz, M. (2006). İlköğretim okulu müdürlerinden beklenen roller ve karşılanma düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 657-670.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

