

PEGEM
E Ğ İ T İ M
ve
Ö Ğ R E T İ M
DERGİSİ

PEGEM JOURNAL OF
EDUCATION
and
INSTRUCTION

E Ğ İ T İ M ve Ö Ğ R E T İ M

PEGEM
E Ğ İ T İ M
ve
Ö Ğ R E T İ M
DERGİSİ

PEGEM JOURNAL OF
EDUCATION
and
INSTRUCTION

HAZİRAN / JUNE 2011

CİLT / VOL: 1 • SAYI / NO: 2

ISSN: 2146-0655

- **İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mizah Tarzları**
Humor Styles of Primary School Teachers
- **Osmanlı Döneminden Cumhuriyete Geçilirken Eğitim-Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler**
Educational Transformations in the Process of Transition from the Ottoman Period to the Republic
- **İlköğretimde Uygulanan Performans Görevlerinin Etkililiğine İlişkin Geliştirilen Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması**
The Validity and Reliability Study of the Attitude Scale for the Efficacy of Performance Tasks used for Primary School Students
- **Web Sitesi Kullanılabilirlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik, Güvenirlik Analizi ve Uygulama Sonuçları**
Developing a Web Site Usability Scale: The Validity and Reliability Analysis & Implementation Results
- **Öğretmenlerin Bürokratik Sosyalleşme Düzeyleri**
Bureaucratic Socialization Levels of Teachers
- **Genel Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Örgüt İçi İletişim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlarla Başa Çıkma Yolları**
Organization Communication Problems and The Ways of Solving These Problems of School Administrators Working at Secondary Schools
- **Velilerin Okul Tutumu ve Eğitime Katılım Düzeyleri ile Aileye Bağlı Bazı Faktörlerin İlköğretim Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavları (SBS) Üzerindeki Etkisi**
The Effects of Parent's Educational Involvement, School Attitudes and some Family Related Factors on the Primary School Students' National Level Assessment Test Scores
- **Order Versus Disorder in Thomas Hardy's Ghostly Poems**
Thomas Hardy'nin Hayaletli Şiirlerinde Düzene Karşı Düzensizlik

CİLT / VOL: 1 • SAYI / NO: 2

ISSN: 2146-0655

www.korsanfotokopi.org e-posta: info@korsanfotokopi.org



ISSN: 2146-0655



9772146065007

PEGEMAKADEMİ

- **İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mizah Tarzları**
Humor Styles of Primary School Teachers
- **Osmanlı Döneminden Cumhuriyete Geçilirken Eğitim-Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler**
Educational Transformations in the Process of Transition from the Ottoman Period to the Republic
- **İlköğretimde Uygulanan Performans Görevlerinin Etkiliğine İlişkin Geliştirilen Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması**
The Validity and Reliability Study of the Attitude Scale for the Efficacy of Performance Tasks used for Primary School Students
- **Web Sitesi Kullanılabilirlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik, Güvenirlik Analizi ve Uygulama Sonuçları**
Developing a Web Site Usability Scale: The Validity and Reliability Analysis & Implementation Results
- **Öğretmenlerin Bürokratik Sosyalleşme Düzeyleri**
Bureaucratic Socialization Levels of Teachers
- **Genel Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Örgüt İçi İletişim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlarla Başa Çıkma Yolları**
Organization Communication Problems and The Ways of Solving These Problems of School Administrators Working at Secondary Schools
- **Velilerin Okul Tutumu ve Eğitime Katılım Düzeyleri ile Aileye Bağlı Bazı Faktörlerin İlköğretim Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavları (SBS) Üzerindeki Etkisi**
The Effects of Parent's Educational Involvement, School Attitudes and some Family Related Factors on the Primary School Students' National Level Assessment Test Scores
- **Order Versus Disorder in Thomas Hardy's Ghostly Poems**
Thomas Hardy'nin Hayaletli Şiirlerinde Düzene Karşı Düzensizlik

ÜÇ AYDA BİR YAYIMLANAN



HAKEMLİ DERGİDİR.

[Pegem Journal of Education and Instruction (ISSN 2146-0655) is published four times annually in March, June, September and December]
yıl (vol.): 1 sayı (issue): 2, 2011

Derginin Akçalı Sponsoru [Sponsor]

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

Sahibi [Owner]

Kamil ELHAN

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

[Publication Editor]

Kamil ELHAN

Editörler [Editors]

Prof. Dr. Emin KARİP, *Gazi Ü.*
Dr. Hüseyin Şirin, *Gazi Ü.*

Dil Editörü [Language Editor]

Damla ERLEVENT

Türkçe - İngilizce

Yönetim Yeri (Address)

Adakale Sokak 4/1 Yenişehir - 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): egitimogretim1@pegem.net

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

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]

Şermin YILMAZ

Baskı [Publication]

Cantekin Matbaası

Kazım Karabekir Cad. Ali Kabakçı İşhanı 85/2 İskitler

ANKARA

ISSN/2146-0655

Bilim Kurulu [Editorial Board]

Abdülvahit Çakır, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Ali Balcı, Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Ali Paşa Ayas, Prof. Dr.	Bilkent Üniversitesi
Alim Kaya, Doç. Dr.	İnönü Üniversitesi
Ayhan Aydın, Prof. Dr.	Osmangazi Üniversitesi
Ayla Oktay, Prof. Dr.	Maltepe Üniversitesi
Ayşegül Ataman, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Aytaç Açıkalın, Prof. Dr. (E)	Hacettepe Üniversitesi
Bahri Ata, Doç. Dr.	Gazi Üniversitesi
Berrin Akman, Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Cemal Yurga, Prof.	İnönü Üniversitesi
Cemil Öztürk, Prof. Dr.	Marmara Üniversitesi
Cevat Celep, Prof. Dr.	Kocaeli Üniversitesi
Dursun Dilek, Prof. Dr.	Sinop Üniversitesi
Eralp Altun, Doç. Dr.	Ege Üniversitesi
Gülden Uyanık Balat, Doç. Dr.	Marmara Üniversitesi
Gürhan 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 Taşar, Doç. Dr.	Gazi Üniversitesi
Mehmet Şişman, Prof. Dr.	Osmangazi Üniversitesi
Metin Orbay, Prof. Dr.	Amasya Üniversitesi
Murat Özbay, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Mustafa Safran, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Nesrin Kale, Prof. Dr.	Girne Amerikan Üniversitesi
Nuray Senemoğlu, Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Özcan Demirel, Prof. Dr.	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Paşa Tevfik Cephe, Doç. Dr.	Gazi Üniversitesi
S. Sadi Seferoğlu, Doç. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Salih Çepni, Prof. Dr.	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Samih Bayrakçeken, Prof. Dr.	Atatürk Üniversitesi
Selahattin Gelbal, Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Serap Buyurgan, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Servet Özdemir, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Süleyman Doğan, Prof. Dr.	Ege Üniversitesi
Şener Büyüköztürk, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Temel Çalık, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Tülin Güler, Doç. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Vedat Özsoy, Prof. Dr.	TOBB Ekonomi Üniversitesi
Vehbi Çelik, Prof. Dr.	Mevlana Üniversitesi
Yahya Akyüz, Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Yaşar Baykul, Prof. Dr. (E)	Hacettepe Üniversitesi
Yaşar Özbay, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Ziya Selçuk, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mizah Tarzları.....	1-8
<i>Humor Styles of Primary School Teachers</i>	
Yahya Altinkurt, & Kürşad Yılmaz	
Osmanlı Döneminden Cumhuriyete Geçilirken Eğitim-Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler	9-22
<i>Educational Transformations in the Process of Transition from the Ottoman Period to the Republic</i>	
Yahya Akyüz	
İlköğretimde Uygulanan Performans Görevlerinin Etkililiğine İlişkin Geliştirilen Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması	23-30
<i>The Validity and Reliability Study of the Attitude Scale for the Efficacy of Performance Tasks used for Primary School Students</i>	
Uğur Başboğaoğlu, & Mehmet Demir	
Web Sitesi Kullanılabilirlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik, Güvenirlik Analizi ve Uygulama Sonuçları	31-40
<i>Developing a Web Site Usability Scale: The Validity and Reliability Analysis & Implementation Results</i>	
Ebru Kılıç Çakmak, Erhan Güneş, Serdar Çiftci, & Mutlu Tahsin Üstündağ	
Öğretmenlerin Bürokratik Sosyalleşme Düzeyleri	41-55
<i>Bureaucratic Socialization Levels of Teachers</i>	
Ayşe Ottekin Demirbolat	
Genel Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Örgüt İçi İletişim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlarla Başa Çıkma Yolları.....	57-68
<i>Organization Communication Problems and The Ways of Solving These Problems of School Administrators Working at Secondary Schools</i>	
Serpil Durğun	
Velilerin Okul Tutumu ve Eğitime Katılım Düzeyleri ile Aileye Bağlı Bazı Faktörlerin İlköğretim Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavları (SBS) Üzerindeki Etkisi	69-79
<i>The Effects of Parent's Educational Involvement, School Attitudes and some Family Related Factors on the Primary School Students' National Level Assesment Test Scores</i>	
Cemalettin İpek	
Order Versus Disorder in Thomas Hardy's Ghostly Poems.....	81-88
<i>Thomas Hardy'nin Hayaletli Şiirlerinde Düzene Karşı Düzensizlik</i>	
A. Serdar Öztürk	

Editörden

Temel amacı; eğitim bilimlerinde olduğu kadar, çeşitli disiplinlerin öğretimi ile ilgili kuramsal çalışma ve uygulama alanlarında bilgi birikimine katkı sağlamak olan *PEGEM Eğitim ve Öğretim Dergisi*'nin yayın hayatına başlaması ile birlikte dergiye gösterdiğiniz ilgiye teşekkür ederiz.

PEGEM Eğitim ve Öğretim Dergisi daha ilk sayısında yoğun bir ilgi gördü. Okuyucularımızdan ve araştırmacılardan gelen dönütler karşısında çalışma planlarımızda bazı değişikliklere gittik ve bunları hemen hayata geçirdik. Bunlardan özellikle ikisini sizlerle paylaşmak isteriz.

İlki; *PEGEM Eğitim ve Öğretim Dergisi*'nin ilk sayısı planlanandan çok daha fazla basılmış olmasına rağmen sizlerden aldığımız dergi istek taleplerine dayalı olarak basılı dergilerimiz kısa sürede tükenmiştir. Bu nedenle dergimizde basılan makalelerin tam metnini *PEGEM Eğitim ve Öğretim Dergisi* web sayfasında, <http://www.pegemdergi.net> adresinden erişime açtık. Bundan böyle derginin tüm sayılarına ve matbaa basımı ile eş zamanlı olarak son sayısına bu adresten online olarak erişebilirsiniz. Dergimizde basılan makaleleri online olarak erişime açmakla birlikte, talepleri karşılayacak sayıda matbaa baskısı da yapılacaktır. Çalışmaların online olarak erişilebilir olması bir taraftan okuyucu ve araştırmacılar için erişilebilirliği kolaylaştıracak, diğer taraftan yayımlanmış araştırmaların atıf alma olasılıklarını ve yaygın etkisini artıracaktır.

İkincisi ise yayın politikamız gereği her sayıda değerlendirme süreçlerinden geçen 6-9 arasında çalışmayı dergimizde yayımlamayı öngörüyoruz. Ancak daha ilk sayıda karşılaştığımız ilgi ve talep, yayımlanacak çalışma sayısında daha esnek olma ve nitelikten ödün vermeden daha çok sayıda araştırmayı okuyucu ile buluşturma yönünde bir karar vermemize neden olmuştur. Bu anlamda hakem görüşleri doğrultusunda değerlendirme sürecini olumlu olarak tamamlayan tüm çalışmalar dergimizin bir sonraki sayısında kendilerine yer bulabileceklerdir. Bu durumun özellikle akademik çalışma yapan değerli araştırmacıları çalışma süreçlerini planlarken daha da motive edeceğini düşünüyoruz.

PEGEM Eğitim ve Öğretim Dergisi olarak ilgi ve desteklerinize teşekkür eder, bir sonraki sayıda buluşmayı dileriz.

Prof. Dr. Emin Karip

Dr. Hüseyin Şirin

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mizah Tarzları

Humor Styles of Primary School Teachers

Yahya ALTINKURT*
Kürşad YILMAZ**

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin mizah tarzlarını belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Tarama modelindeki araştırmanın örneklemini, Kütahya il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 279 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar seçkisiz olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak "Mizah Tarzları Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA analizleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okulu öğretmenlerinin mizah tarzı "katılımcı mizah" tarzına daha yakındır. Öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği alt ölçekler sırası ile katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yerici mizah alt boyutlarıdır. Katılımcıların mizah tarzları cinsiyet ve branş değişkenine göre saldırgan mizah ve kendini yerici mizah alt ölçeklerinde farklılaşmakta; kıdem ve yaş değişkenine göre ise farklılaşmamaktadır.

Anahtar sözcükler: Mizah, mizah tarzları, ilköğretim okulu öğretmeni

Abstract

The purpose of this study is to determine humor styles of primary school teachers. With the study, humor styles of teachers and differences in between according to certain variables were determined. The sample of the survey model study consists of 279 primary school teachers in the province of Kutahya in Turkey. The data of the research were gathered with "Humor Style Questionnaire". Data were analyzed by utilizing descriptive statistics, t-tests and variance analyses. Results of the study showed that the primary school teachers had an affiliative humor style. Humor styles of primary school teachers are closer to "affiliative humor style", followed by self-enhancing, aggressive humor and self-defeating humor styles. There are significant differences between the humor styles of school teachers about the aggressive and self-defeating humor styles to the gender and branch. However, there was no significant difference in seniority and age.

Keywords: Humor, humor styles, primary school teachers

* Yrd. Doç. Dr. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, yaltinkurt@gmail.com

** Doç. Dr. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, kursadyilmaz@gmail.com

Giriş

Gülmek ya da gülümsemek içgüdüsel bir insan davranışıdır. Bu davranışlar kişinin bulunduğu ortamdan ya da durumdan memnuniyet derecesini gösteren evrensel bir beden dilidir. Mizah ise gülme ve güldürme davranışına aracılık eden durumların tümü olarak ifade edilebilir. Günümüzde mizah, geniş bir biçimde istindik ve olumlu bir kişilik özelliği olarak kabul edilmektedir (Kuiper ve Martin, 1998; Yerlikaya, 2003). Hatta kişinin kendisine ve karşısında bulunan kişilere yönelik olumlu yani, saygılı ve ilişkileri geliştirici yönde mizah kullanımı, kendini gerçekleştirmiş bir insan özelliği olarak kabul edilmektedir (Aydın, 2008).

Mizah gülmeye yol açan bir duygu durumu ya da gülme ile ilgili tüm fenomenleri içeren bir olgudur (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Grey ve Weir, 2003). Bu anlamda mizahın temelinde eğlence ve hoşgörü (Balcioğlu ve Öngören, 1973) bulunmaktadır. Ancak mizah tamamen eğlence olmadığı gibi eğlence de tamamen mizah değildir (Yılmaz, 2011). Mizaha genel olarak olumlu bir anlam yüklense de, bir iletişim aracı olarak mizah olumsuz durumları da ifade edebilmektedir (Martin ve diğ., 2003). Bu durum toplumsal kültürü oluşturan atasözleri ve deyimlerde de yerini almaktadır. Örneğin “acı, acı gülümsemek” sözü bir memnuniyeti ifade etmezken, “kıs kıs gülmek” de alaycı ve olumsuz bir mizah durumudur.

Olumlu yönde kullanılan mizah, kişinin diğer insanlarla sağlıklı iletişim kurmasına yardımcı olmaktadır. Mizah, temel bir insani gereksinim olan güven duygusunu güçlendirerek kişinin sosyal ilişkilerini olumlu yönde etkilemektedir (Miller, 1996; Ruch, 1998). Kişilerin karşılıklı etkileşimde buldukları kişi ya da gruplarla korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma duygusu olarak tanımlanabilecek olan (Lewicki ve Bunker 1996; Hoy ve Miskel, 2010) güven, örgüt yaşamı açısından çok önemlidir. Çünkü örgüt bir ilişkiler ağıdır. Özellikle okullar açısından düşünüldüğünde; öğretmen-öğrenci, öğretmen-yönetici, öğretmen-öğretmen, öğretmen-veli arasındaki karşılıklı güven ya da güvensizlik algısının, okulun işleyişi üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri olacaktır. Bu yönüyle mizah bireyler arası ilişkilerde ortamı yumuşatarak, kaygı ve korkuları azaltarak güvenli ve sıcak bir iklim oluşmasına katkı sağlamaktadır. Örgütsel yaşamda mizah kullanımı güvenin yanında başka katkılar da sağlamaktadır. Örneğin mizah kullanımı işin niteliğini, iş doyumunu ve performansı geliştirebilmektedir (Consalvo, 1989). Mizahın örgütsel yaşamdaki önemini ortaya koyan birtakım araştırmalar yapılmıştır (Burford, 1987; Williams ve Clouse, 1991; Pollack ve Freda, 1997; Özdemir, 2002; Hurren, 2006). Bu araştırmalardan elde edilen bulgulara göre mizah, örgütsel yaşam üzerinde

genellikle olumlu bir etki yaratmaktadır. Çünkü gülmek ya da güldürmek; birliktelik, yakınlık, samimiyet ve arkadaşlık duygularını güçlendirmektedir.

Kontrollü bir ortam olarak okullar ve okulların en önemli insan kaynağı olarak öğretmenlerin tutum ve davranışları öğrencilerin eğitsel amaçlara ulaşması için önemli öğelerdir. Okullardaki eğitim etkinliklerinin önemli bir bölümü sınıflarda gerçekleşmektedir. Olumlu bir sınıf ikliminin oluşmasında, öğretmenlerin sahip oldukları insani ve mesleki yeterlikler önemli rol oynamaktadır. İletişim açısından öğretmenin ne söylediğinden çok, nasıl söylediği ve ne yaptığı daha önemli olmaktadır. Bu anlamda da mizah, öğretmenlerin sınıf içi etkileşimi yönetmede kullanabilecekleri önemli bir araçtır (Clabby, 1979; Colwell, 1981; Bryant ve Zillmann, 1989; Gorham ve Cristophel, 1990; Pollack ve Freda, 1997; Loworn, 2008; Berwald, 1992; Berk, 2000). Ayrıca okul içerisinde öğretmen-yönetici, öğretmen-öğretmen, öğretmen-veli arasındaki etkileşimde olumlu mizah kullanımı sağlıklı bir iletişim ve örgüt kültürü oluşmasına katkı sağlayacaktır. Bu çerçevede bu araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin mizah tarzları araştırılmıştır.

Öğretmenlerin mizah tarzlarının belirlenmesinde Martin'in (2003) sınıflaması esas alınmıştır. Bu sınıflama mizah kullanımındaki bireysel farklılıkları dört boyutta ele almaktadır. Bu boyutlardan ikisi olumlu (katılımcı ve kendini geliştirici) ikisi olumsuz (saldırgan ve kendini yeric) mizah tarzlarından oluşmaktadır. Aşağıda bu mizah tarzlarının özellikleri kısaca özetlenmiştir (Martin ve diğ., 2003):

Katılımcı Mizah (Affiliative humor)

Olumlu mizah tarzları arasında kabul edilen katılımcı mizah, bireyin iletişim sürecinde mizahı kendisine ve karşısında bulunan kişilere yönelik olarak saygılı ve ilişkileri geliştirici yönde kullanmasıdır. Katılımcı mizah anlayışına sahip bireyler olumlu bir iletişim ortamı yaratmak için, iletişim sürecindeki kaygı, korku ve gerilimleri azaltma, ortamda bulunan kişileri eğlendirmek için şakalar yapma, hatta kendisi hakkında bile komik şeyler söyleme özelliklerini gösterirler. Ancak kendisi ve başkaları hakkındaki söylemleri kırıcı ve aşağılayıcı ifadeler içermemektedir (Martin ve diğ., 2003). Bu yönüyle saldırgan ve kendini yeric mizah tarzlarından ayrılmaktadır. Dolayısıyla katılımcı mizah, kendini gerçekleştirmiş insan özelliği olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2008).

Kendini Geliştirici Mizah (Self-Enhancing Humor)

Bu mizah tarzı Freud'un savunma mekanizması olarak ele aldığı, olumsuz durumlarla baş etmek için mizahın kullanılması olarak tanımlanabilir. Kişinin kendisinin ve başkalarının gereksinimlerini de dikkate alarak, stresle ve diğer kişisel sorunlarıyla baş etmede, olumsuz duygularını azaltmada kullandıkları mizah

türüdür. Bu mizah türü yaşama mizah duygusuyla bakabilmeyi, olumsuzluklar karşısında bile bu tavrı korumayı içerir. Katılımcı mizah gibi olumlu bir mizah tarzıdır. Katılımcı mizah tarzı ile kıyaslandığında, kendini geliştirici mizah kişiler arası ilişkilere odaklanmadan daha çok kişinin kendisine yöneliktir. Bu mizah tarzı daha çok, depresyon, anksiyete, daha genel olarak nevrozizm gibi olumsuz duygularla negatif yönde; deneyime açıklık, öz saygı ve öznel iyi oluşla pozitif yönde ilişkilidir (Martin ve diğ., 2003).

Saldırgan Mizah (Aggressive Humor)

Saldırgan mizah, olumsuz bir mizah tarzıdır. Saldırgan mizah tarzında bireyler kızgınlık duygularını mizah aracılığı ile ifade etmektedir. Bunu yaparken de diğer bireyleri incitmeye yönelik bir dil kullanmaktadır. Bu durum bireylere bir gelişim sağlamadığı gibi kişiler arası ilişkileri de olumsuz etkilemektedir (Martin ve diğ., 2003). Bu mizah tarzına sahip olan bireyler mizahı; alaycı, sataşmacı, dalga geçen, karşısındakini küçük düşürücü, cinsel ya da ırkçı içerikli bir tarzda kullanırlar (Kazarian ve Martin, 2004). Saldırgan mizah nevrozizm, düşmanlık, kızgınlık ve saldırganlık ile pozitif yönde; yumuşak başlılık ve sorumluluk gibi özelliklerle negatif yönde ilişkilidir (Martin ve diğ., 2003).

Kendini Yeric Mizah (Self-Defeating Humor)

Saldırgan mizah gibi kendini yeric mizah da olumsuz bir mizah tarzıdır. Bu mizah tarzına sahip olan bireyler, kendilerini küçük düşürme ve alay etme yoluyla başkalarını eğlendirmeyi amaçlarlar. Grup tarafından onaylanmak ya da sevilmenin bir yolu olarak kendilerini yererek mizahı kullanırlar. Bu mizah tarzındaki kişiler üzgünken bile mutluymuş gibi davranış gösterirler (Martin ve diğ., 2003). Bu kişiler aynı zamanda, problemlerini yapıcı bir şekilde çözmekten kaçınmak ya da olumsuz duygularının altında yatan gerçek nedenleri gizlemek için de mizaha başvururlar (Kazarian ve Martin, 2004). Kendini yeric mizah, depresyon ve anksiyete gibi olumsuz duygularla ve nevrozizmle pozitif yönde; tatmin edici ilişkiler, öznel iyi oluş ve öz saygı ile negatif yönde ilişkilidir (Martin ve diğ., 2003). Saldırgan mizah ile kıyaslandığında, kendini yeric mizah kişiler arası ilişkilerden ziyade kişinin kendisine yöneliktir.

Örgütsel yaşamda mizah, önemli bir konu olmasına rağmen Türkiye’de konu ile ilgili çalışmaların sayısı oldukça azdır (Gündüzalp, 1994; Özenç, 1998; Durmuş, 2000; Özdemir, 2002; Eroğlu, 2003; Küçükbayındır, 2003; Yerlikaya, 2003; Vural, 2004; İlhan, 2005; Aslan, 2006; Fidanoğlu, 2006; Saltuk, 2006; Tümkaya, 2006, 2007; Yerlikaya, 2007; Erözkan, 2009; Yılmaz, 2011). Bu çalışmalardan sadece Aslan’ın (2006) çalışması ortaöğretim

öğretmenlerinin mizah tarzlarını belirlemeye yöneliktir. Bu anlamda bu araştırmanın amacı ilköğretim okulu öğretmenlerinin mizah tarzını belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin mizah tarzı nasıldır?
2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin mizah tarzı cinsiyet, branş, kıdem ve yaşa göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma tarama modelindedir. Çünkü araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mizah tarzları belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren-Örneklem

Araştırmanın evreninde 2009-2010 eğitim öğretim yılında Kütahya il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 912 öğretmen bulunmaktadır. Örneklem büyüklüğü, % 95 güven düzeyi için 270 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerin geri dönüşünde eksiklikler olabileceği düşünülerek 300 öğretmenden görüş alınmasına karar verilmiştir. Katılımcılar seçkisiz olarak belirlenmiş ve araştırma kapsamında 300 kişiye ulaşılmıştır. Ancak uygulanan araçlardan 288 tanesi geri dönmüştür. Veri toplama araçlarının geri dönüş oranı % 94’tür. Elde edilen veri toplama araçlarından kullanılabilir durumda olan 279 tanesi ile analizler yapılmıştır. Katılımcıların % 54.8’i kadın (n=153), % 45.2’si erkektir (n=126). Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları 22 ile 57 arasında değişmektedir. Katılımcıların % 49.1’i sınıf öğretmeni (n=137), % 50.9’u branş (n=142) öğretmenidir. Katılımcılardan kıdemi 1-10 yıl arasında olanların oranı % 41.6 (n=116), 11-20 yıl arasında olanların oranı % 39.4 (n=110), 21 yıl ve üstünde olanların oranı ise % 19’dur (n=53).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Mizah Tarzları Ölçeği (Humor Style Questionnaire)” (Martin ve diğ., 2003) kullanılmıştır. Mizah Tarzları Ölçeği, mizah kullanımındaki bireysel farklılıklara ilişkin dört farklı boyutu ölçmek amacı ile geliştirilmiş bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçekte ikisi sağlıklı (katılımcı ve kendini geliştirici), ikisi sağlıksız (saldırgan ve kendini yeric) mizah kullanımını ölçmek üzere tasarlanmış dört alt ölçek vardır. Ölçek bireylerin sahip olduğu mizah duygusunun belirtilen boyutlar açısından nasıl farklılaştığını ölçmektedir. Mizah tarzları ölçeğinde, her alt ölçekte 8’er madde olmak üzere toplam 32 madde bulunmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğinden “tamamen katılıyorum” seçeneğine kadar yedili likert tipinde yanıtlanmaktadır. Ölçekte ters yönde puanlanan 11 madde bulunmaktadır. Ölçekteki her bir alt ölçekten alınabilecek en düşük ve en

yüksek puanlar 8 ile 56 arasında değişmektedir. Alt ölçeklerden alınan puanların yüksekliği ilgili mizah tarzının kullanım sıklığına işaret etmektedir. Mizah Tarzları Ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması Yerlikaya (2003) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin uyarlanan formu orijinal form gibi dört faktörden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .32 ile .75 arasında değişmektedir. Alt ölçekler için Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla, kendini geliştirici mizah için .78, katılımcı mizah için .74, saldırgan mizah için .69, kendini yerici mizah için .67'dir. Bu araştırmada ise alt ölçekler için Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla, kendini geliştirici mizah için .73, katılımcı mizah için .75, saldırgan mizah için .69, kendini yerici mizah için .65 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma analizleri kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mizah tarzlarının cinsiyet ve branş değişkenine göre değişip değişmediğinin belirlenmesi için t-testi; kidede göre değişip değişmediğinin belirlenmesi için ise varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. T-testi sonucunda fark çıkan boyutlarda, farklılığın etki değerinin belirlenmesinde ise η^2 (Eta kare) testi uygulanmıştır. η^2 değerinin 0,01-0,05 arasında olması düşük, 0,06-0,13 arasında olması orta, 0,14'ten büyük olması güçlü bir etki olarak yorumlanmaktadır (Pallant, 2003).

Bulgular

Elde edilen bulgulara göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin mizah tarzı "Katılımcı Mizah" tarzına daha yakındır. Öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği alt ölçekler sırası ile Katılımcı Mizah (n= 279, \bar{x} =4.48, S=0.67), Kendini Geliştirici Mizah (n=279, \bar{x} =4.26, S=1.02), Saldırgan Mizah (n= 279, \bar{x} =3.06, S=0.75) ve Kendini Yerici Mizah (n= 279, \bar{x} =3.02, S=0.80) alt boyutlarıdır. Alt boyutlara ilişkin standart sapma değerleri de katılımcıların katılımcı mizah tarzına daha sıkı bir şekilde sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sağlıklı mizah tarzlarını ölçen alt ölçek puan ortalamaları (katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah) sağlıklı mizah tarzlarını ölçen alt ölçek puan ortalamalarından (saldırgan mizah ve kendini yerici mizah) daha yüksektir. Dolayısıyla katılımcıların olumlu mizah tarzına sahip oldukları söylenebilir.

Sağlıklı mizah tarzı olarak kabul edilen Katılımcı Mizah tarzında öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği ilk iki madde, "Yakın arkadaşlarımla çok sık şakalaşır ve gülerim (\bar{x} =5.17, S=1.72)" ve "İnsanları güldürmek için çok fazla uğraşmam gerekmez – doğuştan esprili bir insan

gibiyim (\bar{x} =4.13, S=1.61)" maddeleridir. En düşük katılım gösterdikleri iki madde ise "İnsanları güldürmekten hoşlanmam (\bar{x} =2.47, S=1.60)" ve "Genellikle çok fazla gülmem ya da başkalarıyla şakalaşmam (\bar{x} =2.60, S=1.82)" maddeleridir.

Kendini Geliştirici Mizah tarzında öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği ilk iki madde, "Tecrübelerime göre bir durumun eğlendirici yanlarını düşünmek, sorunlarla başa çıkmada çoğunlukla etkili bir yoldur (\bar{x} =5.02, S=1.55)" ve "Yaşama karşı takındığım mizahi bakış açısı, benim olaylar karşısında aşırı derecede üzülmemi ya da kederlenmemi önler (\bar{x} =4.41, S=1.82)" maddeleridir. En düşük katılım gösterdikleri iki madde ise "Üzgün ya da mutsuzsam, kendimi daha iyi hissetmek için genellikle o durumla ilgili gülünç bir şeyler düşünmeye çalışırım (\bar{x} =3.79, S=1.79)" ve "Tek başıyım ve mutsuzsam kendimi neşelendirecek gülünç şeyler düşünmeye çalışırım (\bar{x} =4.03, S=1.68)" maddeleridir.

Sağlıksız mizah tarzı olarak kabul edilen, Saldırgan Mizah tarzında öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği ilk iki madde, "İnsanların, mizahı başkalarını eleştirmek ve aşağılamak için kullanmalarından hoşlanmam (\bar{x} =5.39, S=2.00)" ve "Bir şey bana gerçekten gülünç gelse bile, birini gücendirecekse eğer, buna gülmem ya da bununla ilgili espri yapmam (\bar{x} =4.94, S=1.97)" maddeleridir. En düşük katılım gösterdikleri iki madde ise "Birisini hata yaptığında çoğunlukla onunla bu konuda dalga geçerim (\bar{x} =1.79, S=1.30)" ve "Birinden hoşlanmazsam çoğunlukla onu küçük düşürmek için hakkında espri yapar ya da alay ederim (\bar{x} =2.17, S=1.62)" maddeleridir.

Kendini Yerici Mizah tarzında ise öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği ilk iki madde, "Çoğunlukla kendimi küçük düşürücü şeyler söylemem (\bar{x} =5.48, S=1.74)" ve "Espriler yaparken ya da komik olmaya çalışırken çoğunlukla kendimi gereğinden fazla eleştirmem (\bar{x} =4.16, S=1.79)" maddeleridir. En düşük katılım gösterdikleri iki madde ise "Arkadaşlarımla ya da ailemle birlikteyken çoğunlukla hakkında espri yapılan ya da dalga geçilen kişi ben olurum (\bar{x} =2.49, S=1.50)" ve "İnsanların benimle dalga geçmelerine ya da bana gülmelerine gereğinden fazla izin veriyorum (\bar{x} =2.50, S=1.60)" maddeleridir.

Yapılan istatistikler analizler sonucunda cinsiyet ve branş değişkenine göre bazı alt ölçeklerde farklılık olduğu, kıdem ve yaş değişkenine göre ise öğretmenlerin mizah tarzları arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Farklılık bulunan değişkenlere ilişkin analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda sunulmuştur. Tablo 1'de öğretmenlerin mizah tarzlarının cinsiyete göre karşılaştırılması ile ilgili t-testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 1

Öğretmenlerin Mizah Tarzlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Alt ölçekler	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Katılımcı mizah	Kadın	153	4.49	0.71	277	0.41	0.68	-
	Erkek	126	4.46	0.63				
Kendini geliştirici mizah	Kadın	153	4.21	1.07	277	0.99	0.32	-
	Erkek	126	4.33	0.96				
Saldırgan mizah	Kadın	153	2.98	0.77	277	1.96	0.05	0.01
	Erkek	126	3.16	0.72				
Kendini yerici mizah	Kadın	153	2.91	0.75	277	2.59	0.01	0.02
	Erkek	126	3.16	0.83				

Tablo 1’de de görüldüğü gibi katılımcıların mizah tarzları, saldırgan mizah alt boyutu [$t_{(277)}=1.96$; $p<.05$] ve kendini yerici mizah alt boyutunda [$t_{(277)}=2.59$; $p<.05$] cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Katılımcı mizah [$t_{(277)}=0.41$; $p>.05$] ve kendini geliştirici mizah [$t_{(277)}=0.99$; $p>.05$] alt boyutlarında ise anlamlı farklılık yoktur. Erkek

öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha fazla saldırgan mizah ($\bar{x}=3.16$, $S=0.72$) ve kendini yerici mizah ($\bar{x}=3.16$, $S=0.83$) tarzına sahiptir. Ancak farklılığın etki derecesi düşüktür ($\eta^2<0.06$). Öğretmenlerin mizah tarzlarının branşlarına göre karşılaştırılması ile ilgili t-testi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Öğretmenlerin Mizah Tarzlarının Branşa Göre Karşılaştırılması

Alt ölçekler	Branş	n	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Katılımcı mizah	Sınıf öğretmeni	137	4.56	0.69	277	1.98	0.04	0.01
	Branş öğretmeni	142	4.40	0.65				
Kendini geliştirici mizah	Sınıf öğretmeni	137	4.26	1.08	277	0.11	0.91	-
	Branş öğretmeni	142	4.27	0.97				
Saldırgan mizah	Sınıf öğretmeni	137	3.09	0.80	277	0.59	0.55	-
	Branş öğretmeni	142	3.04	0.70				
Kendini yerici mizah	Sınıf öğretmeni	137	3.00	0.87	277	0.48	0.62	-
	Branş öğretmeni	142	3.05	0.72				

Tablo 2’de de görüldüğü gibi katılımcıların mizah tarzı sadece katılımcı mizah alt boyutunda [$t_{(277)}=1.98$; $p<.05$] branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Kendini geliştirici mizah [$t_{(277)}=0.11$; $p>.05$], saldırgan mizah [$t_{(277)}=0.59$; $p>.05$] ve kendini yerici mizah [$t_{(277)}=0.48$; $p>.05$] alt boyutlarında ise anlamlı farklılık yoktur. Sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=4.56$, $S=0.69$) branş öğretmenlerine ($\bar{x}=4.540$, $S=0.65$) göre daha fazla katılımcı mizah tarzına sahiptir. Ancak farklılığın etki derecesi düşüktür ($\eta^2<0.06$).

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin mizah tarzları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada

öğretmenlerin mizah tarzı ve bu mizah tarzının çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenler katılımcı ve kendini geliştirici mizah gibi olumlu mizah tarzlarına daha yakındır. Öğretmenlerin olumlu mizah tarzlarına sahip olmaları oldukça önemlidir. Çünkü öğretmenler okulların varoluş nedeni olan öğrencilerin istedik davranışlar kazanması sürecinde gerek sınıf içinde öğrencilerle, gerekse okul yöneticileri ve ailelerle iletişim halindedirler. Bu iletişim sürecinde özellikle öğrencileri etkileyecek kararlar alınmaktadır. Olumlu yönde mizah kullanımı bu sürecin daha sağlıklı işlemesine katkı getireceği için öğrenci lehine daha yapıcı kararlar alınmasına katkı sağlayacaktır. Mizah genel olarak örgüt kültüründeki artifaktlar arasında kabul edilmektedir (Linstead, 1985; Schein, 1992; Gunning, 2001). Okuldaki

ve sınıftaki neşenin, mutluluğun miktarı sağlıklı ve güçlü bir kültüre bağlıdır. Bu anlamda güçlü örgüt kültürünün önemli özelliklerinden biri başarı, eğlence ve mizahın bir arada olması; insanların çalışırken aynı zamanda eğlenmeleridir (Peterson ve Deal, 1998). Dolayısıyla sınıf içinde uygun ve yerinde mizah kullanımının, derslerde öğrenme işlemini kolaylaştırdığı (Loworn, 2008; Yılmaz, 2011), sınıfta destekleyici ve olumlu bir öğrenme iklimi de oluşturduğu (Kehr ve diğ., 1999; Kelly, 2002), öğrenmeyi artırdığı (Pollak ve Freda, 1997; Frymier ve Wanzer, 1998; Ulloth, 2002), yaratıcılığı destekleyen bir iletişim şekli olduğu (Clouse ve Spurgeon, 1995), kaygı ve stresi azaltarak daha eğlenceli bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağladığı belirtilmektedir. Ayrıca sınıflar doğal bir çatışma ortamıdır. Öğretmenler, bu çatışmaları yönetmekte mizahtan yararlanabilmektedir. Çünkü mizah, daha sıcak bir ortam oluşmasına ve insanların birbirlerine karşı daha hoşgörülü olmalarına yardım ettiği için (Ziegler ve diğ., 1985) çatışmaların çözümünde önemli bir araçtır (Williams ve Clouse, 1991).

Mizah sadece öğretmenin sınıf içi öğretimini değil, aynı zamanda öğrencilerle etkileşimini ve başarısını da etkilemektedir. Mizah, öğretmenin sosyal yaşamı, meslektaşlarıyla ilişkisi, yaşam kalitesi, yaşama bakışı üzerinde de etkilidir (Kelly, 2002; Topçuoğlu, 2007; Özdemir ve Reçepoğlu, 2010). Ancak araştırma sonuçlarına göre azımsanmayacak düzeyde öğretmen, olumsuz mizah olarak tanımlanan, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzına sahiptir. Bu mizah tarzları olumlu mizahın aksine kişinin kendisine ve çevresine zarar veren, ilişkileri olumsuz yönde etkileyen bir özelliğe sahiptir. Dolayısıyla öğretmenlerin olumlu mizah kullanımı konusundaki farkındalıkları artırılarak bu konuda kendilerini geliştirmelerine katkı sağlanmalıdır. Örneğin konu ile ilgili hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenebilir; okul müdürlükleri tarafından öğretmenler odasında okunmak üzere mizah dergileri alınabilir. Çünkü Yılmaz'ın (2011) araştırmasına göre mizah dergisi okuyan okul yöneticilerinin katılımcı mizah tarzı, mizah dergisi okumayan okul yöneticilerinin mizah tarzına göre daha olumludur.

Öğretmenlerin mizah tarzları, saldırgan mizah ve kendini yerici mizah alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha fazla saldırgan mizah ve kendini yerici mizah tarzına sahiptir. Alanyazındaki bazı araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Sarı ve Aslan'ın (2005) araştırması ile bu araştırmanın bulguları örtüşmektedir. Sarı ve Aslan'ın (2005) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, erkek öğrencilerin olumsuz mizah tarzlarından olan saldırgan mizah ve kendini yeren mizah tarzlarını kız

öğrencilere göre daha fazla kullandıkları bulunmuştur. İlhan'ın (2005) araştırmasında erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla kendini yerici, kız öğrenciler ise erkek öğrencilere göre daha saldırgan mizah tarzına sahiptir. Saltuk'un (2006) araştırmasında erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha saldırgan mizah tarzına sahiptir. Topuz (1995), Özenç (1998), Tümkiye (2006), Aslan (2006), Özdemir ve Reçepoğlu'nun (2010) araştırmasında ise cinsiyete göre mizah tarzları arasında farklılık bulunmamıştır.

Erkeklerin kadınlara göre olumsuz mizah tarzlarını daha fazla kullanmalarının nedeninin kültürel etkenler olduğu söylenebilir. Ataerkil toplum yapısında kız ve erkek çocuklarının yetiştirilme tarzı farklıdır. Ataerkil toplumda erkek çocukların özellikle saldırgan mizah tarzlarının daha kabul edilebilir görülmesi bu bulgunun nedeni olabilir. Ancak farkın olmadığı araştırmalar göz önüne alınırsa bu konuda daha fazla araştırma yapılmasının gerektiği söylenebilir. Ayrıca bu araştırmaların hiçbiri ilköğretim okulu öğretmenleri üzerinde yapılmamıştır. Örneklem grubunun özellikleri de araştırma bulguları arasındaki farklılığın nedeni olabilir.

Öğretmenlerin mizah tarzı katılımcı mizah alt boyutunda branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine göre daha fazla katılımcı mizah tarzına sahiptir. Öğretmenlerin mizah tarzları kıdem ve yaş değişkenine göre ise farklılık göstermemektedir. Cinsiyet değişkeninde olduğu gibi yaş ve kıdem değişkenine göre mizah tarzları arasındaki farka ilişkin alanyazında farklı bulgular yer almaktadır. Özdemir ve Reçepoğlu'nun (2010) araştırmasında yaş ve kıdem değişkenine göre mizah tarzları arasında farklılık bulunmazken; Yılmaz'ın (2011) araştırmasında yaş ve kıdeme göre mizah tarzlarının değiştiği belirlenmiştir. Bu araştırmada yaşı ve kıdemi fazla olan okul yöneticilerinin katılımcı mizah tarzına daha fazla sahip oldukları belirlenmiştir. Mizahın bireye özgü öznel durumu bu farklılığın nedeni olabilir. Ancak eğitimde mizah konusu çok önemli olmasına rağmen öğretmenlerin mizah tarzlarına, derslerinde mizah kullanma düzeylerine ilişkin alanyazında yeterince araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle daha sağlıklı karşılaştırmalar yapabilmek ve elde edilen bulguları genelledebilmek için bu konudaki araştırmaların artması gerekmektedir.

Kaynakça

- Aslan, H. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlük düzeyleri ve cinsiyetlerine göre mizah tarzlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Aydın, A. (2008). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcıoğlu, S. & Öngören, F. (1973). *50 yılın Türk mizah ve karikatürü*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

- Berk, R. A. (2000). Does humor in course tests reduce anxiety and improve performance? *College Teaching*, 48(4), 151-158.
- Berwald, J. P. (1992). Teaching French language and culture by means of humor. *French Review*, 66(2), 189-200.
- Bryant, J. & Zillmann, D. (1988). Using humor to promote learning in the classroom. *Journal of Children in Contemporary Society*, 20(1-2), 49-78.
- Burford, C. (1987). Humor of principals and its impact on teachers. *Journal of Educational Administration*, 25(1), 29-54.
- Clabby, J. F. (1979). Humor as a preferred activity of the creative and humor as a facilitator of learning. *Psychology: A Quarterly Journal of Human Behavior*, 16(1), 5-12.
- Clouse, R. W. & Spurgeon, K. (1995). Corporate analysis of humor. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 32(3-4), 1-24.
- Colwell, C. G. (1981). Humor as a motivational and remedial technique. *Journal of Reading*, 24(6), 484-486.
- Consalvo, C. M. (1989). Humor in management: no laughing matter. *Humor: International Journal of Humor Research*, 2(3), 285-297.
- Durmuş, Y. (2000). *Mizah duygusu ile başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Eroğlu, M. İ. (2003). *Utangaçlık düzeyleri farklı lise öğrencilerinin durumluk mizah tepki düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Erözkan, A. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişiler arası ilişki tarzları ve mizah tarzları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 56-66.
- Fidanoğlu, O. (2006). *Evlilik uyumu, mizah tarzı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Frymier, A. B. & Wanzer, M. B. (1998). Make'em laugh and they will learn: A closer look at the relationship between perceptions of instructors' humor orientation and student learning. In *Annual meeting the National Communication Association, November 1998* (pp. 3-56), New York.
- Gorham, J. & Christophel, D. M. (1990). Relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication Education*, 39(1), 46-62.
- Gunning, B. L. (2001). *The role that humor plays in shaping organizational culture*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toledo. Ohio, USA.
- Gündüzalp, İ. G. (1994). *Reklamda mizah: İkna sürecinde düşünce derinliği olasılığı modeli bakış açısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Hoy W. K. & Miskel C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Hurren, B. L. (2006). The effects of principals' humor on teachers' job satisfaction. *Educational Studies*, 32(4), 373-385.
- İlhan, T. (2005). *Öznel iyi oluşa dayalı mizah tarzları modeli*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kazarian, S. S. & Martin, R. A. (2004). Humor styles, personality, and well-being among Lebanese university students. *European Journal of Personality*, 18, 209-219.
- Kehr, N., Molstad, S. & Donahue, R. (1999). Using humor in the college classroom to enhance teaching effectiveness in dread course. *College Student Journal*, 33(3), 400-406.
- Kelly, W. E. (2002). An investigation of worry and sense of humor. *Journal of Psychology*, 136, 657-666.
- Kuiper, N. A. & Martin, R. A. (1998). Is sense of humor a positive personality characteristic? In R. Willibald (Ed.). *The sense of humor: explorations of personality characteristic* (pp. 159-178). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Küçükbayındır, Z. (2003). *Mizah eğitiminin iş tatmini ve örgüt iklimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Lewicki, R. J. & Bunker B. B. (1996). Developing and maintaining trust in work relationships. In M. Kramer (Ed.). *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (pp. 114-137). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Linstead, S. (1985). Jokers wild: The importance of humour in the maintenance of organizational culture. *Sociological Review*, 33, 741-767.
- Loworn, M. G. (2008). Humor in the home and in the classroom: the benefits of laughing while we learn. *Journal of Education and Human Development*, 2(1), 1-12.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Grey, J. & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48-75.
- Miller, J. (1996). Humor - an empowerment tool for the 1990s. *Empowerment in Organizations*, 4(2), 16-21.
- Özdemir, A. (2002). Okul yöneticiliğinde mizahi yaklaşım. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 49-61.
- Özdemir, S. ve Recepoğlu, E. (2010). Örgütsel sağlık ve mizah. *V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi* (syf. 219-229). Antalya: Gazi Üniversitesi & EYEDDER.
- Özenç, S. (1998). *Algılanan anne-baba tutumlarının durumluk mizah tepki düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.
- Pallant, J. (2003). *SPSS survival manual*. Berkshire: Open University Press.
- Peterson, D. K. & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 27-30.
- Pollak, J. P. & Freda, P. D. (1997). Humor, learning, and socialization in middle level classrooms. *The Clearing House*, 70(4), 176-178.
- Ruch, W. (1998). The sense of humor: a new look at an old concept. In R. Willibald (Ed.). *The sense of humor: explorations of personality characteristic* (pp. 3-14). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

- Saltuk, S. (2006). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Sarı, T. & Aslan, H. (2005). Mizah tarzları ve başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki. *VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi* (syf. 105-106). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Topçuoğlu, H. (2007). Eğitimde mizahın önemi. *MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 7(84), 38-43.
- Topuz, S. (1995). *Popülerlik, mizah duygusu ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Tümkaya, S. (2006). Öğretim elemanlarının mizah tarzları ve mizahı yordayıcı değişkenler. *Eğitim Araştırmaları*, 23, 200-208.
- Tümkaya, S. (2007). Burnout and humor relationship among university lecturers. *Humor: International Journal of Humor Research*, 20(1), 73-92.
- Ulloth, J. K. (2002). The benefits of humor in nursing education. *Journal of Nursing Education*, 41(11), 476-481.
- Vural, A. (2004). *The currency and importance of humor and laughter in human life*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Williams, R. A. & Clouse, R. W. (1991). *Humor as a management technique: its impact on school culture and climate*. Available from: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/23/38/a4.pdf, 15.12.2010 tarihinde alındı.
- Yerlikaya, E. E. (2003). *Mizah tarzları ölçeğinin uyarlama çalışmaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Yerlikaya, N. (2007). *Lise öğrencilerinin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Yılmaz, K. (2011). Humor styles of school administrators and variables that predict humor. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Kütahya, Türkiye.
- Ziegler, V., Boardman, G. & Thomas, M. D. (1985). Humor, leadership, and school climate. *The Clearing House*, 58, 346-348.

Osmanlı Döneminden Cumhuriyete Geçilirken Eğitim-Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler

Educational Transformations in the Process of Transition from the Ottoman Period to the Republic

Prof. Dr. Yahya Akyüz

Özet

Osmanlı son dönemlerinden Türkiye Cumhuriyeti'ne geçilirken eğitim öğretim alanında yaşanan dönüşümlerin araştırılıp ortaya konması büyük önem taşımaktadır.

18. yüzyılın sonlarına gelinceye kadar durgun bir hayat süren Osmanlı toplumunda eğitim hem bu durgun ortamın sürmesine katkıda bulunuyor, hem de bu durumdan etkileniyordu. Dönemin en yaygın eğitim kurumları *sıbyan mektepleri* ile *medreselerdi*.

Osmanlılarda eğitimin toplumu dönüştürme işlevinden önce, bizzat kendisinin dönüşüme uğramaya başladığı görülür. Bunda askerî ve siyasî olaylar etkili olmuştur. Bu şekilde, 1776'lardan itibaren önce askerî okullar açılmaya başlamıştır.

1839'da Tanzimat fermanının ilânı ile başlayan döneme gelinceye kadar, Osmanlı toplumunda çocuğa, gence ve onların eğitimine bakış dinî ve geleneksel bir nitelik taşıyordu. Örneğin, Sultan II. Mahmut'un ilköğretimi zorunlu kılan 1824 tarihli fermanında ilköğretimin zorunlu olmasının başlıca gerekçesi olarak çocukların önce dinlerini öğrenmeleri gerektiği ileri sürülmüştü.

1839'da başlayan Tanzimat döneminde ise artık ailenin ve devletin eğitim görevlerini sadece dinî ve geleneksel açıdan ele alan görüşler zayıflamaya yüz tutmuş, ailenin ve devletin eğitim görevlerine onların çocuklara ve topluma olan sorumlulukları açısından yaklaşılmaya başlanmıştır. Bu gelişmenin temelinde, esas olarak, kimi devlet adamları ve yazarlar, eğitimcilerin öz eleştiride bulunup, toplumun bilgisizlik içinde ve geri kalmış durumda olduğunu fark etmeleri, devletin kötüye gidişinin temel nedenlerinden biri olarak ailede ve okuldaki geleneksel eğitim öğretim anlayış ve uygulamalarını görmeleri ve bunları değiştirme gereğine inanmaları olgusu yer alır. Siyasî açıdan bu dönemde çocuk ve gençlere okullarda "Osmanlılık" ideali aşılanmaya çalışılmıştır. Bu konuda Namık Kemal'in şu görüşleri çok önemlidir: "Çeşitli mezhep ve ırklardan çocuklar aynı okullarda yetiştirilirse, zamanla ülkedeki halkların arzulanan bir kaynaşması meydana gelebilir. Birbirlerine sarılarak büyüyen fidanların sonradan ayrılmasının imkânsız olması gibi..."

Cumhuriyet öncesi çocuk ve gençlere ilişkin olarak eğitim alanında çok önemli bir dönüşüm de 1908'de başlayan II. Meşrutiyet döneminde yaşanmıştır. Özellikle 1912-1913 yıllarındaki Balkan savaşları yenilgisinin ve felâketlerinin neden olduğu bu dönüşümün ana fikri şudur: Osmanlıların küçük Balkan devletlerine yenilmesi Osmanlı toplumunda çok yaygın olan cehaletten ve toplumun devlet kapısına memur olmaya çok değer vermesinden ileri gelmiştir. Toplumun ve kendilerinin acımasızca bir öz eleştirisini yapan aydınlara göre eğitim artık memur yetiştirme amacını bırakıp bilim, sanat, teknoloji, ticaret... alanlarına yönelecek ve bu alanlarda başarılı olacak uzmanlar ve girişken insanlar yetiştirmelidir. Ancak, II. Meşrutiyet dönemindeki savaşlar ve çeşitli sosyal felâketler nedeniyle eğitimde yeni düzenlemeler yapılamamış, fakat bu dönem, çeşitli fikir tartışmaları nedeniyle Cumhuriyet döneminin bir laboratuvarı olmuştur.

Osmanlı'dan beri eğitimde dönüşümler ve eğitim yoluyla toplumsal dönüşümlerde kimi devlet yöneticilerinin etkileri de çok belirleyici olmuştur. Bunların başında Atatürk gelir. Tüm öğrencilik yaşamını Osmanlı son döneminde geçiren, devletin çöküşünün eğitimsel nedenlerini çok iyi gözleyen Atatürk, bu çöküşü esas olarak millî olmayan, pasif insanlar yetiştiren, hayata yönelik bilgi ve davranış kazandırmayı amaçlamayan eğitim sistemine bağlamış ve Cumhuriyetin artık tamamen farklı bir eğitim sistemine sahip olmasını istemiş ve Cumhuriyet

için gerekli olan erdemli, çalışkan, aktif, vatansever nesiller yetiştirme görevlerini öğretmenlere vermiş ve eğitimin millî ve bilimsel olmasını istemiştir.

1924'te çıkarılan Öğretim Birliği Yasası ile, 1928'de harf devrimi ile, o yıllarda karma eğitim ve kadın hakları devrimleri ile hem eğitim hem sosyal hayatta çok önemli dönüşümler gerçekleştirilmiştir.

Atatürk, ayrıca, ülkemizi Batı uygarlığının üstüne çıkarmayı hepimize hedef olarak göstermiştir.

Anahtar sözcükler: Osmanlı Devleti, Türkiye Cumhuriyeti, eğitim ve sosyal değişme

Abstract

It is important to study and find out the transformations in education during the transition from the last periods of the Ottoman Empire to the Turkish Republic.

Education was not only contributing to the still lifestyle of the Ottoman society until the end of the 18th century, but it was also affected by that lifestyle. The most common educational institutes of the period were elementary schools and madrassas.

In Ottomans, the function of education as a transformer of the society was preceded by the education itself being transformed. In this process, the military and political events had been influential. To this end, starting with 1776, first the military schools were started to be opened.

Until the period which commenced with the proclamation of the Tanzimat in 1839, the view in the Ottoman society toward the child, youngster and their education had a feature of being religious and traditional. For example, in Sultan Mahmut the Second's edict which made elementary education mandatory, the reason to make elementary education mandatory was cited as children's need to first learn their religion.

In the Tanzimat (Reformation) period which started in 1839, the views that see the families' and the state's educational duties as only religious and traditional started to weaken, and these duties were started to be considered from the aspect of their responsibility toward children and the society. This development was rooted on several statesmen's, authors' and educationists' self-criticism and recognition of societies' lack of knowledge and having stayed backward, and seeing this traditional view of education as a primary reason for the state's decline. From the political aspect, in this period, the ideal of being "Ottoman" was attempted to be infused in children and youngsters of the day. This was to be achieved in schools. Namık Kemal's following thoughts in this topic are of utmost importance: "If children from various races and ethnicities are educated together in schools, in time, the desired fusion of peoples in the nation can be achieved. This may be resembled to the impossibility of separating out trees whose saplings have grown together embracing each other..."

A very important transformation toward children and teenagers in the pre-republic period was seen in the second Mesrutiyet period which started in 1908. The central aspect of this transformation, which was especially caused by defeat in the Balkan Wars in 1912-1913, was: The defeat of the Ottomans against smaller Balkan countries was attributed to the prevalent ignorance in the Ottoman society and the high value placed at being civil servants for the state. According to the intellectuals who violently criticized the society as well as themselves, education should stop pursuing the goal of developing civil servants; it should instead focus on science, art, technology, trade ... and produce specialists and entrepreneurs who can be successful in these areas. However, as a result of wars and social tragedies in this period new regulations in education could not be realized. Despite this, the second Mesrutiyet period, due to various ideological discussions and arguments became a laboratory for the Republic era.

Since the Ottomans, some state administrators have been very influential in transformations in education as well as transformations in society through education. The foremost of these is Atatürk. Having spent his entire educational life in the last period of the Ottoman Empire, he keenly observed the educational roots of the collapse of the Ottoman state. Atatürk attributed this collapse primarily to the education system which trained non-nationalistic, passive individuals, and that which did not aim to develop knowledge and behaviors necessary for life.

He desired the Republic to have a completely different system of education and he gave the responsibility of upbringing virtuous, hardworking, active, nationalistic generations to the teachers. He wanted education to be national as well as scientific.

With the Unification of Education Law in 1924, revolution of the alphabet in 1928, and revolutions of mixed education and women's rights in those years, very significant transformations transpired in both educational and social life.

Atatürk also set a goal for all of us to advance our nation to a level above the western civilization.

Keywords: Ottoman Empire, Turkish Republic, education and social change

Giriş

Bir ülkede eğitim ile toplumsal dönüşümler arasında sıkı ilişkiler bulunduğu genel kabul gören bir görüştür. Hatta, az gelişmiş ülkelerde eğitim geliştirilirse yoksulluğun ortadan kalkacağı, ülkenin kalkınıp refaha kavuşacağı kanısı yaygındır.

Ancak, eğitim çok önemli olmakla beraber, toplumsal dönüşümlerde tek etken değildir. Ayrıca, eğitim, toplumsal dönüşümlerde etkili olurken bizzat kendisi de dönüşüme uğrar. Toplumsal dönüşüm mutlaka “toplumsal gelişme” anlamına da gelmez. Toplumsal dönüşümler, “ileri” ve “geri” gidişler şeklinde gerçekleşebilir.

Acaba, Osmanlı son dönemlerinden Türkiye Cumhuriyetine geçilirken eğitim öğretim alanında ne gibi dönüşümler yaşanmıştır? Araştırılıp ortaya konmaları büyük önem taşıyan bu dönüşümlerin başlıcaları bu makalemizde ana hatlarıyla ele alınacaktır.

Geleneksel Osmanlı Toplumunda Dönüşümler ve Eğitim

18. yüzyılın sonlarına gelinceye kadar durgun bir hayat süren Osmanlı toplumunda eğitim hem bu durgun ortamın sürmesine katkıda bulunuyor, hem de bu durumdan etkileniyordu. Dönemin en yaygın eğitim öğretim kurumları *sıbyan mektepleri* ile *medreselerdi* (Akyüz, 201: 88-94).

Eğitimde İlk Yenileşme Hareketleri Dönemi (1776-1839)

Osmanlılarda eğitimin toplumu dönüştürme işlevinden önce, bizzat kendisinin dönüşüme uğramaya başladığı görülür. Bunda da askerî ve siyasî olaylar etkili olmuştur. Bu olaylar önce yeni askerî okulların kurulmasına yol açmıştır.

Rus donanması, 1770’te Çeşme limanına sığınmış bulunan Osmanlı donanmasını ani bir baskınla yakmıştı. Bu felaket, Osmanlı yöneticilerini öncelikle bir askerî deniz mühendislik okulu açmaya götürdü. Bu olayın devletin güçlenmesi için yöneticilere kapsamlı bir toplumsal dönüşümün gerekli olduğunu hissettirmesi gerekirken böyle olmadı: Askerî okulların açılması ile yetinildi.

İlk açılan okul *Mühendishane-i Bahri-i Hümayûn*’dur (1776). Sonra *Mühendishane-i Berri-i Hümayûn* adında kara mühendislik okulu açıldı (1795). Bunları *Askerî Tıbbiye* (1827) ve *Harbiye* (1834)’nin açılması izledi.

Eğitimde ilk yenileşme hareketlerinin başladığı bu dönemin eğitim özellikleri ve eğitimde yaşanan başlıca dönüşümler şunlardır (Akyüz, 201: 143-147):

1. Eğitimde yenileşmeye askerî okullar açılarak başlanmıştır. Buralarda yabancı öğretmenlere

de görev verilmiş, ilk kez Batı dilleri (Fransızca, İngilizce) programlara girmiştir. Bu okullarla, ilk kez Batı müspet bilimini öğrenme yolunda bir kapı açılmıştır.

2. 1826’da Yeniçeri Ocağı kaldırılmıştır. "Hayırlı olay" anlamında buna Vak'a-i Hayriye denir. Medrese zihniyeti böylece önemli bir destekçisini kaybetmekle beraber yine güçlü biçimde sürmektedir.
3. İlköğretim zorunluluğu ilk kez bu dönemde getirilmiştir (1824).
4. Batı ile ilişkiler artmış ve ilk kez 1830’larda Avrupa’ya öğrenci gönderilmiştir.
5. Türkçe yayımlanan ilk gazete, *Takvim-i Vekayi* adıyla bu dönemde çıkmıştır (1831). Süreli yayınlar zamanla toplumun eğitim ve kültür düzeyini olumlu biçimde etkilemişlerdir.

Eğitimde ilk yenileşme hareketleri döneminde girişilen bu yeniliklerin zamanla toplumda önemli etkileri olmuştur. Örneğin, dinî bir amacı olsa da, yeterli biçimde uygulanmasa da 1824’te Sultan II. Mahmut’un bir fermanıyla ilköğretim zorunluluğunun getirilmesi çok önemli bir olaydır.

Tanzimat Dönemi (1839-1878)

Abdülmecit (1839-1861) 1839’da tahta çıkınca, Reşit Paşa’nın etkisiyle, *Tanzimat Fermanı* (ya da *Gülhane Hatt-ı Hümayûnu*) denen bir ferman yayımlanmış, siyasal ve sosyal bazı düzenlemeler yapılacağını duyurmuştur. Böylece, *Tanzimat* (düzenlemeler) dönemi başlamıştır. Aynı doğrultuda, 1856’da *Islahat Fermanı* yayımlanmıştır. Sonra Abdülaziz Padişah olmuş ve 1876-78’lerde bu dönem kapanmıştır.

Tanzimat dönemi eğitiminin temel özellikleri ile eğitimde yaşanan başlıca dönüşümler şunlardır (Akyüz, 201: 157-159):

1. Tanzimat döneminde, başlıca üç nedenle eğitim alanında yenileşmelere girişilmiştir:
 - a. Tarihî gelişim süreci içinde, ülkede yenilikler gerekli bir ihtiyaç olduğu ve halkın eğitilmesi "Devlet ve hükümetin önemli bir görevi" olarak görüldüğü için (1869 tarihli *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi*). Tanzimat döneminde Osmanlı eğitim reformu, devlet bünyesindeki reformlardan biri olarak düşünülmüş ve ötekiler gibi, “Batılılaşma” şeklinde anlaşılmıştır (Somel, 200: 271).
 - b. Osmanlı yönetimine ve Türklere karşı düşmanca davranan Avrupa kamuoyunu kazanmak umuduyla.
 - c. Avrupa devletlerinin baskıları nedeniyle.

2. Eğitimin *geliştirilmesi, devleti felakete gidişten kurtaracak bir yol olarak görülmeye başlanmıştır*. Eğitimin böyle bir siyasal ve toplumsal işlevinin bulunduğu farkedilmesi, eğitim tarihimizde çok önemli bir teşhistir ve o zamandan beri değerini korumuştur.
3. Eğitimciler ve yazarlar, ailenin ve devletin eğitim görevlerini, çocuklara ve topluma olan sorumlulukları açısından ele almaya başlamışlardır (Akyüz, 199: 439-445).
4. Eğitim bir *bilim* olarak görülmeye ve eğitim bilimi kitapları yazılmaya başlanmıştır (Akyüz, 1993: 125-150).
5. *Okul ve sınıf ortamının* düzenlenmesine, yeni ders araç gereçlerinin kullanılmasına, genel ve özel yeni öğretim yöntemlerinin denenmesine gidilmiştir.
6. *Örgün eğitim* alanında İstanbul'da ve taşrada büyük çabalar gösterilmiş, bazıları günümüzde de etkinliğini sürdüren birçok okul kurulmuştur.
7. Medrese dışındaki örgün eğitimde *ilk, orta, yüksek* şeklinde bir derecelemeye gidilmiş ve kısmen kâğıt üzerinde kalsa da, kapsamlı düzenlemeler düşünülmüştür (1869 tarihli *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi*). Eğitim yönetiminde yeni bir örgütlenmeye gidilmiştir (Maarif-i Umumiye Nezareti).
8. Örgün eğitimin kurulup geliştirilme çabaları mantiki bir sıra izlememiş, ilköğretime hemen hiç el atılmadan orta ve yüksek öğretimde düzenlemelere gidilmiştir.
9. Örgün eğitimde mantiki sıra izlemeyen girişimler, esas olarak, medreselilerin tepkisinden kaçınmak, medreseler ve geleneksel sıbyan mektepleri dışında yeni okullar açmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Fakat, medrese zihniyeti, eğitimdeki yenileşmeleri yine de kolay benimsememiştir.
10. İlköğretimdeki gelişmeler biraz geriden de gelse, Nisan 1847 *Tâlimatı* ile *zorunlu ilköğretimin 6 yıla* çıkarılması ve kısmen uygulanması çok önemli bir yeniliktir. Özellikle bu *Tâlimat* ile ve eğitimcilerin yayınları ile çocuğa ve eğitimine bakışta geleneksel yaklaşımlar değişmeye, çağdaş ve bilimsel görüşler yerleşmeye başlamıştır (Akyüz, 1994: 1-47).
11. Medreselerin *düzeltilmesine gidilmemiş*, bazı meslek medreseleri açılmıştır.
12. Öğretim kurumlarında birlik olmadığı için, uzun yıllar, “medrese”, “Tanzimat mektepleri”, “askeri mektepler”, “azınlık” ve “yabancı” mektepler gibi çeşitli kaynaklardan *çok farklı bilgi, düşünce, ideal ve dünya görüşüne sahip insanlar yetişmiştir*. Bu zıtlıkların toplumda olumsuz sonuçları görülmüştür.
13. Eğitimde yenileşmeler, bir avuç yönetici, aydın ve öğretmen tarafından başlatılmıştır.
14. Avrupa'daki gelişmelerin topluma tanıtılmasında ve eğitimdeki yenileşmelerde Avrupa'da görev yapan Osmanlı elçilerinin ve öğrenim gören aydınların önemli katkıları olmuştur.
15. Eğitimdeki dönüşümler, hemen her zaman, *eski malzeme ile yeni bir şey yapmak* biçiminde gerçekleştiği için, medrese, böylece, yeni okullarda etkisini şu yollarla kısmen sürdürmüştür: Öğretmen, öğrenciler, programlar, yöntemler...
16. Tanzimat döneminde, siyasî gelişmelerin sonucu olarak, çeşitli din, dil ve kültürlerden oluşan ülke insanlarını bir arada tutmak amacıyla “Osmanlılık” ideali ortaya çıkmış ve bir *Osmanlı insan tipi* meydana getirmek için eğitimden de yararlanılmaya çalışılmıştır. Ancak, azınlıklar, esasta ayrılıkçı ve millî emellerinden vazgeçmemişlerdir.
17. Azınlık ve yabancı okulları çok büyük gelişmeler göstermiş, devlet için bir tehlike haline gelmeye başlamışlardır.
18. Açılan yeni okulların programlarına *hayata dönük dersler* konulmuştur.
19. Programlarda doğal olarak bir gelişme gözlenmekle beraber, uzun süre, çeşitli okulların programları birbirlerine çok yakın bir özellik göstermişlerdir.
20. Tanzimatın kökleşmesi için aydınlar ve memurlar yetiştirilmesi gerekli görülmüş, bu nedenle sivil okullara ve memur yetiştirmeye fazla önem verilmiştir.
21. Medrese dışındaki okullarda, *Osmanlıca* denen Türkçe öğretim dili olarak benimsenmiştir. *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi* (1869)'nin gerekçesinde “bir milletin eğitimde ilerleme sağlamasını, kendi dilinde eğitim öğretim yapmasında aramak gerekir; bir topluma yabancı dille bilim ve sanatta ilerleme yolunu göstermek zordur” denilmesi çok önemlidir. Bu dönemde, *dilin öğretimdeki önemi yanında, sadeleşmesinin gerektiği de* anlaşılmaya başlanmıştır.
22. Meslekî ve teknik eğitimin temelleri atılmaya başlanmıştır.

23. İlk kez, *öğretmen yetiştiren meslek okulları* açılmıştır.
24. İlk kez, *kızlar için, orta dereceli okullar* açılmıştır. İlk kez bir kız öğretmen okulunun açılışı da Tanzimat döneminde. Kimi yazarlar, Osmanlı ve İslâm toplumlarının ilerlemesi için kadınların eğitilmesini, toplumda iş yaşamına katılmasını gerekli görmeye başlamışlardır. Özetle, Tanzimat döneminde kızların ve kadınların eğitilmesinin önemi giderek daha iyi anlaşılmıştır.
25. Öğrenci ve öğretmenlerin kılık ve kıyafetleri belirlenip düzenlenmeye başlanılmıştır.
26. Disiplin aracı olarak *falaka* -yasal olarak kaldırılmıştır.
27. Az zamanda çok iş yapmak düşüncesi vs. nedeniyle, sivil okulların pek çoğu için uygun binalar yapılmamış, bunlar eğreti binalarda öğretimlerini sürdürmüşlerdir. Askerî okullar bu açıdan daha şanslıdır.
28. Halk eğitiminin önemi daha iyi anlaşılmalıya başlanmış, bu alanda gelişmeler görülmüştür.

Tanzimat döneminde eğitimdeki yenileşme ve dönüşümlerin temel dayanakları şunlardır (Akyüz, 2011: 159-160):

- 1839 tarihli Tanzimat Fermanında eğitimle ilgili bir kelime bile yoktur. Fakat, devlet adamları, girilen yeniliklerin kalıcı olabilmesi için *bilgili bir toplum, yeni bir aydın tipi ve kadro* oluşturmak gerektiğini biliyorlardı. Bunu fikir ve uygulamalarında gösterdiler. Cevdet Paşa'ya göre, Reşit Paşa ve arkadaşlarının amacı, örgün ve yaygın eğitim yoluyla, başka deyişle, okullar açarak ve halkı eğiterek, devleti Avrupa'nın yeni usûllerine göre düzenlemek, başka deyişle, eğitim yoluyla kapsamlı ve esaslı bir toplumsal dönüşümü gerçekleştirmektir. Ayrıca, eğitimde yenileşme hem tarihî süreç içinde kaçınılmaz görünüyordu, hem de Avrupa kamuoyunu böylece kazanmak düşünülüyordu. Avrupa'nın baskıları da yönlendiriciydi.
- 1856 tarihli Islahat Fermanında özel öğretimle ilgili hükümler yanında, "Avrupa'nın eğitim, bilim ve sermayesinden yararlanılacağı" belirtilmiştir.
- Abdülmecit, Ocak 1845'te Bâb-ı Âlî'ye gidip, Sadrazam ve tüm vekillere hitaben bir fermanını okutmuştur. Padişah bu belgede, o ana kadar girilen çabalardan, askerî olanlar hariç olumlu sonuçlar alınmadığını, bunun

kendisini "gece gündüz üzdüğünü" söylemiştir. Padişah isteklerini şöyle sıralamıştır:

1. Halkın cehâleti giderilmeli, eğitimi sağlanmalıdır.
2. Her düzeyde eğitim ve meslekî eğitim ele alınmalıdır.
3. Din ve dünya için geçerli bir eğitim verilmelidir.
4. Okullar ülkenin uygun olan her yerinde açılmalıdır.

Eğitimle daha yakından ilgilenilme, Padişahın bu uyarısından sonra başlamıştır.

- Tanzimat döneminde Avrupa'yı gezip gören, orada resmî görevlerde ya da öğrenimde bulunan *aydınlar*, ülkeye daha sık gelmeye başlayan *yabancılar*, hatta ülkedeki *azınlık* ve *yabancı okulları* da, dolaylı veya dolaysız biçimde, *Osmanlı eğitiminin yenileşmesine etkide bulunan unsurlar* olmuşlardır.

Bu etkenler arasında, *Avrupa'ya resmî görevle gidenlerden* biri olan Mustafa Sâmî Efendi'nin görüşlerine değinelim. O, 1838'de Paris elçiliği başkâtipliğine atanmış ve bu görevde iken Temmuz 1840'ta gözlemlerini yayımlayarak Osmanlıların Avrupa'nın eğitimde, bilimde, hayatın her alanındaki gelişme nedenlerini tanımlarına katkıda bulunmuştur. Gözlemlerinden bazıları özetle şöyledir (Mustafa Sami, 1996):

"Avrupalıların durumlarının bu kadar düzenli olması, ülkelerinde fenlerin ve erdemliliğin yayılmış olmasından kaynaklanmaktadır. Onlar, dünyada en çok utanılacak şeyin cehalet olduğuna inanırlar. Erkek-kız tüm çocuklarını en az on yıl boyunca okuturlar. Dillerine çeki düzen vermişlerdir. Daima halkın şevk ve gayretinin artmasına çalışırlar ve kimsenin hakkını yemez, emeğini boşa harcamazlar."

Ancak, şunu da bilmemiz gerekir: 19. yüzyılın ortalarına kadar Fransa, İngiltere, Almanya gibi ülkelerde özellikle ilköğretim geri idi ve cehalet yaygındı. Bu ülkelerde bilimsel ve teknik gelişmeler genel eğitimin yaygınlaşmasından önce ortaya çıkmıştır.

- Osmanlı yöneticileri, eğitimin çağdaşlaşması yolunda öncelikle Fransa'ya yönelmişlerdir. Bunda özellikle, Kanunî Sultan Süleyman ve I. Fransuva'ya kadar çıkan tarihî ilişkiler etken olmuştur.

Tanzimat döneminde eğitimin en önemli alanlarından biri olan öğretmen yetiştirmede gerçekleştirilen ciddi bir dönüşüm, ilk kez, medrese dışında öğretmen yetiştiren ve *Darülmüallimîn* denen

bir kurumun açılmasıdır (16 Mart 1848). Bu kurumun ilk müdürü Ahmet Cevdet Efendi'dir (sonra Paşa ve Maarif Nazırı). Ahmet Cevdet Efendi'nin 1851'de hazırladığı *Nizamname* çok önemlidir. Bu Nizamname, öğretmen yetiştirmede, öğretmenlerin tutum ve davranışlarında başlatılan çok önemli dönüşümün temel ilkelerini kapsamaktadır. Bunlar kısaca şöyledir (Akyüz, 1990: 3-20):

Darülmualimînin müdürü Ahmet Cevdet Efendi ilk kez programa "eğitim öğretim yöntemi" konusunda bir meslek dersi koymuş, öğrencilerin medreseli tutum ve davranışlarını değiştirmeye çalışmıştır. Örneğin o, öğrencilerin medreselerden aktarıma yoluyla bu okula geldikleri için medreselerde alıştıkları ve Darülmualimîninde de uyguladıkları "cerre çıkma" geleneğini kaldırmıştır. Öğretmen yetiştirmede bu dönüşüm çok önemlidir ve özetle şöyledir:

Ahmet Cevdet Efendi, medrese düzeninin önemli unsurlarından olan, öğrencilerin 'cerre çıkmasını', yani 'üç aylar' denen Recep, Şaban, Ramazan'da taşraya (İstanbul dışına) gidip halka vaaz etme, ibadet ettirme, karşılığında da yiyecek, giyecek, para toplama uygulamasını 'dilencilik' olarak niteleyip kaldırmıştır. O, kendisi de medreseden yetiştiği halde, 'cer' yönteminin sakıncalarını görüp Darülmualimîn öğrencilerini bundan uzaklaştırmakla çok ileri görüşlü bir eğitimci olduğunu da ortaya koymuştur. Demek ki, Ahmet Cevdet Efendi, medrese dışında açılan Darülmualimînin, medrese düzenine özgü tutum ve davranışlardan da sıyrılmasını, yeni ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bir kurum olmasını gerekli görmüştür. Bu, *Türk öğretmeninin meslek tarihinde son derece önemli bir düşünce ve uygulamadır.*

Ahmet Cevdet Efendi, Darülmualimîn öğrencilerinin 'cerre çıkmalarını' iki neden ileri sürerek engellemiştir:

- 'Cer' nedeniyle taşrada birkaç ay geçiren öğrencilerin öğrenimi aksamakta, onlar öğrendiklerini bile unutmaktadırlar. Oysa bilim, 'sürekli ve çok çalışma ile kazanılır; bilim öğrenmeye en büyük zarar, onu bırakmaktan gelir'.
- 'Cerre çıkıp' erzak toplamak *dilenciliktir* ve bu, öğrencilere, öğretmenlik için gerekli olan 'vakar ve temkini', yani *saygınlığı* kaybettirir.

Ahmet Cevdet Efendi'nin, öğretmenlik için gerekli olan '*saygınlığı*' korumaları amacıyla öğrencilerin 'cerre çıkmalarını' önlemesi, o dönemde son derece cesurca ve isabetle ileri sürülmüş yepyeni bir düşüncedir. Bu düşünce ve uygulama, Türk eğitim tarihinden çıkan tecrübe ve dersler arasında çok değer taşımaktadır. Bu, medrese dışı sivil öğretime ve öğretmen yetiştirmeye geçilirken, *öğretmenlerin tutum ve davranışlarının, mesleğin gerektirdiği özelliklerin*

belirlenmesi yolunda ileri sürülmüş, muhtemelen ilk görüş ve uygulamadır.

Ancak, Darülmualimîn, daha sonraki yıllarda yine medresenin etkisinde kalmış, bu durum II. Meşrutiyet yıllarına kadar sürmüştür.

Burada, öğretmen yetiştirme ile çok sıkı ilişkili olan, Tanzimat döneminde başlayan ve günümüze kadar (2011) süregelen, öğretmenlik mesleğinin yeterli ölçüde gelişip güçlenmesine engel oluşturan bir uygulamadan söz etmemiz uygun olur. Bu, "öğretmenlerin hukukî statüsü" konusudur:

1848'de öğretmen yetiştirmek için bir okulun açılması yeni bir anlayış ve Türk eğitim tarihinde çok önemli bir olaydır. Artık rüştiye (ortaokul) öğretmenleri yalnızca bu okulun mezunlarından mı atanacaktı? Okulun yayımladığımız *Nizamnamesinde* (1851) "dışarıdan" da öğretmen atanabileceğine ilişkin bir hüküm yok. Ayrıca yine yayımladığımız başka arşiv belgeleri (1860-1861) de, 1848'de açılan Darülmualimînin başlangıçta, rüştiye öğretmenlerinin tek kaynağı olarak görüldüğünü kesinlikle ortaya koyuyor. Eğitim tarihimizde çok büyük değeri bulunan bu 1860-1861 tarihli belgeler özetle şöyledir (Akyüz, 1998: 6-16):

İlk Eğitim Bakanı Abdurrahman Sami Paşa, 1860'ta, "öğretmene ihtiyaç bulunduğunu" ve "Darülmualimîn mezunlarının sayıca ve bilgice yetersiz yetiştiklerini" ileri sürerek İstanbul dışında 8 (sekiz) rüştiyeye, bu okulun dışından "sınavla" öğretmen atamıştır. Bunun üzerine Darülmualimîn öğrencileri ve öğretmenleri Sadrazama (başbakan) bir dilekçe verip bu atamaların usulsüz olduğunu, *Nizamnameye* ters düştüğünü, kendilerine "haksızlık" yapıldığını ileri sürmüşlerdir.

Gerçekten, 1851 tarihli *Darülmualimîn Nizamnamesinde*, bu okulun mezunları dışından da öğretmen atanabileceği şeklinde bir hüküm yoktur. Bu bize, o tarihte, öğretmenliğe girişin çok isabetle belirlendiğini, başka deyişle, mesleğin temellerinin sağlam atıldığını göstermektedir. *Nizamnameye* göre, programın ilk dersinin bir *öğretim yöntemi* dersi olması da öğretmenliğin bir meslek olarak görüldüğünün kesin işaretidir.

Özetle, öğretmen olmak için meslekî bir öğrenim görmekte olan öğrenciler, Sadrazama verdikleri bu şikâyet dilekçesi ile, mesleği dışarıdan atanmalara karşı korumaya çalışmakta ve böylece çok önemli bir tepki göstermektedirler. Bu, Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin en önemli ve anlamlı olaylarından biridir.

Sonuçta, Mart 1861'de, "ihtiyaç" kalmayınca kadar ve "geçici olarak" Darülmualimîn dışından da öğretmen atanabileceği şeklinde bir hüküm bu okulun *Nizamnamesine* konarak resmî makamlar bu haksız atama yolunu "yasallaştırmışlardır".

1859'da İstanbul'da Sultanahmet'te kızlar için ilk kez bir rüştiye mektebi (ortaokul) ve 1870'te *Darülmuallimat* adında bir kız öğretmen okulunun açılması da kızların eğitiminde önemli bir dönüşümün başlangıcıdır (Öztürk, 2005).

Tanzimat döneminde eğitim öğretimde gerçekleşmeye başlayan dönüşümlerin benimsenmesi kolay olmamış, bunları zihinlerin özümsemesi konusunda önemli sorunlar yaşanmıştır. Bu önemli konuda biraz açmak uygun olur (Akyüz, 2011: 189-191):

Yukarıda belirttiğimiz gibi, Tanzimat döneminden itibaren sivil okullara hayata dönük konularla bazı müsbet bilim dersleri girmeye başlamıştır. Bir yandan da geleneksel dinî muhtevalı dersler varlıklarını sürdürmüşlerdir. Bazı kaynakların belirttiğine göre, öğrenciler, Cumhuriyet yıllarına kadar, bu müsbet bilimler-dinî bilimler derslerinde öğrendikleri bazen çelişkili bilgilerin ve öğretmenlerin farklı tutumlarının olumsuz etkilerinde kalmışlardır. Kanımızca bunun temel nedeni, 19. yüzyılın ortalarından itibaren Batı'da hızlı bilimsel gelişmelerin pozitivist ve maddeci görüşleri güçlendirip dinî inançları sarsmaya başlaması ve müsbet bilimlerin adeta tapılır hale gelmesidir. Kimi Osmanlı aydınları ve öğretmenleri de bu gelişmelerden etkilenmişlerdir. Sonuçta, Osmanlı öğrencilerinin kafası bu zıt, çelişkili fikirlerle altüst olmuş, eski ve geleneksel değerlerden, müsbet bilim anlayışına geçmek büyük acılara, sancılara yol açmıştır. Bu durum özellikle Rüşdiye, İdadiye, Sultaniye gibi ortaöğretim kurumlarında gözlenir.

Eğitimci M. E. Erişirgil'in (1891-1965) yazdığına göre, "Tanzimattan sonra, tabiat derslerini okutanlarla din derslerini okutanların kültür bakımından birbirleriyle hiç ilgisi yoktu. Din hocaları, diğer hocaların okuttukları konular hakkında hiçbir şey bilmedikleri gibi, çoğu zaman onların okuttuklarının dayandığı esasları sözleriyle, halleriyle inkâr ediyorlardı. Diğer derslerin bazı hocaları da din hocalarının bilgisizliğini ve söylediklerinin saçmalığını -sözleriyle değilse bile- halleriyle talebeye anlatmakta idiler. İki tarafın da fikirlerini açıkça söylemeye cesaretleri olmadığı için bu iki tür hocanın aldıkları durumun sebepleri üzerinde düşünmeye imkân bulamayan gençlerin fikir ve duyguları tezatlar içinde kalıyordu. Bu ruh haleti içinde olan bir gencin karşısına doğru veya yanlış bir fikri derli toplu söyleme kabiliyetinde olan biri çıkıverir, yahut onlar böyle bir eser okursa, kolaylıkla o yana kayıverirdi. Okul içindeki fikir tezatları, burada yetişenler tarafından toplum içine getiriliyordu."

Yine Erişirgil, müsbet bilimler öğretmenlerinin ve okul müdürlerinin, din dersi hocalarını aşağı gördüklerini ve bunu öğrencilerin de fark ettiğini, bu nedenle, din derslerine karşı az çok alaycı bir tavır takındıklarını söyler: "Resmî makamların anlayışı da az

çok böyledir: Hikmet, Türkçe, Tarih muallimi tayin olunurken onların bir İdadî öğrenimi görmüş olmaları aranıldığı halde, Ulûm-i Diniye muallimi için bu şarta lüzum görülmezdi. Daha doğrusu, nereden, ne suretle çıkanların din dersleri muallimi olabileceğine dair kesin bir hüküm yoktu."

Bilim tarihimize ilişkin araştırmaları ile tanınan Dr. Adnan Adıvar (1882-1955) da, o dönemde öğrencilerin ve gençlerin çelişkili bir etki altında kaldıklarını belirtir. O, önemli sosyal dönüşüm dönemlerini yaşamış olan kendi neslini "zavallı" olarak niteler ve eğitimde yaşadıkları çelişkileri şöyle ifade eder:

"Bu gençler, mektepte bir gün bir din dersi hocasının kestirip atan, münakaşaya (tartışmaya) yer bırakmayan ifadelerle anlattığı derslerden çıkan hükümleri düşünürken, ertesi gün, açık fikirli bir fizik veya kimya hocasından din hocasının sözlerine karşı koyacak gibi gözüken sözler işitiyorlardı. O gençler bilmiyorlardı: Din hocasının kestirip atılması (nassı, doğmatik) hükümlerine inanmakla mı, yoksa fizik hocasının akli serbest bırakan ve fakat sonradan gene her şeyi tabiat kanunlarına bağlayan hükümlerine inanmakla mı rahat ve huzura kavuşacaklardı? Bu kararsızlık ve huzursuzluk içinde yüksek tahsile çıkan genç, bir de yabancı dil öğrenmiş ve o dilden kitaplar okumuşsa, o kitaplardan öğrendiği Batı'nın fikri, içtimaî ve bilhassa günlük hayatıyla kendi evinde, sokağında, mektebinde, kahvesinde gördüğü hayat arasındaki derin uçurumdan başı dönüyordu. 19. yüzyıl sonlarıyla 20. yüzyıl başlarının hürriyetçilik devrinde yaşayan bu gençler, mekteplerde, verecekleri arzu hallerin (dilekçelerin) başına mutlaka Padişaha bir dua yazmaya mecbur tutuluyorlardı; derslere hoca ile beraber bir de sansür (denetim) memuru giriyordu. Gençler bilmiyorlardı: Okudukları kitaplardaki hayatla yaşadıkları hayattan hangisi hata (yanlış), hangisi hakikat (gerçek) idi?"

Birinci Meşrutiyet Dönemi

Kanun-i Esasî'nin ilanı ile başlayan ve iki yıl kadar süren I. Meşrutiyet döneminde eğitim alanında en önemli dönüşümler bir anayasa olan bu belgeye eğitimle ilgili aşağıdaki hükümlerin girmesidir (Akyüz, 2011: 223-224):

1876 tarihli *Kanun-i Esasî*'nin üç maddesi eğitimle ilgilidir. Bunlardan ilk ikisi özel öğretime, üçüncüsü ilköğretim zorunluluğuna ilişkindir:

- 15. maddede, "emr-i tedris serbesttir, muayyen olan kanuna tebaiyet şartıyla her Osmanlı umumî ve hususî tedrise mezundur" hükmü yer alır. Anlamı: "Öğretim işini (konusunu) herkes özgürce yapabilir; ilgili kanuna uymak şartıyla her Osmanlı vatandaşı genel ve özel öğretim yapmaya izinlidir."

- 16. maddede, Osmanlı ülkesinde bulunan çeşitli toplumların “umur-ı itikadiyelerine müteallik olan usûl-i tâlimiyeye halel getirilmeyecektir” denir. Bu, “ülkedeki çeşitli dinsel inanışlardaki toplumların din ve inanışlarına ilişkin öğretim yöntemi ve biçimine dokunulmayacaktır” anlamındadır. Aynı madde, ülkedeki tüm mekteplerin devletin denetiminde olduğunu da belirtir.
- 114. madde şöyledir: “Osmanlı efradının (bireylerinin) kâffesince (tümü için) tahsil-i maarifin (öğrenimin) birinci mertebesi (ilköğretim) mecburî (zorunlu) olacak ve bunun derecat ve teferruatı (ayrıntıları) nizam-ı mahsus (ayrı bir düzenleme) ile tâyin kılınacaktır (belirlenecektir).”

Mutlakiyet Dönemi (1878-1908)

Abdülhamit’in 13 Şubat 1878’de Parlamento’yu süresiz tatil etmesinden 23 Temmuz 1908’e kadar geçen süreye Mutlakiyet dönemi denir.

Bu dönemde de eğitimde birçok dönüşümler gerçekleşmiştir. Bunların başlıcaları ve dönemin temel eğitim özellikleri şunlardır (Akyüz, 2011: 225-226):

1. Birçok meslek ve sanat okulu açılmıştır. Bu, Mutlakiyet dönemi eğitiminin en belirgin özelliğidir.
2. Üstün zekâlı vs. Hıristiyan çocuklarının eğitimi için kurulmuş olan Enderun Mektebi’nden sonra ilk kez *özel eğitim* alanında bir girişim olmuş, sağır, dilsiz ve körler için bir okul açılmıştır.
3. Türk, azınlık ve yabancı *özel öğretim* büyük gelişme göstermiştir. Ancak, azınlık ve yabancı özel öğretim kurumlarının denetlenememesi çok önemli sakıncaları da beraberinde getirmiştir.
4. Genel eğitimde ve *okulların yaygınlaşmasında* önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Rejimin ilk yılları içinde, bu alandaki çabaların daha yoğun olduğu görülür.
5. Ortaöğretim (rüştiye) düzeyinde kızların eğitiminde gelişmeler sağlanmıştır.
6. Rüştiye ve İdadilerin (liselerin) yaygınlaştırılmasına önem verilmiş, ancak, özellikle parasal kaynak yetersizliği nedeniyle ilköğretime aynı özen gösterilmemiştir.
7. Nicelik bakımından gözlenen başarılar *eğitimin niteliğini* yükseltmek gibi bir amaçla beraber yürütülmemiştir. Azınlık ve yabancı öğretim kurumları hariç, okullar, öğretmenler, programlar, kitaplar, basın sıkı

bir *denetim* altına alınmış, yeni düşünceler engellenmeye çalışılmıştır.

8. Bu dönemde yetiştirilmek istenen *insan tipi*, Tanzimatın “*Osmanlılık*” *idealine bağlı, dindarlık, itaatkârlık, Padişah Abdülhamit’e sadakat özellikleri güçlendirilmeye çalışılan bir insan tipidir*. Eğitimin amaçları, ders kitapları, programlarda buna özen gösterilmiştir. Ancak, azınlıklar ve yabancılar, millî, dinî, siyasî, ayrılıkçı emellerini yine de eğitim yoluyla sürdürmüşlerdir.
9. Programlardan hayata dönük ve bazı başka dersler çıkarılmış, din ve ahlâk derslerinin saatleri artırılmıştır.
10. *Öğretmenliğin meslekleşmesine ilişkin -kâğıt üzerinde de kalsa- bazı önemli hukukî düzenlemelere* başlandığı görülür.
11. Ancak, öğretmenlerin çeşitli sorunları giderek büyümüş ve kadın öğretmenlerin eğitim yöneticiliği konusunda Tanzimat döneminde başlatılan gelişmeler durdurulmuştur.
12. Ordunun eğitimi Alman subaylarına teslim edilmiştir.
13. Maarif Nezareti, 1894-1895’ten itibaren, ülke çapında eğitim istatistikleri yayımlamaya başlamış ve yine ilk kez 1898-1904 yılları için *Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye* adıyla, ülke çapında önemli eğitim, öğretim yıllıkları yayımlanmıştır. Bu belgeler, ülkenin eğitim durumunu rakamsal olarak ve topluca gösterdikleri için, eğitim sorunlarının daha iyi anlaşılıp değerlendirilmesine yardımcı olmuştur.

Mutlakiyet dönemi eğitiminin özünü iyi anlamak için öğrenim hayatını bu dönemde geçiren Mustafa Kemal Atatürk’ün bu konuda yaptığı değerlendirmeler büyük önem taşır. O, bu değerlendirmelerini Eylül 1924’te Samsun’da öğretmenlere hitaben yapmıştır (Akyüz, 1981: 109-122):

“Gerçi biz, belki burada bulunanların kâffesi (tümü) dünyaya geldiğimiz zaman bu topraklar üzerinde yaşayanlarla beraber kahhar (kahredici, öldürücü) bir istibdadın (zulüm ve baskı yönetimi) pençesi içinde idik. Ağızlar kilitlemiş gibi idi. Muallimler, mürebbiler yalnız bir noktayı dimağlara yerleştirmeye mecbur tutulmakta idi: Benliğini, her şeyini unutarak bir heyûlaya (hayale) boyun eğmek, onun kölesi olmak. Bununla beraber tahattur etmek (hatırlamak) lâzımdır ki, o tazyik (baskı) altında dahi, bizi bugün için yetiştirmeye çalışan hakikî ve fedâkâr muallimler, mürebbiler eksik değildi. Onların bize verdiği feyiz (bilim, irfan) elbette esersiz (sonuçsuz, ürünsüz) kalmamıştır. Şimdi burada bir zat-ı âliye

(yüce, saygıdeğer bir kişiye) tesadüf ettim. O benim rüştiye birinci sınıfında muallimim idi. Bana henüz iptidai şeyler öğretirken istikbal (gelecek) için ilk fikirleri de vermişti.”

Atatürk, mesleğinde başarılı, mesleğin gerektirdiği özellikleri taşıyan öğretmenlere sahip olmuştur ki bu kendisi ve Türk milleti için büyük bir mutluluktur. Öğretmenleri onu çok değişik biçimlerde etkilemiş, ona çok yararlı bir rehberlik yapmışlardır:

Burada, Atatürk'ün iki öğretmeni üzerinde kısaca duralım (Akyüz, 1981: 109-122):

Şemsi Efendi: Atatürk'ün ilk öğretmenidir. Eğitim tarihimize yeni pedagojik yöntem ve uygulamaları ilk deneyenlerdendir. Öğrencileri bir üst düzeyde okul olan rüştiyedeki öğrencilerden daha bilgili yetişiyorlardı. Atatürk'ün dinde bağınazlığa karşı görüşlerinde, yenilikçi fikirlerinde, disiplin duygularının gelişmesinde Şemsi Efendi'nin öğretim ve uygulamalarının şüphesiz payı vardır.

Yüzbaşı Mustafa Bey: Atatürk'ün, Selânik Askerî Rüşdiyesinde Matematik öğretmenidir. Öğrencisinin yeteneklerini sezip ona Kemal adını takmıştır. Bu şekilde onun kendisinden ve arkadaşlarından farklı ve üstün durumunu tespit etmiş, ona, daha iyiye, daha güzele doğru gitmesi için sürekli bir teşvik nedeni sağlamıştır. Bu çok önemli tarihî olayı, Mustafa Kemal Atatürk'ü sürekli, daha büyük başarı ve erdemler peşinde koşmaya iten manevî bir destek olarak değerlendirmek gerekir.

İkinci Meşrutiyet Dönemi

Meclisli siyasal düzene dönüş için Anayasanın tekrar yürürlüğe konduğu 23 Temmuz 1908'den 30 Ekim 1918 Mondros Mütarekesine kadar geçen zamana *II. Meşrutiyet*, veya daha çok kullanılan şekliyle, sadece, *Meşrutiyet* dönemi denir.

“31 Mart” (13 Nisan 1909) günü İstanbul'da patlak veren bir olay, yeni açılan Parlamento dağıtmayı ve Meşrutiyeti kaldırmayı amaçlamıştır. Bu olay ordu tarafından bastırılmış ve bundan sonra Abdülhamit tahttan indirilerek yerine Mehmet Reşat (1909-1918) getirilmiştir.

Dönemin öteki en önemli siyasî ve askerî olayları şunlardır: Trablusgarp Savaşı (1911), Balkan (1912-1913) ve I. Dünya Savaşları (1914-1918), arkasından gelen Mütareke dönemi, parti kavgaları, öğrenci olayları, vs.

Meşrutiyet dönemi eğitiminin temel özellikleri şunlardır:

Bu dönemde toplumsal yaşamın her alanında olduğu gibi, eğitim alanında da önemli dönüşümlerin ilk belirtileri ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu açıdan, Meşrutiyet dönemi eğitiminin temel özellikleri özetle şunlardır (Akyüz, 2011: 265-267):

1. Siyasî hayat ve fikir hareketleri birden canlanmış, yayın özgürlüğüne kavuşma yanında, özellikle Balkan Savaşları, aydınları toplumsal sorunları ve dertleri acımasız bir dille ortaya koymaya itmiştir. *Eğitim sorunları* da, üzerinde önemle durulan bir alan olmuştur. Tartışılan başlıca *eğitim sorunları* ve *eğitim akımları* şunlardır: a) Politik akımlar (Osmanlılık, İslâmcılık, Türkçülük, Batıcılık, Sosyalizm) ve eğitim, b) Millî ve kültürel eğitim, c) Seçkinler eğitimi-kitle eğitimi, d) Anglo-Sakson eğitimi (eğitimde pragmatizm), e) Toplumcu kurtarıcı öğretmen görüşü, f) Kızların eğitimi, g) Halk eğitimi, h) İş, üretim, köy ve çevre eğitimi, i) Eğitimde çocuktan hareket ve j) Beden eğitimi (Ergün, 1996).
2. Dönemin başında, Meşrutiyetin ilânı ile beraber, aşırı hürriyetçi bir hava ortaya çıkmış, bu okullara da yansımıştır. Bu nedenle, önceleri okullara “hürriyetçi mektepler” dendiği olmuştur. Fakat, bu terimle aslında, okulların içine yuvarlandığı disiplinsizlik, keşmekeş, başıboşluk, gösteriş (nümayiş) anlatılmak istenmiştir. 31 Mart olayı bastırıldıktan sonra, okullarda da disiplin sağlanmıştır.
3. Özellikle Balkan Savaşlarından (1912-1913) sonra, toplumda eğitim konularına ilgi artmış, âdeta herkesin “gözü açılmış, eğitim işleri yalnızca Maarif Nezaretinin işi olmaktan çıkmıştır.” (Satı, 1334: 654-665). Ancak, Balkan Savaşları felâketlerinden çıkarılan, “toplum olarak uyuşukluktan silkinip, çalışıp çaba harcayarak toparlanma gerektiği, yoksa devletin daha büyük felaketlerle karşılaşacağı” gibi *dersler, düşünceler ve özeleştiriler*, ne yazık ki, çabuk unutulmuştur.
4. Balkan Savaşları ve felaketlerinden sonra toplumda, “*çökmekte olan devleti eğitim ve öğretmenler kurtaracaktır*” şeklinde bir görüş benimsenmiştir. Fakat bu, genellikle, bir slogan görünümünden öteye gidememiştir.
5. Özellikle Balkan Savaşlarına kadar “taassup” nedeniyle *kızların eğitimi* konusunda verimli çalışılmamış, fakat Balkan felaketlerinden sonra “taassup azalmış, daha cesurca ve etkili çalışmalar yapılabilmektedir.” (Satı, 1334: 654-665).
6. *Kızlar için* ilk kez bir lise ile bir yüksek öğretim kurumu açılmıştır (Öztürk, 2005).
7. Dönemin sonuna doğru geleneksel *sıbyan mekteplerinin* çoğu kapatılmıştır.

8. İlk resmî anaokulları bu dönemde açılmış, *okul öncesi eğitimde* ilk ciddi adımlar atılmıştır.
9. Eğitimde *drama* ilk kez bu dönemde kullanılmaya başlanmıştır.
10. *Medreselerin ıslahı* için fikirler ve teşebbüsler yaygınlaşmıştır.
11. *Öğretmen yetiştirilmesinde* yenilikler yapılmış, önemli adımlar atılmıştır.
12. Öğretmenler ilk kez bu dönemde *meslekî örgütler* kurmuşlardır.
13. Eğitimde *niceliğe*, yani okul, öğrenci ve öğretmenleri sayıca arttırmaya öncelik verilmiş, niteliğin önemi konusunda bazı görüşler ve uygulamalar görülse bile, *nitelik* hemen her zaman ikinci planda kalmıştır.
14. Programlara sosyal, siyasal muhtevalı, *hayata dönük bazı dersler* girmiştir.
15. Eğitimin *bilim* olarak işlenmesinde ciddi gelişmeler sağlanmış, Batı'nın önemli eğitimcilerinin fikir ve yöntemleri çok daha iyi tanınmaya başlamıştır. Pedagoji ve eğitim, eğitimcilerde ve toplumda gittikçe saygı ve ilgi uyandıran bilimler olarak görülmüştür. Bazı eğitimciler ve öğretmenler, "ben Tarih, Coğrafya, Matematik bilmem, fakat onların öğretim yöntemlerini bilirim" şeklinde aşırı görüşlere bile sahip olmuşlardır.
16. Daha önce öğretimde *öğretmen, kitap, hafıza* çok önemli idi. Meşrutiyet döneminde bunların yerine *tabiat, eşya, olay, deney* getirildi. Bu, o dönem için "ihtilâlcî bir pedagoji" demektir. Başka deyişle, eğitim ve öğretim yöntemlerinde kitap ve öğretmenden eşyaya yönelen, gözleme ve öğrencinin kendisinin araştırıp bulmasına dayanan (usûl-i tekşifi ve tedris-i ayanî) bir yola gidilmeye başlandı. Bu şekilde, okullarda, öğrencilerin fizikî ve sosyal çevrelerini tanımaları için gözlem ve inceleme gezileri düzenlendi (fennî gezintiler, tenezzühler, müşahade cevelanları). Fakat bu yeni yöntemler pek yaygınlaşamadı.
17. Eğitim Bakanlığı ilk kez ülkenin *renkli eğitim haritalarını* yayınlamıştır.
18. Meşrutiyet dönemi eğitiminde özellikle yöntem ve tekniklere ilişkin yenilikler görülmekle beraber, Baltacıoğlu'na göre, eğitime ortak ve kesin bir "amaç" gösterilememiştir. Her alanda ortaya çıkan düşünce ve davranış çeşitliliği ve farklılığı, eğitim için böyle ortak ve kesin bir "amaç"

belirlenmesini engellemiştir (Akyüz, 2011: 267).

19. Ancak yine de eğitimin amacına ilişkin genel bir eğilimden söz edilmesi bize mümkün görünüyor. Şöyle ki:

Dönemin başından Balkan Savaşlarına kadar, Tanzimatın "Osmanlılık" ideali ve *Osmanlı insanı tipi* ülke insanlarını bir arada tutacak, siyasî birliği sürdürebilecek bir unsur olarak görülmüş, bu düşünce eğitimde de (amaçlarda, ders kitaplarında vs.) geçerliliğini korumuştur. Ancak, bu insan tipi Meşrutiyet yanlısıdır ve II. Abdülhamit'e karşıdır. Fakat, Balkan Savaşları ve felaketleri ile beraber "Osmanlılık"tan vazgeçilerek "Türkçülük" idealine yönelinmiştir.

Bu çerçevede, "yeni bir nesil yetiştirme" düşüncesi doğmuştur. Bu, "çocuğun" artık, geleneksel değerler dışında bir "birey" ve bir "vatandaş" olarak görülmeye ve algılanmaya başlaması demektir. Bu gelişme, Cumhuriyet döneminde tamamlanacaktır.

20. Meşrutiyet dönemi, eğitimde büyük girişimler dönemi olamamıştır. Baltacıoğlu'na göre, "Mutlakiyet döneminde esaslı yeniliklere mani olan Sultanın istibdadı idi. Meşrutiyet döneminde yeniliklere mani olan birçok fertlerin kararsızlığı idi. Sanki sosyal hayat bütün gücüyle ortaya çıkacağı tek bir vücut bulamayıp, parça parça kanaatler taşıyan zayıf bireyler arasında dağılıp kalmıştı." (Akyüz, 2011: 267).
21. Eğitimde yeterli girişim ve atılımlar yapılamamışsa da, eğitim ve öğretmen sorunları meslekî dergiler ve genel basında ilk kez geniş ölçüde tartışılmış, yeni ve orijinal görüşler ortaya çıkmıştır. Bunlardan bazıları, Cumhuriyet dönemindeki uygulamaların tohumunu teşkil etmiştir (Köy Enstitüleri, vs.). Böylece, Meşrutiyet dönemi, eğitimde ve başka alanlarda, kısmen, gerekli bir *laboratuvar* olarak değerlendirilebilir.
22. *Balkan ve I. Dünya Savaşları* ve bunların yol açtığı felaketler, Meşrutiyet dönemi eğitiminin gelişmesini önleyici temel nedenler arasında yer almıştır.
23. Kadınlar devlet dairelerinde memur olarak çalışmaya, böylece, kırk yıldır bazılarının yaptığı "öğretmenlikten" başka hizmetlere de geçmeye başlamışlardır.

Mütareke ve Millî Mücadele Dönemleri (1918-1922)

I. Dünya Savaşında Çanakkale ve başka cephelerde büyük zaferler kazandığı halde, 30 Ekim 1918 Mondros Mütarekesi ile Osmanlı Devleti yenik sayılmış ve başkent İstanbul ile topraklarından birçok yeri işgal edilmeye başlanılmıştı. Müttefik devletler denen İngiltere, Fransa, İtalya, ABD, Yunanistan bu parçalama ve pay kapma çabaları içinde Türk milletini de esaret altına almayı amaçlamışlardı. Oysa, *tarihin akışına şekil veren, her zaman hür ve bağımsız yaşamış Türk milleti, esareti kabul edemezdi.* Bu nedenle Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğinde Kurtuluş Savaşına girişen Türk halkı, bağımsızlığını ve hürriyetini korumasını bilmiştir.

Millî Mücadele döneminde eğitimdeki dönüşümlere başlıca iki açıdan bakmak gerekir (Akyüz, 2011: 317-325):

A) Ankara millî hükümeti açısından

Bu açıdan bakıldığında, eğitimin başlıca dönüşümleri ve yönleri şunlardır:

1. Kurtuluş mücadelesi, eğitimi derinden etkilemiş, eğitim de bu mücadeleye katkıda bulunmuştur. Öğretmenlerin düzenlediği işgalleri protesto mitingleri millî uyanış, direniş ve örgütlenmeye büyük katkılar sağlamıştır.
2. Savaşın en yoğun olduğu bir zamanda Ankara'da bir eğitim kongresi toplanmış, burada Mustafa Kemal Atatürk çok önemli bir konuşma yapmıştır (Sarıhan, 2009: 71-76). Bu olayın eğitim tarihimizde büyük değeri vardır. O, konuşmasında, *yeni bir insan tipi* yetiştirilmesi gereği üzerinde durur. Bu *millî bir eğitim almış*, öncelikle *millî varlığını koruması* kendisine en temel değer olarak öğretilmiş bir insan tipidir.

Mustafa Kemal, kongreden “Türkiye'nin millî maarifini kurmasını” ister ve “millî maarifi” açıklar: “Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usûllerinin milletimizin gerileme tarihinde en önemli bir etken olduğu kanaatindeyim. Onun için bir millî terbiye programından bahsederken, eski devrin batıl inançlarından ve doğuştan sahip olduğumuz özelliklerle hiç ilgisi olmayan yabancı fikirlerden, Doğu'dan ve Batı'dan gelebilen tüm etkilerden tamamen uzak, millî ve tarihî özelliğimizle uyumlu bir kültür anlıyorum.”

Mustafa Kemal, çocuklara, gençlere neler öğretilmesi gerektiğini de belirtir: “Onlara özellikle varlığı ile, hakkı ile, birliği ile çatışan tüm yabancı unsurlarla mücadele lüzumu ve millî fikirleri kendinden geçerek her zıt fikre karşı şiddetle ve fedâkârca koruma gereği telkin edilmelidir.”

Mustafa Kemal, bu konuşmasında öğretmenleri “gelecekteki kurtuluşumuzun saygıdeğer öncüleri” olarak tanımlamıştır.

3. Halkın millî kurtuluş davası yolunda bilgilendirilmesi amacıyla halk eğitimi çalışmaları yapılmıştır.

B) Osmanlı hükümeti açısından

İstanbul'daki Osmanlı hükümeti ve onun Maarif Nezareti eğitimde her türlü millî ve sosyal olumlu dönüşümlere karşı çıkmıştır. Bu alanda başlıca eylemleri şunlardır:

1. Maarif Nezareti, İttihat ve Terakki Fırkasına mensup olmakla suçladığı bazı öğretmenleri azletmiştir. Bu baskı özellikle Maarif Nazırı Ali Kemal (Mart-Mayıs 1919) döneminde görülür. Ali Kemal, sonra da Dahiliye (İçişleri) Nazırı olmuş, Mustafa Kemal'e açıkça cephe almış, millî hareketi engellemeye çalışmıştır.
2. İstanbul Darülmüallimîni mezunları, “millî harekete katılırlar” korkusuyla Anadolu'ya atanmamıştır.
3. 1920 Nisan – Temmuz aylarında Maarif Nazırlığı yapan Rumbeyoğlu Fahrettin, okul kitaplarından *Türk* sözcüğünün çıkarılıp *Osmanlı* sözcüğünün konmasını istemiştir.
4. Maarif Nezareti, öğretmen ve öğrencilerin, Anadolu'da doğup gelişen millî hareketle ilgilenmelerini engellemeye çalışmış, fakat daha önce gördüğümüz gibi, İzmir'in işgalinden doğan millî heyecanı ateşlemek ve dile getirmekte öğretmenlerin görev almalarına karşı çıkamamıştır.

Baskılara rağmen, İstanbul öğretmenlerinin büyük çoğunluğu Anadolu hareketine bağlı kalmıştır. Fakat, az da olsa karşı olan öğretmenler de görülür.

Cumhuriyet Döneminin İlk Onbeş Yılı (1923-1938)

Atatürk Kurtuluş Savaşını zaferle sonuçlandırmış ve 29 Ekim 1923'te Cumhuriyet ilân edilerek, Türkiye Cumhuriyeti Devleti kurulmuştur. Atatürk'ün deyimiyle “ebediyen pâyidar olacak” olan bu devletin kuruluşundan beri halk uzun bir sükûn ve barış dönemi yaşamıştır.

1923'ten sonra, ülkede, o zamana dek görülenlerle karşılaştırılmayacak kadar önemli siyasal, ekonomik, hukukî, eğitimsel ve kültürel dönüşümler gerçekleştirilmiştir.

Cumhuriyet döneminin ilk onbeş yılına, başlıca eğitimsel ve kültürel dönüşümler açısından bakarsak, şu temel özellikleri görürüz (Akyüz, 2011: 327-329):

1. Dönemin siyasal, ekonomik, hukukî, kültürel değişimleri gerçekleştirildiğinde toplumun %10'u bile okur yazar olmadığı için, bunların kitlelere benimsetilmesi ve kökleşmelerinde eğitimin oynayabileceği rol her zamankinden fazla anlaşılmalı ve genel eğitime, özellikle de halk eğitimine önem verilmiştir.
2. Atatürk, bizzat kendisi "Başöğretmen" unvanı ile, eline tebeşiri alarak, kara tahta başında halka ders vermiş, kitlelerin eğitim düzeyinin yükselmesi için büyük çaba harcamıştır. Bu hareketiyle, o öğretmen ve eğitimciler için çok değerli bir manevi destek sağlamıştır.
3. Eğitimde genel olarak *sayısal* bakımdan önemli gelişmeler sağlanmıştır.
4. 1924'te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat (öğretim birliği) kanunu ile tüm okullar Eğitim Bakanlığına bağlanmış ve *medreseler* kaldırılmıştır.

Cumhuriyet döneminde eğitimde gerçekleştirilen dönüşümlerin kuşkusuz en önemlisi öğretimde birlik sağlanmasıdır. 3 Mart 1924'te gerçekleşen Tevhid-i Tedrisat, bu tarihten seksen yıl öncesinden beri bu konuda ileri sürülen fikirlerin ve girilen uygulamaların bir taçlanmasıdır.

Nitekim, 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat için 2 Mart'ta verilen kanun teklifinin başında şöyle denir: "1839'da başlayan Tanzimat döneminde Osmanlı Devleti 'tevhid-i tedrisata başlamak istemiş ise de bunu başaramamış, aksine bu konuda bir ikilik bile meydana gelmiştir. Bu ikilik eğitim ve öğretim birliği açısından birçok zararlı sonuçlar doğurmuştur." Burada her ne kadar Tanzimattan itibaren Batı tarzında açılan sivil okullarla geleneksel medrese arasındaki ikilikten söz ediliyorsa da, Osmanlı son döneminde tevhid-i tedrisata daha geniş bir anlam verildiği kesindir (Akyüz, 2009: 113-129).

Gerçekten Osmanlı Devleti Tanzimattan beri Tevhid-i Tedrisatı adeta aramıştır.

1924'e kadar *Osmanlı insan yetiştirme sistemine* baktığımızda genellikle söylendiği gibi üçlü bir sacayak değil, çok daha fazla ayaklardan oluşan bir sacayak üstüne oturduğumuz görüyoruz. Bunlar şöyle sayılabilir:

1. Medreseler, 2. Sıbyan mektepleri, 3. Tekke ve tarikat eğitimi, 4. Cami dersleri, 5. Bazı edip ve bilginlerin isteyenlere verdikleri özel dersler, 6. Ahi ve esnaf örgütlerinin verdikleri genel eğitim, ahlâk eğitimi, 7. Enderun Mektebi, 8. Askerî okullar, 9. Tanzimattan sonra açılan sivil okullar, 10. Azınlık okulları, 11. Yabancı okullar, 12. Çeşitli sanat okulları.

İşte Osmanlı'nın insan yetiştirme anlayışı ve düzeni bu on iki ayağa oturmaktadır. Bazı Osmanlı devlet adamları bu durumun sakıncalarını gözlemiş ve

gidermek için bazı önlemler almaya çalışmışlardır. Yine bazı düşünürlerimiz ve yazarlarımız da bu konularda fikirler oluşturmaya çaba harcamışlardır.

Gerçekten Türk eğitim tarihi bize Tevhid-i Tedrisatın temelinde seksen yıllık arayışların, bocalamaların, acı deneyimlerin ve felaketlerin bulunduğunu göstermektedir. Tevhid-i Tedrisatı bir sistem haline getirip uygulayan Atatürk ve Cumhuriyet Hükümeti olmuştur. Tevhid-i Tedrisat ile medreseler kapatılmış, eğitimin millî olması için çok önemli bir adım atılmıştır.

1. Eğitim *laikleştirilmiştir*.
2. Eğitim *demokratikleştirilmiştir*.
3. Özellikle tarih ve dil konularında *millî bir amaca* yönelme başlamıştır.
4. *Latin harfleri* kabul edilmiştir.
5. Kadın eğitimine önem verilmiştir, bu alanda büyük gelişme sağlanmış ve *erkek – kız karışık (karma) eğitim* kesinlikle gerçekleştirilmiştir. Kadınların eğitim yoluyla meslek edinip toplum yaşamına katılması Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen en önemli dönüşümlerden biridir (Topçuoğlu, 2008: 54-64);(Akşit, 2005).
6. Kurtuluş Savaşının kazanılması ve 1938'e kadar Atatürk'ün varlığı, tüm halka ve öğrencilere, kendilerine ve geleceğe güven duygusu ve büyük bir şevk vermiş, kız erkek tüm öğrenciler bir meslek sahibi olarak topluma yararlı olabilmek için büyük çaba harcamışlardır.
7. Atatürk ilkelerine bağlı, laik, aktif, *yeni bir insan tipi* yetiştirmek eğitimin en önemli amaçlarından biri olmuştur. Bu, sosyal hayata karışan, fikrini özgürce söyleyen, "kimseye haksızlık yapmayan, haksızlıklara da duyarsız kalmayıp tepki gösteren" *yurttaş* tipidir ve önceki dönemlerin insan tiplerinden çok farklıdır. Ancak 1950'lerden sonra zaman zaman bu amaçlara karşı gelişmeler de görülmüştür (Akyüz, 2004: 5-8).
8. Eğitimin dönüştürülmesinde zaman zaman Batılı eğitimcilerden yardım umulmuştur.

Cumhuriyet dönemi eğitime yöneltilebilecek başlıca eleştiriler de şunlardır:

1. Öğrencileri, yetenekleri doğrultusunda ve ülkenin gerçekten ihtiyacı olan mesleklere ve teknik eğitime yönlendirici bir örgün eğitim sistemi tam olarak kurulamamıştır.
2. Eğitim öğretimde, "şekilsel" tutum ve davranışlara zaman zaman fazlaca yer verilmiş, bu da bazen "öz"ü unutturmuştur.

3. Öğretim yöntemleri ve öğrenci disiplini konusunda, geçmişten gelen etkiler kısmen sürüp gitmiştir (ezbercilik, vs.).

Sonuç ve Genel Değerlendirme

Osmanlı döneminden Cumhuriyetin ilk on beş yılına kadar, her dönemin siyasî ve sosyal özelliklerine göre eğitimde çeşitli dönüşümler gözlenir. Eğitimin kendisindeki dönüşümler de toplumdaki genel dönüşümler için uygun ortam hazırlamıştır. Örneğin, Cumhuriyetin kadın devriminin başarıya ulaşmasında, 1870’te açılan ve Cumhuriyetin ilânında 53 yıldır kadın öğretmen ve aydın yetiştiren Darülmuallimatın etkisi önem taşır. Yine II. Meşrutiyet döneminin çeşitli sosyal felaketleri, aydınların gözünde yeni bir nesil yetiştirme fikrini doğurmuş, bu da Cumhuriyet döneminde gerçekleşmiştir.

Osmanlı’dan beri eğitimde dönüşümler ve eğitim yoluyla toplumsal dönüşümlerde kimi devlet yöneticilerinin etkileri de çok belirleyici olmuştur. Bunların başında Atatürk gelir. Tüm öğrencilik yaşamını Osmanlı son döneminde geçiren, devletin çöküşünün eğitimsel nedenlerini çok iyi gözleyen Atatürk, bu çöküşü esas olarak millî olmayan, pasif insanlar yetiştiren, hayata yönelik bilgi ve davranış kazandırmayı amaçlamayan eğitim sistemine bağlamış ve Cumhuriyetin artık tamamen farklı ve millî bir eğitim sistemine sahip olmasını istemiş ve Cumhuriyet için gerekli olan erdemli, çalışkan, aktif, vatansever nesiller yetiştirme görevini öğretmenlere vermiştir.

Kaynakça

- Akşit, E. (2005), *Kızların Sessizliği (Kız Enstitülerinin Uzun Tarihi)*, İletişim Yay., İstanbul.
- Akyüz, Y. (2011), *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2011)*, Pegem Akademi Yay., Ankara.
- Akyüz, Y. (2009), “Osmanlı Son Döneminde ‘Öğretim Birliğine İhtiyaç Duyulması ve Bu Yolda Bazı Arayışlar’”, *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakültelerinde Lisans ve Lisansüstü Eğitimin İrdelenmesi Çalıştayı*, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yay., Ankara, ss. 113-129.
- Akyüz, Y. (2004), “Osmanlıdan Cumhuriyete Geçerken Gençliğin Düşünce ve Niteliklerindeki Dönüşümlere Bir Bakış”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 56, ss. 5-8.
- Akyüz, Y. (1999), “Osmanlı Son Döneminde Kızların Eğitimi ve Öğretmen Faika Ünlüer’in Yetiştirilmesi ve Meslek Hayatı”, *Millî Eğitim*, 143, ss. 12-32.
- Akyüz, Y. (1998), “Öğretmen Okulu Dışından İlk Kez Öğretmen Atanmasına İlişkin Orijinal Belgeler (1860-1861) ve Tarihi Gelişim”, *Millî Eğitim*, 137, ss. 6-16.
- Akyüz, Y. (1994), “İlköğretimin Yenileşme Tarihinde Bir Adım: Nisan 1847 Tâlimatı”, *OTAM*, 5, ss.1-47.

- Akyüz, Y. (1993), “Türkiye’de Eğitimin Bilim Olarak Ele Alınışının Tarihçesi”, *Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi*, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yay., Ankara, ss. 125-150.
- Akyüz, Y. (1991), “Tanzimat Döneminde Ailenin Eğitim Görevlerine İlişkin Yeni Görüşler”, *Türk Aile Ansiklopedisi*, Başbakanlık Yay., Ankara, C.2, ss. 439-445.
- Akyüz, Y. (1990), “Darülmualliminin İlk Nizamnamesi (1851), Önemi ve Ahmet Cevdet Paşa”, *Millî Eğitim*, 95, ss. 3-20.
- Akyüz, Y. (1981), “Atatürk’ü Yetiştiren Öğretmenlerden Birkaçı”, *Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu*, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yay. Ankara, ss.109-122.
- Ergün, M. (1996), *II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)*, Ocak Yay., Ankara.
- Mustafa Sami (1996), *Avrupa Risalesi*, Haz. R. Demir, Gündoğan Yay., Ankara.
- Öztürk, C. (2005), *Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*, Atatürk Eğitim Fakültesi Yay., İstanbul.
- Sarıhan, Z. (2009), *1921 Maarif Kongresi*, Millî Eğitim Bakanlığı Yay., Ankara.
- Satı (1334), “Meşrutiyetten Sonra Maarif Tarihi”, *Muallim*, 19, C.2, ss. 654-665.
- Somel, S. A. (2001), *The Modernisation of Public Education in the Ottoman Empire (1839-1908)*, Brill Leiden.
- Topçuoğlu, H. (2008), “10. Yıl, 10. Sınıf”, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (40. Yıl Özel Sayı), ss. 54-64.

İlköğretimde Uygulanan Performans Görevlerinin Etkililiğine İlişkin Geliştirilen Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

The Validity and Reliability Study of the Attitude Scale for the Efficacy of Performance Tasks Used for Primary School Students

Uğur BAŞBOĞAĞLU*
Mehmet DEMİR**

Özet

Bu çalışmanın amacı 2005-2006 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programda ölçme aracı olarak kullanılan performans görevlerinin etkililiğine ilişkin bir tutum ölçeği geliştirmektir. Geliştirilen bu ölçekle ilköğretim IV. ve V. sınıflarda uygulanan performans görevlerinin etkililiğinin öğretmen görüşleri bakımından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Ölçek tek boyutlu likert tipi tutum ölçeğidir. Hazırlanan ölçek 34 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 152 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak amacıyla deneme formunda yer alan 49 madde üzerinde açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizine tabi tutulan maddelerle ilgili olarak tanımlanan faktörlerde yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.55 ile 0.75 arasında değiştiği ve faktörün toplam varyansın %66'sını açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin güvenirlilik katsayısı (alfa) .75'tir. Faktör analizi sonucunda faktör yük değerleri oldukça yüksek çıkmış ve ölçekte yer alan maddeler toplam varyansı açıkladığından herhangi bir madde elenmemiştir. Geliştirilen tutum ölçeği tekrar 388 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Uygulanan tutum ölçeğinin güvenirlilik katsayısı (alfa) 0.92 olarak bulunmuştur. Bu bulguların ölçeğin geçerliliği ve güvenirliliği için tatmin edici kanıtlar olduğu söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Performans görevleri, geçerlilik, güvenirlilik

Abstract

The aim of this research is to develop an attitude scale to measure the efficacy of the performance tasks used as evaluation instruments in the constructivist curriculum as of 2005-2006 school year. This scale is aimed to be used to evaluate the efficacy of the performance tasks used in 4th and 5th grades of primary schools based on teacher views. The instrument is a likert scale with one-factor structure. The pilot study for the development of the scale was conducted on 152 teachers working in 34 primary schools. To test the construct validity of the scale, a factor analysis was done with 49 items in the trial form. The results from the factor analysis showed that factor loadings of the items in relevant factors varied between .55 and .75 and they explained 66% of the total variance. The reliability coefficient of the scale was estimated as (alpha) .75. As a result of the factor analysis factor loadings were found very high and no items were discarded as the items explained the total variance. The final version of the scale was administered on 388 classroom teachers. The reliability coefficient of this second scale was found (alpha) .92. These findings represent significant proofs for the validity and reliability of the scale.

Keywords: Performance tasks, validity, reliability

* İnönü Üniversitesi Öğretim Üyesi, Yrd. Doç. Dr.

** İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Doktora Öğrencisi

Giriş

Hızlı gelişen ve değişen yeni dünya koşullarında bilgi hızla ilerlemekte, değişmekte ve aktarılmaktadır. Günümüzde hızlı bilgi akışı içerisinde değişen dünya şartlarına uyum sağlayacak bireylerin yetiştirilmesi konusunda öğretmen merkezli eğitim sisteminin yetersiz olduğu görüşü hâkim olmaktadır. Bilginin tekrar edilmesi yerine yeni bilgilerin öğrenilmesinin anlamlı bulunduğu bu koşullarda, bilginin biçim değiştirip yeniden oluşturulmasına imkân tanıyan yapılandırmacı yaklaşım, birçok ülkede eğitim programlarının tüm kademelerinde yaygınlaşmaktadır. Eğitim politikasında yapılandırmacı yaklaşımı temel alan Avrupa komisyonu bireylere bilgiye ulaşma, yaratma ya da değiştirme becerilerini kazandırarak Avrupa ülkelerini bilgi toplumu haline getirmeyi amaçlamaktadır. Avrupa ülkelerinin bunu uygulama sürecinde de Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 2005–2006 öğretim yılında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim programlarını Türkiye genelinde uygulamaya koymuştur.

İlköğretim programlarının hazırlanmasında temel alınan yapılandırmacılık kuramı, öğretme üzerine değil, insanın nasıl öğrendiği üzerine odaklanmıştır. Çünkü insanın nasıl öğrendiği, bilgiyi nasıl yapılandırdığı bilinirse ona uygun bir öğrenme ortamı oluşturulabilir. Bu bağlamda, yapılandırmacılık bir öğretim yöntemi değil, bilginin kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu oluşturulduğunu savunan bir eğitim kuramıdır. Yapılandırmacı kuramının özünde, öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması vardır. Bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Yaşar ve Gültekin, 2002: 24).

Yapılandırmacı öğrenmede yalnızca dinleme ve okuma değil; tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirleri paylaşma gibi öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımı yoluyla öğrenme gerçekleşir (Perkins, 1999: 8). Yeni ilköğretim programında, yapılandırmacı anlayışa paralel olarak öğretme ve öğrenme stratejilerin öğretmen merkezli bir yapıdan öğrenci merkezli bir yapıya doğru yöneldiği, değerlendirme ile ilgili anlayışın da bu değişime uygun biçimde yapılandırıldığı görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı bu doğrultuda *performans ödevi/görevi* uygulamasına yer vermiştir.

Performans görevleri, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak ilköğretim programında, ölçme değerlendirme araçları arasında yer almaktadır. Bu görevler öğrencilerin kazandıkları bilgileri günlük hayatta ne ölçüde kullanabildiklerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Belet ve Girmen, 2007: 2). Performans görevleri, öğrencilerin üst düzey bilişsel

becerilerini ölçmek amacıyla kullanılmakta, öğrencinin hayatındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermektedir (MEB, 2006). Performans değerlendirme süreç içine yayılmıştır; zamana bağlı değildir. Birkaç günde yapılabileceği gibi birkaç haftada da yapılabilir. Bundan dolayı öğrencilere, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın belirli bir zaman diliminde çalışma ve tekrar etme, oluşturulan ölçütlere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma imkânı verir. Performans görevlerinin değerlendirilmesinde özellikle dereceli puanlama anahtarları kullanılmaktadır (Coşkun, Gelen ve Kan, 2009: 28).

Performans değerlendirme; öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak, bunları uygulamaya dönüştürmelerini sağlayacak durum ve ödevler olarak tanımlanabilir. Bu bakımdan performans görevlerinde tek bir cevap yoktur. Bu nedenle başarılı bir değerlendirme yapmak için her bir performans görevi bir dereceli puanlama anahtarı ile eşleştirilmelidir. Öğrenciler performans göreviyle dereceli puanlama anahtarının bir örneğini alırlar. Böylece değerlendirme sürecinde kendinden ne beklendiğini bilerek çalışmalarını ona göre yönlendirirler. Dereceli puanlama anahtarı, öğrencinin başarısı için bir nevi yol haritası işlevi görür (Özby, 2007: 168).

Performans görevleri yapılandırmacı yaklaşımda yerini alan bir değerlendirme biçimidir. Bu değerlendirme biçiminin yeni olması ve öğretmenlerin bu uygulamaya ilişkin yeterince bilgilerinin olmaması, öğretmenlerin performans görevlerine ilişkin olumsuz bir kanının oluşmasına neden olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin programda yer alan performans görevlerine karşı nasıl bir tutum içinde olduklarının belirlenmesi bu bağlamda önem kazanmaktadır. Literatürde (Demir, 2010; Coşkun, Gelen ve Kan, 2009, Ay, Karadağ ve Çengelci, 2008; Belet ve Girmen, 2007; Yücel, 2007) öğretmenlerin performans görevlerine karşı görüş algı ve beklentilerine ilişkin çalışmalar mevcuttur.

Ay, Karadağ ve Çengelci (2008), İlköğretim birinci basamakta gerçekleştirilen performans görevlerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanmışlardır. Araştırmaya Eskişehir il merkezinde görev yapan 25 sınıf öğretmeni katılmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin performans görevlerinin öğrenci gelişimine katkı sağladığını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, velilerin performans görevlerine ilişkin olumsuz görüşleri ile teknolojik donanım, araç gereç ve kaynak yetersizliğinin performans görevlerinin gerçekleştirilmesinde karşılaştıkları önemli sorunlar olduğunu belirtmektedirler.

Yücel (2007), performans görevlerinin uygulanabilirlik durumunu ve hedeflenen amaçlara yaklaşılma düzeyini tespit etmek üzere *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi'nde Verilen Performans Ödevleri Hakkında Öğretmen-Veli-Öğrenci Görüşleri* adlı araştırmayı yapmışlardır. Araştırmaya katılanlara veri toplama aracı olarak anket formu uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, performans ödevlerinin hazırlanması sürecinde velilerin katılımının olduğu, ödevlerle ilgili öğretmen, öğrenci ve velilerin eğitiminin yetersiz olduğu, ödev hazırlama bahanesiyle öğrencilerin internet bağımlısı olduğu ve ödevlerin internette aynen kopyalanarak hazırlandığı, performans ödevlerinin not yükseltmek için araç olarak görüldüğü, öğrencilerin performans ödevlerinden dolayı sosyal aktivitelere yeterli oranda katılmadıkları, ödev hazırlama bahanesiyle aileye yalan söylendiği ve öğretmenlerin ödevleri angarya olarak gördükleri belirlenmiştir. Ancak ödevlerin öğrenciyi aktifleştirdiği, okul aile arasında köprü vazifesi gördüğü, hazırlanan ödevlerin olumsuz tarafları da olsa ödevlerin faydalı taraflarının bulunduğu belirtilmesinde fayda görmüşlerdir.

Belet ve Girmen (2007), *Türkçe Dersinde Kullanılan Performans Ödevlerinin Etkililiği* adlı araştırmada, araştırmacının verilerini, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğini kullanarak toplamışlardır. Araştırmanın bulgularına göre performans ödevlerinin; konuları, görünüşleri, içerikleri ve dil anlatım özellikleri bakımından büyük bir kısmının belirlenen kriterleri karşıladığı görülmüştür. Ancak ödevlerin içeriğine ilişkin belirlenen yaratıcılık kriterinin en düşük oranda gerçekleştiği, performans ödevlerinin internette ya da basılı materyallerden aynen alınarak oluşturulduğu, ödevlerin bir kısmının öğrenci dışında bir başkası tarafından yazıldığı, grup tarafından hazırlanan performans ödevlerinde kimi öğrencilerin çalışmalarının yer almadığı, öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmadan sınıflardaki tüm öğrencilere aynı performans ödevlerinin verildiği ve bu durumların performans ödevlerinin etkililiğini azaltıcı etmenler olduğu belirlenmiştir.

Coşkun ve diğerleri (2009), *Türkçe Derslerindeki Performans Ödevleri Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi* başlıklı araştırmada, 6.-8. sınıf 12 Türkçe öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 276 öğrenciye anket uygulanmıştır. Anketten elde edilen veriler, frekans ve yüzde değerleri ile tablolar halinde sunulmuştur. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre, performans ödevlerini değerlendirme konusunda gerek yeterli bilgiye sahip olmamaları, gerek ders kitaplarında yeterli bilginin olmaması, gerekse sınıfların kalabalık olmasından dolayı sıkıntı çektikleri, ödevlerin çoğunun veliye yaptırıldığı ve internette aynen alını yapılarak hazırlandığı için performans ödevleriyle istenen amaçların gerçekleşmediği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Görüldüğü gibi, öğretmenlerin doğrudan performans görevleri hakkında tutumlarını içeren bir çalışmaya araştırmacıların ulaşabildiği kaynaklar içinde rastlanmamıştır. Bu nedenle böyle bir tutum ölçeğinin geliştirilmesine olan ihtiyacın açık olduğu ortadadır.

Tutumların ölçülmesi daha çok sosyal psikoloji ile yakından ilgilidir (Janda, 1998). Bununla birlikte farklı bakış açılarına göre farklı şekillerde de tutum tanımları yapılmış ve genellikle kurum, gelenek, alışkanlıklar, etnik veya ulusal gruplar gibi belirlenen uyarıcı sınıflara yönelik olumlu veya olumsuz tepkilerin ortaya çıkışı ile belirlenebileceği dile getirilmiştir (Anastasi, 1982). Bizlerin tutumları doğrudan gözlemimiz oldukça zordur ve bizler tutumları kişilerin davranışları ile ortaya çıkarabiliriz. Bu davranışların ise çok farklı biçimleri vardır. Örneğin bunlar bir kişinin gerçek yaşamına ilişkin olabilir, sözel ifadelerine ilişkin olabilir veya onların bir ölçekteki tutumlarına ilişkin düşüncelerini kapsayabilir. Yine tutumlar, belirlenen değişkenler hakkında olumlu veya olumsuz olabilir. Bir başka ifadeyle tutumları doğrudan gözlemekte zorlandığımızda, sözel olan veya olmayan dış vurulan davranışlardan da anlayabiliriz (Sünbül ve İnandı, 2005: 217). Dış vurulan davranışlarla öğretmenlerin performans görevlerine karşı olan tutumlarının belirlenmesi bu nedenle önemlidir. Literatürde öğretmenlerin performans görevlerine karşı görüş, algı ve beklentilerine ilişkin çalışmalar yukarıda da belirtildiği gibi mevcuttur. Ancak doğrudan öğretmenlerin performans görevlerine karşı tutumlarına ilişkin çalışmaya araştırmacıların ulaşabildiği kaynaklar içinde rastlanmamıştır. Bu nedenle böyle bir tutum ölçeğinin geliştirilmesine olan ihtiyacın açık olduğu ortadadır ve böylelikle geliştirilen ölçekle çeşitli değişkenlerin nicel olarak incelenmesi mümkün olabilecektir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 eğitim-öğretim yılı güz yarılı içinde Malatya il merkezinden random seçilen 34 ilköğretim kurumunun IV. ve V. sınıflarında görev yapan toplam 152 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 67'si kadın, 85'i erkektir. Araştırmanın yapıldığı yıl bu öğretmenlerden 79'u IV. sınıfı ve 73'ü V. sınıfı okutmaktadır.

Veri Toplama Aracı Olarak Ölçek Maddelerinin Yazılması ve Deneme Formunun Oluşturulması

Veri toplama aracı olarak İlköğretim IV. ve V. sınıflarda uygulanan performans ödevlerinde karşılaşılan sorunları belirlemek için tutum ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde, ilköğretimde uygulanan performans ödevlerinin içeriği analiz edilmiş, öncelikle bu konuda daha önce yapılmış uygulamalar, araştırmalar ile Millî Eğitim Bakanlığının bu ödevlere

ilişkin yayımladığı genelgeler ve ödevlere ilişkin olumlu ve olumsuz tepkilerin tespiti için internet üzerindeki formlar incelenmiştir. Ayrıca köy, ilçe ve merkezde görevli öğretmenler ve müfettişlerle görüşülerek sistemli bir şekilde görüşler edinilmiştir. Bu görüşmelerde onlardan performans ödevlerine ilişkin genel düşüncelerinin ne olduğu, ödevlerin uygulanmasında karşılaştıkları sorunlar ve uygulamaya yönelik gördükleri eksiklikler, performans ödevlerinin öğrencilere katkı sağlayıp sağlamadığı, ödevlerin daha çok kimler tarafından yapıldığı, uygulamaya ilişkin herhangi bir kurs ve seminer alıp almadıkları sorularak bu konulardaki önerilerini serbestçe yazmaları istenmiştir. Bu uygulamadan sonra, söz konusu görüşmede belirtilen görüşler dikkate alınmış, Yücel (2007) tarafından geliştirilen ankette yer alan beş madde de eklenerek ölçeğin ön deneme formunun kapalı uçlu soruları oluşturulmuştur.

Veri toplama aracında cevaplama istenen bakış açısını davet etmesi, kaynak kişi için cevaplama kolaylığı sağlaması ile araştırmacı için değerlendirme (cevapları sayısallaştırma ve çözümlenme) kolaylığı vermesi açısından yeterli sayıda kapalı uçlu soru kullanılmıştır (Karasar, 2007: 132).

Veri toplama aracı taslak hâline getirildikten sonra Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim elemanları ile IV. ve V. sınıfları okutan öğretmenlerin görüşlerine sunulmuştur. Maddeler oluşturulurken ilgili alan yazın incelenmiş ayrıca kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmıştır. Alınan görüş ve öneriler doğrultusunda tutum ölçeğinde bulunan maddeler İnönü Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü ile Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümlerinde görev yapan öğretim üyelerinden dil, ifade, şekil ve kapsam açısından fikirleri alınmış ve ölçekte bulunan maddeler değiştirilip geliştirilmiştir. Ölçek, örneklemin özelliklerini taşıyan 21 öğretmene uygulanarak ölçekte yer alan soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği konusunda görüşleri alınmıştır. Bu uygulama sonucunda formun yetersizlikleri, uygulama yapılan grubun görüş ve önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenmiş, böylece ölçek formuna son şekli verilmiştir.

Hazırlanan tutum ölçeği 2 Kasım 2009-20 Aralık 2010 tarihleri arasında Malatya iline bağlı okullarda IV. ve V. sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenlerden tabakalı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Örnekleme oluşturulması sırasında Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün istatistik birimi ile koordineli çalışılmış ve oradan edinilen bilgilere göre okullar, il merkezi ve il merkezi dışı olmak üzere iki tabakaya ayrılmıştır. Bunlardan şehir merkezindeki ilköğretim okullarının sayısı 82, ilçe merkezlerindeki köy ve beldelerdeki ilköğretim okullarının sayısı ise 472 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca her alt gruptaki IV. ve V. sınıf öğretmen sayıları tespit edilmiştir. Buna göre, il

merkezinde 700, ilçe merkezlerinde, köy ve beldelerde 817 olmak üzere toplam 1517 IV. ve V. sınıf öğretmeni olduğu saptanmıştır. Her gruptan oranlı olarak örneklem alınmıştır. 34 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 179 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Ancak uygulanan anketlerin geri dönüşündeki eksiklikler veya usulsüz ve eksik doldurmalarından kaynaklanan problemler dikkate alınarak sorun olan formlar elendikten sonra kalan 152 tutum ölçeği formu değerlendirmeye alınarak cevapları SPSS 10.00 veri tabanına aktarılmış ve faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizine tabi tutulan maddelerle ilgili olarak tanımlanan faktörlerde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .55 ile .75 arasında değiştiği ve faktörün toplam varyansın %66'sını açıkladığı görülmüştür. Tutum ölçeğindeki maddelerin yük değerlerinin oldukça yüksek çıkması ve faktörlerin toplam varyansı açıklamasından dolayı ölçekte yer alan maddelerden hiçbirini elenmemiştir. Deneme formunda elenecek madde olmadığından aynı tutum ölçeği 71 ilköğretim okulunda IV. ve V. sınıflarda görev yapmakta olan 388 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Veri tabanına olumsuz ifadeler tersten puan değerleri (5=1, 4=2, 3=3, 2=4, 1=5) olarak girilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma için elde edilen verilerin analizi bilgisayarda SPSS 10,00 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada kullanılan tutum ölçeğinde 25'i olumsuz 24'ü olumlu ifadede oluşan toplam 49 madde yer almaktadır. Tutum ölçeği olarak düzenlenen ölçekte yer alan 49 tutum ifadesinin her birinin karşısına beş seçenekten oluşan bir cevaplama çizelgesi yerleştirilmiş; seçenekler 5'ten 1'e doğru sıralanmıştır. Maddelerin karşısında yer alan seçenekler ve puan karşılıkları; 5= Tamamen Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Kısmen Katılıyorum, 2= Katılmıyorum, 1= Hiç Katılmıyorum şeklinde düzenlenmiştir. Cevap seçenekleri ölçeğin baş tarafında yer almış, ilgili madde ve cevap seçeneğinin kesişim yerine boş kutu işareti konulmuştur.

Malatya iline bağlı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan IV. ve V. sınıflarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin performans görevlerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen tutum ölçeğinin yapı geçerliliğini sağlamak ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin belirlenerek işlevsel bir boyutlandırmanın elde edilmesi amacıyla faktör analizi yapılmıştır (Üstüner, 2006: 115). Ayrıca geliştirilen bir ölçme aracının güvenilirliği de tutum ölçeğinden elde edilen puanların iç tutarlılığı cronbach alfa (*a*) ile hesaplanmıştır.

Bulgular ve Yorum

İlköğretimde IV. ve V. sınıflarda uygulanan performans görevlerinin etkililiğine yönelik tutumlarını

ölçmek amacıyla geliştirilen performans görevlerine ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonuçları aşağıda verilmiştir.

Performans Görevlerine İlişkin Tutum Ölçeğinin Yapı Geçerliliği

Ölçeğin kapsam geçerliği çalışması için uzman görüşlerinden, yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla deneme formunda yer alan 49 madde üzerinde açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır (Cerit, 2006: 350). Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu *Kaiser Mayer Olkin (KMO)* ve *Bartlett* testiyle test edilmiştir. Değerlendirmeye alınan 152 adet 49 maddelik deneme ölçeği formu için *KMO* değeri .83, *Bartlett* testi sonucu 3422,588 $p < .000$ olarak bulunmuştur. Veriler üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için en az *KMO* değeri .60 olarak önerilmektedir (Büyüköztürk, 2009:126). Bu durumda gözlenen .83'lük *KMO* değeri önerilen *KMO* değerinden yüksektir. Ölçeğin deneme formu verilerinin faktör analizi yapmaya uygun olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin performans ödevlerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik ölçek, faktör analizine tabi tutulmuştur. Faktör analizi verileri çıktılarında "*Total Variance Explained*" ve

"*Commulaties*" tabloları incelendiğinde analize alınan $k=49$ maddenin (değişkenin) temel bileşenler analizi sonucunda ölçek maddelerinin tek faktörde toplandığı görülmüştür. Sorular bilgi ve beceri faktörü etrafında toplanmıştır. Bu faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans %66,321'dir. Faktör analizinde maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olması, bir faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir küme var ise bu bulgu, o maddelerin birlikte bir kavramı-yapıyı-faktörü ölçtüğü anlamına gelir (Üstüner, 2006:116). Faktör yük değerinin, 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer, 0.30'a indirilebilir (Büyüköztürk, 2009:124). Faktör analizine tabi tutulan maddelerle ilgili olarak tanımlanan faktörlerde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin ise 0,55 ile 0,75 arasında değiştiği gözlenmektedir. Tablo 1'de; birinci ve ikinci faktörlerin yük değerleri; Tablo 2'de ise faktörlerin açıkladığı varyans yüzdesi açıklanmıştır. Araştırmanın varyansının % 66.321 olarak çıktığı görülmektedir. Yani soruların varyansı oldukça yüksek çıkmıştır. Buna göre, analizde önemli bir faktör olarak ortaya çıkan tek faktör ile birlikte maddelerdeki toplam varyans ve ölçeğe ilişkin varyansın soruların tamamını açıkladıkları görülmektedir.

Tablo 1

Faktör Analizi Sonucunda Ölçekte Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri

Md.	Performans görevlerine yönelik tutum ifadeleri	Faktör yükü	Madde toplam korelasyonu
1	Performans ödevleri öğrencilerin bilgi ve becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır.	.719	.74
2	Performans ödevleri öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını azaltmaktadır.	.547	.73
3	Performans ödevleri öğrencileri, araştırmaya, düşünmeye ve keşfetmeye sevk etmektedir.	.752	.76
4	Performans ödevlerini genelde öğrenci velisi yaptığundan, ödevler öğrenciye bilgi ve beceri bakımından bir katkı sağlamamaktadır.	.617	.73
5	Ödevlerle öğrenilen bilgiler öğrenci davranışlarına dönüşmektedir.	.561	.75
6	Öğrenciler performans ödevlerinin kendilerine sağladığı katkıların farkındadırlar.	.619	.74
7	Performans ödevleriyle istenen amaca ulaşamamaktadır.	.599	.74
8	Ödevler, bir şeyler başarmış olma duygusunu yaşattığından kendine güven duygusunu geliştirmektedir.	.746	.76
9	Verilen performans ödevlerini hazırlayamayan öğrenciler ödevlerini velilerine yaptırdıklarından kendilerine olan özgüvenlerini yitirmektedirler.	.681	.73
10	Programın uygulayıcısı ve öğrencilerin rehberi olan öğretmenler, uygulanan yeni sistem hakkında ve performans ödevleri hakkında mutlaka bilgilendirilmelidir.	.674	.74
11	Hazırlanan performans ödevleri emek harcanmadan internetten hazır konma şeklinde yapılmaktadır.	.586	.73
12	Performans ödevi okul ile ev, ayrıca öğretmen ile veli arasında bir köprü vazifesi görmektedir.	.638	.75
13	Veliler maddi yük getiren ödevlerin verilmesini istememektedir.	.690	.75
14	El becerilerine dayalı verilen performans ödevleri, öğrencilerin el becerilerini geliştirmektedir.	.666	.75

Tablo 1

Faktör Analizi Sonucunda ... (Devamı)

Md.	Performans görevlerine yönelik tutum ifadeleri	Faktör yükü	Madde toplam korelasyonu
15	Performans ödevleri, öğrencinin zamanı planlayarak kullanma alışkanlığını ve sorumluluk duygusunu geliştirmektedir.	.646	.75
16	Hazırlanacak ödevlerden yüksek not alacağını düşünen öğrenciler, ders çalışmaktan soğumaktadır.	.705	.75
17	Öğretmenler performans değerlendirme ve performans ölçekleri hazırlama konusunda mutlaka hizmet içi eğitimden geçirilmelidirler.	.706	.74
18	Öğrenciler performans ödevlerini not yükseltmek için bir araç olarak görmektedirler.	.582	.74
19	Öğrenciler performans ödevleri için fazla zaman ayırdıklarından dolayı ders dışı sosyal ve eğitimsel etkinliklere katılamamaktadırlar.	.618	.74
20	Veliler, hazırlanan performans ödevlerinin sırf iş olsun diye yaptırıldığını düşünmektedir.	.620	.73
21	Veliler performans ödevlerinin yapılış amacını bilmemektedirler.	.702	.73
22	Performans ödevi hazırlayacağım bahanesiyle internet salonlarına oyun oynamak veya eğitim dışı bir faaliyeti gerçekleştirmek amacıyla giden öğrenciler de vardır.	.746	.73
23	Ödevleri internetten hazırlama kolaylığı öğrencileri kütüphanelerden ve kitaplardan uzaklaştırmaktadır.	.688	.73
24	Ödevler öğrencilerin araştırma yapma, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma kabiliyetlerini geliştirmektedir.	.674	.75
25	Performans ödevlerini hazırlayan öğrenciler, ödevleri neden yaptıklarını ve bu ödevlerin kendilerine sağlayacağı yararları bilmemektedir.	.684	.74
26	Kitaplardan ve kütüphaneden istenilen ödevler, öğrencinin kitaplara ve kütüphanelere karşı ilgisini artırmaktadır.	.660	.75
27	Bilgi kaynağı olarak sadece internete yönlendirilen öğrenciler, bilgisayar başında fazla vakit harcadıkları için kitap okumaya, günlük hayata zaman ayıramamaktadır.	.651	.73
28	Öğrencilere hazırlatılan performans ödevleri sınıfta sergilenerek, diğer öğrencilerin eleştirileri kayda alınmalıdır.	.665	.75
29	Araştırma ve el becerisine dayalı olarak verilen tüm ödevler öğretmen gözetiminde yapılırsa asıl amacına ulaşır.	.689	.74
30	Sınıfların kalabalık olması, öğretmenin performans ödevi konusunda öğrenciyi yönlendirmesini ve ödevleri gereği gibi incelemesine imkân vermemektedir.	.587	.73
31	Öğretmenler performans ödevlerinin değerlendirilmesinde kendilerinin hazırladıkları ölçekleri kullanmaktadırlar.	.641	.74
32	Öğretmenler, bazen ödevlerin hazırlanışını dikkate almadan gelişigüzel not vermektedir.	.559	.74
33	Performans ödevleriyle eğitim öğretim faaliyetleri okul dışındaki ortamlarda da devam etmelidir.	.619	.75
34	İnternetten istenen performans ödevleri, öğrencinin denetlenemeyen internet salonlarına ve internete bağımlılığına neden olmaktadır.	.631	.73
35	Öğretmenler ve öğrenciler, performans ödevi konusunda bilgiden çok şekle ve dış görünüme önem vermektedirler.	.585	.74
36	Performans ödevleriyle ilgili öğretmen kılavuz kitaplarında ve öğrenci kitaplarında yeterli örnek bulunmamaktadır.	.751	.74
37	Ders kitaplarında ve öğretmen kılavuzlarında yeterli örneği bulamayan öğretmenler internetten indirdikleri performans ödevlerini vermektedirler.	.651	.73

Tablo 1

Faktör Analizi Sonucunda ... (Devamı)

Md.	Performans görevlerine yönelik tutum ifadeleri	Faktör yükü	Madde toplam korelasyonu
38	Ders kitaplarındaki konular ile öğrenciye verilen performans ödevleri uyuşmamaktadır.	.624	.74
39	Öğretmenler, performans ödevlerini yasal zorunluluktan dolayı vermektedirler.	.630	.73
40	Performans ödevleri öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanmaktadır.	.697	.73
41	Öğrenciler performans ödevlerini amacına uygun yapmamaktadırlar.	.704	.75
42	Öğrenci velilerinin ekonomik ve internete sahip olma imkânlarının kısıtlı olması öğrenci yakınlarının şikâyetlerine neden olmaktadır.	.659	.74
43	Performans ödevlerinin yapılmasına ilişkin gerekli donanım okullarda bulunmamaktadır.	.729	.75
44	Derse ilgisiz öğrencilerin derslere ilgilerinin sağlanması açısından bu performans ödevleri yarar sağlamaktadır.	.693	.75
45	Öğretmenlere Millî Eğitim Bakanlığı tarafından performans ödevleriyle ilgili yeterli bilgi verilmemiştir.	.705	.74
46	Performans ödevleri değerlendirilirken sevilen, çalışkan ve ödev kapağını güzel hazırlayan öğrencilere daha yüksek not verilmektedir.	.712	.73
47	Öğretmenler performans ödevlerini değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip değildirler.	.749	.77
48	Öğretmenler performans ölçeklerini kendileri geliştirme yerine, önceden bakanlık tarafından hazırlanmış ölçekleri kullanmaktadırlar.	.740	.74
49	Genelde performans ödevlerini gereksiz görüyorum.	.704	.74

Tablo 2

Faktörün Özdeğeri ve Açıkladığı Varyans

Faktör	Özdeğer	Açıklanan varyans
1	11.51	23.49
2	4.35	8.88
3	2.57	5.24
4	2.00	4.08
5	1.84	3.68
6	1.61	3.29
7	1.47	3.00
8	1.42	2.91
9	1.27	2.60
10	1.19	2.43
11	1.12	2.29
12	1.08	2.22
13	1.06	2.16

(Bu değerler yukarıda faktör analizine tabi tutulan ve 1'in üzerinde değere sahip ilk 13 maddenin özdeğeri ve açıkladığı varyanstır.)

Sosyal bilimlerde veri toplama amacıyla kullanılan bir ölçme aracının tek boyutlu bir ölçek kabul edilmesinin iki temel koşulu bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, birinci faktörün açıkladığı varyans yüzdesinin toplam varyansın en az %30'u olması, diğeri ise birinci faktörün özdeğerinin ikinci faktörün özdeğerinin yaklaşık 3-3,5 katından daha büyük olmasıdır (Üstüner, 2006:116). Bu iki ölçüte baktığımızda Tablo 2'de görüldüğü gibi birinci faktörün açıkladığı varyans yüzdesinin 23.49, ikinci faktörün açıkladığı varyans yüzdesinin %8,88, üçüncü faktörün varyans yüzdesinin %5,24, dördüncü faktörün varyans yüzdesinin ise %4,08 olduğu görülmektedir. Bu ölçüte bakıldığında birinci faktörün açıkladığı varyans yüzdesi diğer faktörlerin açıkladıkları varyansın yüzdesinin %30'un üzerinde olduğu görülmektedir. İkinci ölçüte göre baktığımızda da birinci faktörün özdeğerinin 11.51 üçüncü faktörün özdeğerinden 2.57 ile 4.4 kat fazla olduğu, dördüncü faktörün özdeğerinden 2.0 ile 5.7 kat fazla olduğu; ancak birinci faktörün özdeğerinin 11.51 ikinci faktörün özdeğerinden 4.35 olup yaklaşık üç katından az olduğu için tüm faktörlerin tek faktör altında oluşabileceği görülmektedir.

Performans Görevlerine İlişkin Tutum Ölçeğinin Güvenirliği

İlköğretim IV. ve V. sınıflarda uygulanan performans görevlerine yönelik geliştirilen tutum ölçeği deneme formu 2009-2010 yılı Malatya ili merkez ilçesine bağlı ilköğretimde çalışan 152 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Bu uygulama sonucu elde edilen güvenilirlik katsayısı .75 bulunmuştur. Aynı tutum ölçeği 388 sınıf öğretmenine uygulanmış ve bu ölçeğin güvenilirlik katsayısı .92 bulunmuştur.

Sonuç

Bu çalışmada ilköğretim IV. ve V. sınıflarda uygulanmakta olan performans görevlerine yönelik tutumları belirlemek için ölçek geliştirilmiştir. Ölçek 49 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelere yönelik yapılan faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin tek faktörde toplandığı görülmüştür. Maddeler (değişkenler) "Bilgi ve Beceri" faktörü etrafında toplanmıştır. Ön (pilot) uygulamadaki ölçeğin tamamı için iç tutarlılık güvenilirliği .75 olarak bulunmuştur. Ön uygulaması yapılan tutum ölçeğindeki maddelerin faktör yüklerinin oldukça yüksek olması ve faktörün toplam varyansı açıkladığı görüldüğünden herhangi bir madde elenmemiştir. Ön uygulaması yapılan tutum ölçeği tekrar 388 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği (alfa) .92 olarak bulunmuştur.

Sonuç olarak, eğitimde yeni programa yönelik performans görevleri ve diğer ölçme değerlendirme metotlarının önemi göz önünde bulundurulduğunda bu özelliklerin ölçülmesine ilişkin ölçeklerin geliştirilmesi ve bu özelliklerin doğru olarak ölçülmesi büyük önem taşımaktadır. Literatürde performans görevlerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmediğinden bu çalışmanın yapılmasının gereği daha da bir önem arz etmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ait bulgular, performans görevlerine yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin tutumları belirlemek üzere kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geliştirilmesi IV. ve V. sınıf öğretmen görüşleri üzerinde olduğu için ölçek bu sınıflar dışındaki öğretmenlere, velilere ve öğrencilere kullanılacaksa, o gruplar üzerinden elde edilecek verilerle geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmalıdır.

Kaynakça

- Anastasi, A. (1982). *Psychological Testing*. (6th ed.). New York: McMillan.
- Ay, S., Karadağ, F., & Çengelci, T. (2008). *İlköğretim Birinci Basamakta Gerçekleştirilen Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri. Ankara, Türkiye, 2-4 Mayıs.

- Belet, D., & Girmen, P. (2007). *Türkçe Dersinde Kullanılan Performans Ödevlerinin Etkililiği*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Eskişehir, Türkiye, 5-7 Eylül.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz Kitabı* (10. Baskı). Ankara: PegemYayıncılık.
- Cerit, Y. (2006). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Üniversitenin Örgütsel İmaj Düzeyine İlişkin Algılar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 47.
- Coşkun, E., Gelen, İ., & Kan, M. (2009). Türkçe Derslerindeki Performans Ödevleri Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11.
- Demir, M. (2010). *İlköğretim IV. ve V. Sınıflarda Uygulanan Performans Görevlerinin Etkililiğinin Öğretmen Görüşleri Bakımından Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Janda, L. H. (1998). *Psychological Testing: Theory and Applications*. Massachusetts, Allyn & Bacon.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (4,5. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Yayınları.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, November. 3, vol. 57, pp. 6-11.
- Sünbül, Ö. ve İnandı, Y. (2005). İlköğretim ve Lise Öğretmenlerinin, İlköğretim ve Bakanlık Müfettişlerine İlişkin Tutumlarını Belirlemeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2.
- Üstüner, M. (2006). "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Testi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 45.
- Yaşar, Ş., ve Gültekin, M. (2002). *Uzaktan Eğitimde Kullanılan Ders Kitaplarının Yapılandırma Öğrenmeyi Gerçekleştirecek Biçimde Düzenlenmesi*, Uluslararası Katılımlı Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu. 23-25. Mayıs.
- Yücel, A. (2008). *İlköğretimde 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Verilen Performans Ödevleri Hakkında Öğretmen-Veli-Öğrenci Görüşleri (Konya Örneği)*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Konya, Türkiye.

Web Sitesi Kullanılabilirlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik, Güvenirlik Analizi ve Uygulama Sonuçları

Developing a Web Site Usability Scale: The Validity and Reliability Analysis & Implementation Results

Ebru KILIÇ ÇAKMAK*
Erhan GÜNEŞ**
Serdar ÇİFTÇİ***
Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ****

Özet

Çalışmanın amacı, web sitelerinin kullanıcı algısına dayalı kullanılabilirlik düzeylerini belirlemeye yönelik bir “Web sitesi kullanılabilirlik ölçeği” geliştirmektir. Alanyazın taraması sonucunda kullanılabilirlikle ilgili boyutlar ortaya çıkarılmış ve bu bağlamda 53 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur. Kapsam geçerliği için ölçek, 7 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen maddelerden oluşan taslak form, Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu öğrenme yönetim sistemi web sitesini kullanan 245 öğrenciye uygulanmıştır. Kullanılabilirlik ölçeğinin yapı geçerliğini incelemek için Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi yöntemleri kullanılmış, güvenilirliklerinin belirlenmesi için de Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmış, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu ve t testi kullanılarak üst %27 ile alt %27 grupların madde ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda dört faktörlü yapıya sahip 25 maddeden oluşan kullanıcı algısına dayalı web sitesi kullanılabilirlik ölçeği elde edilmiştir. Son olarak, geliştirilen ölçek öğrenme yönetim sistemi web sitesinin kullanılabilirliğini belirlemek amacıyla 239 uzaktan eğitim öğrencisi üzerinde uygulanmış ve sonuçlar rapor edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Kullanılabilirlik, gezinme kolaylığı, tasarım, erişim kolaylığı, kullanım kolaylığı, ölçek geliştirme

Abstract

The aim of this research was to develop a “User perception based web site usability scale” to be used for assigning usability of web sites based on user perception. After a literature review dimensions of usability were found out. Subsequently a pool of items including a total of 53 items was collected in this context. The draft form which was developed according to 7 subject matter experts’ opinions, was applied on 245 students who had been using Gazi University Distance Education Vocational College LMS (Learning Management System) web site. Exploratory and confirmatory factor analysis methods were used to determine construct validity. For reliability, Cronbach alpha internal consistency coefficient was taken into account; corrected item-total correlation and t-test were used to examine significance between item averages of top %27 and bottom %27 groups. As a result of the analysis process, the user perception based web site usability scale, with a construct of four factors including of 25 items, was developed. Finally, the scale was applied on 239 e-learners in order to determine the usability level of the LMS web site which they had been using and results were reported.

Keywords: Usability, ease of navigation, design, ease of access, ease of use, scale development.

* Yard. Doç. Dr. Ebru Kılıç Çakmak, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, ekilic@gazi.edu.tr

** Öğr. Gör. Erhan Güneş, Ahi Evran Üniversitesi, Mucur Meslek Yüksekokulu, guneserhan@gmail.com

*** Uzm. Serdar Çiftçi, Gazi Üniversitesi, Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı, serdar@gazi.edu.tr

**** Araş. Gör. Mutlu Tahsin Üstündağ, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, mutlutahsin@gazi.edu.tr

Giriş

İnternet kullanımı ile ilgili yapılan istatistiklere göre 2009 yılı Aralık ayı itibarıyla, dünyada yaklaşık 361 milyon internet kullanıcısının olduğu ve internette 234 milyon kayıtlı web sitesinin bulunduğu tahmin edilmektedir. Dünya internet istatistikleri web sitesi 2010 yılı verilerine göre bu rakamlar son yıllarda hızla artmaktadır. İnternet ortamında çeşitli amaçlara yönelik olarak hazırlanan ve farklı hedef kitlelere hitap eden web siteleri bulunmaktadır. Geliştirilen web sitelerinin kullanım amacına uygun olarak kullanıcılar tarafından kullanılması ve tercih edilmesi, sitenin kullanılabilirliğinin yüksek olmasına bağlıdır. Kullanılabilirlik, tüm web sitelerinde dikkate alınması gereken bir kavramdır. Uluslararası Standartlar Örgütüne (ISO) göre kullanılabilirlik; bir ürünün belirli amaçları gerçekleştirmek üzere kullanıcılar tarafından etkin, verimli ve tatmin edici biçimde kullanılabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Booth, 1989).

Kılıç ve Güngör'e (2006) göre kullanılabilirlik, kullanıcının bir ürün veya sistemle olan etkileşimini etkileyen faktörlerin birleşimidir. Bu faktörlerin tasarım aşamasında dikkate alınmasıyla daha kullanılabilir sistemlerin geliştirilmesi mümkün olabilmektedir. Nielsen'e (1993) göre kullanılabilirlik; kullanıcıların etkileşim içinde olduğu site arayüzlerinin öğrenilebilir, etkin, hatırlanabilir, az sayıda hatadan oluşan ve tatmin, beğeni hissi veren özelliklerde olmasını kapsar. Web sitelerinin tasarımında bilgi içeriği, dosya yüklenme hızı, kullanım kolaylığı ve sayfalar arasında gezinme kolaylığı göz önünde bulundurulmalıdır (Monideepa ve Zhang, 2005). Kullanılabilirlikte amaç, kullanıcıların beklenti ve ihtiyaçlarına uygun web siteleri tasarlamaktır. Tasarlanan web sitelerinin kullanıcıların bilişsel yapısı ve genel kullanım tutumları ile uyumlu olması hedeflenmektedir. Ayrıca kullanılan web sitesinin etkililiğini, etkinliğini ve memnuniyet derecesini artırmak da diğer bir kullanılabilirlik ölçüsüdür (Gürses, 2005).

Alanyazın incelendiğinde, kullanılabilirliğin birden fazla boyutunun olduğu görülmektedir. Kullanılabilirliğin boyutları yapılan araştırmalara göre farklılıklar göstermektedir. Tablo 1'de kullanılabilirlik konusunda yapılan araştırmalar çerçevesinde genel olarak üzerinde durulan kullanılabilirlik boyutları listelenmiştir.

Tablo 1

Kullanılabilirliğin Boyutları (Jeng, 2005)

Yazarlar	Boyutlar
Booth (1989)	<ul style="list-style-type: none"> Fayda Geçerlilik Öğrenilebilirlik Tutum
Brinck ve diğerleri (2002)	<ul style="list-style-type: none"> İşlevsel olarak doğruluk Verimli kullanım Kolay öğrenilebilirlik Kolay hatırlanabilirlik Hata toleransı Memnuniyet
Clairmont ve diğerleri (1998)	<ul style="list-style-type: none"> Bir ürünü başarılı bir şekilde öğrenip bir amaca erişmek için kullanma
Dumas ve Redish (1993)	<ul style="list-style-type: none"> Görevleri hızlı ve kolay yerine getirme
Furtado ve diğerleri (2003)	<ul style="list-style-type: none"> Kullanım kolaylığı Öğrenme kolaylığı
Gluck (1997)	<ul style="list-style-type: none"> Kullanım kolaylığı Faydalılık
Guillemette (1995)	<ul style="list-style-type: none"> Kullanıcının bir görevi yerine getirmesindeki etkililik
Hix ve Hartson (1993)	<ul style="list-style-type: none"> Başlangıç performansı Uzun vadedeki performans Öğrenilebilirlik Süreklilik Gelişmiş özelliklerin kullanımı İlk izlenim Uzun vadedeki kullanıcı memnuniyeti
ISO (1994)	<ul style="list-style-type: none"> Geçerlilik Etkinlik Memnuniyet
Kengeri ve diğerleri (1999)	<ul style="list-style-type: none"> Geçerlilik Öğrenilebilirlik Faydalılık
Kim (2002)	<ul style="list-style-type: none"> Arayüzün etkililiği
Nielsen (1993)	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenilebilirlik Verimlilik Hatırlanabilirlik Hataların azlığı Memnuniyet
Oulanov ve Pajarillo (2002)	<ul style="list-style-type: none"> Etkili kullanım Verim Kontrol Yardımanın bulunması Uyarlanabilirlik
Shackel (1986)	<ul style="list-style-type: none"> Geçerlilik Öğrenilebilirlik Esneklik Kullanıcının tutumu

Tablo 1 incelendiğinde çalışmalarda kullanılabilirliğe ilişkin ortak ve farklı boyutların ele alındığı görülmektedir. Boyutlar kullanıcılara ve kullanım amacına göre farklılık göstermektedir. Tablodaki ortak olan boyutlar; etkinlik, fayda, geçerlilik, hata toleransı, kolay hatırlanabilirlik, kullanım kolaylığı, memnuniyet, öğrenilebilirlik, verimli kullanım olarak sıralanmaktadır.

Tablo 1'de incelenen çalışmalarda ve kullanılabilirliğe ilişkin yapılan tanımlarda ön plana çıkan kullanılabilirlik boyutlarının kısaca tanımlanmasında fayda vardır. *Etkinlik*; verilen görev ya da işi kullanıcının eksiksiz ve zamanında yapabilmesidir. *Etkililik*; kullanıcının, amacını kolaylıkla ve istekli olarak gerçekleştirmesidir. *Öğrenilebilirlik*; kullanıcının iş ya da görevi belirli süre içerisinde ve belirli yeterlilik ölçütlerinde gerçekleştirebilmesidir. Bu süreç belirli öğrenme etkinliklerini de gerektirebilir. *Erişim Kolaylığı*; kullanıcının amacına uygun olarak sitede istediği yere kolaylıkla ve en az kısıtlama ile erişebilmesidir. *Gezinme Kolaylığı*; kullanıcıların sitede yardıma en düşük seviyede ihtiyaç duyarak, en kısa sürede istenilen bilgiye erişebilmeleridir. *Tasarım*; kullanıcının site ile etkileşimlerini kolaylaştıracak görsel düzenlemelerin bütünüdür. *Kullanım Kolaylığı*; kullanıcının siteyi, düşük seviyede yardıma ihtiyaç duyarak, istekli ve amaçlarına uygun olarak kullanabilmesidir (Rubin ve Chisnell, 2008; Thomsett-Scott, 2006; Jeng, 2005; Agarwal ve Venkatesh, 2002; Nielsen, 2000; Pearrow, 2000).

Günümüzde internet ortamında hizmet veren ve rekabet içerisinde olan web sitelerinin başarılı olabilmeleri ve kullanıcılarını tatmin edebilmeleri için bahsedilen kullanılabilirlik boyutlarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Nielsen, 2000; Pearrow, 2000; Shneiderman, 2004). Bu boyutlar hem web sitelerinin geliştirilme sürecinde hem de web sitesi kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi sürecinde kullanılabilir.

Kullanılabilirliğin değerlendirilmesi için çeşitli teknikler geliştirilmiştir. Bu teknikler araştırma, inceleme ve göreve dayalı olmak üzere üç ana başlık altında toplanabilir. Araştırma teknikleri ölçek, anket, odak grupları ve gözlem yapmayı içerir. İnceleme teknikleri web sitesini kullanıcı bakış açısından ele almaktadır. Bilişsel gözden geçirme ve sezgisel değerlendirme gibi teknikler inceleme tekniklerine örnek olarak verilebilir. Göreve dayalı tekniklerde ise belirli bir görevi yerine getirirken kullanıcının izlenmesi ve yaptıklarının kaydedilmesi esastır (Thomsett-Scott, 2006).

Kullanılabilirlik ile ilgili olarak; yüksek sesle düşünme (Jorgensen, 1990; Lewis, 1982), problem analizi (Asahi ve Miyai, 1990), tutum anketleri (Lewis, 1990) gibi çalışmalar ve ayrıca SUMI (Software Usability Measurement Inventory) (Kirakowski ve

Corbett, 1993) ve WAMMI (Website Analysis Measurement Inventory) (Claridge ve Kirakowski, 2005) gibi araçlar göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra alanyazında karşılaştırmaya dayalı web sitesi kullanılabilirlik değerlendirme yöntemlerine de rastlamak mümkündür (Becker, 2007). Dix, Filay, Abowd ve Beale (1998), Ebling ve John (2000), Jeffries ve Desurvire (1992), Nielsen (1993), Kassim (2003), Rafee ve Kochanek (2003) kullanılabilirlik çalışmalarında en iyi değerlendirmeyi yapabilmek için en az iki tekniğin kullanılmasının uygun olacağını belirtmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde kullanılabilirliğin farklı boyutlarının ve ölçüm yöntemlerinin olduğu görülmektedir. Bu çalışma kapsamında web sitelerinin kullanıcı algısına dayalı olarak değerlendirilmesini sağlayacak bir araç geliştirilmiştir. Ayrıca geliştirilen araç Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu'nda kullanılan öğrenme yönetim sistemi web sitesinin kullanılabilirliğini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Geliştirilen araç, web sitelerinin kullanılabilirlik düzeylerini kullanıcı algısına dayalı olarak belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçüğe duyulan ihtiyacı gidereceği düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde, Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulunda farklı bölümlerde eğitim gören 243 öğrenciye aracın deneme formu uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 27'si (%11,11) Bilgi Yönetimi, 105'i (%43,21) Bilgisayar Programcılığı, 83'ü (%34,16) İşletme Yönetimi, 28'i (%11,52) Muhasebe ve Vergi Uygulamaları bölümü öğrencisidir. Öğrencilerin 79'u (%32,51) erkek ve 164'ü (%67,49) kızdır. Araştırmanın ikinci amacına yönelik olarak geçerliği ve güvenilirliği önceden belirlenen web sitesi kullanılabilirlik ölçeği, tüm uzaktan eğitim öğrencilerine internet üzerinden gönderilmiştir. Toplam 239 öğrenci ölçeği doldurmuştur.

Araç

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak deneme formunun oluşturulması için ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. İkinci aşamada ise yapılan alanyazın taraması sonucunda kullanılabilirlikle ilgili boyutlar ortaya çıkarılmış ve bu bağlamda madde havuzu oluşturulmuştur. 53 maddeden oluşan madde havuzunda yer alan sorular, Türkçe dil kuralları açısından dil uzmanları tarafından incelenmiştir. İnceleme sonucunda yapılan düzenlemelerle taslak form oluşturulmuştur.

Üçüncü aşamada, ölçeğin taslak formunda yer alan maddelerin web sitelerinin kullanılabilirliğini ölçmedeki yeterliliğini ve amaca uygunluğunu belirlemek amacıyla 7 alan uzmanından, uzman

değerlendirme formu kullanılarak görüş alınmıştır. Uzman değerlendirme formu oluşturulurken öncelikle ölçeğin amacına ilişkin açıklamaları ve uzmanlardan beklenenleri yansıtan bir yönerge sunulmuştur. Soruların amaç için uygun olup olmadığına ilişkin uzman cevapları, üçlü derecelendirme ölçeği (Uygun değil: 1, Uygun: 2, Tamamen uygun: 3) kullanılarak elde edilmiştir. Soruların amaca uygunluğuna karar vermede hesaplanan madde ortalama puanları, üçlü derecelendirme ölçeğinin orta derecede uygun (2) seçeneğinin gerçek üst sınırı olan 2.5 puanı ile karşılaştırılmıştır. Madde ortalama puanı 2.5'ten küçük olan sekiz madde taslak formdan çıkartılmış, yedi maddede ise değişiklik yapılarak ölçeğin 45 maddelik deneme formu elde edilmiştir.

Dördüncü aşamada, aracın yapı geçerliği ve güvenilirlik analizlerini yapabilmek için uzaktan eğitimde öğrenim gören 245 öğrenciden, 45 maddelik deneme formunu kullanarak, öğrenme - öğretme süreçlerinde kullanılan öğrenme yönetim sistemi web sitesinin kullanılabilirliğine ilişkin algılarını ortaya koymaları istenmiştir.

Son şekli verilen web sitesi kullanılabilirlik ölçeği ile birlikte öğrencilerin sitenin kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kapsam geçerliği için uzman görüşü alınan açık uçlu üç soru uzaktan eğitimde öğrenim gören öğrencilere yeniden uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçeğin yapı geçerliği, faktör yapısı, açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile incelenmiştir. AFA ile ölçekte yer alan maddelerin ölçtükleri gizil yapıların (faktörlerin) keşfedilmesi amaçlanmıştır (Büyüköztürk, 2005). Ölçeğin AFA ile belirlenen faktör yapısının, modelin, verilerle ne derece uyum gösterdiğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Modelin örneklem için uyumunu, başka bir anlatımla kuramsal yapının gerçek verilerle uyumunu değerlendirmek amacıyla beş ölçüt kullanılmıştır (Cole, 1987; Sümer, 2000): Ki-Kare uyum testi (Chi-Square Goodness, χ^2), İyi Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI), Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA).

Ölçeğin güvenilirliği için ilk olarak Cronbach Alfa katsayısı ve Spearman Brown iki yarı test korelasyonu hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin, ölçülen özellik bakımından ayırt ediciliği, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu ve alt-üst %27'lik grupların madde puanları arasındaki farklar ilişkisiz t-testi ile incelenmiştir.

Uzaktan Eğitimde kullanılan öğrenme yönetim sisteminin kullanılabilirliğinin öğrenci algısına göre

değerlendirilmesinde ise aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Ölçekten alınacak puanlar ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar göz önünde bulundurularak düşük, orta, yüksek şeklinde gruplanmıştır. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar ise içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek üzere açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. KMO (0.933) değeri .60'dan yüksek ve Barlett Sphericity testi sonucu ise anlamlı olduğu için veriler faktör analizi yapmak için uygun bulunmuştur. Faktör yapısının belirlenmesi ise beş aşamada tamamlanmıştır. Yapılan analizlerde maddelerin faktör yük değerlerinin .30'dan yüksek olup olmadığı, birden fazla faktörde aynı anda yüksek yük değeri alıp almadıkları ve ortak faktör varyanslarının .66'nın üzerinde olup olmadığı incelenmiştir (Büyüköztürk, 2005).

Faktör analizi gerçekleştirilirken faktörlerin kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulmaları ve faktörleri daha kolay yorumlayabilmek (Büyüköztürk, 2005) için dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Birinci aşamada 10 madde, faktör yük değeri aynı anda diğer faktörlerde de yüksek değer gösterdiği için ölçekten çıkartılmıştır. İkinci ve üçüncü aşamada aynı anda diğer faktörlerde yüksek yük değerine sahip olan ikişer madde ölçekten çıkartılarak analizler yeniden yapılmıştır. Dördüncü aşamada bir madde, tekrarlanan son aşamada ise beş madde yine aynı anda diğer faktörlerde yüksek yük değerine sahip oldukları için ölçekten çıkartılarak 25 maddeden oluşan ölçeğe son şekli verilmiştir.

Yapılan analiz sonuçları ölçeğin dört faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Tablo 2'de ölçek maddeleri ve maddelere ilişkin faktör ortak varyansları, faktör yük değerleri ve her bir faktörün açıkladığı toplam varyans değeri verilmektedir. "Gezinme kolaylığı" olarak isimlendirilen birinci faktör 10 maddeden oluşmaktadır. Açıkladığı toplam varyans ise %28.24'tür. "Tasarım" olarak isimlendirilen ikinci faktör yedi maddeden oluşmakta ve açıkladığı toplam varyans %19.03'tür. Dört maddeden oluşan üçüncü faktör "Erişim kolaylığı" olarak isimlendirilmiş ve açıkladığı toplam varyans %14.27'dir. Son faktör ise "Kullanım kolaylığı" olarak isimlendirilmiş ve açıkladığı toplam varyans %10.44 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamının açıkladığı toplam varyans ise %71.98'dir.

Tablo 2
Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	No	Maddeler	Faktör ortak varyansı	Faktör yük değeri	Açıklanan varyans
Gezinme kolaylığı	4	Sitede, site haritası, gezinme çubuğu, önceki ve sonraki sayfaya geçiş gibi gezinmeye yardımcı araçlar bulunmaktadır.	.84	.87	% 28.24
	5	Sitede, site haritası, gezinme çubuğu, önceki ve sonraki sayfaya geçiş gibi gezinmeye yardımcı araçlar uygun yerleştirilmiş.	.81	.84	
	6	Site haritası, gezinme çubuğu, önceki ve sonraki sayfaya geçiş gibi gezinme araçlarının yerleşimi sayfalar arasında tutarlılık gösteriyor.	.79	.82	
	7	Sitede rahatlıkla geziniyorum.	.77	.77	
	9	Sitede yenilikler hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılıyor.	.61	.66	
	10	Menülerdeki başlıklar ile içerik tutarlı.	.71	.76	
	12	Sayfadaki bağlantılar kolaylıkla ayırt edilebiliyor.	.73	.67	
	17	Sitenin adresini kolaylıkla hatırlıyorum.	.51	.62	
	18	İlişkili bilgiler gruplandırılmış.	.69	.70	
	24	Sayfalarda dikey kaydırma çubuğunun kullanılması en aza indirilmiş.	.55	.52	
Tasarım	20	Metinlerin hizalamaları tutarlı.	.78	.66	% 19.03
	21	Kullanılan yazı tipleri tutarlı.	.79	.69	
	28	Yazı tipi ve büyüklüğü okumayı kolaylaştırıyor.	.74	.64	
	29	Arkaplan rengi okumayı kolaylaştırıyor.	.85	.75	
	30	Arkaplan-metin renk uyumu okumayı kolaylaştırıyor.	.82	.77	
	31	Sayfanın ekrandaki yerleşimi uygun.	.77	.70	
	32	Sayfaların yerleşimi tutarlı.	.72	.63	
Erişim kolaylığı	33	Site hızlı yükleniyor.	.73	.76	% 14.27
	34	Bağlantılar sorunsuz çalışıyor.	.69	.75	
	35	Site, farklı tarayıcılarda (Internet Explorer, Netscape, Firefox vb.) aynı şekilde ve sorunsuz çalışıyor.	.78	.82	
	36	Site, farklı ekran çözünürlüklerinde aynı şekilde ve sorunsuz çalışıyor.	.76	.78	
Kullanım kolaylığı	11	Siteyi karmaşık buluyorum.	.70	.83	% 10.44
	14	Sitenin kullanımını öğrenmek çok zaman alıyor.	.71	.83	
	37	İçeriği henüz tamamlanmamış sayfa veya sayfalar var.	.46	.62	
	42	Siteyi kullanırken	.67	.82	

Toplam açıklanan varyans: % 71.98

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

AFA ile faktör yapısı ortaya çıkarılan kullanılabilirlik ölçeğinin faktör yapısı DFA ile sınanmıştır. İlk olarak özgün ölçekte belirtilen dört gizil değişkenli (faktörlü) model için uyum istatistikleri hesaplanmıştır. Analiz sonucunda Ki-Kare değeri ($\chi^2=1026$, $p=.000$, $sd=269$) başta olmak üzere uyum indekslerinin bazıları (RMR=.065, SRMR=.063, GFI=.75, AGFI=.69, RMSEA=.108), modelin iyi uyum göstermediğine işaret etmektedir. Bu sonuçlara ilişkin modifikasyon indeksi değerleri incelendiğinde özellikle madde çiftlerinin hata kovaryansları arasında dikkate

değer düzeyinde ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu madde çiftleri incelendiğinde özgün ölçekte aynı gizil değişken altında yer aldıkları ancak anlamca birbirinden farklı oldukları görülmüştür. Maddeler arasında gözlenen yüksek hata korelasyonları modele eklenerek yapı yeniden sınanmıştır. DFA ile sınanan modelin uyum indeksleri incelendiğinde ise Ki-Kare değerinin ($\chi^2=594.43$, $sd=264$, $p=.000$) anlamlı olduğu görülmektedir. Hesaplanan χ^2/sd oranı 2.25'tir. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=0.07, GFI=0.84, AGFI=0.80, CFI=0.94, NNFI=0.93, RMR=0.06 ve SRMR=0.06'dır.

Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Ölçeğin güvenirliliği için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı “Gezinme kolaylığı” faktörü için .94, “Tasarım” faktörü için .95, “Erişim Kolaylığı” faktörü için .89, “Kullanım Kolaylığı” faktörü için ise .79 bulunmuştur. Tablo 4’te bu sonuçlar özetlenmektedir. Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .93’tür. Tablo 3 incelendiğinde ölçekte yer alan maddelerin, madde toplam korelasyon katsayılarının .42 ile .86 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin kullanıcıların web sitesinin kullanılabilirliğine ilişkin algılarını ayırt etmedeki yeterliliği, toplam ölçek

puanına dayalı olarak oluşturulan alt-üst %27’lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkları analiz eden ilişkisiz t-testi sonuçları alt %27 ile üst %27’lik gruplarda yer alan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Birinci faktör için hesaplanan Spearman Brown iki yarı test korelasyonu .92’dir. İkinci faktör için hesaplanan Spearman Brown iki yarı test korelasyonu .96’dır. Üçüncü faktör için hesaplanan Spearman Brown iki yarı test korelasyonu .93’tür. Dördüncü faktör için hesaplanan Spearman Brown iki yarı test korelasyonu .73’tür. Ölçeğin tamamı için hesaplanan Spearman Brown iki yarı test korelasyonu .85’tir.

Tablo 3

Madde Analizi Sonuçları

	Madde No	Alt %27 \bar{X}	Üst %27 \bar{X}	t	p	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
Gezinme kolaylığı	M4	2.64	4.79	17.913	.00	.86
	M5	2.42	4.72	22.751	.00	.83
	M6	2.53	4.62	20.264	.00	.82
	M7	2.56	4.75	19.870	.00	.82
	M9	2.27	4.72	22.819	.00	.72
	M10	2.84	4.78	14.116	.00	.78
	M12	2.69	4.68	17.661	.00	.79
	M17	2.20	4.58	20.712	.00	.64
	M18	2.50	4.57	19.538	.00	.78
	M 24	2.30	4.43	19.067	.00	.60
Tasarım	M20	2.75	4.71	16.249	.00	.83
	M21	2.94	4.72	13.396	.00	.84
	M28	2.73	4.62	15.063	.00	.80
	M 29	2.89	4.69	14.875	.00	.88
	M 30	2.73	4.65	15.621	.00	.85
	M 31	2.56	4.65	16.337	.00	.82
	M 32	2.52	4.57	17.268	.00	.79
Erişim kolaylığı	M33	1.86	4.46	22.685	.00	.74
	M34	1.63	4.45	31.399	.00	.73
	M35	1.50	4.49	33.723	.00	.74
	M36	2.02	4.49	23.063	.00	.77
Kullanım kolaylığı	M11	1.73	4.51	33.112	.00	.66
	M14	1.91	4.60	28.326	.00	.66
	M37	1.45	4.20	27.042	.00	.42
	M42	1.77	4.60	34.854	.00	.64

Cronbach Alpha = .93

Spearman Brown İki Yarı Test Korelasyonu= .85

Faktörler ele alındığında;

Gezinme kolaylığı Cronbach Alpha= .94

Tasarım Cronbach Alpha= .95

Erişim kolaylığı Cronbach Alpha= .89

Kullanım kolaylığı Cronbach Alpha= .79

Öğrenme Yönetim Sisteminin Kullanılabilirliğine İlişkin Bulgular

Uzaktan eğitimde kullanılan öğrenme yönetim sisteminin kullanılabilirliğinin belirlenmesinde öğrencilerin öğrenme yönetim sisteminin kullanılabilirliğine ilişkin verdikleri puanlar dikkate alınmıştır. Bu puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Puanlara İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Ortalama	SS
Gezirme kolaylığı	239	37.51	7.81
Tasarım	239	26.95	5.44
Erişim kolaylığı	239	13.21	3.94
Kullanım kolaylığı	239	12.59	3.63
Kullanılabilirlik	239	90.26	15.65

Kullanıcıların web sitesinin genel kullanılabilirliğine ve faktörlerine ilişkin verebilecekleri en düşük ve en yüksek puan göz önünde bulundurularak; web sitesinin genel kullanılabilirlik puanı 25-57 arası "Düşük", 58-92 arası "Orta", 93-125 arası ise "Yüksek"; gezinme kolaylığı puanı 10-22 arası "Düşük", 23-37 arası "Orta", 38-50 arası "Yüksek"; tasarım puanı 7-15 arası "Düşük", 16-26 arası "Orta", 27-35 arası "Yüksek"; erişim kolaylığı ve kullanım kolaylığı puanları 4-8 arası "Düşük", 9-15 arası "Orta" ve 15-20 arası ise "Yüksek" olarak belirlenmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin Uzaktan Eğitim Meslek Yüksek Okulunun öğrenme yönetim sisteminin kullanılabilirliğini orta düzeyde algıladıkları görülmektedir. Kullanıcıların öğrenme yönetim sistemi web sitesinin kullanılabilirliğini algılama derecesine ek olarak bu algıların altındaki nedenleri ortaya koyabilmek amacıyla bu öğrencilere ayrıca şu üç soru yöneltilmiştir:

1. EYS'nin kullanılabilirliğini 10 puan üzerinden değerlendirecek olsanız kaç puan verirsiniz? Neden bu puanı verdiğinizizi kısaca açıklayınız.
2. EYS'yi kullanmaktan memnun musunuz? Nedenleri ile birlikte açıklayınız.
3. Size göre EYS'de eksik olan özellikler nelerdir? Varsa bununla ilgili önerilerinizi yazınız.

Öğrencilerin birinci soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde EYS'nin kullanılabilirliğine verilen puanların ortalaması 7.22'dir. Öğrencilerin % 50.93'ü 8-10 aralığında, % 45.96'sı 4-7 aralığında, % 3.11'i 0-3 aralığında puan vermişlerdir.

Öğrencilerden EYS'nin kullanılabilirliğini 10 puan üzerinden değerlendirmeleri istenilirken beraberinde gerekçelerini de açıklamaları istenilmiştir. Öğrencilerin açıklamalarından ilişkili olanlar gruplandırıldığında öğrencilerin % 31'i beklentilerinin neredeyse eksiksiz olarak karşılandığını, % 20.3'ü genel olarak birtakım problemler olduğunu, % 11.4'ü iyileştirilmesinin gerekli olduğunu, % 10.1'i içerik eksikliklerinin olduğunu, % 8.86'sı teknik sıkıntılar olduğunu, % 7.59'u hızının yeterli olmadığını ve geri kalan % 10.76'sı ise diğer eksiklikleri dile getirmişlerdir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

- "Tasarımı fazla ilgi çekici değil ama bilgilere rahatlıkla ulaşıyorum."
- "Ufak tefek eksiklikler olduğu halde gayet iyi bir sistem olduğunu düşünüyorum."
- "İçerik olarak güzel hazırlanmış ama tabii ki eksik olan yerler de var anlamadığımız çözemediğimiz ama bir dönem boyunca fazla sorunla karşılaşmadığım için bu puanı veriyorum."
- "EYS'nin kullanımı kolay fakat bazı sayfalarda yazım hataları var. Bazı sayfalarda da içerik eklentisi yok."
- "Genelde kullanımda çok sorun yaşamıyorum. Ama görüntülü sohbet, arşiv ve sohbet bağlantılarında sorun yaşadığım için bu puanı verdim."

Ayrıca öğrenme yönetim sistemi web sitesini kullanan 239 öğrenciye "EYS'yi kullanmaktan memnun musunuz?" sorusu yöneltilerek öğrencilerden "Tamamen memnunum", "Memnunum" ve "Memnun değilim" olmak üzere üç seçenekten birini işaretlemeleri istenmiştir. Verilerin analizinde "Tamamen memnunum" seçeneği 3, "Memnunum" seçeneği 2 ve "Memnunum değilim" seçeneği 1 puan değerinde kabul edilmek üzere öğrencilerin bu soruya verdikleri puanların aritmetik ortalaması 2.04 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin % 9.2'si EYS'den memnun olmadığını, % 77.4'ü memnun olduğunu ve % 13.4'ü ise tamamen memnun olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 90.8) EYS'yi kullanmaktan memnun oldukları ortaya çıkmaktadır. Memnuniyet düzeylerinin nedenlerini belirtmelerinin istendiği soruya öğrencilerin %70'i cevap vermiştir. İlgisiz cevaplar elendikten sonra geriye kalan cevaplar analiz edildiğinde; düşük memnuniyete sahip öğrencilerin nedenlerinin başında EYS'nin kullanım zorluğu ve öğrenilebilirliğinin düşük olduğu gelmektedir. Öte yandan orta ve yüksek memnuniyete sahip öğrencilerin nedenlerinin başında EYS'nin ihtiyaçlarına cevap verdiği, güncellemelerin zamanında yapıldığı ve kullanımının kolay olduğu gelmektedir.

Son olarak, "Size göre EYS'de eksik olan özellikler nelerdir?" sorusu öğrencilere yöneltilmiştir.

Bu soruyu cevaplayan öğrencilerin vurguladıkları eksiklikler gruplandırıldığında aşağıdaki başlıklar ve yüzde dağılımları ortaya çıkmaktadır:

- Tasarım (% 20)
 - Örnek öğrenci görüşü: “Gezi haritası. gezinme çubuğu gibi araçlarda uygun yerleştirilmelidir.”
- Yazım veya dilbilgisi hataları (% 14)
 - Örnek öğrenci görüşü: “İçerikte dil bilgisi ve yazım yanlışları var. Bunların yanlış anlaşılmalara yol açmadan düzeltilmesi gerekir.”
- Sayfaların yavaş yüklenmesi / Sistemin hızlı çalışmaması (% 37.2)
 - Örnek öğrenci görüşü: “Sayfaların geç açılması, sayfaların donması, bazen geçiş zorlukları yaşanması.”
- Yardım ve destek eksikliği veya gecikmesi (% 14)
 - Örnek öğrenci görüşü: “Yardım sayfası daha ayrıntılı olabilir.”
- Anahtar kelimeye göre arama özelliğinin olmaması (% 11.5)
 - Örnek öğrenci görüşü: “Kelimeye göre arama eksik bence.”
- Diğer (% 8.5)

Yukarıda uzaktan eğitim öğrencilerine kullandıkları EYS'nin kullanılabilirliğini belirlemeye yönelik olarak uygulanan web sitesi kullanılabilirlik ölçeğinden elde edilen sonuçlar ve ardından EYS ile ilgili yöneltilen üç soruya verdikleri cevapların analizleri verilmiştir. Ölçekten elde edilen sonuçlar ile sorulara verilen cevaplar arasında tutarlılık olduğu açıkça görülmektedir. Bununla birlikte, ölçeğin erişim kolaylığı ve kullanım kolaylığı boyutlarının diğer boyutlarla kıyaslandığında biraz daha düşük çıkması ve öğrencilerin belirttikleri eksikliklerin daha çok bu boyutlar ile ilgili olması da dikkat çekicidir.

Sonuç ve Tartışma

İnternetin hayatımızın her alanına girdiği bir çağda kullanıcıların gezindikleri web sitelerinden beklentileri gün geçtikçe artmaktadır. İnternet ortamında milyonlar ile ifade edilen web sitelerinin ziyaretçilerini memnun edebilmeleri gerekmektedir. Bu da tasarlanan web sitelerinin etkili, verimli ve işlevsel; kısacası kullanışlı olmasına bağlıdır.

Araştırma kapsamında web sitelerinin kullanılabilirliğini kullanıcı algısına dayalı olarak belirlemeye yönelik geliştirilen “Web Sitesi Kullanılabilirlik Ölçeği”nin yapı geçerliğini incelemek

üzere öncelikle AFA, ardından da mevcut yapının sınanması için DFA uygulanmıştır.

Kullanılabilirlik ölçeğinin AFA sonuçları incelendiğinde gezinme kolaylığı, tasarım, erişim kolaylığı ve kullanım kolaylığı şeklinde isimlendirilen 4 faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin AFA ile ortaya çıkan yapısı DFA ile sınıdığında ise χ^2/sd oranının 2.25 olduğu görülmektedir ve bu oranın 3 ve daha küçük olması iyi düzeyde bir uyumun göstergesi olarak yorumlanmaktadır (Marsh ve Hocevar, 1988; Akt: Sümer, 2000). Sümer (2000), mutlak uyum indekslerinden GFI ve AGFI değerlerinin .95 ve üzeri olmasının çok iyi uyumu, .90-.95 arası olmasının tatminkâr düzeyde uyumu gösterdiğini belirtirken, Anderson ve Gerbing (1984), Cole (1987), Marsh, Balla ve McDonald (1988) GFI değerinin .85 ve AGFI değerinin .80'in üzerinde olduğu durumların da uyum için kabul edilebilir olduğunu belirtmektedirler. Bu çalışmada önerilen model için hesaplanan GFI (.84) ve AGFI (.80) değerlerinin uyum için kabul edilebilir oldukları söylenebilir. Artmalı uyum indeksleri olan CFI ve NNFI değerlerinin .95'in üstünde olması çok iyi bir uyumu, .90-.95 olması ise kabul edilebilir bir uyumu göstermektedir (Sümer, 2000; Garson, 2009). Bu çalışmada kurulabilen en iyi model için hesaplanan CFI (.94) ve NNFI (.93) değerler kabul edilebilir bir uyum olduğunu göstermektedir. Sümer (2000), RMR (.06) ve RMSEA (.07) değerlerinin .05'e eşit veya küçük olmasını mükemmel uyum, .08'e kadar olan değerlerin de kabul edilebilir olduğunu açıklamaktadır. Buna göre, ölçek için DFA ile hesaplanan uyum indeksleri incelendiğinde ölçeğin yapısının verilerle uyum içinde olduğu sonucuna varılmıştır.

Üst %27 ile alt %27'lik grubun puanları arasında yapılan t-testi sonuçları tüm maddeler ve faktör puanları için anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu sonuçla ilgili olarak maddelerin ve faktörlerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Dört faktörlü bu yapının güvenilirlik analizleri yapıldığında ölçeğin Cronbach alfa değerleri alt ölçekler için .79 ile .94 arasında değişmektedir.

Web sitelerinin kullanılabilirliğini belirlemeye yönelik geliştirilen “Web Sitesi Kullanılabilirlik Ölçeği” 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, maddelerine verilecek cevaplar likert tipi beşli derecelendirme ölçeği ile toplanmaktadır. Ölçek, “Kesinlikle katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “Kararsızım (3)”, “Katılmıyorum (2)” ve “Kesinlikle katılmıyorum (1)” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin 21'i olumlu 4'ü ise olumsuz maddedir. Ölçekten alınacak en düşük puan 25, en yüksek puan ise 125'tir. Ölçekten alınacak yüksek puan, web sitesinin kullanılabilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin geliştirilme sürecinin ardından elde edilen uygulama sonuçları ile kullanıcıların öğrenme yönetim sistemi web sitesinin, kullanılabilirliğini ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında bu sonuçlar arasında tutarlılık olduğu görülmektedir.

Yapılan analiz sonuçları web sitelerinin kullanılabilirliğini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Geliştirilen ölçme aracı farklı alanlarda geliştirilen web sitelerinin, bilgi sistemlerinin ve özellikle e-öğrenme süreçlerinde kullanılan öğrenme yönetim sistemlerinin kullanılabilirliklerinin belirlenmesinde kullanılabilir.

Kaynakça

- Agarwal, R. & Venkatesh, V. (2002). Assessing a firm's Web presence: a heuristic evaluation procedure for the measurement of usability. *Information System Research*, 13(2), 168-186.
- Anderson, J. C. & Gerbing D.W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173.
- Asahi, T. & Miyai, H. (1990). "A Usability Testing Method Employing The 'Trouble Model'". *Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting Proceedings (s. 1233-1237)*. Human Factors and Ergonomics Society.
- Becker, A. (2007). *Electronic commerce: concepts, methodologies, tools and applications*. Hersley: Information Science Reference.
- Brinck, T., Gergle, D. & Wood, S. D. (2002). *Designing Web sites that work: Usability for the Web*. San Francisco: Morgan Kaufmann.
- Booth, P. (1989). *An introduction to human-computer interaction*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. East Sussex.
- Büyükoztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (5. Baskı). Ankara: PegemAkademi.
- Clairmont, M., Dickstein, R., & Mills, V. (1998). "Testing of usability in the design of a new information gateway." *Paper presented at The Living The Future 2 Conference*. University of Arizona.
- Claridge, N. & Kirakowski, J. (2005). WAMMI: Website Analysis and Measurement Inventory questionnaire. [Online] Retrieved on 15-October-2010. at URL: <http://www.wammi.com/samples/index.html>.
- Cole, D.A. (1987). *Utility of confirmatory factor analysis in test validation research*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Dix, A., Filay, J., Abowd, G. & Beale, R. (1998). *Human-computer interaction* (2nd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Dumas, J. S. & Redish, J. C. (1993). *A practical guide to usability testing*. Norwood, N. J.: Ablex.
- Ebling, M. R. & John, B. E. (2000). On the contributions of different empirical data in usability testing. *Proceedings of the conference on designing interactive systems: Processes, practices, methods, and techniques*. 289-296. New York: Association for Computing Machinery.
- Furtado, E. & et. al. (2003). Improving usability of an online learning system by means of multimedia, collaboration, and adaptation resources. In *Usability evaluation of online learning programs*. ed. Claude Ghaoui. 69-86. Hershey, Pa.: Information Science Publication.
- Garson, G. D. (2009). "Quantitative research in public administration". North Carolina State Üniversitesi College of Humanities and Social Sciences. [Online] Retrieved on 09-December-2010 at URL: <http://www2.chass.ncsu.edu/garson/pa765/structur.htm>
- Gluck, M. (1997). A descriptive study of the usability of geospatial metadata. *Annual Review of OCLC Research*.
- Guillemette, R. A. (1995). The evaluation of usability in interactive information systems. In *Human factors in information systems: Emerging theoretical bases*. ed. Jane M. Carey. Norwood, N. J.: Ablex.
- Gürses, E. (2005). Web Sitelerinde Kullanılabilirlik Çalışmaları ve Kullanılabilirlik Değerlendirme Yöntemleri. *Akademik Bileşim 2005*. Adana.
- Hix, D. & Hartson, H. R. (1993). *Developing user interfaces: Ensuring usability through product and process*. New York: John Wiley.
- International Standards Organization, (1994). *Ergonomic requirements for office work with visual display terminals*. Part 11: Guidance on usability (ISO DIS 9241-11).
- International Standards Organization, Internet World Stats (2010). *Usage and Population Statistic*. [Online] Retrieved on 09-December-2010 at URL: <http://www.internetworldstats.com>.
- Jeffries, R. ve Desurvire, H. (1992). Usability testing versus heuristic evaluation: Was there a contest? *SIGCHI Bulletin*, 24(4), 39-41.
- Jeng, J. (2005). What is Usability in the Context of the Digital Library and How can it be measured? *Information Technology and Libraries*, 24 (2), 47-56.
- Jorgensen, A. H. (1990). Thinking-aloud in user interface design: A method promoting cognitive ergonomics. *Ergonomics*, 33(4), 501-507.
- Kassim, A., Rafee C. & T. R. Kochtanek (2003). "Designing, implementing & evaluating an educational digital library resource." *Online Information Review*, 27(3), 160-168.
- Kengeri, R. vd. (1999). Usability study of digital libraries: ACM, IEEE-CS, NCSTRL, NDLTD, International Journal on Digital Libraries 2. 157-69.
- Kim, K. (2002). A model of digital library information seeking process (DLISP model) as a frame for classifying usability problems. PhD diss., Rutgers Univ.
- Kirakowski, J. & Corbett, M. (1993). SUMI: The Software Usability Measurement Inventory. *British Journal of Education Technology*, 24(3), 210-212.

- Lewis, C. (1982). Using the "thinking-aloud" method in cognitive interface design. IBM Research Report RC 9265. Yorktown Heights, NY: IBM T. J. Watson Research Center.
- Lewis, J. R. (1990). *Sample sizes for observational usability studies: Tables based on the binomial probability formula* (Tech. Report 54.571). Boca Raton, FL: International Business Machines, Inc.
- Mars, H.W. & Hocevar, D. (1988). A new more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73(1), 107-117.
- Marsh, H.W., Balla, J. R. & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Monideepa, T. & Zhang, J. (2005). Analyzing the Influence of Web Site Design Parameters on Web Site Usability. *Information Resources Management Journal*, 18(4), 62-80.
- Nielsen, J. (1993). *Usability Engineering*. Academic Pres, Boston.
- Nielsen, J. (2000). *Designing web usability*. New Riders Publishing, Indianapolis, IN.
- Oulanov, A. & E. J. Y. Pajarillo (2002). "CUNY+ Web: Usability study of the Web-based GUI version of the bibliographic database of the City University of New York (CUNY)." *The Electronic Library* 20(6): 481-487.
- Palmer, J. W. (2002). Web site usability, design, and performance metrics. *Information Systems Research*, 13(2), 151-167.
- Pearrow, M. (2000). *Web Site Usability*. Charles River Media, RockLand, MA.
- Rubin, J., Chisnell, D. (2008). *How to Plan, Design, and Conduct Effective Test (2nd Ed.)*. Indianapolis, Indiana: Wiley Publishing, Inc.
- Shackel, B. (1986). Ergonomics in design for usability. In *People & computers: Designing for usability*. Proceedings of the second conference of the BCS HCI specialist group. ed. M. D. Harrison and A. F. Monk. Cambridge, England: Cambridge Univ. Pr.
- Shneiderman, B. (2004). *Designing the User Interface: Strategies for Effective Human-Computer Interaction (4th Ed.)*. Addison-Wesley, Reading MA.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6) 49-74.
- Thomsett-Scott, B. C. (2006). Web site usability with remote users: Formal usability studies and focus groups. *Journal of Library Administration*, 45(3-4), 517-547.

Öğretmenlerin Bürokratik Sosyalleşme Düzeyleri*

Bureaucratic Socialization Levels of Teachers

Ayşe OTTEKİN DEMİRBOLAT**

Özet: Bu çalışma, öğretmenlerin bürokratik sosyalleşme eğilimlerini ve bu eğilimlerin kıdem ve cinsiyet değişkenleri ile ilişkilerini saptamaya yönelik betimsel bir çalışmadır. Çalışmanın evrenini Ankara ili Sincan ilçesi ilköğretim okulu öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini bulabildiğine örnekleme yöntemiyle oluşturulmuş, veriler kolay ulaşılabilen ve katılıma istekli olan toplam 358 öğretmenin cevaplarından elde edilmiştir. Ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve güvenilirlik düzeyi 0.86 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizi için her faktörü temsil eden maddelerin faktör puanları aritmetik ortalama alınarak hesap edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre görüş farklılığının incelenmesinde t-testi, kıdem değişkenine göre görüş farklılığının incelenmesinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlı farklılıkların hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığı ise LSD çoklu karşılaştırma testi ile yapılmıştır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin bürokratik sosyalleşme eğilimlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Kadın öğretmenler, okulun bürokratik yapı ve özelliklerini benimseme konusunda erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bir benimseme eğilimi göstermelerine karşın, bürokratik yapının kurumsal kimliğine ve kurumsal değerlerine uygun davranma konusunda erkeklerle göre daha düşük düzeyde bir davranış eğilimi göstermektedirler. Ayrıca 5 yıl ve daha az kıdeme sahip olan grup ile 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan grup; 11-15 yıl kıdeme sahip olan gruba göre, “bürokratik yapının kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama konusunda” daha yüksek düzeyde bir eğilimle dikkat çekmişlerdir. Araştırma, öğretmenlerin kuramsal farkındalık düzeylerinin yüksek, farkındalığın eyleme dönüşme düzeylerinin ise düşük olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu sonuca yönelik bir alt hedefi olmamasına karşın, farkındalıklar ile davranışlar arasındaki tutarsızlık anılmaya değer bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: Bürokratik yapı, bürokratik sosyalleşme, mesleki sosyalleşme, öğretmen sosyalleşmesi, kurum kimliği

Abstract: This is a descriptive study conducted to determine the bureaucratic socialization tendencies of teachers, as well as the relationship between these tendencies and the seniority and gender variables. The population of the research is composed of elementary school teachers from the Sincan district of the province of Ankara. Data have been collected by means of a bureaucratic socialization scale developed by the researcher. The reliability level of the scale has been calculated as 0.86. The research data have been compiled from the replies of 358 available and voluntary teachers.

To analyse the data, the score of each item representing a factor has been calculated by taking the arithmetical average of the scores of that item. To analyse the difference of viewpoints, t-test has been used for the gender variable and One Way Analysis of Variance (ANOVA) has been used for the seniority variable. To determine which group or groups involved significant differences, LSD multiple comparison test has been conducted.

* Bu çalışma 5. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr. Ayşe Ottekin Demirbolat Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Denetimi Anabilim Dalı, ademir@gazi.edu.tr

The research findings show that the bureaucratic socialization tendency of teachers is at the level of 'I agree'. Compared to male teachers, female teachers have a higher tendency to adopt the bureaucratic structure and characteristics of the school, whereas, they have a lower tendency to behave in compliance with the institutional identity and values of bureaucratic structure. Furthermore, when a comparison is made between different groups of seniority, it is noted that the group with 5 years and less seniority and the one with 21 years and above seniority have a higher tendency for "not behaving according to the values and rules of the institution" than the group with 11-15 years of seniority.

It is remarkable that the theoretical awareness level of teachers is high while the level of converting this awareness into activity is low. This result has been shared although it was not among the targets of the research as it has been deemed important.

Keywords: Bureaucratic structure, bureaucratic socialization, professional socialization, teachers' socialization, institutional identity

Giriş

Bir örgüte henüz katılan birey çoğu kez bürokratik yapının değerlerini bilmez. Bu nedenle çoğu kez bireylerin öznelliği otoriteyi göz ardı etme eğiliminde bir görüntü verebilirken, örgütsel yapıların kollektifliği otoriteye dayalı hiyerarşik yapıyı güçlü kılma eğiliminde bir görüntü verebilir.

Örgütsel yapıların temel öge ve özellikleri var olma felsefelerinden doğar. Kurum bir taraftan var olma felsefesini kendine özgü bir kimlik dizaynı ile sembollerle somutlaştırır, diğer taraftan çalışanlarını sembollerle somutlanan bu yapıyla uyumlu kılmaya çalışır.

Eğitim kurumları var olma nedenleri açısından temel değerler ve ilkeler bağlamında ödün vermeyen ama üyelerinden bağlılık ve benimseme düzeyinde ilgi bekleyen bürokratik, uniter ve normatif yapılardır. Kurumla uyumlu olmak isteyen bir öğretmenin, kurumsal kimliği öncelikli görmesi; kurum değer ve normlarını benimsemesi gerekir. Çünkü bürokratik yapılar güçlerini usa dayalı yasalardan alırlar. Ussal yasalar karşısında geleneklerin, kişisel farklılıkların hiçbir anlamı yoktur. Herkesi eşitleyen kurallar ve değerler bütünü bürokratik yapıları kişisellikten uzaklaştırıp, kurumsallaştırırlar.

Bürokrasi çoğunlukla bir slogan olarak kırtasiyeciliği ve kamu yönetimini ifade etmek için kullanılsa da, asıl anlamı yasal-ussal egemenliğe dayalı yönetsel yapılardır. Max Weber' in yaptığı analitik çözümleme, görevlerin işlevsel açıdan bölündüğü, standartlaşmanın sağlandığı, ussal kuralların egemen kılındığı, kişisellikten arınımlılığın esas alındığı tam zamanlı bir mesleği ve bu mesleğin icra edildiği yapıyı anlatır. Bu meslek hayat boyu istihdamı, organize kariyeri, maaş ve emeklilik maaşını, biçimsel eğitime dayalı ödül özelliklerini güvence altına alır (Olsen, 2004). Kısmen özerk bir kurum olarak bürokrasi, yöneticilerin emirlerine ve çevresel taleplere uymama konusunda meşru gerekçelere sahiptir. Bürokratik yapı, bireysel inançların, değerlerin, kurumsal inanç ve değerlerle uyumlu olmasını sağlamak üzere, çalışanların rol ideolojisini ve rol performansını şekillendirmeye çalışır. Bu süreç bürokratik sosyalleşme süreci denilir (Aina ve Obokoh, 2003). Bürokratik yapılar bu değişmez özellikleri ile bazen demokratik bir yönetsel anlayışın bazen de otokratik bir yönetsel anlayışın temsilciliğini yapıyor olabilirler. Her ne kadar yeni kamu yönetimi reformcuları, çok merkezli ağ sayısının artması ile hiyerarşik ve kurala bağlı yönetim döneminin sona erdiğini ve yeni bir yönetim biçiminin kaçınılmaz olduğunu savunuyorlarsa da bu hipotezi destekleyen deneysel

gözlemler bulunmamaktadır (Osborn ve Gacbler 1992, Aktaran: Olsen 2004). Kısaca dünya yönetim sistemleri üzerinde oluşan küresel baskılara yanıt verecek bürokratik yapıları dışarıda bırakan ortak bir yönetsel yapı örneği henüz oluşturulmuş değildir (Welch ve Wong 2001, Aktaran: Olsen 2004). Hatta giderek toplumların heterojenleşmesi, insan hakları konusundaki gelişmeler, artan farklılıklar, yenilenen talepler yasal-bürokratik yapıya ihtiyacı daha da arttırmaktadır (Olsen, 2004).

Kurumsal Kimlik ve Eğitim Kurumlarının Kurumsal Kimlik Özellikleri

Kurumların kurumsal kimlik özellikleri örgütlenme biçimleriyle somutlanır (Olins, 1990). Ancak örgütlenme biçimi ne olursa olsun, otoritenin genel beklentisi çalışanların belli davranış standartlarına uygun hareket etmeleridir. Çalışanların bürokratik kural ve kontrolü kabul etmesi, örgütsel yapıya uyum sağlaması örgütsel verimlilik açısından önemli sonuçlar yaratır (Natoli, 2001). Çünkü kurallar çelişik dünyaların yorumunu kolaylaştıran anlam kodları sunar, sözleşmeleri güçlendirir, yıkıcı çatışmalardan uzak kalınmasını sağlar ve pazarlıkları kısıtlar. Ayrıca genel kurallar demokratik eşitliğe de katkıda bulunurlar. Ancak kurallar katılığı ve esnek olmamayı da ifade etmez. Çünkü iyi işleyen bir sistemin esnekliğe ihtiyacı vardır. Kuralların kısa ve uzun dönemdeki etkileri farklı olabilir (Olsen, 2004). Önemli olan kuralların değişim sürecinde ortak iyunin ne olduğunu saptayabilmektir.

Kurum kimliğinin çekirdek unsuru kurum felsefesidir ve diğer bütün unsurların yapı taşı gibidir. Kurum sahip olduğu temel felsefeye göre kimliğini geliştirir. Özellikle yazılı olarak ifade edilen kurum felsefesi, kurumun varlık nedenini, kurumun temel amacını, tarihsel gelişimini, değerlerini yansıtır (Okay, 2003). Kurum felsefesi, çalışanların kurumlarını daha iyi anlamalarına ve kurumla bütünleşmelerine aracılık eder. Eğitim örgütlerinin kurum felsefesi, eğitim sisteminin temel felsefesinden bağımsız olmayan, tüm eğitim kurumları tarafından paylaşıldığı var sayılan ortak bir felsefeyi ifade eder.

Kurumsal davranış, kurum felsefesi gibi, kurum kimliğinin en önemli ve en etkili aracını oluşturur ve bu kurum hedefleri ve amaçları doğrultusunda şekillenir.

Kurum kimliğinin bir diğer ögesi kurum dizaynidir. Kurumun kendisini, kuruluş felsefesini görsel olarak ifade ve sembolize ettiği boyuttur. Kurum kimliğinin son ögesi, kurumun kamuoyunu bilgilendirmek ve kamuoyundan bilgilenmek adına izlediği iletişim modelleridir (Olins, 1990). Kurum çalışanından beklenen ise kurumun kimliğini oluşturan öğelerin (felsefe, davranış, dizayn, iletişim biçimi) her biriyle uyumlu olmasıdır.

Eğitim örgütleri üniter yapılardır. Üniter yapı bütüncül bir sistemi, örgütün ortak hedeflerini önemser. Ortak hedeflere ulaşma adına otoriteye; bütünleşme kültürüne ve yönetimin yönetme haklarına saygıyı vurgular (Morgan, 1986). Eğitim örgütlerinin üniter yapılar olma özelliği özellikle resmi eğitim kurumları açısından tartışılmaz bir özellik olarak öne çıkar.

Eğitim örgütleri bürokratik yapılardır. Weber' in geliştirdiği klasik bürokratik modele uygun olarak, yetki hiyerarşisini, kişisellikten arınmışlığı, iş bölümünü ve resmi kuralların egemenliğini, kurumsal kimliğin bireysel kimlikler karşısındaki önceliğini temel özellik olarak bünyesinde taşır. Bu özellikler bir araya geldiğinde her kurumda kendine özgü bir bürokratik iklim oluşur. Okulların bürokratik ikliminde öğretmenlerin okul örgütüne sadık olmaları, kural ve yönetmeliklere uyumlu davranmaları ve üstlerinin yetkisine saygı duymaları ve bu iklime uygun bir uyumlanmayı benimsemiş olmaları beklenir (Hoy ve Rees, 1977).

Eğitim örgütleri normatif yapılardır. Eğitim kurumlarının toplumda edindiği yer ve üstlendiği işlevler eğitim örgütlerine normatif bir özellik kazandırır ve bu özellik bazı değerler ve simgelerle somutlanır. Eğitim kurumları toplumların ideolojik aygıtıdır aynı zamanda (Althusser, 2006). Bu özellik eğitim örgütlerinin normatif boyutunu daha da tartışılmaz kılar. Sonuç olarak her eğitim kurumu, bulunduğu toplumun siyasal, kültürel anlayışına uygun; üniter, normatif ve bürokratik bir özellikte yapılır. Bu bağlamda, eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirme ve sürekliliğini sağlama adına bürokratik sosyalleşmeyi önemsemesi gerektiği söylenebilir.

Bürokratik Sosyalleşme ve Öğretmen

Bu çalışmada bürokrasi, eğitim sistemini kişisellikten, öznelikten arındıran ve sistemin herkese eşit uzaklıkta durabilmesini güvence altına alan yasal-ussal bir araçsal yapı olarak ele alınmıştır. Çalışma özellikle eğitim kurumunun anayasal çerçevede somutlanan kurumsal kimliğinin öğretmenler tarafından ne derece içselleştirilebildiğini yordamak istemektedir. Bu bağlamda, bürokratik eğitsel yapıların çalışanlarından beklentileri anayasa ilkelerine, yasaya, mesleki standartlara uymaları ve bunları korumalarıdır. Ancak bir kurumun üyesi olmaya hazırlanan adaylar çoğu kez bireysellikleri koruma; otoriteyi ve kurumu göz ardı etme eğiliminde olabilmektedir. Bu nedenle bu süreç bireyler açısından önemli değişiklikler gerektiren güç bir süreçtir (Denhardt, 1968). Sosyalleşme bazı üyeler için doğal, bazı üyeler için bir özveri süreci olarak algılanabilir. Ancak algılamalar ne yönde olursa olsun bürokratik sosyalleşme demokratik anayasal ilkelerin korunması, toplumsal bütünlüğün

sağlanması, sistem amaçlarının gerçekleştirilmesi ve örgütsel verimliliğin sağlanması açısından vazgeçilmezdir.

Öğretmenlik mesleğini seçmiş olan bireylerden, eğitimin varlık nedenini, değişime direnç noktalarını, eğitim kurumları açısından bürokratik sosyalleşmenin önemini bilen ve bunu doğal bulan üyeler olmaları beklenir. Bu nedenle bir öğretmen adayının her şeyden önce kurum kimliğine ne derece uyabileceğini önceden sorgulaması önkoşul düzeyinde bir gereklilik olarak görülmelidir.

Literatürde öğretmen sosyalleşmesi başlığı altında “bürokratik sosyalleşme” ve “mesleki sosyalleşme” kavramları birbirinin yerine kullanılıyor izlenimini vermiş, bu iki kavram arasındaki farklılığın vurgulanmadığı kanısına varılmıştır. Mesleki sosyalleşme, mesleğin teknik boyutlarına yönelik sivil bir sosyalleşme sürecini ifade ederken; bürokratik sosyalleşme mesleğin teknik boyutu ötesinde; yasalar, yönetmelikler, değerlerle biçimlenen yasal-ussal yapıya yönelik çok daha geniş kapsamlı bir sosyalleşme sürecini ifade eder. Bir öğretmen, mesleğinin teknik anlamda çok iyi bir uygulayıcısı olabilir. Ancak aynı öğretmen eğitim sisteminin bir temsilcisi gibi davranmak, eğitim sisteminin uzak hedeflerini içselleştirmek ve eğitim kurumunun kurumsal kimliği ile özdeşleşmek konusunda aynı yeterliliği gösteremeyebilir. Bir başka ifadeyle, öğretmenin mesleğine yönelik bilişsel ve devinsel yeterliliğe sahip olması, mesleğine yönelik duyuşsal yeterliliğe de sahip olduğu anlamına gelmez. Bu anlamda bürokratik sosyalleşme, bilişsel ve devinsel boyutlardan önce ve özellikle duyuşsal boyutu önemseyen bir süreci ifade eder.

Öğretmen sosyalleşmesine yönelik araştırmalar, Zeichner ve Gore (1990)'a göre genelde üç geleneğe göre biçimlenmişlerdir. Bu üç yaklaşım işlevselci, yorumlamacı ve eleştirel yaklaşımlardır.

İşlevselci yaklaşım en eski ve hâlâ en yaygın olan yaklaşımdır. İşlevselcilik statükoya, toplumsal düzene, konsensüse, toplumsal bütünleşmeye, dayanışmaya, ihtiyaçların karşılanmasına yanıt vermeyi amaçlar ve genel toplumsal konulara gerçekçi, olgucu ve belirlemeci ilişkiler çerçevesinde yaklaşır (Burell ve Morgan, 2008). İşlevselciliğin kökenleri, Fransa'da ortaya çıkan olgucu geleneğe, Comt'un (1853) ve Durkheim'in (1938) düşüncelerine kadar uzanır. İlk mesleki sosyalleşme araştırmaları genelde bu geleneği izlemişlerdir. İşlevselci yaklaşım, insanı ve faaliyetlerini geniş bir sosyal bağlamda ele almaya çalışır (Burell ve Morgan, 2008). İşlevselci yaklaşım temel hedeflere odaklanır ve karmaşıklığı, çelişkiyi ve insanların öznel beklentilerini fazla vurgulamaktan kaçınır (Zeichner ve Gore, 1990).

Yorumlayıcı yaklaşım Alman idealist geleneğine (Dilthey, 1976; Kant, 1876; Schutz, 1967; Weber, 1947) dayanır. Sosyalleşme sürecini katılımcının bireysel bilinç ve özneliliğine dayalı yorumlarla

açıklamaya çalışır. Sosyalleşmenin meydana geldiği bağlamdaki yapısal unsurlar ya da kurumsal kısıtlamalar dikkate alınmakla beraber, asıl vurgu katılımcıların öznelliği üzerinde yapılır. Bu paradigmaya uygun olarak yapılan çalışmalar insan olaylarının doğa bilimlerindeki gibi çalışılabileceği fikrini reddettikleri için olguculuğa karşıdılar. Bireylerin seçim yaptığı ve özerk eylemde bulunma hakları olduğu inancı ile gönüllü ve özne açıklamaları vurgularlar (Burrell ve Morgan, 2008).

Her iki yaklaşım sosyalleşmeyi, bireyin mesleki kültüre uyumunu sağlayan rol öğrenme süreci olarak görür. İki yaklaşım da statükoyu sorgulamaz. Sadece işlevselci yaklaşım açıklama getirmeyi, yorumlayıcı yaklaşım anlamayı amaçlar (Zeichner Gore, 1990).

Eleştirel sosyalleşme yaklaşımına göre ise işlevselci ve yorumlamacı yaklaşımlar yeterli değildir. Eleştirel paradigma insanların içinde yaşadıkları sosyal durumların hem yaratıcısı hem de ürünü olduğunu savunur (Zeichner ve Gore, 1999). Eleştirel yaklaşımların temel amacı gündelik hayatta sıradan görülenleri eleştirme konusunda bilinç oluşturmaktır. Gerçekliğin sosyal olarak yaratılıp sürdürüldüğü düşünülür. Eleştirel yaklaşımın, örgütsel analiz açısından önerisi anti-örgütsel teoriye yaklaşır niteliktedir (Burrell ve Morga, 2008).

Eleştirel yaklaşımın kullandığı “öğretmen ve mesleki sosyalleşme” konulu bir çalışma bulmak zordur. Bunun nedeni sosyalleşme teriminin eleştirel kuramcılarının reddettiği olguculuktan ortaya çıkmış olmasıdır.

İlk mesleki sosyalleşme araştırmalarından bazıları işlevselci geleneği izlemiştir. Bunun en iyi örneği Merton, Reader ve Kendall’ın (1957) çalışmasıdır. Tıp fakültesi öğrencilerinin sosyalleşmesini ele alan çalışmada tıp fakültesinin öğrencilerine bir doktorun yaşantısında temel olan uyumlama bilgi ve becerisinin kazandırıldığı kanıtlanmış, sosyalleşme kişisel özelliklerde oluşan yumuşak bir değişiklik süreci olarak yorumlanmıştır. İşlevselci geleneğe uygun bir diğer çalışma ise Hoy ve Rees tarafından (1977), öğretmen adayları ile yapılmıştır. Hoy ve Rees dokuz haftalık öğretim deneyimi öncesi ve sonrasında öğrencilerin sosyalleşme süreciyle ilgili değişimlerini; inanç ve değerler, çocukları kontrol etme ve bürokratik uyum boyutlarında ölçmüşlerdir. Sonuç, öğretim deneyiminin öğretmen adaylarında, çocukları kontrol etme ve bürokratik uyum konusunda beklenen yönde bir değişim yaratmasına rağmen; inanç ve değerler konusunda hiçbir değişim yaratamadığı şeklindedir. Bu çalışmada cinsiyet değişkenine dayalı bir farklılık gözlenmemiştir. Araştırmacının tezine göre, öğretmen adaylarına, okul örgütü ve öğrenciler hakkında idealist uyum programları

verilmeli ve sosyal-psikolojik süreçlerden yararlanılmalıdır. Öğretmen adaylarına sunulan hazırlık programları bürokratik sosyalleşme için yeterli olamamaktadır.

Yorumlamacı yaklaşımla yapılan mesleki sosyalleşme araştırmalarından Becker, Geer, Hughes ve Strauss’un (1961), tıp fakültesi öğrencileri ile yaptığı çalışma, Merton (1968), Battersby (1983), Olesen ve Whittaker (1970) ve Wentworth (1980) araştırmaları ile benzerlik göstermektedir. Becker ve ekibi (1961) öğrencilerin tıp fakültesi deneyimlerini anlamaya çalışmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin kendilerini beklenen türde kişiler haline getirebilecekleri kabul edilmiş, sosyalleşme süreci işlevselci paradigmadakinden daha karmaşık ve problemlili bir süreç olarak ele alınmıştır.

Lacey’in (1977) İngiltere’de öğretmen sosyalleşmesi üzerine yaptığı çalışma bireylerin özerk eylem yapma olasılığını içeren bir sosyalleşme süreci modeli geliştirmeyi amaçlamıştır. Katılımcıların yaptığı gözlemler ve anket yoluyla elde edilen verilerle öğretmen adaylarının deneyimleri incelenmiştir. Lacey (1977) sosyalleşmenin meydana geldiği bağlamdaki yapısal unsurlara ya da kurumsal kısıtlamalara değinse de asıl vurgusu katılımcıların özne yanlarıyla ilgili olmuştur.

Eleştirel yaklaşımın kullanıldığı öğretmen ve mesleki sosyalleşme çalışması bulunmamaktadır. Bunun nedeni sosyalleşme teriminin eleştirel kuramcılarının reddettiği olguculuktan ortaya çıkmış olmasıdır.

Sözü geçen araştırmalar ile bu çalışma arasında, sadece Hoy ve Rees (1977) tarafından yapılan “öğretmen adaylarının bürokratik sosyalleşmesi” adlı çalışmayla bir ilişki kurulabilir. Hoy ve Rees bürokratik sosyalleşmeyi “bireyin inançlarının, değerlerinin ve normlarının, birtakım işlem ve mekanizmalar aracılığı ile örgütte çalışan diğer personelin inanç, değer ve normlarıyla eşleştirilmesi ve personelde rol performansı ve rol ideolojisinin oluşturulması süreci” olarak tanımlamış, böylece bürokratik sosyalleşmenin sınırları netleştirilmiştir. Devlet okullarının klasik bürokratik modele uygun birçok özelliği olduğunu vurgulayan Hoy ve Rees (1977), bu özellikleri; yetki hiyerarşisi, kişisellikten arınma, iş bölümü ve biçimsel kurallar olarak sınıflandırmışlardır. Çalışma 112 ilköğretim okulu öğretmen adayı ile 9 hafta süren bir öğretim deneyiminin sonuçlarına göre biçimlenmiş ve 9 hafta sonunda öğretmen adaylarında bir değişim olup olmadığı ölçülmüştür. Araştırma bürokratik uyum, öğrenci kontrolü ve temel kişilik (inançlar, değerler) olmak üzere üç ayrı boyutta örüntülendirilmiş ve 3 farklı ölçek kullanılmıştır. Bunlardan ilki bürokratik uyumu ölçmek için kullanılan 24 maddeden oluşan ve 5’li Likert tipinde hazırlanan, İş Ortamı Tercih Ölçeğidir (Work Environment Preference Schedule, WEPS). İkincisi öğrenci kontrolüyle ilgili eğilimleri

ölçmeye yönelik; baskıcı ve insancıl öğrenci kontrolü ayırımında örüntülendirilen ve 20 sorudan oluşan Likert tipi The Pupil Control Ideology Ölçeğidir (PCI). Bu araçlarla elde edilen bulgular öğrenci deneyimi sonrasında bürokratik uyum ve öğrenci kontrolü konusunda değişimler yaşandığını göstermiştir. Ancak Troidahl ve Powel tarafından geliştirilen ve 20 sorudan oluşan Likert tipi, temel kişilik özelliklerini ölçme amaçlı Rokeach's Dogmatizm ölçeği ile elde edilen bulgular öğrencinin temel kişilik özelliklerinin, inanç ve eğilimlerinin değişmediğini göstermiştir.

Literatürde Hoy ve Rees'in temel inanç ve değerlerin değişime uğramadığı şeklindeki bulgusunu destekleyen başka bulgular da mevcuttur. Yaygın görüşe göre öğrencilerin önceden oluşturdukları fikirler, bilgiler, inançlar ve ön deneyimlerle biçimsel öğrenme ortamına geldikleri (Posner vd., 1982) gerçeğinin bir sonucu olarak; "öğretmen sosyalleşmesi" araştırmalarının önemli bir kısmı biçimsel eğitim programı öncesindeki etkiler üzerinde durur. Örneğin Feiman-Nemser (1983) öğretmen davranışlarında ilkel, kendiliğinden oluşan pek çok pedagojik eğilimlerin, sadece programa dayalı yönlendirici öğretim etkinlikleri ile değil, bireylerde mevcut olan bir dizi öznel özelliğin etkisi ile de oluştuğu sonucuna varmıştır. Feiman-Nemser (1983), önceden yaşanmış olan öğretmen-öğrenci ilişki kalitesinin, öğrencinin meslek seçimini etkileyebileceğini ifade ederken; Wright ve Tuska (1967) önemli kişilerle yaşanan önceki ilişkilerin sonraki ilişkiler için bir ön model oluşturduğunu ve özellikle öğretmen adaylarının bu ilişkilerden önemli ölçüde etkilendiklerini ifade ederler. Lorti (1975), öğretmen sosyalleşmesinin, adayın kendi öğretmeni ile geçirdiği süreçteki rol modellerden etkilendiğini vurgular ve bu sürece "gözlem çiraklığı" adını verir. Öğretmen modelleri olumlu ve olumsuz rol modelleri olabilmektedir. Öğretmen sosyalleşmesi literatürü bu tür modellemeyi global bir süreç olarak değil seçici bir süreç olarak görse de (Le Comte-Grinsburg, 1987) bu bakış açısı önceki okul deneyiminin ve eski öğretmenlerin bireyler üzerindeki etkilerini açıklayamamaktadır (Zeichner ve Gore, 1990).

Feiman-Nemser ve Bochmann (1986) öğretmenin öğretmekte olduğu derse yönelik duyuşsal özelliklerinin, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimine ilişkin beklentilerinin, öğretmenlik mesleğine bağlılıklarının sosyalleşme sürecine etkilerini araştırırken; Goodman (1988), McCarthy (1986) ırk, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey gibi farklı sosyal kalıtım özelliklerinin, öğretmen sosyalleşmesi üzerindeki etkilerini açıklamaya çalışmışlardır. Bu tür yorumlayıcı ve eleştirel çalışmalar sayesinde öğretmenlerin, eğitim öncesi çevrelerden taşıdıkları kişisel, ailevi, dini,

siyasi, kültürel deneyimler ile mesleki eğilimler arasındaki etkileşimlere dikkat çekilmiştir.

Bu çalışmada, bürokratik sosyalleşmenin mesleki sosyalleşme boyutu ele alınmamış; sadece öğretmenlerin kurumsal yapıyı benimseme ve bu yapıya uygun davranma düzeyleri yordamak istenmiştir. Çünkü bu boyut, araştırmacı tarafından bürokratik sosyalleşme sürecinin başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir. Bir öğretmenin, kurumun kimliğinden çok kendi kimliğini önemsemesi ve onu baskın kılmaya çalışması eğitim kurumlarının hedeflediği bütünlüğe, sürekliliğe, ve herkese eşit uzaklıkta duran demokratik kurumsal özelliğine zarar verebilir. Araştırmacı, bazı öğretmenler tarafından bireysel kimliklere müdahale olarak algılanan biçimsel konulara yönelik kurallarla ilgili bir savunma yapılması gerektiğine inanmakta ve bu savunma için bu makalenin işlevsel bir araç olacağını düşünmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı öğretmenlerin, bürokratik sosyalleşme düzeylerini saptayarak, eğitim sisteminin temel felsefesinin öğretmenler tarafından ne derece içselleştirilebildiği konusunda bir yordamada bulunmak ve bürokratik sosyalleşme ile cinsiyet ve kıdem değişkenleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmaktır.

Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin bürokratik sosyalleşme alt ölçekleri ile ölçülen bürokratik sosyalleşme eğilimleri hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin bürokratik sosyalleşme alt ölçekleri ile ölçülen eğilimleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin bürokratik sosyalleşme alt ölçekleri ile ölçülen eğilimleri kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu çalışma öğretmenlerin bürokratik sosyalleşmeye yönelik eğilimlerini belirlemeyi amaçladığından betimsel tarama modelindedir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, öğretmenlerin, bürokratik sosyalleşme ölçeği ve bu ölçeğin alt faktörlerine ilişkin görüşleridir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise, öğretmenlerin cinsiyet ve kıdem değişkenleridir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini Ankara ili Sincan ilçesinde 2009-2010 eğitim ve öğretim yılı itibarıyla, 58 ilköğretim okulunda görevli 2537 öğretmen oluşturmaktadır. Rendom yoluyla seçilen 6 okula ulaşılmış, gönüllülük esasına dayalı olarak verilerin

toplanmasına özen gösterilmiştir. Araştırmada, olasılıksız örnekleme yöntemlerinden “bulabildiğini örnekleme” yöntemi izlenmiş, okul ve öğretmen seçiminde kolay ulaşılabilirlik ve gönüllülük dışında herhangi bir ölçüt kullanılmamıştır. Bulabildiğine örnekleme yöntemi, ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen bireyler üzerinden yapılan bir örneklemedir (Erkuş, 2005, 82). Örnekleme 358 öğretmenden oluşmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların demografik özelliklerinin dağılımı

	n	%
Cinsiyet Kadın	219	61
Erkek	139	39
Kıdem 5 yıl ve daha az	47	13
6-10 yıl	102	28
11-15 yıl	106	30
16-20 yıl	50	14
21 yıl ve üstü	53	15

Ölçme Aracı

Araştırmada öğretmenlerin bürokratik sosyalleşme eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Bürokratik Sosyalleşme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Literatürde yer alan araştırmaların önemli bir kısmı öğretmen sosyalleşmesi genel başlığı altında bürokratik sosyalleşmeyi değil mesleki sosyalleşmeyi incelemişlerdir. Bu araştırmalarda öğretmenin sosyalleşme süreci, göreve yönelik boyutta ele alınmıştır. Oysa bu çalışma görevsel-teknik boyutta mesleki uyumu değil; bürokratik boyutta normatif uyumu ölçmeyi amaçlamaktadır. Çünkü araştırmacı öğretmenlik mesleğinin başarılması açısından eğitim kurumunun temel felsefesinin, amaç ve değerlerinin içselleştirilmesini, öğretmenler açısından bir ön koşul olarak değerlendirmekte; duyuşsal öğrenme sağlanmadan bilişsel ve devinsel süreçlerin başarılı olması olasılığını düşük görmektedir.

Araştırmacı ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde mevcut ölçme araçlarından yararlanmamıştır. Eğitim Yönetimi Denetimi ve Planlaması Anabilim dalında yürütmekte olduğu “Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi” yüksek lisans dersleri kapsamında, yıllar itibarıyla öğretmen öğrencileriyle yaptığı görüşme ve tartışmaların katkılarıyla ölçme aracını biçimlendirmeye çalışmıştır.

Bu çalışmanın bir benzeri 2008-2009 öğretim yılında Gazi Eğitim Fakültesinde son sınıfı okumakta olan öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Ancak öğretmenlerle tekrarlanan bu çalışma için ölçme aracı yeniden yapılandırılmış; öğretmen adaylarına henüz aday olmaları nedeniyle sorulamayan örgüt için öğretmen davranışlarıyla ilgili sorular ölçme aracına eklenirken; öğretmen adaylarına sorulan, ailenin sosyo-ekonomik koşullarına yönelik sorular araç kapsamından çıkarılmıştır.

Ölçek maddeleri beşli Likert tipinde hazırlanmış ve “Tamamen Katılıyorum = 5” ve “Hiç Katılmıyorum = 1” olacak şekilde derecelendirilmiştir. Ölçekteki 6, 10, 12, 16, 19, 20, 21, 22 ve 23. maddeler ters kodlama yapılarak puanlanmıştır. Ölçeğin taslak formu araştırma kapsamı dışında tutulan 80 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin istatistiği 0,667 olarak bulunmuştur. Bu istatistiğin 0.50’den büyük çıkması, veriler için örneklem sayısının yeterli olduğunun bir göstergesidir (Kalaycı, 2005, 322). Oran ne kadar yüksek ise veri seti faktör analizi yapmak için o kadar iyidir. Bartlett küresellik testi sonuçları da verilerin faktör analizi için uygunluğunu test eder. Dolayısıyla bu veriler için verilerin faktör analizine uygun olduğu gözlenmiştir ($p < 0.05$). Verilerin faktör analizine uygun olduğu anlaşıldıktan sonra ($KMO = .667$, Bartlett’s Test = 949.196, $Sd=300$, $p = .000$), ölçeğin yapı geçerliği temel bileşenler analizi ile test edilmiş ve analiz sonucunda ölçeğin toplamda sekiz faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bir madde (21. madde) sekizinci faktörde tek madde olması nedeniyle ölçekten çıkarılmış ve 7 faktörlü olarak açıklayıcı faktör analizi değerlendirilmiştir. Varimax döndürme sonucunda ortaya çıkan faktörler ve faktör yükleri Tablo 2’de gösterilmiştir. 25 maddelik bürokratik sosyalleşme ölçeğinin faktör yük değerlerinin en düşük olanı 0.49 en yüksek olanı ise 0.90’dır. Faktör yüklerinin 0.40’tan büyük olması madde seçimine yönelik iyi bir ölçüdür. Oysa uygulamada az sayıda madde elemesi için bu sınır değer 0.30’a kadar indirgenebilmektedir (Büyüköztürk, 2002).

Tablo 2

Faktör Yükleri ve Faktörleri Oluşturan Maddelerin Dağılımı

No	Faktörler							
	1	2	3	4	5	6	7	8
m3	0,86	0,13	0,16	0,22	-0,06	-0,01	-0,08	0,05
m2	0,82	0,09	0,11	0,09	0,00	-0,02	0,20	-0,01
m1	0,81	0,07	0,10	-0,11	0,08	0,14	-0,05	-0,10
m4	0,65	-0,02	0,25	0,03	0,05	0,21	0,12	0,30
m5	0,55	-0,22	0,18	0,35	0,31	0,10	0,17	-0,18
m10	0,13	0,79	0,13	0,02	0,17	0,20	0,15	0,13
m6	0,05	0,76	0,08	-0,01	-0,20	-0,18	0,11	0,00
m20	0,00	0,68	0,21	-0,10	0,34	-0,28	0,02	0,18
m12	-0,10	0,64	-0,09	0,10	0,00	-0,05	-0,54	0,06
m22	-0,06	0,49	0,03	0,17	0,37	-0,25	-0,17	0,48
m25	0,18	0,21	0,78	0,03	-0,03	-0,04	-0,01	0,05
m24	0,42	0,06	0,70	0,28	0,12	0,15	-0,15	-0,18
m9	0,06	-0,04	0,68	0,39	0,06	0,02	0,20	-0,12
m17	0,42	-0,07	0,58	0,11	0,23	-0,02	0,37	0,12
m8	0,19	0,40	0,53	0,06	-0,24	0,35	-0,07	-0,17
m15	-0,03	0,07	0,11	0,83	-0,15	0,22	0,06	0,11
m14	0,27	-0,07	0,28	0,76	0,16	0,06	0,09	0,05
m23	0,01	-0,10	0,22	-0,12	0,78	0,10	0,05	0,21
m16	0,06	0,34	-0,28	0,29	0,66	0,19	-0,05	0,13
m19	0,30	0,56	-0,01	0,00	0,61	-0,06	-0,04	-0,17
m18	0,14	-0,24	0,07	0,05	0,02	0,77	0,17	0,16
m13	0,09	0,02	0,01	0,25	0,18	0,71	0,03	-0,28
m7	0,04	0,11	-0,01	0,14	-0,04	0,17	0,83	-0,12
m11	0,24	0,13	0,35	0,50	0,11	-0,08	0,51	-0,13
m21	0,05	0,15	-0,13	0,06	0,15	-0,03	-0,15	0,90

Faktörlerin açıkladığı varyanslar sırasıyla birinci faktörde %24,4, ikinci faktörde %14,69, üçüncü faktörde %8,07, dördüncü faktörde %7,36, beşinci faktörde %5,73, altıncı faktörde %5,43 ve yedinci faktörde %4,73 olmuştur. Bu yedi faktör toplam varyansın %70'ini açıklamıştır.

Faktörlerin iç tutarlık katsayıları Cronbach Alpha ile hesaplanmış ve sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Güvenirlilik Katsayıları

	Alt ölçekler	Madde sayısı	Alfa katsayısı
Faktör 1	Kurum kimliğini ve kurumsal değerleri öncelikli görme	5	0,84
Faktör 2	Kişisel kimliği ve kişisel değerleri öncelikli görme	5	0,79
Faktör 3	Bürokratik sosyalleşmenin gerekliliğine inanma	5	0,81
Faktör 4	Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranma	2	0,73
Faktör 5	Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama	3	0,70
Faktör 6	Bürokratik yapıyı benimseme	2	0,54
Faktör 7	Kurumsal bütünlüğü önemseme	2	0,60
Bürokratik Sosyalleşme Ölçeği		24	0,86

Ölçeğin tamamının ve alt ölçeklerin güvenirlik katsayılarının uygun değerlerde olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin tamamının güvenirliği 0,86 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için öncelikle her bir faktörde, o faktörü temsil eden maddelerin aritmetik ortalaması alınarak faktörlere ilişkin puanlar elde edilmiştir. Katılımcıların görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre incelenmesinde bu faktör puanları kullanılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyete göre farklılığının test edilmesinde bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasında ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyans analizi sonucunda anlamlı farklılıkların bulunması durumunda, farkın hangi gruptan/gruplardan kaynaklandığını belirlemek için LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analizlerin yorumlanmasında aritmetik ortalama ve anlamlılık değerleri 0,05 dikkate alınmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin bürokratik sosyalleşme ölçeğinin alt boyutları ile ölçülen bürokratik sosyalleşme eğilimleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Bürokratik Sosyalleşme Ölçeği Alt Boyutlarına ve Genel Bürokratik Sosyalleşme Düzeyine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

	\bar{X}	SS	Katılma Derecesi
Kurum kimliği ve kurum değerlerini öncelikli görme	3,80	0,78	Katılıyorum
Kişisel kimliği ve kişisel değerleri öncelikli görme	2,63	0,72	Kısmen Katılıyorum
Bürokratik sosyalleşmenin gerekliliğine ve önemine inanma	3,46	0,81	Katılıyorum
Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranma	3,62	0,96	Katılıyorum
Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama	3,38	1,02	Kısmen Katılıyorum
Kurumsal yapıyı koruma	4,02	0,88	Katılıyorum
Kurumsal bütünlüğü sağlama	3,88	0,81	Katılıyorum
Genel bürokratik sosyalleşme düzeyi	3,44	0,54	Katılıyorum

Öğretmenler kişisel kimliği ve kişisel değerleri öncelikli görme ve kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama boyutlarında “kısmen katılıyorum” düzeyinde yanıt verirken; kurum kimliği ve kurum değerlerini öncelikli görme, kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranma, bürokratik sosyalleşmenin gerekliliğine ve önemine inanma, kurumsal yapıyı koruma ve kurumsal bütünlüğü sağlama boyutlarında “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir.

Öğretmenlerin bürokratik sosyalleşme eğilimlerinin genel ortalaması ise ($\bar{X}=3,44$) olup, “katılıyorum” düzeyindedir.

Bu sonuç öğretmenlerin bürokratik sosyalleşme eğilimlerinin çok yüksek olmadığını gösterir niteliktedir. Öğretmenlerin genel bürokratik sosyalleşme eğilimleri ortalamasının “katılıyorum” düzeyinin alt sınır değeri olan ($X=3,41$)’e çok yakın olması böyle bir yorumu kolaylaştırmaktadır.

Alt boyutlarla ilgili en yüksek ortalama değer bürokratik yapıyı benimseme ($\bar{X}=4,02$), kurumsal bütünlüğü sağlama ($\bar{X}=3,88$) ve kurum kimliği ve kurum değerlerini öncelikli görmedir ($\bar{X}=3,80$). Öğretmenlerin bürokratik yapıyı, kurumsal bütünlüğü, kurumsal değerleri ve kurumsal kimliği “katılıyorum” düzeyinde ve diğer boyutlara göre daha yüksek bir ortalamayla önemsedikleri söylenebilir.

Alt boyutlarla ilgili en düşük ortalama değer “kişisel kimliği ve kişisel değerleri öncelikli görme” eğilimi ile ilgilidir. Ortalama değer ($\bar{X}=2,63$) olup “kısmen katılıyorum” düzeyindedir. Ters kodlamayı gerektiren maddeleri içeren bu boyutla ilgili olarak, öğretmenlerin kişisel kimliği ve kişisel değerleri öncelikli görmeye kısmen katıldıkları söylenebilir. Ortalama değer “katılmıyorum” seçeneğinin alt sınır değeri olan ($\bar{X}=2,60$)’a çok yakın bir değerde olması belki bir ölçüde kötümser olmayı engelleyebilir.

Alt boyutlarla ilgili diğer en düşük ortalama değer “kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama” eğilimi ile ilgilidir. Ortalama değer ($\bar{X}=3,38$) olup “kısmen katılıyorum” düzeyindedir. Bu değer “katılıyorum” düzeyinin alt sınırı olan 3,41’e çok yakın olması belki bir derece kötümser olmayı engelleyebilir. Ancak bir öğretmen grubunun, “kişisel kimliği ve kişisel değerleri öncelikli görme” ve “kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama” eğilimlerinin “kısmen katılıyorum” düzeyinde bulunması dikkat çekicidir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin bürokratik sosyalleşme alt ölçekleri ile ölçülen sosyalleşme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t-testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Bürokratik Sosyalleşme Alt Ölçekleri ile Ölçülen Bürokratik Sosyalleşme Eğilim Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	Sd	p
Kurum kimliği ve kurum değerlerini öncelikli görme	Kadın	219	3,79	0,75	-0,346	356	0,730
	Erkek	139	3,82	0,83			
Kişisel kimliği ve kişisel değerleri öncelikli görme	Kadın	219	2,65	0,72	0,725	356	0,469
	Erkek	139	2,59	0,72			
Bürokratik sosyalleşmenin gerekliliğine inanma	Kadın	219	3,43	0,75	-0,723	356	0,470
	Erkek	139	3,50	0,90			
Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranma	Kadın	219	3,61	1,00	-0,191	356	0,848
	Erkek	139	3,63	0,90			
Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama	Kadın	219	3,44	1,01	1,389	356	0,166
	Erkek	139	3,28	1,03			
Bürokratik yapıyı benimseme ve destekleme (Hiye. Uzm. İşb. destekleme)	Kadın	219	4,11	0,85	2,454	356	0,015*
	Erkek	139	3,88	0,91			
Kurumsal bütünlüğü önemseme	Kadın	219	3,86	0,80	-0,748	356	0,455
	Erkek	139	3,92	0,83			
Bürokratik Sosyalleşme	Kadın	219	3,45	0,50	0,408	356	0,684
	Erkek	139	3,43	0,60			

*p<0.05

Erkek öğretmenlerin “kurum kimliği ve kurum değerlerini öncelikli görme” eğilimleri ($\bar{X} = 3,82$), kadın öğretmenlerin eğilimleri ($\bar{X} = 3,79$)’dur. İstatistiksel olarak kadın ve erkek öğretmenlerin “kurum kimliği ve kurum değerlerini öncelikli görme” eğilimlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0.05).

Kadın öğretmenlerin “Kişisel kimliği ve kişisel değerleri öncelikli görme” eğilimleri ($\bar{X} = 2,65$), erkek öğretmenlerin eğilimlerine ($\bar{X} = 2,59$)’dur. İstatistiksel olarak kadın ve erkek öğretmenlerin “Kişisel kimliği ve kişisel değerleri öncelikli görme” eğilimlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0.05). Her iki cinsiyet grubunda da bu eğilim “kısmen katılıyorum” düzeyindedir. Erkek öğretmenlerin “Bürokratik sosyalleşmenin gerekliliğine ve önemine inanma” eğilimleri, ($\bar{X} = 3,50$), kadın öğretmenlerin eğilimleri ($\bar{X} = 3,43$)’tür. İstatistiksel olarak kadın ve erkek öğretmenlerin “Bürokratik sosyalleşmenin gerekliliğine ve önemine inanma” eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0.05). Her iki cinsiyet grubunda da bu eğilim “katılıyorum” düzeyindedir.

Erkek öğretmenlerin “Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranma eğilimlerine” ilişkin görüşleri ($\bar{X} = 3,63$), kadın öğretmenlerin eğilimlerine yönelik görüşleri ($\bar{X} = 3,61$)’dir. İstatistiksel olarak kadın ve erkek öğretmenlerin “Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranma” eğilimleri arasında anlamlı bir fark

bulunmamıştır (p>0.05). Her iki cinsiyet grubunda da bu eğilim “katılıyorum” düzeyindedir.

Kadın öğretmenlerin “Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama” eğilimlerine ilişkin görüşleri ($\bar{X} = 3,44$), erkek öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X} = 3,28$) göre daha yüksektir. Ancak, istatistiksel olarak fark anlamlı değildir (p>0.05). Her iki cinsiyet grubunda da bu eğilim “kısmen katılıyorum” düzeyindedir.

Kadın öğretmenlerin “Bürokratik yapıyı benimseme ve destekleme” eğilimleri ($\bar{X} = 4,11$), erkek öğretmenlerin eğilimlerine ($\bar{X} = 3,88$) göre daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak fark anlamlıdır (p<0.05) ve kadınların lehinedir. Bürokratik yapıyı benimseme ve destekleme olarak etiketlenen 6. faktörün soruları okuldaki hiyerarşik yapı, uzmanlaşma ve işbölümünü destekleme konusundaki görüşleri almaya yöneliktir. Bu bağlamda kadın öğretmenler bürokratik yapıların bu özelliklerini, erkeklere göre daha yüksek bir ortalama ile benimsemektedirler. Ancak kadın öğretmenlerin bu özellikleri kabul etmelerine karşın, kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama eğilimlerine yönelik ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı olmasa da erkeklere göre daha yüksek düzeydedir. Burada çelişkili bir durum vardır. Bürokratik yapıyı bürokratik özellikleriyle kabul eden kadın öğretmenler davranış gösterme düzeyinde aynı hassasiyeti göstermemektedirler. Bu durum, kadınların farkındalıkları ile davranışları arasında uyum olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Erkek öğretmenlerin “Kurumsal bütünlüğü sağlama” eğilimleri ($\bar{X} = 3.92$), kadın öğretmenlerin eğilimlerine ($\bar{X} = 3.86$) göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, istatistiksel olarak kadın ve erkek öğretmenlerin “Kurumsal bütünlüğü sağlama ve koruma” eğilimlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > 0.05$). Her iki cinsiyet grubunun bu konudaki eğilimleri “katılıyorum” düzeyindedir.

Kadın öğretmenlerin Genel bürokratik sosyalleşme eğilimleri ($\bar{X} = 3.45$), erkek öğretmenlerin sosyalleşme eğilimleri ($\bar{X} = 3.43$)’tür. tatistiksel olarak kadın ve erkek öğretmenlerin “Genel bürokratik sosyalleşme” eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > 0.05$). Genel olarak bürokratik sosyalleşme eğilimleri “katılıyorum” düzeyindedir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre bürokratik sosyalleşme alt ölçekleri ile ölçülen görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile ölçülmüştür. Sonuçlar 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 ve 13 numaralı tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Kurum Kimliği ve Kurum Değerlerini Öncelikli Görme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Kıdem	N	\bar{X}	SS	F	p
5 yıl ve daha az	47	3,94	0,60	1,239	0,294
6-10 yıl	102	3,85	0,72		
11-15 yıl	106	3,82	0,84		
16-20 yıl	50	3,65	0,93		
21 yıl ve üstü	53	3,69	0,76		

5 yıl ve daha az kıdeme sahip olan öğretmenlerin “kurum kimliği ve kurum değerlerini öncelikli görme” eğilimlerine ilişkin görüşleri ($\bar{X} = 3.94$), daha uzun süreli kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 7

Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Kişisel Kimliği ve Kişisel Değerleri Öncelikli Görme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Kıdem	N	\bar{X}	SS	F	p
5 yıl ve daha az	47	2,76	0,63	2,304	0,058
6-10 yıl	102	2,59	0,72		
11-15 yıl	106	2,58	0,74		
16-20 yıl	50	2,46	0,70		
21 yıl ve üstü	53	2,83	0,73		

Yirmi bir yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin “Kişisel kimliği ve kişisel değerleri öncelikli görme” eğilimleri ($\bar{X} = 2.83$), daha az süreli kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, bu fark istatistikî açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Kurum kimliği ile kişisel kimlik arasındaki öncelikleri belirlemeye yönelik olan Tablo 6 ve Tablo 7’de ele alınan bu iki eğilimin sonuçları birbirlerini destekler niteliktedir. Mesleğin ilk yıllarında olan öğretmenlerin kurum kimliğini ve değerlerini önemseyen en yüksek ortalamaya sahip olması ile kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin, kişisel kimliği ve değerleri öncelikli görme konusunda en yüksek ortalamaya sahip olmaları anlamlı bir tutarlılık içindedir. Mesleğin ilk yıllarını yaşayan öğretmenler ile mesleğin son yıllarına erişen öğretmenler arasında kurum kimliğine karşı gösterilen öncelik düzeyinde bir farklılığın yaşanması meslek hayatının başında olmanın ve sonunda olmanın yarattığı bir psikolojik etkiyle yorumlanabilir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Bürokratik Sosyalleşmenin Gerekliğini ve Önemini Kabul Etme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Kıdem	N	\bar{X}	SS	F	p
5 yıl ve daha az	47	3,63	0,68	1,973	0,098
6-10 yıl	102	3,46	0,80		
11-15 yıl	106	3,37	0,86		
16-20 yıl	50	3,30	0,87		
21 yıl ve üstü	53	3,63	0,74		

5 yıl ve daha az kıdeme sahip olan öğretmenlerin “Bürokratik sosyalleşmenin gerekliliği ve önemine inanma” eğilimleri ($\bar{X} = 3.63$), daha uzun süreli kıdeme sahip öğretmenlerin eğilimlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, istatistiksel olarak öğretmenlerin kıdemlerine göre “Bürokratik sosyalleşmenin gerekliliği ve önemine” ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0.05$). Bu sonuçlar da diğer sonuçlarla tutarlıdır.

Tablo 9

Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Kurum Değerleri ve Kuralları Doğrultusunda Davranma Eğilimlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Kıdem	N	\bar{X}	SS	F	p
5 yıl ve daha az	47	3,65	0,97	1,425	0,225
6-10 yıl	102	3,63	0,83		
11-15 yıl	106	3,50	1,08		
16-20 yıl	50	3,55	0,97		
21 yıl ve üstü	53	3,87	0,89		

21 yıl ve daha üstünde kıdeme sahip olan öğretmenlerin “Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranma” eğilimleri ($\bar{X} = 3.87$), daha az süreli kıdeme sahip öğretmenlerin eğilimlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Bu fark istatistikî açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Ancak sonuç dikkat çekicidir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Kurum Değerleri ve Kuralları Doğrultusunda Davranmama Eğilimlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Kıdem	N	\bar{X}	SS	F	p
5 yıl ve daha az	47	3,66	0,89	2,988	0,019
6-10 yıl	102	3,44	1,01		
11-15 yıl	106	3,33	1,06		
16-20 yıl	50	2,99	1,15		
21 yıl ve üstü	53	3,47	0,85		

* $p<0.05$; anlamlı fark: 21 yıl ve üzeri ile 11-15 yıl arasında

Beş yıl ve daha az kıdeme sahip olan öğretmenlerin “Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama” eğilimleri ($\bar{X} = 3.66$), daha uzun süreli kıdeme sahip öğretmenlerin eğilimlerine göre daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak öğretmenlerin kıdemlerine göre “Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama” eğilimlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bulunan bu fark, 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmen eğilimleri ile 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin eğilimleri arasındadır. Bu sonuç doğaldır. 11-15 yıl kıdeme sahip olan grup hem mesleğin ilk yıllarını geçirmiş, belli bir deneyim ve olgunluğa erişmiş, hem de mesleki beklentilerin sonuna gelmemiş bir grup olarak olumlu anlamda farklı bir grup olarak yorumlanabilir.

Kurumsal kimliği önemseme ve bürokratik sosyalleşmenin önemini benimseme konusunda daha yüksek ortalamaya sahip olan 5 yıl ve daha az kıdem grubu davranış boyutunda 21 yıl ve üstü kıdem grubundan daha düşük bir ortalamaya sahiptir. Bu sonuç bir şeyleri kabul etmek ile onu davranışa dönüştürmek arasındaki farka işaret etmesi açısından önemlidir. 5 yıl ve daha az kıdem grubu ile 21 yıl ve daha fazla kıdem grubunun söylem ve eylemleri tutarlılık içinde değildir. 5 yıl ve daha az kıdem grubu söylemde daha yüksek, ylemde daha düşük bir ortalamaya; 21 yıl ve üstü kıdem grubu ise söylemde daha düşük, eylemde daha yüksek, bir ortalamaya dikkat çekmektedir. Öyle inanmasına rağmen kurallara uygun davranmamak genç bir öğretmen grubu için belki de doğal bulunabilir. 21 yıl ve üstü kıdem grubu ise

gerekliliğine inanmasa da bir alışkanlık olarak uygun davranışı gösteriyor olabilir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Bürokratik Yapıyı Benimseme ve Destekleme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Kıdem	N	\bar{X}	SS	F	p
5 yıl ve daha az	47	4,12	0,87	0,205	0,936
6-10 yıl	102	4,02	0,84		
11-15 yıl	106	4,00	1,00		
16-20 yıl	50	3,97	0,87		
21 yıl ve üstü	53	4,03	0,71		

5 yıl ve daha az kıdeme sahip olan öğretmenlerin “Bürokratik yapıyı benimseme ve destekleme” eğilimleri ($\bar{X} = 4.12$), daha uzun süreli kıdeme sahip öğretmenlerin eğilimlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, istatistiksel olarak öğretmenlerin kıdemlerine göre “Bürokratik yapıyı benimseme ve destekleme” konusundaki eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 12

Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Kurumsal Bütünlüğü Önemseme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Kıdem	N	\bar{X}	SS	F	p
5 yıl ve daha az	47	3,93	0,69	0,958	0,431
6-10 yıl	102	3,85	0,80		
11-15 yıl	106	3,90	0,81		

21 yıl ve daha üstünde kıdeme sahip olan öğretmenlerin “Kurumsal bütünlüğü sağlama ve koruma” eğilimlerine ilişkin görüşleri ($\bar{X} = 4.03$), daha az süreli kıdeme sahip öğretmen eğilimlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, istatistiksel olarak öğretmenlerin kıdemlerine göre “Kurumsal bütünlüğü sağlama ve koruma” eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). “Kurumsal yapıyı koruma konusunda” daha yüksek ortalamaya sahip olan 5 yıl kıdem grubu, “kurumsal bütünlük konusunda” benzer bir eğilim gösterememiştir. Bu sonuç “kurumsal yapıyı koruma” ile “kurumsal bütünlüğü sağlama” arasındaki ilişkinin öğretmen tarafından algılanmadığı, eğitim kurumunun üniter yapısının henüz içselleştirilemediği şeklinde yorumlanabilir. “Kurum bütünlüğünü koruma” konusunda 21 yıl üzerindeki kıdem grubu daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Deneyimli bir öğretmen grubunun kurum bütünlüğünü önemsemesi kadar mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlerin kurumsal bütünlüğün önemini kavrayamamış olmaları doğal bulunabildiği gibi mesleğin ilk yıllarındaki öğretmen grubunun bürokratik sosyalleşme süreciyle ilgili bir eğitim ihtiyacı içinde olduğu söylenebilir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Bürokratik Sosyalleşme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Kıdem	N	\bar{X}	SS	F	p
5 yıl ve daha az	47	3,59	0,46	2,733	0,029
6-10 yıl	102	3,45	0,45		
11-15 yıl	106	3,40	0,64		
16-20 yıl	50	3,27	0,54		
21 yıl ve üstü	53	3,54	0,50		

*p<0.05; anlamlı fark: 5 yıl ve daha az ile 11-15 yıl; 5 yıl ve daha az ile 16-20 yıl.

Beş yıl ve daha az kıdeme sahip olan öğretmenlerin “Genel Bürokratik Sosyalleşme” eğilimleri ($\bar{X} = 3.59$), daha uzun süreli kıdeme sahip öğretmen eğilimlerine göre daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak öğretmenlerin kıdemlerine göre “Bürokratik Sosyalleşme” eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05). Bulunan bu fark, 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 11-15 yıllık ve 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasındadır. Bu sonuç mesleğin ilk yıllarında kuruma gösterilen özenin bir ifadesi olarak yorumlanabilir. Ancak burada eğilim ve davranışlar arasında bu grupta bir tutarsızlık daha öncede ifade edildiği gibi dikkat çekicidir. Bu grubun bürokrasi algısı bireyden bağımsız, sadece yapısal boyutlarla ilgili bir bürokratik yapının kabulü boyutundadır. Farkındalıklar anlamında yüksek bir ortalama ile dikkat çeken 5 yıl kıdem grubu, davranışlarla ilgili boyutlarda daha düşük bir ortalama ile dikkat çekmektedir. Bu sonuç bu kıdem grubunun farkındalıklar düzeyinde gösterdiği benimsemeyi, bireysel özveri gerektiren eylemsel durumlarda gösteremediği şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin genel bürokratik sosyalleşme eğilimlerinin çok yüksek olmadığı söylenebilir. Öğretmenler, bürokratik sosyalleşme ölçeğinin, “bürokratik yapının özelliklerini benimseme ve destekleme”, “kurumsal bütünlüğü sağlama”, “kurum kimliği ve kurum değerlerini öncelikli görme” ile ilgili ve bilişsel farkındalığı ölçmeye yönelik soruları “katılma” düzeyinde en yüksek ortalama ile desteklerken; “kişisel kimliği ve kişisel değerleri öncelikli görme” ve “kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama” ile ilgili soruları en düşük ortalama ile “kısmen katılıyorum” düzeyinde desteklemektedirler. Bu sonuç söylemde kurumsal kimliğin; eylemde ise bireysel kimliğin önemsenme

düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bir öğretmen grubunun “kişisel kimliği ve kişisel değerleri öncelikli görme” ve “kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama” eğiliminin “kısmen katılıyorum” düzeyinde ölçülmüş olması, eğitim kurumunun üniter, normatif, bürokratik yapısının öğretmenler tarafından içselleştirilemediğinin bir göstergesi olarak yorumlanabileceği gibi öğretmenlerin bu konuda çelişki içinde oldukları şeklinde de yorumlanabilir. Çünkü farkındalıklar düzeyinde destekler göründükleri boyutları, eylem düzeyinde daha az destekler görünmektedirler.

Festinger’ in (1957), bilişsel çelişki kuramı bu anlamda anılmaya değer. Festinger’e göre eğer kişinin sahip olduğu bir inanç, bilgi ya da tutum yine o kişinin sahip olduğu bir başka inanç, bilgi ya da tutum tersini gösteriyorsa, bu iki inanç, bilgi ya da tutum arasında bir çelişki vardır. Birey bu çelişkiden kurtulmak adına bazı savunma mekanizmaları geliştirir ve tutarsızlıktan kurtulmaya çalışır. Sonuç kurum beklentisi doğrultusunda davranmak olacağı gibi davranmamak şeklinde de olabilir. Ancak sonuç ne yönde olursa olsun bu bireyin çelişkiden kurtulup rahatladığı bir durumdur. Oysa bürokratik sosyalleşme sürecinde hedeflenen tutumun kurum beklentisi doğrultusunda değişmesidir. Bunu sağlamak adına bireylerin, hizmet öncesinde ve hizmet içinde tutarlı bilgilerle desteklenmeye ihtiyacı vardır. Bireyin desteklenme sürecinde, özellikle beklentilerin nedenler ve niçinler boyutunda gerekçelendirilmesinin önemi büyüktür. Bilinçlendirme programlarının bir dayatma süreci olarak değil; bir benimseme ve içselleştirme süreci olarak programlanması önemlidir. Genelde insanlar üç nedenle uyma davranışı gösterirler. Bunlar itaat, özdeşleşme ve benimsemedir (Kağıtçıbaşı, 1996). Bu uyma biçimlerinden sadece “benimseme ile uyma” bireyin kişisel bağımsızlığını duyumsamasına engel olmaz. Baskıya ve zora dayalı bir uyma, başkalarına benzeşme isteği içinde gösterilen bir uyma davranışı bireyin bağımsız kişiliğini duyumsamasına engel olduğu gibi; davranışın gerçek bir tutum değişimi yaratmasına da engel olur. Önemli olan bireylerin nedenler ve niçinler konusunda ikna olmalarıdır. Bu süreç öğrenmenin, duyuşsal boyutu ile ilgilidir.

Boolum’un 1951 yılında yaptığı “öğrenme amaçlarına” yönelik sınıflamada, davranış değişikliğinin yaratılması süreci; bilişsel, duyuşsal ve devinsel olarak üç grupta ele alınır. Bilişsel boyut, bilginin edinilmesi sürecini; duyuşsal boyut, tutum, değer ve duygular bağlamında bilginin içselleştirilmesi sürecini; devinsel boyut ise bilginin eyleme dönüşme sürecini ifade eder (Aktaran: Küçükahmet, 2005). Bu bağlamda dikkat çekilmek istenen nokta, öğretmen eğitimine yönelik programların, öğretmenlik mesleğinin duyuşsal boyutunu güçlü kılma konusunda ne derece yeterli olduğudur. Eğitimin bir toplumsal kurum olarak toplumdaki yeri ve rolü nedir? Öğretmenin eğitim kurumundaki yeri ve rolü nedir? Eğitim kurumları niçin herkese eşit uzaklıkta durması

gereken kurumlardır? Eşitliği sağlama adına kurallar niçin önemlidir? Öğretmen üniter, normatif ve bürokratik bir yapının rol modeli olmama keyfiyetine sahip midir? Öğretmen olmak bireye ne gibi sorumluluklar yükler? Bu sorumlulukları taşımak için birey kişisel özelliklerini yeterince sorgulamış mıdır? Öğretmen kendisini eğitim kurumunun üyesi olmak için ne derece hazır hissetmektedir? Hazır hissetmiyorsa nedenleri nelerdir? Değerleri benimsenmeyen bir meslek ne derece iyi icra edilebilir? Temel felsefesini içselleştiremediği bir mesleği icra eden bir öğretmen ne derece mutlu olabilir ve öğrencilerini ne derece mutlu kılabilir? Öğretmen çelişkiler içinde ise bunlardan nasıl kurtulabilir?

Bu bağlamda bu soruların yanıtlanmasını önemseyen eğitim programlarına olan ihtiyacın önemi tartışılabilir. Böyle bir program öğretmenin sistem içerisindeki yerini ve rolünü algılamasını kolaylaştıracak, daha mutlu ve işini seven öğretmenlerin yetişmesine katkı sağlayacaktır. 2009 yılında öğretmen adayları ile yapılan bürokratik sosyalleşme düzeyleri ile ilgili benzer çalışmanın sonuçları bu açıdan önemlidir. Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının “kurumsal değerleri benimseme” ve “kurumsal kimliği öncelikli görme” konusundaki puan ortalamaları diğer gruplardan daha yüksek bulunmuştur (Demirbolat, 2010). Bu sonuç, üniversite eğitiminin üniversite öncesi eğitim ile önemli bir etkileşim içinde olduğunu göstermektedir. Bu ilişki tüm üniversite öncesi yaşamla da ilişkilendirilmektedir. Zeichner ve Gore’a göre de (1990), öğretmenlerin öğretime taşıdığı, kişisel, ailevi, dini, siyasi, kültürel deneyimlerinin sosyalleşme üzerinde etkin roller oynadığı genel kabul görmektedir. Bu anlamda, öğretmen yetiştirme programlarının duyuşsal boyutunun güçlendirilmeye ihtiyacı olduğu söylenebilir. Eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi derslerinin öğretmen yetiştirme programında zorunlu dersler arasında yer almıyor olması da, duyuşsal amaçların ihmal edildiğinin dolaylı bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Kadın öğretmenler bürokratik yapıyı kabul ettiğini, desteklediğini belirtmekle beraber yapının gerekleri doğrultusunda davranmama konusunda istatistiki açıdan anlamlı olmasa da erkeklere göre daha yüksek bir ortalamaya sahiptirler. Erkek öğretmenler ise bürokratik yapıyı, kadınlara göre daha düşük bir ortalamayla destekler görünmekle beraber; bürokratik yapıya uygun davranış gösterme konusunda daha yüksek bir ortalamaya sahiptirler. Her iki grup için de farkındalıklar ile davranışlar arasında tutarlılık olmadığı söylenebilir. Bu sonuç yine duyuşsal eğitim eksikliği ile yorumlanabilir. Tutumun oluşmasında etkili olan kişisel ve ortamsal etmenlerin; bireysel beklenti ve alışkanlıkların ve bunlar arasındaki etkileşimlerin (Kağıtçıbaşı, 1996) çözümlenmesini gerektiren ve yorumlamacı yaklaşıma göre biçimlenen nitel

çalışmalara ağırlık verilmesi öğretmenlerin bu konudaki eğitim ihtiyaçlarının gerçekçi bir biçimde saptanmasına katkı sağlayabilir.

5 yıl ve daha az kıdeme sahip olan öğretmenlerin “Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama” eğilimleri daha uzun süreli kıdeme sahip öğretmenlerin eğilimlerine göre daha yüksektir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu boyutla ilgili olarak anlamlı bulunan bir diğer fark kıdemi 21 yıl ve üzeri olan grup ile kıdemi 11-15 yıl olan grup arasındadır. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmen grubu, 11-15 yıl kıdem grubuna göre daha yüksek bir ortalamayla dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan grup için kurumun önemini yitirmeye başladığı; mesleğin başında olan grup için kuruma henüz sağlamadığı ve mesleğin ortalarında bulunan kıdem grubu için ise kurumun önemini koruduğu ve bu kıdem grubunun en ideal çalışma grubu olduğu yorumu yapılabilir.

“Kurumsal kimliği önemseme” ve “Bürokratik sosyalleşmenin önemini kabul etme” konularında en yüksek ortalama 5 yıl ve daha az kıdem grubuna, en düşük ortalama ise 21 yıl ve üstü kıdem grubuna aittir. Ancak aynı gruplar “Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama” boyutuyla birlikte ele alındığında çelişkili bir durum ortaya çıkmaktadır. “Kurum değerleri ve kuralları doğrultusunda davranmama” boyutunda 5 yıl ve daha az olan kıdem grubu düşük; 21 yıl ve üstü kıdem grubu yüksek bir ortalamaya sahiptir. Çelişkili bulunan bu sonuç, bir şeyleri kabul etmek ile onu davranışa dönüştürmek arasındaki farka yeniden işaret etmesi açısından önemlidir. Kurum değerleri ve kurallar doğrultusunda davranması gerektiğini düşünmesine rağmen, kurallara uygun davranmamak genç bir öğretmen grubu için belki de doğal bulunabilir. Bu nedenle bu kıdem grubunda bulunan öğretmenlerin içeriği dikkatle hazırlanmış bir uyumlanma programına ihtiyacı olabilir. Kurumsal kimliği fazla önemsememesine rağmen 21 yıl ve üstü kıdem grubunun davranışlarını alışkanlıklara dayalı bir şekilde sürdürdüğü yorumu yapılabilir. Bu sonuç ayrıca sosyalleşme sürecinin zaman gerektiren bir alışma süreci olduğu düşüncesine güç katmaktadır. Hoy ve Rees tarafından yapılan çalışmanın hipotezlerinden birisi, öğretmen adaylarının bürokratik sosyalleşmelerinde öğretim deneyimlerinin öğretmen adaylarının temel inançlarını değiştirmeye yetmeyeceğidir. Araştırma sonuçları bu hipotezi destekler nitelikte bulunmuştur. Hoy ve Rees (1977), öğretmen adaylarına okul organizasyonu hakkında idealistik bir uyumlama eğitimi verilmesinin olumlu sonuçlar vereceğini savunmuştur.

Burada sözü geçen “idealistik uyumlama”, tarafımızdan duyuşsal öğrenme süreci ile özdeş görülmektedir. Özellikle mesleğin ilk yıllarını geçirmekte olan üyeler için örgüt, bürokratik olmayan bir geçiş dönemi uygulamasına gidebilir. Bu geçiş dönemi uygulamalarından Denhardt’ın sözünü ettiği (1968) transaksyonel biçim anılmaya değer bulunmaktadır. Transaksyonel biçim örgütün bürokratik nitelikte olmayan sosyalleştirme yöntemini ifade etmektedir.

Yöntem, yönetsel koşulları ve bireyi analiz ederek uyum sürecini gerçekleştirmek amaçındadır. Bu yaklaşım bürokratik yapıyı pekiştiren işlevsel bir araç olarak görülebildiği gibi, kişiye özel uygulanan bir süreç olması nedeniyle yorumlamacı bir araç olarak da algılanabilir. Her toplumun koşullarına göre farklı özellikler gösterme olasılığı yüksek olan bu yöntemin kullanılabilirliği üzerinde yeni araştırma ve çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aina, J. O. & Obokoh, N. P. (2003). *The Bureaucratic Socialization of Library Practicum Students: A case study*. Journal of Educational Media & Library Sciences, cilt 40, sayı 3 (March 285-291).
- Althusser, L. (2006). İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları (Çev: Alp Tümertekin), İstanbul: İthaki Yayınları.
- Aydın, M. (2005), Eğitim Yönetimi, Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Battersby, D. (1983). The politics of teacher socialization. On R. K. Brown and L. E. Foster (Eds.), *Sociology of education* (3rd ed., pp. 325-335). Melbourne: Mcmillan.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, H. C., & Strauss, A. L. (1961). *Boys in white*. Chicago: University of Chicago Press.
- Burell, G. & Morgan, G. (2008), Sociological Paradigms and Organisational Analysis: Elements of the sociology of corporate life. England: Ashgate Publishing Company.
- Demirbolat, O. A. (2010). Bureaucratic socialization and educational institution. In G. T. Papanikos & N. C. J. Pappas, *Problems and prospects in higher education*. Athens: Athens Institution for Education and Research.
- Denhardt R., B. (1968). *Bureaucratic Socialization and Organizational Accomodation*. Administrative Science Quarterly Cilt. 13, sayı 3, Special Issue on Organizations and Social Development (Dec., 1968) ss. 441-450, Published by Johnson Graduate School of Management, Cornell University.
- Dilthey, W. (1976). *Selected writings* (H. P. Rickman, Ed). London: Cambridge University Press.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel Araştırma Sarmalı*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, 111: Row Peterson.
- Feimen-Nemser, S. (1983). Learning to teach. In L. Shulman and G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (pp. 150-170). New York: Longman.
- Freedman, S., Jackson, J. & Blos, K. (1986). *The effect of teaching on teachers*. Grand Forks: North Dakota Study Group on Evaluation.
- Goodman, J. (1988). Masculinity, feminism, and the male elementary school teacher: A case study of preservice teachers' perspectives. *Journal of Curriculum Theorizing*. 7(2), 30-60.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. New York: Free Press.
- Okay, A. (2003), *Kurum Kimliği*. İstanbul: MediaCat Kitapları.
- Olins, W. (1990). *Corporate Identity, Making business strategy visible through design*, USA: Harvard Business School.
- Olsen, P. J. (2004). *Maybe it is time to rediscover bureaucracy*. IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administracion Publica, Madrid, Espania, 2-5 Nov.
- Hoy, W. K. & Rees, R. (1977). *The Bureaucratic Socialization of Student Teachers*. Journal of teacher educatin vol. 28, no.1 (23-26).
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.
- Kant, I. (1876) *Critique of pure reason*. Çev. J. M. D. Meiklejohn. London: Bell and Daldy.
- Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi. Kavramlar-ilkeler-teknikler* (12. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lacey, C. (1977) *The Socialization of teachers*. London: Methuen.
- LeCompte, M., & Ginsburg, M. (1987). How students learn to become teachers: An exploration of alternative responses to a teacher training program. In G. W. Noblit and W. T. Pink, *Schooling in social context: Qualitative studies* (pp. 3-22). Norwood, NJ: Ablex.
- March, J. & Simon H. A., (1975). *Örgütsel Davranış*. Çev: Ömer Bozkurt ve Oğuz Onaran, TODAİE Yayınları No:144, Ankara.
- McCarty, C. (1986). Teacher training contradictions. *Education and Society*, 4(2), 3-15.
- Merton, R. K., Reader, G. G., & Kendall, P. L. (Eds.) (1957). *The student physician: Introductory studies in the sociology of medical education*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Morgan, G., (1986), *Images of Organization*, Sage Publications: USA.
- Natoli, V. J. (2001), *The Organizational Personality & HR Outcomes*. www.powerandgasmarketing.com, semptember/ october 2001.
- Olesen, V. & Whittaker, E. W. (1970) Critical notes on sociological studies of professional socialization. In J. A. Jackson (Ed), *Professions and professionalization* (pp. 179-221). London: Cambridge University Press.
- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Çev: G. Walsh and F. Lehnert, Evanston: Northwestern University Press.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*, Çev. A. Henderson ve T. Parsons, Glencoe, IL: Free Press.
- Wentworth, W. M. (1980). *Context and understanding: An inquiry into socialization theory*. New York: Elsevier North Holland.
- Wright, B. & Tuska, S. (1967). The childhood romance theory of teacher development. *School review*, 25, 123-154.
- Zeichner, K. & Gore, J. (1990). *Teacher Socialization*. Handbook of Reseach on Teacher Education (Ed. W. R. Houston) (p. 329-34) NewYork-Macmillan.

“Genel Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Örgüt İçi İletişim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlarla Başa Çıkma Yolları”*

Organizational Communication Problems and the Ways of Solving These Problems of School Administrators Working at Secondary Schools

Serpil DURĞUN**

Özet

Bu nitel çalışmanın amacı, genel liselerde görev yapan okul yöneticilerinin bakış açısından örgüt içi iletişim sorunlarının ve bu sorunlarla başa çıkma yollarının belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini, Mersin il merkezinde bulunan 7 genel lisede görev yapan 14 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 16 soruyu kapsayan yarı yapılandırılmış soru formu yardımıyla görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Okul yöneticilerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen veriler araştırmacı tarafından, başlıca örüntüleri belirleme, kodlama ve kategorilere ayırma işlemlerini kapsayan içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Veri analizi sonucunda, okul yöneticilerinin yönetici-yönetici iletişimlerinin sorunsuz olduğu bulgusuna ulaşılrken, yönetici-öğretmen, yönetici-öğrenci ve yönetici-veli iletişimlerinde önemli sorunlar olduğu saptanmıştır. Ayrıca, veri analizleri örgüt içi iletişim problemleri ve bu örgüt içi iletişim problemlerine önerilen çözümler anlamında, kadın ve erkek okul yöneticileri arasında bazı farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Genel lise, örgüt içi iletişim, okul yöneticisi

Abstract

The purpose of this qualitative study is to determine organizational communication problems and the ways of solving these problems from the views of school administrators working at secondary schools. The sample of this study consists of 14 school administrators in 7 secondary schools in Mersin. The data were gathered by utilizing interview technique through a semi-structured interview including 16 questions which were developed by the researcher. The data collected through interviews were content-analysed including the process of identifying, coding, and categorising the primary patterns of data. Regarding administrator-administrator communication, results indicated that there is no problem. On the other hand, the results of this study provide evidence that school administrators have a number of significant organizational communication problems regarding administrator-teacher, administrator-student, and administrator-parent communication. In addition, analysis of data revealed that there are some differences among female and male school administrators in defining organizational communication problems and proposing solutions to these organizational communication-related problems.

Keywords: Secondary school, organizational communication, school administrator

* Bu makale, Mersin Üniversitesi EYTPE Anabilim Dalında Yrd. Doç. Dr. Sıdıka Gizir’in tez danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Eğitim Yönetimi Uzmanı ve Felsefe Öğretmeni, Mersin, durgunserpil@hotmail.com

Giriş

“Bir örgütün çeşitli birimleri ve çalışanları arasında bilgi, duygu, anlayış ve yaklaşım paylaşımını, bu paylaşım sürecindeki her türlü araç-gereç ve yöntemi, söz konusu paylaşım ile ilgili çeşitli kanalları ve mesaj şekillerini içeren süreç” (Gürgen, 1997: 33) şeklinde tanımlanabilen örgüt içi iletişim, bir örgütün varlığını sürdürmesinde merkezi bir konuma sahiptir ve tüm örgütsel süreçlerde önemli bir rol oynamaktadır (Gizir ve Şimşek, 2005; Kocabaş, 2005).

Örgüt içi iletişim olmadan herhangi bir örgütsel eylemin ya da yönetim sürecinin başarılması imkânsızdır (Kaya, 1999). Toplumsal yaşam, bireylerin birbirleriyle kurdukları iletişim aracılığıyla oluşmaktadır. Kişisel, örgütsel ve toplumsal pek çok sorun yetersiz ya da yanlış iletişimden kaynaklanmaktadır. Bir örgütte görevler ne denli belirlenmiş olursa olsun, kararlar ne kadar doğru alınır mı alınsın, yanlış ya da yetersiz bir iletişim örgütün amaçlarının gerçekleşmesini engelleyecektir (Bolat, 1996).

Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için örgüt çalışanlarının kendi aralarında bir uyum içerisinde çalışmaları gerekmektedir. Bu uyumun en önemli ölçütlerinden birisi ise, örgüt içinde kurulan iletişimin niteliğidir. Örgüt içi iletişimin yetersiz olması örgütte kişiler arası ilişkilerin bozulmasına, örgütsel amaçların gerçekleştirilememesine, kaynak ve zaman israfına neden olmaktadır. Diğer yandan, bir örgütte iletişimin iyi ve yeterli düzeyde olması örgüt çalışanları arasında karşılıklı anlayış ve uyumun gerçekleşmesine, bireysel ve örgütsel amaçların başarılmasına neden olmakta (Hunt vd., 2000; Zorn ve Violanti, 1996) ve örgüt çalışanlarının iş tatminini ve motivasyonlarını yükseltmektedir (Bakan ve Büyükbeşe, 2004; Goris vd., 2002; Muchinsky, 1977; Selçuk, 1998; Vaught vd., 1989).

1970’lerden sonra yönetim anlayışı katı, bürokratik ve mekanik yapısından uzaklaşarak yeni boyutlar kazanmaya başlamıştır (Saran, 2005). Modern yönetim anlayışı yalnızca verimliliği ve mevcut durumu korumayı temele alan mesafeli, korkutucu, otoriter, çalışanlarıyla mümkün olduğunca az iletişim kuran klasik yönetici anlayışını değiştirmiş, yeni bir yönetici profili ortaya çıkarmıştır. Bu yeni yöneticiden çalışanlarını motive edebilmesi, onlarla etkili iletişim kurabilmesi, empatik olabilmesi, sinerji oluşturup örgütsel etkinliği sağlayabilmesi beklenilmektedir (Tengilimoğlu, 2005).

Günümüzde örgütlerin daha karmaşık hale gelmesi ve örgüt çalışanlarının niteliklerinin yükselmesi, örgütsel yaşamda özellikle yöneticinin rolü bakımından iletişimin daha merkezi bir konuma gelmesine neden olmuştur (Hargie vd., 1994).

Yönetimsel işin yaşamsal kaynağı olan iletişim, farklı tarzlarda konuşan farklı insanlarla etkili bir iletişim kurabilmeye ve onları anlayabilmeye dayanmaktadır (Tannen, 1995). Özan (2006) bir yöneticinin iletişim becerisi ne kadar yüksek ise örgütün başarısının o oranda arttığını belirtmektedir. Benzer şekilde Bolat (1996) eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısının insan olması ve aynı zamanda eğitimin temelde bir iletişim etkinliği olması nedeniyle, eğitim örgütlerinin yöneticilerinin iletişim becerilerine sahip olmasının diğer örgüt türleri ile karşılaştırıldığında daha da önem kazandığını belirtmektedir. Dolayısıyla iletişim bilgi ve becerisine sahip olmak etkili bir okul yöneticisinden beklenen en önemli yeterliliklerdendir. Çünkü, bir okulda var olan iletişim süreci, o okulun başarısını veya başarısızlığını belirleyen en önemli süreçtir ve tüm iletişim araç ve becerilerinin kullanılmasını gerekli kılmaktadır (Hunt vd., 2000). Snowden ve Gorton (2002) eğitimin etkili bir iletişime ve ilişki inşa etmeye bağlı olmasından dolayı, okul yöneticilerinin örgütlerinde var olan iletişimin niteliğini incelemek, iletişim stratejileri geliştirmek ve iletişim engellerini belirlemek sorumluluğunda olduklarını vurgulamaktadırlar. Aksi takdirde, okullarda merkezi bir pozisyona sahip olan okul yöneticileri örgütlerinde olması gereken işbirliğini sağlayamamakta ve pek çok örgütsel problemin sağlıklı bir şekilde üstesinden gelememekte dirler (Snowden ve Gorton, 2002). Benzer şekilde, Bolat (1996) bir okul yöneticisinin okulda iletişimi aksatan veya engelleyen etmenleri saptaması ve bunları ortadan kaldırması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Diğer yandan, okulun yapı ve atmosferinin özellikleri nedeniyle, kişiler arası ilişkiler yönetim süreçleri üzerinde derin ve geniş etkiler yapmaktadır. Dolayısıyla, okullarda informal iletişim formal iletişimden daha önemli bir rol oynamaktadır (Bursalıoğlu, 2002). İnfomal iletişim insan ilişkilerini geliştirici niteliktedir ve çalışanlar arasında birlik ve beraberliği sağlamaktadır (Aydın, 2000).

İlgili alan yazın incelendiğinde kadınların informal iletişime, erkeklerin de formal iletişime daha yatkın oldukları görülmektedir (De Lange, 1995). Kadınlar ilişki ve etkileşim yönelimli iletişim tarzına sahipken, erkekler yetki gösterici ve görev yönelimli iletişim tarzı sergilemektedir (Baker, 1991; Fennel, 1999).

Kadın ve erkek yöneticilerin iletişim becerileri arasındaki farklılıkları araştıran çok sayıda araştırmalar yapılmıştır (Camden ve Witt, 1983; Fichten vd., 1992; Hale, 1999; Helweg-Larsen vd., 2004; Hirokawa vd., 1990; Mills ve Chiaramonte, 1991; Shakeshaft vd., 1991; Snowden ve Gorton, 2002; Tannen, 1995; Vaught vd., 1989; Vinnicombe ve Colwill, 1995; Wheelless ve Berryman-Fink, 1985; Wilkins ve Andersen, 1991). Söz konusu araştırma bulguları incelendiğinde genel olarak erkek iletişim stiline

egemen, saldırgan, tartışmacı, yarışmacı gibi geleneksel maskülen yönelimi yansıttığı, kadın iletişim stiline ise işbirlikçi, arkadaşça, açık, duygusal, sezgisel, empatik gibi geleneksel feminen yönelimi yansıttığı gözlenmektedir.

Kadın ve erkek okul yöneticilerinin iletişim tarzlarındaki farklılıkları araştırmak, okul örgütlerinin cinsiyet yapısını incelemeyi gerekli kılmaktadır. Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de yöneticilerin çoğunu erkekler oluşturmaktadır (Bridge, 2003; Bush, 2003; Coleman, 2000; 2003a; 2003b; 2004; 2005; Collinson ve Hearn, 2003; Çelikten, 2004; Ergin ve Çinkır, 2005; Hanson, 2003; Morris vd., 1999; Northouse, 2004; Özcan, 1999; Shakeshaft, 1999; Vaught vd., 1989). İlgili alan yazında yöneticiliğin oldukça cinsiyetçi bir kavram olduğu belirtilmekte ve yöneticilik kültürel bağlamda erkekle özdeşleştirilerek tanımlanmaktadır (Coleman, 2003a; 2003b; Collinson ve Hearn, 2003). Örgütsel davranış direktif veren, emredici, denetleyici maskülen tarzla özdeşleştirildiği için çoğu ülkede okul yöneticiliği hâlâ erkek mesleği olarak görülmekte, maskülen bir imaja sahip olan yöneticilik, problem çözmeyi ortaklaşa hale getirmek yerine rekabete, işbirliği yerine denetlemeye vurgu yapan yarışmacı ve saldırgan davranışları içermektedir. Bu nedenle, okul yöneticiliği eğitimsel değerler, pedagoji, iletişim ve müfredatla ilgili sorunlardan daha çok hiyerarşi, denetim ve verimlilikle ilişkilendirilmektedir (Bush, 2003). Dolayısıyla, eğitim örgütlerinin bu ataerkil doğasının farklı iletişim tarzına sahip olan kadın yöneticiler açısından birtakım sorunlara yol açabileceği de öne sürülmektedir (Blackmore ve Sachs, 1998; Çelikten, 2004; Hanson, 2003; Mills ve Chiamonte, 1991; Morgan, 1998; Northouse, 2004; Tannen, 1995; Vinnicombe ve Colwill, 1995).

Amaç

Bu araştırmanın amacı, genel ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticilerin örgüt içi iletişim sürecinde yaşadıkları sorunları ve bu sorunlarla başa çıkma yollarını belirlemenin yanı sıra, kadın ve erkek okul yöneticilerinin örgüt içi iletişim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma yolları açısından aralarındaki farklılıkları incelemektir. Bu amaçla, aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Genel ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticilerin bakış açısından okullarındaki, diğer yöneticilerle, öğretmenlerle, öğrencilerle, öğrenci velileriyle olan iletişimlerinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
2. Genel ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticilerin bakış açısından okullarındaki, diğer yöneticilerle, öğretmenlerle, öğrencilerle, öğrenci

velileriyle olan iletişimlerinde yaşadıkları sorunlar ile başa çıkma yolları nelerdir?

3. Genel ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan kadın yöneticiler ile erkek yöneticilerin, diğer yöneticilerle, öğretmenlerle, öğrencilerle, öğrenci velileriyle olan iletişimlerinde yaşadıkları sorunlar açısından aralarındaki farklılıklar nelerdir?
4. Genel ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan kadın yöneticiler ile erkek yöneticilerin, diğer yöneticilerle, öğretmenlerle, öğrencilerle, öğrenci velileriyle olan iletişimlerinde yaşadıkları sorunlarla başa çıkma yolları açısından aralarındaki farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmanın konusunun örgüt içi iletişim olması, örgüt içi iletişim kavramının en az iki insanın etkileşimine gönderme yapması ve örgütlerin insanlardan oluşması nedeniyle söz konusu konunun nitel araştırma yöntemiyle çalışılmasının, nicel araştırma yöntemiyle çalışılmasından daha uygun olduğu düşünülerek, bu çalışmada var olan durum var olan şekliyle gösterilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak ele alınan sorunsalın daha doğal, zengin ve detaylı bir şekilde resmedilmesi amaçlanmıştır.

Bununla birlikte, araştırmanın örnekleme nicel araştırma metodlarıyla sayısallaştırmaya uygun olmayan sayıda katılımcıdan oluşmaktadır. Örneklem sayısı niceliksel anlamda karşılaştırma yapmaya olanak sağlamasa da, örnekleme dahil olan her bir katılımcının görüşleri araştırmanın konusu gereği büyük önem taşımaktadır. Bu nedenlerden dolayı, araştırmanın nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür.

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Bu araştırmanın çalışma evrenini Mersin il merkezinde yer alan 25 resmi genel lisede görev yapmakta olan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Resmi genel liselerin mesleki ve teknik liseler ile özel genel liselerden sayıca fazla olması ve Mersin il merkezinde yer alan okullarda okul yöneticiliği konumunda bulunan kadın yöneticilerin resmi genel liselerde görev yapıyor olmaları nedeniyle bu çalışmanın kapsamına resmi genel liseler alınmıştır.

Mersin il merkezindeki 25 resmi genel lisenin hiçbirinde birinci kademe yönetim pozisyonu olan okul müdürü konumunda kadın müdür bulunmamakta, sadece 7 tanesinde ikinci kademe yönetim pozisyonu olan müdür yardımcılığı konumunda 7 kadın görev yapmaktadır (Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2006,

60636 Sayılı Dilekçe). Bu nedenle, 25 resmi genel lisenin sadece 7 tanesi araştırma kapsamına alınmıştır.

Ayrıca, bu çalışmada, nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmış olan ve zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak veren (Yıldırım ve Şimşek, 2004) amaçlı örnekleme yöntemlerinden ‘ölçüt örnekleme’ tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme tekniğindeki temel anlayış önceden belirlenmiş birtakım ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Genel ortaöğretim kurumlarında görev yapan kadın yöneticiler ile erkek yöneticilerin iletişimindeki farklılıkların da incelenmesi bu çalışmanın alt problemlerinden birisi olması nedeniyle, söz konusu çalışmada her bir resmi genel lisede okul yöneticiliği konumunda bulunan yöneticilerden birinin kadın, diğerinin erkek yönetici olması bir ölçüt olarak kabul edilmiştir. Özetle, 7 resmi genel lisede görev yapmakta olan yedisi kadın, yedisi erkek olmak üzere toplam 14 yönetici bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırma, var olan durumun var olduğu şekliyle resmedilmeye çalışıldığı nitel bir çalışmadır. Dolayısıyla, bu çalışmada verilerin toplanması sürecinde ‘görüşme kılavuzu yaklaşımı’ (*the general interview guide approach*) olarak da adlandırılan (Gizir, 1999) yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı, ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek (Karasar, 2003). Bu görüşme tekniği, kişiler arası ilişki sürecini, konuşmanın niteliğini ve konuşanın perspektifini anlayabilme gibi diğer veri toplama araçları kullanıldığında doğrudan gözlenemeyen verilerin etkili bir şekilde elde edilmesine olanak sağlamaktadır (Gizir, 1999). Ayrıca, çalışma evrenini oluşturan katılımcı sayısının az olması da, bu çalışmada verilerin toplanması sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılmasına neden olmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırmacı tarafından araştırmanın problemi ve alt problemleri göz önünde bulundurularak, konu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın incelenerek ve uzman görüşleri dikkate alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Çalışma evrenine dahil olan resmi genel liselerde yönetici olarak görev yapan kadınların hepsi örnekleme dahil edilmek zorunda kaldığı için pilot uygulama, ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileriyle gerçekleştirilmiştir. 3 ayrı ilköğretim okulunda görev yapan 3’ü kadın, 4’ü erkek yönetici olmak üzere toplam 7 katılımcı ile gerçekleştirilen pilot çalışma sonucunda, görüşme sorularına son şekli verilmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin analizi

Bu çalışmada okul yöneticilerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen veriler araştırmacı tarafından içerik analizine tabi tutulmuştur. Verilerin analiz edilmesi sürecinde ses kayıt cihazına kaydedilen veriler öncelikle bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Metin haline getirilen veriler araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunduktan sonra kodlanmıştır. Veri kodlama çalışmasında, metin haline getirilen veriler araştırmacının dışında iki ayrı kişi tarafından da okunarak kodlanmıştır. Diğer bir ifadeyle, kodlamalar arasındaki tutarlılığın görülebilmesi ve araştırma sonuçlarının inandırıcılığı ve genellenebilirliği konusuna katkı sağlaması amacıyla aynı metin üzerinde bağımsız çalışılarak çeşitleme (triangulation) çalışması yapılmıştır. Ardından, araştırmacı ve diğer iki kişi tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılmış ve yapılan kodlamaların çoğunlukla birbiriyle uyumlu oldukları görülmüştür.

Veri analizi, önce genel olarak tüm okul yöneticilerine göre yapılmış, sonra kadın ve erkek yöneticilerden elde edilen verilere göre ayrı ayrı yapılarak, araştırmadan elde edilen verilerin yöneticilerin cinsiyetlerine göre nasıl farklılık gösterdiğine de bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, araştırmaya dahil olan tüm okul yöneticilerinden ve kadın ve erkek yöneticilerden elde edilen veriler kategoriler ve temalar altında bir araya getirilmiştir. Kategoriler ve temalar altında bir araya getirilen veriler genel olarak tüm yöneticilere göre ve yöneticilerin cinsiyetlerine göre tek tek ele alınmış, benzer veriler alt alta sıralanmış ve ortak bir kodla tanımlanarak daha anlamlı bir hale getirilmiştir. Son olarak, araştırmanın her bir alt problemine ilişkin ortaya çıkan kategori ve temalar altında yer alan kodlar, ifadelerin anlaşılabilirliği, doğru tema altında yer alıp almama yönünden dikkatle incelenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, okul yöneticilerinin kendi bakış açılarından örgüt içi iletişim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma yollarına ilişkin elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular, araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak sunulmuştur.

Okul Yöneticilerinin Örgüt İçi İletişimle İlgili Yaşadıkları Sorunlar

Genel ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticilerin okullarındaki diğer yöneticilerle, öğretmenlerle, öğrencilerle ve velilerle olan iletişimlerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular sırasıyla aşağıda sunulmaktadır.

Elde edilen verilerin analizi sonucunda, yöneticilerin tamamının okullarındaki diğer yöneticilerle olan iletişimlerinde sorun yaşamadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Genel liselerde görev yapan okul yöneticilerinin okullarındaki diğer yöneticilerle

aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamamalarına ilişkin nedenler aşağıda sunulmuştur. Nedenlerin sunuluş sırası katılımcılar tarafından en sıklıkta vurgulanan nedenden, az sıklıkta vurgulanan nedene doğru verilmiştir.

Yöneticilerin kendi aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamamalarında etkili olan faktörler:

Ekip ÇALIŞMASI

İnformal iletişim

Yönetmelik ve kurallara uyma

İşbölümü

Faktörler incelendiğinde, yöneticilerin diğer yöneticilerle aralarındaki sorunsuz iletişimlerinde etkili olan faktörlerin “ekip çalışması”, “informal iletişim”, “yönetmelik ve kurallara uyma”, ve “işbölümü” olduğu görülmektedir. Yöneticilerin, diğer yöneticilerle aralarındaki sorunsuz iletişimlerinde etkili olan faktörler dikkate alındığında, yöneticilerin diğer yöneticilerle okul dışında da sürdürdükleri sosyal ilişkilerin ve okul içinde tam olarak yerine getirilen formal görevlerin yöneticilerin kendi aralarındaki iletişimlerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, katılımcıların yarısından çoğu öğretmenlerle olan iletişimlerinde hiçbir sorun yaşamadıklarını belirtirken, katılımcıların yaklaşık yarısı ise, öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin okullarındaki öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamamalarında etkili olan faktörler aşağıda sunulmuştur:

İnformal iletişim

İletişim tarzı

Kişilik özelliği

Emredememe

Kin tutmama

Dinleme becerisi

Yöneticilerin öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamamalarında etkili olan faktörler incelendiğinde yöneticiler, öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde kullandıkları kendi *iletişim tarzlarını*, kendi *kişilik özelliklerini* ve kendi *dinleme becerilerini* öğretmenlerle aralarındaki sorunsuz iletişimlerinin nedenleri olarak algılamaktadırlar. *Emredememe* ve *kin tutmama* ise, *kişilik özelliği* faktörünün alt kategorileri olarak ortaya çıkmıştır. Özetle, öğretmenlerle iletişim sorunu yaşamadıklarını belirten katılımcıların, informal iletişim dışında, bunun nedenlerini kendilerinde var olduğunu öne sürdükleri bazı olumlu özelliklere dayandırdıkları görülmektedir.

Diğer yandan, araştırmaya dahil olan katılımcıların yaklaşık yarısı ise, öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimde bu sorunlara yol açan faktörler “görevlerin aksatılması”, “aidiyet duygusu eksikliği” ve “motivasyon eksikliği” olarak belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin okullarındaki öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşama nedenleri aşağıda gösterilmektedir:

Görevlerin aksatılması

Aidiyet duygusu eksikliği

Motivasyon eksikliği

Yöneticilerin, öğretmenlerle aralarında iletişim sorunları yaşamalarına neden olan faktörler dikkate alındığında, söz konusu faktörlerin hep öğretmenlerden kaynaklı faktörler olduğunu ve yöneticilerin öğretmenlerde eksik olduğunu öne sürdükleri bazı özelliklerden kaynaklandığını düşündükleri görülmektedir. Ancak, ilgili alan yazın incelendiğinde, yöneticilerin öğretmen kaynaklı olarak ifade ettikleri *görevlerin aksatılması*, *aidiyet duygusu eksikliği* ve *motivasyon eksikliği* gibi nedenlerin aslında yöneticiden kaynaklı nedenler olduğu görülmektedir. Cemaloğlu (2002), söz konusu faktörlerin yöneticinin görevleri olduğunu belirtmekte ve bu faktörleri yöneticinin iletişim becerisiyle ilişkilendirmektedir. Okullarda iletişimin birimler ve bireyler arasında açık olması gerektiğine dikkat çeken Cemaloğlu, okullarda iletişimin yetersiz olmasının öğretmenler arasında motivasyon düşüklüğüne ve okula olan aidiyet duygusunun zayıflamasına neden olacağını belirtmektedir.

Elde edilen verilerin analizi sonucunda, katılımcıların yarısından çoğu öğrencilerle iletişimlerinin sorunsuz olduğunu belirtirken, katılımcıların yarıya yakını ise, öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamadıklarını belirten yöneticiler, öğrencilerin kendilerinden *korkmamalarını*, öğrencilerin kendilerinden *korkup çekinmelerini*, kendi *yaşlarının genç olmasını*, öğrenciye karşı *empatik davranmalarını*, öğrenciye *zaman ayırıyor* olmalarını ve *öğrenciye dönük* olmalarını öğrencilerle aralarındaki sorunsuz iletişimlerinin nedenleri olarak görmektedirler. Öğrencilerle iletişim sorunu yaşamadıklarını belirten katılımcıların, bunun nedenlerini dayandırdıkları *yöneticiden korkma* ve *çekinme* faktörünün dışında kalan faktörlerin olumlu nitelik içeren faktörler olduğu dikkat çekmektedir. Öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamadıklarını belirten yöneticilerin bu durumu ilişkilendirdikleri faktörler aşağıdadır:

Yöneticiden korkmama

Yöneticiden korkma ve çekinme

Yaş

Empatik olma

Zaman ayırma

Öğrenciye dönüklük

Yukarıda görüldüğü gibi, öğrencilerle aralarındaki iletişimin sorunsuz olduğunu belirten yöneticilerden bir kısmı, öğrencilerin kendilerinden *korkmamalarıyla* bunu sağlarken bir kısım yönetici de bunun tam tersi olan öğrencileri *korkutarak* bunu sağladıklarını düşünmektedirler. Birbirine tamamen zıt olan bu iki faktörün, sorunsuz bir iletişimde etkin rol oynaması dikkat çekicidir. Oysa, *korkma ve çekinmenin* tek yönlü iletişimin bir göstergesi olduğu söylenebilir. Okullarındaki öğrencilerle olan iletişimlerinde öğrencilerin kendilerinden *korkup çekinmelerinin* sorunsuz bir iletişimde etkin rol oynadığını düşünen yöneticilerin okullarında, yöneticilerin öğrencilerle ilgili olan sorunları duymama ve görmeme durumunun olduğu ve dolayısıyla yöneticilere öğrencilerden herhangi bir sorun ileilmeyince, yöneticilerin öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinin sorunsuz olduğunu düşünmeleri doğal görülebilir. Ayrıca, yöneticiden korkup çekinen öğrencilerin yöneticilerle etkili bir iletişim kurmaları bir yana, öğrencilerin karşı taraftan korkup çekindikleri için aralarındaki iletişim sürecinin hiç başlamadığı da düşünülebilir.

Öte yandan, araştırmaya dahil olan katılımcıların yarıya yakını öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Yönetici ve öğrenciler arasındaki iletişimde birtakım sorunlara yol açan faktörler “makam”, “kuralcılık”, “disiplin sağlama” ve “öğretmen-öğrenci ilişkisi” olarak belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin okullarındaki öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşama nedenleri aşağıda listelenmiştir:

Makam

Kuralcılık

Disiplin sağlama

Öğretmen-öğrenci ilişkisi

Yöneticiler kendi buldukları idari makamı, öğrencilere karşı kuralcı olmalarını, disiplin sağlamaya çalışmalarını ve öğretmenin öğrenciye taviz vermesinin okula olumsuz yansımalarını öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamalarının nedenleri olarak görmektedirler. Kısaca, öğrencilerle iletişim sorunu yaşadıklarını belirten katılımcılar, *öğretmen-öğrenci ilişkisi* dışında, bunun nedenlerini okul yöneticisi olmalarından dolayı kendilerinde var olması

gerektiğine inandıkları bazı özelliklere dayandırmaktadırlar.

Ayrıca, bazı yöneticiler tarafından öğrencilerle aralarındaki sorunlu iletişimin nedenleri olarak görülen tüm faktörler göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu okullarda görev yapan yöneticilerin demokratik tutum yerine, otokratik bir tutuma sahip oldukları ve bu okullarda otoriter bir yapı ile resmi bir havanın hâkim olduğu söylenebilir. Otokratik bir tutumun sergilendiği ortamda ise, sağlıklı bir yönetici-öğrenci iletişiminin kurulamayacağı öne sürülebilir. Nitekim, Açıköz (aktaran Celep, 1992) tarafından yapılan araştırmada da, yönetici ve öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışa sahip olmamaları nedeniyle öğrencilerin yönetici ve öğretmenlerle sağlıklı iletişim kuramadıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Elde edilen verilerin analizi sonucunda, katılımcıların neredeyse tamamı öğrenci velileriyle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu belirtmişlerdir.

Yöneticiler, velilerin çocuklarının hatalarını kabul etmeme eğiliminde olmalarını, çocuklarının durumuyla ilgilenmemelerini, öğretmenin sınıfta disiplin sağlayamaması nedeniyle birtakım sorunların yaşanıyor olmasını, velilerin çocuklarının notlarına ilişkin kaygılarını ve velilerin kendi çocuklarına özel bir ilgi gösterilmesini istemelerini öğrenci velileriyle aralarındaki sorunlu iletişimin nedenleri olarak algılamaktadırlar. Özetle, öğrenci velileriyle iletişim sorunu yaşadıklarını belirten katılımcılar, *öğretmen tutumu* dışında, bunun nedenlerini öğrenci velilerinde var olduğunu öne sürdükleri bazı olumsuz özelliklere dayandırmışlardır. Okul yöneticilerinin öğrenci velileriyle aralarındaki iletişimde sorun yaşama nedenleri aşağıda sunulmaktadır:

Savunuculuk

İlgisizlik

Öğretmen tutumu

Not kaygısı

Özel ilgi bekleme

Yönetici-veli iletişimde sorun olduğu düşünülen faktörler bir arada düşünüldüğünde, yöneticilerle veliler arasında sağlıklı ve yeterli bir iletişimin kurulamadığı görülmektedir. Yöneticilerle veliler arasında sağlıklı bir iletişimin kurulamaması, yönetici-veli arasında kurulması gerekli olan iyi ilişkilerin ve işbirliğinin de kurulmadığı anlamına gelmektedir. Aslanargun (2007), nitelikli bir eğitim-öğretim etkinliğinin ancak etkili bir okul-aile iletişimi ile gerçekleşebileceğini belirtmekte ve okul-aile iletişimde engellerin ortadan kaldırılması için öncelikli görevin okul yöneticilerine ve öğretmenlere düştüğünü vurgulamaktadır. Ayrıca, yöneticilerin velilerle olan iletişimlerinde bir sorun olarak gördükleri *öğretmen tutumu* dışındaki

faktörlerin, öğrenci velilerinde yöneticiler tarafından var olduğu öne sürülen bazı olumsuz özellikler olduğu dikkat çekmektedir. Yöneticilerin, öğretmenlerle olan sorunlu iletişimlerini de öğretmenlerde var olduğunu öne sürdükleri bazı olumsuz özelliklere dayandırdıkları hatırlandığında, yöneticilerin sorunlu iletişimin nedenlerini hep kendi dışında gördükleri, sorunsuz iletişimin nedenlerini ise kendilerine dayandırdıkları, diğer bir ifadeyle kendilerinde var olduğuna inandıkları bazı olumlu özelliklere bağladıkları görülmektedir. Bundan yola çıkarak, yöneticilerin iletişim bilgi ve becerileri konusunda kendilerini yeterli gördükleri, ancak iletişim kurulan karşı tarafın iletişim bilgi ve becerilerinde yetersiz olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bu düşünce, Hargie, Tourish ve Hargie'nin (1994), Bolat'ın (1996) ve Özan'ın (2006) araştırmasındaki, yöneticilerin iletişim kurma becerileri konusunda kendilerini yeterli gördükleri bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Okul Yöneticilerinin Örgüt İçi İletişimle İlgili Sorunlarla Başa Çıkma Yolları

Okul yöneticilerinin örgüt içi iletişimlerine ilişkin karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma yolları ile ilgili bulgular, birinci alt problemde olduğu gibi diğer yöneticilerle, öğretmenlerle, öğrencilerle ve öğrenci velileriyle olmak üzere ayrı ayrı ele alınıp incelenmiştir.

Daha önce belirtildiği gibi, araştırmaya dahil olan okul yöneticilerinin tamamı, diğer yöneticilerle aralarındaki iletişimlerinde hiçbir sorun yaşamadıklarını belirterek, aralarındaki sorunsuz iletişimi *ekip çalışması, informal iletişim, yönetmelik ve kurallara uyuma* ile *işbölümü* faktörlerine dayandırarak açıklamışlardır. Bu nedenle, yöneticilerin diğer yöneticilerle olan iletişimlerinde yaşadıkları sorunlarla başa çıkma yollarına ilişkin herhangi bir bulgu edinilememiştir.

Katılımcılara, okullarındaki öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde bir sorun yaşadıklarında bu sorunlarla nasıl başa çıktıklarına ilişkin yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar üzerinden yapılan analizler sonucunda, katılımcıların neredeyse tamamı "iletişimi başlatma" faktörüne, sadece iki katılımcı ise, "uyarma" olarak kategorilendirilen bir diğer çözüm faktörüne dikkat çekmişlerdir.

Yöneticilerin öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde yaşadıkları sorunlarla başa çıkma yolları aşağıda ifade edilmektedir:

İletişimi başlatma

Uyarma

Bazı yöneticiler tarafından öğretmenlerle aralarındaki sorunlu iletişimde bir çözüm yolu olarak görülen *uyarmanın*, iletişime görev yönelimli bir perspektiften bakıldığında ve tek yönlü iletişime

göndermede bulunulduğuna işaret ettiği söylenebilir. Nitekim, Gordon (2001), uyarmayı, iletişimin on iki engelinden biri olarak görmekte ve uyarmanın, iletişim sorunlarının çözülmesinde gerekli olan iki yönlü iletişimi yavaşlattığını, engellediğini ya da bütünüyle ortadan kaldırdığını vurgulamaktadır. Ayrıca, uyarma karşı tarafın düşünce ve isteklerine saygı duyulmadığı mesajını vermekte ve bu durum kişide güvenme, öfke ve düşmanlık gibi birtakım olumsuz duyguların ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

Katılımcılara, öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde bir sorun yaşadıklarında bu sorunlarla nasıl başa çıktıklarına ilişkin yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar üzerinden yapılan analizler sonucunda ise, katılımcıların yarısından fazlası, "iletişimi başlatma" ve katılımcıların yarıya yakını da "uyarma" olarak kategorilendirilen iki çözüm yoluna dikkat çekmişlerdir. *Öğrenci ile iletişimi başlatma* ve *veli ile iletişimi başlatma* faktörleri, *iletişimi başlatma* faktörünün alt kategorileri olarak ortaya çıkmıştır.

Yöneticilerin öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde yaşadıkları sorunlarla başa çıkma yolları aşağıda ifade edilmektedir:

İletişimi başlatma

Öğrenci ile iletişimi başlatma

Veli ile iletişimi başlatma

Uyarma

İletişimi başlatma ve *uyarmanın*, gerek yönetici-öğretmen iletişiminde gerekse yönetici-öğrenci iletişiminde bir sorun yaşandığında, bu sorunu çözmeye yöneticiler tarafından bir çözüm yolu olarak algılandığı görülmektedir.

Yöneticinin örgütün kendisine verdiği yetkiye dayalı olarak alt kademedeki çalışana göre daha etkin bir konuma sahip olduğunu belirten Celep (1992), örgütte iletişim sürecini başlatanın ve yapısını belirleyenin yönetici olduğunu vurgulamaktadır. *İletişimi başlatmanın*, uzlaşmaya ve ortak bir çözümü görüşme sürecine işaret ettiği söylenebilirken, tek yönlü iletişimin göstergesi olan *uyarmanın* ise, karşı tarafın perspektifini yok sayarak tek bir çözümün karşı tarafa dayatıldığına işaret ettiği söylenebilir. Bazı yöneticiler tarafından karşı tarafla iletişim sorunlarını çözmeye bir çözüm yolu olarak görülen *uyarmanın*, iletişim sorunlarına ilişkin tarafların konuşup uzlaşmasına olanak sağlamadığı ve yaşanan sorunları çözmek yerine var olan sorunların geçici bir süre üstünü örttüğü düşünülebilir.

Okul yöneticilerinin öğrenci velileriyle aralarındaki iletişimlerinde bir sorun yaşadıklarında bu sorunlarla nasıl başa çıktıklarına ilişkin faktörlerin "ikna etme" ve "müdüre yönlendirme" olarak kategorilendirilen iki çözüm yoluna dikkat çektikleri görülmektedir:

İkna etme

Müdüre yönlendirme

İkna etmeyi karşı tarafın kabul etme direncinin üstesinden gelmeyle yakın ilgili olarak gören Gökcan (2007), ikna edici iletişimde korkuya başvurulması yerine daha çok olumlu unsurlara başvurularak karşı tarafın ikna edilmesinin daha yararlı ve etkili olduğunu öne sürmektedir. Araştırmada, okul yöneticilerinin neredeyse tamamının velilere birtakım açıklamalarda bulunarak, bazı şeyleri izah ederek, karşı tarafın perspektifinden de durumu değerlendirerek, diğer bir ifadeyle ikna edici iletişimde olumlu unsurları kullanarak velilerle aralarındaki iletişimlerine ilişkin sorunları çözdükleri görülmektedir. Diğer yandan, *müdüre yönlendirme* faktörü ise, sadece iki katılımcı tarafından veli ile olan iletişim sorunlarıyla başa çıkmada bir çözüm yolu olarak kabul edilmektedir.

Kadın ve Erkek Okul Yöneticilerinin Örgüt İçi İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlar Açısından Farklılıklar

Kadın okul yöneticileri ile erkek okul yöneticilerinin örgüt içi iletişimlerinde yaşadıkları sorunlar açısından aralarındaki farklılıklar okullarındaki diğer yöneticilerle, öğretmenlerle, öğrencilerle ve öğrenci velileriyle olan iletişimleri boyutlarında ele alınmıştır.

Daha önce de belirtildiği gibi, katılımcıların tamamının okullarındaki diğer yöneticilerle olan iletişimlerinde sorun yaşamadıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların diğer yöneticilerle sorun yaşamamalarında etkili olan faktörler “ekip çalışması”, “informal iletişim”, “yönetmelik ve kurallara uyma” ve “işbölümü” olarak belirlenmiştir.

Katılımcıların yanıtları üzerinden yapılan analizler sonucunda kadın okul yöneticilerinden yaklaşık yarısının, diğer yöneticilerle olan iletişimlerinde sorun yaşamamalarını *informal iletişim* bağlamında ele aldıkları saptanmıştır.

Diğer yandan, erkek yöneticilerin yaklaşık yarısı tarafından dile getirilen *yönetmelik ve kurallara uyma* faktörüne hiçbir kadın katılımcı tarafından değinilmemiştir. Erkek katılımcıların yaklaşık yarısı tarafından ifade edilen *işbölümü* faktörü ise, bir kadın katılımcının dışında diğer kadın katılımcılar tarafından ifade edilmemiştir.

Öte yandan, katılımcılara sorulan “bu çalışmanın ana teması okul içi iletişimdir, buna bağlı olarak öncelikle siz iletişimi nasıl tanımlarsınız?” sorusuna yönelik elde edilen yanıtlar üzerinden yapılan analizler sonucunda, kadın ve erkek katılımcıların iletişimi farklı tanımladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Kadın katılımcıların çoğunun iletişim tanımları *ilişki merkezli-insan yönelimli* olarak, erkek katılımcıların çoğunun iletişim tanımları da *iş merkezli-görev yönelimli* olarak kategorilendirilmiştir.

Kadın ve erkek yöneticilerin diğer yöneticilerle olan iletişimlerinde sorun yaşamamalarını dayandırdıkları faktörlerin farklı olması ve iletişimin tanımında cinsiyetler açısından farklılıkların bulunması, kadın ve erkek yöneticilerin farklı iletişim anlayış ve tarzlarına sahip olduklarına yönelik alan yazın ile paralellik göstermektedir (De Lange, 1995; Mills ve Chiamonte, 1991; Tannen, 1992, 1995; Vinnicombe ve Colwill, 1995).

Okul yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki iletişime yönelik verdikleri yanıtlar üzerinden yapılan veri analizi sonucunda, öğretmenlerle aralarında sorunsuz bir iletişim olduğunu ifade eden katılımcıların neredeyse tamamının kadın katılımcı olduğu saptanmıştır. Erkek katılımcıların ise, yaklaşık yarısı tarafından öğretmenlerle olan iletişimlerinin sorunsuz olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, katılımcıların yanıtları üzerinden yapılan analizler sonucunda, sorun yaşamamalarında etkili olan faktörlerden *kişilik özelliği*, sadece kadın katılımcılar tarafından dile getirilmiş, erkek katılımcılar tarafından söz konusu faktöre değinilmemiştir. Bununla birlikte *informal iletişim, iletişim tarzı ve dinleme becerisi* faktörlerinin erkek katılımcılardan daha çok kadın katılımcılar tarafından vurgulandığı saptanmıştır.

Diğer yandan, katılımcıların yarıya yakını ise, öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşama nedenlerini katılımcılar *görevlerin aksatılması, aidiyet duygusu eksikliği ve motivasyon eksikliği* faktörlerine dayandırmışlardır. Öğretmenlerle olan iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu ifade eden katılımcıların hemen hemen hepsinin erkek katılımcı olduğu saptanmıştır.

Katılımcılara yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar üzerinden yapılan analizler sonucunda, katılımcıların yarısından çoğu öğrencilerle iyi bir iletişimlerinin olduğunu belirtirken, katılımcıların yarıya yakını ise, öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, araştırmaya dahil olan kadın katılımcıların neredeyse tamamı tarafından öğrencilerle aralarındaki iletişimin sorunsuz olduğu belirtilirken, araştırmaya dahil olan erkek katılımcıların yarıya yakını tarafından öğrencilerle aralarındaki iletişimin sorunsuz olduğu belirtilmiştir.

Yöneticilerin, öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamamalarında etkili olduğunu en sıklıkta belirttikleri faktör *yöneticiden korkmamadır*. Erkek katılımcıların yaklaşık yarısı tarafından öğrencilerle aralarındaki sorunsuz iletişim söz konusu faktöre dayandırılırken, buna karşın sadece bir kadın katılımcı öğrencilerle aralarındaki sorunsuz iletişimi *yöneticiden korkmama* faktörü ile ilişkilendirmiştir.

Öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamadıklarını ifade eden katılımcıların yaklaşık

yarısı ise bunu, öğrencilerin kendilerinden *korkup çekinmelerine* dayandırmışlardır. Öğrencilerle aralarındaki sorunsuz iletişimi, söz konusu faktöre dayandıran katılımcıların tamamı kadınlardan oluşmaktadır. Hiçbir erkek katılımcı tarafından, öğrencilerin kendilerinden *korkup çekindikleri* için öğrencilerle aralarındaki iletişimin sorunsuz olduğu ifade edilmemiştir.

Öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimlerinin sorunsuz olduğunu ifade eden yöneticilerin neredeyse hepsinin kadın yönetici olduğu bulgusu göz önünde bulundurulduğunda, bu sonucun beklenilmediği söylenebilir. Kadın yöneticilerin öğrencilerle olan sorunsuz iletişimlerini, öğrencilerin kendilerinden *korkup çekinmeleriyle* ilişkilendirmeleri ya da bununla sağlamaları yöneticiliğin maskülen değerlerle özdeşleştirilmiş olmasıyla ilgili görülebilir.

Ayrıca, yöneticiler tarafından öğrencilerle aralarındaki sorunsuz iletişime neden olduğu düşünülen *yaş ve empatik olma* faktörleri sadece erkek yöneticiler tarafından vurgulanmıştır. *zaman ayırma* ve *öğrenciye dönüklük* faktörleri ise sadece kadın yöneticiler tarafından vurgulanmıştır. *Zaman ayırma* ve *öğrenciye dönüklük* faktörlerinin sadece kadın yöneticiler tarafından vurgulandığı bulgusunun, öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimlerinin sorunsuz olduğunu ifade eden yöneticilerin neredeyse tamamının kadın yönetici olduğu bulgusu dikkate alındığında doğal olduğu düşünülebilir. Karşıdakine zaman ayırmanın ve öğrencinin daima birincil olmasının yönetici-öğrenci iletişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Öte yandan, araştırmaya dahil olan katılımcıların yarıya yakını öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil olan erkek katılımcıların yarısından fazlası, öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir. Bir kadın katılımcının dışında hiçbir kadın katılımcı tarafından, öğrencilerle aralarındaki iletişimin sorunlu olduğu belirtilmemiştir.

Yöneticilerin, öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlara yol açan *makam, kuralcılık* ve *öğretmen-öğrenci ilişkisi* faktörleri sadece erkek katılımcılar tarafından belirtilirken, *disiplin sağlama* faktörü ise sadece bir kadın katılımcı tarafından belirtilmiştir.

Sorunsuz bir iletişimde etkin rol oynadığı düşünülen *yöneticiden korkma ve çekinme* faktörünün sadece kadın yöneticiler tarafından dile getirildiği bulgusu göz önünde bulundurulduğunda, sorunlu bir iletişimde etkin rol oynadığı düşünülen *disiplin sağlama* faktörünün de sadece kadın yönetici tarafından dile getirilmesi doğal görülebilir. Kadın yöneticilerin, öğrencileri kendilerinden korkup çekindirerek okullarındaki öğrencilere yönelik disiplin sağlamaya çalıştıkları görülmektedir. Bundan yola çıkarak, kadın yöneticilerin kendi görünümünün yöneticilik

açısından bir dezavantaj oluşturduğunu düşündükleri ve okuldaki düzen ve disiplini sağlamaya çalışırken erkek yöneticilerden belki de daha fazla erkek gibi davranmak durumunda kaldıkları öne sürülebilir. Kadın, iyi bir yönetici olarak betimlenirken maskülen açıdan değerlendirilmekte ve erkek stereotipine özgü özellikler açısından kadın yöneticilerin başarısı belirlenmektedir (Camden ve Witt, 1983; Schein, 1973; 1978).

Araştırmaya dahil olan okul yöneticilerinin, öğrenci velileriyle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlara yol açan faktörlerden olan *savunuculuk* ve *ilgisizlik* eşit sayıda kadın ve erkek katılımcı tarafından vurgulanırken, *öğretmen tutumu* faktörü erkek katılımcı tarafından, *not kaygısı* ve *özel ilgi bekleme* faktörleri ise, sadece kadın katılımcılar tarafından vurgulanmıştır.

Kadın ve Erkek Okul Yöneticilerinin Örgüt İçi İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlarla Başa Çıkma Yolları Açısından Farklılıklar

Kadın ve erkek okul yöneticilerinin örgüt içi iletişimlerinde yaşadıkları sorunlarla başa çıkma yolları açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular, araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü alt problemlerinde olduğu gibi diğer yöneticilerle, öğretmenlerle, öğrencilerle ve öğrenci velileriyle olan iletişimleri boyutunda ele alınıp incelenmiştir.

Araştırmaya dahil olan okul yöneticilerinin tamamı, diğer yöneticilerle aralarındaki iletişimlerinde hiçbir sorun yaşamadıklarını belirterek, aralarındaki sorunsuz iletişimi *ekip çalışması, informal iletişim, yönetmelik ve kurallara uyma* ile *işbölümü* faktörlerine dayandırarak açıklamışlardır. Dolayısıyla, kadın ve erkek okul yöneticilerinin diğer yöneticilerle olan iletişimlerinde yaşadıkları sorunlarla başa çıkma yolları açısından aralarındaki farklılıklara ilişkin herhangi bir bulguya ulaşılamamıştır.

Öte yandan, araştırmaya dahil olan katılımcıların neredeyse tamamı, okullarındaki öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde bir sorun yaşadıklarında karşı tarafla iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, *iletişimi başlatma* faktörü araştırmaya dahil olan kadın katılımcıların tamamı tarafından vurgulanırken, erkek katılımcıların yarısından çoğu tarafından söz konusu faktöre gönderme yapılmıştır.

Uyarma, yöneticilerin okullarındaki öğretmenlerle aralarında iletişim sorunu yaşadıklarında bir çözüm yolu olarak gördükleri diğer faktördür. Araştırmaya dahil olan katılımcılardan, sadece iki erkek katılımcı tarafından *uyarma* faktörü bir çözüm yolu olarak görülmektedir.

Kadın ve erkek okul yöneticilerinin öğrencilerle olan iletişimlerinde yaşadıkları sorunlarla başa çıkma yolları açısından farklılıklara bakıldığında ise, katılımcıların yarısından fazlası tarafından değinilen *iletişimi başlatma* faktörü, kadın katılımcıların neredeyse tamamı tarafından ifade edilirken, erkek

katılımcıların yaklaşık yarısı tarafından söz konusu faktöre değinilmiştir. Ayrıca, *iletişimi başlatma* faktörünün alt kategorisi olarak ortaya çıkan *öğrenci ile iletişimi başlatma*, eşit sayıda kadın ve erkek katılımcı tarafından dile getirilmiştir. *İletişimi başlatma* faktörünün bir diğer alt kategorisi olan *veli ile iletişimi başlatma* ise, sadece kadın katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Araştırmaya dahil olan katılımcılardan yarıya yakını, öğrencilerle olan iletişimlerinde bir sorun yaşadıklarında ona gözdağı vererek korkuttuklarını, sert bir şekilde çıktıklarını ve onu *uyarıp* ikaz ettiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, araştırmaya dahil olan erkek katılımcıların yaklaşık yarısı tarafından vurgulanan söz konusu faktör, kadın katılımcılardan sadece bir tanesi tarafından ifade edilmiştir.

Yukarıda, yöneticiler tarafından hem öğretmen hem de öğrencilerle olan sorunlu iletişimlerinde bir çözüm yolu olarak görülen *iletişimi başlatma* faktörünün erkek yöneticilerden daha çok kadın yöneticiler tarafından vurgulandığı, diğer bir çözüm yolu olarak görülen *uyarma* faktörüne dikkat çeken yöneticilerin neredeyse tamamının ise erkek yöneticilerden oluştuğu görülmektedir.

Son olarak, araştırmaya dahil olan katılımcıların neredeyse tamamı, öğrenci velileriyle aralarındaki iletişimlerinde bir sorun yaşadıklarında, söz konusu sorunu çözmek için *ikna etme* faktörüne dikkat çekmişlerdir. Bununla birlikte, kadın katılımcıların tamamı tarafından vurgulanan *ikna etme* faktörü, erkek katılımcıların yarısından çoğu tarafından ifade edilmiştir.

Müdüre yönlendirme, okul yöneticilerinin öğrenci velileriyle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşadıklarında çözüm yolu olarak gördükleri bir diğer faktördür. Araştırmaya dahil olan katılımcılardan sadece iki erkek katılımcı tarafından söz konusu faktör bir çözüm yolu olarak görülmektedir.

Sonuç

Araştırma bulguları, resmi genel liselerde okul yöneticisi olarak görev yapan yöneticilerin çoğunun diğer yöneticilerle olan iletişimleri dışında, öğretmenlerle, öğrencilerle ve öğrenci velileriyle olan iletişimlerinde birtakım sorunların olduğunu göstermiştir.

Okul yöneticilerinin tamamının okullarındaki diğer yöneticilerle aralarındaki iletişimin sorunsuz olduğu görülmektedir. Buna karşın, yöneticilerin öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimlerine ilişkin görüşlerinin iki ayrı noktada toplandığı ortaya çıkmaktadır. Bazı yöneticiler öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimlerinin sorunsuz olduğunu düşünürken, bir kısım yönetici de öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimlerinin sorunlu olduğunu düşünmektedirler. Bunun yanı sıra, öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimleriyle karşılaştırıldığında, yöneticilerin öğrenci

velileriyle iletişimlerinde daha çok sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin tamamı, velilerle iletişim kurmakta zorlandıklarını, var olan iletişimlerinin ise yetersiz ve sorunlu olduğunu belirtmekte ancak bu konudaki eksikliğin kendilerinden değil, karşı taraftan kaynaklandığını düşünmektedirler.

Ayrıca, araştırma bulguları, örgüt içi iletişim sorunları ve bu sorunlara önerilen çözümler anlamında, kadın ve erkek okul yöneticileri arasında bazı farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmen ve öğrencilerle aralarındaki iletişimde sorun yaşanmadığı daha çok kadın yöneticiler tarafından belirtilmiştir. Bununla birlikte, kadın ve erkek okul yöneticilerinin ‘örgüt içi iletişim’ tanımlarının da farklı olduğu belirlenmiştir. Kadın yöneticilerin çoğunun iletişim tanımlarının “ilişki merkezli-insan yönelimli”, erkek yöneticilerin çoğunun iletişim tanımlarının ise, “iş merkezli-görev yönelimli” olduğu görülmektedir.

Bunun yanı sıra, kadın ve erkek okul yöneticilerinin diğer yöneticilerle olan iletişimlerinde sorun yaşamamalarını; öğretmen, öğrenci ve öğrenci velileriyle olan iletişimlerinde ise, sorun yaşamalarını ve sorun yaşamamalarını dayandırdıkları faktörlerin farklı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerle, öğrencilerle ve öğrenci velileriyle olan iletişimlerinde yaşanan sorunlara önerilen çözüm yolları arasında da cinsiyet değişkeni bazında farklılıklar olduğu saptanmıştır. Sözü edilen bulgular dikkate alındığında, kadın ve erkek okul yöneticilerinin farklı iletişim anlayış ve tarzlarına sahip oldukları ileri sürülebilir.

Ayrıca, araştırmaya dahil olan kadın yöneticilerden yaklaşık yarısı, bazı öğrenci velileri tarafından dikkate alınmadıklarını, bazı velilerin kendilerine güvenmediklerini belirtmişlerdir. Bazı kadın yöneticiler daha ciddi ve sert davranarak karşılaştıkları bu tutumu bertaraf etmeye çalışırken, bazıları ise görmezlikten gelip aldırmanmaya çalıştıklarını vurgulamışlardır. Hiçbir erkek yönetici tarafından ifade edilmeyen bu sorunun, sadece kadın yöneticiler tarafından dile getirilmesi, yöneticinin erkek olması gerektiğine ilişkin yaygın kanının bazı öğrenci velileri arasında hâlâ devam ettiğine işaret etmektedir.

Öneriler

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Benzer araştırmanın daha geniş bir örneklem grubu üzerinde yürütülerek nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılmasıyla, araştırma probleminin ilişkin daha zengin bulgular elde edilebilir.

Bunun yanı sıra, araştırmada, örgüt içi iletişim süreci sadece kadın ve erkek okul yöneticilerinin perspektifinden incelenmiş, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velilerinin görüşleri araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Okul içi iletişim sürecinin daha iyi anlaşılabilmesi için, okul yöneticilerinin yanı sıra

öğretmen, öğrenci ve öğrenci velilerinin görüşlerinin de dahil edileceği daha geniş bir örneklemle benzer bir çalışmanın yapılması, sonuçların farklı açılardan değerlendirilmesini sağlayabilir.

Diğer yandan, bu araştırmada sonuçların genellenbilmesi kaygısı taşınmamasına rağmen resmi genel liselerde görev yapan kadın okul yöneticisi sayısının çok sınırlı olması nedeniyle, araştırma sonuçlarının araştırmanın yapıldığı il için anlamlı olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle, benzer araştırmanın farklı illerde de yapılması daha kapsamlı sonuçlara ulaşılmasını olanaklı kılabilir.

Ayrıca, bu araştırma resmi genel liselerle sınırlandırılmıştır. Benzer araştırmanın mesleki ve teknik liseler ya da özel genel liseler gibi farklı evrelerde yapılması, ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin okul içindeki iletişimlerine yönelik bütünsel bir değerlendirmeyi olanaklı kılabilir. Ayrıca, farklı yapı ve amaçtaki liseler arasında karşılaştırmalar yapılması da mümkün olabilir.

Bununla birlikte, araştırmada örgüt içi iletişim sorunları ve bu sorunlara önerilen çözüm yolları ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin bakış açısından incelenmiştir. Benzer araştırmanın ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin dahil edileceği bir çalışmayla yürütülmesi farklı öğretim kademelerinde yaşanan örgüt içi iletişim sorunlarının ve bu sorunlara önerilen çözüm yollarının benzerlik ve farklılıklarına ilişkin karşılaştırmalar yapılmasına olanak sağlayabilir.

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin en sorunlu iletişimlerinin öğrenci velileriyle aralarındaki iletişim olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin velilerle aralarındaki iletişimlerinin velinin okula katılımı ve desteği boyutunda araştırmalar yapılabilir. Ayrıca, velilerin farklı sosyo-ekonomik statülerine göre yönetici-veli iletişimi de araştırılabilir. Son olarak, bu araştırmada genel olarak okul yöneticilerinin örgüt içi iletişim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara önerilen çözüm yollarının belirlenmesinin yanı sıra, söz konusu sorunların ve bu sorunlara önerilen çözüm yollarının yöneticilerin cinsiyetlerine göre nasıl farklılık gösterdiğine de bakılmıştır. Benzer araştırma, yöneticinin yaşı, branşı ve kıdemi gibi değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiğine bakılarak da yürütülebilir ve araştırma problemine ilişkin daha farklı bulgular elde edilebilir.

Kaynakça

Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine kuramsal bir çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 10 Ekim 2007 tarihinde http://manas.kg/pdf/sbdpdf18/09_Aslanargun.pdf adresinden alınmıştır.

Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi* (6. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Bakan, İ. & Büyükbeşe, T. (2004). Örgütsel iletişim ile iş tatmini unsurları arasındaki ilişkiler: akademik örgütler için bir alan araştırması. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 7, 1-30.

Baker, M. A. (1991). Gender and verbal communication in professional settings. *Communication Quarterly*, 5, 36-63.

Blackmore, J. & Sachs, J. (1998). You never show you can't cope: women in school leadership roles managing their emotion. *Gender and Education*, 10, 265-279.

Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim: H.Ü. Eğitim Fakültesi uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75-80.

Bridge, B. (2003). *Eğitim yönetiminde kadınlar*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (12. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management* (3rd edition). London: Sage Publications.

Camden, C. & Witt, J. (1983). Manager communicative style and productivity: a study of female and male managers. *International Journal of Women's Studies*, 6, 258-269.

Celep, C. (1992). İlkokullarda yönetici-öğretmen iletişimi. 10 Eylül 2007 tarihinde <http://egitimdergisi.hacettepe.edu.tr/1992CEVAT%20CELEP> adresinden alınmıştır.

Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 153-154. 10 Eylül 2007 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/cemaloglu.htm> adresinden alınmıştır.

Coleman, M. (2000). The female secondary headteacher in England and Wales: leadership and management styles. *Educational Research*, 42, 13-27.

Coleman, M. (2003a). Gender in educational leadership. In Brundrett, M., Burton, N. & Smith, R. (Edt.). *Leadership in education* (pp. 36-51). London: Sage Publication Ltd.

Coleman, M. (2003b). Gender and the orthodoxies of leadership. *School Leadership & Management*, 23, 325-339.

Coleman, M. (2004). Gender and headship in 2004: reflections on work in progress. *Management in Education*, 18, 23-27.

Coleman, M. (2005). Gender and secondary school leadership. *International Studies in Education Administration*, 33, 3-20.

Collinson, D. L. ve Hearn, J. (2003). Critical studies on men masculinities and management. In Bennett, N., Crawford, M. & Cartwright, M. (Edt.). *Effective educational leadership* (pp. 201-215). London: Paul Chapman Publishing.

Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 91-118.

De Lange, J. (1995). Gender and communication in social work education: a cross-cultural perspective. *Journal of Social Work Education*, 31, p75-7p.

Ergin, A. & Çınkır, Ş. (2005). Eğitim yönetiminde kadınlar. *Eğitim Araştırmaları*, 18, 84-96.

Fennell, H. (1999). Power in the principalship: four women's experiences. *Journal of Educational Administration*, 37, 23-39.

Fichten, C. S., Tagalakis, V., Judd, D., Wright, J. & Amsel, R. (1992). Verbal and nonverbal communication cues in daily conversations and dating. *The Journal of Social Psychology*, 132, 751-769.

- Gizir, S. & Şimşek, H. (2005). Communication in an academic context. *Higher Education*, 50, 197-221.
- Gizir, S. (1999). *Akademik ortamda iletişim: Orta Doğu Teknik Üniversitesi'ndeki en büyük beş bölüme ilişkin bir durum çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Gordon, T. (2001). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (Çev. E. Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Goris, J. S., Pettit, J. D. & Vaught, B. C. (2002). Organizational communication: is it a moderator of the relationship between job congruence and job performance/satisfaction?. *International Journal of Management*, 19, 664-672.
- Gökcan, K. (2007). İkna edici iletişim. 10 Eylül 2007 tarihinde <http://kirbas.com/?id=404> adresinden alınmıştır.
- Gürgeç, H. (1997). *Örgütlerde iletişim kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Hale, M. (1999). He says, she says: gender and worklife. *Public Administration Review*, 59, 410-424.
- Hanson, E. M. (2003). *Educational administration and organizational behavior* (Fifth edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Hargie, C., Tourish, D. & Hargie, O. (1994). Managers communicating: an investigation of core situations and difficulties within educational organizations. *The International Journal of Educational Management*, 8, 23-28.
- Helweg-Larsen, M., Cunningham, S. J., Carrico, A. & Pergram, A. M. (2004). To nod or not to nod: an observational study of nonverbal communication and status in female and male college students. *Psychology of Women Quarterly*, 28, 358-361.
- Hirokawa, R. Y., Kodama, R. A. & Harper, N. L. (1990). Impact of managerial power on persuasive strategy selection by female and male managers. *Management Communication Quarterly*, 4, 30-50.
- Hunt, O., Tourish, D. & Hargie, O. D. W. (2000). The communication experiences of education managers: identifying strengths, weaknesses and critical incidents. *The International Journal of Educational Management*, 14, 120-129.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi* (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki uygulama* (7. Baskı). Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Kocabaş, F. (2005). Değişime uyum sürecinde iç ve dış örgütsel iletişim çabalarının entegrasyonu gerekliliği. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 247-252.
- Mills, A. J. & Chiamonte, P. (1991). Organization as gendered communication act. *Canadian Journal of Communication*, 16, 1-14.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor* (Çev. Bulut, G.). İstanbul: BZD Yayıncılık.
- Morriss, S. B., Low, G. T. & Coleman, M. (1999). Leadership stereotypes and styles of female Singaporean principals. *Compare A Journal of Comparative Education*, 29, 191-202.
- Muchinsky, P. M. (1977). Organizational communication: relationship to organizational climate and job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 20, 592-607.
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership theory and practice* (Third Edition). London: Sage Publications.
- Özan, M. B. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen ve yönetici bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 24, 153-160.
- Özcan, F. Ö. (1999). *Milli eğitimin bürokratik yapılanmasında cinsiyetçilik*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Saran, U. (2005). Küresel değişim dinamiklerinin kamu yönetimi alanındaki etkileri. 25 Aralık 2006 tarihinde http://canaktan.org/politika/kamuda_kalite/saran1.pdf adresinden alınmıştır.
- Schein, V. E. (1973). The relationship between sex role stereotypes and requisite management characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 57, 95-100.
- Schein, V. E. (1978). Sex role stereotyping, ability and performance: prior research and new directions. *Personnel Psychology*, 31, 259-268.
- Selçuk, H. E. (1998). *Lise müdürlerinin iletişim düzeyi ile öğretmenlerin iş doyumunu ve öğrencilerle sınıf içi iletişim düzeyi arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Shakespeare, C. (1999). The struggle to create a more gender-inclusive profession. In Murphy, J. & Louis, K. S. (Edt.). *Education administration* (pp. 99-116). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Shakespeare, C., Nowell, I. & Perry, A. (1991). Gender and supervision. *Theory into Practice*, XXX, 134-139.
- Snowden, P. E. ve Gorton, R. A. (2002). *School leadership and administration: Important concepts, case studies & simulations* (sixth edition). New York: McGraw-Hill.
- Tannen, D. (1992). How men and women use language differently in their lives and in the classroom. *Education Digest*, 57, 3-4.
- Tannen, D. (1995). The power of talk: who gets heard and why. *Harvard Business Review*, 73, 138-148.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik alan araştırması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 1-16. 25 Ocak 2006 tarihinde <http://e-sosder.com> adresinden alınmıştır.
- Vaught, B. C., Pettit, J. D. & Taylor, R. E. (1989). Interpersonal communication behaviour of male and female administrators. *International Journal of Educational Management*, 3, 14-19.
- Vinnicombe, S. & Colwill, N. L. (1995). *The essence of women in management*. In Buckley, A. (Edt.). Prentice Hall International (UK) Ltd.
- Wheless, V. E. & Beryyman-Fink, C. (1985). Perceptions of women managers and their communicator competencies. *Communication Quarterly*, 33, 137-148.
- Wilkins, B. M. & Andersen, P. A. (1991). Gender differences and similarities in management communication: a meta-analysis. *Management Communication Quarterly*, 5, 6-35.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zorn, T. E. & Violanti, M. T. (1996). Communication abilities and individual achievement in organizations. *Management Communication Quarterly*, 10, 139-167.

Velilerin Okul Tutumu ve Eğitime Katılım Düzeyleri ile Aileye Bağlı Bazı Faktörlerin İlköğretim Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavları (SBS) Üzerindeki Etkisi

The Effects of Parent's Educational Involvement, School Attitudes and Some Family Related Factors on the Primary School Students' National Level Assessment Test Scores

Cemalettin İPEK*

Özet

Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavlarında (SBS) almış oldukları puanlar ile velilerinin okul tutumu ve eğitime katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin SBS puanlarının anne ve baba eğitim durumu, baba mesleği, kardeş sayısı ve öğrencinin eğitimi ile öncelikle kimin ilgilendiği gibi aileye bağlı faktöre göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenecektir. Araştırma verileri, Çayeli (Rize) ilçe merkezinde yer alan yedi ilköğretim okulunun yedinci ve sekizinci sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 522 öğrenci velisinden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Can (2008) tarafından geliştirilmiş olan *Veli Katılım Ölçeği* ve *Okula İlişkin Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Veri analizi sonucunda, velilerin okul tutumu ve eğitime katılım puanlarının öğrencilerin SBS puanlarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin SBS puanlarının babanın eğitim durumu ve mesleğine bağlı olarak istatistiksel açıdan farklılaşırken, anne eğitim durumu, kardeş sayısı ve öğrencinin eğitimi ile kimin ilgilendiğine bağlı olarak istatistiksel açıdan farklılaşmadığı görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Seviye belirleme sınavı, okul tutumu, veli katılımı, okul-aile ilişkileri

Abstract

The study aims to investigate the effects of parent's educational involvement, school attitudes and some family related factors on the primary school students' National Level Assessment test scores. The study was conducted on 522 primary school students and their families in Çayeli subprovince. Two different scales, parental involvement scale and school attitudes scale (Can, 2008), were used as data gathering instruments in the study. Study results indicated that parents' educational involvement and school attitudes levels varied based on the primary school students' National Level Assessment test scores. Moreover, it was revealed that the primary school students' National Level Assessment test scores varied significantly based on fathers' educational level and occupation. However, the study results indicated that the number of children in the family did not affect the primary school students' National Level Assessment test scores.

Keywords: National level assessment test, school attitudes, parental involvement, family-school relationship

* Yrd. Doç. Dr. Cemalettin İpek, Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Giriş

Yönetim biliminin gelişim sürecinde açık sistem anlayışını izleyen toplam kalite yönetimi, stratejik yönetim, vizyon yönetimi ve yönetim gibi yaklaşımların önemli bir boyutunu örgüt-çevre ilişkisi oluşturmaktadır. Bu bağlamda, bir yandan toplumsal yaşamda demokratik katılım anlayışının her geçen gün daha yaygın hale gelmesi, diğer yandan okul örgütünün açık sistem özelliği taşımasının gerekliliği, günümüz toplumlarında okul-aile ilişkilerini kaçınılmaz kılmaktadır.

Günümüzde, hemen hemen her alanda olduğu gibi eğitim alanında da devletin tek taraflı hizmet sunma geleneği yerini devlet-toplum işbirliği anlayışına bırakmıştır. Ayrıca, örgütsel düzeyde ele alındığında da okulun genelde çevresiyle, özelde ise ailelerle işbirliği yapması eğitim kurumlarında örgütsel etkililiğin bir önkoşulu haline gelmiştir (Çalık, 2007). Öte yandan, genelde okul-aile ilişkileri, daha özelde ise öğretmen-veli ilişkileri yeni yapılandırmacı eğitim programının da önemli bir ayağını oluşturmaktadır. Kısaca, ailelerin çocuklarının eğitim sürecine aktif olarak katılmaları, toplumumuzda hem öğrenci-merkezli eğitim anlayışının hem de demokratik toplum bilincinin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır (Erdem ve Şimşek, 2009).

Okul-aile ilişkilerinde ailenin rolü öğrenen olarak aile, öğreten olarak aile, bilgi kaynağı olarak aile, destekleyici olarak aile ve danışman ve karar verici olarak aile olmak üzere beş başlık altında toplanabilir (Cömert ve Güleç, 2004). Ailenin, okul-aile ilişkilerinde oynadığı bu roller ev ve okul ortamı olmak üzere iki boyutta ele alınabilir. Ailenin ev ortamına yönelik rolleri, çocuklarının öğrenme ve okulla ilgili etkinliklerinde onlarla sürekli etkileşim içinde olmalarını gerektirmektedir. Ailenin okul ortamına yönelik rolleri ise okul yöneticileri, çocuklarının öğretmenleri ve diğer okul personeli ile düzenli bir iletişim kurmaları veya fiilen ya da iletişim araçları vasıtasıyla çocuklarının okul faaliyetlerine katılmaları anlamına gelmektedir (Wyrick ve Rudasill, 2009). Okul-aile ilişkilerinin her iki boyut açısından da ele alındığı bu çalışmada, ailenin çocuklarının hem ev içi hem de okul içi eğitim etkinliklerine katılım düzeyleri ile okul tutumlarının çocuklarının SBS puanları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmaktadır. Araştırmada ayrıca anne-baba mesleği ve eğitim durumu gibi aileye bağlı bazı faktörlerin de SBS puanları üzerindeki etkisi incelenmektedir.

Okul-aile ilişkilerinin veli, öğretmen ve okul yöneticileri olmak üzere üç temel ögesi vardır. Çocuklara etkili ve nitelikli bir eğitim sunulabilmesi, bu üçlünün düzenli bir ilişki içerisinde olmasına bağlıdır. Okul-aile ilişkilerinde velilerin rolü *veli katılımı* olarak ifade edilmektedir. Veli katılımı genelde ailelerin evde çocuklarının eğitimi ile ilgilenmeleri ve

bu konuda okulla düzenli bir ilişki içerisinde olmaları çerçevesinde değerlendirilmektedir. Oysa anne-babaların eğitim dışında da çocukları ile birlikte gerçekleştirecekleri etkinlikler (ziyaret, oyun, sinema, tiyatro, sergi, gezi vs.) de veli katılımı kapsamında değerlendirilmelidir. Bu yönüyle veli katılımı çok geniş kapsamlı bir kavramdır. Kısaca, velilerin sınıf duvarlarının dışında, çocuklarının şimdiki veya gelecekteki eğitimlerini etkileyecek her türlü eylemleri veli katılımı olarak kabul edilmektedir (Souto-Manning ve Swick, 2006).

Aile yapısının çocuğun okuldaki sosyal etkinliklere katılımını etkilediği bilinmektedir. Araştırmalar, çekirdek aile yapısına sahip çocukların okuldaki sosyal etkinliklere düzensiz aile yapısına sahip çocuklardan daha çok katıldıklarını göstermektedir. Örneğin Arslan (2006) tarafından okul-aile ilişkileri konusunda yapılan karşılaştırmalı araştırmada, Hollandalı ailelerin öğretmenlerle daha çok çocuklarının sosyal etkinliklere katılımı ile ilgili olarak görüştüğü, Türkiyeli ailelerin ise daha çok çocuklarının akademik başarıları nedeniyle öğretmenlerle görüştüğü gözlenmiştir. Türk aileler öğretmenlere en çok çocuklarının akademik başarıları ile ilgili soru sorarlarken, Hollandalı ailelerin ise en çok çocuklarının sosyal etkinlikleri ile ilgili soru sordukları gözlenmiştir. Öte yandan, Hollandalı ailelerin dersten sonra çocukları ile en çok okulda katıldıkları sosyal etkinliklerle ilgili olarak; Türk ailelerin ise derslerde öğrenilen yeni bilgilerle ilgili olarak konuştukları görülmüştür. Araştırmada, Hollandalı ailelerin Türk ailelere göre çocuklarının öğretmenleri ile daha sık görüştüğü gözlenmiştir. Türkiye ve İngiltere’de ilköğretim düzeyinde karşılaştırmalı olarak yapılan bir araştırmada ise özellikle Türkiye’deki öğretmenler, sınıfta karşılaştıkları olumsuz davranışların büyük ölçüde aile yapılarından kaynaklandığını belirtmişlerdir (Türnüklü ve Galton, 2001).

Veli katılımı, öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanında, onların okula karşı olumlu tutumlarını ve okula devamlarını da artırmaktadır. Veli katılımı aynı zamanda çocukların okuldaki disiplin sorunlarını da azaltmaktadır (Akt. Çalık, 2007). Özetle, veli katılımı öğrencilerin derslerdeki başarılarının yanında okula devamlarını, okuldaki tutum ve davranışları ile psikolojik durumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Faust-Horn, 2003; Cripps and Zyromski, 2009). Ayrıca, öğrencilerin veli katılımına ilişkin algıları onların kendilerine olan özgüvenleri ile okulda yaşadıkları olayları ve arkadaşları ile ilişkilerini değerlendirme biçimlerini de etkilemektedir (Cripps ve Zyromski, 2009).

Veli katılımı, bir yandan okul başarısının en önemli belirleyicisi, diğer yandan da okul başarısızlığının altında yatan en önemli faktör olarak görülmektedir (Aslanargun, 2007). Öğrencilerin başarısız olma nedenleri üzerine yapılan araştırmalar,

başarısızlığın önünde yatan en önemli engelin ailenin çocuklarının eğitimine karşı ilgisizlikleri olduğunu göstermektedir. Örneğin, Şama ve Tarım (2007) öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmada, öğrencilerin başarısızlığına yol açan aileye bağlı nedenlerin başında ailelerin çocuklarının eğitimine karşı ilgisiz olmaları ifade edilmiş, bunu aile ortamında yaşanan huzursuzluk, aile bireylerinin eğitim seviyelerinin düşük olması ve ailenin ekonomik sorunları gibi diğer faktörler izlemiştir. Benzer şekilde, Akbaba Altun (2009) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen, öğrenci ve veliler, öğrencilerin başarısızlığı altında yatan en önemli etkenin ailelerin eğitime karşı ilgisizliği olduğunu ifade etmişlerdir. Yurt dışında yapılan araştırmalarda da çocuğun okuldaki başarısını belirleyen en önemli çevresel faktörün aile olduğu, bununla birlikte akademik başarısı düşük olan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli faktörün de ailenin çocuğunun eğitimine karşı ilgisizliği olduğu görülmektedir (Diaz, 1989'dan Akt. Çelenk, 2003).

Ailelerin çocuklarının eğitimlerine karşı ilgisiz olmaları sadece onların başarılarını olumsuz yönde etkilemekle kalmamakta, aynı zamanda çocukların okuldaki diğer davranışlarını da olumsuz etkilemektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin öğrencilerin okulda sergiledikleri istenmeyen davranışların altında yatan en önemli etkenin aileye bağlı nedenler olduğunu düşündüklerini göstermektedir (Çelikkaleli ve diğerleri, 2009). Seven (2007) tarafından yapılan araştırma öğretmenlerin bu görüşünü doğrulamaktadır. Söz konusu araştırmada, öğrencilerin okulda sergiledikleri sosyal davranış problemlerinin kardeş sayısı, annenin çalışma durumu ve ailenin sosyo-ekonomik durumu gibi aile içi faktörlerden etkilendiği görülmüştür. Veli katılımının öğrencilerin eğitimleri üzerindeki etkisi bunlarla sınırlı kalmamakta, veli katılımı aynı zamanda öğretmen-öğrenci ilişkilerini de olumlu yönde etkilemekte ayrıca öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Wyrick ve Rudasill, 2009).

Okul-aile işbirliği bir yandan ailelerin eğitim sürecinin işleyişi ve eğitim programları hakkında bilgi edinmelerini, diğer yandan da okula ve eğitime karşı daha olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır (Akt. Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007). Okul-aile ilişkileri üzerine yapılan araştırmalar, öğretmen ve velilerin, okul-aile ilişkilerinin öğrencinin akademik başarısında önemli rol oynadığı konusunda uzlaştıklarını ancak, bu ilişkilerin eğitim sistemimizde yeterli düzeyde işlemediğini düşündüklerini göstermektedir (Çayırılı, 1998).

Yurtdışında yapılan araştırmalarda etkili bir okul-aile ilişkisinin önündeki engeller arasında ailenin sosyo-ekonomik durumu, aile içi sorunlar, kültürel farklılıklar ve anne ve babanın eğitim düzeyi gibi değişkenler sıralanmaktadır (Faust-Horn, 2003).

Yurtiçinde yapılan araştırmalarda ise okul-aile işbirliğini sınırlayan etkenlerin başında velilerin yeterince okula uğrayamamaları, velilerde oluşan okulun para isteyeceği kaygısı ve öğretmenlerin velilere karşı sert ve resmi tutumlarının geldiğini göstermektedir (Yıldırım ve Dönmez, 2008).

Okul-aile ilişkilerinin tarafları olarak, hem veliler hem de okul yöneticileri ve öğretmenler eğitim-öğretim sürecinde okul-aile ilişkilerinin gerekli olduğuna inanmaktadırlar. Veliler, okul yönetimi ve öğretmenlerden çocuklarının eğitiminde kendilerine yardımcı olmalarını, kendilerinin okul yönetiminde söz sahibi olmalarını, okulda verilen eğitimin kalitesinin artırılmasını ve öğrenci başarısının sağlanmasını talep etmektedirler. Velilerin öğretmenlere yönelik beklentileri ise öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olmaları, öğrencileri yönlendirebilmeleri, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını yakından tanıyarak onlarla ilgilenmeleridir. Öte yandan okul yöneticileri, velilerin okul etkinliklerine katılmalarını, çocukları ile ilgilenmelerini ve kendi üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirerek okula destek olmalarını istemektedirler. Öğretmenler ise bir yandan velilerin okuldaki toplantı ve etkinliklere katılmalarını, çocuklarının sorunlarıyla ilgilenmelerini diğer yandan da okul yönetiminin velilerin görüş ve önerilerini dikkate almalarını beklemektedirler (Gökçe, 1998).

Okul-aile ilişkileri genelde okullarda veli toplantıları ya da okul-aile birliği toplantıları yapıp bu toplantılara velilerin yeterince katılıp katılmadıkları bağlamında değerlendirilmektedir. Bu şekilde değerlendirildiğinde eğitim sistemimizdeki okul-aile ilişkilerinde herhangi bir sorun olmadığı ortaya çıkmaktadır. Örneğin, Genç (2005) tarafından yapılan araştırmada veli ve öğretmenlerin, öğretmen-veli görüşmelerinin sağlıklı bir şekilde sürdüğünü, okullarda düzenlenen veli ve okul-aile birliği toplantılarına yeterince katılım olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Okul-aile ilişkileri ailelerin sadece veli toplantılarına katılımı ile sınırlı düşünülmemelidir. Bu ilişkiler ailelerin çocuklarını okula hazırlamalarını, okulla düzenli bir iletişim ağı kurup bunu sürekli açık tutmalarını, okuldaki etkinliklere katılmalarını, çocuklarının evdeki eğitsel çalışmalarına katılıp ilgilenmelerini ve okul yönetimi tarafından alınacak kararlarda söz sahibi olmalarını da kapsamalıdır (Çalık, 2007). Özetle, okul-aile ilişkisi, yüz yüze görüşmenin dışında, telefon konuşması, eve not ve mektup gönderilmesi, velilere seminer, konferans verilmesi, okul geceleri düzenlenmesi, veliler arası sosyal etkinlikler düzenlenmesi şeklinde de sağlanabilir. Öğretmenler, velilerle iletişime geçmek için bunlar gibi birçok yola daha başvurabilir (Burden, 1999, 201-202):

- Öğretim yılı başında veliye mektup göndermek,

- Okul geceleri düzenlemek,
- Velilerle telefon ya da internet yoluyla görüşmek,
- Velilere, öğrenciyle not/pusula göndermek,
- Veli toplantıları düzenlemek,
- Velilerle birlikte parti, piknik ve gezi gibi etkinlikler düzenlemek,
- Velilere okul bülteni göndermek (veya online bülten yayınlamak),
- Gerekli olduğu durumlarda dönem içinde de mektup göndermek,
- Belirli bir program çerçevesinde ev ziyaretlerinde bulunmak.

Araştırmalar okul-aile ilişkilerinde annelerin babalardan daha etkin olduğunu göstermektedir (Akt. Aslanargun, 2007). Okul-aile ilişkilerinde aile tarafını genelde anneler temsil etmektedir. Okul aile ilişkileri denildiğinde ilk akla gelen babalardan çok anneler olmaktadır. Ancak, anne ve babaların eğitim sürecine birlikte katılımı sağlanarak anne ve babaların çocuklarının eğitiminde üstlendikleri rollerin birbirini tamamlaması gerekmektedir. Araştırmalar çocuklarının eğitimi ile ilgilenen babaların çocuklarının temel zihinsel, akademik ve dil becerileri açısından daha iyi geliştiklerini, psiko-sosyal uyum ve bağımsız davranabilme davranışlarını daha üst düzeyde gerçekleştirdiklerini ve okulda daha az davranış problemleri sergilediklerini göstermektedir (Akt. Gürşimşek ve diğerleri, 2007).

Yurtdışında yapılan araştırmalarda da, yakın zamana kadar sosyo-kültürel seviyesi düşük ailelerde çocukların eğitimi ile genelde annelerin ilgilendiği, bu seviye yükseldikçe babaların da çocuklarının eğitimi ile daha çok ilgilenmeye başladıkları görülmektedir (McBride ve Rane, 1997).

Araştırmalar olumlu bir eğitim geçmişine sahip olan anne-babaların çocuklarının gittikleri okula karşı daha olumlu tutum sergilediklerini ve çocuklarının okul içi eğitim faaliyetlerine daha gönüllü katıldıklarını göstermektedir. Bu durum, dolaylı olarak, bir yandan eğitim seviyeleri yüksek olan velilerin çocuklarının eğitimleri ile eğitim seviyesi düşük velilerden daha çok ilgilenmelerine, diğer yandan da çocuklarının eğitimine olumlu katkı yapabileceklerini düşünmelerine yol açmaktadır (Carlisle, Stanley ve Kemple, 2005). Buna benzer olarak, Can (2008) tarafından yapılan araştırmada da velilerin çocuklarının eğitimi ile ilgilenme sıklıklarının eğitim seviyelerine paralel olarak arttığı, buna karşılık bu etkileşimin çocuk sayısı arttıkça azaldığı görülmüştür. Aynı araştırmada, velilerin okul memnuniyeti ile eğitim ve gelir düzeyleri arasında ters orantı, okul memnuniyeti ile çocuk sayısı arasında ise doğru orantı olduğu gözlenmiştir.

Araştırmada ayrıca velilerin okula karşı tutum ve okul memnuniyetleri ile okul etkileşimleri arasında pozitif ilişki gözlenmiştir.

Literatürde veli katılımı, velilerin okul tutumu ya da aileye bağlı faktörlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki doğrudan etkisini inceleyen araştırma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Kalender (2007) tarafından yapılan araştırmada anne ve babaların eğitim düzeyinin öğrencilerin ÖSS başarılarını etkilediği (belirlediği), ancak anne mesleği ve kardeş sayısının ÖSS başarıları üzerinde etkili olmadığı gözlenmiştir. Berber (1990) tarafından yapılan araştırmada ise gelir durumu iyi olan ailelerin çocuklarının akademik başarılarının gelir durumu iyi olmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Akt. Özbaş, 2009). Türk (2007) tarafından ilköğretim öğrencileri üzerine yapılan araştırmada aileye bağlı faktörlerden baba eğitim durumu, ortalama aylık gelir ve kardeş sayısının ilköğretim öğrencilerinin lise giriş sınavı (LGS) başarıları üzerinde yordayıcı etkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Baba eğitim durumunun öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu gösteren bir başka araştırma ise Keskin ve Sezgin (2009) tarafından ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu araştırmaların tersine, literatürde veli katılımının öğrenci başarılarını olumsuz yönde etkilediğini gösteren araştırma sonuçlarına da rastlanmaktadır. Örneğin, Coleman ve McNeese (2009) tarafından ABD’de yapılan araştırmada veli katılımının beşinci sınıf öğrencilerinin motivasyonlarını ve akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği gözlenmiş ve bu durum öğrencilerin bu dönemde ergenlik dönemine girmeye başlamaları ve veli katılımına sıcak bakmamaları şeklinde açıklanmıştır. Bu araştırmada, veli katılımı, velilerin okula karşı tutumları ve aileye bağlı bazı faktörlerin öğrencilerin okul başarıları üzerindeki etkisi ilköğretim seviye belirleme sınavı (SBS) örneğinde incelenecektir. Araştırmanın bu yönüyle okul-aile ilişkileri literatürüne katkı yapması beklenmektedir.

Okul-aile ilişkileri üzerine yapılan araştırmalar, genel olarak, ailenin sosyo-ekonomik özellikleri ile öğrencinin akademik başarıları ya da okuldaki disiplin sorunları arasında ilişki arayan araştırmalar ve ailenin eğitime katılım düzeyi ile çocuğun akademik başarıları arasında ilişki arayan araştırmalar olmak üzere iki grupta toplanabilir. Bu araştırma ile her iki grupta yer alan araştırmalara da katkı sağlanması beklenilmektedir. Çünkü bu araştırmada bir yandan ailelerin çocuklarının eğitimlerine katılım ve okul tutumu düzeylerinin, diğer yandan da anne-baba mesleği ve eğitim durumu gibi aileye bağlı sosyo-ekonomik faktörlerin çocukların eğitimdeki başarıları üzerindeki etkisi incelenmektedir.

Amaç

Bu araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavı (SBS) puanlarının velilerin okula karşı tutum ve eğitime katılım puanlarından kestirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin SBS puanlarının anne-baba eğitim durumu, ailedeki kardeş sayısı, baba mesleği gibi aileye bağlı özelliklere ve öğrencinin veliliğini kimin yaptığına bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Velilerin okula karşı tutum ve eğitime katılım puanları öğrencilerin SBS puanlarına bağlı olarak istatistiksel yönden farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin SBS puanları, babanın eğitim durumu ve mesleğine, annenin eğitim durumuna ve kardeş sayısına bağlı olarak istatistiksel yönden farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin SBS puanları, eğitimleri ile kimin ilgilendiğine (öğrenci velisine) bağlı olarak istatistiksel yönden farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Çalışma grubu

Araştırma verileri Çayeli ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 7. ve 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerden toplanmıştır. İlçe merkezinde bulunan yedi ilköğretim okulunun 7. ve 8. sınıflarından birer şube seçilerek, yaklaşık 550 öğrenciye, velilerine iletmek üzere veri toplama araçları dağıtılmıştır. Seçilen sınıflarda kardeş öğrencilerin bulunması ve veri toplama araçlarının eksik doldurulması gibi nedenlerle, sonuçta araştırma verileri toplam 522 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi ile bu öğrencilerin velilerinden toplanmıştır.

Veri toplama aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında Can (2008) tarafından geliştirilmiş olan *Veli Katılım Ölçeği* ve *Okula İlişkin Tutum Ölçeği* olmak üzere iki farklı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerin kullanılmasında ilgili araştırmacıdan izin alınmıştır. Bu ölçeklere, araştırmacının kapsamında yer alan öğrenci ve velilere yönelik kişisel bilgilerin (SBS puanı, cinsiyet, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim durumu vs.) yer aldığı bir bölüm ilave edilmiştir.

Toplam 30 maddenin yer aldığı *veli katılım ölçeği*, okul içi eğitim etkinliklerine katılım (veli-okul etkileşimi) ve aile içi eğitim etkinliklerine katılım (veli-çocuk etkileşimi) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Toplam 20 maddeden oluşan *okula ilişkin tutum ölçeği* ise okul tercihi, okul memnuniyeti ve okul aktiviteleri olmak üzere üç alt boyutludur.

Ölçekler üzerinde yeniden açımlayıcı faktör analizi yapılmamış, ölçeklerin orijinal formunda (Can, 2008) belirlenen faktörler/alt boyutlar aynen değerlendirmeye alınmıştır.

Öte yandan, hem ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin, hem de ölçeğin tamamına ilişkin güvenilirlik katsayıları ölçeklerin geliştirilen ilk formundaki katsayılara yakın düzeylerde gerçekleşmiştir. Veli katılım ölçeğinin okul içi eğitim etkinliklerine katılım boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı orijinal formda ,86; bu araştırmada ise ,88 olarak hesaplanırken, orijinal ölçekte ,85 olarak hesaplanan aile içi eğitim etkinliklerine katılım boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı bu araştırmada ,92 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin güvenilirlik katsayısı ise orijinal formda ,91; bu uygulamada ise ,93 olarak belirlenmiştir. Okula ilişkin tutum ölçeğinin okul tercihi boyutuna ilişkin hesaplanan güvenilirlik katsayısı (,72) orijinal ölçekteki güvenilirlik katsayısından (,86) daha düşük çıkarken, okul aktiviteleri boyutundaki güvenilirlik katsayısı (,79) orijinal ölçekteki katsayıdan (,66) daha yüksek çıkmıştır. Okula ilişkin tutum ölçeğinin tamamı için güvenilirlik katsayısı her iki uygulamada da ,84 olarak gerçekleşmiştir.

Veri toplama

Çalışma grubu içinde yer alan ilköğretim okulları araştırmacı tarafından ziyaret edilmiş ve araştırmacının amacı hakkında bilgi verilerek okul yöneticileri ile birlikte veri toplama aracı dağıtılmak üzere 7. ve 8. sınıflardan birer şube seçilmiştir. Veri toplama araçlarının nasıl doldurulacağı konusunda açıklama yapıldıktan sonra, öğrencilerden veri toplama araçlarını doldurulmak üzere velilerine ulaştırmaları istenmiştir. Veliler tarafından doldurulan veri toplama araçları öğrenciler aracılığı ile okul yönetimlerine teslim edilmiştir.

Veri çözümleme

Öğrenci velilerinin okul tutum puanları ile eğitime katılım puanları aritmetik ortalama ile betimlenmeye çalışılmıştır. Velilerin okul tutumu ve eğitim etkinliklerine katılım puanlarının öğrencilerin SBS puan gruplarına bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Benzer şekilde, SBS puanlarının aileye bağlı faktörlere (anne ve baba eğitim durumu, kardeş sayısı, baba mesleği) bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. SBS puanlarının öğrencilerin eğitimi ile kimin ilgilendiğine (anne, baba ve diğer) bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı ise, gruplar normal dağılım göstermediğinden, Kruskal Wallis testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu analizler için, öğrencilerin SBS puanları, normal dağılım gösterecek şekilde sıralanarak, üç grupta (0-249 arası, 250-349 arası, 350-500 arası) sınıflandırılmıştır.

Bulgular

Araştırma verileri, araştırma sorularına paralel olarak çözümlenmiş ve tablolaştırılmıştır. Velilerinin okul tutumu ve eğitim etkinliklerine katılım düzeylerinin öğrencilerin SBS puanlarına bağlı olarak

farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Velilerinin okul tutumu düzeylerinin öğrencilerin SBS puanlarına bağlı olarak istatistiksel yönden farklılaşp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Velilerin Okul Tutumu Puanlarının SBS Puanlarına Göre Karşılaştırılması

Boyut	Puan aralığı	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark (Scheffe; $p \leq 0.05$)
Okul tercihi	(1) 000-249	134	3,60	,896	519	10,018	,000	1-3; 2-3
	(2) 250-349	204	3,72	,926				
	(3) 350-500	184	4,04	,913				
	Toplam	522	3,80	,929				
Okul memnuniyeti	(1) 000-249	134	4,02	,985	519	19,916	,000	1-2; 1-3; 2-3
	(2) 250-349	204	4,32	,824				
	(3) 350-500	184	4,60	,652				
	Toplam	522	4,34	,844				
Okul aktiviteleri	(1) 000-249	134	3,43	,972	519	6,425	,002	1-3
	(2) 250-349	204	3,59	,989				
	(3) 350-500	184	3,81	,905				
	Toplam	522	3,63	,965				

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğrencilerin SBS puanları arttıkça tüm alt boyutlarda velilerin okul tutum puanları da artmaktadır. Velilerin okul tercihi boyutundaki aritmetik ortalamaları öğrencilerin SBS puanlarına göre karşılaştırıldığında, velilerin okul tercihine ilişkin en yüksek aritmetik ortalamanın ($\bar{X}=4,04$) 350'nin üzerinde puan alan öğrenci grubuna karşılık geldiği görülmektedir. Bu aritmetik ortalamayı 250-350 arası SBS puanı grubu ($\bar{X}=3,72$) takip etmekte, 250'nin altında SBS puanı alan öğrencilerin velilerinin okul tercihlerine ilişkin aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=3,60$) ise son sırada yer almaktadır. Tablo 1'de velilerin okul tercihine ilişkin aritmetik ortalamalarının bu puan gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F=10,018$; $p=,000$). Bu farklılaşmanın hangi SBS puan grupları arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan Scheffe testi sonucunda 350'nin üzerinde SBS puanı alan öğrenci grubu velilerinin okul tercihi ortalamalarının diğer SBS grubundaki velilerin okul tercihi ortalamalarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Tablo 1'de velilerin okul memnuniyetine ilişkin aritmetik ortalamalarının da SBS puan gruplarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ($F= 19,916$; $p= ,000$) görülmektedir. Scheffe testi sonucunda, 350'nin üzerinde SBS puanı alan grubun velilerinin okul memnuniyet ortalamalarının diğer gruplardaki velilerin okul memnuniyet ortalamalarından daha yüksek olduğu; 250-350 arası SBS puanı alan grubun velilerinin okul memnuniyeti puanının 250'nin altında puan alan grubun velilerinin okul memnuniyeti puanlarından daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Benzer şekilde, velilerin okul aktivitelerine ilişkin tutum puanlarının da SBS puan gruplarına göre istatistiksel olarak farklılaştığı ($F= 6,425$; $p= ,002$), bu farkın 350'nin üzerinde SBS puanı alan öğrenci grubunun velilerinin tutum ortalamaları ile 250'nin altında SBS puanı alan grubun velilerinin tutum ortalamaları arasında gerçekleştiği görülmektedir.

Velilerin eğitime katılım düzeyleri öğrencilerin SBS puanlarına göre karşılaştırılmış, bu karşılaştırmaya ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Velilerin Eğitime Katılımlarının SBS Puanlarına Göre Karşılaştırılması

Boyut	Puan aralığı	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark (Scheffe; p≤0.05)
Okul içi etkinlikler	(1) 000-249	134	2,88	,795	519	6,460	,002	1-3; 2-3
	(2) 250-349	204	2,87	,739				
	(3) 350-500	184	3,13	,821				
	Toplam	522	2,97	,792				
Ev içi etkinlikler	(1) 000-249	134	3,55	,888	519	3,954	,020	2-3
	(2) 250-349	204	3,52	,864				
	(3) 350-500	184	3,76	,847				
	Toplam	522	3,61	,869				

Tablo 2’de görüldüğü gibi velilerin çocuklarının eğitimi ile ilgilenmeleri öğrencilerin SBS puan gruplarına bağlı olarak hem okul düzeyinde (F= 6,460; p= ,002) hem de aile içi düzeyinde (F= 3,954; p= ,020) istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Scheffe testi sonucunda 350’nin üzerinde SBS puanı alan öğrenci grubu velilerinin çocuklarının okul içi eğitim etkinliklerine katılım düzeyleri (\bar{X} = 3,13) diğer gruplardaki velilerin bu etkinliklere katılım düzeylerinden daha yüksektir. 350’nin üzerinde SBS

puanı alan öğrenci grubu velilerinin çocuklarının evdeki eğitim etkinliklerine katılım düzeyleri (\bar{X} = 3,76) ise 250-350 SBS puanı grubunda yer alan öğrenci velilerinin bu etkinliklere katılım düzeylerinden istatistiksel olarak daha yüksektir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin SBS puanlarının babanın eğitim durumu ve mesleğine, annenin eğitim durumuna ve kardeş sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

SBS Puanlarının Aileye Bağlı Faktörlere Göre Karşılaştırılması

Boyut	Değişken	N	SBS	SS	sd	F	p	Fark (Scheffe; p≤0.05)
Baba eğitim durumu	İlkokul	259	254,16	135,90	519	15,355	,000	İlkokul-Lise +;
	Ortaokul	112	277,53	141,32				Ortaokul-Lise +
	Lise +	151	329,69	122,34				
	Toplam	522	281,02	136,96				
Baba mesleği	Esnaf	162	283,26	134,14	518	3,515	,015	Memur-Diğer
	İşçi	157	289,87	113,68				
	Memur	58	317,72	160,02				
	Diğer	145	254,27	149,19				
	Toplam	522	281,02	136,96				
Anne eğitim durumu	Yok	65	262,25	143,62	519	1,094	,336	-
	İlkokul	358	280,69	133,79				
	Orta +	99	294,53	143,61				
	Toplam	522	281,02	136,96				
Kardeş sayısı	0-1	65	286,40	149,26	517	1,906	,108	-
	2	122	298,80	130,44				
	3	158	287,91	134,37				
	4	99	270,23	124,74				
	5 +	78	248,49	152,31				
	Toplam	522	281,02	136,96				

Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin SBS puanları babalarının eğitim durumu ve mesleklerine bağlı olarak istatistiksel şekilde farklılaşırken, bu puanlar anne eğitim durumu ve kardeş sayısına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Lise ve daha ileri düzeyde eğitim alan babaların çocuklarının SBS puanlarının (329,69) ilk ve ortaokul düzeyinde eğitim alan babaların çocuklarının SBS puanlarından (254,16 ve 277,53) daha yüksek olduğu görülmektedir ($F=15,355$; $p=,000$). Öte yandan, babaları memur olan öğrencilerin SBS puanlarının (317,72) diğer meslek grubunda yer alan babaların (işsiz, serbest meslek sahibi ve emekli) çocuklarının SBS puanlarından (254,27) anlamlı olarak daha yüksek olduğu gözlenmektedir ($F=3,515$; $p=.015$). Tabloda öğrencilerin SBS puanlarının anne eğitim durumuna bağlı olarak göreceli şekilde arttığı, ancak aradaki

farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde gerçekleşmediği gözlenmektedir. Benzer şekilde, öğrencilerin SBS puanlarının kardeş sayısına bağlı olarak göreceli şekilde azaldığı, fakat ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde gerçekleşmediği görülmektedir.

Toplam 522 öğrenciden 234'ünün eğitimi ile öğrencilerin babalarının, 253'ünün eğitimi ile de öğrenci annelerinin ilgilendiği gözlenirken, 35 öğrencinin eğitimi ile anne ve baba dışında ağabey, abla, dayı ve amca gibi yakın akrabaların ilgilendiği gözlenmiştir. Öğrencilerin SBS puanlarının öğrencilerin eğitimi ile kimin ilgilendiğine (öğrenci velisine) bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile belirlenmeye çalışılmış, test sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

SBS puanlarının öğrenci velisine göre karşılaştırılması

Veli	N	SBS	SS	Mean rank	Chi-square	p
Baba	234	287,88	137,42	271,24	3,346	,188
Anne	253	278,31	137,16	257,72		
Diğer	35	254,83	132,29	223,70		
Toplam	522	281,02	136,96			

Tabloda görüldüğü gibi, eğitimleri ile babaları ilgilenen öğrencilerin SBS puanları eğitimleri ile anneleri ya da başkaları ilgilenen öğrencilerin SBS puanlarından göreceli olarak daha yüksek çıkmıştır. Ancak SBS puanları arasında veli değişkenine bağlı olarak gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde gerçekleşmediği gözlenmektedir.

Tartışma

Araştırmada velilerin çocuklarının eğitimine katılımları ve okul tutumlarının öğrencilerin SBS puanları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle, yüksek SBS puanına sahip olan öğrenci velilerinin eğitime katılım ve okul tutumu düzeyleri, düşük SBS puanına sahip olan öğrenci velilerinin eğitime katılım ve okul tutumu düzeylerinden daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlar velilerin okula karşı tutumlarının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğuna vurgu yapan araştırma sonuçlarını (Gürşimşek ve diğerleri, 2007) desteklemektedir. Okul-aile ilişkileri konusunda yapılan araştırmalarda, veli katılımının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi doğrudan incelenmemekle birlikte, teorik olarak veli katılımının akademik başarıyı belirleyen temel faktörlerden biri olduğunu ifade eden çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Diaz, 1989; Faust-Horn, 2003; Cited in Cripps and Zyromski, 2009; Satır, 1996; Çayırılı, 1998;

Balcı, 2001; Çelenk, 2003; Aslanargun, 2007; Yıldırım ve Dönmez, 2008; Akbaba-Altun, 2009). Öğrenci başarıları ile velilerin eğitime katılımı veya aile özellikleri arasındaki ilişkiyi pratik olarak inceleyen araştırmalara ise çok az rastlanmaktadır. Berber (1990) tarafından yapılan araştırmada, gelir durumu iyi olan ailelerin çocuklarının akademik başarılarının gelir durumu iyi olmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Akt. Özbaş, 2009). Bu konuda Şeker (2009) tarafından yapılan bir başka araştırmada da velilerin çocuklarının eğitime katılımları ile çocuklarının okuldaki başarıları arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada da veli katılımı ve velilerin okul tutumları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki, öğrencilerin SBS puanları bazında, pratik olarak test edilmiştir. Araştırmanın bu yönüyle, okul-aile ilişkileri literatürüne önemli bir katkı yaptığı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, veli katılımı ile öğrencilerin SBS puanları arasındaki ilişki konusunda ulaştığımız sonuç veli katılımı ile çocukların akademik başarıları arasında ters yönlü bir ilişkinin tespit edildiği araştırma (Coleman ve McNeese, 2009) sonucunu desteklememektedir. Çünkü yukarıda da ifade edildiği gibi, bu araştırmada veli katılımı ile öğrencilerin SBS puanları arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmada bir başka önemli sonuca ise veli ve aile özellikleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi konusunda ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin SBS puanlarının, babalarının eğitim durumu ve mesleklerine bağlı olarak istatistiksel şekilde farklılaşırken, bu puanların anne eğitim durumu ve kardeş sayısına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir. Araştırmada, lise ve daha ileri düzeyde eğitim alan babaların çocuklarının SBS puanlarının ilk ve ortaokul düzeyinde eğitim alan babaların çocuklarının SBS puanlarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Öte yandan, babaları memur olan öğrencilerin SBS puanlarının diğer meslek grubunda yer alan babaların (işsiz, serbest meslek sahibi ve emekli) çocuklarının SBS puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Kalender (2007) tarafından yapılan ve lise öğrencilerinin ÖSS puanları üzerinde etkili olan faktörlerin incelendiği araştırma sonucu ile bazı benzerlik ve farklılıklar göstermektedir. Kalender (2007) tarafından yapılan araştırmada hem babaların hem de annelerin eğitim düzeylerinin öğrencilerin ÖSS başarılarını etkilediği gözlenmiştir. Keskin ve Sezgin (2009) tarafından ilköğretim öğrencileri üzerine yapılan araştırmada babanın eğitim durumunun öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir. Bu araştırmada da yukarıda da belirtildiği gibi, sadece babanın eğitim durumunun öğrencilerin SBS puanları üzerinde etkili olduğu, ancak anne-eğitim durumunun SBS puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca Kalender (2007) tarafından yapılan araştırmada, bu araştırmada olduğu gibi, baba meşleğinin ÖSS başarısı üzerinde etkili olduğu gözlenirken, anne meşleği ve kardeş sayısının ÖSS başarısı üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Bu araştırmada da baba meşleği ile öğrencilerin SBS puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu gözlenirken, öğrencilerin SBS puanlarının anne eğitim durumu ve kardeş sayısına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı gözlenmiştir. Bu araştırmada, velilerin eğitime katılımı ve okul tutumları ile öğrencilerin başarıları arasındaki ilişkiye yönelik olarak elde ettiğimiz sonuç Türk'ün (2007) ulaştığı sonuçlarla da paralellik göstermektedir. İlköğretim öğrencileri üzerine yapılan söz konusu araştırmada, aileye bağlı faktörlerden baba eğitim durumu, ortalama aylık gelir ve kardeş sayısının ilköğretim öğrencilerinin lise giriş sınavı (LGS) başarıları üzerinde yordayıcı etkiye sahip olduğu gözlenmiştir.

Okul-aile ilişkileri konusunda yapılan araştırmalar öğrencilerin okulda sergiledikleri sosyal davranış problemlerinin kardeş sayısı, annenin çalışma durumu ve ailenin sosyo-ekonomik durumu gibi aile içi faktörlerinden etkilendiği ifade edilmektedir. Örneğin, Seven (2007) tarafından yapılan araştırmada kardeş sayısı, annenin çalışma durumu ve ailenin sosyo-

ekonomik durumu gibi aile içi faktörlerin öğrencilerin okulda sergiledikleri sosyal davranış problemleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Ancak, aileye bağlı faktörlerin öğrencilerin okuldaki başarıları üzerindeki etkisini ortaya koyan araştırma sonuçlarına pek rastlanmamaktadır. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, aileye bağlı faktörler ile velilerin eğitime katılım ve okul tutumunun öğrencilerin okul başarısı üzerindeki etkisinin gözlenmesi açasından özgün ve literatüre önemli katkı sağlayıcı sonuçlar olarak değerlendirilebilir.

Literatürde okul-aile ilişkilerinde annelerin babalardan daha duyarlı ve etkin olduğuna vurgu yapılmaktadır (Aslanargun, 2007; Aslan, 1984). Bir başka ifadeyle, okul-aile ilişkilerinde aile tarafını genelde anneler temsil etmekte; okul-aile ilişkileri denildiğinde ilk akla gelen babalardan çok anneler olmaktadır. Örneğin, Özbaş (2009) tarafından yapılan araştırmada bayan velilerin okul aile ilişkilerine erkek velilerden daha fazla önem verdikleri görülmüştür. Bu araştırmada da öğrencilerin eğitimi ile ilgilenen anne sayısı (253) baba sayısından (234) daha yüksek çıkmıştır (Tablo 3). Öte yandan araştırmalar çocuklarının eğitimi ile ilgilenen babaların çocuklarının temel zihinsel, akademik ve dil becerileri açasından daha iyi geliştiklerini, psiko-sosyal uyum ve bağımsız davranabilme davranışlarını daha üst düzeyde gerçekleştirdiklerini ve okulda daha az davranış problemleri sergilediklerini göstermektedir (Akt. Gürşimşek ve diğerleri, 2007). Bu araştırmada da eğitimleriyle babaları ilgilenen öğrencilerin SBS puanlarının (287.88), eğitimleri ile anneleri ilgilenen öğrencilerin SBS puanlarından (278.31), istatistiksel düzeyde olmasa da, göreceli olarak daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Öte yandan, eğitimleri ile anne ve baba dışında üçüncü bir kişinin ilgilendiği öğrencilerin SBS puanları (254.83) eğitimleriyle babaları ya da anneleri ilgilenen öğrencilerin SBS puanlarından göreceli olarak daha düşük çıkmıştır. Bu sonuçlar, özellikle babaların eğitime katılmalarının öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkisini yansıtmaktadır. Bununla birlikte, anne ve babaların eğitim sürecine birlikte katılımı sağlanarak anne ve babaların çocuklarının eğitiminde üstlendikleri rollerin birbirini tamamlaması gerektiği (Gürşimşek ve diğerleri, 2007) hususu da unutulmamalıdır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada genel olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

İlköğretim öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimine katılım ve okul tutumu düzeylerinin öğrencilerin SBS puanları ile ilişkili olduğu gözlenmiştir. Yüksek SBS puanına sahip olan öğrenci velilerinin eğitime katılım ve okul tutumu düzeyleri, düşük SBS puanına sahip olan öğrenci velilerinin eğitime katılım ve okul tutumu düzeylerinden daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle, eğitim

yöneticilerine, okullarda öğrenci başarısını artırabilmek için öğrenci velilerinin eğitime katılmalarını teşvik etmeleri ve velilerde okula karşı olumlu tutum geliştirebilmek için düzenli bir iletişim ve işbirliği içerisinde olmaları önerilebilir.

İlköğretim öğrencilerinin SBS puanları babalarının eğitim durumu ve mesleklerine bağlı olarak istatistiksel şekilde farklılaşırken, bu puanların anne eğitim durumu ve kardeş sayısına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Lise ve daha ileri düzeyde eğitim alan babaların çocuklarının SBS puanları, ilk ve ortaokul düzeyinde eğitim alan babaların çocuklarının SBS puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca, babaları memur olan öğrencilerin SBS puanlarının, diğer meslek grubunda yer alan babaların (işsiz, serbest meslek sahibi ve emekli) çocuklarının SBS puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle eğitim yöneticilerine, baba eğitim durumu ya da baba mesleği gibi aileye bağlı faktörlerden kaynaklanabilecek başarısızlıkları önleyebilmek için bu tür ailelerden gelen çocukları desteklemeleri ve anne-baba eğitimine öncelik vermeleri önerilebilir.

Eğitimi ile babaları ilgilenen öğrencilerin SBS puanları eğitimleri ile anneleri ya da bir başka yakınları ilgilenen öğrencilerin SBS puanlarından, anlamlı düzeyde olmamakla birlikte göreceli olarak daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca eğitimleri ile anneleri ilgilenen öğrencilerin SBS puanlarının da eğitimleri ile bir başka yakını ilgilenen öğrencilerin SBS puanlarından göreceli olarak daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle, eğitim yöneticilerine veliliklerini anne ya da babalarının dışında bir başkası yapan öğrencilere destek sağlamaları önerilebilir.

Kaynakça

- Akbaba Altun, S. (2009). An investigation of teachers', parents', and students' opinions on elementary students' academic failure. *Elementary Education Online*, 8(2), 567-586.
- Arslan B. (2006). *Ailenin sosyo-demografik özelliklerinin çocuğun okuldaki sosyal etkinliklere katılımına etkisi (Türkiye ve Hollanda'daki ilköğretim 5. sınıf öğrencileri üzerinde karşılaştırmalı bir çalışma)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aslan, B. (1984). *Ankara merkez ilçelerinde temel eğitim birinci kademe (ilkokullar) düzeyinde okul-aile ilişkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135. (www.manas.kg/pdf/sbdpdf18/09_Aslanargun.pdf)
- Balcı, A. (2001) *Etikili Okul ve Okul Geliştirme*, İkinci Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Berber, Ş. (1990). *Sosyo-ekonomik faktörlerin ve ana-baba tutumlarının okul başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Burden, P. R. (1999); *Classroom Management and Discipline*, John Wilwy & Sons, Inc., New York.
- Can, B. (2008). *İlköğretim programının uygulanması sürecinde velilerin katılımları ve okula ilişkin tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Carlisle, E., Stanley, L. ve Kemple, K. M. (2005). Opening doors: understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.
- Coleman, B. ve McNeese, M. N. (2009). From home to school: the relationship among parental involvement, student motivation, and academic achievement. *The International Journal of Learning*, 16(7), 459-470.
- Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, VI (1), 131-145 (www.sosbil.aku.edu.tr/dergi/VII/comert.pdf)
- Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme, *GÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-139.
- Çayırılı, E. (1998). *İlköğretim I. kademedeki okul-aile ilişkisi ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28-34.
- Çelikkaleli, Ö., Balcı, F. A., Çaprı, B. ve Büte, M. (2009). Teacher views on the sources of students' misbehaviours at primary schools. *Elementary Education Online*, 8(3), 625-636.
- Cripps, K. and Zyromski, B. (2009). Adolescents' well-being and perceived parental involvements: implications for parental involvement in middle schools. *Research in Middle Level Education (RMLE Online)*, 33(4), 1-13.
- Diaz, S. L. (1989). The home environment and Puerto Rican Children's achievement: A researcher's diary. *The National Association for Education Conference*, Hulston, April-May; Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28-34.
- Erdem, A. R. ve Şimşek, N. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim öğretime katkı sağlamada öğrenci velilerini okula çekebilme başarısı (The succes of primary school administrators in making the school attractive to parents to contribute the education). *Elementary Education Online (İlköğretim Online: <http://ilkogretim-online.org.tr>)*, 8(2), 357-378.
- Faust-Horn, K. L. (2003). *Parent and teacher perception of the relationship between home-school collaboration and student success in the classroom*. Master of Education Degree With a Major in School Psychology, The Graduate School of University of Wisconsin-South.

- Genç, S. Z. (2005). İlköğretim 1. kademedeki okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 227-243 (www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_2/227-243.pdf).
- Gökçe, E. (1998). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 7 (<http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/>).
- Gürşimşek, I., Kefi, S. ve Girgin, G. (2007). Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 181-191.
- Kalender, G. (2007). *Genel liselerin ÖSS alt sınır başarısını belirlemede etkili olabilecek bazı aile-okul ve öğrenci yeterliliklerinin incelenmesi (Gaziantep örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 4-18.
- McBride, B. A. ve Rane, T. R. (1997). Father/male involvement in early childhood programs: issues and challenges. *Early Childhood Education Journal*, 25(1), 11-15.
- Özbaş, M. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Satır, S. (1996). *Özel Tevfik Fikret Lisesi öğrencilerinin akademik başarılarıyla ilgili anne-baba davranışları ve akademik başarıyı artırmaya yönelik anne-baba eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü; Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28-34.
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Educational Administration; Theory and Practice*, 51, 477-499.
- Souto-Manning, M. ve Swick, K. (2006). Teachers' beliefs about parent and family involvement: rethinking our family involvement paradigm. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 187-193.
- Şama, E. ve Tarım, K. (2007). Öğretmenlerin başarısız olarak algıladıkları öğrencilere yönelik tutum ve davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 135-154.
- Şeker, M. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Türk, E. (2007). *Ailenin sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile mezun olunan okul ve özel dershanenin öğrencilerin kontrol odakları, akademik tutumları ve liselere giriş sınavındaki başarıları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Türnüklü, A. and Galton, M. (2001). Students' misbehaviours in Turkish and English primary classrooms. *Educational Studies*, Vol. 27, No. 3, pp. 291-305.
- Wyrick, A. J. ve Rudasill, K. M. (2009). Parent involvement as a predictor of teacher-child relationship quality in third grade. *Early Education and Development*, 20(5), 845-864.
- Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma: İstiklal İlköğretim Okulu örneği, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (www.esosder.org)*, 7(23), 98-115.

Order Versus Disorder in Thomas Hardy's Ghostly Poems

Thomas Hardy'nin Hayaletli Şiirlerinde Düzene Karşı Düzensizlik

A. Serdar ÖZTÜRK¹

Summary: There are a lot of supernatural elements like spirits and ghosts in Thomas Hardy's poems. The supernatural elements have very significant roles in his poems though he has no credulous faith in supernatural elements. The ghosts that come uninvited to the mortal world realize their mistake, even if they come motivated by the most altruistic of intentions. They cannot change anything in the mortal world. The harmony and the balance between worlds can be realized only if the mortals and immortals accept their lives as they are, without probing or questioning their worlds.

Keywords: Thomas Hardy, supernatural elements, spirit, ghost, poetry

Özet: Thomas Hardy'nin şiirlerinde ruh ve hayaletler gibi birçok doğüstü unsurlar bulunmaktadır. Hardy'nin bu doğüstü unsurlara samimi bir inancı olmamasına karşın, bu doğüstü unsurların onun şiirlerinde önemli rolleri vardır. İyi niyetlerle gelmiş olsalar da, davetsiz olarak ölümlü dünyaya gelen hayaletler hatalarını kısa sürede anlarlar. Fani dünyada hiçbir şeyi değiştiremezler. Bu iki dünya arasındaki uyum ancak ve ancak ölümlülerin ve ölmüş olanların kendi dünyalarını sorgulamadan ve araştırmadan olduğu gibi kabul etmeleri ile sağlanabilir.

Anahtar sözcükler: Thomas Hardy, doğüstü unsurlar, ruh, hayalet, şiir

¹ Erciyes Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Üyesi

Thomas Hardy's poems are full of supernatural elements like spirits and phantoms of dead men and women. Trever Johnson maintains that in the most frequently anthologized poems by Hardy, most of the ghostly poems are included.² Eight instances are found in 'Friends Beyond' and four in 'The Shadow on the Stone'.³ For John C. Ransom, these supernatural elements have key roles in his poems.⁴ Close examination reveals that Hardy's curiosity for the ghost does not stem from a credulous faith in the supernatural realm, however.

Hardy's sister Evelyn Hardy states that when he wrote these kinds of poems he had already passed the stage in which "he had been, like other country children of a bygone age, imaginative, dreamy, credulous of vague mysteries, aware of the unknown".⁵ She adds: "Yet as a mature man he denied that he was, like Jude, 'fearful, specter-seeing always'. He told William Archer that he wanted to see, but never had yet beheld a ghost. Then, as if to catch out his real, his disavowed self; his own grandfather rewarded the believer when he was seventy-nine".⁶ Then Evelyn Hardy cites part of a letter written by his second wife Florence Hardy to his intimate friend Sidney Cockrell. This letter records an interesting adventure which Hardy experienced: "He saw a ghost in Stinsford Churchyard on Christmas Eve. The ghost said: 'A Green Christmas'. Thomas Hardy replied: 'I like a green Christmas'. Then the ghost went into the church, Thomas followed, to see who this strange man in 18th century dress might be, and found no one".⁷ Florence Hardy narrates another anecdote she heard from the poet himself, in October of 1927, just months before his death:

During the evening he spoke of an experience he had a few years ago. There were four or five people to tea at Max Gate, and he noticed a stranger standing by me most of the time. Afterwards he asked who was that dark man who stood by me. I told him that there was no stranger present, and I gave him the names of

the three men who were there, all personal friends. He said that it was not one of those, and seemed to think that another person had actually been there. This afternoon he said: 'I can see his face now'.⁸

This denial may be seen as the consequence of the conflict in him between the scientific view of the world and his unconscious. According to Albert J. Guerard, Hardy's unconscious was an inherited sensibility which forced him to heed the beckoning of the supernatural, in conflict with his complex response to orthodox Christianity, which he denied intellectually but could not help believing in emotionally.⁹ Hardy himself explains this contradiction in a letter to Caleb Saleeby summarizing his views of the philosophy of Bergson:

You will see how much I want to be a Bergsonian (indeed I have for many years). But I fear that his philosophy is, in the bulk, only our old friend Dualism in a new suit of clothes—an ingenious fancy without real foundation, and more complicated, and therefore less likely than the determinist fancy and others that he endeavors to overthrow.

You must not think me a hard-hearted rationalist for all this. Half my time (particularly when I write verse) I believe—in the modern use of the word—not only in things that Bergson does, but in specters, mysterious voices, intuitions, omens, dreams, haunted places, etc.

But then, I do not believe in these in the old sense of belief any more for that; and in arguing against Bergsonism I have, of course, meant belief in its old sense when I aver myself incredulous.¹⁰

So Thomas Hardy seems to want to believe in the validity of the supernatural as he wants to believe in the validity of orthodox Christianity. As Dorothy Scarborough acknowledges, one should not rob him of experiencing that universal shock of wonder elicited by the appearances of a ghost.¹¹ Hardy is undoubtedly sure of his artistic capability and talent. That is what he means by 'believing' in specters, mysterious voices, intuitions, omens, and dreams while he is writing poems.

Though often mentioned by critics, Hardy's skill in employing the supernatural elements has not been sufficiently studied, apart from *The Dynasts*, where those elements are different in nature and

² Johnson, Trever. "Pre-Critical Innocence' and the Anthologist's Hardy", *Victorian Poetry* 17. 1979. p.11.

³ Gibson, James. Ed. *The complete poems of Thomas Hardy*. London: Macmillan, 1976. p. ix.

⁴ Ransom, C. John. Ed. *Selected Poems of Thomas Hardy*. New York: Collier Books, 1966. p. 36.

⁵ Hardy, Evelyn. *Thomas Hardy: A Critical Biography*. London: Hogarth Press, 1954. p. 34.

⁶ *Ibid.* p. 34-35.

⁷ Hardy, Evelyn. *Thomas Hardy: A Critical Biography*. London: Hogarth Press, 1954. p. 35.

⁸ *Ibid.* p. 35-36.

⁹ Guerard, J. Albert. *Hardy: A Collection of Critical Essays*. New Jersey: Prentice-Hall, 1963. p. 126.

¹⁰ Hardy, Evelyn. *Thomas Hardy: A Critical Biography*. London: Hogarth Press, 1954. p. 45.

¹¹ Scarborough, Dorothy. *The Supernatural in Modern English Fiction*. New Jersey: Prentice-Hall, 1981. p. 107.

function from the ghosts of the short poems.¹² Messent asserts that critical references to Hardy's usage of the supernatural are peripheral.¹³ For Jean R. Brooks, appearances of the supernatural are sometimes a life-giving force to the dead material of some of Hardy's narrative poems.¹⁴ According to David Perkins, the inclusion of the spiritual personifies the process of memory, which constantly intrudes on the protagonist.¹⁵ Two studies of the elegiac 'Poems of 1912-13' "concern themselves mainly with the mythic subtext"¹⁶ and "with the problem of identification",¹⁷ while this group of poems includes a number of Hardy's most important supernatural poems. The purpose here is to present a detailed examination of the interactions between the temporal world and the spiritual world in Hardy's shorter poems.

Hardy apparently found the inclusion of supernatural elements a technically rich device. The protagonists in his poems take pleasure in a close relationship with the world of spirits, and often metamorphose into ghosts. Early in his career Hardy's protagonists display this distinctive characteristic, especially in 'I Have Lived with Shades':

I have lived with shades so long,
And talked to them so oft,
Since forth from cot and croft
I went mankind among,
That sometimes they
In their dim style
Will pause awhile
To hear my say; (1-8)

This uncanny power to inhabit either world is also seen in his 'The Souls of the Slain':

Soon from out of the Southward seemed
nearing
A whirr, as of wings
Waved by mighty-vanned flies,

¹² Messent, B. Peter. Ed. *Literature of the Occult*. New Jersey: Prentice-Hall, 1991. p. 81.

¹³ Ibid. p.81

¹⁴ Brooks, R. Jean. *Thomas Hardy: The Poetic Structure*. Ithaca: Cornell Univ. Press, 1971. p. 132.

¹⁵ Qtd in. Guerard, J. Albert. *Hardy: A Collection of Critical Essays*. New Jersey: Prentice-Hall, 1963. p. 149.

¹⁶ Buckler, E. William. 'The Dark Space Illumined: A Reading of Hardy's Poems of 1912-23'. *Victorian Poetry* 17. 1979. p. 101.

¹⁷ Murfin, C. Ross. 'Moments of Vision: Hardy's Poems of 1912-13'. *Victorian Poetry* 20. p.79.

Or by night-moths of measureless size,
And in softness and smoothness well-nigh beyond
hearing

Of corporal things (13-18).

Hardy also dramatizes the dialogues which take place in this unearthly crowd. In 'Murmurs in the Gloom' Hardy's narrator is capable of parting the unseen curtain between worlds, to watch and hear millions of spirits sigh out their afflictions and complaints:

I wayfared at the nadir of the sun
Where populations meet, though seen of none;
And millions seemed to sigh around
As though their haunts were nigh around,
And unknown throngs to cry around
Of things late done (1-6).

The poems become more interesting and effective when the protagonist himself is a ghost, as in 'I Rose up as My Custom Is' and 'The Haunter'. In these poems his protagonists become either the alter ego of this ghost or the silent listeners to dramatic monologues.

In 'The House of Silence' the narrator visits the spirit world, endowed with the visionary power of the poet:

"That is a quiet place –
That house in the trees with the shady lawn."
"--If, child, you knew what there goes on
You would not call it a quiet place.
Why, a phantom abides there, the last of its race,
And a brain spins there till dawn."

"But I see nobody there, -
Nobody moves about the green,
Or wanders the heavy trees between."
"--Ah, that's because you do not bear
The visioning powers of souls who dare
To pierce the material screen.

"Morning, noon, and night,
Mid those funereal shades that seem
The uncanny scenery of a dream,
Figures dance to a mind with sight,
And music and laughter like floods of light
Make all the precincts gleam.

"It is a poet's bower,
Through which there pass, in fleet arrays,
Long teams of all the years and days,
Of joys and sorrows, of earth and heaven,
That meet mankind in its ages seven,
An aion in an hour."

Hardy also evokes the supernatural in an attempt to visualize what will happen if the law of mutability is challenged. The acceptance of this truth helps to accomplish that balance which Hardy hopes will be achieved through "loving-kindness, operating through scientific knowledge, and actuated by the modicum of free will".¹⁸ Many inhabitants of Hardy's poetic world do not seem to recognize this truth. The result is disillusionment, bitterness, and even tragedy.

Ghosts make the mistake coming back to a world where they no longer belong by assuming that they are immortalized in the memories of their survivors. They eventually realize the grave mistake of bringing into the mortal world the principles they have been habituated to in the world of immortality, so they disrupt the exquisite balance of two worlds. This disruption is often seen in poems that focus on the private relationship between married people or lovers. In 'I Rose up as My Custom Is', the speaker-ghost comes on the eve of All-Souls day to find out how his former wife is faring. First of all, he learns that she has been married, despite her promise never to re-marry—and she has married a man exactly his opposite. She attempts to justify herself in a realistic and logical way:

She was quite civil, and replied,
"Old comrade, is that you?
Well, on the whole, I like my life.
I know I swore I'd be no wife,
But what was I to do?
"You see, of all men for my sex
A poet is the worst;
Women are practical, and they
Crave the wherewith to pay their way,
And slake their social thirst.

"You were a poet—quite the ideal
That we all love awhile:
But look at this man snoring here
He's no romantic chanticleer,
Yet keeps me in good style.
"He makes no quest into my thoughts,
But a poet wants to know
What one has felt from earliest days,
Why one thought not in other ways,
And one's Loves of long ago" (16-35).

The speaker-ghost is shocked by her excuse, despite his acceptance at the beginning of the interview that her life with him was not that happy and satisfied. He remembers that he

... used to drag her here and there
Wherever his fancies led,
And point out pale phantasmal things,
And talk of vain vague purposings
That she discredited (11-15).

However, he seems to forget this, or he imagines that his former behavior does not diminish him in her eyes compared to another husband. He reluctantly turns back to his permanent place, with its atmosphere of horrors:

Her words benumbed my fond frail ghost;
The nightmares neighed from their stalls
The vampires screeched, the harpies flew,
And under the dim dawn I withdrew
To Death's inviolate halls (36-40).

In 'His Visitor', the speaker-ghost is a wife who comes from Mellstock, hoping to find her house as she has left it. She addresses her surviving husband, intimating her wish to leave the place which had been her house for twenty years of married life. She remarks on the changes before departing:

So I don't want to linger in this re-decked
dwelling,
I feel too uneasy at the contrast I behold,
And I make again for Mellstock to return here
never,
And rejoin the roomy silence, and the mute and
manifold
Souls of old (20-25)

¹⁸ Gibson, James. Ed. *The complete poems of Thomas Hardy*. London: Macmillan, 1976. p. 157.

The ghost's visit sometimes turns out to be totally frustrating for the lack of communication. In 'The Haunter', the woman ghost cannot catch the attention of her dear former husband. She complains pathetically of her muteness:

He does not think that I haunt here nightly:
How shall I let him know
That whither his fancy sets him wandering
I, too, alertly go? -
Hover and hover a few feet from him
Just as I used to do,
But cannot answer the words he lifts me -
Only listen thereto! (1-8)

Similarly, in 'The Spell of the Rose', the wife is unable to test his avowed love, which is symbolized by the rose she planted just before her death:

But I was called from earth-yea, called
Before my rose-bush grew;
And would that now I knew
What feels he of the tree I planted,
And whether, after I was called
To be a ghost, he, as of old,
Gave me his heart anew! (8-14)

The return of the ghost-lover disrupts the balance of the living partner, too. In 'At Shag's Heath', the simple village wife is going to drown herself because the ghost of King Monmouth, whom she betrayed, comes to her with his upbraiding figure at night:

All blood and blear, and hacked about (7).

He intensifies her sense of guilt not only by forgiving her but also by revealing his enduring love to her. In the same way, the sprightly, happy maid Nell in 'The Harvest-Supper' is thrown into a state of complete confusion by the unexpected appearance of the ghost of her beloved, who comes to blame her for dancing and singing with alien soldiers. When taken home from the place of merry-making, her pathetic lament is heard:

'Never more will I dance and sing',
Mourned Nell; 'and never wed!' (3-4).

Hardy's poem 'The Supplanter' shows how the disillusionment of the living partner can lead to tragedy. The devoted lover who travels a long way to put a 'wreath of blooms and bay' on the grave of his beloved becomes

ruthless and inhuman with the unexpected appearance of her ghost. Like Nell's lover, she appears to him during the festivities, but unlike Nell, he is reluctantly persuaded to participate. Following his seduction by the 'Damsel of the Graves', his sense of guilt is not mitigated by the passage of time. On the following anniversary, he genuinely intends to love her, but he does not find in his heart a grain of love for that now 'outcast, shamed and bare' damsel or for his child from her. Instead, he bids the two a merciless farewell:

He turns un pitying, passion-tossed;
"I know you not!" he cries,
"Nor know your child. I knew this maid,
But she's in Paradise!"

And he has vanished in the shade

From her beseeching eyes (XVI 1-6).

Nell pledges never to sing, dance, or wed; the speaker in this poem seems condemned never to love again.

'Her Immortality' introduces us to a narrator who feels pathetically out of place, trying to keep alive the memory of a loved one. Like the man in 'The Supplanter', the speaker travels 'through/A pasture, mile by mile' (1-2) to visit her resting place. He, among his nearest kinfolk, still remembers her; however, his fidelity cannot be expressed by any kind of art, which is, after all, the fruit of mortal endeavor.

This difficult lesson is also learned by the sculptor in 'The Monument-Maker', who imagines that he has immortalized his devotion for his beloved through her magnificent monument. When he finishes her monument, his beloved hovers at his shoulder and laughs in a daemonic tone:

'It spells not me! . . .

'Tells nothing about my beauty, wit, or gay time

With all those, quick and dead,

Of high or lowlihead,

That hovered near,

Including you, who carve there your devotion;

But you felt none, my dear!' (21-27).

The speaker of 'The Second Night' is indifferent, not even keeping a pretense of love for his beloved. In his anxiety, he professes his love anew, not noticing that it is too late for his confession. He is unaware that he is not speaking with his beloved but with her ghost. She committed suicide that morning because he did not come to their usual appointment that night. She likely had mistrust of his loyalty.

These examples from Hardy's poems pose a question: How can a balance and harmony between the two worlds be realized? One condition seems to be that the dwellers in each world be content with what their world provides, and choose not to trespass in the other realm. Since in Hardy's view, death is "a relief, an escape, indeed a triumph",¹⁹ once any one crosses death's threshold, he will never have a wish for return. For that reason, the frenzied speaker in 'A Wasted Illness' repents his recovery after he is about to cross 'the all-delivering door'. And in 'Channel Firing', the dead get up in confusion and horror, deeming it is Doomsday, which will end the tranquility of their repose. For a while, they remain in this condition, till they are convinced by the Lord that it is not Doomsday. It is

... gunnery practice out at sea

Just as before you went below;

The world is as it used to be (13-15).

God will never blow the Trumpet, for 'you are men/And rest eternal sorely need' (17-18). Similarly, the ghosts, in 'While drawing in a Churchyard' rejoice in the eternal repose, because they hope that 'no God Trumpet' will not destroy their joyful condition.

This ideal balance and harmony in the world of the dead can be achieved only if its dwellers have totally withdrawn themselves physically and emotionally from the world of mortals. It is possible to see this circumstance in 'Friends Beyond' and in 'Jubilate'. In both poems, the dead are ecstatic because they have escaped from the dungeon of the mortal world. In 'Friends Beyond', they reveal the secret of their unfamiliar and new heaven: None of the speakers is regretful having lived in the immortal world; and none of them longs to return to it. The dialogue among the dead explains their blissful world: William Dewy says, 'Ye mid burn the old bass-viol that I set such value by (16). The Squire: adds, You may hold the manse in fee,/ You may wed my spouse, my children's memory of me may decry (17-18). Lady Susan adds her voice:

You may have my rich brocades, my laces;
take each household key;

Ransack coffer, desk, bureau;

Quiz the few poor treasures hid there, con the
letters kept by me (19-21).

Likewise Farmer Ledlow: 'Ye mid zell my favorite heifer, ye mid let the charlock grow, Foul the grinterns, give up thrift' (22-23). Farmer's Wife adds: 'If ye break my best blue china, children, I sha'n't care or ho' (24). The poem ends in a chorus of all the dead:

'We've no wish to hear the tidings, how the
people's fortunes shift;

What your daily doings are;

Who are wedded, born, divided; if your lives beat
slow or swift.

'Curious not the least are we if our intents you
make or mar,

If you quire to our old tune,

If the City stage still passes, if the weirs still roar
afar' (15-31).

The ghosts here identify exactly the problems that confuse the less fortunate ghosts of other poems. The Squire's indifference to the notion of his wife's remarrying or to his kids' forgetfulness is counterbalanced in 'I Rose up as my Custom is' and by the speaker's horror at the event of the same action in 'Her Immortality'. Farmer's Wife will not be angry if her best blue vase is broken and Lady Susan does not mind if all her dear things are ransacked, whereas a simple change in the position of the household furniture scares away the ghost of the 'The Re-Enactment'. All ghosts proclaim that it does not disturb them if their intentions are misunderstood or misjudged: however, this misunderstanding is the chief complaint of the ghosts of 'Spectres that Grieve'. Their grievance confuses Hardy's speaker, for they accept at the beginning that death itself is a triumph rather than a catastrophe for them. The speaker's question, 'Why, having slipped life, hark you back distressed?' has an interesting answer:

'We are among the few death sets not free,

The hurt, misrepresented names, who come

At each year's brink, and cry to History

To do them justice, or go past them dumb (13-16).

Theirs is a kind of forced expiation, similar to that of Hamlet's father. All of these ghosts cross the borders of immortality of their own free will. The ghosts are to be pitied, and this pity is what the speaker feels after they disappear, leaving him 'musing there/On fames that well might instance what they had said' ('Satires of Circumstance' 15-16).

The ghosts that come uninvited to the mortal world will realize their mistake, even if they come motivated by the most altruistic of intentions. They cannot change anything in the mortal world.

¹⁹ Paulin, Tom. *Thomas Hardy: The Poetry of Perception*. London: Macmillan, 1975. p. 32.

They also cannot find any one to listen to them willingly. In 'Lausanne, In Gibbon's Old Garden', Gibbon's ghost realizes the wisdom of Milton's saying: 'Truth like a bastard comes in to the world/Never without ill-fame to him who gives her birth' (15-16). Millions of the spirits of human beings beseech in vain for a savior in 'Murmurs in the Gloom'. The phantom of a mouldering soldier laments in 'A Christmas Ghost-Story':

South of the Line, inland from far Durban,
A mouldering soldier lies—your countryman.
Awry and doubled up are his gray bones,
And on the breeze his puzzled phantom moans
Nightly to clear Canopus: "I would know
By whom and when the All-Earth-gladdening
Law
Of Peace, brought in by that Man Crucified,
Was ruled to be inept, and set aside? (1-8).

The ghosts also discover that their advice falls on deaf ears in 'Night in the Old Home' in which the speaker's parish kindred come to recommend a better way of life than the one he is leading with his 'Crooked thoughts'. His response is:

'Do you uphold me, lingering and languishing
here,
A pale late plant of your once strong stock?' I
say to them;
'A thinker of crooked thoughts upon Life in the
sere,
An on That which consigns men to night after
showing the day to them?' (9-12).

As for the world of mortals, it is a dreary world because there is no balance and harmony there. The humans not only disrupt the peaceful rest of the dead as in 'The Supplanter' and in 'The Dead and the Living One', they often assume a ghostly guise to shock one another into the revelation of their true feelings. In 'In the Night She Came', the ghost of the speaker's beloved visits him on the night of the day he pledges his eternal love. She comes:

Toothless and wan, and old
With leaden concaves round her eyes,
And wrinkles manifold (6-8).
He is confused and tries to complain:
'O whereof do you ghost me thus!
I have said that dull defacing Time

Will bring no dreads to us' (10-12).

She asks, 'And is that true of *you*' (13)? In his amazement, he cannot help admitting: 'Well ... I did not think/You would test me quite so soon!' (15-16). The next day the ghostly adventure of the previous night has already dispersed the illusions of their genuine love. Accordingly, they feel 'divided by some shade' (24).

'A Wife Comes Back' exhibits just the opposite situation. The ghost of the long-separated wife visits her husband one night, putting on 'youth in her look and air' (9). As she stands before him, she wears the charming body she had on the night when they first met, 'When she was the charm of the idle town,/And he the pick of the clup-fire set' (15-16). As he stretches his hand pleadingly to embrace her, she disappears. He dresses up and rides all day to the town where she has been living since their separation, remembering the vision he perceived the night before. He thinks he will find her in real life as she was in his vision, and that 'She will pardon a comer so late as this/Whom she'd fain not miss' (36-37). When they meet, the vision is evaporated by the shock of discovery:

She received him—an ancient dame,
Who hemmed, with features frozen and numb,
'How strange!— I'd almost forgotten your name!—
A Call just now—is troublesome;
Why did you come?' (38-42).

The harmony and the balance between worlds can be realized only if the mortals and immortals accept their lives as they are, without probing or questioning their worlds. This is the advice of the dead kindred of Hardy's speaker, when they meet him in their old house in 'Night in the Old Home':

'— O let be the Wherefore! We fevered our years
not thus:

Take of Life what it grants, without question!' they
answer me seemingly.

'Enjoy, suffer, wait: spread the table here freely
like us,

And, satisfied, placid, unfretting, watch Time
away beamingly!' (13-16).

This advice, which comes from a ghost of kindred, may not be accepted, but it rings with authority and obtains its power from real experience of both mortal and immortal worlds. If all humans follow this advice, they will be able to restore a balance and harmony in their worlds.

BIBLIOGRAPHY

- Brooks, R. Jean. *Thomas Hardy: The Poetic Structure*. Ithaca: Cornell Univ. Press, 1971.
- Buckler, E. William. 'The Dark Space Illumined: A Reading of Hardy's Poems of 1912-23'. *Victorian Poetry* 17. 1979. 98-107
- Carr, J. Arthur. Ed. *Victorian Poetry: Clough to Kipling*. New York: Rinehart, 1962.
- Ellman, R. and R. O'Clair. Eds. *Modern Poems: An Introduction to Poetry*. New York: W. W. Norton Company, 1976.
- Gibson, James. Ed. *The complete poems of Thomas Hardy*. London: Macmillan, 1976.
- Guerard, J. Albert. *Hardy: A Collection of Critical Essays*. New Jersey: Prentice-Hall, 1963.
- Hardy, Evelyn. *Thomas Hardy: A Critical Biography*. London: Hogarth Press, 1954.
- James, Gibson. Ed. *The Complete Poems of Thomas Hardy*. London: Macmillan, 1976.
- Johnson, Trever. "'Pre-Critical Innocence' and the Anthologist's Hardy", *Victorian Poetry* 17. 1979. 9-29.
- Messent, B. Peter. Ed. *Literature of the Occult*. New Jersey: Prentice-Hall, 1991.
- Murfin, C. Ross. 'Moments of Vision: Hardy's Poems of 1912-13'. *Victorian Poetry* 20. 73-84.
- Paulin, Tom. *Thomas Hardy: The Poetry of Perception*. London: Macmillan, 1975.
- Ransom, C. John. Ed. *Selected Poems of Thomas Hardy*. New York: Collier Books, 1966.
- Scarborough, Dorothy. *The Supernatural in Modern English Fiction*. New Jersey: Prentice-Hall, 1981.