

# KÜRESELLEŞME SÜRECİNDE TEKNOLOJİK YENİLİKLER VE EĞİTİM ARAŐTIRMALARI

Editör: Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA

YAZARLAR:

Doç. Dr. Habib ÖZGAN

Dr. Recep KAHRAMANOĞLU

Dr. Bahadır DEMİR

Dr. İbrahim YURDAKAL

Dr. Mustafa ALTINKÖK

Erşat SAK

Hamza ŞAHİN

Ömer ÇOBAN



İKSAD  
Publishing House

# KÜRESELLEŞME TEKNOLOJİK YENİLİKLER VE EĞİTİM ARAŐTIRMALARI

## **Editör**

Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA

## **Yazarlar:**

Doç. Dr. Habib ÖZGAN

Dr. Recep KAHRAMANOĞLU

Dr. Bahadır DEMİR

Dr. İbrahim YURDAKAL

Dr. Mustafa ALTINKÖK

Erşat SAK

Hamza ŞAHİN

Ömer ÇOBAN



Copyright © 2018 by iksad publishing house

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, distributed, or transmitted in any form or by any means, including photocopying, recording, or other electronic or mechanical methods, without the prior written permission of the publisher, except in the case of brief quotations embodied in critical reviews and certain other non commercial uses permitted by copyright law. Institution of Economic Development  
And  
Social Researches Publications®

(The Licence Number of Publicator: 2014/31220)

TURKEY TR: +90 342 606 06 75

USA: +1 631 685 0 853

E-mail: [kongreiksad@gmail.com](mailto:kongreiksad@gmail.com)

[www.iksad.net](http://www.iksad.net)

[www.iksad.org.tr](http://www.iksad.org.tr)

[www.iksadkongre.org](http://www.iksadkongre.org)

It is responsibility of the author to abide by the publishing ethics rules.

Iksad Publications - 2018©

**ISBN: 978-605-7923-90-5**

Cover Design: İbrahim Kaya

December / 2018

Size = 16x24 cm

# İÇİNDEKİLER

## EDİTÖRDEN:

### ÖNSÖZ

Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA

(1 – 3)

## BÖLÜM 1:

### BİLGİ ÇAĞINDA EĞİTİM OLGUSU

Dr. İbrahim YURDAKAL

(4– 25)

## BÖLÜM 2:

### ÖĞRENMEYİ DESTEKLEYİCİ EV ORTAMININ VELİ TOPLANTILARINDA YER ALMA DURUMUNUN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Recep KAHRAMANOĞLU

Hamza ŞAHİN

(26– 60)

## BÖLÜM 3:

### SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ ÖZEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ I VE II DERSİNİN AKADEMİK ÖĞRENME STANDARTLARININ BELİRLENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Recep KAHRAMANOĞLU

Erşat SAK

(61– 85)

---

#### **BÖLÜM 4:**

### **BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİN AHLAKİ GELİŞİMİNE ETKİSİ**

Dr. Bahadır DEMİR

Dr. Mustafa ALTINKÖK

**(86– 102)**

---

#### **BÖLÜM 5:**

### **OKULLARDA ÖRGÜTSEL MANEVİYATI ARTTIRMAK İÇİN NELER YAPILABİLİR?**

Ömer ÇOBAN

Doç. Dr. Habib ÖZGAN

**(103– 133)**

---

## ÖNSÖZ

“Küreselleşme, Teknolojik Yenilikler ve Eğitim” adını taşıyan bu eser; farklı disiplinlere ait çalışmalar bir araya getirilerek disiplinler arası bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Özellikle eğitim ve teknoloji konusu, küreselleşme çerçevesinde ortaya konmaya çalışılmıştır.

Eser beş bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde Dr. İbrahim YURDAKUL tarafından “Bilgi Çağında Eğitim Olgusu” kaleme alınmıştır. Çalışmada ideal eğitim olgusu eleştirel bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Geçmişten günümüze eğitime ilişkin yaklaşımlar karşılaştırılarak günümüz dünyasına yönelik dikkate değer öneriler sunulmuştur.

İkinci bölümde “Öğrenmeyi Destekleyici Ev Ortamının Veli Toplantılarında Yer Alma Durumunun İncelenmesi” başlıklı çalışma ise Dr. Recep KAHRAMANOĞLU ve Hamza ŞAHİN’e aittir. Çalışmada, velilerin eğitim ve öğretim sürecine etkin katılımının önemli olduğuna vurgu yapılmaktadır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Bununla birlikte veli toplantı tutanakları incelenmiştir. Oldukça ilginç ve değerli sonuçlara ulaşılmıştır.

Üçüncü bölümde ise Dr. Recep KAHRAMANOĞLU ve Erşat SAK tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Özel Öğretim Yöntemleri I ve II Dersinin Akademik Öğrenme Standartlarının Belirlenmesi” başlıklı araştırma yer almaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmenliği Özel Öğretim Yöntemleri I ve II dersinin

akademik öğrenme standartlarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada delphi tekniği kullanılmıştır. Sosyal Bilgiler alan eğitiminde uzman olan kişilerden elde edilen bilgiler, alana önemli katkılar sunacaktır.

Mustafa ALTINKÖK ve Bahadır DEMİR tarafından kaleme alınan “Beden Eğitimi Derslerinin Lise Öğrencilerin Ahlaki Gelişimine Etkisi” başlıklı çalışmaya dördüncü bölümde yer verilmiştir. Toplam 300 öğrenciyle yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Öğrencilere ahlak bilincinin kazandırılabilmesinde Beden Eğitimi derslerinin önemine vurgu yapılan çalışmada, spor ve ahlaki gelişim arasındaki ilişkiyi ortaya koyması bakımından da önemli bilgiler içermektedir.

Son bölümde “Okullarda Örgütsel Maneviyatı Arttırmak İçin Neler Yapılabilir?” başlıklı çalışma Ömer ÇOBAN ve Doç. Dr. Habip ÖZGAN tarafından hazırlanmıştır. Araştırmada 40 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; okullarda örgütsel değerlere bağlı olarak takım ruhu birlikteliği, yüksek başarı beklentisi, açık iletişim becerisi, temel nezaket kurallarına uyma ve adalet duygusunun geliştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Kitabın hazırlanmasında, bölüm yazarlıklarını kabul eden kıymetli meslektaşlarımıza, kitap tasarımcısı İbrahim KAYA’ya, İKSAD Başkanışmanı ve İKSAD International Publication House Sorumlusu Sayın Sefa Salih BİLDİRİCİ ve her konuda bize destek olan İKSAD Başkanı Sayın Mustafa Latif EMEK’e verdikleri anlamlı katkılardan dolayı en içten dileklerimizle teşekkür ederiz.

Eserin, umulan ve beklenen yararları sağlaması temennisi ve dileğiyle.

Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA  
2018-NİĞDE



# BÖLÜM 1:

## BİLGİ ÇAĞINDA EĞİTİM OLGUSU

*Dr. İbrahim Halil YURDAKAL*

Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.

### GİRİŞ

Ekonomik dalgalanmalar birçok insani olguda olduğu gibi eğitimde de etkilerini göstermektedir. Ekonomik yapılanma beraberinde eğitimin yapısal olgularındaki değişimleri de zorunlu kılmaktadır. Toplayıcılık, tarım, sanayi gibi ekonomik devirlerden sonra bilgi çağı ile birlikte ekonomik yapılanma her ne kadar küresel boyutta görülse de ekonomik üretim araçlarında bireyselleşmeye doğru bir döngü göze çarpmaktadır. Bir grup insanın üretimine dayalı araç-gereçler yerini bireysel üretimlere dayalı fikirlere bırakmaktadır. Bu ortamda bilginin önemi azalmamakla birlikte artış göstermekte ve mevcut bilgiyi üstün zeka becerileri ile birleştirebilen bireylerin önemi artmaktadır. Klasik dönemlerde mevcut bilginin öğretilmesine/ ezberletilmesine dayanan sistem sonucu bireyler benzer teorik bilgileri uygulamaya dökmüş ve robotlaşan bir insan kitlesi ortaya çıkmıştır. Bilgi çağı ile birlikte bilgi verme süreci devam etmekte ancak sürecin tamamlayıcısı analiz ve senteze dayalı zihinsel süreçler olmuştur. Günümüzde hedeflenen insan profili büyük bir sorunsal yaratmaktadır. İdeal insan profili ile yönetim erkinin ideal insan profilleri taban tabana zıtlık yaratmakta ve eğitim sistemlerindeki çöküşü hızlandırmaktadır. Yönetim erklerinin ideal insan profilleri genellikle ideal vatandaş profili ile eşdeğer olmakta bu durum da

bireyin beklentilerinden çok yönetim erklerinin beklentilerini ön plana alan bir durum olmaktan ileriye gitmemektedir. Bu kapsamda yönetim erklerinin, ideal birey tanımına atıf yapan insan olgusunun “istenilen birey” profilinden, “özgür birey” profiline doğru bir ivme kazandırmaları beklenmektedir. Baskıdan kurtulmuş özgür beyinlerden oluşan bir toplumun hemen hemen her alanda başarılı olması kaçınılmazdır. Bu özgür ortamı sağlayacak olan sistem ise refaha dayalı bir devlet anlayışıdır. Refah sağlayıcı devlet anlayışı ünlü eğitici Pestalozzi’nin de temel idealarından biridir. Rufer’e (1962, s. 84) göre Pestalozzi’nin çalışmalarının merkezini hayatının başlangıcından itibaren giriştiği sosyal islahat teşkil eder. O yoksulluktan, sefaletten, zarurettten ve baskıdan mümkün olduğu kadar kurtarılmış bir toplum yaratmak emelini taşır. Bu tarz toplumlarda bütün yurttaşlar toplumsal anlaşmanın kuvvetine dayanarak güzel bir hayat geçirmek, mutlu bir yuva kurmak, iş bulmak, kazanca erişmek ve ekmek elde etme haklarına kavuşacaklardır. Bu yurttaşlar yaratılıştan itibaren iyi olarak getirdikleri yetilerini hür bir şekilde geliştirme zevkini tadacaklardır.

Eğitim olgusu kendi içerisinde taşıdığı ana ve alt unsurlar dolayısı ile daima yönlendirmelere ve empozelere maruz kalmaktadır. Birçok kültürde “eğitimin ailede başladığı” şeklinde bir görüş yer almaktadır. Nitekim toplumsal yaşantılarda da görüldüğü gibi eğitim ailede başlamaktadır. Burada önemli olan ailenin nasıl bir eğitim modeli çizdiği. Aileler çocuklarını eğitirken seçenekler ve yollar sunmak yerine kesin ve radikal kararlar ile düşüncelere yönelimler sağlar ise ise bu davranış kalıbı eğitimden ziyade empoze sürecine

vurgu yapan bir olguya dönüşür. Günümüzde özellikle eğitim alanında hala etkisini gösteren J. J. Rousseau'nun (1960, s. 17) “eğiticinin (öğretmen-aile) vazifesi sadece çocuğun yoluna çıkacak engelleri uzaklaştırmaktan ibarettir” anlayışı bu tarz radikal aile davranışları ile benzerlik göstermektedir. Rousseau'nun eğitime yönelik görüşleri zamanı için uygun olmakla birlikte günümüz hedeflenen insan profili için yetersiz kalmaktadır. Bilgi çağında eğitimin en temel mottolarından olan “eşitlik ve adelet” in Rousseau'nun soylu eğitimi görüşleri ile taban tabana zıt olması buna dayanak olarak gösterilebilir. Nitekim Russell (1993, s. 13) Rousseau'ya yönelik şu eleştiriyi yapmaktadır: “Rousseauyalınız soylu aileden gelen bir çocuğun eğitimini konu edinir. Böyle bir uygulamanın sonuçları ne kadar iyi olursa olsun çağdaş anlayışa sahip hiçbir kimse bunu ciddi olarak düşünemez”.

Ailede olduğu gibi okul hayatına başlayan bir öğrencinin de eğitim-öğretim faaliyetleri karar alıcılar tarafından hazırlanmış programlar tarafından yürütülmektedir. Mevcut yönetim erkinin uygun gördüğü bilgi ve becerilerin müfredatlara aktarılması ile dolaylı da olsa empoze etme süreci devam etmektedir. Yönetim erkinin laik bir yapı göstermesi sonucu öğrencilere laik ve demokratik temelli müfredatlar sunulmakta ve o ülkede başarılı olmanın yolu bu temelleri benimsemekten geçmektedir. Benzer şekilde seküler [kamusal veya siyasal yaşamda din kurallarından arınmış, imnsanların eşitliğini, akıl ve bilimi temel almış bir yaşam biçimi (Kaboğlu, 2001, s. 10-11)] olmayan bir müfredat hazırlayan daha muhafazakar yönetim erklerinin

müfredatları dolayısıyla eğitim-öğretim faaliyetleri de benzer şekilde empoze süreci meydana getirmektedir.

İdeal eğitim için eğitimin çıkış noktalarını bilmek gerekmektedir. Burada önemli olan eğitimin temellerini oluşturan olgulardır. Sıklıkla karşımıza çıkan bir sorunsalı burada vurgulamamız gerekir: Eğitim bir üst yapı kurumu mudur? Yoksa alt yapı kurumu mudur? Burada temel almamız gereken eğitimin hangi olguya bağlı olarak değiştiğidir. İlk çağlarda insanların temel ekonomik kaynakları / ihtiyaçları toplayıcılık üzerine kuruluydu. Bu devirlerde eğitim genel olarak nelerin yenilebildiği, hangi ürünün nerelerden toplanacağı gibi ekonomik yapı ile yakından ilişkili olgular üzerine temellendirilmiştir. İnsanların toplayıcılıktan tarım toplumuna geçmesi ile hangi ürünün hangi mevsimde üretildiği, hangi ürünün hangi ortamda yetiştiği gibi konular eğitimin temellerini oluşturmuştur. Sanayi devrimi ile insanlar sanayi toplumunun dolayısı ile mekanik bir yapının organları olmuş; uzmanlaşmış ve özelleşmiş mesleki eğitimler ön plana çıkmıştır. Sanayi devrimi ile artık bireylere ortak bir eğitim vermenin yerine her bireye uzmanlaşacağı alanda eğitim vermenin daha doğru olduğu görüşü hız kazanmıştır. Sanayi devrimi ile eğitimde rekabet anlayışı da hız kazanmıştır (Yurdakal, 2018). Harari (2016, s. 179) bu durumu şu şekilde açıklamaktadır. “Sanayi çağıyla birlikte kitle eğitim sistemi düzenli notlandırmaya başladı. Fabrikalar ve bakanlıklar sayıların diliyle düşünmeye alışınca okullar da bu moda uydu. Böylece her öğrencinin değeri ortalama bir not biçerek ölçülmeye başlanmıştır”. Burada unutulmaması gereken ise her ne kadar eğitimin temelleri ve içeriği değişse de bir takım eğitim olguları her devirde önemini

korumuştur (askeri, siyasi ve dini eğitim gibi). Bilgi ya da bilişim çağı olarak adlandırılan günümüzde ise artık bireylerden var olanı devam ettirmeleri değil yeni ürünler yeni düşünceler ortaya koymaları beklenmektedir. Bu kapsamda günümüz eğitim sisteminin temellerini de bilgi ve beceriler oluşturmaktadır.

Eğitimin ekonomik bağlamda gelişim evreleri incelendiğinde toplum bazlı bir yapıdan birey bazlı bir yapıya doğru dönüşüm gösterdiği görülmektedir. Toplayıcılık ve tarım devri gibi süreçlerde insanlar komün halinde yaşadıklarından ekonomik faaliyetler de komünel bir çerçeve çizmektedir. Bu bağlamda dolayısı ile eğitimin de toplumsal yapıya bağlı –dışında olamaz bir şekilde- yapılandırıldığı görülmektedir. Sanayi devrimi ile birlikte her ne kadar beceri bazlı iş kolları oluşturulsa da eğitim genel itibari ile bu becerilerin toplu bir gaye hedefiyle öğretilmesi esasına dayanmaktaydı. Sanayi devriminin beceri bazlı ve birey bazlı eğitim öğeleri bireyci eğitim olgusunun temel yapısını oluşturması sebebi ile önem arz etmektedir. İçinde yaşadığımız bilgi çağında bireyciliğin ön planda olduğu görülmektedir. Toplayıcılık ve tarım devirlerindeki temel ihtiyaçları giderme arzusu tamamlamış, sanayi devrimi ile bilgi ve beceri geliştirme istekleri doyurulmuş insan organizması bilgi çağı ile birlikte özgürlük, bağımsızlık ve bireycilik gibi yeni heveslere doğru yelken açmıştır. Günümüzde genç nesle bakıldığında daha bağımsız ve özgür düşünen, kural ve tabuları yıkan ve seküler bir hayat yaşadıkları/ yaşamak istedikleri görülmektedir. Bu bağlamda Nietzsche'nin (2014) vurguladığı “*Gott ist tot*” yani tanrı öldü felsefesi teorik bir yapıdan pratiğe doğru bir seyir izlemektedir. Genç

neslin seküler bir hayat yaşama isteklerinin giderek arttığı günümüzde su yüzüne çıkmış ve yakın bir gelecekte de bu durumun azalmayacağı aksine daha da işlerlik kazanacağı öngörülmektedir.

Mevcut durumun daha iyi anlaşılabilmesi için toplumun tarafsız bir göz ile olayları ve eğitimin gidişatını yorumlamaları gerekmektedir. Burada karşılaşılan yanlış anlaşılımların başında sol-sağ bakış açısı gelmektedir. Sağ görüşün seküler olmayışını ve biat kültürünü geliştirmesini eleştiren sol kesime karşı; sağ görüşlüler de, sol eğitim anlayışının komünist, toplumdan kopuk ve yozlaşmış olduğunu öne sürmektedir. Tarafsız bir gözle bakıldığında iki görüşünde hatalı bir bakış açısına sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna Türkiye’den bir örnek vermek gerekir ise: 1923 yılında Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK öncülüğünde, Osmanlı İmparatorluğunun mirası şeklinde kurulan Türkiye Cumhuriyeti hem rejim hem de bakış açısı değiştirmiştir. Kurucu meclisin ve ATATÜRK’ün de ilk ele aldığı konulardan birisi eğitim olmuştur. Eğitimin batı felsefesine uygun bir şekilde seküler ve pozitif bilimleri baz alacak şekilde uygulanmasını sağlamıştır. İslami öğeleri ve dogmatik olguları eğitim müfredatlarından –kademe kademe- çıkarmıştır. Bu bağlamda her ne kadar yapılan uygulamalar ve devrimler seküler kesim için istenilen atılımlar olsa da bu süreçte de ne yazıkki bireyi empoze etme anlayışı istemeden de olsa uygulanmıştır. Müfredatların ve eğitim felsefesinin tamamen Osmanlı’dan kopma ve pozitif-seküler bir yapı oluşturma üzerine kurgulanması bireylerin özgür karar verme yetilerini köreltmüş ve yönetim erkinin istediği “insan profili” ni oluşturma sürecinin bir parçası olmuştur. Bu kapsamda sonuç olarak iyi niyetle dahi yapılsa

belirli düşünce tarzlarının öğrencilere öğretilme hedefleri maalesef günümüz eğitim anlayışının çok uzağında kalmıştır. Peki ideal eğitim nasıl olmalıdır? Bu sorunun cevabını eğitimin temel değişkenlerini ayrı başlıklar altında ele alarak incelemek gerekmektedir.

### **İdeal eğitim yönetimi**

Eğitimin alt unsurlarının tamamı -ekonomi ve eğitim arasındaki alt yapı-üst yapı ilişkisi gibi- eğitim yönetimindeki fraksiyonlara göre değişkenlik göstermektedir. Eğitim yönetiminin sağlam ayaklar üzerinde yapılandırılması müfredat, okul ve öğretmen gibi değişkenleri de olumlu etkileyecektir. Bu bağlamda oluşturulacak eğitim yönetimi yapısının eğitimden ve eğitimin doğasından anlayan ve bu konuda söz sahibi olan donanımlı kişilerden oluşturulması gerekmektedir. Mevcut sistemlere bakıldığında her ne kadar teorik-siyasi bir kavram olarak görülse de “teknokratik” yönetim biçiminin eğitime uyarlanabileceği düşünülmektedir. Teknokrasi Yunanca tekno (kabiliyet, yetenek) ve kratos (otorite) kavramlarından (Fatile, Olojede ve Adejuwon, 2015, s. 154) türeyen bir kelime olup uzmanların yönetimi olarak özetlenebilir. Teknokratik yönetimde eğitimin her bir uzvunun o alanda uzman olan kişiler tarafından yönetilmesi esasına dayanan bir işleyiş yer almaktadır. Bu kapsamda eğitim yönetiminin teknokratik bir biçimde dizayn edilmesi ve siyasi erkin atamalarından ziyade liyakat ve beceri esasına ile yürütülmesi, nepotizm anlayışının kırılmasıyerinde bir sistem olacaktır. Türkiye’de 27 Mayıs 1960 yılında silahlı kuvvetler demokratik düzeni -anayasal kurallar dışındasekteye uğratarak yönetime el koymuş ve bir çok alanda yeni

oluşumlara yol açmıştır. Bunlardan biri de yasal düzenlemelerdir. İhtilal sonrası yeni anayasa yapma ihtiyacı doğmuş ve bu kapsamda oluşturulan anayasa komisyonunun işleyişi Türkiye’de teknokratik işleyişe bir örnek olabilir. 1960 anayasasının yapılmasında oluşturulan hukuk profesörleri heyeti Ord. Prof. Dr. Sıddık Sami Onar başkanlığında Ord. Prof. Dr. Hıfzı Veldet Velidedeoğlu, Prof. Dr. Naci Şensoy, Prof. Dr. Hüseyin Naili Kubal, Prof. Dr. Tarık Zafer Tunaya ve Doç. Dr. İsmet Giritli’den oluşmaktaydı. Bu heyet dönemin hukuk alanında saygı duyulan ve hukuk alanındaki çalışmaları ile adalet konusunda söz sahibi olan akademisyenler olup ihtilal komitesinin bu akademisyenlere anayasa hazırlama görevi vermeleri bir nebze de olsa teknokratik bir anlayışın eseri denilebilir. Ancak bu örnek bile teknokratik işleyişin tam olarak uygulanmış hali olarak görülmemektedir. Nitekim hazırlanan anayasa “fazla özgürlükçü” bulunarak suistimal edilmiş ve yeni oluşumlara yol açmıştır. Anayasa hazırlama işine sadece hukuk bağlamında bakılmamalıdır. Psikoloji ve sosyoloji alanında uzmanların da bu bilim kurulunda yer alması hazırlanan yasal metne yönelik insan davranışlarını ve tutumlarını da anayasal metne işletilmesini sağlayacaktı. Bu örnekte olduğu gibi eğitimde de gerek eğitim sisteminin oluşturulmasında gerekse hazırlanacak olan müfredat komisyonlarının toplanmasında teknokratik bir işleyiş baz alınabilir. Eğitim yönetimini yapılandıracak uzmanların eğitim kavramına, eğitim tarihine, dünyadaki gelişmelere, bireyci anlayışa ve bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına hakim olmaları ve pilot uygulamalar ile toplumun iç dinamiklerini analiz etmeleri sonuç olarakda bir senteze ulaşmaları gerekmektedir. Eğitim yönetiminin



birden fazla daldan oluşan bir yapı olduğu düşünülduğünde koordinatörlüğün dışında eğitimin diğer boyutları için farklı komisyonların yönetim ağında yer alması gerekmektedir. Eğitim müfredat komisyonu, eğitim plan-proje ve teknoloji birimi, eğitim maliyet birimi, eğitim toplum birimi, eğitim destek hizmetleri, eğitim denetim birimi ve eğitim diyalog birimi gibi yapıların oluşturularak hepsinin merkezi bir koordinatörlük tarafından yürütülmesi ve tüm paydaşların ortak hedef olan “ideal eğitim” konusunda aktif bir şekilde çalışması gerekmektedir. Eğitimde görülen bir diğer sorun olan merkezi yönetimin ise teknokratik işleyiş ile merkezi sistemden kopmadan esnek bir yapıya dönüştürülmesi gerekmektedir. Merkezi bir koordinasyon biriminin evrensel ve anayasal hukuk düzenine uygun olmak kaydı ile taşrada oluşturacağı yapılara geniş haklar tanınması ve taşra yönetimlerinin bölgesel ihtiyaç ve durumlarına göre eğitim yapılarını değiştirme imkanı vermesi gerekmektedir. Farklı bölgeler, farklı kültürler ve farklı ekonomik uğraşların eğitimi etkilediği göz önüne alındığında merkezi bir müfredat ile tüm bölgelere benzer eğitimlerin sunulması eğitimin ruhuna ters olduğundan bölgelerde kurulacak alt eğitim yönetimlerinin - teknokratik işleyişten taviz vermeden- siyasi, ekonomik ve toplumsal durumları göz önüne alarak bireylere eğitim süreçlerini uygulamaları gerekmektedir. İdeal eğitim yönetimine örnek teşkil edebilecek genel koordinasyon şemasına ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1: Eğitim Yönetiminin Unsurları ve Görevleri**

<b>Yönetim birimleri</b>	<b>Üyeler</b>
<b>Merkezi Eğitim Koordinasyon Başkanlığı</b>	Eğitim yönetimi alanında deneyimli bir akademisyen başkanlığında tüm birimlerin başkanları.
<b>Eğitim Müfredat Birimi</b>	Eğitim programları uzmanı Ölçme ve değerlendirme uzmanı Her öğrenim düzeyinden bir öğrenci Her branştan bir öğretmen Her öğrenim düzeyinden bir okul müdürü Her öğrenim düzeyinden bir veli Sivil toplum kuruluşları Konu uzmanı akademisyenler
<b>Eğitim Plan-Proje ve teknoloji Birimi</b>	İktisat alanından akademisyenler Mühendislik alanından akademisyenler Teknoloji alanından akademisyenler Eğitim alanından akademisyenler
<b>Eğitim Ekonomi Birimi</b>	İktisat, maliye ve işletme alanından akademisyenler Banka temsilcileri Eğitim alanından akademisyenler
<b>Eğitim Toplum Birimi</b>	Psikologlar Sosyologlar Öğrenci velileri Her öğrenim düzeyinden öğrenciler
<b>Eğitim Destek Hizmetleri</b>	Destek durumuna göre ihtiyaç duyulan konularda akademisyenler
<b>Eğitim Denetim Birimi</b>	Eğitim, yönetim ve teftiş alanından akademisyenler Her branştan öğretmenler Eğitim müfettişleri
<b>Eğitim Diyalog Birimi</b>	Eğitim ile ilgili uzman olan tüm paydaşlar. İletişim uzmanı Sosyolog Toplum bilimcisi

Merkezi sistemde olduğu gibi taşra sistemlerinde de Tablo 1'de yer alan birimlerin oluşturulması merkez-taşra dengesini ve taşranın daha etkin çalışmasını sağlayacaktır.

## İdeal eğitim müfredatları

İdeal eğitim müfredatlarının hazırlanabilmesi için ideal eğitim yönetiminin teknokratik bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Alan uzmanları ve eğitim alanında yeterli düzeyde bilgi ve beceri sahibi bireylerin oluşturduğu eğitim müfredat birimlerinin, müfredatları hazırlarken bir müfredatın içermesi gereken bölümlere hakim olmaları gerekmektedir. Bu bölümleri ayrı ayrı incelemek yerinde olacaktır.

*Müfredatın kazanımları:* Müfredat kazanımları bireyin sahip olması gereken bilgi ve becerileri içeren bilgi demetleridir. Bu bağlamda bireyci yani bireyin özgürce seçim yapabileceği bilgi ve becerilerin kazanımların temel mottoları olması gerekmektedir. Bireye emredici veya bireyi empoze edici kalıplardan kaçınılmalı ve bireye seçenekler sunulmalıdır. Bu bağlamda bireyin gereksinim duyduğu temel bilgi ve becerilerin kazanımlar olarak oluşturulmalı, etik, değer, inanç ve tutum gibi olguların ise herhangi bir zorlamaya ya da dayatmaya izin vermeden bireyin oluşturmasına olanak sağlanmalıdır. Müfredata ait kazanımlar hazırlanırken bireylerin psikolojik, psiko-sosyal ve kültürel özelliklere dikkate alınmalıdır. Bu özelliklerin bilinmesi de öğrencinin yani çocukların temel özelliklerini tanımaktan geçer. Adler'e (2011, s. 7) göre bireyi tanıma sorununa çözüm aramak eski çağlardan bu yana kültürümüzün bir amacı haline gelmiştir.

*Müfredat içerikleri:* Müfredat ile bireyin kazanacağı bilgi ve becerilerin hangi muhteva ile verileceği sorusunun cevabı olan içerik hiçbir görüşü ya da ideolojiyi dayatan ya da reddeden bir hava yaratmadan bireyin özgür, yaratıcı ve diyalektik düşünme becerilerini kullanarak seçebilecekleri şekilde dizayn edilmelidir. Muhtevada yer

alacak metinlerin ya da veri demetlerinin sade ve sadece kazanımların edinilmesi amacı gütmesi gerekmektedir. Bu içeriklerin alan uzmanları tarafından öğrenci psikolojisine ve toplumsal duyarlılığa uygun olarak hazırlanmaları gerekmektedir.

*Müfredatın öğrenilme durumları:* Müfredatta yer alan bilgi ve becerilerin kazandırılma süreci olarak açıklanabilecek bu basamakta en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin hazırlanan muhtevayı öğrencilere dayatma olmadan seçenek sunma şeklinde uygulamaları gerekmektedir. Öğrenciye olguya ilişkin durumlar ve örnekler açıklanmalı daha sonra olguya ilişkin diğer örnekler sunularak öğrencinin doğru olanı kendi analiz ve sentez becerileri ile içselleştirmeleri istenilmelidir.

*Müfredatın değerlendirilmesi:* Genel olarak program geliştirme süreçlerinde ölçme ve değerlendirme basamakları bulunmaktadır. Ölçme ve değerlendirmenin amacı bireyin neyi ne düzeyde öğrendiği ve bu öğrenmeler ile akranlarından ne düzeyde ileri ya da geri kaldığının tespit etmektir. Ancak bireyci yaklaşımla bakıldığında bireyin muhtevada yer alan (temel bilgi ve beceriler hariç- okuma, yazma, dört işlem gibi) bilgi ve becerileri öğrenip öğrenmeme özgürlüğü olması gerektiğinden bireyin öğrenme düzeyinin belirlenmesi mevcut yaklaşım ile uygun düşmemektedir. Bu kapsamda yapılacak ölçme ve değerlendirmenin tek amacının bireye öğrenmeleri hakkında bilgi vermek olmalıdır. Öğrenmelerin değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan verilerin kıyaslama ya da sıralama gibi birey onuruna aykırı durumlarda kullanılmaması önem arz etmektedir.

Sonuç olarak ölçme ve değerlendirme bireye öğrenmelerine yönelik bir dönüt olarak görülmelidir.

### **İdeal öğretmenler**

Klasik eğitim anlayışı, dönemin mevcut bilgi birikimi ile doğru orantılı olarak ilerlemiştir. Klasik eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrenilmesi gereken -belirli bir alana/dala ait- bilgiler bir ya da birkaç kitapta toplanmakta ve öğretmenin görevi de bu bilgileri öğrencilere kazandırmaktır. Bu bağlamda öğretmen ezberci bir eğitim anlayışı ile mevcut bilgileri ezber yöntemi ile öğrencilere aktarmakta, öğrenci bilgi alan öğretmen de bilgi veren rolleri üstlenmekteydi. Günümüzde bilginin hızlı bir şekilde artarak değişmesi beraberinde bilgilerin ezberlenmesinin insan kapasitesini aşması sorununu getirmiştir. Herhangi bir alana ait bilgilerin tümünün ezberlenme olasılığını olmaması sonucu ortaya bilginin temel kavram ve yapıtaşlarının öğrenilmesi ve bu temelden yola çıkarak zihinsel beceriler ile duruma en uygun bilginin üretilmesi sonucunu çıkarmıştır. Bireyler temel becerileri öğrenmekte daha sonra ön bilgilerini kullanarak mevcut soruna çözüm aramaktadır. Bu kapsamda bilgideki bu yön değişimi öğretmen rollerini de etkilemiştir. Öğretmenler bilgi veren bir rol modelden, seçenekler sunan ve doğru yola sevk etmek için görüş geliştiren bir role doğru evrimleşmiştir. Günümüzde ideal öğretmenlerden beklenen herhangi bir zorlama ya da dayatmaya yol açmadan öğrencilere seçenekler sunmaktır. Öğretmenin ayrıca öğrencilerine yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünme becerilerini geliştirici etkinlikler yapması bilgi çağı için önem arz etmektedir.

Nitekim bilgi çağında “toplu iş edinimi” yerini “bireysel çalışma” ya bırakmıştır. Bu durum ekonomik olarak ta kendini göstermektedir. Üretilen bilgi, beceri ya da ürünün yaratıcı ve işe yarar olması o bilgi, beceri ya da ürünün değerini artırmaktadır. Bu kapsamda üretim erklerinin aradıkları çalışan profili de değişmiştir. Daha çok ekonomik kazanç dolayısıyla daha yaratıcı bireyler tüm dünyada istenen bireyler haline gelmişlerdir.

Öğretmenlerin özgürlük, esneklik ve yaratıcılık gibi temel kazanımları edinmeleri için onlara verilen eğitimin de bu yönde olması gerekmektedir. Özellikle öğretmenlerin iletişim becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Etkili bir iletişim becerisine sahip bir öğretmen öğrencilerinin beklentilerini, ideallerini ve ilgilerini daha kolay anlayabilir. Foucault (1982) eğitimin ordu hastane ve hapisane sistemlerinden temel farkının iletişimi otoritenin üstünde tutması olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerinin gerek ders içerikleri gerek teorik-uygulama dengesi gerekse öğretim elemanı profilinin geliştirilmesi gerekmektedir.

İdeal öğretmenlerin etkili birer eğitimci olmaları için ayrıca psikoloji biliminden de olabildiğince faydalanmaları gerekmektedir. Nitekim birçok öğretmen öğrencileri arasındaki kaba farklardan başka farkları göremezler. Çünkü çocukları nasıl incelemek gerektiğini bilmezler (Pressey ve Robinson, 1975, s. 313). Bu bağlamda öğretmenler psikoloji biliminden faydalarak öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları bilmeli ve eğitim-öğretim faaliyetlerini buna göre düzenlemelidir. Bu farklılıklar sadece fiziksel değil zihinsel de

olabilir. 1883'te Francis Galton'un bireylerin hayallerinin farklı olduğunu tespit etmesi ile birlikte (Mart, 1954, s. 141) eğitim uzmanları da bu bireysel farklılıkları dikkate almaya başlamış ve programlarda bireysel farklılıklar ele alınmıştır. Öğrencilerinin yaratıcı düşüncelerini ve özgür olmalarını isteyen bir öğretmen öğrencilerin toplumsal baskıdan kurtulmalarına destek olmalıdır. Dwelshauvers'a (1938, s. 55) göre düşünme, duyma ve yapma tarzlarımızın bir çoğu bağlandığımız sosyal toplulukların doğrudan doğruya baskısı altındadır. Bu kapsamda öğretmenler öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin önünü kapatan etmenlerin toplumsal kaynaklı ve psikolojik temelli olduğunu bilmeleri gerekmektedir.

Öğrencilerinden olguları sorgulamalarını böylece özgür düşünme yetisine kavuşmalarını isteyen bir öğretmen öncelikle öğrencinin “merak duygusuna” hitap etmelidir. Merak duygusunun temelinde ise kuşku yatmaktadır. Birey düşüncelere otoriteden gelen şekli ile inanıp onu sorgulamaz ise o olgunun/düşüncenin esiri olmaktan kendini alıkoyamaz. Descartes'in (2015, s. 67) de belirttiği gibi “kendilerinde en küçük bir kuşku kısıntısı bulacağımız nesnelere yaşamımızda bir kez bile kuşku duymadıkça onlardan ayrılabileceğimizi gösteren hiçbir belirti yoktur. Öğretmen merak duygusunun yanında öğrenciyi teşvik edecek heveslendirecek söylemlerde de bulunmalıdır. Platon'a göre “Eğitimin özü, oyun çağındaki çocuğun ruhunu yetişkinliğinde mükemmel bir insan olması için işinin erdemini gerektiren şeye karşı özellikle *heveslendirilme* doğru yönlendirilmedir (Altuner ve Özkan, 2016, s. 102). İdeal bir öğretmen öğrencinin dünyayı yapılandırması sürecinde Schopenhauer'ın (1966)

şu sözünü daima başucu kılavuzu olarak görmelidir “Dünya benim tasarımımdır/algımdır, bu yaşayan bilen her şey için geçerli bir doğruluktur”. Schopenhauer’in de bahsettiği gibi birey dünyayı nasıl yapılandırıyororsa onun için gerçek odur, bu yapılanma sürecini bireyin ön bilgileri, inançları, tutumları ve toplumsal baskılar etkileyebilir. Her ne olursa olsun öğretmenler öğrencilerin tasarım kurma sürecine empoze etme amacı ile değil seçenek sunma amacıyla müdahale etmelidir.

## SONUÇ

Bu araştırmada ideal bir eğitim üzerinde bir takım eleştirel analizler yapılmıştır. Günümüz eğitim-öğretim sistemleri ve uygulamaları genellikle yapılandırmacı anlayışa uygun olarak yapılmaktadır. İnsanı etkiye verdiği tepki olarak gören davranışçı ekole karşı geliştirilen yapılandırmacı anlayış ile insanın daha kompleks bir zihinsel yapısının olduğu yaygınlık kazanmıştır. Nitekim insan duyular alma gücüyle doğar, bu duyuları birleştiren basit duyuları algılar, birbirinden ayırır; aklında tutar, tanır, birleştirir, saklar ya da canlandırır; bu bileşimleri birbiri ile karşılaştırır, onlarda ortak ve ayrı olan noktaları yakalar; bütün bu nesnelere daha iyi tanıyıp kolayca yeni bileşimler meydana getirmek için üzerlerine işaretler koyar (Condorcet, 2012, s. 5).Yapılandırmacı yaklaşım, çevredeki uyarıcılara verilen gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlardan çok öğrencinin yaşadıklarını nasıl anlamlandırdığını, bu süreçte hangi zihinsel ikilemlerin gerçekleştiğini ve anlamlı öğrenmenin nasıl meydana geldiğini açıklamaya çalışır. Bu yaklaşımda bilginin



ezberlenmesi değil, önceki bilgi ve deneyimler ışığında öğrenci tarafından yapılandırılması, yorumlanması ve hayata uygulanması önemlidir (Malatyalı ve Yılmaz, 2010, s. 320). Bu özelliklerinden dolayı davranışçı yaklaşıma taban tabana zıt bir yaklaşım olarak ortaya çıkmaktadır.Yapılandırmacı yaklaşıma göre zihinde yapılanma süreci özümleme, yerleştirme, zihinde yapılanma, sürekli özümleme ve yaratıcılık gibi temel noktalar üzerine odaklanmaktadır (Çepni vd, 2001, s.183-184). Bu bağlamda yapılandırmacılığın temel bileşenlerinin bilişsel yaklaşıma benzediği söylenebilir. Yapılandırmacılığa göre öğrenme, bilginin pasif bir şekilde ele alımı değil, öğrenenin fenomenolojik kavramlarının oluşturulması ya da yeniden oluşturulmasının aktif olarak devamlılık gösterdiği bir süreçtir (İşman, 1999, s. 118-120). Davranışçı ekolde bilgi ve bilgiyi aktaran kişi süreçte aktif konumda iken bilgiyi alan bireyler pasif birer katılımcı rolünü üstlenmekteydi. Niteim Charrier ve Ozouf'da (1972, s. 9) okulun rolünün münhasıran çocuklara bilgi vermek ve zekalarını geliştirmek olmadığını öne sürmektedir. Yapılandırmacı anlayışın bireyin bilgiyi oluşturması üzerine temellenmesi ile birey pasif durumdan aktif duruma geçmiştir.Özgür düşünen bireyler yetiştirmede uygun gibi görülen yapılandırmacı anlayışın esasen uygulanış biçimine de bakılması gerekmektedir. Genel olarak ülkelerde eğitim işleyişi şu şekilde olmaktadır: Yönetim erkinin atadığı bir eğitim yöneticisi/bakan yardımcılarını yardımıyla belirli politikalar ile eğitim-öğretim süreçlerini dizayn eder. Bu kapsamda eğitim-öğretim faaliyetlerinin uygulanmasında teorik alt yapısı yönetim erki tarafından hazırlanan bir işleyiş göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra

eğitimin işleyişi için gerekli olan mali desteği de ülkelerin maliye/ekonomi bakanlıkları yapmaktadır. Mali gücün yönetim erkinin elinde olan bir sistemin özgürleşmesi ve bağımsız kararlar alması düşünülemez. Bu bağlamda öncelikle ülkeler anayasal çerçevede eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenlemelidir. Eğitime aktarılacak ekonomik desteğin anayasal olarak belirli yüzdeler ile belirlenmesi ve yönetimin yönetim şekli ne olursa olsun eğitim işlerinin teknokratik bir işleyiş ile yapılması gerekmektedir.

Eğitim anlayışının değişmesi ile eğitime bakış açısı da değişmiştir. 1972 yılında Prof. Dr. Selahattin Ertürk'ün yapmış olduğu tanım herkes tarafından bilinmektedir. Ertürk'e (1972) göre eğitim "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir." 1972 yılında Türkiye'de eğitim programları davranışçı yaklaşıma göre hazırlanmaktaydı. Bu kapsamda o yıllarda yapılan tanımların da bu yaklaşıma uygun olarak yapılması gerekmektedir. Tanımda geçen "bireyin davranışlarında" sözü günümüz eğitim anlayışından ziyade davranışçı yaklaşıma daha uygundur (Yurdakal, 2018). Foucault (1977) eğitimi "panopticon" kavramına benzetmiştir. Panopticon İngiliz filozof Jeremy Bentham tarafından yaratılan ve mahkûmların hareketlerini, davranış biçimlerini ve hatta düşüncelerini kontrol altında tutan bir aygıt misyonu yüklenen hapisane modelidir. Foucault eğitimi panopticonna benzetirken yönetim erkinin koymuş olduğu belirli kurallar dahilinde uygulanan, bireylerin düşünce, davranış ve yaşam biçimlerini kontrol altında tutan bir olguyu eleştirmektedir. Foucault Panoptikonun en büyük etkisinin tutukluda iktidarın kendiliğinden işleyişini sağlayan

bilinçli ve süreli görülebilirlik halinin yaratılması olarak tarif etmektedir (Urhan, 2013, s. 274). Günümüz bireylerinde de bu durum teknoloji ile kendini göstermekte ve bireyler en basit davranışlarında bile “gözlenme/dinlenme” korkusunu yaşamaktadır. Bu durum da insanları özgür bireyden, yarı özgür/kısıtlanmış bireye doğru bir dönüşüme doğru sürüklemektedir. Doğal nesnelere ve güçleri kullanan insanlar, doğayı insanın yaşam alanına getirirken (Basalla, 2013, s. 319) insanlar kendi ürettikleri yapay nesnelere (teknoloji) sayesinde kendi doğasından uzaklaşmaktadır. Bu bakımdan Foucault’un eğitime yönelik eleştirileri dikkate değerdir. Günümüzde tüm alanlarda olduğu gibi eğitimde de klientalizm (kayırmacılık) ve bunun en yaygın olanı nepotizmin yaygınlaşması esasen yakın zamanda oluşmuş bir durum değildir. Aristoteles (2012, s. 12) eski Yunan devletlerinde bile memurların yüksek soyluluk ve zenginlik göz önünde tutularak seçildiğini öne sürmektedir. Sonuç olarak günümüze kadar süregelen “eski kalıntı” eğitim anlayışlarının terk edilip, günümüzde hedeflenen “insan profiline” uygun şekilde yaratıcı, yansıtıcı, esnek, özgür ve bireysel kararlar alabilen özellikleri bireye kazandırıcı şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Bunun ilk koşulu da “özgür bir eğitim yönetimidir”.

## KAYNAKÇA

- Adler, A. (2011). İnsan tabiatını tanıma, (Çev. H. İlhan), İstanbul: Sayfa Yayınları.
- Altuner, İ. ve Özkan, F. (2016). Eğitimin Platoncu Temelleri ve Platoncu Eğitim Anlayışının Eleştirisi, Uluslararası Aile İçi Eğitim Çalıştayı, Conference Paper, 89-106.
- Aristoteles (2012). Athenaion Politeia, İstanbul: Arya Yayıncılık.
- Basalla, G. (2013). Teknolojinin evrimi, (Çev. C. Soydemir). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Charrier, C. ve Ozouf, R. (1972). Yaşanmış pedagoji, (Çev. N. Yüzbaşıoğulları), Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Condorcet, M. (2012). İnsan zekasının tarihsel gelişimi, (Çev. M. Özgil). İstanbul: Sayfa Yayınları.
- Çepni, S., San, M., Gökdere, M., Küçük, M., 7-8 Eylül 2001, Fen Bilgisi Öğretiminde Zihinde Yapılanma Kuramına Uygun 7E Modeline Göre Örnek Etkinlik Gelistirme, Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildirileri.
- Descartes (2015). Felsefenin ilkeleri, (Çev. M. Akın), İstanbul: Say Yayıncılık.
- Dwelshauvers, G. (1938). psikoloji, (Çev. M. S. Tunç) İstanbul: devlet Basımevi.
- Dwelshauvers, G. (2011). Genel psikoloji, İstanbul: Kum saati yayınları.
- Fatile, J. O., Olojede, L. ve Adejuwon, K. D. (2015). Techno-Bureaucratic Governance and Public Service Delivery:

- Indonesia and Nigeria in Perspectives, Africa's Public Service Delivery & Performance Review, 149-176.
- Foucault M. (1977). Discipline and Punish: The Birth of the Prison. New York: VintageBooks.
- Foucault M (1982). The Subject and Power. Afterword to Dreyfus HL & Rabinow P. Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics. Brighton: Harvester.
- Harari, Y. N. (2016). Homo Deus- A Brief History of Tomorrow, İstanbul: Kollektif Kitap.
- İşman, A. (1999): Eğitim Teknolojisinin Kuramsal Boyutu: Yapısalcı Yaklaşımın Eğitim Öğretim Ortamlarına Etkisi. Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Kaboğlu, İ. Ö. (2001). Laiklik ve demokrasi, Ankara: İmge kitapevi.
- Malatyalı, E. ve Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı Öğrenme Sürecinde Kavramlar Ve Önemli Kavramların Pedagojik Açından İncelenmesi, Uluslararası Sosyal Aratırmalar Dergisi, 3 (14), 320-332.
- Mart, Ö. (1954). Eğitim psikolojisi, İstanbul: Maarif basımevi.
- Nietzsche, F. (2014). Böyle Buyurdu Zerdüşt, (Çev: F. Aydın), İstanbul: Sis Yayıncılık.
- Pressey, S. L. ve Robinson, F. P. (1975). Psikoloji ve yeni eğitim. (Çev. H. Tan). (3. Bs), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Rousseau, J. .J (1960). Rousseau, Ankara: Türkiye Yayınevi.
- Rufer, A. (1962). Pestalozzi ve Devrim, (Çev. İ. Tonguç, F. Gündüzalp, R. İnan), İstanbul: Ekin Basımevi.

- Schopenhauer, A. (1966). *The World as Will and Representation*, (Çev. Ed. E. F. J. Payne), New York: Dover Publication.
- Urhan, V. (2013). *Michel foucault ve düşünce sistemleri tarihi* (Arkeoloji, soykütüğü, etik), İstanbul: Say yayınları.
- Yurdakal, İ. H. (2018). *Yaratıcı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıfta Okuma Ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

## BÖLÜM 2:

### ÖĞRENMEYİ DESTEKLEYİCİ EV ORTAMININ VELİ TOPLANTILARINDA YER ALMA DURUMUNUN İNCELENMESİ\*

*Dr. Öğr. Üyesi Recep KAHRAMANOĞLU*  
Gaziantep Üniversitesi, recepkahramanoglu@gmail.com

*Hamza ŞAHİN*  
MEB, hamzasahin0227@gmail.com

#### GİRİŞ

Hayatta en önemli varlığımız olan çocukların, hayata başlarken onlara iyi bir gelecek ve milletimize de aydınlık yarınlar bırakmak için, kendine güvenen, karşılaştığı olaylarda geniş çerçevede bakabilen, bilime karşı olumlu tutum sergileyen, karşılaştığı zorluklarla mücadele etmesini bilen, sorgulayan, sağlıklı düşünebilen ve araştıran bireyler olarak yetiştirmek için iyi eğitim almasına bağlıdır. Bu eğitim sadece okulda olmayacağı gibi, sadece ailede olmaz. Okul ve aile birlikte etkili bir dayanışma ortaya koyduğu sürece başarının kapısı aralanacaktır. Ancak unutulmamalıdır ki çocuk dünyaya geldiğinde ilk eğitimini ailede almaya başlar (Ilgar ve Coşgun-Ilgar, 2018). Toplumbilimsel yaklaşım açısından bakıldığında aile kurumun temel işlevlerinden birisi de soyu devam ettirecek yeni nesilleri yetiştirmektir ve ayrıca bu durum toplumsal bir görevi yerine getirmektir. Bu anlayış sağlıklı toplumların oluşmasında ilk ve önemli basamağın aile olduğunu vurgulamaktadır (Ilgar ve Coşgun-Ilgar, 2018).

\*"Bu çalışma Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri alanında yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır."

Okul ile ailenin sağlıklı bir iletişim ve işbirliği içerisinde olması çocukların hem akademik başarısının artmasını sağlar, hem de okuldaki disiplin sorunların azalmasına neden olur (Eccles ve Harold, 1993, Grolnick ve Slowiaczek, 1994, Hoover-Dempseyve diğ, 2001; Akt. Akbaşı ve Kavak, 2008; Pena, 2000; Yıldırım ve Dönmez, 2008). Aslanargun (2007)'un da belirttiği gibi öğretmenlerle ebeveynler arasındaki iletişimin istenilen düzeyde olmasıyla okulda yaşanan sıkıntıların yaşanmasını da önleyebilir. Okul paydaşları ile velilerin iyi bir iletişim içinde olmaları, çocukların ilgi ve yeteneklerini göz ardı etmeden ve ebeveynlerin de katkılarını alarak sosyal etkinliklerin düzenlenmesi, ebeveynlerin okulda düzenlenen aktivitelerin içinde yer almasını sağlayacak faaliyetlerin arttırılması gibi çalışmalar ile hem öğrencilerin okula karşı güdülenmesini artırır hem de olumsuz davranışların görülme sıklığını azaltır. Bulunduğu konum itibariyle toplumla iç içe olan okullar, eğitim-öğretim yılı içerisinde belirlediği hedefleri başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmek için içerisinde yer aldığı toplumla sağlıklı bir iletişim içinde olması gerekir, sağlıklı bir iletişimin gerçekleşebilmesi için de düzenli, sürekli ve sağlam ilişkiler geliştirmek oldukça önemlidir. Çocuğun ailede öğrendiği bilgi, beceri, tutumlar okuldaki öğrendiklerini desteklerse akademik başarı gerçekleşebilir ancak okul ile ailenin yaklaşımları birbiriyle çelişmesi durumunda çocuğun akademik başarısı olumsuz etkilenebilir (Erden, 2005; Gürşimşek, 2003; Ünal ve Ada, 2007).

Çocuğun okulda mutlu olabilmesi ve akademik başarıyı yakalayabilmesi için velilerin eğitim öğretim sürecine etkin katılımı önemlidir (Biber ve Ural, 2016; Çağdaş, Özel ve Konca, 2016;



Machen, Wilson ve Noter, 2005; Okpala, Okpala ve Smith, 2001; Özel ve Zelyurt, 2016). Velileri eğitim sürecine etkin katılımını sağlamanın en yaygın yolu ise veli toplantıdır. Bu toplantılar bazen grup halinde belirli yer ve saatte yapılırken bazen bireysel olarak doğaçlama olarak gerçekleşebilir. Bu noktada aileleri veli toplantılarına çekmek için cazip yöntemler uygulanabilir. Çünkü çoğunlukla veliler, çocuklarının disiplin sorunları, şikayet, para yardımında bulunma vb. sebeplerle okula çağrıldıklarını düşündükleri için toplantılara katılma konusunda isteksiz olduğu ifade edilebilir. Bu konuda veliyi toplantılara çekmek için önceden veliye toplantı gündem maddeleri hakkında bilgi verilmesi, yapılan toplantılarda yapıcı bir dil ve üslubun kullanılması gibi yöntemler tercih edilebilir. Tümkaya (2017) tarafından yapılan bir araştırmada ailelerin veli toplantılara katılma türleri arasında iletişim ve evde öğrenme olduğu sonucuna ulaşmıştır. Veli toplantılarının genel amacı anne babaların çocuklarının eğitiminde etkin rol almalarını sağlamak, öğretmenlerle ve okul yönetimi ile iletişim kurmak, okul gelişim süreçlerini takip etmek, evde destekleyici öğrenme süreci oluşturma hakkında bilgi almak olarak ifade edilebilir. Bu noktada ailenin, çocuğun eğitimiyle evde geçirdiği zaman niteliği önemlidir. Çünkü veliler çocukları için evde hem fiziksel hem de psikolojik olarak uygun bir öğrenme ortamı hazırlamalı (Aslanargun, 2007; Epstein, 1995, 2004, 2005; Kotaman, 2008; MEB TTKB, 2008). Fan ve Chen (2001) tarafından aile katılımının bir boyutu olarak öğrenmeyi destekleyici ev ortamı ortaya atılmıştır. Öğrenmeyi destekleyici ev ortamı öğrencinin okul yaşantısını destekleyecek nitelikte öğrenmesini kolaylaştırmaya

yönelik duygusal ve fiziksel açıdan elverişli bir ev ortamı oluşturma olarak açıklanmaktadır (Şad ve Gürbüzürk, 2013). Dolayısıyla veli, ev ortamında geçirilen yaşantılarda çocuğa ne kadar elverişli bir ortam sağlayabilirse okul yaşantılarına o kadar katkı sunabilir. Bu bağlamda ailelere yönelik yapılan veli toplantılarında, evde çocuğun öğrenmesine nasıl katkı sağlayabileceği, ödevlerine nasıl yardımcı olabileceği, okul ve dersler konusunda çocuklarıyla nasıl bir iletişim dili kullanması gerektiği konularında yönlendirici ve bilgilendirici açıklamaların yapılması gerekmektedir. Bu ise öğretmenler ve okul yöneticilerinin asli vazifeleri olarak ifade edilebilir. Velilerle yapılan ister grup ister bireysel veli toplantılarında çocukların akademik gelişimlerini ve okula karşı tutumlarını desteklemek adına ev ortamında onlara nasıl davranması gerektiği konuları tartışılmalıdır.

Bu bağlamda yapılan bu çalışmada eğitim sürecine veli katılımının bir boyutu olan öğrenmeyi destekleyici ev ortamının, veli toplantılarında nasıl yer aldığı ve velileri yönlendirmeye yönelik neler yapıldığı konusunun araştırılması amaçlanmıştır. Bu belirlenen amaca yönelik şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Velilere göre öğretmenler, yapılan görüşmelerde öğrenmeyi destekleyici ev ortamı konusunda velilere nasıl ve hangi konularda rehberlik etmektedir?
2. Öğretmenler öğrenmeyi destekleyici ev ortamı konusunda velilere nasıl ve hangi konularda rehberlik etmektedir?
3. Öğretmenler tarafından hazırlanan veli toplantı tutanaklarında öğrenmeyi destekleyici ev ortamı konusunda hangi kararlar bulunmaktadır?

## **2. YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırmada, eğitim sürecine veli katılımının bir boyutu olan öğrenmeyi destekleyici ev ortamı durumunun derinlemesine incelenmesi hedeflendiğinden araştırma yöntemlerinden "nitel araştırma yöntemi" tercih edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması modellerinden bütüncül tek durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresi içinde çalışan, olgu ve içinde yaşadığı çevre ile arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirtilmediği ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, bir araştırma yöntemidir (şimşek ve Yıldırım, 2011).

Yapılan bu çalışmada, sınıf veli toplantılarında velilere öğrenmeyi destekleyici ev ortamına yönelik ne tür önerileri verildiği, velilere ne gibi katkılarının olduğu, ilkokul sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşme tutanakları, sınıf velileriyle yapılan görüşme tutanakları ve sınıf öğretmenlerin yıl içerisinde yapmış oldukları sınıf veli toplantı tutanakları derinlemesine ele alındığından durum çalışması; bütün hepsinin incelendiği tek bir olgu -öğrenmeyi destekleyici ev ortamı- ele alındığından dolayı da durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Gaziantep ili şehitkâmil ilçesinde dezavantajlı bölgede bulunan 2 farklı ilkokulda çalışma yapılmıştır. Çalışma grubumuzu bu okullarda çalışan öğretmenler ile bu okulda okuyan öğrencilerin

velilerinden oluşmaktadır. Okulların seçilmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır

Öğretmenlere ait kişisel bilgiler tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ait kişisel bilgiler

<b>Özellikler</b>	<b>Değişkenler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	15	60
	Erkek	10	40
<b>Kıdem</b>	1-5 yıl	9	36
	6-10 yıl	6	24
	11-20 yıl	4	16
	21 ve üzeri yıl	6	24
<b>Okutulan sınıf düzeyi</b>	1. sınıf	8	32
	2. sınıf	6	24
	3. sınıf	6	24
	4. sınıf	5	20
<b>Bir yılda yapılan toplantı sayısı</b>	1-2 kez	7	28
	3-4 kez	10	40
	5 ve üzeri	8	32

Tablo 1 incelendiğinde çalışmada yer alan öğretmenlerin, 10’nu erkek,15’i bayan olmak üzere toplam 25 öğretmen yer almıştır. Çalışmaya katılan kadın öğretmenlerin sayısı daha fazla olmuştur. Aynı şekilde tabloda öğretmenlerin kıdemlerini incelediğimizde 1-5 yıl arası olan 9 kişi, 5-10 yıl arasında olan 6 kişi, 10-20 yıl arasında olan 4 kişi, 20 yıl üstünde olan 4 kişi olmak üzere değişik kademelerde görev yapan 25 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya katılan en fazla öğretmen sayısı kıdemleri 1-5 yıl arası olan öğretmenler olmuştur. 1.sınıfı okutan öğretmen sayısı 8, 2.sınıfı okutan öğretmen sayısı 6, 3.sınıfı okutan öğretmen sayısı 6, 4.sınıfı okutan öğretmen sayısı 5 kişi olmuştur. Böylece çalışmada en fazla 1.sınıfı okutan öğretmenler yer almıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 1-2 defa

toplantı düzenlerim diyenlerin sayısı 7, 3-4 düzenlerim diyenlerin sayısı 10 ve 5-6 kez düzenlerim diyenlerin sayısı da 8 kişi olmuştur.

Tablo 2. Çalışma grubunda yer alan velilere ait kişisel bilgiler

<b>Özellikler</b>	<b>Değişkenler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	3	10
	Erkek	27	90
<b>Eğitim Durumları</b>	Okuma-yazma bilmeyen	5	16,67
	İlkokul	17	56,67
	Ortaokul	4	13,33
	Lise	4	13,33
<b>Çocuğunun sınıf düzeyi</b>	1. sınıf	9	30
	2. sınıf	13	43,33
	3. sınıf	5	16,67
	4. sınıf	3	10
<b>Toplantılara katılma durumu</b>	Evet	25	83,33
	Hayır	2	6,67
	Bazen	3	10

Çalışmada yer alan 30 öğrenci velisinden 27’si bayan olduklarını ve 3 tanesi de erkek olduğu görülmüştür. Öğrenci velilerin daha çok annelerin temsil ettiği görülmektedir. Ayrıca velilerin eğitim durumlarını incelediğimizde; 5’nin okuma-yazma bilmediği, 17’sinin ilkokul mezunu olduğu, 4’nün ortaokul mezunu olduğu ve 4 kişinin de lise mezunu olduğu görülmektedir. Görüşme esnasında okuma-yazma bilmeyenlerin biraz mahcup bir şekilde sorulara cevap verdikleri gözlemlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrenci velilerinden 9’un çocuğu 1.sınıfa, 13’nün çocuğu 2.sınıfa, 5’nin çocuğu 3.sınıfa gittiği ve 3 ‘nün de 4.sınıfa gittiği anlaşılmıştır. Toplantılara katılma konusunda “evet katılıyorum” diyen veli sayısı 25, “hayır genelde katılmam” diyenler 2 ve

“bazen katılım” diyenler 3 kişi olmuştur. Toplantılara katılımın yüksek olduğu görülmüştür.

### **Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci**

Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve doküman incelemesi yöntemi toplanmıştır. Çalışma grubunda yer alan veliler ve öğretmenlerden veriler görüşme formu, öğretmenler tarafından hazırlanan veli toplantı tutanakları ise doküman incelemesi aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca görüşme formları veliler ve öğretmenler için ayrı ayrı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formlarında kişisel bilgilerin toplanmasına yönelik hazırlanan soruların dışında öğretmenler tarafından yapılan sınıf veli toplantılarında velilere öğrenmeyi destekleyici ev ortamı için önerilerde bulunup bulunulmadığı, bulunulduysa ne tür önerilerde bulunulduğu sorulmuştur. Bu soru hem velilere hem de öğretmenlere sorulmuştur.

Doküman incelemesinde ise 2016/2017 Eğitim –Öğretim yılında hazırlanmış olan sınıf veli toplantı tutanakları incelenmiştir. Toplamda 60 toplantı tutanağı incelenmiştir.

Çalışmada veriler yüz yüze görüşme yapılarak toplanmış ve görüşme sırasında öğretmen ve velilerden izin alınarak ses kaydı alınmıştır. Araştırmacı, görüştüğü her öğretmene ve veliye araştırmacının ne amaçla yapıldığını söyleyerek, görüşme sürecinde verdikleri bilgilerin gizli kalacağı, katılımcılara bu araştırmaya katılımın gönüllülük esasına göre yapıldığı, elde edilen bilgilerin bu araştırmacının dışında başka bir amaçla kesinlikle kullanılmayacağını ifade etmiştir. Görüşme esnasında, soruları cevaplayan katılımcılara

hiçbir şekilde müdahalede bulunulmamıştır ve tam aksine katılımcıların rahat bir şekilde görüş bildirmelerine imkân sağlanmıştır. Öğretmen ve velilere cevapladıkları soruyu anlamadıkları durumlarda, soruyu bir daha açıklayıcı bir şekilde tekrar dile getirilerek katılımcıya yardımcı olunmuştur. Ancak, katılımcılara sorulan aynı soruya tekrardan konu dışı cevap vermesi durumunda bile herhangi bir müdahale bulunulmayarak, katılımcının düşüncelerini tamamen ifade etmesine imkân verilmiştir. Görüşme sonunda tüm bilgiler daha sonra bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir.

### **Verilerin analizi**

Velilerden, öğretmenlerden ve toplantı tutanaklarından elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Öncelikli olarak veli, öğretmen ve tutanaklardan elde edilen veriler bilgisayar ortamına geçirilmiştir. Bu aşamadan sonra veriler tek tek analiz edilmiş ve kodlar belirlenmiştir. Kod belirleme sürecinde alana ve konuya hakim yüksek lisans eğitimini tamamlamış sınıf öğretmeninden yardım alınmıştır. Dolayısıyla verilerin analiz kısmında araştırmacı ve bir sınıf öğretmeni aktif görev almıştır. Kodlar ayrı ayrı araştırmacılar tarafından belirlenmiş ve kodlayıcılar arasında görüş birliğinin ortaya konması için yapılan güvenilirlik çalışmasında ise kodlayıcılar arası görüş birliği/ayrılığı Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılmıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliği .78 olarak bulunmuştur. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek uyuşmayan kodları verilerin aslına bağlı kalarak tekrar gözden geçirmiş ve ortak payda da karar kılmaya çalışmışlardır. Ortaya çıkan

kodlar belirli özelliklerine göre bir araya getirilerek temalar belirlenmiştir. Temaların belirlenmesinde EPÖ alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Kodlar ve kodların bağlı olduğu temalar tekrar gözden geçirilerek analize son şekli verilmiştir. Böylelikle analiz sonucunda 8 tema toplamda 26 kod ortaya çıkmıştır. Araştırma verilerinden elde edilen temalar; kullanım alanı, materyal, huzurlu ortam, sessiz ortam, öğrenciyi teşvik edici davranışlar, kitaplık, iletişim, sohbet konusudur.

### **3. BULGULAR**

Araştırmada öğretmen, veli ve toplantı tutanaklarından elde edilen bulgular temalara göre düzenlenerek sunulmuştur.

#### **Öğrenmeyi destekleyici ev ortamı boyutuna göre öğrencinin bireysel ders çalışma için kullanım alanına yönelik bulgular**

Öğretmenlerle ve velilerle yapılan görüşmelerden, veli toplantı tutaklarından elde edilen veriler sonucunda oluşturulan “Bireysel Ders Çalışma İçin Kullanım Alanı” temasıyla ilgili, araştırmaya katılan öğretmenlerden 20’si öğrencilerin evde bireysel ders çalışmaları için uygun kullanım alanlarının oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir.

Velilerle yapılan görüşmeler sonucunda ise veliler bireysel ders çalışma için kullanım alanı konusunda 11 veli, öğretmenler tarafından yapılan sınıf veli toplantılarında bu konuya hiç değinilmediğini, 19 velinin de öğretmenlerin bu konuya değindiklerini ifade etmişlerdir. 30 toplantı tutanağında temaya değinilirken 30’unda ise temaya yer verilmediği saptanmıştır.



Tablo 3. Bireysel ders çalışma için “kullanım alanı” temasına yönelik belirlenen kodlar

<b>Grup Adı ve Sayısı</b>	<b>Temiz ve Nezih bir Ortam Oluşturmalı</b>	<b>Ders Çalışabileceği Uygun bir Ortam Oluşturulması</b>	<b>Dikkatini dağıtacak Elektronik Eşyaların Ortamda Olmaması (tablet, bilgisayar vb.)</b>	<b>Temaya değinmeyenlerin sayısı</b>
<b>Öğretmen</b>	5	10	5	5
<b>Veli</b>	6	12	6	6
<b>Toplantı Tutanakları</b>	8	10	12	30

Tablo 3 incelendiğinde, temiz ve nezih bir ortam oluşturmasını öneren öğretmen sayısı 5, ders çalışabileceği uygun bir ortam oluşturulmasını önerenlerin sayısı 10, dikkatini dağıtacak elektronik eşyaların ortamda olmaması (tablet, bilgisayar vb.) diyenlerin sayısı ve bu konuda görüş bildirmeyenlerin sayısı da 5 kişi olduğu görülmektedir. Velilerde ise yapılan sınıf veli toplantılarında; 6 veli, temiz ve nezih bir ortam oluşturması gerektiğini önerdi, 12 veli ders çalışabileceği uygun bir ortam oluşturulmasını önerdi, dikkatini dağıtacak elektronik eşyaların ortamda olmaması (tablet, bilgisayar vb) ve bu konuda görüş bildirmeyenlerin sayısı da 6 olmuştur. Toplantı tutanaklarını incelediğimizde ise; temiz ve nezih bir ortam oluşturması ile ilgili 8 öğretmen, ders çalışabileceği uygun bir ortam oluşturulması gerektiği ile ilgili 10 ve dikkatini dağıtacak elektronik eşyaların ortamda olmaması gerektiği ile ilgili 10, 30 tutanakta ise bu konuda herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır. Bu konuda bazı öğretmen ve velilerin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

(Ö23): “... Veliyle toplantı yaptığımda genelde şunu derim; İmkânınız varsa bir odayı öğrencinin çalışma şartlarına uygun şekilde düzenlenmesi için öneride bulunurum. Eğer imkân kısıtlı ise de belli saatlerde öğrencinin ödevlerini ve çalışmalarını yapabilmesi için ortam düzenlemesini istiyorum...”

Ö7: “... Sınıf veli toplantılarında ders çalışma alanının aydınlatmanın uygun düzeyde olması gerektiği çalışma ortamında dikkat dağıtıcı televizyon, bilgisayar telefon ve tablet gibi elektronik eşyalardan arındırılmış olması gerektiğini söylerim...”

V29: “...Ders çalışırken televizyonun açık olmaması gerektiği, aksi durumda dikkati dağıtacağından verimli ders çalışamaz...”

V28: “...Bireysel odasının şart olmadığını, uygun bir ortam oluşturulabilirseniz orda da ders çalışabileceğini önermişti...”

### **Öğrenmeyi destekleyici ev ortamı boyutuna göre evde bulunması gereken materyallere yönelik bulgular**

Öğretmenlerle, velilerle yapılan görüşmelerden ve veli toplantı tutaklarından elde edilen veriler sonucunda oluşturulan bu temada, araştırmada yer alan 25 öğretmenden sadece 3’ü bu temaya değinmiştir. Evde bulunması gereken materyal konusunda öğretmenlerin yapmış olduğu sınıf veli toplantılarında bu konu üzerinde pek fazla durmadıkları ortaya çıkmıştır.

Velilerle yapılan görüşme sonucunda; Bu soruya 20 veli, öğretmenin evde bulunması gereken ders materyalleri konusuna hiç değinmediklerini, sadece 10 velinin bu konuya değindiklerini söylemişlerdir. Toplantı tutanakları incelendiğinde ise; 22tutanakta

gündem maddesi olarak ele alındığı tespit edildi. Bu konuda ise genelde ders araç gereçlerin evde bulundurulması şeklinde toplantıda gündeme geldiği gözlemlenmektedir.

Tablo 4. “Materyal” temasına yönelik belirlenen kodlar

Grup Adı ve Sayısı	Ders araç-gereçleri (açacak, silgi, cetvel vb.), Sözlükler (Türkçe sözlük, İngilizce sözlük, Atasözleri)	Yardımcı Kaynaklar (konu anlatımlı yardımcı kaynaklar.)	Atlas, Harita (Türkiye haritası gibi)	Temaya değinmeyenlerin sayısı
<b>Öğretmen</b>	2	1	0	22
<b>Veli</b>	7	3	0	20
<b>Toplantı tutanağı</b>	15	5	2	38

Ders araç- gereçleriyle ilgili öğretmenlerden 2’si ve yardımcı kaynakların olması gerektiğini öneren 1 kişi olmuştur. Atlas- harita ile ilgili hiçbir öğretmen değinmemiştir. Belirlenen konularla ilgili görüş bildirmeyenlerin sayısı da 22 olmuştur. Veliler ise, öğretmenlerinin ders araç-gereçlerinin olmasını öneren 7 kişi, yardımcı kaynaklarını öneren 3 kişi ve atlas –haritayla ilgili ise herhangi bir öneri olmadığını ifade etmişlerdir. Toplantı tutanaklarını incelendiğinde, 15 kişinin ders araç-gereçleriyle ilgili öneride bulunduğu, 5 kişi konu anlatımlı yardımcı ders kaynakları önermiştir ve atlas-harita olması gerektiğini 2 kişi önermiştir.

## **Öğrenmeyi destekleyici ev ortamı boyutuna göre evdeki ders çalışma ortamının huzurlu ortam olmasına yönelik bulgular**

Araştırmada yer alan 25 öğretmenden sadece 7'si temayla ilgili bazı önerilerde bulunmuştur. Velilerle yapılan görüşmede ise; 10 öğretmenin huzurlu ortam olması gerektiğiyle ilgili kendilerine yapılan toplantılarda bilgi verdiği, 20 velinin huzurlu ortamla ilgili öğretmenlerinin değinmediğini ifade etmişlerdir. Toplantı tutanakları incelendiğinde ise; 15 öğretmenin toplantı gündem maddesi olarak ele aldığı ve bu öğretmenlerin de genelde ailevi sorunların çocukların yanında konuşulmaması gerektiği tespit edilmiştir. Bu konuda bazı öğretmenlerin, velilerin ve tutanakta geçen ifadeler aşağıda verilmiştir.

*Ö17: “...Yapılan sınıf veli toplantılarında evde ders araç-gereçlerin bulundurulması gerektiği velilerime söylerim.”*

*Ö14: “... Toplantılarda derslere göre materyalin evde olması gerektiğini, öğrenciye yardımcı kaynakların bulundurulmasının önemini belirtirim...”*

*V21: “... Öğretmenimiz ders araç –gereçlerinin, yardımcı kaynakların mutlaka evde bulundurmamızı söyler....”*

*V18: “... Ders araç-gereçlerinin hazır olması gerekir....”*

Toplantı tutanağında: “ Sevgili velilerim! Biliyorsunuz ki, derslerimizi araç-gereçlerle işlemekteyiz. Fakat bizlere de bir takım görevler düşmektedir. Evde ders çalışırken

*öğrencilerimizin kullanacağı defter, kalem, silgi, yapıştırıcı, makas, karton, sözlük vb. malzemeleri zamanında temin edilmeli. ”*

Tablo 5. Evdeki ders çalışma ortamının “huzurlu ortam” temasına yönelik belirlenen kodlar

<b>Grup Sayısı</b>	<b>Adı ve Ailevi Sorunlar</b>	<b>Ekonomik Sıkıntılar</b>	<b>Temaya Değınmeyenlerin Sayısı</b>
<b>Öğretmen</b>	6	1	18
<b>Veli</b>	8	2	20
<b>Toplantı tutanağı</b>	16	4	40

Ailevi sorunlara değınen 6 öğretmen, ekonomik sıkıntılara değınen 1 öğretmen ve temaya hiç değınmeyenlerin sayısı 18 olmuştur. Veliler ailevi sorunlara 8 öğretmenin değındığını, ekonomik sıkıntılara değınen 2 kişi olduğu ve 20 kişi de temayla ilgili görüş bildirmemiştir. Toplantı tutanakları incelendiğinde, 16 öğretmenin ailevi sorunlara, 4 öğretmen ekonomik sıkıntılara ve 40 öğretmen de bu temayla ilgili görüş bildirmemiştir. Bu konuda bazı öğretmen ve velilerin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

*Ö13: “...Ailevi sorunların çocuğunun yanında konuşulmaması gerektiği ve varsa ekonomik sıkıntılarının da konuşulmaması gerektiğini öneririm...”*

*Ö19: “... Aile ortamının huzurlu olması gerektiği, var olan sorunların mümkün mertebe çocuğunun yanında konuşulmaması gerektiği ve onlara yansıtılmamalıdır...”*

V29: “... Öğretmenlerinin kesinlikle ailevi sorunlarınızı çocuğunuzun yanında tartışılmaması gerektiği, bunun çocuğun psikolojisini çok olumsuz etkilediğini ve başarısının düşüreceğini belirtti....”

V17: “... Huzurlu bir ortamın olması gerektiği ve kendi sorunlarınızı çocuğunuza yansıtılmamalı tavsiyesinde bulunur....”

### **Öğrenmeyi destekleyici ev ortamı boyutuna göre evde ders çalışması için sessiz ortam oluşturmaya yönelik bulgular**

Araştırmaya katılan 25 öğretmenden 19’u tema ile ilgili (televizyon, bilgisayar vb.) bazı önerilerde bulunurken, 6 kişinin de öneride bulunmadığı tespit edilmiştir. Velilerle yapılan görüşmede ise; 21’i temayla ilgili bilgilendirildiklerini, 9’u bilgilendirilmediklerini ifade etmişlerdir. İncelenen veli toplantı tutanaklarında 45 tutanakta temaya değindikleri 15 tutanakta da yer verilmediği tespiti yapılmıştır.

Tablo 6. Evdeki Ders Çalışma Ortamının “Sessiz Ortam” Temasına Yönelik Belirlenen Kodlar

<b>Grup Adı ve Sayısı</b>	<b>Elektronik Eşyalar( tv, bilgisayar, tablet vb.)</b>	<b>Temaya değinmeyenlerin sayısı</b>
<b>Öğretmen</b>	19	6
<b>Veli</b>	21	9
<b>Toplantı tutanağı</b>	45	20

Tablo 6 incelendiğinde temayla ilgili elektronik eşyalar (tv, bilgisayar, tablet vb.) öğretmenlerden 19’u açıklama yapmışken, 6’sı temaya değinmemiştir. Velilerden 21’i elektronik eşyalar (tv,

bilgisayar, tablet vb.) ortamda olmaması gerektiği, 9’u da öğretmenlerin bu konuya değinmedikleri tespit edilmiştir. Toplantı tutanaklarını incelediğimizde ise; 45 tutanakta temayla ilgili değindikleri ve 20’sinde temaya değinmedikleri görülmüştür. Bu konuda bazı öğretmen ve velilerin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ö6: “... Sessiz ortam sağlanması için varsa evde televizyon, bilgisayar cep telefonu gibi elektronik araçların ortamda olmaması gerektiğini, ayrıca çalışma ortamının gürültüden uzak olması gerektiği tavsiyesinde bulunurum...”

Ö23: “... Sessiz bir ortamın sağlanması için televizyonun kapatılması ve varsa küçük kardeşlerinin ortamdaki uzak tutulmasını öneririm...”

V14: “... Sessiz ortam olması gerektiğini söyler. Ancak, tek başına çalışmadığı için bizimle oturup ders çalışır...”

V15: “... Sessiz ortam olması ve varsa küçük kardeşlerini yanında ayırmamız gerektiğini önerir...”

### **Öğrenmeyi destekleyici ev ortamı boyutuna göre anne-baba tarafından teşvik edici davranışlara yönelik bulgular**

Öğretmenlerle, velilerle yapılan görüşmelerden ve veli toplantı tutanaklarından elde edilen veriler sonucunda oluşturulan bu temayla ilgili, araştırmada yer alan 25 öğretmenden 9’u tema ile ilgili (kitap okuma, şarkı, şiir, tarih, eğitsel oyunlar, coğrafya ve matematik vb.) bazı önerilerde bulunurken, 16 kişinin de öneride bulunmadığı tespit edilmiştir. Velilerle yapılan görüşmede ise; 20’si temayla ilgili bilgilendirildiklerini, 10’nu bilgilendirilmediklerini ifade etmişlerdir.

İncelenen veli toplantı tutanaklarında 42 tutanakta temaya değindikleri 18 tutanakta da temaya yer verilmediği belirlenmiştir.

Tablo 7. Anne – Baba tarafından Teşvik Edici Davranışlar Temasına Yönelik Belirlenen Kodlar

Grup Adı ve Sayısı	Kitap Okuma (hikaye, masal)	Eğitsel Oyunlar	Bilgi yarışmaları (Matematik, Türkçe, genel kültür vb.)	Temaya değinmeyenlerin sayısı
Öğretmen	9	1	1	14
Veli	18	2	1	9
Toplantı tutanağı	30	5	7	18

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerden 9’u kitap okuma, 1’i eğitsel oyunlar, 1’i bilgi yarışmaları toplam 11’i temayla ilgili bilgi verirken, bilgi vermeyenlerin de 14 olduğu tespit edildi. Velilerden 18’i kitap okuma, 2’si eğitsel oyunlar, 1’i bilgi yarışması olmak üzere 21 kişi öğretmenlerinin bilgi verdiklerini ve 9 velinin de bilgilendirilmediği tespit edilmiştir. Toplantı tutanaklarında 30’unda kitap okuma, 5’inde eğitsel oyunlar, 7’sinde bilgi yarışmalarının düzenlemesi ve 18 kişinin de temaya yer vermediği tespit edilmiştir. Bu konuda bazı öğretmen ve velilerin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ö8: “... Ev ortamında aile bireyleri arasında kitap okuma etkinliğinin yapılması ve tüm aile bireylerinin buna katılmalı şeklinde tavsiyede bulunurum...”

Ö24: “... Aileler olarak çocuklarınıza yeterince zaman ayrılması gerektiği, planlı bir şekilde haftanın belirli günlerinde kitap okuma, eğitsel oyunlar ve ailece kendi aralarında yarışmalar düzenlenebilmeli tavsiyesinde bulunurum...”



V7: “... Çocuğumuzla birlikte kitap okumamızı ve eğitsel oyunlar oynamamızı önerir...”

V8: “... Birlikte yarışmalar düzenlemesini ve kitap okuma etkinliğini yapılmasını tavsiyesi eder...”

### **Öğrenmeyi destekleyici ev ortamı boyutuna göre evde kitaplık vb. alanlara yönelik bulgular**

Öğretmenlerle, velilerle yapılan görüşmelerden ve veli toplantı tutaklarından elde edilen veriler sonucunda oluşturulan bu temayla ilgili, araştırmada yer alan 25 öğretmenden 4’u tema ile ilgili (kitaplık, kütüphane.) bazı önerilerde bulunurken, 21 kişinin de öneride bulunmadığı tespit edilmiştir. Velilerle yapılan görüşmede ise; 8’i temayla ilgili bilgilendirildiklerini, 22’si bilgilendirilmediklerini ifade etmişlerdir. İncelenen toplantı tutanaklarında da temaya öğretmenlerden 15’i değinirken, 45’i de temaya değinmemiştir.

Tablo 8. Evde kitaplık vb. temasına yönelik belirlenen kodlar

<b>Grup Adı ve Sayısı</b>	<b>Kitaplık</b>	<b>Temaya değinmeyenlerin sayısı</b>
<b>Öğretmen</b>	4	21
<b>Veli</b>	8	22
<b>Toplantı tutanağı</b>	15	45

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerden kitaplık konusu için 4’ü görüş belirtirken 21’i de herhangi bir görüş bildirmemiştir. Velilerden 8’i öğretmenlerinin kendilerine temayla(kitaplık) ilgili öneride bulunurken, 22’si de temayla ilgili görüş bildirmemiştir. Toplantı tutanaklarında 15’i kitaplıkla ilgili değinmişken, 45’i de tema ile ilgili değinmemiştir. Bu konuda bazı öğretmen ve velilerin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ö13: “... Çalışma yerinde bir kitaplığın olması gerektiği, yardımcı kaynakları ve hikâye kitapların kitaplığında bulunmasını öneririm...”

V9: “... Çocuğun çalışma odasında bir kitaplığın olması, yardımcı kaynakların ve hikaye kitapların kitaplığında hazır bulunmalıdır...”

### **Öğrenmeyi destekleyici ev ortamı boyutuna göre ev ortamında başarıyı güdeleyici bir iletişim oluşturmaya yönelik bulgular**

Araştırmada yer alan 25 öğretmenden 18’i tema ile ilgili (ödül, diyalog vb.) bazı önerilerde bulunurken, 7 öğretmenin de öneride bulunmadığı tespit edilmiştir. Velilerle yapılan görüşmelerde ise; 28’i temayla ilgili bilgilendirildiklerini, 2’si bilgilendirilmediklerini ifade etmişlerdir. İncelenen toplantı tutanaklarında da temaya öğretmenlerden 48’i değinirken, 12’si de temaya değinmemiştir.

Tablo 9. İletişim temasına yönelik belirlenen kodlar

Grup Adı ve Sayısı	Ödül (kitap, oyuncak, gezi, vb.)	Diyalog ( motive etme, aferim, yaparsın, sana güveniyorum vb.)	Temaya değinmeyenlerin sayısı
<b>Öğretmen</b>	3	15	7
<b>Veli</b>	5	23	2
<b>Toplantı tutanağı</b>	15	33	12

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerden temayla ilgili 3’ü Ödülü (kitap, oyuncak, gezi, vb), 15’i Diyalog (motive etme, aferin, yaparsın, sana güveniyorum vb.) önermiş ve 7’si de temaya değinmemiştir. Velilerden 5’i öğretmenlerinin kendilerine ödül ile ilgili bilgi verdiğini

söylerken, 23'ü de öğretmenlerinin diyalog önerdiğini ve 2 veli de öğretmenlerini temaya değinmediğini ifade etmişlerdir. Toplantı tutanaklarında ise; 15 tutanak da ödül verilmesi gerektiğini, 33 tutanakta diyalog kurulması gerektiği, ikna edilmesi ve 12 tutanakta ise yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu konuda bazı öğretmenlerin, velilerin ve tutanlarda yer alan ifadeler aşağıda verilmiştir.

Ö13: “... Öğrenciye motivasyon artırıcı cümleler kullanılmalı, öğrenci ders çalışması gerektiği saati bilmeli, tekrar tekrar çalış denilmemeli. Öğrenci kaygıya düşürülmemeli...”

Ö25: “... Olumlu davranışlar ödüllendirilmelidir. Bu tür davranışlar öğrenci başarısını arttıracaklarını ifade ederim. Bu yüzden veli-öğrenci iletişimin iyi olması gerektiğini öneririm...”

V14: “... Çocuğumuzun başarılı bir çalışmadan sonra ara ara ödüllendirilmesi gerektiğini, yumuşak bir üslupla konuşarak ders çalışmaya teşvik edilmesini önerdi...”

V3: “... Çocuklarımızı zorlamadan, bağırp çağırmadan yumuşak ve güzel bir dil kullanarak ikna yoluna gitmemiz gerektiğini, durgun olduğunda ve sıkıntılı olduğunda oturup konuşmamız gerektiğini söylerdi...”

Toplantı tutanağı: “Aile içi iletişimin öğrencinin başarısı üzerinde etkili olduğu, velilerin çocuklarının yanında örnek davranışlar sergilemelerinin önemi vurgulandı. Öğrencilere o gün okulda neler yaptıkları, neler öğrendikleri sorularak anlattırılmalı ve çocuğa öz güven kazandırılmalı.”

## Öğrenmeyi destekleyici ev ortamı boyutuna göre birlikte geçirilen vakitteki sohbet konusuna yönelik bulgular

Araştırmada yer alan 25 öğretmenden 5'i tema ile ilgili (derslerle alakalı ve günlük yaşam üzerine) bazı önerilerde bulunurken, 20 kişinin de öneride bulunmadığı tespit edilmiştir. Velilerle yapılan görüşmede ise; 3'ü temayla ilgili bilgilendirildiklerini, 27'si bilgilendirilmediklerini ifade etmişlerdir. İncelenen toplantı tutanaklarında da temaya öğretmenlerden 10'i değinirken, 50'si de temaya değinmemiştir.

Tablo 10. Birlikte Geçirilen Vakitteki Sohbet Temasına Yönelik Belirlenen Kodlar

Grup Adı ve Sayısı	Ders İle Alakalı Sohbet	Günlük Yaşamla İlgili Sohbet	Birlikte Geçirilen Vakitteki Sohbet Temasına Değınmeyenlerin sayısı
Öğretmen	5	0	20
Veli	3	0	27
Toplantı tutanağı	10	0	50

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerden “Ders İle Alakalı Sohbet” temasına 5'i değinirken, temaya değınmeyenlerin sayısı 20'dir. Velilerden 3'ü temaya değınmış 27'si de hiç değınmemiştir. Tutanaklarda ise 10'unda temaya değınmışken 50'sinde temaya değınmemiştir. Bu konuda bazı öğretmen ve velilerin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ö24: “... Birlikte geçirilen zamanın iyi bir şekilde değırlendirilmesi gerektiğı, derslerle ilgili konuşulabileceğı, başarının disiplinli ve planlı bir çalışmadan sonra geleceğı

*birlikte geçirilen zaman içinde konuşulabilir önerisinde bulunurum...”*

*Ö19: “... Beraber geçirilen vakitlerde okuluna zamanında gidilmesi, ödevlerinin niçin yapıldığını, okulda öğrendiklerini evde pekiştirilmesi, kötü alışkanlıkları kazanabileceği ortamlardan ve arkadaşlardan uzak kalınması gerektiği velilerin bu durumları çocuklarıyla birlikte geçirdiği zaman içerisinde konuşulabileceği tavsiyesinde bulunurum...”*

*V30: “... Çocuklarla geçirdiğimiz vakitte onlarla konuşup onları dinlememiz, beklentilerinin neler olduğu ve niçin ders çalışması gerektiğini anlatılmalı önerisinde bulunur...”*

#### **4. TARTIŞMA, SONUÇLAR ve ÖNERİLER**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerin evde bireysel ders çalışmaları için uygun kullanım alanlarının oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Bu konuda öğretmenler öğrencilerin çalışmaları için odasının olmasını, yoksa da uygun bir ortamın evde ders çalışmaya aktif hale getirilmesi gerektiğini ve çalışma ortamının öğrencinin başarısında önemli bir etken olduğunu dile getirmişlerdir. Ders çalışma ortamı öğrencinin tüm dikkatini kolay ve rahat bir şekilde toplayabileceği, motivasyonunu artırabileceği, dikkatinin dağılmasına sebep olacak unsurların bulunmadığı, rahatlıkla dinlenip, keyif alarak ders çalıştığı ortamdır. Uygun şartlarda hazırlanmış bir ders çalışma ortamı öğrencinin akademik anlamda başarıya ulaştıracak ilk adımlardan biri olduğu söylenebilir. Öncelikle ders çalışma ortamının velilerin zevkine göre değil, ders çalışacak öğrencinin isteğine göre

hazırlanması gerektiği konusuna vurgu yapmak önemlidir. Ancak bu durum öğretmenler tarafından yeterince önemsenmedikleri tespit edilmiştir. Velilerin yarısı öğretmenlerin ders çalışma ortamına değinmedikleri söylemişlerdi. Tutanaklarda ise nerdeyse temaya hiç yer verilmediği saptanmıştır. Ailelerin çocuklarının eğitimleri konusunda, yaşam boyu sorumlulukları ve imkânları olduğunu belirten araştırmacılar çoğu ailenin sahip olduğu bu önemli ve etkin rollerinin önemini farkında olmadıklarını belirtmişlerdir (McBride ve Rane, 1996; Eliason ve Jenkins, 2003; Shearer, 2006).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çok azı materyal temasına değinmiştir. Bu öğretmenler de genelde sözlük ve yardımcı kaynakların (Türkçe sözlük, İngilizce sözlük, atasözleri, cetvel, açacak, defter ve konu anlatımlı yardımcı ders kitaplar vb.) bulunması gerektiği ifade etmişlerdir. Materyallerin önemi bu kadar ortadayken elde ettiğimiz bulgular yapılan toplantılarda çok da önemsenmediği görülmüştür. Bu yaş çocuklar genelde soyut işlemler döneminde oldukları için okulda derslerle ilgili konular işlenirken, ya da evde ders çalışılırken materyal kullanılması öğrenmenin daha kalıcı olmasına ve daha kolay gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır. Öğrenciler, özellikle küçük yaş grubunda olanlar, bilgilerin somut modellerle temsil edildiği öğrenme ortamlarında daha anlamlı öğrenirler (Clements, 1999). Nitekim yapılan araştırmalarda somut nesne kullanıldığında, öğrencilerin kendi kendilerine düşünmeleri için cesaretlendirdiği, çocuklara problemlerin çözümü için çeşitli keşfedici ve oluşturmacı stratejik fırsatlar yarattığı söylenebilir (Kelly, 2006). Bu problemlerin de ancak çoklu öğretim yöntemlerinin kullanılması,

farklı temsil biçimleri ile zenginleştirilmiş öğretim ortamlarıyla mümkündür. Ulusal ve uluslararası çapta yapılan araştırmalar da somut materyal kullanıldığında öğrencilerin başarısının arttığı gözlemlenmiştir (Gürbüz, 2007; Kelly, 2006). Ancak materyaller tek başlarına bir anlam ifade etmezler (Huetinck ve Munshin, 2004; Moyer, 2001). Materyallerin gerçek anlamda görevini yerine getirebilmesi için öğretmen ve öğrenciler tarafından anlamlar yüklenmelidir. Yoksa elle tutulan gözle görülen, ya da bir kısım öğrencinin deyimiyle “oyuncak” ya da “incik boncuk” tanımlamalarının ötesine geçemezler (Moyer, 2001). Materyallerin başarılı kullanımı üzerindeki en önemli etken materyalin kullanılmasında öğretmenin verdiği yönergelerin kalitesidir (Huetinck ve Munshin, 2004).

Huzurlu ev ortamı temasıyla ilgili, yapılan araştırmada yer alan öğretmenlerden çok azı bazı önerilerde bulunmuştur. Ailevi sorunların (anne-baba tartışması, ekonomik sıkıntılar) çocukların yanında tartışılmaması gerektiği ifade etmişlerdir. Aile içi uyumun, ailenin destekleyici yaklaşımının ve ailenin okul etkinliklerine katılmasındaki aktifliği, okul başarısı üzerinde önemli etkiye sahiptir (Diaz 1989; Tümkeya, 2017). Çocukların kendilerine ait bir çalışma ortamının olması ve kendilerini huzurlu hissetmeleri çalışılacak yerin büyük ya da küçük olmasından daha önemlidir. Çocukların zihinsel olarak derslere odaklanabilmesi ve dikkatini verebilmesi için, anne – baba arasında yaşanan ya da yaşanabilecek tartışmalar çocuğun olumsuz yönde etkilenmemesi için çocuğa hissettirilmemelidir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu sessiz ortam teması ile ilgili (televizyon, bilgisayar vb.) bazı önerilerde bulunurken, bir kısmının da öneride bulunmadığı tespit edilmiştir. Diğer temalara göre bu temayla ilgili daha fazla öğretmenin tavsiyelerde bulunduğu gözlemlenmiştir. Ebeveynler ve öğretmenler, çocukların başarılarını artırmak istiyorlarsa, elverişli bir öğrenme ortamı için birlikte hareket etmelidirler. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin yaşadığı aile ortamlarını görmeleri ve çalışma ortamının nitelikli bir şekilde hazırlamak amacıyla ebeveynlerle iletişim halinde olmaları önemlidir (Burns, Roe ve Ross,1992).

Anne –baba tarafından teşvik edici davranışlarla ilgili öğretmenden bir kısmı tema ile ilgili (kitap okuma, şarkı, şiir, tarih, eğitsel oyunlar, coğrafya ve matematik vb.) bazı önerilerde bulunurken, büyük çoğunluğu öneride bulunmadığı tespit edilmiştir. Diğer temalarda olduğu gibi bu temada da öğretmenler tarafından yeterince velilerin aydınlatılmadığı görülmüştür. Nitekim Kıncal'ın (1991) yaptığı araştırmada belirttiği gibi günümüzde aileler, okulların yardımı olmaksızın çocuklarını eğitemeyecekleri gibi, okullar da ailelerle iş birliği yapmaksızın öğrencilerini gerektiği şekilde yetiştiremezler. Satır'ın (1996) yaptığı bir çalışmada; çocuğuna yakından ilgilenen, öğrencisinin ders çalışma yerini düzenleyen ve planlayan, öğrencinin başarısını sözlü bir şekilde destek veren, öven öğrencisinin başarısızlığında da kendisine moral veren çalışırsan daha iyisini yapabilirsin sözleriyle cesaretlendiren ebeveynlerin çocuklarının akademik başarılarının daha iyi olduğu kanısına ulaşmıştır.



Evde kitaplık vb. donanımla ilgili öğretmenlerden çok azı tema ile ilgili (kitaplık, kütüphane) bazı önerilerde bulunurken, büyük çoğunluğu herhangi bir öneride bulunmadığı tespit edilmiştir. Oysaki bu temayla ilgili yapılan çalışmaları incelediğimizde evde kütüphane ya da kitaplığın akademik başarıyı artırdığı ve okuma alışkanlığı kazandırdığı tespit edilmiştir (Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım, 2012; Maden ve Maden, 2018; Şen ve Akpınar, 2016). Bunun için öğretmen ve ailenin birlikte iş birliği yapmaları gerekli ve önemlidir. Ogunrombi ve Adio'nun (1995) çocukların okuma alışkanlıkları üzerinde etki eden faktörleri bulmak için yaptığı çalışmasında da ebeveynlerden birkaçının evinde kütüphane mevcut olduğu sonucuna varmışlardır. Bazı yazarların özellikle öğrencilerin akademik başarısı için evde kütüphanenin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Çocukların kitapla tanışması ve kitap okuma alışkanlığı kazanması her ne kadar anne-baba ile başlasa da böyle bir davranışın devam etmesi ve davranışın geliştirilmesinde öğretmenlerin payı önemlidir (Yağcı, 2007, s.66).

Ev ortamında iletişim temasıyla ilgili öğretmenlerin büyük çoğunluğu tema ile ilgili (ödül, diyalog vb.) bazı önerilerde bulunurken, bir kısmının da öneride bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu temada öğretmenin katkısı daha fazla olmuştur. Trivette ve Anderson (1995), ayrıca öğrenmeyi destekleyici ev ortamının, az fakat negatif yönde etkisi olduğunu bulmuşlardır. Trivette ve Anderson'ın (1995)'ın araştırmasında bulunan diğer bir sonuç ise çocuk ve anne-baba arasındaki okulla ilgili iletişimin ve aile katılımının akademik başarıyla ilişkili olmadığıdır. Ailelerin veli toplantılarına ve okul

etkinliklerine katılımı, gönüllü olarak proje ve etkinliklerde çalışmaları ve öğretmenlerle iletişim kurmaları küçük çocuklar için akademik başarı ile ilişkili iken ergenlerde durum farklılaşabilmektedir. Diğer taraftan anne-baba ve çocuk arasındaki okulla ilgili iletişim ailenin okulla ilgili etkinliklere katılımını etkileyebilmektedir. Bu özellik öğrenmeyi destekleyici ev ortamı ile de ilişkili bulunmuştur.

Birlikte geçirilen vakitteki sohbet konusu teması ilgili de yine öğretmenlerin bir kısmı tema ile ilgili (derslerle alakalı ve günlük yaşam üzerine) bazı önerilerde bulunurken, öğretmenlerin büyük çoğunluğu öneride bulunmadığı tespit edilmiştir. Gordon'a göre (1993); ebeveynlerin, dikkat ettikleri en önemli hususlardan biri, çocukların eğitimiyle ilgili endişe duymalarıdır. Dolayısıyla ailelerin, çocukların evde geçirdikleri zaman dilimlerinde sürekli olarak onların eğitimiyle ilgili konuşmaları çocukların kaygı düzeylerini yükseltebilir. Okulda geçirdikleri gün boyunca sürekli eğitim, okul, başarı gibi kavramlara maruz kalan çocuklar evde geçirdikleri zamanlardan bu durumdan uzaklaşmak isteyebilir ve ailelerde bu isteklerine olanak vermelidirler. Bu açıdan ebeveynlerin, çocuklarının eğitimine nasıl katkı verecekleri, onların kaygı düzeylerini yükseltmeden etkileşime geçmeleri ve evde zaman geçirmeleri bakımından önemlidir. Ebeveynler çocuklarının eğitim kurumu dışındaki ve ev ortamında ki eğitimcileridir.

Araştırma sonucuna göre şu öneriler sunulabilir:

Araştırma sonucuna göre yapılan veli toplantılarında öğretmenler materyal kullanımını, huzurlu ev ortamını, anne-baba tarafından teşvik edici davranışlar, kitaplık vb., evde geçirilen zaman dilimlerinde çocuklarla yapılan sohbet konularında velileri yeterince bilgilendirmediği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla velilerle yapılan gerek bireysel gerekse de sınıf veli toplantılarında ana gündem maddeleri bu konular üzerine planlanabilir. Ayrıca ğretmenler bu konularda veliyi bilgilendirici broşür, afiş vb. hazırlanabilir ve ev ziyaretlerinde evlere bırakılabilir. Velileri bilgilendirmeye yönelik ilgili uzmanlar tarafından seminer, konferans vb. etkinlikler okul koordinasyonunda düzenlenebilir.

## KAYNAKLAR

- Akbaşı, S. ve Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim Okullarındaki Okul Aile Birliklerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19, 1 – 21.
- Aslanargun, E. (2007). Okul - aile iş birliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. Sosyal Bilimler Dergisi, 18, 119–135.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç. Ve Yıldırım, K. (2012). Öğretmen, ebeveyn ve öğrencilerin görüşlerine göre ilköğretim öğrencilerinin okuma çevreleri. International Online Journal of Educational Sciences, 4(2), 377-394.
- Biber, K. ve Ural, O. (2016). Portage erken eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının gelişimleri ile aile katılımı düzeyleri üzerindeki etkisi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12(6), 1181-1204.
- Burns, P. C., Roe, B., Ross, E. (1992). Teaching reading. Houghton Mifflin Company.
- Çağdaş, A., Özel, E. ve Konca, A. S. (2016). İlkokul başlangıcında velilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12(4), 891-908.
- Diaz, S. L. (1989). The Home Environment and Puerto Rican Children's Achievement: A Researcher's Diary, (Bul. Kyn. Satır, (1996). The National Association for Education Conference, Hulston, April-May Early Childhood Classrooms", Dissertation Abstracts International,
- Eccles, J. S., ve Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth ve J. F. Dunn

- (Eds.), Family school links: How do they effect educational outcomes? (pp 3-33). Manwah, NJ: Erlbaum.
- Eliason C., Jenkins L., (2003). A practical guide to early childhood curriculum 7 Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.
- Epstein, J. (2004). Meeting NCLB requirements for family involvement. Middle Ground, 8 (1), 14-17.
- Epstein, J. (2005). Attainable goals? The spirit and letter of the no child left behind act on parental involvement. Sociology of Education, 78, 1-5.
- Epstein, J. L. (1995). School, family, community partnerships: Caring about the children we share. Phi Delta Kappan, 76 (9), 701-712.
- Erden, M. (2005). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2004). Okul Yönetimi Öğretim Liderliği. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Fan, X. ve Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a metaanalysis. Educational Psychology Review, 13 (1), 1-22.
- Gordon, T. (1993). Etkili Öğretmenlik Eğitimi. (Çev: Emel Aksay ve Birsen Özkan.) İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Grolnick, W. S., ve Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling:A multidimensional conceptualization and motivational model. Child Development , 65, 237-252.
- Gürşimşek, I. (2003). Okul öncesi eğitime aile katılımı ve psikosoyal gelişim. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 3(1), 125-144.

- Huetinck, L. and S.N. Munshin. 2004. Teaching mathematics for the 21st century: Methods and activities for grades 6-12 (2nd ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Ilgar, M. Z. ve Coşgun-Ilgar, S. (2018). Eğitime aile odaklı yaklaşmak. *International Journal of Social Sciences*, 2(1), 33-49.
- Kathleen V. Hoover-Dempsey , Angela C. Battiato , Joan M. T. Walker , Richard P. Reed , Jennifer M. DeJong & Kathleen P. Jones (2001) Parental Involvement in Homework, *Educational Psychologist*, 36:3, 195-209, DOI: 10.1207/S15326985EP3603\_5.
- Kelly, D. (2006). Measuring online information seeking context, Part 1: Background and method. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57(13), 1729–1739.
- Kıncal, R. Y. (1991). “Okul Aile Birliğinin Fonksiyonlarını Gerçekleştirme Düzeyi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1).
- Machen, S. M., Wilson, J. D. ve Notar, C. E. (2005). Parental involvement in the classroom. *Journal of Instructional Psychology*. 32 (1), 13-16.
- Maden, S. ve Maden, A. (2018). Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik alternatif uygulamaları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 1-17.

- McBride, B.A., Obuchowski, M., Rane, . T. (1996), “Father/Male Involvement in McNeal Jr., R. B. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-Economics*, 30 (2001), 171-179.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEB TTKB]. (2008). ‘İlköğretim veli kılavuzu’ konulu B.08. TTK.0.01.01.01 sayılı, 15.02.2008 tarihli yazı. Ankara: MEB.
- Moyer, P. (2001). Are we having fun yet? How teachers use manipulatives to teach mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 47, 175– 197.
- Ogunrombi, S. A. ve Adio, G. (1995). Factors affecting the reading habits of secondary school students. *Library Review*, 44(2), 50-57.
- Okpala, C. O., Okpala, A. O., ve Smith, F. E. (2001). Parental involvement, instructional expenditures, family socioeconomic attributes, and student achievement. *The Journal of Educational Research*, 95 (2), 110-115.
- Özel, E. ve Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 36, 9-34.
- Pena, D. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94 (1), 42-54.
- Satır, S. (1996). Özel Tevfik Fikret Lisesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarıyla İlgili AnneBaba Davranışları ve Akademik Başarıyı Artırmaya Yönelik Anne-Baba Eğitim

- Gereksinmelerinin Belirlenmesi. A.Ü Sos. Bilm. Enst. Yayınlanmamış. Yüksek Lisans Tezi.SaySchool Relations”, Anthropology ve Education Quarterly, v33 n1 p60-89,
- Shearer, K. A. (2006). Parental involvement: Teachers’ and parents’ voices. Unpublished doctoral dissertation, University of Central Florida Orlando, Florida.
- Şad, S. N. ve Gürbültürk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitime katılım düzeyleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 13(2), 993-1011.
- Şahin, F. T.,ve Ünver, N. (2005). Okulöncesi eğitim programlarına aile katılımı. Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(1), 23-30.
- Şen, M. ve Akpınar, E. (2016). Serbest zaman okumalarının sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıyı yordamaya etkisi. Sosyal Bilimler Dergisi, 6(11), 176-201.
- Şimşek, H, ve Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Trivette, P.,ve Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eight-grade student achievement: structural analysis of nels-88 data. School Psychology Review, 24 (2), 51-59.Workshop presented at the Family Resource Coalition BiennialWorkshop presented at the Family Resource Coalition Biennial
- Tümkiye, S. (2017). Velilerin okulda eğitime katılım türlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26(2), 83-98.



- Ünal, S. ve Ada, S. (2007). Eğitim Bilimine Giriş. Nobel: Ankara.
- Yağcı, Y. (2007). Çocuk ve gençlerin kitaba ulaşmasındaki köprüler. Türk Kütüphaneciliği 21(1), 62- 71.
- Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma: İstiklal İlköğretim Okulu örneği. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7(23), 98-115.

## BÖLÜM 3:

### SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ ÖZEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ I VE II DERSİNİN AKADEMİK ÖĞRENME STANDARTLARININ BELİRLENMESİ\*

*Dr. Öğr. Üyesi Recep KAHRAMANOĞLU*  
Gaziantep Üniversitesi, recepkahtmanoglu@gmail.com

*Erşat SAK*  
MEB, ersatsakk@gmail.com

#### 1. GİRİŞ

Toplumların gelişmesinde ve hatta karakterlerin şekillenmesinde etkin rol oynayan öğretmenlerin görevlerini yerine getirmede ve amaç edindiği ideallere ulaşmasında onların kendi branşlarında uzman olmasına ve genel kültür bilgi birikimine bağlıdır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43.maddesine (MEB, 1973) göre; öğretmenlik devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmış; öğretmenin bu görevleri yerine getirebilmesi için genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon ile mesleğe hazırlanmaları öngörülmüştür.

Eğitim programı hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Öğrenme-öğretme süreci eğitim programının önemli bir aşamasını teşkil eder. Çünkü öğrenmenin gerçekleşmesi öğretme-öğrenme süreci ile sağlanmaktadır. Bu noktada öğretim yöntemi ön plana çıkmaktadır. Öğretim yöntemi “öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yol”

\*"Bu çalışma Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri alanında yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır."

(Fidan, 1996, s. 168) olarak tanımlanmıştır. Bilen (1993, s. 17) ise yöntemi “ sınıfta eğitim etkinliklerine yön veren bilgi rezervi ve planlı eğitimsel yaşantıları öğrenciye ulaştırmayı sağlayan yoldur” olarak tanımlamaktadır. Tanımlar incelendiğinde hedeflere ulaşmanın yegâne yolu etkili bir yöntemin kullanılmasına bağlı olduğu ifade edilebilir. Çünkü bir geminin kıyıya ulaşabilmesi için nasıl bir pusulaya ihtiyacı varsa eğitim işini yapan öğretmene de öğretimin gerçekleşmesi ve belirlenen hedeflere ulaşılması için etkili bir yöntemin rehberliğine ihtiyaç vardır. Öğretmene rehberlik eden ve onu alanında uzman olmasını sağlayan, öğretmenin hangi kazanıma hangi yöntemle daha etkili ve verimli ulaşmasını sağlayan özel öğretim yöntemleri dersinin yeri ve önemi kuşkusuz tartışmasız bir gerçektir. Çünkü özel öğretim yöntemleri dersine hakim olmayan bir öğretmen programı eksiksiz uygulama şansı çok olacaktır. Bu bakımdan kaliteli öğretmen kaliteli öğrenci yetiştirir mantığı ile hareket etmek gerekiyorsa öğretmen adayına daha mesleğin başında iken özel öğretim yöntemleri dersini en iyi şekilde öğrenmesini sağlamak gerekir.

Eğitim sürecinde hedefler ve dersin içeriği ne kadar iyi belirlenirse belirlensin süreçteki tüm öğeleri bir arada tutup işlevsel hale getirenler öğretmenlerdir (Sünbül, 2001, s. 224). Bu bakımdan bir öğretmenin nasıl yetiştirileceği konusu üzerine tüm ülkeler üzerinde önemle durmuş ve konu üzerine çeşitli bilimsel araştırmalar yapılmıştır. Ülkemizde de YÖK’ün 2006 da yaptığı değişikliğe göre öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin mesleki yeterliliğe ulaşması amacıyla hizmet öncesi eğitimlerinde okutulan dersler meslek bilgisi dersleri, alan bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri olmak üzere üç

gruba ayrılmaktadır (Akyüz, 2008, s. 380,385-389; YÖK, 1998; YÖK, 2007). Aynı şekilde Milli Eğitim Bakanlığınca saptanan öğretmen yeterlilikleri “Eğitme-Öğretme Yeterlilikleri”, Genel Kültür Bilgi ve Becerileri” ve Özel Alan Bilgi ve Becerileri” alt başlıklarından oluşmaktadır (MEB, 2005).

Birçok disipline ait içeriği kendi anlayış çerçevesinde kaynaştırarak bütünleştiren sosyal bilgiler dersinin (Geçit, 2010) birçok tanımı mevcuttur. Örneğin Sözer (2008) sosyal bilgiler dersini; “temel kültür öğelerini, birçok alandaki çalışmalardan sağlanan bulgulardan, disiplinler arası bir yaklaşımla seçilip yoğrulmuş oluşturulmuş bilgileri içinde bütünleştiren; ilköğretim düzeyine ve çocuğun küresel algılama özelliğine uygun duruma getirilmiş bir ders” olarak tanımlamaktadır. Sosyal bilgiler akımının önde gelen liderlerinden biri olan Edgar B. Wesley (1937) yılında sosyal bilgileri “sosyal bilimlerin pedagojik amaçlarla basitleştirilmiş şekli” olarak tanımlamıştır (Akt. Hertzberg 1981, s. 1).

Sosyal bir bilim olan sosyal bilgiler dersinin amacı, yaşadığımız bilgi çağında bireylerin toplumsal hayatta karşılaşılabileceği sorunların çözümünde kullanabileceği bilgi, tutum, ve becerilerini geliştirerek içinde bulunduğu toplumla uyum içinde yaşamasını sağlamak ve topluma etkin katılabilen, düşünen ve sorgulayabilen bireyler yetiştirmektir (Gömleksiz ve Cüro, 2011). Bu açıdan toplumda yaşayan bireylerin vatandaşlık bilincine sahip olması, ülkesini seven, koruyan, ilke ve ideallerini savunan bireyler yetiştirmek gerekir. Bu da coğrafya, siyaset, tarih, vatandaşlık, ekonomi, sosyoloji vb. dersleri içerisinde barındıran ve toplumların gelişimi ve dönüşümü üzerinde

büyük bir etkiye sahip olan sosyal bilgiler dersini öğrenmekten geçtiği ifade edilebilir. Çünkü sosyal bilgiler öğretmeninden beklenen misyon, topluma entegre edilmiş ülkesini seven, koruyan, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını bilen ve buna göre davranan bireyler yetiştirmektir( MEB, 2008).

Sosyal Bilgiler Özel Öğretim Yöntemleri dersinin de amacına uygun olarak öğretmen adaylarına öğretilmesi akademik öğrenme standartların net olarak belirlenmesine bağlı olduğu ifade edilebilir. Akademik öğrenme standartları, öğrenmenin kalitesini artıran, anlamlı hedefler belirlemek için bu hedeflere temel oluşturan ve yöntem, stratejilerin etkin kullanılmasını sağlayan öğrenme standartlarıdır (Raising Academic Standards, 1983).

Her branşın kendine has konu alanları ve değerlendirme kriterleri vardır (Işık, 2014, s. 259). Dolayısıyla konuya uygun yöntem ve teknikleri de farklılık göstermektedir. Burada özel öğretim yöntemleri dersi devreye girerek genel öğretim yöntemlerinin konu alanı öğretimine uygulanması, konu alanındaki ders kitaplarının eleştirel bir bakış açısı ile incelenmesi ve hangi kazanımın hangi yöntem strateji ile daha etkili bir şekilde aktarılacağını açıklar.

Sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde; öğrenme etkinlikleri, ölçme değerlendirme, öğretim programları ve kitap incelemeleri, sosyal bilgiler eğitim felsefesi, öğretmen yetiştirme ve bilgisayar destekli sosyal bilgiler eğitimi gibi konular da çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Geçit, 2010, s.104). Sosyal bilgiler eğitiminde standart belirlemeye yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Eğitimi Program Standartlarının Belirlenmesi (Mentiş

Taş, 2004), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Coğrafya Alan Standartlarının Belirlenmesi (Gençtürk ve Akbaş, 2013), çalışmaların olduğu görülmektedir. Görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili özel öğretim yöntemleri ve standart geliştirmeye dair çalışmaların yeterli sayıda olmadığı görülmektedir. Bu bakımdan sosyal bilgiler öğretmenliği özel öğretim yöntemleri dersinin akademik öğrenme standartlarının belirlenmesi çalışmaya özgün bir nitelik kazanmıştır.

Bu bağlamda yapılan çalışmanın amacı, sosyal bilgiler eğitimi ABD’de okutulan özel öğretim yöntemleri I ve II dersinin akademik öğrenme standartlarının belirlenmesidir.

## **2. YÖNTEM**

Sosyal Bilgiler öğretmenliği Özel Öğretim Yöntemleri I ve II dersinin akademik öğrenme standartlarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma nitel bir araştırma olup, delphi tekniği ile belirlenmiştir. Çalışmada standartların belirlenmesi iki basamakta gerçekleştirilmiştir: (1) Uzman grubun belirlenmesi, (2) akademik öğrenme standartlarının belirlenmesi.

### **Uzman Grubun Belirlenmesi**

Sosyal bilgiler öğretmenliği özel öğretim yöntemleri I ve II dersinin akademik öğrenme standartları belirlenmesi için delphi tekniği kullanırken bu tekniğe katılacak uzman grubu oluşturmak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılarda aranan ölçütler ise;

- Çalışmaya gönüllü olarak katılma
- Doktora eğitimini sosyal bilgiler eğitiminde tamamlamış olma
- Sosyal Bilgiler öğretmenliği programında özel öğretim yöntemleri 1 ve 2 derslerine girmiş olma

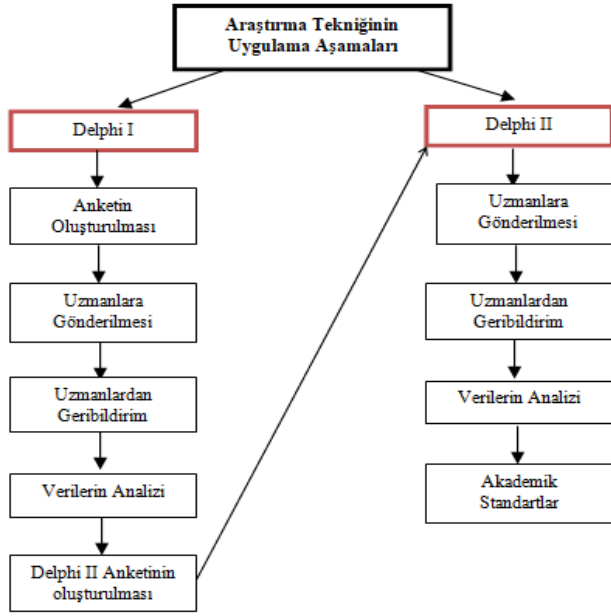
Ülkemizde üniversitelerin eğitim fakültelerinin de Sosyal Bilgiler öğretmenliği Anabilim Dalında görev yapan ve belirlenen ölçütleri karşılayan öğretim elemanları araştırılmış ulaşım bilgilerini içeren bir havuz oluşturulmuştur. Uzman havuzu 56 öğretim elemanından oluşmaktadır. Uzmanlara çalışmanın amacı, içeriği ve uygulanacak yöntem detaylı bir şekilde aktarılmış olup çalışmaya katılıp katılmayacağı durumunu bildiren davet mektubu gönderilmiştir. Davet mektubu uzmanlara e-posta ile gönderilmiş olup 10 günlük süre içinde cevap istenmiştir. Davet mektubu gönderilen uzmanlardan 21'i çalışmaya katılacağını belirtmiş ve böylece çalışmaya 21 gönüllü uzman ile başlanmıştır.

### **Akademik Öğrenme Standartlarının Belirlenmesi**

Bu basamakta sosyal bilgiler öğretmenliği özel öğretim yöntemleri I ve II dersinin akademik öğrenme standartları belirlenmesi için delphi tekniği kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Alanında uzman kişilerin birbirinden bağımsız, habersiz, yüz yüze gelmeden düşüncelerini rahatlıkla ifade ettikleri, uzman görüşlerinden ortak görüş çıkarmayı amaçlayan ve standart oluşturma amacıyla kullanılan delphi tekniği (Demirel, 2006, s.86) kullanılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenliği özel öğretim yöntemleri I ve II dersinin akademik öğrenme standartları belirlenmesi aşamasında

delphi tekniği iki tur Şeklinde planlanmıŐtır. Her iki turda elde edilen verilerle en çok uzlaŐı sağlanan standartlar özel ğretim yöntemleri I ve II dersinin akademik öğrenme standartları olarak kabul edilmiştir.



**Őekil 1:** Araştırma Tekniğinin Uygulanmasına ait AŐamalar

### Delphi I Anketin Oluşturulması

Delphi I uygulaması için öncelikle belirlenmek istenen standartlar ile ilgili geniş bir literatür çalışması yapılmıştır. Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan uzmanlara ‘‘Sosyal Bilgiler ğretmenliği zel ğretim yöntemleri I ve II dersinin akademik öğrenme standartları neler olmalıdır?’’ Şeklinde tek sorudan oluşan form hazırlanmıştır. Ayrıca formda araştırmaya katılan uzmanları tanımaya yönelik kişisel bilgilerle ilgili sorulara da yer verilmiştir. Uzmanlardan düşüncelerini özel ğretim yöntemleri I ve II dersi için



ayrı ayrı yazmaları istenmiştir.

### Delphi I Anketin Uzmanlara Gönderilmesi ve Uzmanlardan Geribildirim

Oluşturulan anket 21 uzmana e- posta ile gönderilmiştir. Delphi I anketin cevaplama süresi olarak iki hafta olarak belirlenmiştir. Süre sonunda 15 uzman ankete dönüş yapmış diğer uzmanlara hatırlatma e-postaları atılmasına rağmen dönüş sağlanamamıştır. Bu anketin geri dönüş oranı yaklaşık %76'dır.

### Verilerin analizi ve delphi II anketinin oluşturulması

Uzmanlardan gelen verilerin tamamı değerlendirmeye alınmış ve gelen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Gelen cevaplar temalar oluşturmadan kodlar çıkarılarak analizi edilmiştir. Analiz sonucu özel öğretim yöntemleri I dersine ait 33 öğrenme taslak standarttı belirlenmesine karar verilmiştir. Özel öğretim yöntemleri II dersinin ise taslak 20 öğrenme standartları belirlenmesi karar verilmiştir. Her iki ders için uzmanlara tarafından ifade edilen standartlar anket haline getirilmiştir. Ankette “*Tamamen Katılıyorum (5) → Hiç Katılmıyorum (1)*” şeklinde beşli likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Böylece delphi 2 anketi son halini almıştır. Uygulamanın yapılacağı uzman gruba guruba e-posta ile gönderilmiştir.

## Delphi II Anketin Uzmanlara Gönderilmesi, Geribildirim ve Verilerin Analizi

Delphi II anketin 15 uzmana gönderilmiş ve uygulamanın 10 günde bitirilmesi amaçlandığı belirtilmiştir. Verilen süre dahilinde 11 uzman dönüş yapmış, 4'ü ise bir hafta sonra dönüş yapmıştır. Anketin dönüş oranı%100. 15 uzmandan gelen delphi II anketinin tamamı değerlendirmeye alınmıştır. Veriler SPSS programına girilerek birinci çeyrek (ç1) medyan (md) ve genişlik ( R ) değerleri alınarak analiz edilmiştir. Bu istatistiksel tekniklerin kullanılması her bir maddeye yönelik uzmanlar arası görüş birliğinin sağlanıp sağlanmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Genişlik değeri farkın az olması uzmanların o madde üzerinde uzlaştığının göstergesidir. Zeliff ve Heldenbrand'a (1993) göre çeyrekler arası genişliği 1,2'nin altında olan maddelerde görüş birliğinin sağlandığı, 1,2 ve üstü bir değer olan maddelerde görüş birliğinin sağlanamadığı kabul edilebilir (Akt.; Şahin, 2001). Uzmanlar arası görüş birliğinin olumlu yönde sağlanması bu çalışma için istenilen bir durumdur. Çünkü uzmanlar bazı noktalarda olumsuz yönde de görüş birliğine sahip olabiliyorlar. Ayrıca uzmanlar maddeler üzerindeki yorumlarını delphi II anketinde belirtmişlerdir.

### **3. BULGULAR**

Bu bölümde öğretim elemanlarının görüşlerine göre araştırmada elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırma sorusu "Sosyal Bilgiler öğretmenliği Özel Öğretim Yöntemleri I ve II dersini alan bir öğretmen adayı sizce hangi bilgi ve becerilere sahip olmalıdır?"

şeklinde ifade edilmiştir.

## **Akademik Öğrenme Standartlarının Geliştirilmesi Basamağına İlişkin Bulgular**

Akademik öğrenme standartları geliştirme basamağında öğretim elemanlarına delphi tekniğı uygulanarak belirlenmiştir. Teknik iki turda gerçekleştirilmiştir. Birinci turda delphi 1 tekniğı kullanılarak öğretim elemanlarından gelen cevaplar kodlar haline getirilerek özel öğretim yöntemleri I ve II dersinin taslak standartları belirtilmiştir.

### **Delphi 1 Uygulamasında Elde Edilen Veriler**

Bu turda araştırmaya dönüt sağlayan 15 uzman özel öğretim yöntemleri I dersine ait 33 taslak standart belirlenirken özel öğretim yöntemleri II dersine ait 20 taslak standardı belirlenmiştir.

**Tablo 1.** Özel Öğretim Yöntemleri I Dersine Ait Taslak Standartlar

<b>SIRA</b>	<b>ÖZEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ I DERSİNE AİT STANDARTLAR</b>	<b>SIKLIK</b>
1.	Programın kapsamı alanındaki eğitim teknolojilerini kullanır. (Akıllı tahta, projeksiyon ve e haritalar.	14
2.	Kazanımlara uygun materyal hazırlar.	14
3.	Sosyal Bilgiler öğretim programına uygun yöntem ve teknik seçerek etkili bir şekilde kullanır.	13
4.	Sosyal bilgiler öğretim programının kazanımlarını analiz ederek uygun bir ders programı hazırlar.	12
5.	Sosyal bilgiler dersine kaynaklık eden sosyal bilimlerin (sosyoloji, antropoloji, ekonomi, felsefe, psikoloji ve sosyal psikoloji) sosyal bilgiler dersi ile arasında ki ilişkiyi açıklar.	11
6.	Etkili bir iletişim becerisine sahip olur.	11
7.	Sosyal bilgiler dersinin dünyada ve ülkemizdeki tarihsel gelişimini açıklar.	10
8.	Sosyal bilgiler dersinde hangi yöntem ve tekniğın hangi strateji ile uyum içinde kullanabileceğini kurgular.	10
9.	Toplumsal olaylara sosyal bilgiler perspektifinden bakar.	9

10.	Sosyal bilgiler öğretim programının yapısını ( amaç, içerik, yöntem, ölçme ve değerlendirme) boyutlarının arasındaki ilişkiyi açıklar.	9
11.	Kazanımlara uygun şekilde farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanır.	9
12.	Kazanımların etkinliklerle nasıl ilişkilendireceğini bilir.	8
13.	Planladığı etkinliği başlatma, sürdürme ve sonlandırma becerisine sahip olur.	8
14.	Sınıf yönetimi ve hakimiyeti öneminin farkında olur.	8
15.	Öğretim programını uygulama ve planlama becerisine sahip olur.	8
16.	Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan soyut somut tek ve çok boyutluluk kavramlarına uygun şekilde yöntem ve teknik kullanır.	8
17.	Sosyal bilgiler özel öğretim programın vizyonunu temel felsefesini ve temel yaklaşımını kavrar.	7
18.	Sosyal bilgiler öğretim programını günceller( günün koşullarına ve yerele göre).	6
19.	Öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim süreçlerini tasarlar.	6
20.	Teorik bilgiyi stratejik bilgilerle pratiğe döker.	6
21.	Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimin önemini bilir.	6
22.	Sosyal bilgiler de yeni yaklaşımları konuya göre işler.	5
23.	Toplumsal konular hakkında eleştirel bakış açısı ile düşünür.	5
24.	Uygulamalı öğretimin öğrenimin öneminin farkına varır.	5
25.	Sosyal bilgiler içerik düzenleme yaklaşımlarını analiz eder.	4
26.	Sosyal bilgiler dersinde sözlü ve yerel tarihin öneminin farkında olur.	4
27.	Öğrencilerin kavram yanılgılarını ortaya çıkarır.	4
28.	Sosyal bilgilerin okul programındaki yerini ve önemini açıklar.	3
29.	Öğrencileri tanıma adına gözlem ve gözlem verilerini anlamlandırma becerilerine sahip olur.	3
30.	Sosyal bilgiler öğretim programını yerelleştirir.	3
31.	Bilişsel etkinliklere dayalı “ teorik formation“ tekniğini kullanır. ( Fikirlerle öğrenmeye ve kavramlara vurgu yapan bilişsel öğrenme).	1
32.	Problem çözme yöntemini bilimsel problem çözme basamaklarına uygun olarak açıklar.	1
33.	Genel öğretim ilkelerine uygun olarak konuyu anlamlı ve anlaşılır bir biçimde sunar.	1

Tablo 1 incelendiğinde delphi I anketine katılan uzmanlar, sosyal

bilgiler öğretmenliği özel öğretim yöntemleri I dersine ait 33 farklı taslak standardı belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan uzmanların en çok vurguladıkları standartlar: “programın kapsamı alanındaki eğitim teknolojilerini kullanır (Akıllı tahta, projeksiyon ve e haritalar)”, “sosyal bilgiler dersinin dünyada ve ülkemizdeki tarihsel gelişimini açıklar”, “sosyal bilgiler öğretim programına uygun yöntem ve teknik seçerek etkili bir şekilde kullanır”, “kazanımlara uygun materyal hazırlar”, “sosyal bilgiler öğretim programının kazanımlarını analiz ederek uygun bir ders programı hazırlar”, “sosyal bilgiler dersine kaynaklık eden sosyal bilimlerin (sosyoloji, antropoloji, ekonomi, felsefe, psikoloji ve sosyal psikoloji), sosyal bilgiler dersi ile arasındaki ilişkiyi açıklar” olmuştur.

**Tablo 2.** Özel Öğretim Yöntemleri II Dersine Ait Taslak Standartlar

SIRA	ÖZEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ II DERSİNE AİT TASLAK STANDARTLAR	SIKLIK
1.	SBÖP temel yaklaşıma uygun öğretim ilkeleri ile model, strateji, yöntem ve teknikleri etkili bir şekilde kullanır.	14
2.	Programa özgü kavram, bilgi, değer, ve tutumları yöntem ve tekniklerle harmanlar.	11
3.	Konu ve kazanımlara uygun materyaller geliştirir.	11
4.	Ölçme verilerini doğru yorumlar.	11
5.	Alternatif ölçme araçlarını geliştirtir.	9
6.	Zamanı etkili kullanarak demokratik bir sınıf ortamı oluşturur.	8
7.	Ders planını hazırlar ve uygular.	8
8.	Alan bilgisini diğer disiplinlerle ilişkilendirir.	7
9.	Kurumsal olarak öğrenilen bilgilerin uygulama örnekleri ile sınıfa sunar.	6
10.	Öğretmenlik ve kurum kültürünü benimser.	6
11.	Bilgisayar destekli öğrenme stratejisini kullanır.	5
12.	Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciye ders planı hazırlar.	4
13.	Yürütücü biliş ve duygusal stratejilerden yararlanır.	4
14.	Kazanımlara uygun kanıt temelli öğrenmeyi kullanır.	4
15.	Mikro öğretim uygulamasının öneminin farkında olur.	3

16.	Sosyal bilgiler öğretimine yönelik felsefi bir bakış açısı geliştirir.	3
17.	Sosyal bilgiler dersinde sosyal medya kullanımı hakkında fikir sahibi olur.	2
18.	Alanın gerektirdiği ilgili becerileri ( değişim ve sürekliliği algılama sosyal bilgiler toplumu konu aldığı için toplumda canlı bir varlık olduğundan sürekli değişir kendini yeniler ).	2
19.	Gelişim ve öğrenme arasındaki ilişkiyi açıklar.	2
20.	Jung'un “ Tip Teorisi “ yaklaşımının öneminden yola çıkarak kendi öğrenme ve öğretme stillerinin farkına varır.	1

Tablo 2 incelendiğinde delphi I anketine katılan uzmanlar, Sosyal Bilgiler öğretmenliği özel öğretim yöntemleri II dersine ait 20 taslak standardı belirtmiştir. Uzmanların en çok vurguladıkları standartlar: “SBÖP temel yaklaşıma uygun öğretim ilkeleri ile model, strateji, yöntem ve teknikleri etkili bir şekilde kullanır”, “konu ve kazanımlara uygun materyaller geliştirir”, “programa özgü kavram, bilgi, değer, ve tutumları yöntem ve tekniklerle harmanlar, ölçme verilerini doğru yorumlar” taslak standartları olmuştur. Daha az vurgulanan standartlar ise: Jung'un “ Tip Teorisi “ yaklaşımının öneminden yola çıkarak kendi öğrenme ve öğretme stillerinin farkına varır ( 1 kişi), Alanın gerektirdiği ilgili becerileri ( değişim ve sürekliliği algılama sosyal bilgiler toplumu konu aldığı için toplumda canlı bir varlık olduğundan sürekli değişir, kendini yeniler) (2 kişi), sosyal bilgiler dersinde sosyal medya kullanımı hakkında fikir sahibi olur ( 2 kişi ), gelişim ve öğrenme arasındaki ilişkiyi açıklar ( 2 kişi).

### **Delphi II Uygulamasında Elde Edilen Veriler**

Bu turda araştırmaya katılan 15 uzmanın delphi II anketine vermiş oldukları cevaplar sunulmuştur. Delphi II anketinde yer alan öğrenme standartları gelen cevaplara göre çeyrek sapma, medyan ve

genişlik değerleri analiz sonuçları tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Özel öğretim yöntemleri I dersi için akademik öğrenme taslak standartlarına yönelik uzmanların görüşleri

<b>A. ÖZEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ I</b>					
		<b>Ç1</b>	<b>M</b>	<b>Ç3</b>	<b>R</b>
<b>A.1.</b>	Programın kapsamı alanındaki eğitim teknolojilerini kullanır. (Akıllı tahta, projeksiyon ve e-haritalar.)	5	5	5	0
<b>A.2</b>	Toplumsal olaylara sosyal bilgiler perspektifinden bakar.	4	4	5	1
<b>A.3.</b>	Kazanımların etkinliklerle nasıl ilişkilendireceğini bilir.	4	5	5	1
<b>A.4.</b>	Sosyal bilgiler dersinin dünyada ve ülkemizdeki tarihsel gelişimini açıklar.	3	5	5	2
<b>A.5.</b>	Bilişsel etkinliklere dayalı “ teorik formation“ tekniğini kullanır. (Fikirlerle öğrenmeye ve kavramlara vurgu yapan bilişsel öğrenme).	3	3	5	2
<b>A.6.</b>	Sosyal bilgiler öğretim programının yapısını ( amaç, içerik, yöntem, ölçme ve değerlendirme) boyutlarının arasındaki ilişkiyi açıklar.	3	4	5	2
<b>A.7.</b>	Sosyal bilgiler özel öğretim programının vizyonunu temel felsefesini ve temel yaklaşımını kavrar.	3	5	5	2
<b>A.8.</b>	Sosyal bilgiler dersine kaynaklık eden sosyal bilimlerin (sosyoloji, antropoloji, ekonomi, felsefe, psikoloji ve sosyal psikoloji) sosyal bilgiler dersi ile arasında ki ilişkiyi açıklar.	3	4	5	2
<b>A.9.</b>	Sosyal bilgiler öğretim programına uygun yöntem ve teknik seçerek etkili bir şekilde kullanır.	4	5	4	0
<b>A.10.</b>	Kazanımlara uygun materyal hazırlar.	4	4	5	1
<b>A.11.</b>	Sosyal bilgiler öğretim programını günceller( günün koşullarına ve yerele göre).	3	4	5	2
<b>A.12.</b>	Öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim süreçlerini tasarlar	3	5	5	2
<b>A.13.</b>	Planladığı etkinliği başlatma, sürdürme ve sonlandırma becerisine sahip olur.	3	5	5	2
<b>A.14.</b>	Sosyal bilgilerin okul programındaki yerini ve önemini açıklar.	4	4	5	1
<b>A.15.</b>	Sosyal bilgiler de yeni yaklaşımları konuya göre işler.	2	4	5	3
<b>A.16</b>	Sosyal bilgiler içerik düzenleme yaklaşımlarını analiz eder.	3	4	5	2
<b>A.17.</b>	Teorik bilgiyi stratejik bilgilerle pratiğe döker.	3	4	5	2

A.18.	Problem çözme yöntemini bilimsel problem çözme basamaklarına uygun olarak açıklar.	4	4	5	1
A.19	Toplumsal konular hakkında eleştirel bakış açısı ile düşünür.	4	4	5	1
A.20.	Sınıf yönetimi ve hakimiyeti öneminin farkında olur.	4	4	5	1
A.21.	Sosyal bilgiler dersinde sözlü ve yerel tarihin öneminin farkında olur.	4	4	5	1
A.22.	Sosyal bilgiler dersinde hangi yöntem ve tekniğin hangi strateji ile uyum içinde kullanabileceğini kurgular.	4	5	5	1
A.23.	Uygulamalı öğretimin öğrenimin öneminin farkına varır.	3	4	5	2
A.24.	Öğretim programını uygulama ve planlama becerisine sahip olur.	3	4	5	2
A.25.	Öğrencilerin kavram yanlışlarını ortaya çıkarır.	4	4	5	1
A.26.	Öğrencileri tanıma adına gözlem ve gözlem verilerini anlamlandırma becerilerine sahip olur.	3	4	5	2
A.27.	Etkili bir iletişim becerisine sahip olur.	4	4	5	1
A.28.	Sosyal bilgiler öğretim programını yerelleştirir.	3	4	5	2
A.29.	Sosyal bilgiler öğretim programının kazanımlarını analiz ederek uygun bir ders programı hazırlar.	4	4	5	1
A.30.	Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan soyut somut tek ve çok boyutluluk kavramlarına uygun şekilde yöntem ve teknik kullanır.	3	4	5	2
A.31.	Genel öğretim ilkelerine uygun olarak konuyu anlamlı ve anlaşılır bir biçimde sunar.	3	4	5	2
A.32.	Kazanımlara uygun şekilde farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanır.	3	4	5	2
A.33.	Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimin önemini bilir.	4	4	5	1

Tablo 3 incelendiğinde, “Programın kapsamı alanındaki eğitim teknolojilerini kullanır (Akıllı tahta, projeksiyon ve e-haritalar).” “Sosyal bilgiler öğretim programına uygun yöntem ve teknik seçerek etkili bir şekilde kullanır.” maddelerinde uzmanlar arasında yüksek derece de bir uzlaşma sağlandığı görülmektedir (R= 0). Uzmanlar; toplumsal olaylara sosyal bilgiler perspektifinden bakar, kazanımların etkinliklerle nasıl ilişkilendireceğini bilir, sosyal bilgilerin okul



programındaki yerini ve önemini açıklar, kazanımlara uygun materyal hazırlar, problem çözme yöntemini bilimsel problem çözme basamaklarına uygun olarak açıklar, toplumsal konular hakkında eleştirel bakış açısı ile düşünür, sınıf yönetimi ve hakimiyeti öneminin farkında olur, sosyal bilgiler dersinde sözlü ve yerel tarihin öneminin farkında olur, sosyal bilgiler dersinde hangi yöntem ve tekniğin hangi strateji ile uyum içinde kullanabileceğini kurgular, öğrencilerin kavram yanılgılarını ortaya çıkarır, etkili bir iletişim becerisine sahip olur, sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimin önemini bilir maddelerinde de uzlaşa sağlamışlardır (R= 1). Sosyal bilgilerde yeni yaklaşımları konuya göre işler maddesi ise üzerinde uzlaşa sağlanamamıştır (R= 3).

**Tablo 4.** Özel Öğretim Yöntemleri II Dersi İçin Akademik Öğrenme Taslak Standartlarına yönelik uzmanların görüşleri

<b>B. ÖZEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ II</b>					
		<b>Ç1</b>	<b>M</b>	<b>Ç3</b>	<b>R</b>
<b>B.1.</b>	SBÖP temel yaklaşıma uygun öğretim ilkeleri ile model, strateji, yöntem ve teknikleri etkili bir şekilde kullanır.	5	5	5	0
<b>B.2.</b>	Programa özgü kavram, bilgi, değer, ve tutumları yöntem ve tekniklerle harmanlar.	5	5	5	0
<b>B.3.</b>	Mikro öğretim uygulamasının öneminin farkında olur.	3	4	5	2
<b>B.4.</b>	Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciye ders planı hazırlar.	3	3	5	2
<b>B.5.</b>	Kurumsal olarak öğrenilen bilgilerin uygulama örnekleri ile sınıfa sunar.	3	4	5	2
<b>B.6.</b>	Konu ve kazanımlara uygun materyaller geliştirir.	4	4	5	1
<b>B.7.</b>	Zamanı etkili kullanarak demokratik bir sınıf ortamı oluşturur.	3	4	5	2
<b>B.8.</b>	Yürütücü biliş ve duygusal stratejilerden yararlanır.	2	4	5	3
<b>B.9.</b>	Sosyal bilgiler dersinde sosyal medya kullanımı	4	4	5	1

	hakkında fikir sahibi olur.				
<b>B.10.</b>	Bilgisayar destekli öğrenme stratejisini kullanır.	3	4	5	2
<b>B.11.</b>	Kazanımlara uygun kanıt temelli öğrenmeyi kullanır.	4	4	5	1
<b>B.12.</b>	Alanın gerektirdiği ilgili becerileri ( değişim ve sürekliliği algılama sosyal bilgiler toplumu konu aldığı için toplumda canlı bir varlık olduğundan sürekli değişir kendini yeniler ).	3	4	5	2
<b>B.13.</b>	Ders planını hazırlar ve uygular.	3	5	5	2
<b>B.14.</b>	Alternatif ölçme araçlarını geliştirir.	4	4	5	1
<b>B.15.</b>	Jung'un “ Tip Teorisi “ yaklaşımının öneminden yola çıkarak kendi öğrenme ve öğretme stillerinin farkına varır.	2	4	5	3
<b>B.16.</b>	Öğretmenlik ve kurum kültürünü benimser.	3	4	5	2
<b>B.17.</b>	Ölçme verilerini doğru yorumlar.	3	4	5	2
<b>B.18.</b>	Gelişim ve öğrenme arasındaki ilişkiyi açıklar.	3	4	5	2
<b>B.19.</b>	Alan bilgisini diğer disiplinlerle ilişkilendirir.	4	4	5	1
<b>B.20.</b>	Sosyal bilgiler öğretimine yönelik felsefi bir bakış açısı geliştirir.	3	4	5	2

Tablo 5 incelendiği zaman araştırmaya katılan uzmanlar: SBÖP temel yaklaşıma uygun öğretim ilkeleri ile model, strateji, yöntem ve teknikleri etkili bir şekilde kullanır, programa özgü kavram, bilgi, değer, ve tutumları yöntem ve tekniklerle harmanlar maddelerinde yüksek düzeyde uzlaşa sağlamışlardır (R=0). Diğer maddelere incelendiğinde: konu ve kazanımlara uygun materyaller geliştirir, sosyal bilgiler dersinde sosyal medya kullanımı hakkında fikir sahibi olur, alternatif ölçme araçlarını geliştirir, alan bilgisini diğer disiplinlerle ilişkilendirir, uzmanlar arasında uzlaşa sağlanmıştır (R= 1). Araştırmaya katılan uzmanlar arasında görüş ayrılıklarının yaşandığı maddeler ise: yürütücü biliş ve duygusal stratejilerden yararlanır, Jung'un “ Tip Teorisi “ yaklaşımının öneminden yola çıkarak kendi öğrenme ve öğretme stillerinin farkına varır ( R= 3 ) maddeleridir.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu “Programın kapsamı alanındaki eğitim teknolojilerini kullanır (Akıllı tahta, projeksiyon ve haritalar) taslak standardı üzerine görüş belirtmişlerdir. Öğretme-öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirmek ve daha nitelikli bireyler yetiştirmek için teknolojinin eğitimle bütünleştirilerek kullanılmasının gerektiği düşünülmektedir (Konur, Sezen ve Tekbıyık, 2008). Araştırma da belirtildiği üzere teknolojinin farklı kullanım alanları olmakla beraber eğitimde kullanılması öğrenme açısından önemlidir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasında eğitim teknolojinin etkin ve verimli kullanmayı öğrenmesi gerektiği düşünülmektedir. Teknoloji öğretmenin yerini hiçbir zaman almamakla beraber eğitimi okul duvarları dışına çıkaran ve anlamayı kolaylaştıran teknolojiyi kullanmak öğrenmenin kalıcılığı açısından önemlidir (Saritepeci, Durak ve Seferoğlu, 2016). Uzmanlardan gelen cevaplar sonucunda en yüksek ortalamaya sahip standartlardan biri de “Kazanımlara uygun materyal hazırlar” standardıdır. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü 2017 öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri adlı çalışmada da belirtildiği üzere; öğretmen “öğrenme ve öğretme sürecini planlamalıdır” maddesi yer almaktadır. “Öğretim materyali hedef ve davranışlara uygun olmalıdır” tezi böylece bu standart ile paralellik göstermektedir. Çünkü materyal öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine ve öğretim ortamına uygun olduğu takdirde amacına ulaşır. Öğretim elemanlarının en çok hemfikir oldukları diğer bir standart ise “kazanımlara uygun şekilde farklı ölçme ve

değerlendirme tekniklerini kullanır.” standardıdır. Üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerde ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yalnızca geleneksel araç veya yöntemlerle sınırlı kaldığı görülmektedir (Gelbal ve Kelecioğlu 2007, s.136). Dolayısıyla öğretmen adayları lisans eğitimi sırasında da ÖÖY dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini öğrenmeleri önemli görülmektedir. Daha fazlası ise kazanıma uygun alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanabilmesi önemli bir beceri olacaktır. Belirlenen 33 taslak standarttan uzmanlardan gelen anket sonucuna göre en düşük ortalamaya sahip maddeler ise “Sosyal Bilgiler Öğretim Programını yerelleştirir.” maddesi ile “problem çözme yöntemini bilimsel problem çözme basamaklarına uygun olarak açıklar.” maddesi olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının özel öğretim yöntemleri II dersine ait ankete verdikleri cevaplar incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip maddelerden biri olan “SBÖP temel yaklaşıma uygun öğretim ilkeleri ile model, strateji, yöntem ve teknikleri etkili bir şekilde kullanır.” maddesidir. Bu madde ile sosyal bilgiler öğretim programına uygun öğretim ilkeleri, strateji, yöntem ve teknik kullanmanın önemine değinilmiştir. Adayların öğrenim süreleri içerisinde alana özgü yöntem, tekniklere hakim olması öğretmenlik hayatında programın doğasına uygun ders süreci oluşturmasına ciddi katkı sağlayabilir. Dersi tek düzelikten çıkarmasına olanak sağladığı gibi öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılmasına da olanak sağlayacaktır. Dolayısıyla ilgili standardın özel öğretim yöntemleri dersi kapsamında yer verilmesi adaylara beceri kazandırması

bakımından önemlidir. Çalışmada, uzmanlardan gelen anket sonucu incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip bir diğer madde ise “programa özgü kavram, bilgi, değer ve tutumları yöntem ve tekniklerle harmanlar.” standardıdır. Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiği zaman sosyal bilgiler dersi için belirlenen değerler: Adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, vatanseverlik vb. değerlerin olduğunu görmekteyiz. Bu değerlerin öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ele alınarak işlenmelidir denilmektedir. Bu soyut kavramları öğrenciye uygun yöntem teknikler kullanarak anlatılması öğrenmeyi kolaylaştıracağı ve daha nitelikli hale getireceği düşünülmektedir. Yine uzmanlardan gelen anket sonucuna göre en yüksek ortalamaya sahip bir standart olan “Ölçme verilerini doğru yorumlar.” standardıdır. Ölçme ve değerlendirme; bir yandan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri içerisinde önemli bir yer tutarken, diğer taraftan öğrencilerde oluşturulan davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesinde temel ders özelliği taşımaktadır. Bu bağlamda; ölçme ve değerlendirme alanında istenilen niteliğe sahip bir öğretmen veya öğretmen adayı, eğitim sisteminin kalitesini önemli derecede etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Yeşilyurt,2012, s.378). Yapılan araştırmada da belirtildiği üzere dersin hedef ve davranışlarına uygun ölçme ve değerlendirme yapıldığı takdirde eğitimin kalitesi artacağı düşünülmektedir. Bunun da önemli şartlarından biri de değerlendirme verileri doğru yorumlamaktır. Aksi takdirde varılan sonuçlar yanlış yorumlandığı için değerlendirmenin amaçları olan öğrenme hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı, öğrenme

süreci hakkında bilgi verme, öğrenme eksiklerinin saptanması, bireyin öğrenimindeki belirli güçlülükleri ve zayıflıkları teşhis etmesi ve bir sonraki öğrenme için motive etmesi gibi amaçlara ulaşılması zor olacaktır.

En düşük ortalamaya sahip iki madde ise “Gelişim ve öğrenme arasındaki ilişkiyi açıklar.” ile “Sosyal Bilgiler dersinde sosyal medya kullanımı hakkında fikir sahibi olur.” maddeleri olmuştur. Böylece bu iki maddenin özel öğretim yöntemleri 2 dersinde akademik öğrenme standardı olarak kabul görmemiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıda ki öneriler getirilmiştir.

1. Yükseköğretim kurumunun 2018 Lisans Programlarının Yapısı ve Getirdiği Yenilikler çalışmasında da belirttiği üzere Eğitim Fakültelerinin programında Alan Eğitimi (AE) dersleri de %45-50 oranında yer almıştır. Bu veriden yola çıkarak Sosyal Bilgiler öğretmenliğinin temel alan derslerinden biri olan özel öğretim yöntemleri I ve II dersinin alanın uzmanları tarafından belirlenmiş standartlara göre işlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

2. Her eğitim fakültesinde farklı bir kaynaktan öğretilen özel öğretim yöntemleri I ve II ders kitabının bu çalışma sonucunda ortaya konulan akademik öğrenme standartları dikkate alınarak ortak bir kitap basılarak yeniden düzenlenebilir.

3. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular, özel öğretim yöntemleri I dersi için “Programın kapsamı alanındaki eğitim

teknolojilerini kullanır. (Akıllı tahta, projeksiyon ve e-haritalar).” standardı özel öğretim yöntemleri ders kitabında ayrı bir ünite olarak değerlendirilebilir.

4. Öğretmenlerin mesleki hayatlarında ölçme ve değerlendirme aracı olarak daha geleneksel yöntemler kullandığı daha önceki bilimsel araştırmalarla ortaya konulmuştur. Bu çalışmada elde edilen bulgular sonucunda özel öğretim yöntemleri dersi için en önemli standartlardan biri de “farklı ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılmalıdır” standardı olmuştur. Bu doğrultu da ölçme ve değerlendirme konusu daha ayrıntılı olarak ders kitabında ayrı bir bölüm olarak yer verilebilir.

5. Öğretmen adayının lisans eğitimi sırasında bilgi birikiminin temelini oluşturan özel öğretim yöntemleri dersinin öğretim elemanlarının bu çalışma da ortaya koyduğu standartlar göz önünde bulundurarak işleme dersi amacına daha nitelikli hizmet edeceği düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akyüz, (2008).Türk eğitim tarihi (13.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bilen, M. (1993). Plandan uygulamaya öğretim (3. Baskı). Ankara: Takav matbaacılık.
- Demirel, Ö. (2006). Eğitimde program Geliştirme (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Fidan, N. (1996). Okulda Öğrenme ve Öğretme, Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Geçit, Y. (2010). Sosyal Bilgiler Eğitimi “Öğretim Programları Konulu Çalışmalar” Üzerine Bir Araştırma, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs), Elazığ.
- Gelbal. S.ve Kelecioğlu. H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Alguları ve Karşılaştıkları Sorunlar. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 133-145.
- Gençtürk, E. ve Akbaş, Y. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Coğrafya Alan Standartlarının Belirlenmesi: Delphi Tekniği Uygulaması. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(2), 335-353.
- Gömlüksiz, M. N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(1), 95-134.
- Hertzberg, H. W. (1981). Social studies reform 1880-1980. Boulder: Social Science Education Consortium, Inc.



- Işık, A. (Ed.). (2014). Öğretmenlik Mesleği. F. Güneş içinde, Eğitim Bilimine Giriş (ss. 258-285). Ankara: Pegem Akademi.
- Konur, K. B., Sezen, G. ve Tekbıyık, A. (2008). Fen ve teknoloji derslerinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı etkinliklerde öğretim teknolojilerinin kullanılabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri. The 8th International Educational Technology Conference (May, 6-12), Eskişehir.
- MEB (1973). Milli eğitim temel kanunu. (1739). Tebliğler Dergisi.
- MEB (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara : Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2008). Öğretmenlik Yeterlikleri, Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri. Ankara: MEB Yayınları.
- Mentiş Taş, A. (2004). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Eğitimi Program Standartlarının Belirlenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(1), 28-54.
- Raising Academic Standards (1983). Higher Education Research Reports Executive Ssummary.
- Saritepeci, M., Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2016). Öğretmenlerin Öğretim Teknolojileri Alanında Hizmet-İçi Eğitim Gereksinimlerinin FATİH Projesi Kapsamında İncelenmesi. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 7(3), 601-620.
- Sözer, E. (2008). Sosyal Bilgiler Dersinin Tanımı, Kapsamı ve İlköğretim Programındaki Yeri. Ş. Yaşar (Ed.), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde (s.41-55). Eskişehir: Anadolu

Üniversitesi Yayınları.

- Sünbül, (2001). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik, (Ed. Özcan Demirel ve Zeki Kaya), Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şahin, A. (2001). Eğitim araştırmalarında Delphi tekniği ve kullanımı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 215-220.
- Yeşilyurt. E. (2012). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendir Alanına İlişkin Genel Yeterlik Algıları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.17, 377-395.
- YÖK. (1998). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara: Yükseköğretim Kurulu
- YÖK. (2007). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Zeliff, N. D. ve Heldenbrand, S. S., (1993). What Has Being Done InThe International Business Curriculum?. Business Education Forum, 48 (I),23-28.

## BÖLÜM 4:

### BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİN AHLAKİ GELİŞİMİNE ETKİSİ

*Dr. Bahadır DEMİR*  
MEB, 15 Temmuz Şehitler Ortaokulu,  
Antalyabahadr77@hotmail.com

*Dr. Mustafa ALTINKÖK*  
Akdeniz Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Antalya  
mustafaaltinkok@akdeniz.edu.tr

#### GİRİŞ

Yaşamın sürdürüldüğü toplumdüzeninde, ahlaki ve kültürel değerler ne kadar içselleştirilmiş ise ve toplumun bireyden beklediği sorumlulukları bu değerler doğrultusunda yerine getirir ve gerçekleştirirse toplumun daha yaşanılır, düzenli ve sağlıklı olmasının sağlanılacağı düşünülmektedir. Okullarda beden eğitimi derslerinde öğretmenlerin, geleceğin sporcuları olarak kabul ettiğimiz sporcu öğrencileri, ahlaki gelişimlerine önem vermeleri gerektiği ileri sürülmektedir. İnsan davranışlarının ahlaki temellere göre şekillendirilebilmesi için, eğitim önemli bir araçtır. Aslında eğitim bir yöntem işidir, eğitimin önceliklerinden birisi öğrencileri topluma faydalı ve yararlı iyi bir insan olarak yetişmesini desteklediği bilinmektedir.

İyi denebilecek bir insan başkalarına zarar vermeyen, onların haklarına saygı gösteren, toplumun değerlerine, örf, adet ve geleneklerine göre hareket edebildir. Bunun için de, iyi bir ahlaki terbiye şarttır. Ahlak terbiyesinde amaç kesin, dış tesirlerden uzak,

vicdanına uyarak karar veren ve hareket eden insanları yetiştirmektir (Semin, 1979). Ahlak gelişim; bireyin kendisinin toplumun değerlerini ve yargılarını edinerek yaşamını idame ettirdiği çevreye uyumu ile birlikte kendisinin ilke ve değer yargılarını oluşturmasını hedefler diyebiliriz. Birey sahip olduğu bu değerler sistemini dönemler içerisinde farklılaştırarak geliştirmektedir. Ahlak gelişimi üzerine Piaget ve Kohlberg başta olmak üzere Gilligan gibi bir çok bilim adamı araştırma ve çalışmalar gerçekleştirmiştir. Piaget, ahlak gelişim aşamalarının altı yastan sonra, Kohlberg ise ilk yaşta başladığını belirtirken Gilligan ahlak gelişimini genel olarak ahlak sevgisine göre ele almaktadır. Genel olarak, ahlak gelişimi çok erken yaşlarda, çocuğun yakın çevresindeki ilk ilişkileri sonucunda başladığı bilinmektedir. Bulunduğu çevreden gelen tepkiler ile belirlenen davranışlara ilişkin ilk belirtiler ve bilgiler kademe kademe ahlaki davranışlara ve ahlak kurallarına temel oluşturabilmektedir. Bu nedenle çocuğun erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi dönemde yetiştiği ve paylaşımlarda bulunduğu çevre, kendisine model oluşturan yakın çevresindeki bireylerin tutum ve davranışları, ahlak gelişimi ve kazanımı bakımından oldukça büyük önem arz etmekte olduğu bilinmektedir. Kohlberg (1980; 1984), ahlak gelişimi ile ilgili olarak, içinde bulunulan çevrenin baskısı ile ve bazı değerlerin aktarılması ile öğretilecek bir süreç olmadığı, çocuk ya da gençlerin doğrudan kendi deneyimlerini sorgulamaları, düşünceleri, farklı fikir ve durumlar ile karşı karşıya kalıp tartışma ve sorgulamalar ile gelişip, ilk olarak

bilişsel alan kabiliyeti ve sonrasında bilinç düzeyinde olduğunu bildirmiştir.

Eğitim, “insan davranışlarında bilgi, beceri anlayışı, ilgi ve diğer nitelikler yönünden belli gelişmeler sağlamak amacıyla yürütülen etkinlikler sistemi” veya “eğitim, insanın işlenerek kendisine ve topluma faydalı hale getirilmesidir” diyebiliriz. Bu işlemi her toplumun özelliklerine göre ayrı ayrı düşündüğümüz zaman, eğitim millilik kazanır “Milli eğitimin ana gayesi; etmektir” biçiminde olmalıdır. Bireyin, büyüme ve gelişme süreci içinde eğitimde esas alınması gereken temel ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlar onun; kişisel, sosyal, eğitsel ve mesleki gelişim alanlarındadır (Karabacak, 1993; Kuzgun, 2002; Kuzgun, 2003).

Bu doğrultuda Türk Milli Eğitimi'nin genel amacı, Türk Milleti'nin bütün fertlerini

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve anayasada ifadesi bulunan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı Türk Milleti'nin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan, geliştiren, ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar halinde yetiştirmek,
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikteş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların kendilerini mutluluk olacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır.

Beden eğitimi ise vücut ve yapısal fonksiyonu geliştirmeyi, eklem ve kasların kontrolü ve dengeli bir biçimde gelişmesini sağlamayı, okul çağı sonrası iş ve sosyal faaliyetlerin süresi içinde harcanan fiziki gücü en ekonomik şekilde kullanmayı, dolayısıyla organların kontrolü, metotlu bir şekilde hareket etmesini öğreten bir faaliyet sistemidir (Haywood & Heymann, 1989). Spor ve beden eğitimi, bireylerin sağlıklarını geliştirip ve toplumun içsel gücünü güçlendirir iken kişilik gelişmesini destekler ve eğitimin önemli bir parçası ve toplum içinde beraberce yaşam olanakları için çok yönlü ve etkili alıştırma ve ortamları sunarken serbest zaman etkinlikleri boyutunda anlam ve haz verici duygulara imkan vermektedir (Röthig & Grössing, 2002). Genel eğitim içinde büyük öneme sahip olan beden eğitimi ve sporun temelamacı, çocukların fiziksel etkinlikler yoluile eğitimini sağlayarak her öğrencinin hareket kapasitesinin en üst düzeye çıkmasına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda çocukların fiziksel, zihinsel sosyal veduygusal gelişimlerinin en üst düzeye çıkarılmasına katkıda bulunmaktadır. Bu çerçevedebeden eğitimi; okul beden eğitimi programlarında fiziksel aktiviteler ile öğrenci gelişimine, bilgisine, tutumlarına, motor ve davranışsal becerilerine eğlenceli katılım sağlamak amacıyla yapılan ve fiziksel devamlılık içeren aktif hayat şeklidir (Pate, Corbin ve Pangrazi, 1998) diye tanımlanmaktadır. DPT (Devlet

Planlama Teşkilatı)’e göre ise beden eğitimi, insanın bütünü oluşturarak fiziki, ruhi ve zihni niteliklerin bulunduğu, yaşın ve genetik kapasitenin gerektirdiği verim gücüne ulaştırılması için rekabet olmaksızın yapılan bütün faaliyetler olarak ifade edilmektedir.

Okul, toplumun küçültülmüş örneğidir. Okulun en önemli görevi, bireyi toplumsallaştırmaktır. Okul, bu görevini yaparken bir yandan öğrencinin okul dışındaki toplumsal davranışlarını iyileştirici ve toplumsal gelişiminin sağlayıcı bir ortam yaratmaya çalışır. (Başaran 1982). Dolayısıyla çocuğa sosyal çevresi ile uyum içinde yaşamayı öğretmek, okulun en önemli görevidir denilebilir. Okul içi müsabakada, okuldaki bir öğrenci oyun kurallarını uyma mecburiyeti yüzünden kendi çıkarına göre davranma veya arkadaşına zarar verme gibi durumlarla karşılaştığı takdirde, ahlaki açıdan önemli bir eylem çatışmasına girer. Eylem çatışmasının ahlaki açıdan önemli bir özelliği de, üzerinde anlaşılacak kuraldan sapma durumunda, kural dışı harekette bulunan sporcunun cezalandırılmasıdır. Bu yüzden oyunda kurala uyma çocuk ve gençler açısından ahlaki eylem olarak kabul edilebilir (Köhler 1985). Beden eğitimi dersinde, bu ortam sağlandığı takdirde, öğrenciler kurallara kendiliklerinden uyacaklardır. Öğrenci kuralı, vicdanın aldığı kararlar olarak algıladığı zaman, ahlaki özgürlüğe kavuşacaktır. Böyle bir öğretim şekli, kurallara uyma konusunda, öğrencilere yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma ile farklı lise türlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerinin beden eğitimi dersi alma durumlarına bağlı olarak ve

bazı değişkenlere göre ahlaki gelişimlerinin etkilenme düzeyini belirlemek amaçlanmaktadır.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri, geniş grupları içeren evrenden seçilmiş bir örneklem grup üzerinde yapılan geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle incelemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1999).Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinden 98 ve Fen Lisesinden 202 kişi olarak, 165 kız ve 135 erkek olmak üzere toplamda 300 öğrenciden oluşmaktadır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Anket formu, öğrencilerin kişisel bilgilerini içeren “demografik bilgi formu” ile (Güler, 2006) tarafından spor alanına uyarlananJames R. Rest (1979)tarafındangeliştirilmiş “Ahlaki Yargılar Envanteri” (Defining Issues Test-DIT) kullanılmıştır.

### **İstatistiksel Analiz**

Araştırmada verilerin analizinde kişisel bilgiler için betimsel istatistik yöntemleri olarak frekans (f), yüzde (%) dağılımları kullanılır iken ikili gruplardabağımsız gurup t-test testi kullanılmıştır.



## Bulgular

**Tablo 1.** Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre frekans yüzde dağılımı

<b>Cinsiyet</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kadın	165	55
Erkek	135	45
<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>100</b>

Tablo 1’de görüldüğü üzere, ortaöğretim öğrencilerinin demografik özelliklerinden cinsiyet değişkenine göre bayan 165’i (%55), erkek 135’i (%45) şeklinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 2.** Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf değişkenine göre frekans yüzde dağılımı

<b>Sınıf</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
9	101	33,7
10	100	33,3
11	54	18,3
12	44	14,7
<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>100</b>

Tablo 2’de görüldüğü üzere, ortaöğretim öğrencilerinin demografik özelliklerinden sınıf düzeyleri değişkenine göre 9. Sınıf 101’i (%33,7), 10. Sınıf 100’ü (%33,3), 11. Sınıf 54’ü (%18,3), 12. Sınıf 44’ü (%14,7) şeklinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.** Ortaöğretim öğrencilerinin branş değişkenine göre frekans yüzde dağılımı

<b>Branş</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Bireysel	65	21,7
Takım	205	68,3
Mücadele	30	10,0
<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>100</b>

Tablo 3'te görüldüğü üzere, ortaöğretim öğrencilerinin demografik özelliklerinden branş değişkenine göre bireysel olan branşlarda 65 (%21,7), takım branşlarında 205 (%68,3), mücadele branşlarında 30 (%10,0) şeklinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.**Ortaöğretim öğrencilerinin okul değişkenine göre frekans yüzde dağılımı

<b>Okul</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Antalya teknik lisesi	98	32,7
Cadıl fen lisesi	202	67,3
<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>100</b>

Tablo 4'te görüldüğü üzere, ortaöğretim öğrencilerinin demografik özelliklerinden teknik lise 98 (%32,7), fen lisesi 202 (%67,3) şeklinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 5.** Ortaöğretim öğrencilerinin basketbolcu Ali alt basamağında tercih edilen durum değişkenine göre frekans yüzde dağılımı

<b>Durum</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Rıza'yı sakatlamalı	47	15,7
Rıza'yı sakatlamamalı	237	79,0
Kararsızım	16	5,3
<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>100</b>

Tablo 5'te görüldüğü üzere, ortaöğretim öğrencilerinin demografik özelliklerinden tercih edilen durum değişkenine göre “rıza'yı sakatlamalı” 47 (%15,7), “rıza'yı sakatlamamalı” 237 (%79,0) “kararsızım” 16 (%5,3) şeklinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 6.** Ortaöğretim öğrencilerinin halterci Ahmet alt basamağında tercih edilen durum değişkenine göre frekans yüzde dağılımı

<b>Durum</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Doping kullanmalı	57	19,0
Doping kullanmamalı	219	73,0
Kararsızım	24	8,0
<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>100</b>

Tablo 6’da görüldüğü üzere, ortaöğretim öğrencilerinin demografik özelliklerinden tercih edilen durum değişkenine göre “doping kullanmalı” 57 (%19,0)“doping kullanmamalı” 219 (%73,0) “kararsızım” 24 (%8,0) şeklinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 7.** Ortaöğretim öğrencilerinin kaleci Varol alt basamağında tercih edilen durum değişkenine göre frekans yüzde dağılımı

<b>Durum</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Osman’ın isteğini yapmalı	59	19,7
Osman’ın isteğini yapmamalı	203	67,7
Kararsızım	38	12,7
<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>100</b>

Tablo 7’de görüldüğü üzere, ortaöğretim öğrencilerinin demografik özelliklerinden tercih edilen durum değişkenine göre “osman’ın isteğini yapmalı” 59 (%19,7), “osman’ın isteğini yapmamalı” 203 (%67,7) “kararsızım” 38 (%12,7) şeklinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 8.**Ortaöğretim öğrencilerinin basketbolcu Ali alt ölçeği en çok tercih edilen madde değişkenine göre frekans yüzde dağılımı

<b>En çok tercih edilen madde</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
*En önemli- 2. madde	85	28,3
**2.en önemli- 8. madde	54	18,0
***3.en önemli- 1. madde	34	11,3
****4.en az önemli- 4. madde	9	3,0
<b>Toplam</b>	<b>182</b>	<b>100</b>

\*Sakatlanan oyuncunun bir daha spor yapamayacak olması sizce ne kadar önemlidir?

\*\*Ali'nin ailesinin kendisine öğrettiği “başkalarının hakkına saygılı ol” ilkesini çiğneyecek olması sizce ne kadar önemlidir?

\*\*\*50. Yıl takım antrenörünün bu şekilde elde edeceği başarı sizce ne kadar önemlidir?

\*\*\*\*Ali'nin, Rıza'yı sakatlaması ile takımının elde edeceği haksız başarı sizce ne kadar önemlidir?

Tablo 8'de görüldüğü üzere, Basketbolcu ali alt ölçeği en çok tercih edilen madde 2.madde iken 2.tercih edilen madde8.madde,3.tercih edilen madde 1.madde en az tercih edilen madde 4. madde şeklinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 9.**Ortaöğretim öğrencilerinin halterci Ahmet alt ölçeği en çok tercih edilen madde değişkenine göre frekans yüzde dağılımı

<b>En çok tercih edilen madde</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
* En önemli-1. madde	64	21,3
**2.en önemli-5. madde	50	16,7
***3.en önemli-3. madde	41	13,7
****4.en az önemli-7. madde	14	4,7
<b>Toplam</b>	<b>169</b>	<b>100</b>

\*Ahmet'in spor geçmişindeki başarılar sizce ne kadar önemlidir?

\*\*Ahmet'te doping tespit edilmesi halinde; ülkesini temsil ediyor olması sizce ne kadar önemlidir?

\*\*\*Ahmet'in doping kullandığının tespit edilmesi halinde, geçmiş başarılarla dolu isminin lekelenmesi sizce ne kadar önemlidir?

\*\*\*\*Ahmet'in antrenörünün kuraldışı bu olaya göz yumması sizce ne kadar önemlidir?

Tablo 9'da görüldüğü üzere, Halterci Ahmet alt ölçeği en çok tercih edilen madde 1.madde iken 2.tercih edilen madde 5.madde, 3.tercih edilen madde 3.madde en az tercih edilen madde 7. madde şeklinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 10.** Ortaöğretim öğrencilerinin kaleci Varol alt ölçeği en çok tercih edilen madde değişkenine göre frekans yüzde dağılımı

<b>En çok tercih edilen madde</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
* En önemli-5. madde	69	23,0
**2.en önemli-3. madde	38	12,7
***3.en önemli-7. madde	37	12,3
****4.en az önemli-9. madde	16	5,3
<b>Toplam</b>	<b>160</b>	<b>100</b>

\*Varol'un, Osman'a yardım etmek için,kendisine güvenen takım arkadaşlarını hiçe sayması sizce ne kadar önemlidir?

\*\*Osman'ın Varol ile olan arkadaşlığını kendi çıkarları doğrultusunda kullanmak istemesi sizce ne kadar önemlidir?

\*\*\*Varol'un "iyi kaleci" olarak biliniyor. Bu golü yediği takdirde gözden düşecek olması sizce ne kadar önemlidir?

\*\*\*\* Böyle bir şike ile İstanbul takımının şampiyon olması sizce ne kadar önemlidir?

Tablo 10'da görüldüğü üzere, Kaleci Varol alt ölçeği en çok tercih edilen madde 5..madde iken 2.tercih edilen madde 3.madde, 3.tercih edilen madde 7.madde en az tercih edilen madde 9. madde şeklinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 11.** Beden eğitimi ve spor dersi ahlaki değer ölçeği puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Test	Okul türü	N	$\bar{x} \pm ss$	t test		
				t	sd	p
<b>Basketbolcu Ali</b>	Teknik Anadolu Lisesi	98	26,38± 6,442	,076	298	,939
	Fen Lisesi	202	26,33 ± 4,873			
<b>Halterci Ahmet</b>	Teknik Anadolu Lisesi	98	22,55± 6,243	-3,228	298	,000*
	Fen Lisesi	202	25,22± 5,227			
<b>Kaleci Varol</b>	Teknik Anadolu Lisesi	98	26,89 ± 7,784	-2,692	298	,007*
	Fen Lisesi	202	22,84 ± 4,692			
<b>Toplam Ahlaki Değer</b>	Teknik Anadolu Lisesi	98	75,81 ± 16,564	-2,793	298	,006*
	Fen Lisesi	202	80,38 ± 11,375			

\*p<0.01

Tablo 11'de görüldüğü üzere Öğrencilerin okul türü değişkeni ile **Beden Eğitimi ve Spor Dersi Ahlaki Değer** düzeylerinden halterci Ahmet ve kaleci Varol alt ölçekleri ile toplam ahlaki değer ölçek puanları arasında istatistiksel olarak

anamlılık bulunmuştur ( $p<0.01$ ). Ancak basketbolcu ali alt ölçeğinde herhangi bir anlamlılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

**Tablo 12.** Beden eğitimi ve spor dersi ahlaki değer ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Test	Cinsiyet	N	$\bar{x} \pm ss$	t test		
				t	sd	p
<b>Basketbolcu Ali</b>	Kadın	165	26,91±5,121	2,007	298	,046**
	Erkek	135	25,65±5,76			
<b>Halterci Ahmet</b>	Kadın	165	25,06±5,552	2,395	298	,017**
	Erkek	135	23,48±5,837			
<b>Kaleci Varol</b>	Kadın	165	29,07±5,226	2,846	298	,005*
	Erkek	135	27,13±6,577			
<b>Toplam Ahlaki Değer</b>	Kadın	165	81,04±12,474	3,106	298	,002*
	Erkek	135	76,26±14,138			

\* $p<0.01$ ; \*\* $p<0.05$

Tablo 12’de görüldüğü üzere Öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile **Beden Eğitimi ve Spor Dersi Ahlaki Değer** düzeylerinden basketbolcu Ali ve halterci Ahmet alt ölçekleri puanları arasında .01 düzeyinde ( $p<0.01$ ), kaleci Varol alt ölçeği ve toplam ahlaki değer ölçek puanları arasında .05 düzeyinde ( $p<0.05$ ), istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

## **Sonuç ve Öneriler**

### **Sonuç**

Sonuç olarak, ortaöğretim öğrencilerinin ahlaki değer düzeyi ölçeğine verdikleri cevaplara bakıldığında, cinsiyet değişkenine göre bayan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Literatür tarandığında Henry (1987)'nin yaptığı bir çalışmada kız ve erkek öğrencilerin ahlaki yargıları arasında önemli bir fark olduğu görülmüştür. Yine Kaya (1993)'nin yaptığı çalışmada da öğrencilerin cinsiyetleri ile ahlaki yargıları arasında önemli bir ilişki olduğu saptanmıştır. Aynı şekilde Kurt (1996)'un yaptıkları çeşitli çalışmalarda da cinsiyetin ahlaki yargıyı etkilediği sonucuna varmıştır. Plueddemann (1989)'ın çalışmasında, kızlar lehine, önemli fark bulunur iken ahlaki yargı ve pedagojik tercihler arasında da ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmaların sonuçları ile araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir. Bu durumun, aile bireylerinin kız çocuklarına daha baskıcı, erkek çocuklarına karşı ise daha baskıcı olmayan farklı tutum ve davranışlardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin ahlaki değer düzeyi ölçeğine verdikleri cevaplara bakıldığında, okul türü değişkenine göre fen lisesi lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Fen lisesi öğrencilerinin mesleki ve teknik Anadolu lisesindeki öğrencilere göre daha düzenli çalışma alışkanlığına sahip ve daha çok çabalayarak bulunduğu okul türüne eriştiği ve yine süreç içerisinde bu niteliklerin devamlılığının olması özelliğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.



## **Öneriler**

Araştırma ile; Beden eğitimi programındaki ahlak ile ilgili kazanımların çeşitlendirilebileceği, Beden eğitimi derslerinde ve spor müsabakalarında ahlaki değerlerin öğrenciler tarafından sorgulanabilir ortamların desteklenmesi, Öğrencilere ahlak bilincinin kazandırılabilmesi okul öncesinden itibaren ahlak eğitiminin programlarda yer alabileceği, Öğretmenlere, öğrencilerdeki ahlak bilincinin oluşturulabilmesi ve desteklenmesi ile ilgili olarak hizmet içi eğitimlerin verilebileceği önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Başaran, E. (1982). Eğitim Psikolojisi 5. baskı, Sevinç Matbaa, Ankara.
- Güler, E.D. (2006). Ortaöğretim Kurumlarında Beden Eğitimi Dersinin Ahlaki Gelişimine Etkisi . Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Haywood, V.B., & Heymann, H.O. (1989). Nightguard Vital Bleaching. Quintessence International, 20(3), 173-176.
- Henry R.M (1987) Moral Belief Structure and Parental Favouritism as Determinants of Moral Judgement Stage. Journal of Moral Education.
- Karabacak, E. (1993). Medyanın Tüketici Davranışları Üzerindeki Etkisi ve Pazarlama Yönetimi Açısından Önemi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kaya M (1993) Bazı kişisel Degiskenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargıları Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi.
- Kirk, D. (2010). Physical Education Futures. London, UK: Routledge.
- Kohlberg, L. (1980). Stages of moral development as a basisfor moral education. Moral Development, Moral Education and Kohlberg. Ed: B. Munsey, Alabama: Religious Education Pres., Birmingham.

- Kohlberg, L. (1984) The psychology of moral development. Essays on Moral Development Vol. 2, San Francisco: Harper and Row. 9-35.
- Köhler, R. (1985). Moralerziehung im Sportunterricht. Verlag Harri Deutsch, Thun Frankfurt am Main.
- Kurt Y (1996) Rehber Öğretmenler ve Öğretmenlerin Ahlak Gelisim Düzeyleri ve Denetim Odacı Algılamaları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kuzgun, Y. (2002). Rehberlik ve psikolojik danışma . ÖSYM Yayınları,Ankara.
- Kuzgun, Y. (2003). İlköğretimde rehberlik . Nobel Yayınları, Ankara.
- Pate, R., Corbin, C. & Pangrazi, B. (1998). Physical activity for young people. President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest, 3(3), 1-6.
- Plueddeman JE (1989) The Relationship Between Moral Reasoning and Pedagogical Preference in Kenya and American Collee Students. Relligious Education.
- Rest, J. (1979). Resived Manual fort he Defining Issues Test Mineapolis: Minneosta Moral Research Projects.
- Röthig, P. & Grössing, S. (2002). Sportundgesellschaft. Wiebelsheim:Limpert, LimpertVerlag.
- Semin, R. (1979). Çocukta Ahlâkî Davranış ve Ahlâkî Yargı. İÜEF Yay. İstanbul.

## BÖLÜM 5:

### OKULLARDA ÖRGÜTSEL MANEVİYATI ARTTIRMAK İÇİN NELER YAPILABİLİR?\*

*Ömer ÇOBAN*

Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fak. Eğitim Yönetimi ABD.  
(e-posta: merocoban@gmail.com)

*Doç. Dr. Habib ÖZGAN*

Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fak., Eğitim Yönetimi ABD.  
(e-posta: ozgan@gantep.edu.tr)

“Bu makale “Okullarda Örgütsel Maneviyatı Arttırmak İçin Neler Yapılabilir?”  
İsimli Yüksek Lisans Tezinden Üretilmiştir.”

#### 1. GİRİŞ

Ruhsallık, hayatta anlamı, tecrübeleri, değerleri ve amaçları materyalist dünya görüşünden öte bir şekilde daha derin olan bir bakış açısıyla değerlendirmektir (Özgan, vd. 2013). Maneviyat Kavramı: Modern toplumlarda anlam, değerler, aşkınlık, umut ve bağlantılılığı ifade etmektedirler (Carrette ve King 2005). İnsanın iç dünyasına ve mutluluğuna hitap etmesi açısından bakıldığında ruhsallık ve maneviyat ortak bir mana taşırlar. Her iki kavramın birbirinden ayrıştıkları noktalar ise ruhsallık, maneviyata göre daha kapsayıcıdır.

İşyeri Maneviyatı; güven, duruş, mana, fedakârlık, hayırseverlik, tutum ve davranış gibi şahsî dünyamızı ve kimliğimizi oluşturan ahlâkî ve sosyal unsurların toplum hayatına yansıtılabilmesidir (Seyyar, 2009/4). İşyeri Maneviyatının Boyutları: örgütsel değerler, aşkınlık, işi anlamlı bulma, fedakârlık duygusu, güven duygusudur. Örgütsel Değerler: İşyeri maneviyatının bu boyutu, bireylerin kendi

kişisel değerleri ile örgütün misyonu ve amaçları arasında güçlü bir uyum duygusunu ifade etmektedir (Mitroff ve Denton, 1999: 91).

İşyeri ruhsallığı / maneviyatı ve yönetim uygulamalarına ilişkin insanların “arayışlarında” dört temel boyut vardır (Pfeffer 2003): İnsanın öğrenmeye ve kendini geliştirmesine, yeterlilik ve ustalık duygusunu yaşamasına izin veren ilgi çekici ve anlamlı iş, amaç duygusu içeren anlamlı iş, birlikte çalıştıkları insanlarla pozitif sosyal ilişki ve bağlılık duygusu ve iç içe geçmiş bir yaşam sürme becerisi.

Günümüzde modernist bir bakış açısıyla inanç, değer ve düşüncelerin kapı dışında tutulduğu kimi organizasyonlarda kişiler, işe karşı aidiyet hissi geliştirememekte ve her geçen gün işe yükledikleri anlamı kaybederek bir fabrikanın sabit dönen dişlisi konumuna gelmektedirler. Leblebici (2008)'nin belirttiği gibi geçmişte kaldığını düşündüğümüz klasik döneme katkı yapanların hayaletleri bize hala gülümsemektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere sanayi devriminden kalma ve etkisini hala kaybetmemiş mevcut yönetim uygulamaları, örgütlerde bazı çalışanlar için yüksek maaşla maddi tatmin sağlasa da kolektif açıdan zamanla derinleşen manevi tatminsizlik duygusunu çözümleyememektedir. Nitekim Mitroff ve Denton (1999) ruhsallığın kurum/örgüt anlayışına entegre edilmesi gerektiğini aksi takdirde, hiçbir organizasyonun ruh ve maneviyat olmadan uzun süre ayakta kalamayacağını belirtmiştir. Başka açıdan bakıldığında ise yeterli fiziki altyapıya sahip ve uygun sayıda çalışanı olan kurumların muhtemel başarısının, sadece bu fiziki özelliklere bağlanması da artık uzak bir ihtimal olarak durmaktadır. Summak ve Özgan (2007), araştırmalarında yöneticinin birtakım somut olmayan kişisel ve ruhsal

yetilerinin yönetim süreçlerini kullanma yeterliliğinde destekleyici olduğunu ifade etmektedir. Seyyar'a (2009) göre çalışma hayatında yaşanan yapısal ve organizasyonel değişimlerin doğurduğu olumsuzlukları âdil, sosyal ve insan onuruna yakışır bir şekilde yeniden düzenlemeyi ve çalışma ilişkilerinde sosyal barışı ve dayanışmayı temin etmeyi amaçlayan işyerinde manevî sosyal hizmetlerin temel hedefleri ve bu bağlamda faydaları şu şekilde özetlenebilir: Çalışanları, ahlâkî ve manevî sorumluluk üstlenebilecek konuma getirmek. Çalışanların tutum ve davranışlarında sağlam bir istikrar göstermelerine, genel anlamda güzel ahlâk, dar anlamda iş ve meslek ahlâkî ilkelerine gönülden bağlı kalmalarına ve bu yönde bir davranış göstermelerine destekçi olmak. Duygu, kalp ve vicdanın oluşturduğu "iç kontrol" eğitimleri sayesinde çalışanların, davranışlarını ahlâkî ve manevî değerlere göre tanzim edebilmelerini temin eden kurum kültürü'nü (kurum maneviyatı'nı) oluşturmak. Çalışanların, kendi ruh âlemleriyle barışık olmalarına, çalışmaktan manen haz almalarına, diğer iş arkadaşları ve üstleriyle birlikte huzur içinde çalışmalarına yardımcı ve destekçi olmak.

Bütün bu açıklamalardan yola çıkarak, maneviyatın davranışlarımızı önemli derecede biçimlendirdiği şahsî özümüz, değerlerimiz, inancımız ve duygularımızdan ibaret olduğunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla insana anlamlı gelen unsurların yanında hayatın gayesine yönelik olarak hissedilen her şey ve her soru, maneviyatın bir parçasıdır.

Bu çalışmada problem durumu olarak okullarda/işyerinde örgütsel maneviyatın nasıl arttırılması/geliştirilmesi ele alınmış ve

ilgili alanyazın göz önüne alınarak okullarda ruhsallık ve alt boyutları olan aşkınlık, anlamlı iş, güven duygusu, fedakârlık ve takım duygusu oluşturma boyutlarını kapsayacak şekilde araştırma yapılmıştır. Araştırma konusu, eğitim örgütlerinde işyeri ruhsallık kültürünü oluşturma üzerine kurgulanmıştır. Alanyazına bakıldığında ruhsallığın örgütlere katkısı kapsamında özellikle Batı’da birçok çalışma olmasına rağmen Türkiye’deki eğitim örgütlerinde/okullarda ruhsallık geliştirmeye odaklı çalışmalara hemen hemen hiç rastlanmamıştır. Araştırmacı Türkiye’de örgütsel maneviyat konusunda yapılan çalışmaların çok az olması, bu alana sağlayacağı katkı ve bu çalışma ile eğitim kurumlarında örgütsel maneviyatın oluşturulması alanında yol gösterici olması açısından önemli gördüğü için bu araştırmaya başlamıştır.

Bu çalışmada, temel araştırma sorusu olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Okullarda Örgütsel Maneviyatı Arttırmak İçin Neler Yapılabilir?” şeklinde ele alınmış ve bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Okullarda “örgütsel değerler” nasıl oluşturulmalıdır?
2. Öğretmenlerin “görev aşkınlığı” nasıl arttırılabilir?
3. Öğretmenlerdeki “işini anlamlı bulma” duygusu nasıl arttırılabilir?
4. Okullardaki “fedakârlık duygusu” nasıl arttırılabilir?
5. Okullarda “güven duygusu” nasıl arttırılabilir?

## 2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırma olgu bilim deseninde hazırlanmıştır.

### 2.1. Çalışma Grubu

Kolay ulaşılabilir örneklemin kullanıldığı bu araştırmada 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında, Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesindeki ortaokullarda görev yapan 40 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleminin kullanımındaki mantık, araştırmanın örnekleminin oldukça geniş olmasından dolayı araştırmacıya en yakın olan coğrafi bölge veya en kolay ulaşılabilir olan katılımcılarla araştırmanın yapılmasıdır (Etikan vd, 2016).

Görüşmeye katılan öğretmenlerin demografik değişkenleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Değişken		n
Cinsiyet	Kadın	19
	Erkek	21
Öğrenim Durumu	Ön lisans	1
	Lisans	36
	Yüksek Lisans	3
Hizmet Yılı	1-5 yıl	16
	6-10 yıl	15
	11-15 yıl	4
	16-20 yıl	3
	21+ yıl	2
Yaş	20-25	6
	26-30	16
	31-35	11
	36+	7
Branş	Türkçe Öğretmeni	8
	Matematik Öğretmeni	8
	Sosyal Bilimler Öğretmeni	3
	Fen Bilimleri Öğretmeni	6



İngilizce Öğretmeni	3
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	4
Bilişim Teknolojileri Öğretmeni	3
Rehberlik	4
Beden Eğitimi Öğretmeni	1

---

Araştırma konumuz “Okullarda Örgütsel Maneviyat Arttırmak” ile ilgili görüşmelerde yardım etmeyi kabul eden eğitimcilerle mülakatlar yapılmıştır. Mülakat/görüşme soruları yarı-yapılandırılmış şekilde oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılacak veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Katılımcılara yarı yapılandırılmış “görüşme formu” üzerinden bilgiler alınmıştır. Görüşme formu oluşturulurken alan yazında araştırma konusuyla ilgili çalışmalar incelenmiş ve eğitim kurumlarında ruhsallığı/maneviyatı arttırmak için neler yapılacağına dair düşünceler/tespitler belirlenmiş, bu düşüncelerden hareketle yarı yapılandırılmış sorular alt sorularıyla birlikte açık uçlu soru haline getirilmiştir.

Araştırma konusuyla ilgili zengin verilere ulaşmak için kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek, (2011: 112). Bu yöntemin temel anlayışı, araştırmanın amaçlarına uygun olan bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Araştırmamızda eğitim kurumlarında maneviyatı arttırmanın yollarına dair görüş bildirmek ölçüt olarak kabul edilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan “olgubilim (görüngubilim, fenomenolojik) deseni” kullanılmıştır. Olgubilim deseni ile incelenecek olan araştırma çeşitli boyutlarıyla daha derinlemesine ve daha iyi anlaşılacaktır. Yıldırım & Şimşek, (2005) : Olgu bilim çalışmalarında genellikle belli bir olguya ilişkin

bireysel algıların veya perspektiflerin ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır.

Katılımcıların ifadeleri görüşme sırasında not edilmiştir. Ayrıca her bir katılımcıya çalışmanın amacı ve içeriği açıklanmış, çalışmaya gönüllü katıldıklarına dair katılımcılardan imzalı bir belge alınmıştır. Görüşmeler her bir katılımcı için yaklaşık 2 saat sürmüştür. Katılımcıların kimliklerinin gizliliği açısından her bir katılımcıya K1, K2, K3... Şeklinde kodlar verilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde, tümevarımcı analiz yöntemine bağlı olarak kodlamaya dayalı içerik analizi kullanılmıştır. Ortaya çıkan kodlardan yola çıkılarak kodlar arası ilişkilere, bir diğer anlatımla kategorilere, kategorilerden de temalara ulaşmaya çalışılmıştır. Temaları belirlemede, her bir tema altında yer alan ifadelerin kendi içinde ve tema başlığıyla tutarlı olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu araştırmada verileri anlamlandırmak için kodlama ve tema yöntemi kullanılmıştır. Daha sonra kodların tekrar etme sıklığına göre frekanslar oluşturulmuş kod ve frekanslar bulgulara tablolar halinde verilmiştir.

İnandırıcılık ve teyid edilebilirlik için; bulgular uzman incelemesine sunulmuş. katılımcı teyidi sağlanmış, ayrıntılı biçimde betimlemeyi sağlamak için katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntı yapılmış ve verilerin toplanması ve analizi aşamalarında tutarlık bulunmasına özen gösterilmiştir.

### 3. BULGULAR ve YORUMLAMA

Kamu kurumu ortaokullarda görev yapan eğitimcilerin “Okullarda Örgütsel Maneviyatın Nasıl Arttırılacağına” ilişkin görüşlerinden hareketle elde edilen bulgular ve yorumlamalar aşağıda verilmiştir.

*Katılımcıların okullarda örgütsel değerlerin nasıl oluşturulacağına ilişkin görüşleri Tablo 3.1’de verilmiştir.*

Katılımcıların okullarda örgütsel değerlerin nasıl oluşturulacağına ilişkin görüşlerine ait tematik kodlamalar:

<b>Ana tema</b>	<b>Okullarda örgütsel değerler nasıl oluşturulmalıdır?</b>	<b>f</b>
<b>Alt temalar</b>	<b>Kodlar</b>	
<b>Takım ruhunu</b>	İşbirlikçi öğrenme	8
	İstişare etmek	8
	Sorumluluk bilinci kazanmak / kazandırmak	6
	Amaç belirlemek	4
	Liderin yetkin olması	4
	İyilik yapmak	2
<b>Yüksek başarı beklentisi</b>	İnançlı olmak	9
	Okul, aile ve çevrenin işbirliği içinde olması	7
	Motive etmek	6
	Pozitif enerji vermek	4
	Ödüllendirmek	3
	Örnek şahsiyetleri kavratmak	2
Farklılıkları kabullenmek	1	
<b>Açık iletişim</b>	Samimi olmak	7
	Etkili dinleme	6
	Pozitif eleştiri ve sorgulama yapmak	5
	Fikir alışverişi yapmak	4
	Ön yargısız yaklaşmak	3
	Empati kurmak	3
	Grybet etmemek	3
Evrensel dil kullanmak	1	
<b>Temel nezaket kuralları</b>	Rol model olmak	8
	Aile eğitimine önem vermek	7
	Saygı ve sevgiyi kavramak ve kavratmak	6
	Maneviyyat eğitimini vermek	6
	Kurumdaki panolarda görsel eğitimler düzenlemek	3
	Kültürel değerleri kavratmak	2
Teşekkür etmeyi öğretmek	1	
<b>Adalet duygusu</b>	İslami bilinci kavramak ve kavratmak	8
	Kurumda şeffaflık ve açıklık olması	6
	Adaletin eğitimde uygulanması	4
	Bencilikten uzaklaşma	4
	Yöneticilerin kurumdaki rolü	2
	Ödül ve cezayı adaletli uygulamak	2

Tabol 3.1’de görüldüğü gibi öğretmenler örgütsel değerlerin oluşması için; takım ruhu, yüksek başarı beklentisi, açık iletişim, temel nezaket kuralları ve adalet duygusunun geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Takım ruhunun oluşturulması için de; işbirliği, istişare, amaç birliği, sorumluluk, liderin rol model olması ve iyilik yapmaları gerektiği; işbirliği ve istişarenin ise daha çok vurgulandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bir öğretmen (K6) işbirliğine ilişkin şunu ifade emiştir: *“Takım ruhu ancak ortak bir amaç uğruna grubun, toplumun faydasına olacak biçimde çalışmalarla oluşturabilir.”*

Yüksek başarı beklentisinin oluşturulması için öğretmenlerin çoğunlukla manevi değerlerden hareketle yüksek başarı beklentisinin oluşturulmasına yönelik tavsiyelerde buldukları ve bu konuda inançlı olmak, pozitif enerji vermek, motive etmek, okul, aile ve çevrenin işbirliği içinde olması, ödüllendirmek, örnek şahsiyetleri kavratmak ve farklılıkları kabullenmek gerektiği bulgusu elde edilmiştir. Öğretmenlerin yüksek başarı beklentisinin oluşturulması konusunda en fazla inançlı olmak bulgusuna ulaşılmıştır. İnançlı olmanın önemine değinen K34, *“İnsanlar birileri tarafından ondan beklenen başarıya inanırsa sonuç olarak kendisine inanacak ve var olan cevheri ortaya çıkarmak için elinden geldiğinin fazlasını yaparak beklenen ve inanılan başarıya ulaşacaktır.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Açık iletişim becerisinin geliştirilmesi hususunda eğitimcilerin benzer kavramlar üzerinde durdukları; öğretmenler iletişim becerisinin geliştirilmesiyle ilgili olarak, samimi olmak, ön yargısız yaklaşmak

pozitif eleştiri ve sorgulama yapmak, gıybet etmemek, fikir alışverişi yapmak, evrensel dil kullanmak, etkili dinleme ve empati kurmak gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Samimi, içten ve duyarlı olmaya vurgu yapan öğretmenlerden K30, “*Açık iletişim ortamının kurulmasında saygı, sevgi ve samimiyet ön koşuldur.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Temel nezaket için; saygı ve sevgiyi kavramak ve kavratmak, aile eğitimine önem vermek, maneviyat eğitimini vermek, kurumdaki panolarda görsel eğitimler düzenlemek, rol model olmak, kültürel değerleri kavratmak ve teşekkür etmeyi öğretmek; öğretmenler temel nezaket kurallarına uymanın arttırılması konusunda en çok aile eğitimine önem vermek ve rol model olmaya değindikleri bulgusu elde edilmiştir. Aile eğitiminin önemine değinen öğretmenlerden K30 görüşünü şu şekilde belirtmiştir: “*Bu kuralların öğrenilmesinde aile projenin ilk mimarı konumundadır.*”

Adalet duygusu artırmak için öğretmenler sırasıyla İslami bilinci kavramak ve kavratmak, ödül ve cezayı adaletli uygulamak, bencillikten uzaklaşma, adaletin eğitimde uygulanması, yöneticilerin kurumdaki rolü, kurumda şeffaflık ve açıklık olması ve bu konuda en çok İslami bilinci kavramak ve kavratmak ilkesine vurgu yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuda öğretmenlerden K24, “*İnsanı adaletli yapan manevi değerlere ve toplumsal sözleşmelere bağlılığıdır. Manevi değerlere bağlı olan bir kişi yaptıklarının bu dünyada ve ahirette bir karşılığının olacağını bilen bir kişinin başına birini dikmeye gerek kalmadan kılı kırk yarar...*” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Genel olarak okullarda örgütsel değerlerin manevi değerlerin oluşturulması, birlikte karar alınması, yöneticilerin adil davranması ve İslami bilincin kavratılması yönlerine vurgu yaptıkları, örgütsel değerlerin okullarda takım ruhunu, adaleti, yüksek başarıyı, açık iletişim becerilerini ve nezaket kurallarına uyulması hususunda çözüm yolları aradıkları görülmektedir.

*Katılımcıların öğretmenlerin görev aşkınlığının nasıl arttırılabileceğine? ilişkin görüşleri Tablo 2.2’de verilmiştir.*

Katılımcıların okullarda öğretmenlerin görev aşkınlığının nasıl arttırılabileceğine? ilişkin görüşlerine ait tematik kodlamalar:

Ana tema	Öğretmenlerin görev aşkınlığı nasıl arttırılabilir?	f
<b>Alt temalar</b>	<b>Kodlar</b>	
<b>Görevimizi yaparken haz almak</b>	Meslek seçimini doğru yapmak	8
	Maneviyatın güçlü olması	6
	Mesleğin özümsemesi	6
	Kendini tanımak ve geliştirmek	4
	Karşılıklı emek vermek	3
	Kul hakkına dikkat etmek	3
	Özlük hakları iyileştirilmeli	1
<b>Görevimizi ibadet edası içinde yapmak</b>	Çalışma ibadeti içinde olmak	9
	İnsan sevgisini öğretmek	6
	İnsani sermayenin önemini kavramak	6
	Peygamber mesleği öğretmenliği kavramak	5
	Farkındalık duygusunun gelişmiş olması	3
	Vatan sevgisini kazandırmak	2
	Hesap odaklı olmamak / Çıkarıcı olmamak	1
<b>Görevimizi yaparken kendimizden geçmek (kendimizi unutmak)</b>	Sorumluluk şuuruna sahip olmak	10
	Değerlere önem vermek	6
	İşini sevmek ve severek yapmak	4
	Odak merkezli olmak	4
	Öğrenci merkezli düşünmek	3
	Ahiret şuuruna sahip olmak	3
	İki cihan için çalışmak	2

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi; öğretmenlerin görev aşkınlığının arttırılmasında öğretmenler görevi yaparken haz almak, görevi ibadet

edası içinde yapmak, görevi yaparken kendinden geçme (kendini unutmak) gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler mesleği icra ederken haz almak için neler yapılacağı konusunda en çok mesleğin özümsemesi, meslek seçimini doğru yapmak, kul hakkına dikkat etmek, karşılıklı emek vermek, maneviyatın güçlü olması, özlük hakları iyileştirilmeli, kendini tanımak ve geliştirmek gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bir öğretmen (K7) bu konuda şu görüşü belirtmiştir: *“Aslında burada görev esnasında insan hazdan çok bilginin verdiği güçten yanadır. İşimizi severek yapmalıyız. Kendimizi sürekli geliştirmeliyiz. Okumalıyız. Herkese elimizden geldiğince faydalı olmalıyız.”*

Görevi ibadet edası içinde yapmak için öğretmenlerin insani sermayenin önemini kavramak, farkındalık duygusunun gelişmiş olması, vatan sevgisini kazandırmak, insan sevgisini öğretmek, peygamber mesleği öğretmenliği kavramak, çalışma ibadeti içinde olmak, hesap odaklı olmamak / çıkarıcı olmamak; görevlerini ibadet edası içinde yapmak konusunda ise en fazla çalışma ibadeti içinde olmak gerektiği bulgusu elde edilmiştir. Bu konuda öğretmenlerden K21, *“Peygamber efendimiz buyurdu ki: ‘Allah’a onu görüyormuşçasına ibadet et. Sen onu göremezsen de, O seni görüyor.’ İşte bu noktadan yola çıkacak olursak görevimizi Allah’ın nurunu görüyormuşçasına bir huşu içinde idrak etmeliyiz.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Görevi yaparken kendinden geçme (kendini unutmak) için öğretmenlerin “Odak merkezli olmak, ahiret şuuruna sahip olmak, değerlere önem vermek, sorumluluk şuuruna sahip olmak, işini

sevmek ve severek yapmak, öğrenci merkezli düşünmek, iki cihan için çalışmak” gibi hususlar üzerinde durdukları görülmektedir. Sorumluluk bilincine sahip olmanın önemine değinen öğretmenlerden K16, görüşünü şu şekilde belirtmiştir: “Allah-u Teâla kitabında “Hiç bilenlerle bilmeyenler bir olur mu?” diye soruyor. Yani işinin şuurunda olan, yani sırf para kazanmak için değil de, Allah’ın emanetlerini sahip çıkmak şuuruyla görevimizi yaparsak kendimizden geçip görevimizi hakkıyla yaparız.”

Genel olarak öğretmenlerin görev aşkınlığının arttırılması temasında kişinin inancıyla ve mesleğini sevmesiyle doğrudan ilgili, öğretmenlik mesleğinin peygamber mesleği olduğu ve görev aşkınlığının kendini geliştirmesiyle, karşısında Allah varmış gibi yarın hesap vereceğini düşünerek hareket edilmesi gerektiği hususunda çözüm yolları aradıkları görülmektedir.

*Katılımcıların öğretmenlerdeki işi anlamlı bulma duygusunun arttırılmasına ilişkin görüşleri Tablo 2.3’te verilmiştir.*

Katılımcıların öğretmenlerdeki işi anlamlı bulma duygusunun arttırılmasına ilişkin görüşlerine ait tematik kodlamalar:



Ana tema	Öğretmenlerdeki işi anlamlı bulma duygusu nasıl arttırılabilir?	
Alt temalar	Kodlar	f
<b>Mesleğimizin bireysel getirilerini benimsetebilmek</b>	Rol model olmak	10
	Özverili olmak	5
	Başkalarının mutluluğu için çalışmak	3
	Meslekten memnun olmak	3
	Meslekte uzmanlaşmaya çalışmak	2
	Güdülemek	2
<b>İşimizin topluma katkısını arttırmak</b>	Anne-baba desteğini sağlamak	8
	Bilgi toplumu oluşturmak	7
	Toplumsal önceliklere önem vermek	6
	Liyakat sahibi olmak	3
	Genel hitap kültürünü kavramak	2
	Hizmet içi eğitimler almak	2
	Eğitim sistemini siyasi faktörlerden arındırmak	1
<b>“İnsanların en hayırlısı insanlara faydalı olandır” anlayışını benimsetebilmek</b>	Toplumsal bütünlüğü sağlamak	7
	Değerler öğretimini kazandırmak	7
	Uygulayarak faydalı olmayı kavratmak	6
	Kulluk bilincini kazandırmak	6
	İyilik grupları oluşturmak	3
	İlahi emirleri yerine getirmek	3
Dönüt vermek	1	
<b>İçsel huzurun geliştirilebilmesi</b>	Yetkin olmak	8
	Azim ve arayış içinde olmak	6
	Zihinsel ve ruhsal sükûneti sağlamak	4
	Yaratılış farkındalığını kavramak	2
	Katılımcı empati kurabilmek	2

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi; öğretmenlerdeki işi anlamlı bulma duygusunun arttırılması konusunda öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin bireysel getirilerinin benimsetilmesi, yapılan işin topluma katkısının, “İnsanların en hayırlısı insanlara faydalı olandır” anlayışının benimsetilmesi ve içsel huzurun geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlik mesleğinin bireysel getirilerini benimsetme konusunda meslekte uzmanlaşmaya çalışmak, rol model olmak, güdülemek, özverili olmak, başkalarının mutluluğu için çalışmak, meslekten memnun olmak ve bu konuda en fazla rol model olmak faktörüne vurgu yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuda görüş

belirten öğretmenlerden K6, “*Mesleğimizin bireysel getirilerini bizlere ve topluma fayda sağlayan, meslek sahibi olmuş öğrencileri örnek göstererek, bir de ruhsal hayatta insanlara gerçek anlamda faydalı olduğumuzu öğrenciler üzerinde görerek öğretmenliğin bireysel getirilerini benimsetebiliriz.*” şeklinde düşüncelerini paylaşmıştır.

Yaptıkları işin topluma katkısını artırma konusunda öğretmenler, anne-baba desteğini sağlamak, bilgi toplumu oluşturmak, liyakat sahibi olmak, toplumsal önceliklere önem vermek, genel hitap kültürünü kavramak, hizmet içi eğitimler almak ve eğitim sistemini siyasi faktörlerden arındırmak ve meslekte toplumsal katkıyı artırma konusunda en fazla anne baba desteğini sağlamak faktörlerine değindikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ailenin önemine değinen öğretmenlerden K6, “*Anne baba ve çevremizi okula katabilirsek işimizin topluma katkısını arttırabiliriz.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

“İnsanların en hayırlısı insanlara faydalı olandır.” Anlayışını benimsetmek için öğretmenler, toplumsal bütünlüğü sağlamak, uygulayarak faydalı olmayı kavratmak, değerler öğretimini kazandırmak, iyilik grupları oluşturmak, kulluk bilincini kazandırmak, ilahi emirleri yerine getirmek, dönüt vermek ayrıca işi anlamlı bulma duygusunu artırma hususunda, toplumsal bütünlüğü sağlamak konusunda öğretmenlerin yol gösterici liderler olarak görülmesi gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuda öğretmenlerden K34, “*Aynı zamanda ‘Bir topluluğun efendisi de onlara hizmet edendir’ sözü etrafında ele almak gerekir. Bir bireyin aileyi, ailenin toplumu etkilediği unutulmadan yapılan yanlışların veya bilerek*

*önemsenmeyen durumların kişide (öğrencide) ne tür etkilere yol açtığı ve bunun sonucunda insanlığa etkisi dikkate alınarak sürekli gündemde tutularak öğretmenlerin vicdanının rahat olduğu sonuçlar ortaya çıkarması sağlanabilir.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

İçsel huzurun geliştirilmesi için öğretmenlerin, yetkin olmak, azim ve arayış içinde olmak, zihinsel sükûneti sağlamak, yaratılış farkındalığını kavramak, katılımcı ile empati kurabilmek; içsel huzuru sağlama konusunda dini dayanaklara yöneldikleri ve kişinin potansiyelini en iyi şekilde kullanabilmeleri gerektiği bulgusu elde edilmiştir. Pozitif psikolojiyle birlikte ön plana çıkan ve öz yeterlilik kavramı ile özdeşleştirilen yetkin olmak konusunda görüş belirten öğretmenlerden K6, *“İşimizin hakkını vererek içsel huzurumuzu geliştirebiliriz. Öğrenci için başarılı olmak, öğretmen için kalplere dokunmak, idareciler için iyi bir yönetici olmak, bunları yapabilirsek içsel olarak huzurumuzu geliştirebiliriz inşallah.”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Genel olarak öğretmenlerdeki işi anlamlı bulma duygusu nasıl arttırılabilir? temasında katılımcıların öğretmenlik mesleğinin bireysel ve toplumsal yönlerine vurgu yaptıkları, öğretmenliğin kutsal bir uğraş olması sebebiyle içsel huzurunun sağlanması gerektiği hususunda çözüm yolları aradıkları görülmektedir.

*Katılımcıların okullardaki fedakârlık duygusunun nasıl arttırılabileceğine ilişkin görüşleri Tablo 2.4’te verilmiştir.*

Katılımcıların okullardaki fedakârlık duygusunun nasıl arttırılabileceğine ilişkin görüşlerine ait tematik kodlamalar:

Ana tema	Okullardaki fedakârlık duygusu nasıl arttırılabilir?	f
<b>Alt temalar</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
<b>Bağlılık duygusunu geliştirilmesi</b>	Sevgiyi göstermek ve öğretmek	7
	Paylaşılan zamanlar/Birliktelik sağlamak	6
	İş bölümü yapmak	6
	Örnek yaşantıyla öğretmek	3
	Kurumsal adaleti sağlamak	3
	Grup etkinlikleri yapmak	2
<b>Fedakârlık duygusunu geliştirilmesi</b>	Farklı zenginlikleri kabullenmek	1
	Hırstan/bencillikten uzak durmak	6
	Allah rızası için çalışmak	5
	İş doyumunu sağlamak	4
	İnsancıl düşünmek	4
	Kültürel bağlılığı geliştirmek	3
<b>Kişinin kurumu ile özdeşleşmesi</b>	Ödün vermeyi bilmek	1
	Doğru yaklaşımlarda bulunmak	1
	Aidiyet duygusunu yaşamak ve yaşatmak	7
	Mutlu ve huzurlu bir liderle çalışmak	7
	Kurumun pozitif enerji vermesi	5
	Adil bütünlüğü sağlamak	5
<b>Vefa duygusunun geliştirilmesi</b>	Beraber çalışmak ve dönüştürmek	2
	Emeğin karşılığını alabilmek	2
	Hissettirmek	8
	Değer bilmek	5
	Değerli çabalar göstermek	4
	Yanında olmak	3
<b>Vefa duygusunun geliştirilmesi</b>	Geçmiş vefa göstermek	3
	Teşekkür etmek	1

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi; okullardaki fedakârlık duygusunun arttırılması için öğretmenlerin bağlılık, fedakârlık, vefa duygusunun ve kişinin kurumu ile özdeşleşmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, okullarda bağlılık duygusunun geliştirilmesi konusunda paylaşılan zamanlar/birliktelik sağlamak, iş bölümü yapmak, örnek yaşantıyla öğretmek, projeler geliştirip uygulamak, kurumsal adaleti sağlamak, farklı zenginlikleri kabullenmek, grup etkinlikleri yapmak, sevgiyi göstermek ve öğretmeye vurgu yaptıkları; bu konuda en çok sevgiyi öğretmek ilkesine değindikleri bulgusuna

ulaşılmıştır. Bu hususta öğretmenlerden K36, “*Bağlılık duygusunun oluşabilmesinin ön koşulu sevgidir. Sevginin de oluşabilmesi ortak paylaşımlara ve geçirilen zamana bağlıdır.*” şeklinde düşüncelerini paylaşmıştır.

Fedakârlık duygusunun geliştirilmesi için öğretmen görüşlerinin pozitif psikolojiye yakın ifadelerden oluştuğu ayrıca ödün vermeyi bilmek, doğru yaklaşımlarda bulunmak, iş doyumunu sağlamak, Allah rızası için çalışmak, kültürel bağlılığı geliştirmek, insancıl düşünmek ve hırstan, bencillikten uzak durmak vve fedakârlık duygusunun nasıl geliştirileceği konusunda en fazla hırstan, bencillikten uzak durmak ilkesine vurgu yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuda öğretmenlerden K34, “*Fedakârlık bir amaç uğruna kendi çıkarlarımızdan vazgeçmektir. Bunu geliştirmek için en önemli adım beklentiyi sıfırlamaktır.*” şeklinde düşüncelerini paylaşmıştır.

Öğretmenler, kişinin kurumu ile özdeşleşmesinin geliştirilmesi için pozitif enerjiye vurgu yaptıkları; görüş belirten öğretmenlerin çalıştığı kurum ile özdeşleşmesinin artırılması konusunda, aidiyet duygusunu yaşamak ve yaşatmak, kurumun pozitif enerji vermesi, beraber çalışmak ve dönüştürmek, emeğin karşılığını alabilmek, adil bütünlüğü sağlamak ve mutlu ve huzurlu liderlerle çalışmak gibi birçok ögeye değindikleri bulgusu elde edilmiştir. Öğretmenler çalıştığı kurum ile özdeşleşmesinin artırılması hususunda en fazla aidiyet duygusu kazandırmak gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuda düşüncesini paylaşan Öğretmenlerden K30, “*Kişiler kurum içerisinde kendilerini içtenlikle ifade edebildikleri sürece kurumu içselleştirebilirler.*” şeklinde görüş belirtirken öğretmenlerden K37

de, “Kurum içinde işbirliğiyle çalıştığımız arkadaşlarımızla ve amirlerimizle aramızda bir uyum olursa ve sorun yaşamazsak kendimizi kurumumuza ait hissedebiliriz ve yaptığımız işlerde daha verimli oluruz.” benzer düşünce ifade etmiştir.

Vefa duygusunun geliştirilmesi için öğretmenler, hissettirmek, değer bilmek, değerli çabalar göstermek, yanında olmak, geçmişe vefa göstermek ve teşekkür etmek; öğretmenlerin değer bilmek ve hissettirmek kriterini ön plana çıkardıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin vefa duygusunun öncelikle bireyin kendisinin değerli, önemli ve saygın biri olduğunu hissetmeyle ve yapılan işlerde değer bilmekle geliştirileceği bulgusu elde edilmiştir. Hissi duygulardan da öncelikli olarak sevginin davranışlarla sergilenmesi ile vefa duygusunun gelişeceğini belirten öğretmenlerden K21, “Çıkar ilişkileri, aldatma, hıyanet, nifak ve nankörlüğün olduğu yerde vefadan söz etmek mümkün değildir. Birbirimizi insan olduğumuz için sevdiğimizde hem öğrencileri hem mesleğimizi hem de yardıma sevgiye ihtiyacı olanlara koşarız onları severiz. Bunun için de bana göre okulda öğrencilere iyilik yapmayı, paylaşmasını bilecek etkinlikler uygulamalıyız.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Genel olarak okullardaki fedakârlık duygusu nasıl artırılabilir? temasında katılımcıların bireylerin karşılık beklemeden, maddiyata yönelmeden ve maneviyata yönelerek fedakârlık duygusunun geliştirileceğine vurgu yaptıkları, sevgiyle ve inançla insanın kâmil olup çalıştığı kuruma, yetiştirdiği öğrencilere ve çevresine faydalı olabileceği; değer yargılarının günümüz koşullarına göre uygun bir

şekilde insanlara öğretilmesi hususunda çözüm sundukları görülmektedir.

*Katılımcıların okullarda güven duygusunun nasıl artırılabilmesine ilişkin görüşleri Tablo 3.5'te verilmiştir.*

Katılımcıların okullarda güven duygusunun nasıl artırılabilmesine ilişkin görüşlerine ait tematik kodlamalar:

Ana tema	Okullarda güven duygusu nasıl artırılabilir?	
Alt temalar	Kodlar	f
<b>Kendinizi güvende hissettiğiniz ortamlar</b>	Sağlıklı iletişim ve ifade özgürlüğünün olduğu ortamlarda çalışmak	8
	Aitlik hissini yaşayabilmek	8
	Anlaşıldığını hissetmek	5
	Samimi ortamlarda olmak	5
	Dedikodunun olmadığı ortamlarda çalışmak	3
	Birincil ilişkilere değer vermek	2
	Hakikati amaç edinmek	1
<b>Okullardaki güvenlik duygusunun koşulları</b>	Aidiyet duygusunun hâkim olması	10
	Karşılıklı saygı ve sevginin olduğu ortamların olması	6
	Adaletin hâkim olması	4
	Okullarda ruhsal liderlerin olması	4
	Okul personelinin şeffaf olması	1
	Paylaşmayı bilmek ve öğretmek	1
<b>Güven duygusunu oluşturmada size düşen görevler</b>	Doğru sözlü ve dürüst olmak	7
	Etkili iletişim ve empati kurmak	6
	İyi niyetli ve faydalı olmak	6
	Maneviyatı kavramak ve kavratmak	6
	Adaletli olmak	2
	Sorumlulukları yerine getirmek	2
	Bireysel gizliliğe saygı göstermek	2
<b>Güven duygusu</b>	İnançlı olmak ve inanca bireyler yetiştirmek	8
	Sağlıklı etkileşim ve adil ortamların oluşturulması	6
	İletişim araçlarının kontrolünü sağlamak	3
	Öz saygınlığı hissettirmek	3
	Kurumda düzenli toplantılar yapmak	1
	Karakterli kişiler yetiştirmek	1

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi; öğretmenler, okullarda güven duygusunun artırılması için çalıştıkları ortamın yapısının, okulda güvenlik duygusunun oluşturulmasının ve güven duygusunun geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Kendini güvende hissettiği ortamların nasıl olması gerektiği konusunda Öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmek için sağlıklı iletişim ve ifade özgürlüğünün olması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Çalıştığı kurumda gizli kapaklı işlerin olmaması ve iletişimin güçlü olması ayrıca kendini rahatça ifade edebileceği ortamlarda varlığını güven içinde anlamlandıracağını beyan eden öğretmenlerden K5, *“Benim fikirlerime, yaptıklarına değere verildiğinde, inisiyatif verildiğinde, kişisel değerlerime ve dünya görüşüme saygı duyulduğunda ve tüm bunların herkes için aynı ölçüde sağlandığını gördüğümde kendimi güvende hissedebilirim.”* biçiminde görüşünü belirtmiştir.

Okullardaki güvenlik duygusunun oluşturulması için öğretmenlere göre olmazsa olmaz ön koşulların okullarda ruhsal liderlerin, adaletin, karşılıklı saygı ve sevginin olduğu ortamların, okul personelinin şeffaf ve aidiyet duygusunun hâkim olması ayrıca bu konuda en çok *“Aidiyet duygusunun hâkim olması”* hususuna vurgu yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Okullarda güvenlik duygusunun ön koşullarından aidiyet duygusunu diğer bir ifadeyle bağlılık duygusunun önemli bir nokta olduğuna değinen öğretmenlerden K6, *“Bana göre okullarda güvenlik duygusunun koşulları aidiyet duygusunun, adaletin, sevginin, saygının, açık sözlülüğün bir de paylaşımın olması gerektiğidir.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Güven duygusunu oluşturmada öğretmenler kendilerine düşen görevlerin *“Doğru sözlü ve dürüst olmak, iyi niyetli ve faydalı olmak, adaletli olmak, bireysel gizliliğe saygı göstermek, etkili iletişim ve empati kurmak, sorumlulukları yerine getirmek ve maneviyatı*



kavramak ve kavratmak” olduğu ve güven duygusunu oluşturmada üzerinde en çok durdukları hususun “Doğru konuşmak ve dürüst olmak, İyi niyetli ve faydalı olmaktır.” bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin insani değer yargıların güven duygusunu oluşturmada temel yapı olduğunu ve bu değer yargıların ihya olması gerektiği bulgusu elde edilmiştir. Görüşler birbirine yakın olduğu için birçok öğretmen birkaç değer yargısını birlikte zikretmiştir. Kurumlarda güven duygusunun oluşturulmasında kendilerine düşen görevlerden doğru konuşmak ve dürüst olmak ile ilgili öğretmenlerden K6, “*Öncelikle bana düşen görev dürüst olmaktır.*” şeklinde görüş belirtirken benzer bir düşünceyi belirten öğretmenlerden K1 ise, “*Doğru konuşmak, söz verdiğinde yerine getirmek... Bana kötü bir söz söylerler çekincesini bir tarafa bırakarak yani kuldan korkmayarak hak olan neyse onu söyleyerek, iyi niyetle hareket ederek, kimseyi incitemeden ve kalp kırmadan davranışlarımla örnek olmam bana düşen görevlerdir.*” biçiminde fikrini ifade etmiştir.

Güven duygusunun arttırılması için öğretmenler bireyin ruhsallık durumlarının pozitif psikolojik yönlerine değindikleri; bu konuda inançlı olmak ve inançlı bireyler yetiştirmek, öz saygınlığı hissettirmek, karakterli kişilikler yetiştirmek, kurumda düzenli toplantılar yapmak, iletişim araçlarının kontrolünü sağlamak, sağlıklı etkileşim ve adil ortamların oluşturulması ve güven duygusunun arttırılması konusunda en fazla inançlı olmak ve inançlı bireyler yetiştirmek gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Güven duygusu için inançlı olmanın ve inançlı bireyler yetiştirmenin önemine değinen öğretmenlerden K24, “*Allah sevgisini aşılayarak. Peygamberi,*

*sahabeyi, önemli evrensel kişilikleri kavratarak...*” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu konuda benzer düşünceler paylaşan öğretmenlerden K25 ise, “*Maneviyat çok önemli. Bireylere İslam’ı kaynağından öğretmeli. Değer yargıları ders olarak okutulmalı bu konuda...*” biçiminde fikrini dile getirmiştir.

Genel olarak okullarda güven duygusu nasıl arttırılabilir? temasında katılımcıların güven duygusunun hem sosyolojik hem psikolojik hem de dini boyutuna vurgu yaptıkları görülmektedir. Güven duygusunun nasıl arttırılacağı hususunda katılımcıların maddiyata hiç değinmedikleri; maneviyatın, pozitif psikolojinin, değer yargılarının geliştirilmesi gerektiği konusunda çözüm yolları sundukları görülmektedir.

Görüşlerine başvuru alan eğitimciler, okullarda örgütsel değerlerin oluşturulmasında en çok işbirlikçi öğrenme, inançlı, samimi ve rol model olmayı ayrıca İslami bilinci kavramayı ve kavratmayı ifade etmiştir; öğretmenlerin görev aşkınlığının nasıl arttırılması hususunda, meslek seçimi doğru yapmak, maneviyatın güçlü olması, çalışma ibadeti içinde ve sorumluluk şuuruna sahip olabilmeyi vurgulamıştır; öğretmenlerin işi anlamlı bulma duygusunun nasıl arttırılması konusunda, rol model olmayı, aile desteğini, toplumsal bütünlüğün sağlanması gerektiği ve mesleğinde yetkin olmak gerektiğini belirtmiştir; okullardaki fedakarlık duygusunun nasıl arttırılabileceği ile ilgili sevgiyi öğretmeyi, bencillikten uzak durmayı, aidiyet ve hissettirebilme duygusunu yaşayabilmeyi ifade etmişlerdir; okullarda güven duygusunun nasıl arttırılabileceği temasında sağlık iletişim ve ifade özgürlüğü, aidiyet duygusunun hakim olması, doğru

sözlü ve dürüst olmak, inançlı olmak ve inançlı bireyler yetiştirmek gibi kriterlere çokça değindikleri bulgusu elde edilmiştir.

#### 4. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ile kaynak taramasıyla erişilen araştırma sonuçlarının karşılaştırılması verilmiştir. Araştırmanın ana problemi ve alt problemlerinin her birine yönelik bulgular kısaca belirtilmiş ve ilgili konuda yapılan araştırmalarla benzerlikleri veya farklılıkları ortaya konmuştur.

Elde edilen bulgulara göre; okullarda örgütsel değerlere bağlı olarak takım ruhu birlikteliği, yüksek başarı beklentisi, açık iletişim becerisi, temel nezaket kurallarına uyma ve adalet duygusunun geliştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin en çok işbirlikçi öğrenme, inançlı olmak, pozitif eleştiri ve sorgulama yapmak, istişare etmek, samimi olmak, aile eğitimine önem vermek, rol model olmak ve İslami bilinci kavramak ve kavratmak kriterlerine değindikleri görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre okullarda örgütsel değerlerin oluşturulmasında takım ruhu birlikteliğinin, yüksek başarı beklentisinin, açık iletişim becerisinin, temel nezaket kurallarına uyma ve adalet duygusunun geliştirilmesiyle sağlanacağı saptanmıştır.

Araştırmanın bulguları ile benzerlik gösteren bazı çalışmalar ise şöyledir: Yaman, vd. (2010)'a göre göre, işyeri mutluluğu; sağlıklı iletişim ortamı, diyalog, takım ruhu, saygı, değer verme, takdir edilme, mutlu bir okul atmosferini simgeleyen rahat, güvenli ve verimli bir çalışma ortamının tesis edilmesi anlamına gelmektedir.

Benzer bir çalışmayı makale şeklinde yayınlayan Poole'ye göre kurumların maneviyat konusunu ciddi bir şekilde ele almalarının nedenlerinin kimi zaman zorunluluk kimi zaman gönüllülükle ilgili olduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın ikinci ana teması öğretmenlerin görev aşkınlığının arttırılması konusunda, elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin görev aşkınlığın arttırılmasında görevi yaparken haz almak, görevi ibadet edası içinde yapmak, görevi yaparken kendinden geçmek (kendini unutmak) gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görev aşkınlığının arttırılması hususunda manevi değerlere önem verilmesi ve geliştirilmesiyle, görevi yaparken ibadet gibi görmeleri ve sorumluluk bilincine sahip olma faktörlerine en çok; hesap odaklı çalışma faktörüne de en az vurgu yaptıkları tespit edilmiştir.

Göçen (2017), yaptığı doktora tez çalışmasında konumuzla ilgili olarak şunları söylemektedir: “Öğretmenlerin aşkınlık ve anlam duygularının geliştirilebilir olduğu saptanmış, katılımcıların özbenlik ve örgütsel değerler/takım olgularını kavramsallaştırmalarına ilişkin süreç içerisinde değişen görüşlerinin olduğu ortaya konmuştur.

Bu çalışmada yer alan öğretmenlerdeki işi anlamlı bulma duygusunun arttırılması konusunda öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin bireysel getirilerinin benimsetilmesi, yapılan işin topluma katkısının, “İnsanların en hayırlısı insanlara faydalı olandır” anlayışının benimsetilmesi ve içsel huzurun geliştirilmesi gerektiği saptanmıştır. Öğretmenlerin rol model olmak, anne-baba desteğini sağlamak, toplumsal bütünlüğü sağlamak ve yetkin olmak faktörlerine çokça vurgu yaptıkları belirlenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerde işi anlamlı bulmak bağlamında, öğretmenliğin bireysel getirilerin benimsendiği, topluma katkısının artırıldığı, hayırlı insan olma ilkesinin yaşama uygulandığı ve içsel huzurun artırıldığı okullarda örgütsel maneviyatın yüksekliğine bağlı olarak, öğretmen-öğrenci ilişkisinin olumlu yönde gelişip başarının arttığı saptanmıştır. Benzer ve farklı çalışmalara bakıldığında Kalman'ın (2016), öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin artırıldığı tez çalışmasında “Pozitif duygular, bilişler ve tutumlar geliştirmeye ilgili en çok vurgulanan olumlu katkılar, öğretmenlerin olaylara pozitif yaklaşması ve olayların olumlu yönlerini görmesi, motivasyonlarının artması, daha iyimser olma/düşünme, özgüvenin/öz-yeterliğin artması ve daha kararlı/azimli olma konularıdır. Bunların yanı sıra uygulanan programın, pozitif düşünme, pozitif olma, kendini daha iyi hissetme ve umutlu olma gibi pozitif duygular, durumlar ve bilişler ile karşılaşılan problemlere ilişkin bakış açıları ve problem çözme yaklaşımları açısından olumlu katkılar sağladığını” belirtilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre okullardaki fedakârlık duygusunun arttırılması için öğretmenlerin bağlılık, fedakârlık, vefa duygusunun ve kişinin kurumu ile özdeşleşmesi gerektiğini belirtilmiştir. Öğretmenlerin paylaşılan zamanlar/birliktelik sağlamak, iş bölümü yapmak, sevgiyi göstermek ve öğretmek, hırstan/bencillikten uzak durmak, aidiyet duygusunu yaşamak ve yaşatmak, kurumun pozitif enerji vermesi, hissettirmek ve değer bilmek faktörlerine sıkça değindikleri saptanmıştır. Okullardaki fedakârlık duygusunun arttırılması hususunda eğitimcilerin birbirine çok yakın görüşler

belirtmesi, kamu kurumlarında maneviyatın ne kadar çok eksik olduğu görüşünü ortaya koymaktadır.

Meyer ve Allen'in (1991) çalışmasına göre, örgütsel bağlılık, örgüt üyeliğini sürdürmek için bir zorunluluktur ve bir ihtiyaç veya istekten ortaya çıkabilmektedir, bu durum, "aidiyet duygusu" ile örtüşmektedir. Taner'in (2007) çalışmasına göre, örgütsel bağlılık yöneticiye ve örgüte güven, örgütsel desteğin algılanması, açık iletişim, örgütsel amaç ve hedeflerin paylaşımı, örgütsel değerlerle özdeşleşme öğelerini kapsar.

Öğretmenler, okullarda güven duygusunun artırılması için çalıştıkları ortamın yapısının, okulda güvenlik duygusunun oluşturulmasının ve güven duygusunun geliştirilmesi gerektiği bulgusu saptanmıştır. Ayrıca elde edilen bulgulara göre eğitimciler, sağlıklı iletişim ve ifade özgürlüğünün olduğu ortamlarda çalışmak, aitlik hissini yaşayabilmek, okullarda ruhsal liderlerin olması, adaletin hâkim olduğu olması, karşılıklı saygı ve sevginin olduğu ortamların olması, doğru sözlü ve dürüst olmak, iyi niyetli ve faydalı olmak, maneviyatı kavramak ve kavratmak, inançlı olmak ve inançlı bireyler yetiştirmek ve öz saygı kazandırmak bulgusunun ortaya çıktığı görülmüştür. Eğitimcilerin farklı kamu kurumlarında çalışmalarına rağmen benzer görüşler ifade etmesi bulgusu manevi değerlerin okullarda geliştirilmesi olgusunu saptamıştır. Öğretmenler, okul çalışanların kendilerini daha rahat hissedebilmeleri, diğer çalışma arkadaşlarıyla uyum içinde olmaları için okullarda güvenilir ortamların oluşturulması gerektiği tespit edilmiştir.

Bu bulgularla ilişkili sonuçlar elde eden araştırmalar şunlardır; Kökalan (2017), “İşyeri Maneviyatının  rgtsel Güven ve İşe Karşı Yabancılaşma zerinde Etkileri” isimli çalışmasında, işyeri maneviyatının, örgütsel güven ve işe karşı yabancılaşma üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### **Sonuç olarak:**

Okullarda  rgtsel maneviyatın arttırılması için idarecilerle öğretmenler arasında pozitif psikojinin yerleşmesi; olumsuz eleştirme, yargılama,  teleştirme ve cezalandırmadan uzak, olumlu ilişkilerin inşa edilmesi, eēitimcilerin temel ahlaki deēerleri benimseyerek geliştirmeleri; işlerini verimlilik ve etkililik  ltlarına göre yapmaları gerektiēi; güvenilir ortamların oluşturulması; ayrıca kuruma karşı baēlılık duygusunun artırılması ve saēlıklı iletişimin kurum kültürü haline getirilmesiyle gerekleřeceēi sonucuna ulaşılmıştır.

Eēitimcilerin görüşlerinden hareketle elde edilen bulgulardan, maneviyatı güçlü olan bireylerin ve örgütlerin kendi potansiyellerini, asıl amaçlarını ve kendilerinden üstün olan varlıkla olan ilişkilerini derinlemesine yaşadıklarında verimli, huzurlu, mutlu ve umutlu oldukları tespit edilmiştir.

Okullarda  rgtsel maneviyatın arttırılması için öğretmenlerin, kurum çalışanların, ahlâkî ve manevî sorumluluk üstlenebilecek konuma getirmenin önemli olduēu; çalışanların tutum ve davranışlarında saēlam bir istikrar göstermelerine, genel anlamda güzel ahlâk, dar anlamda iş ve meslek ahlâkî ilkelerine gönülden baēlı

kalmalarına ve bu yönde bir davranış göstermeleri için yöneticilerin, MEB'in ve ailelerin destekçi olmaları gerektiği neticesine varılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler şöyle sıralanabilir:

### **Uygulayıcılara Yönelik Öneriler:**

- Eğitim kurumlarının düzeyine uygun müfredat programına maneviyat ve değerler eğitimi ile ilgili içerikler eklenebilir.
- Kurum çalışanların, kendi ruh âlemleriyle barışık olmalarına, çalışmaktan manen haz almalarına, diğer iş arkadaşları ve üstleriyle birlikte huzur içinde çalışmalarına yardımcı ve destekçi olmak için güvenilir ortamlar oluşturulabilir.

### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler:**

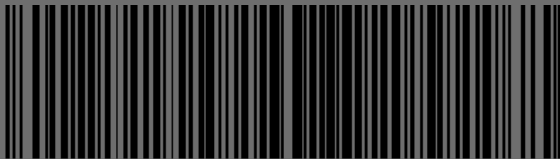
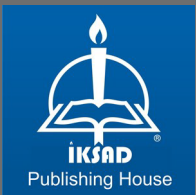
- Nitel araştırmanın yanında nicel ve karma yöntemle titiz çalışmalar yürütülebilir.
- Bu araştırma ortaokul düzeyinde yapılan bir araştırmadır. Yükseköğretim ve diğer eğitim düzeylerinde de araştırma yapılabilir.



## **KAYNAKÇA**

- Carrette, J.R. and King, R. (2005). Selling spirituality: the silent takeover of religion. London: Routledge.
- Etikan, I. Musa, S. A. & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. American Journal of Theoretical and Applied Statistics, 5(1), 1-4.
- Göçen, A. (2017). Eğitim Kurumlarında İşyeri Ruhsallığının Geliştirilmesine Yönelik Deneysel Bir Uygulama. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi. Gaziantep.
- Kalman, M. (2016). Ortaokul Öğretmenlerinin Psikolojik Sermayelerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Gaziantep.
- Kökalan, Ö., (2017). İşyeri Maneviyatının Örgütsel Güven ve İşe Karşı Yabancılaşma Üzerinde Etkileri, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, s.37-51
- Leblebici, D. N. (2008). Örgüt Kuramında Paradigmalar ve Metaforlar. Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 8(15).
- Meyer, John P. ve Allen, Natalie J. (1997), Commitment in the Workplace: Theory, Research and Application, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mitroff, I. I.,& Denton, E. A. (1999). A study of spirituality in the workplace. Sloan Management Review, 40(4), 91.

- Pfeffer, J. (2003). *Business and the spirit*. New York: ME Sharp.
- Seyyar, A. (2009). Çalışma Hayatında ve İşyerinde Maneviyat. *Kamuda Sosyal Politika*, 3(11), 42-52.
- Summak, M. S.& Özgan, H. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim süreçlerini kullanma etkinlikleri ile bazı duygusal sosyal ve ruhsal yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (kilis ili örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 261-290.
- Taner, B. ve Çetin, S. (2005) “Ağırlama İşletmelerinde Başarılı Lider Yönetici.
- Yaman, E., Vidinlioğlu, Ö., & Çitemel, N. (2010). İşyerinde psikoşiddet, motivasyon ve huzur: Öğretmenler çok şey mi bekliyor? Psikoşiddet mağduru öğretmenler üzerine. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1136-1151.
- Yıldırım, A.,& Simsek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seckin Yayınları.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek Hasan (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.



978-605-7923-90-5