Volume/Cilt: 10 Issue/Sayı: 2 August-2019 ISSN: 1309-6265

e-international journal of educational research

e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden/Editorial
Prof. Dr. Erdal Toprakcı

Üniversite Öğrencilerinin Fonksiyonel Olmayan Tutumlarının İncelenmesi
Examination of Dysfunctional Attitudes of University Students
Ata Pesen-Metin Çelik (1-13)

Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Avrupa Birliği Projelerinin Okula Katkı Düzeyi Arasındaki İlişki
The Relationship between Leadership Styles of School Principals and Contribution Level of European Union Projects to the School
Vefa Bardakcı-Ali Aksu (14-30)

Ortaokul ve Liselerde Yaşanan Disiplin Problemlerinin Çözümüne Yönelik Yönetsel Uygulamalar
Administrative Practices for Overcoming Discipline Problems at Lower Secondary Schools and High Schools
Fatih Pehlivan - Hasan Demirtaş (31-50)

İngilizce Öğretim Elemanlarının Meslektaş Rehberliğine İlişkin Görüşleri
The Views of ELT Instructors According to Peer Observation
İclal karataş-Erdal Toprakcı (51-80)

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Duygu ve Düşüncelere Saygı ile Hoşgörü Tutumları ve Görüşlerinin İncelenmesi
An Examination of the 4th Grade Primary School Students' Views and Attitudes towards Respect and Tolerance for the Emotions and Thoughts
Serkan Aslan (81-97)

Editor / Editor
Erdal Toprakcı

Editör Yardımcıları
Editor Assistants
Mustafa Ersoy

Dil Editörleri
Language Editors
Osman Ferda Beytekin
Ali Sabancı
Aslı Ağıroğlu Bakır
İhsan Topçu
Didem Arlı Koşar

Yazı Ön İnceleme Kurulu
The Board of Manuscript Prereview
Osman Ferda Beytekin (Ege Üniversitesi)
Yılmaz Tombul (Ege Üniversitesi)
Niyazi Özer (İnönü Üniversitesi)
Ali Türkdoğan (Cumhuriyet Üniversitesi)
Ebru Bozpolat (Cumhuriyet Üniversitesi)
Evren Karataş (Cumhuriyet Üniversites)
Zekeriya Kaptan (Cumhuriyet Üniversitesi)
Didem Arlı Koşar (Hacettepe Üniversitesi)
Hatice Yıldız (Cumhuriyet Üniversitesi)
Mustafa Kışoğlu (Aksaray Üniversitesi)
Esen Altunay (Ege Üniversitesi)
Serkan Buldur (Cumhuriyet Üniversitesi)
Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi)
S.Tunay Kamer (Kastamonu Üniversitesi)
Ramazan Alabaş (Kastamonu Üniversitesi)
Muhammed Salman (Kastamonu Univers.)
İclal Dağdeviren (Cumhuriyet Üniversitesi)
Gülçin Oflaz (Cumhuriyet Üniversitesi)
Hilal Yücel (Cumhuriyet Üniversitesi)
Murat Arslan (Ege Üniversitesi)
Ayşegül Kadı (Ege Üniversitesi)
Ali İhsan Yanar(Ege Üniversitesi)

Editör Kurulu
Editorial Board
Adnan Baki (Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Ahmet Üstün (Amasya Üniversitesi)
Bambang Suprıyanto (Atma Jaya University)
Betül Çotuksöken (Maltepe Üniversitesi)
Dana Rolison Harwell (University of West Alabama)
Derya Aslan (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
Mehmet Emin Usta- Harran Üniversitesi
Eralp Altun (Ege Üniversitesi)
Taha Yazar (Dicle Üniversitesi)
Emine Babaoğlan Çelik (Bozok Üniversitesi)
Habib Özkan (Gaziantep Üniversitesi)
Hasan Şimşek (Bahçeşehir Üniversitesi)
Hasan Demirtaş (İnönü Üniversitesi)
İoanna Kuçuradi (Maltepe Üniversitesi)
Kaarina Määttä (University of Lapland)
Kasım Karakütük(Ankara Üniversitesi)
Kathy Cabe Trundle (Ohio State University)
Kemal Kayıkçı (Akdeniz Üniversitesi)
Ken Reıd (Swansea Metropolitan University)
Linda Noel Batıste (Virginia State University)
Lucia Marie Flevares (Ohio State University)
Mehmet Katrancı (Kırıkkale Üniversitesi)
Mark Geary (Dakota State University)
Mehmet Üstüner (İnönü Üniversitesi)
Merih Tekin BENDER (Ege Üniversitesi)
Mesut Saçkes (Balıkesir Üniversitesi)
Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi)
Nejat İra (Onsekiz Mart Üniversitesi)
O.Ferda Beytekin (Ege Üniversitesi)
Pigga KESKITALO (Saami University College)
Sadık Kartal (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
Songül Tümkaya (Çukurova Üniversitesi)
Süleyman Doğan (Ege Üniversitesi)
Thomas Mclaughlın (Gonzaga University)
Uğur Demiray (Anadolu Üniversitesi)
Ümit ŞAHBAZ (Ege Üniversitesi)
Tuncay Öğretmen (Ege Üniversitesi)
Yılmaz Tonbul (Ege Üniversitesi)
Yüksel Kavak (TED Üniversitesi)
Zeki Kaya (Gazi Üniversitesi)

e-uead dört ayda bir yayınlanan ticari olmayan hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan yazılardaki düşünce ve öneriler ile kaynakların doğruluğundan tümüyle yazarlar sorumludur. Yayına kabul edilen makalelerin telif hakları "e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisine" aittir.

e-ijer is a non-commercial, peer-reviewed, publishing journal three times a year. The authors response from thoughts and suggestions in articles are published on journal and the accuracy of the references. The copyright of articles are accepted for publication, belongs to "e-journal of international educational research"

Abstracting and Indexing

GALILEO Scholar
An Initiative of the University System of Georgia
Georgia's Virtual Libr

Social Sciences Full Text (formerly H.W. Wilson)

Wilson Social Sciences Full Text https://www.galileo.usg.edu/scholar/databases/zwop/?Welcome

OAJSE Open Access Journals Search Engine
An Open Access E-Journal Search Portal

http://www.kkhsou.in/library/oajse/subjects/education.html

Crossref

https://search.crossref.org/?q=1309-6265&publication=e-International+Journal+of+Educational+Research

OCLC WorldCat

Current Index to Journals in Education (CIJE)

https://www.worldcat.org/search?q=n2%3A1309-6265&qt=advanced&dblist=638

SOBIAD

https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=taranan-dergiler&harf=E#

Scilit

https://www.scilit.net/journals/2399980

Scientific Journal Impact Factor
TOGETHER WE REACH THE GOAL

http://sjifactor.com/masterlist.php?area=all&country=in&ord=sjif&page=59

Editörden

2019 yılının Ağustos sayısıyla izinleyiz.

Dergimizin bu sayısında şunlar var: Birinci olarak, öğrencilerin fonksiyonel olmayan tutumları arasında sınıf, yaş, yaşanılan yer, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve ekonomik durum değişkenlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespitinde bulunan ***Pesen ve Çelik****'e ait "Üniversite Öğrencilerinin Fonksiyonel Olmayan Tutumlarının İncelenmesi" isimli makale vardır. İkinci olarak, okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri boyutun dönüşümcü liderlik, en düşük ortalamanın ise serbestlik tanıyan liderlik boyutunda gerçekleştiğini saptayan* ***Bardakçı ve Aksu****'nun "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Avrupa Birliği Projelerinin Okula Katkı Düzeyi Arasındaki İlişki" adlı makaleleri vardır. Üçüncü olarak,* ***Pehlivan ve Demirtaş****'a ait "Ortaokul ve Liselerde Yaşanan Disiplin Problemlerinin Çözümüne Yönelik Yönetsel Uygulamalar" adlı çalışma vardır. Araştırma bulguları ışığında okul yöneticilerinin, disiplin sorunlarının yaşanması sürecinde önleyici destekleyici ve düzeltici uygulamaların etkili olabileceğini düşündüklerini anlaşılmaktadır. Araştırmada "önleyici disiplin yaklaşımı" temasına uygun görüşlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Dördüncü olarak, İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasının olumlu yönlerine ilişkin algılarını "Katılıyorum" olumsuz yönlerine ilişkin algılarını "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olarak saptayan* ***Karataş ve Toprakcı****'ya ait "İngilizce Öğretim Elemanlarının Meslektaş Rehberliğine İlişkin Görüşleri" isimli makale vardır. Son olarak, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü boyutlarına katılıyorum düzeyinde görüş bildirdiği tespitinde bulunan* ***Aslan****'nın "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Duygu ve Düşüncelere Saygı ile Hoşgörü Tutumları ve Görüşlerinin İncelenmesi" isimli çalışması vardır.*

E-UEAD'ın yayına hazırlanması sürecinde emeği geçen dergi çalışanı, yazar, hakem ve diğer ilgililere teşekkürlerimi sunuyor, baharın bizlere güzellikler getirmesini diliyorum.

Birlikte daha nice zamanlara...

Prof. Dr. Erdal Toprakçı

Editorial

With the August number of 2019 year, we are together with you.

The contents in this number of our journal are as follows: First, there is a study under the title of "Examination of Dysfunctional Attitudes of University Students" by ***Pesen and Çelik****. The results of this study show that there was no significant difference between the dysfunctional attitudes of university students in terms of class, age, settlement, maternal education status, father's educational status and economic status. Second, there is a study under the title of "The Relationship Between Leadership Styles of School Principals and Contribution Level of European Union Projects to The School" by* ***Bardakçı and Aksu****. According to the results of leadership styles of school principals, transformational leadership is the dimension teachers have utmost participation, whereas laissez faire leadership dimension is the one having the least participation. Third, there is a study under the title of "Administrative Practices for Overcoming Discipline Problems at Lower Secondary Schools and High Schools" by* ***Pehlivan and Demirtaş****. In the light of the findings, it is found that school administrators believe that preventative, supportive and corrective discipline practices may be effective in solving discipline problems. In the study, preventative discipline measures are commonly seen to be adopted by administrators. Fourth, there is a study under the title of "The Views of ELT Instructors According to Peer Observation" by* ***Karataş and Toprakcı****. They determined that while the perception level of the ELT instructors for the positive sides of peer observation of teaching was "I agree", for the negative sides of peer observation was "I partially agree". Finally, there is a study under the title of "An Examination of the 4th Grade Primary School Students' Views and Attitudes towards Respect and Tolerance for the Emotions and Thoughts" by* ***Aslan****. He determined that the fourth grade primary school students stated their views on respect and tolerance for the emotions and thoughts at the level of "I agree".*

I thank to the journal employees, authors, reviewers and all the others who have contributed to the preparation process of this issue. Moreover, I hope that spring brings goodies to us

Together to many more times...

Prof. Dr. Erdal Toprakçı

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden/*Editorial*
Prof. Dr. Erdal Toprakcı */vi-vii*

Üniversite Öğrencilerinin Fonksiyonel Olmayan Tutumlarının İncelenmesi
Examination of Dysfunctional Attitudes of University Students
Ata Pesen-Metin Çelik *(1-13)*

Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Avrupa Birliği Projelerinin Okula Katkı Düzeyi Arasındaki İlişki
The Relationship between Leadership Styles of School Principals and Contribution Level of European Union Projects to the School
Vefa Bardakcı-Ali Aksu *(14-30)*

Ortaokul ve Liselerde Yaşanan Disiplin Problemlerinin Çözümüne Yönelik Yönetsel Uygulamalar
Administrative Practices for Overcoming Discipline Problems at Lower Secondary Schools and High Schools
Fatih Pehlivan - Hasan Demirtaş *(31-50)*

İngilizce Öğretim Elemanlarının Meslektaş Rehberliğine İlişkin Görüşleri
The Views of ELT Instructors According to Peer Observation
İclal karataş-Erdal Toprakcı *(51-80)*

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Duygu ve Düşüncelere Saygı ile Hoşgörü Tutumları ve Görüşlerinin İncelenmesi
An Examination of the 4th Grade Primary School Students' Views and Attitudes towards Respect and Tolerance for the Emotions and Thoughts
Serkan Aslan *(81-97)*

Üniversite Öğrencilerinin Fonksiyonel Olmayan Tutumlarının İncelenmesi

Dr. Öğretim Üyesi Ata Pesen
Siirt Üniversitesi-Türkiye
atapesen@siirt.edu.tr

Öğr. Gör. Metin Çelik
Siirt Üniversitesi-Türkiye
metincelik@siirt.edu.tr

Özet:

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerin fonksiyonel olmayan tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Genel tarama deseninin kullanıldığı bu araştırmaya 1037 üniversite öğrencisi katılmıştır. Weismann ve Beck (1978) tarafından geliştirilen, Şahin ve Şahin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanan "Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği" kullanılarak toplanan veriler SPSS 25 paket program ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerin fonksiyonel olmayan tutumları arasında sınıf, yaş, yaşanılan yer, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve ekonomik durum değişkenlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı buna karşın üniversite öğrencilerinden erkeklerin kadınlara göre daha yüksek düzeyde fonksiyonel olmayan tutumlara sahip olduğu, Mükemmeliyetçilik alt boyutunda otoriter ebeveyne sahip olan öğrencilerin demokratik ebeveyne sahip olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde fonksiyonel olmayan tutuma sahip olduğu belirlenmiştir.

Keywords: *Eğitim, Üniversite, Öğrenci, Fonksiyonel olmayan tutum,*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 10, Sayı: 2, 2019, ss. 1-13

DOI: 10.19160/ijer.550840

Gönderim : 08.02.2019
Kabul : 27.05.2019

Önerilen Atıf

Pesen, A. &. Çelik, M. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Fonksiyonel Olmayan Tutumlarının İncelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 10, Sayı: 2, 2019, ss. 1-13, DOI: 10.19160/ijer.550840

© 2019 e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi

GİRİŞ

"İyi ve kötü diye bir şey yoktur, bunları düşüncelerimiz oluşturur" sözü ile Hamlet'te bilişsel yaklaşımın özetini yapan Shakespear, bireyin his ve eylemlerini değiştirmenin yolunun düşünceleri değiştirmekten geçtiğini vurgulamaktadır. Bilişsel kuramcılar bireyin düşünme, duygu ve davranış süreçlerinin nasıl işlediği üzerinde çalışırken, bireyin fonksiyonel olmayan tutumlarını yaşadığı olumsuz duyguların sebebi olarak kabul etmektedir (Akboy ve İkiz, 2007). Yani bireyin uyumlu veya uyumsuz davranışlarda bulunmasını sağlayan husus, durumun kendisi değil, bireyin durum ile ilgili bilişsel yorumlarıdır. Bilişsel yaklaşım, psikolojik rahatsızlıkların temelinde bireyin düşünce sistemindeki hataların olduğunu savunmaktadır (Kramer ve ark., 2014). Dolayısıyla bir rahatsızlığın ve duygusal durumun sebeplerini ortaya çıkarmak için kişinin düşünce sürecine ya da üzücü duruma verdiği tepkilerin zihinsel içeriğine odaklanmak gerekmektedir (Derubeis ve Beck, 1998).

İlk kez Beck (1976) tarafından depresyondaki bilişsel süreçleri açıklamak için kullanılan fonksiyonel olmayan tutumlar kavramı, başka insanlarla kurulan iletişim sonucu bireyde oluşan ve bireyin kendiyle, diğerleriyle ve dünyayla ilgili oluşturduğu olumsuz inançlar (Beck, 2001) şeklinde tanımlanmaktadır. Çocukluk döneminde temelleri oluşan ve yaşam boyu gelişen fonksiyonel olmayan tutumlar kalıcı ve değişmez nitelikte görülmektedir. Bireyin gerçek performansını açığa çıkarmasını engelleyen, uç duygulara neden olan ve yaşanan günlük deneyimlerle değişmeyen nesnel olmayan fonksiyonel olmayan tutumlar, genellenmiş olup; bireyin hayatındaki her şeyi kontrol altına alabileceği, kendini iyi hissedebilmesi için başka bireylerin onayına ihtiyaç duyma gerekliliği ve başarılı olmak için bütün alanlarda başarı olması gerekliliği gibi katı düşünce ve inançlardan oluşmaktadır (Beck ve diğerleri, 1979).

Bireyin akılcı ve akılcı olmayan inançlarının toplamından oluşan "inanç sistemi" bireyin yorumlamalarının ve değerlendirmelerinin kaynağıdır. Kişinin amaca yönelik davranışlarına ve değerli hissetme duygularına olumlu etki eden, nesnel gerçeklikle uyumlu olan akılcı inançlar ve değerlendirmeler göreceli bir şekilde koşullara bağlı olarak değişmektedir. Gerçekliğin çarpıtılması olan mantıkdışı inançlar ise uygun olmayan duyguların sebebidir. Mutlak ve koşulsuz bir şekilde ifade edilen mantık dışı inançlar, çoğu durumda bireyin hedeflerine ulaşmasını da engellemektedirler (Ellis ve Dryden, 1997). Nelson-Jones'a (1982) göre, birey doğuştan getirdiği mantıksızlık eğilimi dolayısıyla bu düşüncelerin farkına varmaya karşı direnç gösterebilmektedir. Beck (2001), bu tür bireylerin kendilerini iyi hissetme düzeylerini artırabilmelerini sağlamak için düşüncelerinin hassas bir biçimde incelenmesi ve çarpıtılmış düşüncelerinin düzeltmesi gerektiğini savunmaktadır. Şüphesiz sevdiği insanlar tarafından reddedilmek, varlığına yönelik bir saldırı veya başarısızlık gibi birtakım olaylar bütün insanları rahatsız eder. Fakat bazı bireyler olumlu veya nötr durumları bile olumsuz olarak değerlendirebilmektedir. Beck'e göre bu tür yanlış anlamalara ve hatalı varsayımlara neden olan bazı bilişsel çarpıtmalar şu şekilde sıralanabilir (Corey, 2005):

Keyfi Çıkarımlar: Duruma ilişkin kanıt ve destekleyiciler olmadan sonuçlar çıkarma.
Seçici Soyutlama: Toplam içeriğin göz ardı edildiği ancak sonuçları çok önemsiz olan ayrıntılara dayanılarak sonuç çıkarma.
Aşırı Genelleme: Tek bir durum referans alınarak genel inançlar oluşturma ve bu inançları farklı durum ve olaylara uygun olmayan bir şekilde uygulama.
Abartma ve Küçümseme*:* Herhangi bir olayı veya durumu gerektiğinden daha az veya daha fazla önemseme.
Kişileştirme: Herhangi bir ilişkilendirme gerektiren durum olmasa bile kendisiyle ilişkili olmayan durum veya olayları kendisiyle ilişkilendirme.
Etiketleme ve Yanlış Etiketleme: Bireyin geçmişteki kusur ve hatalarına göre kimliğini tanımlama.
Kutuplaşmış Düşünce: Herhangi bir durum veya olayı siyah" veya "beyaz" şeklinde katı bir şekilde sınıflama.

Birey, yanlış anlamalara ve hatalı varsayımlara neden olan akıldışı inançlarını besleyen bütün bilişsel çarpıtmaları yaşamında kendisi açısından önemli olan insanlardan öğrenmekte; kendisi de akıldışı batıl inançlar ve doğmalar yaratabilmektedir. Böylece birey kendisine zarar veren bu inançlara, öz telkin ve tekrar etme süreçleriyle sanki kendisine faydalı inançlarmış gibi davranarak katkı sunmaktadır. Oysa bireyin var olan mantıkdışı inançları gerçekte bireyin daha önceleri kendisine aşılanan ve kendisinin pekiştirdiği işlevsel olmayan düşüncelerinin tekrarlanmasıdır (Corey, 2005).

Alan yazın incelendiğinde, fonksiyonel olmayan tutumlar bilişsel kuramın önemle üzerinde durduğu bir kavram olarak araştırmacılar tarafından birçok farklı kavramla ve uygulama yaklaşımlarıyla ilişkisi çalışılmıştır. Bunların bazıları; psikolojik uyum kavramı (Çelik, 2018); benlik saygısı ve utangaçlık (Demirbaş, 2009); problem çözme becerileri (Acar, 2013); aile danışmanlığı eğitimi alma (Gürgan ve Sezer, 2017); çeşitli değişkenler açısından (Bilgin, 2001), bilişsel grupla psikolojik danışma alma (Duy; 2003); yalnızlık (Wilbert ve Rupert 1986), depresyon (Kwon ve Oei,1992; Olinger, Kuiper ve Shaw, 1987); zorbalık eğilimi (Şahin ve Sarı, 2010); alkol bağımlılığının ortaya çıkma yaşı (Uğurlu, Uğurlu, Turhan ve Türkçapar, 2012); sosyal beceri eğitimi (Hahamcı ve Duy, 2005); beden imajı (Barlas, Karaca, Onan, Öz, Gürkan, Işık ve Sümeli, 2014) şeklindedir. Ayrıca araştırmacılar tarafından Akılcı Duygusal Davranışçı Kuramın önemli kavramlarından olan, fonksiyonel olmayan tutumlar kavramıyla oldukça benzerlik taşıyan akılcı olmayan inançlar kavramıyla ilgili birçok çalışma (Gündüz, 2006; Yurtal, 2001; Stebbins ve Pakenham, 2001; Kodan, 2003; Vandervoort, Divers ve Madrid, 1999; Bacanlı,2012; Önem, 2010; Can, 2009) yapılmıştır.

Yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, fonksiyonel olmayan tutumlar ve akıldışı inançlara ilişkin farklı yaşam dönemleri de dikkate alınılarak kontrol odağından alkole başlama yaşına kadar geniş bir yelpazede çalışmışların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar genel itibariyle benlik kavramı, kontrol odağı gibi psikolojik birtakım kavramların fonksiyonel olmayan tutumlarla ilişkisi ve aile eğitimi gibi çeşitli psikoeğitsel çalışmaların veya bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarının bireyin fonksiyonel olmayan tutumlara etkisini inceleyen çalışmalardır. Özelikle cinsiyet, yaş, yerleşim yeri ve öğrenim durumu gibi temel değişkenlerin fonksiyonel olmayan tutumlarla ilişkisini inceleyen çalışmalar sınırlı sayıdadır.

Toplumun en eğitimli kesimini oluşturan ve toplumla hem eğitim aldıkları yıllarda hem meslek sahibi olunca sürekli etkileşim içerisinde olan üniversite öğrencilerinin toplumdaki bireyler üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında hem bireyin hem de toplumun ruhsal sağlığı açısından önemli bir kavram olan üniversite öğrencilerinin fonksiyonel olmayan tutumlarının ele alınması önem arz etmektedir. Özelikle üniversite öğrencilerinin toplumla etkileşim düzeyleri ve toplum üzerindeki etkileri göz önüne alındığında üniversite öğrencilerinin fonksiyonel olmayan tutumları üzerinde etkili olan değişkenleri tespit etmek ve bu doğrultuda önleyici çalışmalar yapmak önem arz etmektedir. Aynı zamanda bu çalışma fonksiyonel olmayan tutumları cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, anne ve baba eğitim durumu, yer, ebeveyn tutumu ve ekonomik durum değişkenleri açısından incelediğinden elde edilecek bulgular üniversite öğrencilerine yönelik çeşitli eğitim programları, seminerler ve hazırlanacak müdahale programlarına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin fonksiyonel olmayan tutumlarını cinsiyet, sınıf, okudukları okul türü, yaş, yaşanılan yer, anne ve baba eğitim durumu, ekonomik durum ve ebeveyn tutumu gibi çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma modeli:

Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırma betimsel tarama modeli türlerinden genel tarama modelinde yürütülmüştür. Genel tarama modelleri, "birden fazla elemandan oluşan bir

evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü veya ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir" (Karasar,2000).

Çalışma Grubu:

Bu araştırmanın evrenini 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde Siirt Üniversitesinde okuyan yaklaşık 15000 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise random örneklemesi ile araştırmaya gönüllü olarak katılan 1037 öğrenciden oluşturmaktadır. Tablo 1'de araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 1: *Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler*

Değişkenler		**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	501	43,8
	Erkek	536	51,7
Sınıf	1. sınıf	336	32,4
	2. sınıf	250	24,1
	3. sınıf	231	22,3
	4. sınıf	220	21,2
Okul Türü	BESYO	112	10,8
	Eğitim Fak.	36	3,5
	Fen Edebiyat	29	2,8
	İlahiyat	271	26,1
	İktisat	146	14,1
	Mühendislik	91	8,8
	Sağlık	97	9,4
	Ziraat	73	7,0
	Veteriner	93	9,0
	YADYO	26	2,5
	MYO	63	6,1
Yaş	17-21	411	39,6
	21-25	568	54,8
	25-üzeri	34	3,3
Yaşanılan Yer	Köy	158	15,2
	Kasaba	15	1,4
	İlçe	247	23,8
	Şehir	480	46,3
	Büyük Şehir	137	13,2
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar değil	495	47,7
	Okuryazar	128	12,3
	İlkokul	246	23,7
	Ortaokul	101	9,7
	Lise	51	4,9
	Lisans	16	1,5
Baba Eğitim Durumu	Okuryazar değil	131	12,6
	Okuryazar	124	12,0
	İlkokul	310	29,9
	Ortaokul	177	17,1
	Lise	171	16,5
	Lisans	111	10,7
	Lisansüstü	13	1,3
Ebeveyn Tutumu	Otoriter	319	30,8
	Demokratik	672	64,8
	İlgisiz	46	4,4
Ekonomik Durum	İyi	168	16,2
	Orta	782	75,4
	Kötü	87	8,4
Toplam		**1037**	**100**

Verilerin Toplanması ve Analizi:

Araştırmada veri toplama aracı olarak, üniversite öğrencilerin kişisel özelliklerinin belirlenmesine yönelik "Kişisel Bilgi Formu" ve Weismann ve Beck (1978) tarafından geliştirilen, Şahin ve Şahin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanan "Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği" kullanılmıştır. Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği yedili likert tipli 40 madde ve 4 (mükemmeliyetçi tutum, onaylanma ihtiyacı, bağımsız tutum ve değişken tutum) boyuttan oluşan bir ölçektir. FOTÖ-A, olumsuz şemaların bir ürünü olarak depresif duygu durumuyla ortaya çıkan ara inançları değerlendirmeyi amaçlayan ölçeğin 2, 6, 12, 17, 24, 30, 35, 37, 40 numaralı maddeleri fonksiyonel tutumları belirmeye dönük olması nedeniyle ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 40 en yüksek puan 280 olup toplam puan yükseldikçe, bireyin fonksiyonel olmayan tutumlarının sıklıkla ortaya çıktığı kabul edilir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık kat sayısı .79, madde-toplam puan korelasyonlarının ortalaması .34 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin iki yarım test güvenirliği ise r=.72 (Şahin ve Şahin, 1992) olup bu çalışma için hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .801 dir. Verilerin analizinde SPSS 25 paket program kullanılmıştır. Değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin fonksiyonel olmayan tutumları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için bağımsız örneklemler t testi uygulanmıştır.

Tablo 2: *Cinsiyet Değişkeni İçin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	**N**	$\bar{X}$	**S**	**df**	**t**	**p**
Mükemmeliyetçilik	Kadın	501	45,83	13,79	1035	-7,339	**,000**
	Erkek	536	52,77	16,63			
Onaylama	Kadın	501	37,31	10,41		3,665	**,000**
	Erkek	536	39,73	10,85			
Bağımsızlık	Kadın	501	17,38	6,02		-2,306	**,021**
	Erkek	536	18,27	6,38			
Değişkenlik	Kadın	501	19,02	4,73		,727	,468
	Erkek	536	18,81	4,51			
Genel	Kadın	501	119,55	25,01		-6,187	**,000**
	Erkek	536	129,60	27,30			

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin fonksiyonel olmayan tutumlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği, ortaya çıkan anlamlı farkın mükemmeliyet, onaylama ve bağımsızlık boyutlarında olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin fonksiyonel olmayan tutumlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin fonksiyonel olmayan tutumları arasında sınıf [f =,364, p>0,05], yaş [f =,697, p>0,05], yaşanılan yer [f =,287, p>0,05], anne eğitim durumu [f =,573, p>0,05], baba eğitim durumu [f =,899, p>0,05] ve ekonomik durum [f =,564, p>0,05] değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 3: *Fonksiyonel Olmayan Tutumlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi*

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Sınıf	Gruplar arası	2269,81	3	576,606	1,062	,364	Yok
	Gruplar içi	735814,99	1033	712,309			
	Toplam	738084,81	1036				
Yaş	Gruplar arası	508,406	2	254,203	,360	,697	Yok
	Gruplar içi	712193,002	1010	705,142			
	Toplam	712701,408	1012				
Yer	Gruplar arası	3567,226	4	891,806	1,253	,287	Yok
	Gruplar içi	734517,586	2032	711,742			
	Toplam	738084,812	1036				
Anne EğitimDurumu	Gruplar arası	2045,026	5	409,005	,573	,721	Yok
	Gruplar içi	736039,786	1031	713,909			
	Toplam	738084,812	1036				
Baba Eğitim Durumu	Gruplar arası	3846,492	6	641,082	,899	,495	Yok
	Gruplar içi	734238,320	1030	712,853			
	Toplam	738084,812	1036				
Ekonomik Durum	Gruplar arası	803,805	2	401,902	,564	,569	Yok
	Gruplar içi	737281,007	1034	713,038			
	Toplam	738084,812	1036				

Öğrencilerin fonksiyonel olmayan tutumlarının ebeveyn tutumlarına göre değişip değişmediğini tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bulgulara Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Ebeveyn Tutumu Değişkenine Göre Fonksiyonel Olmayan Tutumlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Mükemmeliyetçilik	Gruplar arası	1817,338	2	908,669	3,701	**,025**	Otoriter*-Demokratik
	Gruplar içi	243861,507	1034	245,514			
	Toplam	255678,845	1036				
Onaylama	Gruplar arası	71,390	2	35,695	,311	,733	Yok
	Gruplar içi	118653,595	1034	114,752			
	Toplam	118724,986	1036				
Bağımsızlık	Gruplar arası	71,365	2	35,683	,919	,399	Yok
	Gruplar içi	40132,561	1034	38,813			
	Toplam	40203,927	1036				
Değişkenlik	Gruplar arası	118,946	2	59,473	2,769	,061	Yok
	Gruplar içi	21980,755	1034	21,258			
	Toplam	22099,701	1036				
Genel	Gruplar arası	3800,098	2	1900,049	2,676	,069	Yok
	Gruplar içi	734284,714	1034	710,140			
	Toplam	738084,812	1036				

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin fonksiyonel olmayan tutumlarının ebeveyn tutumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA testi

sonuçlarına göre, mükemmeliyet boyutunda fonksiyonel olmayan tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [f =3,701, p<0,05]. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Post Hoc Tukey testine göre, ortaya çıkan anlamlı farkın otoriter ebeveyn (Ort=51,24), demokratik ebeveyn (Ort=48,44) ve ilgisiz ebeveyn (Ort=51,00) gruplarından otoriter ebeveyne sahip öğrenciler (Ort=51,24) ile demokratik ebeveyne sahip öğrenciler (Ort=48,44) arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre otoriter ebeveyne sahip olan öğrencilerin daha yüksek düzeyde fonksiyonel olmayan tutumlara sahip oldukları söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlar fonksiyonel olmayan tutumların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Fonksiyonel olmayan tutumlar ölçeğinin alt boyutları olan mükemmeliyet, Onaylama ve Bağımsızlık alt boyutlarında erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçları ile paralellik gösteren çalışmalar olduğu gibi çelişen çalışmaların da olduğu görülmüştür. Şahin ve Sarı (2010) ile Haliloğlu (2007) çalışmalarında araştırma sonuçlarımız ile paralel bir şekilde erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde fonksiyonel olmayan tutumlara sahip olduğunu; Yurtal (2001) üniversite öğrencilerinin fonksiyonel olmayan tutumlarını incelediği çalışmasında suçlama eğiliminde erkekler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Altıntaş (2006) fonksiyonel olmayan tutumlarda kadınların erkelere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bir ortalamaya sahip olduklarını; Eryüksel (1996) kız öğrencilerin ana-babadan onay görme ihtiyacının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu; Çivitçi (2007), kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek fonksiyonel olmayan tutumlara sahip olduğunu; Lichtenberg ve Johnson (1992) kadınların onaylanma, yeterlik ve başarı ihtiyacının yüksek olduğunu; Coleman ve Ganong (1989), kadın öğrencilerin sevilme ve onay isteği ile bağımlı olma puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Buna karşın fonksiyonel olmayan tutumların cinsiyete bağlı olarak farklılaşmadığını (Topal, 2011; Gündoğdu, Çelikkaleli ve Çapri, 2003; Bilge, Arslan ve Doğan, 2000) belirleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, cinsiyet değişkenin fonksiyonel olmayan tutumlar üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bunun sebebi olarak araştırmalara dahil edilen örneklem gruplarının birbirinden farklı özelliklere sahip olması kabul edilebilir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik, onaylama ve bağımsızlık gibi fonksiyonel olmayan tutumlarda erkekler lehine anlamlı bir farklılık çıkmış olsa da fonksiyonel olmayan tutumlarda cinsiyet dışında birçok faktörün etkili olduğu kabul edilmektedir.

Araştırmada üniversite öğrencilerin fonksiyonel olmayan tutumları arasında sınıf, yaş, yaşanılan yer, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve ekonomik durum değişkenlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Altıntaş (2006), fonksiyonel olmayan tutumların anne öğrenim düzeyi arttıkça arttığını, buna karşın baba öğrenim düzeyine göre değişmediğini bulmuştur. Topal (2011) çalışmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin fonksiyonel olmayan tutumlarında anne-baba öğrenim durumu ve yaşamın çoğunun geçirildiği yere göre anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Yurtal (2001) da üniversite öğrencilerinin fonksiyonel olmayan tutumlarının sınıf değişkeni ve yerleşim birimine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Beck'e (1995) göre, erken çocukluk yıllarında biçimlenmeye başlayan fonksiyonel olmayan tutumları etkileyen faktörler; erken çocukluk döneminde ebeveynlerin sunmuş olduğu eğitim, ebeveynlerin örnek alınması, bu dönemde elde edilen başarılar ve deneyimler ile çocukların yaşadığı örselenmelerdir. Dolasıyla fonksiyonel olmayan tutumların kişinin büyüdüğü ve yaşamını sürdürdüğü çevreden çok içinde bulunduğu ortamın inanç ve değerlerinden daha fazla etkilendiği söylenebilir (Topal, 2011).

Araştırmada üniversite öğrencilerinin fonksiyonel olmayan tutumlarının ebeveyn tutumlarına göre mükemmeliyetçilik alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ortaya çıkan anlamlı farkın otoriter ve demokratik tutma sahip ebeveynleri olan

öğrenciler arasında; otoriter ebeveyn tutumuna sahip öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Buna göre otoriter ebeveyne sahip öğrencilerin demokratik ebeveyn tutumuna sahip öğrencilere göre daha yüksek düzeyde fonksiyonel olmayan tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Dolayısıyla küçük yaştan itibaren model olarak kabul edilen ebeveynlerin sahip oldukları fonksiyonel olmayan tutumların çocukların fonksiyonel olmayan tutumlarını şekillendirme gücüne sahip olduğu söylenebilir. Antony ve Swinson'a (2000) göre Mükemmeliyetçi bireylerin "ya hep ya hiç" şeklinde düşünce tarzına sahip olması "doğru" ile "yanlış" arasındaki olabilecek çok sayıda durumu göz ardı etmelerine sebep olmaktadır. Bu tür bireyler için siyah ve beyaz dışında renk yoktur. Otoriter tutuma sahip olan bireylerin çocuklarını yetiştirirken mükemmeliyet beklentileri demokratik ve serbest ebeveyn tutumuna göre daha yüksek düzeyde olduğundan otoriter tutumun fonksiyonel olmayan tutumları geliştirmede daha etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Araştırmacılar için öneriler:

1. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinden erkeklerin kadınlara göre daha yüksek düzeyde fonksiyonel olmayan tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir. Nitel çalışmalar yapılarak erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre neden daha fazla fonksiyonel olmayan tutuma sahip oldukları araştırılabilir.
2. Mükemmeliyetçilik alt boyutunda otoriter ebeveyne sahip olan öğrencilerin demokratik ebeveyne sahip olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde fonksiyonel olmayan tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Ebeveyn ve çocuklarının birlikte çalışma grubuna dahil edildiği ilişkisel çalışmalar yapılabilir.

Uygulayıcılar için öneriler:

1. Üniversitelerin Sağlık Kültür ve Spor Daire Başkanlığı bünyesinde istihdam edilen psikolojik danışmanlar aracılığı ile üniversite öğrencilerine Fonksiyonel olmayan tutumlarının azaltılmasına yönelik seminerler düzenlenebilir.
2. Okullardaki rehberlik programlarında düzenlemeler yapılarak erken yıllardan itibaren fonksiyonel olmayan tutumların azaltılmasına yönelik faaliyetler yapılabilir.
3. Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinde müşavirlik hizmeti kapsamında ebeveynlerin fonksiyonel olmayan tutumlarının azaltılmasına yönelik seminerler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Acar, K. (2013). *Futbol eğitimi alan çocuklarda problem çözme becerilerinin ve fonksiyonel olmayan tutumların incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi / Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Konya.

Akboy, R. ve İkiz, E. (2007). Psikolojik danışma ve rehberlikte çağdaş bir anlayış. Ankara: Nobel.

Altıntaş, G. (2006). *Liseli ergenlerin kişiler arası iletişim becerileri ile akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Antony, M. M., & Swinson, R.P. (2000). *Mükemmeliyetçilik: dost sandığımız düşman* (Çev: A. Açıkgöz.). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.

Bacanlı, F. (2012). Kariyer karar verme güçlükleri ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançların ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 4(37), 86-95.

Barlas, G. Ü., Karaca, S., Onan, N., Öz, Y. C., Gürkan, A., Işık, I., & Sümeli, F. (2014). Estetik cerrahi hastalarında beden imajı, işlevsel olmayan tutumlar ve depresyon. *Türk Plastik, Rekonstrüktif ve Estetik Cerrahi Dergisi*, 22(3), 108-113.

Beck A.T., Rush, A.J., Shaw, B.F. ve Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: The Guilford Press.

Beck, A.T. (1976). *Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar.* (Çev. V. Öztürk ve A. Türkcan). İstanbul: Lıtera Yayıncılık.

Beck, J., (1995). *Cognitive therapy: Basics and Beyond*. New York: Guilford Press.

Beck, J.S. (2001). *Bilişsel terapi temel ilkeler ve ötesi*. (Çev. N.H. Şahin). Anlara: Türk Psikologlar Derneği.

Bilge, F., Arslan, A. ve Doğan, Ş. (2000). Ankara ili sığınma evine başvuran kadınların problem çözme becerilerini değerlendirmeleri, akılcı olmayan düşünceleri, kızgınlık, umut ve özsaygı düzeylerine ilişkin karşılaştırmalı bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 11 (13), 19–32.

Bilgin, M. (2001). Üniversite Öğrencilerinin Değerlerinin ve Fonksiyonel Olmayan Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İrdelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 8(8), 40-48.

Can, Ö. (2009). *Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve karar verme stillerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri, Konya.

Coleman, M. ve Ganong, L. H. (1989). Sex, sex-roles and irrational beliefs. *Psychological Reports,* 61,631–638.

Corey, G. (2005). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları.* (Çev. T. Ergene), Ankara: Mentis Yayıncılık.

Çelik, M. (2018). *Üniversite öğrencilerinin kişisel ve sosyal uyum düzeylerinin fonksiyonel olmayan tutumlar ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri, Malatya.

Çivitçi, A. (2007). Ergenlerde Mantıkdışı İnançlar; Sosyodemografik Değişkenlere Göre Bir İnceleme, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, (2).

Demirbaş, E. (2009). *Lise öğrencilerinin utangaçlık ve benlik saygılarının fonksiyonel olmayan tutumlar açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Derubeıs, R. J. And Beck, A. T. (1988). "Cognitive therapy." In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies*. (p.p. 273-306). NewYork: Guilford Press.

Duy, B. (2003). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Gurupla Psikolojik Danışmanın Yalnızlık ve Fonksiyonel Olmayan Tutumları Üzerindeki Etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Anakara Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ellis, A ve Dryden, W. (1997). The practice of rational emotive behavior therapy. (2.bs.), Inc: New York: Springer Publishing Company.

Eryüksel, G. (1996). Ana-baba ve ergen ilişkilerinin davranışsal aile sistemleri modeline göre değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, *11*(38), 1-17.

Gündoğdu, M., Çelikkakeli, Ö. ve Çapri, B. (2003). Üniversite öğrencilerinde akılcı olmayan inançlar ve dindarlık. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 9*–11 Temmuz, Malatya.

Gündüz, B. (2006). Öğretmenlerde akılcı olmayan inançların kişisel ve mesleki değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11).75-95.

Gürgan, U. ve Sezer, F., (2017). Aile Danışmanlığı Eğitiminin Özsaygı ve Fonksiyonel Olmayan Tutumlara Etkisi, *Education Sciences (NWSAES),* 12(3): 94-106, DOI: 10.12739/NWSA.2017.12.3.1C0671.

Hahamcı, Z. ve Duy, B. (2005). Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri ve Fonksiyonel Olmayan Tutumları Üzerindeki Etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi,* 4(7), 3-20.

Haliloğlu, S. (2007). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri, bağlanma biçimleri ve işlevsel olmayan tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Malatya İli Örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar, İlkeler, Terimeler*, Nobel Yayın Dağıtım, 10. *Baskı, Ankara*.

Kodan, S. (2013). Üniversite öğrencilerinde umutsuzluk ve akılcı olmayan inanışlar arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 11(2), 175-190.

Kramer, G.P, Berntein, D.A. ve Phares, V. (2014). *Klinik psikolojiye giriş.* (Çev. Ed. İ. Dağ). Ankara: Mentis Yayıncılık.

Kwon S. & Oei T.P.S. (1992). Differential causal roles of dysfunctional attitudes and automatic thoughts in depression. *Cognitive Therapy and Research*, 16,309-328.

Lichtenberg, J.; W., Johnson ve D. DeVore. (1992). Physical illness and subscription to Ellis's irrational beliefs. *Journal of Counseling and Development,* 71 (2), 157-163.

Nelson-Jones, R. (1982). Danışma psikolojisi kuramları. F. Akkoyun (Çev.Edt. F. Akkoyun). Ankara: Cassell Educational.

Olinger, L. J., Kuiper, N. A., & Shaw, B. F. (1987). Dysfunctional attitudes and stressful life events: An interactive model of depression. *Cognitive Therapy and Research*, 11(1), 25-40.http://dx.doi.org/10.1007/BF01183130

Önem, Ç. (2010). *Üniversite öğrencilerinin öfke ve öfkeyi ifade etme biçimlerinin akılcı olmayan inançlar ve bazı değişkenler açısından incelenmesi,* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Şahin, M., & Sarı, S. V. (2010). Ergenlerde görülen zorbalık eğiliminin bilişsel çarpıtmalar ve fonksiyonel olmayan tutumlarla ilişkisi (A Comparison of Peer Bullying among High School Students in Iran and Turkey). *Akademik Bakış Dergisi*, *20*, 1-14.

Şahin, N.H., & Şahin, N. (1992). How dysfunctional are the dysfunctional attitudes in another culture? *British Journal of Medical Psychology*, 65(1), 17-26

Savaşır I. & Hisli-Şahin N. 1(997). *Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler.* Türk Psikologlar Derneği Yayınları: Ankara.

Stebbins, P. & Pakenham, K. I. (2001). Irrational schematic beliefs and psychological distress in caregivers of people with traumatic brain injury. *Rehabilitation Psychology*, 46(2), 178–194.

Topal, H. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri ve yönelimleri ile fonksiyonel olmayan tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana*.

Uğurlu G.K., Uğurlu, M., Turhan, L. & Türkçapar, M, H. (2012). Dysfunctional Attitudes in Alcohol Dependents: A Comparative Study. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi.* 2012;1(2):113–20.

Vandervoort, D., Divers, P. P. ve Madrid, S. (1999). Ethno-culture, anxiety, and irrational beliefs. *Current Psychology,* 18 (3), 287–293.

Weissman, A. N., & Beck, A. T. (1978). *Development and validation of the Dysfunctional Attitude Scale: A preliminary investigation.* Chicago, USA.

Wilbert, J. R. & Rupert, P. A. (1986). Dysfunctional attitudes, loneliness, and depression in college students. *Cognitive Therapy and Research,* 10 (1), 71-77.

Yurtal, F. (2001). Akılcı olmayan inançların bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 15, 41-48.

Examination of Dysfunctional Attitudes of University Students

Dr. Ata Pesen
Siirt University-Turkey
atapesen@siirt.edu.tr

Metin Çelik (Lecturer)
Siirt University-Turkey
metincelik@siirt.edu.tr

Abstract

The aim of this study is to examine the dysfunctional attitudes of university students in terms of various variables. 1037 university students participated in this research which used general survey design. Data collected through "Dysfunctional Attitudes Scale" developed by Weismann and Beck (1978) and adapted to Turkish by Sahin and Sahin (1992) was analyzed with SPSS 25 package program. As a result of the research, it was found that there was no significant difference between the dysfunctional attitudes of university students in terms of class, age, settlement, maternal education status, father's educational status and economic status, whereas it was determined that male university students had higher dysfunctional attitudes than females. In the sub-dimension of perfectionism, it was determined that students who had authoritarian parents had higher dysfunctional attitudes than those with democratic parents.

Keywords: *Education, University, Student, Dysfunctional attitudes*

E-International Journal of Educational Research,
Vol: 10, No: 2, 2019, pp. 1-13

DOI: 10.19160/ijer.550840

Received: 08.02.2019
Accepted: 27.05.2019

Suggested Citation:

Pesen, A. &. Çelik, M. (2019). *Examination of Dysfunctional Attitudes of University Students* , *E-International Journal of Educational Research*, Vol:10, No: 2, 2019, pp. 1-13, DOI: 10.19160/ijer.550840

EXTENDED ABSTRACT

Problem: *The individual learns all the cognitive distortions that feed his irrational beliefs, which lead to misunderstandings and erroneous assumptions, from people who are important to him in his life; he can also create irrational superstitions and dogmas. Thus, the individual contributes to these beliefs which harm him / herself by pretending that they are useful beliefs through self-suggestion and repetition processes. However, the individual's irrational beliefs are in fact a repetition of the dysfunctional ideas of the individual, that have been previously instilled in him, and which he had consolidated (Corey, 2005). In the literature, the relationship of dysfunctional attitudes with many different concepts and application approaches have been studied by researchers as a concept that emphasizes the importance of cognitive theory: Concept of psychological adjustment (Çelik, 2018); self-esteem and shyness (Demirbas, 2009); problem solving skills (Acar, 2013); receiving family counseling (Gurgan ve Sezer, 2017) ; in terms of different variables (Bilgin, 2001); Psychological counseling with a cognitive group (Duy; 2003); loneliness (Wilbert and Rupert 1986); depression (Kwon & Oei,1992; Olinger, Kuiper,& Shaw, 1987); bullying tendency (Şahin and Sarı, 2010); age of alcohol dependence (Ugurlu, Ugurlu, Turhan & Turkcapar, 2012); social skills training (Hahamcı and Duy, 2005); body image (Barlas, Karaca, Onan, Oz, Gurkan,Isik & Sümeli, 2014). Furthermore, many studies have been carried out by researchers on the concept of irrational beliefs that are very similar to the concept of dysfunctional attitudes, one of the important concepts of Rational Emotional Behavioral Theory: (Gunduz, 2006; Yurtal, 2001; Stebbins and Pakenham, 2001; Kodan, 2003; Vandervoort, Divers and Madrid, 1999; Bacanli, 2012; Onem, 2010; Can, 2009).*

When the studies conducted in Turkey and abroad are examined, it is seen that a wide range of studies ranging from the locus of control to the starting age of alcohol have been made considering the different life periods of dysfunctional attitudes and irrational beliefs. These studies are in general the studies which examine the relationship of a series of concepts like self, locus of control with dysfunctional attitudes, and the effects of various psycho-educational studies such as family education or individual and group counseling practices on dysfunctional attitudes. Studies especially examining the relationship of basic variables such as gender, age, place of residence and educational status with dysfunctional attitudes are limited.

The aim of this study is to examine the dysfunctional attitudes of university students in terms of various variables. The university students, who constitute the most educated part of the society and who are in constant interaction with the community both in the years of education and in their professional life, have important effects on the individuals in the society. From this point of view, studies should be carried out by the researchers in order to better understand the nature of the dysfunctional attitudes of the university students, which may have a negative impact on both their and society's mental health. In this study, it is aimed to determine various variables that affect dysfunctional attitudes in order to understand the nature of dysfunctional attitudes of university students. At the same time, as this study examines the dysfunctional attitudes in terms of gender, age, department, class, mother and father education status, place, parental attitude and economic status, the findings will contribute to various training programs, seminars and intervention programs for university students.

Method: *The present study is quantitative and it was conducted in the general survey model, one of the descriptive survey types. The population of the study consisted of around 13000 students studying at Siirt University during the 2018-2019 fall term. The sample of the study consisted of 1037 students voluntarily participating in the study. "Personal Infromation Form" for personal characteristics of university students and "Dysfunctional Attitude Scale" I developed by Weismann and Beck (1978) and adapted to Turkish by Sahin and Sahin (1992) were used as data collection tools in the study. SPSS 25 package program was used for data analysis. To test whether there was any significant difference between variables, independent samples t test and One-way analysis of variance (ANOVA) were conducted.*

Findings: *The results obtained in the study showed that dysfunctional attitudes differed significantly according to gender variable. It was found that male students had a higher average than the female students in the sub-dimensions of perfectionism, approval and independence, the sub-dimensions of dysfunctional attitudes scale. Reviewing literature, it was discovered that there were studies in parallel with the results of our research (Şahin ve Sarı, 2010; Haliloğlu, 2007; Yurtal, 2001) as well as the studies that contradicted our research results (Altıntaş 2006; Eryüksel, 1996; Çivitçi, 2007; Lichterberg ve Johnson, 1992; Coleman ve Ganong, 1989). On the other hand, there were studies determining that dysfunctional attitudes did not differ depending on gender (Topal, 2011; Gündoğdu, Çelikkaleli ve Çapri, 2003; Bilge, Arslan ve Doğan. 2000) Going over the researches about the subject, it was uncovered that gender variable had different effects on dysfunctional attitudes. The reason for this might be that the sample groups included in the researches had different characteristics. Although there was a significant difference in favor of males in dysfunctional attitudes such as perfectionism, approval and independence, there were many factors other than gender affecting dysfunctional attitudes.*

In the research, no significant difference was found between the dysfunctional attitudes of university students in terms of class, age, place of residence, maternal education status, father's educational status and economic status. Altintas (2006), found that dysfunctional attitudes increased as the level of maternal education increased but did not change according to father's educational status. In the study by Topal (2011), it was found that there was no significant difference in the dysfunctional attitudes of the students in the faculty of education according to the parents' education status and the place where most of the life was spent. Yurtal (2001) found that dysfunctional attitudes of university students did not differ according to class variable and settlement. According to Beck (1995), factors affecting dysfunctional attitudes that began to take shape in early childhood years; the education provided by the parents in the early childhood period, the following the footsteps of their parents, the achievements and experiences gained during this period and the traumas experienced by the children. Therefore, it can be said that dysfunctional attitudes are more affected by the belief and values of the environment rather than the environment in which the person grows and lives (Topal, 2011).

In the study, it was determined that the dysfunctional attitudes of university students showed a significant difference in perfectionism sub-dimension according to parental attitudes. This significant difference was in favor of students with authoritarian parental attitudes among students with parents who have authoritarian and democratic attitudes. Accordingly, it was determined that students with authoritarian parents had higher dysfunctional attitudes than those with democratic parental attitudes. Therefore, it can be said that dysfunctional attitudes of parents who are accepted as a model from a young age have the power to shape the dysfunctional attitudes of children. According to Antony and Swinson (2000), the perfectionist individuals have a "all or nothing" way of thinking, causing them to ignore the many situations that may be between "right" and" wrong". There is no color other than black and white for such individuals. Compared to the democratic and free parental attitudes, as perfectionist expectations of parents with authoritarian attitudes are higher while raising their children, It can be said that authoritarian attitudes are more effective in developing dysfunctional attitudes.

Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Avrupa Birliği Projelerinin Okula Katkı Düzeyi Arasındaki İlişki [1]

Vefa Bardakcı
MEB-Türkiye
vefabardakci@hotmail.com

Prof. Dr. Ali Aksu
Dokuz Eylül Üniversitesi-Türkiye
ali.aksu@deu.edu.tr

Özet:

Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile Avrupa Birliği projelerinin okula katkı düzeyi arasındaki ilişkinin Ankara İli ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Ankara İlinde yer alan en az bir AB projesi yürütmüş ortaokullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamında "Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği" ve "AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri boyutun dönüşümcü liderlik olduğu, en düşük ortalamanın ise serbestlik tanıyan liderlik boyutunda gerçekleştiği görülmüştür. Araştırma sonucunda AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin bu projelerin katkılarına ilişkin algılarının olumlu olduğu görülmüştür. Öte yandan bu algıların öğretmenlerin cinsiyetine ve öğrenim düzeyine göre farklılık göstermediği gözlenmiştir. Araştırma kapsamında yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda dönüşümcü liderlik ve serbestlik tanıyan liderlik alt boyutlarının AB projelerinin okula katkı düzeyini anlamlı biçimde yordadığı görülmüştür.

Keywords: *Okul, Liderlik, Liderlik stilleri, AB projeleri*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 10, Sayı: 2, 20x19 ss. 14-30

DOI: 10.19160/ijer.468460

Gönderim : 09.10.2019
Kabul : 27.05.2019

Önerilen Atıf

Bardakçı, V. &. Aksu, A. (2019). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Avrupa Birliği Projelerinin Okula Katkı Düzeyi Arasındaki İlişki, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 10, Sayı: 2, 2019, ss. 14-30, DOI: 10.19160/ijer.468460

[1] Bu çalışma ilk yazarın, ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı, yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

© 20XX e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi

GİRİŞ

Toplumun kültürel, siyasal ve ekonomik ihtiyaçlarının karşılanması doğrultusunda nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi eğitimin önemli işlevleri arasında yer almaktadır. Bu çerçevede, eğitim sistemini çağdaş gelişmelere uygun bir şekilde geliştirme çabası, eğitim reformlarının öncelikleri arasında yer almaktadır. Bu yöndeki girişimler, küresel ölçekte imzalanan çeşitli antlaşmalarla teyit edilmiştir. Söz konusu antlaşmalar, öğrencilerin toplumun gerek gördüğü temel yeterlikleri kazanacak biçimde eğitimlerini tamamlamalarını amaçlamaktadır (Council of the European Union, 2003, 2009; UN, 2003; UNESCO, 2000, 2014; WCEFA, 1990). Ayrıca, küresel ölçekte izleme ve değerlendirme çalışmaları ile birlikte belirlenen bu hedeflere ulaşılıp ulaşılamadığına ilişkin sonuçlar performans karnesi niteliğinde dönütler sunmaktadır (Kavak, 2010; Toprakcı ve Yılmaz, 2014).

Avrupa birliğinin eğitim alanında belirlediği amaçları vardır. Bu amaçlar üye ve aday ülkeler nezdinde gerçekleştirilmesi planlanan bir takım hedefleri kapsamaktadır (Toprakcı, 2004). Hedefler, erken yaşta okulu bırakma oranını %10'dan daha düşük bir seviyeye indirme, yükseköğretime erişimi 2020 yılına kadar en az %40 seviyelerine çıkarma vb. şeklinde ifade edilebilir. Avrupa Birliği, eğitim hedefleri kapsamında insanlık onuru, özgürlük, demokrasi ve eşitlik gibi kişisel haklara vurgu yapmakta, insanların haklarına saygıyı öngören değerleri ön plana çıkarmakta ve eşitliğin hâkim olduğu bir toplum oluşturma vizyonunu ortaya koymaktadır (Ulusal Ajans [UA], 2014). Bu hedefler doğrultusunda AB komisyonu 25 yıldır çeşitli programlar altında eğitim, öğretim ve gençlik alanında projeler yürütmektedir. Avrupa Konseyinin hedefleri doğrultusunda Türkiye'de yapılan okul projeleri, okul paydaşları arasında ilişkiyi geliştiren, birlikte çalışabilme kabiliyeti kazandıran, velilerin okul faaliyetlerine katılımını arttıran, proje çalışmalarına katılan öğrencilerin akademik, sosyal ve sanatsal alanlarda çalışmalara dâhil olmasını sağlayan, öğrencilere öğrendiklerini sergileme imkânı vererek öğrencilerin özgüven duygusunu geliştiren, katılımcıların, sadece AB üyesi ülkelerinin değil aynı zamanda kendi ülkelerinin değerlerini öğrenme ve araştırma fırsatı sağlayan, dil öğrenimini teşvik eden bir girişim olarak görülmektedir (Aydoğmuş, 2013; Kulaksız, 2010; Öztürk, 2015; Toprakcı, 2006). Bu fırsatları sunan ve iyi yönetilen okul projelerinin, okullara birçok alanda katkı sağlayacağı öngörülebilir. Bu sebeple, okul müdürlerinin liderlik stillerinin, projelerin devamlılığı ve AB projelerinin okullara sağladığı katkı açısından incelenmesi önemli görülmektedir. Bu projelerin gerçekleştirileceği okulların okul müdürleri de bu nedenle önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede, çalışmanın problem durumunda, AB projelerinin yürütüldüğü okullarda görev yapan okul müdürlerinin liderlik stilleri bir faktör olarak yer almaktadır.

Okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik stilleri, okulun yer aldığı sürecin, faaliyetin veya projenin performansını etkilemektedir. Okullarda düzenlenen AB projeleri kapsamında okul eğitimi faaliyetleri okul müdürünün liderliği ve desteği ile sürdürülmektedir. Bu durum projelerin yürütülmesinde okul müdürünü önemli bir paydaş haline getirmektedir. AB projeleri yürüten okulların, projelerin yürütülmesi için uygun ortam oluşturabilme, sürekli işbirliği ve destek sağlama, mesleki gelişim için destek verme, dayanışma ortamı oluşturma, öğrencilere destek sağlama, değişme açık olma, olumlu okul-topluluk ilişkileri oluşturma, ortak karar alma süreci sürdürme, okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin ilgi düzeyinin yüksek olması gibi özellikleri olduğu bilinmektedir (Burgaz ve Turan, 2015). Bu nedenle, bu okulların müdürlerinin de okullarının AB projelerinin gerçekleştirilebileceği sağlıklı bir ortam sağlama konusunda liderlik etmeleri beklenmektedir. Bir projedeki dönüştürücü liderlik, proje ekibinin diğer üyelerini ve herkes için gerçek sonucu arayan dış katılımcıları olumlu yönde etkileme yeteneğidir. Janiunaitė

(2005) AB projelerinin yürütüldüğü okullarda okul müdürünün sergilemesi gereken liderlik özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır: a) ortaklar arasında iletişimin ve bilgi paylaşımının başlatılması, güçlendirilmesi ve teşvik edilmesi; b) birlikte çalışmak için ekip kurulması ve ekibin motive edilmesi; c) tüm ekip üyelerinin projenin amaçlarını gerçekleştirmeye dahil edilmesi; d) ortak sonuçlar için görev ve sorumluluğun devredilmesi; e) paydaşların, Avrupa ortaklığının kurum için sağlayabileceği avantajlara ikna edilmesi; f) program çıktılarının değerlendirilmesi. Başka bir deyişle, okul müdürünün güçlü ve ilham verici özelliklere sahip bir lider olması beklenmektedir.

AB projelerine katılım sağlayan okullarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin projelerdeki rolü ve katkılarını ele alan çalışmalar, bu çalışma için bir rehber niteliğinde görülmektedir (Gülsen, 2008; Kamber, 2007). Diğer taraftan, ilgili literatüre farklı bir katkı sağlamak amacıyla yapılan bu çalışmada ise okul müdürlerinin liderlik stilleri de bu değerlendirme kapsamına dâhil edilmiştir. Ayrıca bu değerlendirmelerin AB projelerine katılım gösteren ve göstermeyen öğretmenler arasında yapılmasının da, AB projelerinin etkililiğini değerlendirmek amacıyla oldukça yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu amaçla araştırma sonucunda elde edilen bulgular, okullara AB projelerinin etkilerini aktarmada rehber olacaktır. Ayrıca, AB projesi başvurularında okul yöneticilerinin "Yasal Temsilci" unvanı ile yer alması, yöneticilerin liderlik stillerinin de AB proje değerlendirmelerinde önemli bir basamağı temsil ettiğini göstermektedir. Ayrıca, bu araştırma konusunun incelendiği başka araştırmalara rastlanmamıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, çalışmanın alanyazında önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Araştırmanın problem cümlesi AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin bu projelerin katkılarına ve okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları nedir; öğretmenlerin algıları bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir, öğretmenlerin AB projelerinin katkılarına ve okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiler nelerdir? şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda, aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin bu projelerin katkılarına ilişkin algıları ne düzeydedir? Bu algılar, öğretmenlerin cinsiyetine, mesleki kıdemine, branşına, AB proje faaliyetlerinde yer alma durumuna ve öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin görev yaptıkları okulların müdürlerinin liderlik stillerine yönelik algıları ne düzeydedir? Bu algılar, öğretmenlerin cinsiyetine, mesleki kıdemine, branşına, AB proje faaliyetlerinde yer alma durumuna ve öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin AB projelerinin okula katkılarına ve okul yöneticilerinin liderlik stillerine yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri AB projelerinin okula katkı düzeyinin anlamlı bir yodayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırma modeli:

Bu araştırma ile Ankara İlinde yer alan ve AB projesi yürütmüş okullardaki öğretmenlerin algılarına göre AB projelerinin okula katkı düzeyi ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki ve bunların bağlı olduğu değişkenlerin saptanması amaçlandığından, araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, araştırılmak istenen bir durumun var olduğu şekliyle betimlenmesidir. İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha fazla sayıdaki değişkenin birlikte değişimini ve bu değişimin derecesini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Karasar, 2009).

Evren ve örneklem:

Araştırmanın evreni, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara'da yer alan en az bir Avrupa Biliği projesine katılmış okullar olarak belirlenmiştir. AB projesi yürütmüş okullar Ulusal Ajans aracılığıyla elde edilen listeye dayalı olarak belirlenmiş, diğer okullar araştırma dışı bırakılmıştır. Edinilen bilgiler doğrultusunda, Erasmus+ kapsamında 2014 yılında 10, 2015 yılında 4 ve 2016 yılında 7 projenin kabul edildiği görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmanın evrenini 21 resmi ortaokulda görev yapan toplam 971 öğretmene oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılmak istenmiş, evrene ulaşma oranı %80,1 olarak gerçekleşmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%71,4) kadındır. Kişisel bilgiler kıdem açısından incelendiğinde, 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin örneklemin % 16,8'ini; 6-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin öğretmenlerin örneklemin %53.9' unu; 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise örneklemin %29,3 'ünü oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyi incelendiğinde, %1,9'u ön lisans, %90,9'u lisans ve %7,3'ü yüksek lisans mezunudur. Öte yandan, öğretmenlerin %30,0'u AB projeleri faaliyetlerine katılmıştır.

Veri toplama araçları:

Araştırmanın verilerine ulaşmak için "Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği" ve "AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Belirtilen ölçeklerin çalışma kapsamında kullanılması için e-posta aracılığıyla izin alınmıştır. İzinler alındıktan sonra 3 bölümden oluşan bir form oluşturulmuştur. Bu formun ilk kısmında öğretmenlerin kişisel bilgilerini (cinsiyet, mesleki kıdem, branş, AB proje faaliyetlerinde yer alma durumu, öğrenim düzeyi) saptamaya dönük ifadeler, ikinci bölümde ise 36 maddelik Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği, üçüncü ve son bölümde ise AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeği yer almaktadır.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ): Çok Faktörlü Liderlik Ölçegi (MLQ), 1985 yılında Bernard Bass tarafından geliştirilmiş olup liderlik stillerini çeşitli faktörler açısından incelemek üzere hazırlanmıştır. Aksu (2015) tarafından veri toplama aracının Türkçeye uyarlama çalışması yapılmış, dil geçerliği .99 olarak bulunmuştur. Ölçekte dönüşümcü liderlik (2, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 23, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 34, 36) ile ilgili 20 madde, etkileşimci liderlik (1, 4, 11, 16, 22, 24, 27, 35) ile ilgili 8 madde, serbestlik tanıyan liderlik (3, 5, 7, 12, 17, 20, 28, 33) ile ilgili 8 madde yer almakta olup, ölçek toplam 36 maddeden oluşmaktadır. Aksu'nun (2014) çalışmasında, ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları dönüşümcü liderlik boyutunda .94; etkileşimci liderlik boyutunda .88 ve serbestlik tanıyan liderlik boyutunda ise .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamının güvenirliği ise, .94'tür. DFA sonuçlarına göre RMSEA değeri 0,07; Üç liderlik stilini ele alan ölçek yapısının araştırma kapsamında toplanan verilerle doğrulanmasına dönük analiz için LISREL programı kullanılmıştır. ki-kare/sd değeri 4,54 düzeyinde kabul edilebilir olup, RMSEA değeri ise 0,07 olarak gerçekleşmiştir. Diğer taraftan, ölçeğin güvenirlik katsayısı .83 'tür. Tüm bu bilgiler değerlendirildiğinde, ölçeğin araştırma verileri açısından geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeği: Kesik ve Balcı (2015) tarafından geliştirilen ölçek, AB projelerine katılım sağlayan okullarda, projenin okula olan katkılarının değerlendirilmesi amacıyla oluşturulmuştur. Cronbach Alfa güvenirlik analizleri sonucunda 31 maddeden oluşan ölçek yüksek derecede güvenilir (α=0,96) bulunmuştur. Ölçek, "Kurumsal Gelişim" (13 madde), "Kişisel/Mesleki Gelişim" (7 madde), "Sosyal Gelişim" (5 madde), Yabancı Dil Öğrenme" (4 madde) ve "Kültürel Gelişim" (2 madde) boyutlarından oluşmaktadır. . Ölçek formunda yer alan her madde 5'li Likert tipindedir. Ölçeğin yapısı yukarıda sıralanan bilgiler

doğrultusunda kuramsal açıdan test edildiğinden, bu araştırmanın verileri açısından geçerliliği sağlayıp sağlamadığı DFA ile incelenmiştir. Ki-kare/sd değeri 4,99 düzeyinde kabul edilebilir olup, RMSEA değeri ise 0,077 olarak gerçekleşmiştir. Diğer taraftan, ölçeğin güvenirlik katsayısı .97' dir. Tüm bu bilgiler değerlendirildiğinde, ölçeğin araştırma verileri açısından geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

BULGULAR

AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin bu projelerin okullarına sağladığı katkılara ilişkin algıları ne düzeydedir?

AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin bu projelerin katkılarına ilişkin algıları ne düzeydedir? sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılan betimsel istatistik analizine ilişkin bulgular Tablo 1.'de yer almaktadır.

Tablo 1. *Öğretmenlerin AB Projelerinin Katkılarına İlişkin Algılarına Ait Betimsel İstatistikler*

Alt boyutlar	N	$\overline{X}$	sh
Kurumsal Gelişim	668	4,41	0,02
Kişisel/Mesleki Gelişim	668	4,15	0,03
Sosyal Gelişim	668	4,21	0,03
Yabancı Dil Öğrenme	668	4,11	0,03
Kültürel Gelişim	668	3,98	0,03

Tablo 1. incelendiğinde, AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin bu projelerin katkılarına ilişkin algılarının ölçeğin alt boyutlarına göre ortalamasının olumlu olup, standart hata değerlerinin ise çok düşük olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri boyut kurumsal gelişim ($\overline{X}$=4,41) olurken en düşük ortalama ise kültürel gelişim ($\overline{X}$=3,98) boyutunda gerçekleşmiştir.

AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen verilerin cinsiyetine, mesleki kıdemine, branşına, AB proje faaliyetlerinde yer alma durumuna ve öğrenim düzeyine göre farklılaşma durumunun saptanması için yapılan t-testi ve tek yönlü varyans analizine ait bulgular şöyledir: AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin bu projelerin katkılarına ilişkin algılarının ölçeğin alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (t (642) = .30, t (642) =1.03, t (642) =1.18, t (642) = 1.41, t (642) = 1.33, t(642) = .98, p>.05). Bu kapsamda, AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin bu projelerin katkılarına ilişkin algılarının kadın ve erkeklerde benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Öte yandan, AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin bu projelerin katkılarına ilişkin algılarının ölçeğin Kişisel/Mesleki Gelişim, Sosyal Gelişim, Yabancı Dil Öğrenme ve Kültürel Gelişim alt boyutlarında mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (F(2,639) = .84, F(2,639) =1.00, F(2,639) = 2.70, F(2,639) = 2.09, p>.05). Bu bulgu, farklı kıdeme sahip öğretmenlerin, AB projelerinin katkılarına ilişkin algılarının ölçeğin kişisel/mesleki gelişim, sosyal gelişim, yabancı dil öğrenme ve kültürel gelişim alt boyutlarını benzer biçimde algıladıkları şeklinde değerlendirilebilir. Diğer taraftan, ölçeğin kurumsal gelişim alt boyutunda ise mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2,639)}$ =3.50, p<.05). Buna göre, öğretmenlerin kıdemine göre oluşan bu farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini bulmak üzere yapılan LSD testi sonucuna göre farkın 6-20 yıl ($\overline{X}$=4,45) arasında kıdeme sahip öğretmenlerde, 21 ve üzeri yıl ($\overline{X}$=4,31, çoğu zaman) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (p<0,01).

AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin bu projelerin katkılarına ilişkin algılarının ölçeğin kurumsal gelişim alt boyutunda branşa göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(12,596)}$ = 1.98, p<.05). Buna göre, öğretmenlerin branşına göre oluşan bu farklılığın hangi

gruplar arasında gerçekleştiğini bulmak üzere yapılan LSD testi sonucuna göre sosyal bilgiler ($\overline{X}$=4,39) ve görsel sanatlar ($\overline{X}$=4,47) branşında görevli öğretmenlerin algılarının teknoloji ve tasarım branşındakilere ($\overline{X}$=4,13) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, Türkçe ($\overline{X}$=4,42), matematik ($\overline{X}$=4,44) ve yabancı dil ($\overline{X}$=4,50) branşında görevli öğretmenlerin algılarının teknoloji ve tasarım ($\overline{X}$=4,13) ve din kültürü ve ahlak bilgisi branşındakilere ($\overline{X}$=4,21) göre daha yüksek olduğu izlenmektedir. Bunun yanında, fen bilimleri branşında görevli öğretmenlerin algılarının ($\overline{X}$=4,55) teknoloji ve tasarım ($\overline{X}$=4,13), din kültürü ve ahlak bilgisi ($\overline{X}$=4,21) ve rehberlik branşındakilere ($\overline{X}$=4,22) göre daha yüksek olduğu izlenmektedir.

AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin bu projelerin katkılarına ilişkin algıları ölçeğin kişisel/mesleki gelişim, sosyal gelişim, yabancı dil öğrenme ve kültürel gelişim alt boyutlarında ab proje faaliyetlerinde yer alma durumuna göre anlamlı bir fark olmadığı, kurumsal gelişim alt boyutunda ise anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(645)}$ = 2.69, p<.05; $t_{(645)}$ =0.07, $t_{(645)}$ =0.09, $t_{(645)}$ = 0.23, $t_{(645)}$ =0.95, $t_{(645)}$ = 0.04, p>.05). Bu kapsamda, kurumsal gelişim boyutuna ilişkin öğretmen algılarının proje faaliyetlerinde yer alanlar lehine daha yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin bu projelerin katkılarına ilişkin algılarının ölçeğin kurumsal gelişim, kişisel/mesleki gelişim, sosyal gelişim, yabancı dil öğrenme ve kültürel gelişim alt boyutlarında öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{(2,644)}$ =.73, $F_{(2,644)}$ =.68, $F_{(2,644)}$ =.81, $F_{(2,644)}$ =.56, $F_{(2,644)}$ =.20 p>.05).

AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin görev yaptıkları okulların müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları ne düzeydedir?

Tablo 2.*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Müdürlerinin Liderlik Stillerine İlişkin Algılarına Ait Betimsel İstatistikler*

Alt boyutlar	N	$\overline{X}$	sh
Dönüşümcü liderlik	668	4,24	0,02
Etkileşimci liderlik	668	3,84	0,02
Serbestlik tanıyan liderlik	668	2,27	0,03

Tablo 2. incelendiğinde, AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin görev yaptıkları okulların müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algılarının sırasıyla dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik boyutunda yüksek olduğu, standart hata değerlerinin ise çok düşük olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri boyut dönüşümcü liderlik ($\overline{X}$=4,24) olurken en düşük ortalama ise serbestlik tanıyan liderlik ($\overline{X}$=2,27) boyutunda gerçekleşmiştir.

Söz konusu öğretmen algıları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin görev yaptıkları okulların müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algılarının, ölçeğin dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(642)}$ = -2.10, $t_{(642)}$ =-3.30, p<.05). Buna göre, dönüşümcü liderlik boyutunda, erkek öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$=4,31) kadın öğretmenlere göre ($\overline{X}$=4,21) daha yüksektir. Benzer biçimde, etkileşimci liderlik boyutunda erkek öğretmenler ($\overline{X}$=3,96) kadınlara göre ($\overline{X}$=3,80) daha yüksek puana sahiptir. Bu durum, söz konusu iki liderlik yaklaşımının erkekler tarafından daha olumlu algılandığı biçiminde yorumlanabilir. Öte yandan, ölçeğin serbestlik tanıyan liderlik alt boyutunda ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{(642)}$ = -3.02, p>.05). Bu boyutta erkek ve kadın öğretmenlerin algılarının benzer düzeyde olduğu

söylenebilir. Diğer taraftan, AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin görev yaptıkları okulların müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algılarının ölçeğin dönüşümcü liderlik, serbestlik tanıyan liderlik ve etkileşimci liderlik alt boyutlarında mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{(2,639)}$ = .37, $F_{(2,639)}$ =1.99, $F_{(2,639)}$ = 1.23, p>.05).

Bununla birlikte, AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin görev yaptıkları okulların müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları, ölçeğin dönüşümcü liderlik, serbestlik tanıyan liderlik ve etkileşimci liderlik alt boyutlarında branşa göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{(12,596)}$ = .66, $F_{(12,596)}$ = .41, $F_{(12,596)}$ = .43, p>.05). Ayrıca, AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin görev yaptıkları okulların müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algılarının, ölçeğin serbestlik tanıyan liderlik, dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik alt boyutlarında AB proje faaliyetlerinde yer alma durumuna göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{(645)}$ = 1.87, $t_{(645)}$ = 0.60, $t_{(645)}$ = -0.54, p>.05). Yine, AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin görev yaptıkları okulların müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları, ölçeğin dönüşümcü liderlik, serbestlik tanıyan liderlik ve etkileşimci liderlik alt boyutlarında öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (F(2,644) = .66, F(2,644) = .42, F(2,644) = .99, p>.05).

Araştırmanın üçüncü alt probleminde AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin AB projelerinin okula katkılarına ve okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu çerçevede, Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinden elde edilen okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algıları ve AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen AB projelerinin okula katkılarına ilişkin algıları arasında yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği ve AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeği'ne ait Korelasyon Değerleri*

Değişkenler	***N***	$\overline{X}$	***ss***	***1***	***2***	***3***	***4***	***5***	***6***
Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (1)	668	,71[a]	39						
Dönüşümcü liderlik (2)	668	,24[a]	55	,853**					
Etkileşimci liderlik (3)	668	,84[a]	56	,756**	,537**				
Serbestlik tanıyan liderlik (4)	668	,27[a]	71	,210**	,263**	,035			
AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölç. (5)	668	,25[b]	61	,362**	,390**	,196**	0,02		
Kurumsal Gelişim (6)	668	,41[b]	58	,310**	,352**	,151**	0,041	,912**	
Kişisel/Mesleki Gelişim (7)	668	,15[b]	72	,334**	,345**	,195**	0,001	,941**	,811**
Sosyal Gelişim (8)	668	,,21[b]	71	,327**	,352**	,188**	0,029	,895**	,712**
Yabancı Dil Öğrenme (9)	668	,11[b]	80	,359**	,379**	,199**	0,009	,889**	,689**
Kültürel Gelişim (10)	668	,98[b]	86	,318**	,318**	,175**	,029	,775**	,53**

* p<.05, ** p<.01
[a] Ölçek değeri 1=Hiçbir Zaman, 5=Her Zaman
[b] Ölçek değeri 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 3 incelendiğinde, AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin AB projelerinin okula katkılarına ve okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (r=.36, p<.05). Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği ve AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeğine ait alt boyutlar arasında korelasyon değerlerine bakıldığında, en yüksek ilişkinin yabancı dil öğrenme alt boyutu ile dönüşümcü liderlik alt boyutu arasında olduğu (r= .38, p<.01); en düşük ilişkinin ise etkileşimci liderlik alt boyutu ile kurumsal gelişim alt boyutu arasında olduğu (r= .15, p<.01) görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stillerinin AB projelerinin okula katkı düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Söz konusu problemin çözümü için, Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinden ve AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Yordanan değişken olarak AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeği toplam puanı, yordayıcı değişken olarak da çok faktörlü liderlik stili ölçeğinden elde edilen puanlar ele

alınmıştır. Bu doğrultuda, verilerin çözümlenmesi için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

AB Projelerinin okullara olan katkılarının okul müdürlerinin liderlik stilleri tarafından yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. *AB Projelerinin Okullara Olan Katkılarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	Kurumsal Gelişim		Kişisel/Mesleki Gelişim		Sosyal Gelişim		Yabancı Dil Öğrenme		Kültürel Gelişim	
	β	*p*	*β*	*p*	*β*	*p*	*β*	*p*	*β*	*p*
Sabit		,000		,000		,000		,000		,000
Dönüşümcü liderlik	,409	,000	,377	,000	,382	,000	,423	,000	,365	,000
Etkileşimci liderlik	-,072	,103	-,011	,796	-,020	,651	-,032	,467	-,025	,570
Serbestlik tanıyan liderlik	,069	,072	,099	,010	,072	,060	,103	,007	,125	,001
	R^2 = ,13 p=,000		R^2 = ,13 p=,000		R^2 = ,13 p=,000		R^2 = ,15 p=,000		R^2 = ,12 p=,000	

Tablo 4'e göre, dönüşümcü liderliğin AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeğine ait kurumsal gelişim boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (β = ,409, t = 8,985, p = ,000). Buna göre, dönüşümcü liderlik boyutunda yaşanan bir puanlık değişim AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeğine ait kurumsal gelişim boyutunda ,409 puanlık değişime yol açmaktadır. Buna karşın etkileşimci liderliğin ve serbestlik tanıyan liderliğin AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeğine ait kurumsal gelişim alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı saptanmıştır (β = -,072, t = -1,630, p = ,103; β = ,069, t = 1,799, p = ,072). Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeğine ait kurumsal gelişim alt boyutunun toplam varyansın %13'ünü açıkladığı görülmektedir. Diğer taraftan, dönüşümcü liderliğin AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeğine ait kişisel/mesleki gelişim boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (β = ,377, t = 8,266, p = .000). Buna göre, dönüşümcü liderlik boyutunda yaşanan bir puanlık değişimin AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeğine ait kişisel/mesleki gelişim boyutunda ,377 puanlık değişime yol açmaktadır. Yine aynı tablodan, serbestlik tanıyan liderliğin AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeğine ait kişisel/mesleki gelişim boyutunu anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir (β = ,099, t = 2,567, p = .010). Buna karşın etkileşimci liderlik boyutunun AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeğine ait kişisel/mesleki gelişim boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı saptanmıştır (β = -,011, t = -,259, p = .796). Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeğine ait kişisel/mesleki gelişim boyutunun toplam varyansın %13'ünü açıkladığı görülmektedir. Yine Tablo 4 incelendiğinde, dönüşümcü liderliğin AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeğine ait sosyal gelişim boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (β = ,382, t = 8,378, p = .000). Buna karşın etkileşimci liderliğin ve serbestlik tanıyan liderliğin AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeğine ait sosyal gelişim alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı saptanmıştır (β = -,020, t = -,453 p = ,651; β = ,072, t = 1,880, p = ,060). Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeğine ait sosyal gelişim boyutunun toplam varyansın %13'ünü açıkladığı görülmektedir. Bununla birlikte, dönüşümcü liderliğin AB Projeleri Katkıları Değerlendirme

Ölçeğine ait yabancı dil öğrenme boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (β = ,423, t = 9,406, p = .000). Buna göre, dönüşümcü liderlik boyutunda yaşanan bir puanlık değişimin AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeğine ait yabancı dil öğrenme boyutunda ,423 puanlık değişime yol açmaktadır. Yine aynı tablodan, serbestlik tanıyan liderliğin AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeğine ait yabancı dil öğrenme boyutunu anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir (β = ,103, t = 2,714, p = .007). Buna karşın etkileşimci liderlik boyutunun AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeğine ait yabancı dil öğrenme boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı saptanmıştır (β = -,032, t = -,728, p = ,467). Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeğine ait yabancı dil öğrenme boyutunun toplam varyansın %15'ini açıkladığı görülmektedir.

Son olarak, dönüşümcü liderliğin AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeğine ait kültürel gelişim boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (β = ,365, t = 7,944, p = .000). Buna göre, dönüşümcü liderlik boyutunda yaşanan bir puanlık değişimin AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeğine ait kültürel gelişim boyutunda ,365 puanlık değişime yol açmaktadır. Yine aynı tablodan, serbestlik tanıyan liderliğin AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeğine ait kültürel gelişim boyutunu anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir (β = ,125, t = 3,233, p = .001). Buna karşın etkileşimci liderlik boyutunun AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeğine ait kültürel gelişim boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı saptanmıştır (β = -,025, t = -,569, p = ,570). Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeğine ait kültürel gelişim boyutunun toplam varyansın %12'sini açıkladığı görülmektedir.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, a) AB projelerinin okullara sağladığı katkı düzeyi b) okul müdürlerinin liderlik stilleri ve c) bu AB projelerinin okullara sağladığı katkı düzeyi ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkiler ile ilgili elde edilen sonuçlar sıralanmakta ve tartışılmaktadır.

AB projelerine katılım gösteren okullarda görev yapan öğretmenlerin AB projelerinin okula sağladığı katkılara ilişkin algılarının ölçeğin tüm alt boyutlarında olumlu olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri boyut kurumsal gelişim olurken, en düşük ortalama ise kültürel gelişim boyutunda gerçekleşmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde, AB projelerinin çeşitli eğitim değişkenleri için olumlu ve faydalı olduğu sonucuna ulaşan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Anıl, 2006; Aydoğmuş, 2013; Öztürk, 2015; Top, 2006; Topçu, 2011). Benzer şekilde, Kesik ve Balcı (2015) çalışmalarında AB projelerinin yürütüldüğü okullarda öğretmenlerin okullarını sağlıklı kurumlar olarak gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan Kulaksız (2010) ise çalışmasında öğretmen algılarına göre AB projelerinin eğitime henüz istenilen düzeyde katkı sağlamadığını vurgulamıştır. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre, AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin bu projelerin katkılarına ilişkin algılarının ölçeğin alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu çalışmanın aksine, Top'un (2006) Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına ilişkin öğretmen ve yönetici algılarını incelediği çalışmada kadınların bu tür programların dil öğrenimini kolaylaştırdığına dair olumlu algılarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin kıdem yılına göre farklılaşma durumuna bakıldığında, bu projelerin katkılarına ilişkin algılarının ölçeğin kişisel/mesleki gelişim, sosyal gelişim, yabancı dil öğrenme ve kültürel gelişim alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Diğer taraftan, ölçeğin kurumsal gelişim alt boyutunda ise mesleki kıdem yılı 6-20 arasında olanlar lehine anlamlı bir fark oluşmuştur. Buna göre, 6-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, 6-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının kıdem yılı daha yüksek olanlara göre AB projelerinin kurumsal

katkısının daha yüksek olabileceğine ilişkin algılarını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin görevlerinde daha deneyimli hale geldikçe AB projelerinin kurumsal açıdan katkılarını benimseme düzeylerinin azaldığı biçiminde yorumlanabilir.AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin, bu projelerin okula sağladığı katkılara ilişkin algılarının ölçeğin kurumsal gelişim alt boyutunda branşa göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu çerçevede, öğretmenlerin branşına göre oluşan farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini bulmak üzere yapılan LSD testi sonucuna göre sosyal bilgiler ve görsel sanatlar branşında görevli öğretmenlerin algılarının teknoloji ve tasarım branşındakilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, Türkçe, matematik ve yabancı dil branşında görevli öğretmenlerin algılarının teknoloji ve tasarım ile din kültürü ve ahlak bilgisi branşındakilere göre daha yüksek olduğu izlenmiştir. Bunun yanında, fen bilimleri branşında görevli öğretmenlerin algılarının teknoloji ve tasarım, din kültürü ve ahlak bilgisi ve rehberlik branşındakilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu projelere katılım gösteren öğretmenlerin oranları incelendiğinde yaklaşık üçte ikilik kısmının Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, yabancı dil ve görsel sanatlar branşında görev yaptıkları görülmektedir. Konu bu açıdan değerlendirildiğinde, bu altı branştaki öğretmenlerin proje faaliyetlerine daha fazla oranda katılmayla birlikte algılarının da daha yüksek olabileceği söylenebilir. Diğer taraftan din kültürü ve ahlak bilgisi branşındaki öğretmenlerin AB proje faaliyetlerine katılımı sosyal bilgiler branşındakilere göre fazla olmasına karşın, bu branştaki öğretmenlerin AB projelerinin kurumsal gelişime katkı boyutuna ilişkin görüşlerinin anlamlı düzeyde düşük çıkması ise dikkat çekicidir. Bu durum branşlardaki etkileşimin, din eğitiminde yeterli olmadığı, AB eğitim programlarının, ülkemizinde verilen din eğitimine katkı sağlayacak düzeyde kapsayıcı olmadığı ya da din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin projelere karşı olumlu bir yaklaşım sergilemedikleri şeklinde açıklanabilir. Yine bu sonuç üzerinde, yabancı dil branşında görev yapan öğretmenlerinin AB projelerinin dil öğrenimini kolaylaştırdığını düşünmelerinin etkisi olabilir. Literatürde AB projelerinin yabancı dil öğrenimi üzerinde olumlu etkileri olduğuna dair çalışmalar yer almaktadır. Bunlardan birinde, Top (2006) Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları üzerine gerçekleştirdiği çalışmasında dil öğrenimini kolaylaştırdığına ilişkin kadınların daha olumlu görüş belirtmelerine rağmen, öğretmen ve yöneticilerin program öncesi ve sonrası bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Anıl (2006) Leonardo da Vinci programı kapsamında gerçekleştirilen projelerin, faydalanıcıların proje bitiminde özgüven duygularının artığını ve uygulama öncesinde, uygulanırken ve proje sonrasında proje sahibi kurumların faydalanıcılara desteklerinin tam olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, hareketlilik projeleri ile mesleki eğitime yenilikçi katkısının olduğu, teknoloji transferi sağladığı, öğrenci ve çalışanların özgüvenlerini artırma yönünden çok önemli katkıların olduğunu ifade etmiştir. Aydoğan ve Şahin (2006) Comenius okul ortaklıkları projesine katılan öğrencilerin, okula karşı olumlu duygu ve düşünceler geliştirdikleri, beklentilerinin oluştuğu, derslere katılımlarında artış olduğu, sorumluluk duygularının geliştiği sosyal faaliyetlere katılımın artığı, işbirliği becerilerin geliştiği ve problemlere daha farklı çözüm önerileri getirebildikleri, yabancı dil öğrenme arzularının yükseldiği ve diğer kültürlere yönelik olumsuz görüşlerinin değiştiğini belirtmişlerdir. Aydoğmuş (2013) ise araştırmasında Comenius Projelerinde görev alan öğretmenlerin, projelerin öğrenciler arasındaki takım çalışması ve bilgi iletişim araçlarını kullanabilme gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesinde etkili olmakla birlikte, diğer ülke katılımcılarının Türkiye'ye karşı düşüncelerini olumlu yönde etkilediği ve diğer farklı kültürleri öğrenmeye fırsatlar oluşturduğu görüşlerine sahip olduklarını ifade etmiştir. Topçu (2011) tarafından 2006–2010 yılları arasında Erasmus programına katılan 14 öğretim elemanıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla gerçekleştirdiği araştırması sonucunda programının tüm katılımcılar için faydalı olduğu ve Avrupa Birliği eğitim programlarının amaçlarına uygun olarak

ileri düzeyde sonuçlar elde edildiğini ortaya koymuştur. Diğer taraftan, AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin bu projelerin katkılarına ilişkin algılarının ölçeğin kişisel/mesleki gelişim, sosyal gelişim, yabancı dil öğrenme ve kültürel gelişim alt boyutlarında AB proje faaliyetlerinde yer alma durumuna göre anlamlı bir fark olmadığı, kurumsal gelişim alt boyutunda ise anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu çerçevede, kurumsal gelişim boyutuna ilişkin öğretmen algılarının proje faaliyetlerinde yer alanlar lehine daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuç branş açısından oluşan farklılaşma ile birlikte değerlendirildiğinde, AB proje faaliyetlerine katılan öğretmenlerin bu projelerin kurumsal gelişime yönelik katkılarını daha fazla benimsediklerini göstermektedir. Diğer taraftan, AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin bu projelerin katkılarına ilişkin algılarının ölçeğin kurumsal gelişim, kişisel/mesleki gelişim, sosyal gelişim, yabancı dil öğrenme ve kültürel gelişim alt boyutlarında öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Okul müdürlerinin hangi liderlik stilini daha yüksek düzeyde gösterdiklerini belirlemek üzere ugulanan Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği'nden elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin en yüksek düzeyde algıladıkları stilin dönüşümcü liderlik olduğu en düşük düzeyde algıladıkları stilin ise serbestlik tanıyan liderlik boyutunda yaşandığı görülmüştür. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğe ilişkin davranışlarını ağırlıklı olarak sergilediklerine ilişkin algıların daha yüksek düzeyde olması, olumlu olarak değerlendirilebilir. AB projesi yürütülen okullarda okul müdürlerinin bu projelerin hazırlanması, uygulanması ve sonuçlandırılması aşamalarında yasal yetkili olduğu ve bu çerçevede öğretmenler tarafından dönüşümcü liderlik davranışlarının daha fazla algılanmasına sebep olabileceği söylenebilir. Diğer taraftan, AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin görev yaptıkları okulların müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algılarının, ölçeğin dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik alt boyutlarında erkekler lehine anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu Taş ve Çetiner'in (2011) çalışmalarının bulgusundan farklıdır. Taş ve Çetiner'in (2011) çalışmasının sonucuna göre kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına ilişkin algıları erkek öğretmenlere göre daha olumludur. Öte yandan, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarında insiyete göre farklılık olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da vardır (Çetiner, 2008; Çobanoğlu, 2003; Eryılmaz, 2006; Oran, 2002). Ölçeğin serbestlik tanıyan liderlik alt boyutunda ise cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin görev yaptıkları okulların müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algılarının ölçeğin dönüşümcü liderlik, serbestlik tanıyan liderlik ve etkileşimci liderlik alt boyutlarında mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark oluşmamıştır. Ayrıca, AB projesi yürütülen okullardaki öğretmenlerin görev yaptıkları okulların müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları, ölçeğin dönüşümcü liderlik, serbestlik tanıyan liderlik ve etkileşimci liderlik alt boyutlarında branşa göre farklılaşmamaktadır. Çalışmanın bu bulgusu Töremen ve Yasan'ın (2010) araştırmalarında ulaştığı "öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına yönelik algıları branşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir" sonucu desteklemektedir.

Araştırmanın okul müdürlerinin liderlik stilleri ile AB projelerinin okullara sağladığı katkılar arasındaki ilişkilere ilişkin sonuçları, okul yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik alt boyutu ile AB projelerinin katkıları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna göre okul yöneticilerinin bu iki boyuttaki davranışları arttıkça AB projelerinin okula olan katkıları da artmaktadır. Araştırma kapsamında yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda dönüşümcü liderlik alt boyutunun AB projelerinin okula katkı düzeyini anlamlı biçimde yordadığı görülmüştür. Buna göre, dönüşümcü liderlik boyutunda yaşanan bir puanlık değişimin AB projelerinin okula katkı düzeyinde ,439 puanlık değişime yol açmaktadır. Bununla birlikte, serbestlik tanıyan liderliğin AB projelerinin okula katkı düzeyini anlamlı biçimde yordadığı saptanmıştır. Buna karşın etkileşimci liderlik boyutunun AB projelerinin okula katkı düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür. Dönüşümcü liderliğin ise AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeğine ait kurumsal gelişim, kişisel/mesleki

gelişim, sosyal gelişim, yabancı dil öğrenme ve kültürel gelişim boyutlarını anlamlı biçimde yordadığı görülmüştür. Ayrıca, Serbestlik tanıyan liderliğin AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeğine ait kişisel/mesleki gelişim, yabancı dil öğrenme ve kültürel gelişim boyutlarını anlamlı biçimde yordadığı saptanmıştır. Buna karşın etkileşimci liderlik boyutunun AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeğine ait tüm alt boyutların anlamlı bir yordayıcısı olmadığı saptanmıştır.

Öneriler

Bu araştırma uluslararası düzeyde yürütülen Erasmus+ kapsamındaki projeleri konu edinmiştir. Bununla birlikte ulusal düzeyde yürütülen projelerin etkilerinin incelenmesine dönük çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bu çalışma kesitsel veriler kullanılarak yürütülmüştür. Özellikle AB projelerinin iki ya da üç yıl sürdüğü düşünüldüğünde benzer çalışmanın birkaç yılı kapsayacak biçimde boylamsal olarak tasarlanması önerilebilir. Araştırmada okul müdürünün liderlik stilleri ile AB projelerinin katkıları arasındaki ilişkisi incelenmiştir. AB projelerini etkileyebilecek farklı değişkenler ile yeni çalışmalar yapılabilir. Benzer bir çalışmanın AB projesine katılan öğrencilerin algılarına dayalı biçimde yürütülmesi önerilebilir. Bu araştırma belge taraması, gözlem, görüşme gibi farklı türden veriler toplanarak yürütülebilir.

Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile AB projelerinin okullara sağladığı katkı arasındaki anlamlı düzeyde en yüksek ilişkinin yabancı dil öğrenme alt boyutu ile dönüşümcü liderlik alt boyutu arasında olduğu görülmüştür. Araştırmada dönüşümcü liderlik boyutunun etkileşimci liderlik boyutuna göre öğretmenler tarafından daha yüksek düzeyde algılandığı saptanmıştır. Yine, dönüşümcü liderlik alt boyutu ile AB projelerinin katkılarına yönelik alt boyutları arasındaki pozitif yönde ilişkiler ortaya konulmuştur. Bu kapsamda, AB projesi yürütmüş okul müdürlerinin diğer okul müdürlerine bu deneyimlerini paylaşabilecekleri öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Araştırma kapsamında Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve yabancı dil branşlarında görev yapan öğretmenlerin AB proje faaliyetlerine katılma durumu diğerlerine göre daha fazla olduğu görülmüştür. Bu çerçevede, projelerin hedef kitlesinin diğer branşları da kapsayacak biçimde genişletilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada, öğretmen algılarına göre en düşük ortalamanın AB projelerinin velilerin okula katılımını ve desteğini arttırmada konusunda yaşandığı görülmüştür. Bu çerçevede, okullarda velilere yönelik projelerin daha fazla uygulanması ve dolayısıyla velilerin proje faaliyetleri içerisinde daha fazla yer alması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Aksu, A. (2015). Adaptation of Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) into Turkish, *VIII. European Conference on Social and Behavioral Sciences*, September 3-6, 2015 - Belgrade, Serbia.

Anıl, O. (2006) Leonardo Da Vinci Projesinin (hareketlilik) Mesleki Eğitime Katkısı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydoğan ve Şahin (2006) Comenius Okul Ortaklıkları Projelerinin, Comenius Amaçlarının Gerçekleşmesine Katkısı Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Güz 2006, Sayı 48, ss: 455-480.

Aydoğmuş, M. (2013). *Öğretmen algısına göre Comenius projelerinin Amacına Uygun Gerçekleşme Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Burgaz, B., & Turan, S. (2015). The Features of Schools which Conducted a Comenius Project and Evaluation of Features in terms of Collaborative Leadership Characteristics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *174*, 338-346.

Council of the European Union (2003). *Council Conclusions on Reference Levels of European Average Performance in Education and Training (Benchmarks)*. EDUC 83, 8981/03, 2003. 5-6 May 2003, Brussels.

Council of the European Union. (2009). *Council Conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*. Official Journal of the EU (2009/C 119/02).

Çetiner, A. (2008). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Öğretmen algıları (Burdur İli örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, SDÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Çobanoğlu, F. (2003). *İlköğretim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Eryılmaz, F. (2006). *Endüstri Meslek Lisesi Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Ankara İli Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gülsen, İ. (2008). *Okul Yöneticilerine Göre Avrupa Birliği Comenius Programı Okul Ortaklıkları Projelerinin Etkililiği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.

Janiunaitė, B. (2005). The Model of İnnovation İmplementation in Action: Challenges for Educational Leadership. Paper presented at the European Conference on Educational Research, University College Dublin, 7-10 September 2005. [Çevrim-içi: http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/150402.htm, Erişim tarihi: 10 Temmuz 2019.].

Kamber, A. T. (2007). *Avrupa Birliği Destekli Mesleki Eğitimi Güçlendirme Projesi (MEGEP) pilot mesleki teknik ortaöğretim okullarındaki proje kapsamında görevli yönetici ve öğretmenlerin proje hakkında algıları üzerine bir araştırma (Marmara Bölgesi örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kavak, Y. (2010). *2050'ye Doğru Nüfusbilim ve Yönetim: Eğitim Sistemine Bakış.* (2. Baskı). Türk Sanayici ve İşadamları Derneği ve Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu. İstanbul: TÜSİAD.

Kesik, F. ve Balcı, E. (2015). Avrupa Birliği projelerine Katılım Gösteren Okulların Sağlığına İlişkin Öğretmen Algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(2), 163-183.

Kulaksız, E. (2010). *Avrupa Birliği Comenius Programlarının Türkiye'deki uygulamasına ilişkin katılımcı algıları.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Oran, N. (2002). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel Önderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Ünv. SBE, Edirne.

Öztürk, E. (2015). *Avrupa Birliği Comenius Programı'na katılan öğretmenlerin hareketlilik programının etkililiğine ilişkin algılarının değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taş, A. ve Çetiner, A. (2011). Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Durumlarına İlişkin Öğretmen Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(2), 369-392.

Top, V. (2006). *Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları.* Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sos-yal Bilimler Enstitüsü.

Topçu, İ. (2011). Avrupa birliği Eğitim Programlarından Erasmus Programına Katılan Akademisyenlerin İzlenimleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (35),*1, 8-17.

Toprakcı, E. (2004) The European Union Action Programme in the Area of Education (A Comparative Analysis). *Education and Science* (TED) January 2004, vol.29, No:131. pp.83-92. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5092/1170

Toprakcı, E. (2006) "European Union, European Dimension in Education and National Education Goals of the Member Countries (According to the official documents of European Union)" AÜ. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 1, Sayı 1(2006) 1- 19. https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/111633/makaleler/1/1/arastirmax-avrupa-birligi-egitimde-avrupalilik-boyutu-uye-ulkelerin-ulusal-egitim-amaclari-avrupa-birliginin-resmi-dokumanlarina-gore.pdf

Toprakcı, E. ve Yılmaz, G. (2014) Avrupa Birliği'nin Türkiye'ye Yönelik İlerleme Raporlarının Eğitim Başlığındaki Tespitler İle MEB 2010-2014 Stratejik Planı'nın Karşılaştırılması" *Yeni Türkiye Dergisi,* Eğitim Özel Sayısı Mayıs-Haziran 2014 Yıl:10, Sayı:58, ss.355-370 [Çevrim-içi: http://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2018/06/avrupa-birli%C4%9Fi-ve-meb.pdf Erişim tarihi: 20 Ekim 2018.].

Töremen, F ve Yasan, T. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (Malatya ili örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 28(2), 27–39.

UA (Ulusal Ajans) (2014). Erasmus+ program rehberi. [Çevrim-içi: http://www.ua.gov.tr/docs/default-source/hayatboyu-%C3%B6%C4%9 Frenme/erasmus- -program_-rehberi.pdf?sfvrsn=0, Erişim tarihi: 20 Ekim 2016.].

UN (United Nations) (2003). *Indicators for monitoring the millennium development goals: Definitions, rationale, concepts and sources.* New York, NY: United Nations Development Group.

UNESCO (2014). *Towards indicators for a post-2015 education framework.* (version 2). Montreal, Quebec: UNESCO-UIS.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2000). *The Dakar framework for action. Education for all: Meeting our collective commitments.* World Education Forum, 26-28 April 2000, Dakar, Senegal.

WCEFA (World Conference on Education for All) (1990). *Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s.* New York: UNICEF.

The Relationship Between Leadership Styles of School Principals and Contribution Level of European Union Projects to The School

Vefa Bardakcı
MEB-Turkey
vefabardakci@hotmail.com

Prof. Dr. Ali Aksu
Dokuz Eylul University-Turkey
ali.aksu@deu.edu.tr

Abstract

This study intends to evaluate the relationship between the leadership styles of school principals and contribution level of European Union (EU) projects to the school in terms of the perceptions of secondary school teachers in Ankara. It's a descriptive study. Secondary school teachers having conducted at least one EU Project in Ankara in 2016-2017 academic year form the sample of the study. "Multi-factorial Leadership Scale" and "The Evaluation Scale of Contributions of European Union Projects" have been used in the study. According to the results of leadership styles of school principals, transformational leadership is the dimension teachers have utmost participation, whereas laissez faire leadership dimension is the one having the least participation. The study indicates that working at schools conducting EU projects creates positive perceptions on the contributions of those projects. On the other hand, these perceptions do not vary in the aspects of the gender and education levels of teachers. Multiple Linear Regression Analysis results display that the subdimensions of transformational amd lassiez faire leadership styles predict the contribution level of EU projects to the school significantly.

Keywords: *School, Leadership, leadership styles, EU projects*

E-International Journal of Educational Research,
Vol: 10, No: 2, 2019, pp. 14-30

DOI: 10.19160/ijer.468460

Received: 09.10.2019
Accepted: 27.05.2019

Suggested Citation:

Bardakçı, V. &. Aksu, A. (2019). *The Relationship Between Leadership Styles of School Principals and Contribution Level of European Union Projects to The Schol, E-International Journal of Educational Research*, Vol: 10, No: 2, 2019, pp. 14-30, DOI: 10.19160/ijer.468460

EXTENDED ABSTRACT

Problem: *School projects conducted in Turkey through the targets of European Council are perceived as initiatives improving the relations among school stakeholders; enabling them to gain collaboration skills; enhancing the parents' participation in school activities; providing students who take part in projects with involvement in academic, social and artistic works; improving the students' self confidence through giving them chance to display what they learn; providing the participants with learning and investigating the values of not only EU countries but their own countries as well and encouraging to learn langauges. It can be put forward that the school projects offering such opportunities and being administered well can supply contributions to schools. Therefore, evaluating the leadership styles of school principals, sustainability of projects and EU projects have been regarded worth studying in terms of their contributions to schools.*

In the study, it has been aimed to answer the questions "What are the perceptions of teachers at schools administering EU projects on contributions of these projects to the school and leadership styles of school principals? Do the perceptions of teachers show significant difference in different variables? What is the relationship between the perceptions of teachers on contributions of EU projects to the school and leadership styles of school principals?"

Method: *Since it has been intended to evaluate the perceptions of teachers working at schools in Ankara that conducted EU projects on contributions of these projects to the school and leadership styles of school principals, relationship between those variables and the variables depending on this study, it is a descriptive study. Population of the study has been determined as the schools in Ankara which have been involved at least in one EU Project in 2016-2017 academic year. These schools have been determined based on the list obtained from National Agency and the other schools have been excluded from the study. In accordance with the information obtained, it has been spotted that 10 projects in 2014, 4 projects in 2015 and 7 projects in 2017 were approved within the scope of Erasmus +. Thus, the population of the study includes totally 971 teachers working at 21 official secondary schools. It was intended to reach the population entirely; however, 80,1 % of the population could have been included in the study. To provide the quantitative data of the study, Multi-factorial Leadership Scale" and "The Evaluation Scale of Contributions of European Union Projects" have been implemented.*

Findings: *It has been revealed that the perceptions of teachers working at schools which have conducted EU projects are positive towards the contributions of projects to the school in all subdimensions of the scale. On the other hand, teachers have the maximum participation in institutional development, while the least participation is seen in cultural development dimension. About the leadership styles of school principals, the style perceived highest is tramsformational, yet, the least perceived one is laissez faire. That the results', indicating the behaviours of school principals on transformational leadership style, having predominantly been perceived can be considered as positive. It can also be supposed that the school principals are the legal authorities in preparing, implementing and evaluating the projects; thus, this might result in the fact that teachers perceive them as transformational leaders. Relationship between the leadership styles of the school principals and contribution of EU projects to the school is significantly positive in terms of the subdimensions of transformational and interactional leadership styles. In accordance with this, as long as the behaviours of school principals in these two dimensions improve, contributions of EU projects to school increase as well. According to the Multiple Linear Regression Analysis,*

subdimension of transformational leadership predicts the contribution level of EU projects to the school significantly. That is, one-point-change in transformational leadership dimension results in a ,439-point-change in the contribution level of EU projects to the school. Moreover, laizzes faire leadership predicts the contribution level of EU projects to the school significantly. However, it has been determined that the interactional leadership dimension is not a significant predictor of contribution of EU projects to the school. Transformational leadership predicts institutional, personal/professional, social development; learning a foreign language and cultural development significantly. Additionally, laizzes faire leadership is a significant predictor of personal/professional development, learning a foreign language and cultural development dimensions in the "The Evaluation Scale of Contributions of European Union Projects". Nevertheless, interactional leadership is not a significant predictor of all subdimensions of that scale.

Ortaokul ve Liselerde Yaşanan Disiplin Problemlerinin Çözümüne Yönelik Yönetsel Uygulamalar[1]

Dr. Fatih Pehlivan
MEB-Türkiye
fatihpehlivan@yahoo.com

Doç. Dr. Hasan Demirtaş
İnönü Üniversitesi-Türkiye
hasan.demirtas@inönü.edu.tr

Özet:

Bu araştırmanın amacı; ortaokul ve liselerde disiplin sağlama adına yapılan uygulamaları ortaya koymaktır. Bu amaçla 25 yönetici bu araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmaktadır. Araştırma verileri yöneticilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi yapılmıştır. Araştırma bulguları ışığında okul yöneticilerinin, disiplin sorunlarının yaşanması sürecinde önleyici destekleyici ve düzeltici uygulamaların etkili olabileceğini düşündüklerini anlaşılmaktadır. Araştırmada "önleyici disiplin yaklaşımı" temasına uygun görüşlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan yöneticiler; disiplini sağlamak için en çok öğretmenlerin problem çözümünde işbirliği ve katkılarının sağlanması yaklaşımına ve olumsuz davranışla ilgili veliyi bilgilendirmeye başvurmaktadır.

Anahtar S*özcükler*: Okul disiplini, Öğrenci disiplini, Disiplin Problemleri, Disiplin Problemlerinin Önlenmesi Yaklaşımları,

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: x,Sayı: x, 20xx, ss. x-x

DOI: 10.19160/ijer.584206

Gönderim :28.06.2019
Kabul :20.08.2019

Önerilen Atıf

Pehlivan, F. &. Demirtaş, H. (2019). *Ortaokul ve Liselerde Yaşanan Disiplin Problemlerinin Çözümüne Yönelik Yonetsel Uygulamalar*, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 10, Sayı: 2, 2019, ss. 31-79, DOI: 10.19160/ijer.584206

[1]Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı doktora tezinden üretilmiştir.

© 2019e-uluslararasıeğitimaraştırmalarıdergisi

GİRİŞ

İnsan sosyal bir varlıktır ve varlığını sürdürmek için çevresindekilerle sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşim sürecinde çatışmaların olması kaçınılmaz bir olgudur. Ürünü insan olan eğitim sistemlerinin amacı okullar yoluyla toplumu oluşturan bireylerin yetiştirilmesi ve bir arada yaşamanın gerektirdiği birtakım davranışları kazanmasını sağlamaktır. İstenmeyen, eğitimi aksatıcı özellik gösteren durumların oluşmasını önlemek ya da ortaya çıkabilecek disiplin sorunlarının çözümü için okullardaki süreçleri düzenleyecek kural ve yaptırımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinin etkililiği ve verimliliğinin sağlanması süreçlerin iyi yönetilmesini ve güçlü kurumsal bir kültürün varlığını gerektirmektedir.

Eğitime ilişkin birçok teori, düzenli bir öğrenme ortamı yaratarak öğrencilerin okuldaki başarılarını arttırmayı amaçlamaktadır (Tosun, 2002: 126). Öyle ki, okullarda istenilen düzeyde öğrenmenin gerçekleşmesi ve eğitimsel hedeflere ulaşılması öğrencilerin ve okul personelinin kendilerini güvende ve özgür hissettikleri bir eğitim ortamının sağlanmasına bağlıdır (Güven ve Dönmez, 2002).

Disiplin toplum, okul veya öğretmenler tarafından önceden belirlenmiş bir kuralı ihlal eden ya da eğitim aktivitelerini engelleyen öğrenciye yönelik öğretmen ya da okul idaresi tarafından gerekli görülen eylemler bütünüdür (Wolfgang, 1999: 5). Eğitim kurumlarında disiplinin amacı; öğrencinin davranış farkındalığını, öz disiplinini, sorumluluk bilincini, otokontrol ve gösterdiği davranış için hesap verme sorumluluğunu geliştirmek, öğrencilerin öğrenmeye odaklı kalmalarını sağlamak, öğrencilerin öz saygılarını geliştirmek, öğrencilere başkalarının haklarını anlamayı ve onlara saygı göstermeyi öğretmek, öğrencilerin öğrenme sürecinde sorumluluk sahibi olarak bağımsızlık duygusu kazanmalarını ve diğer öğrencilerle işbirliği içinde olmalarını sağlamak, dürüstlük, adil olma ve diğerlerine saygılı olma değerlerini geliştirmek ve rasyonel çatışma çözümleri sağlamaktır (Rogers, 2004: 5).

Birçok durumda disiplin problemi sınıfta ya da okulun başka bir yerinde bir öğrencinin yanlış bir şey yapması anlamına gelir. Açık ya da örtük bir kural ihlal edilmiş ya da öğrenci öğretme-öğrenme sürecini engellemiştir. Çoğu durumda öğrenciye karşı ya da öğrenciyle alınan önlemler öğrencinin daha uygun olana doğru davranışını değiştirme beklentisiyle yürütülür (Mendler, 2007: 55).

Disiplin Yaklaşımları

Alanyazında çok sayıda disiplin teori ve yöntemleri karşımıza çıkmaktadır. Ancak aşırı derecede önemli olmasına karşın disiplin konusu, nadiren en iyi teoriyi bulmak için araştırılmıştır. Sonuç olarak belirgin bir modelin diğerlerine göre bir üstünlüğü olduğu sonucuna ulaşılamamıştır **(**Edwards, 2011: v). Bütün çocuklarla bütün durumlar için etkili olabilecek tek bir disiplin uygulamasi ya da yöntemi yoktur. Kesin bir şekilde ödülleri, sonuçları ya da cezaları bütün öğrenciler için tanımlayan herhangi bir program başarısızlığa mahkûmdur. Düzenlemelere rağmen gelişme göstermeyen öğrencilerle ilgili bir sürü örnek mevcuttur (Mendler, 2007: 32). Bu araştırma kapsamında önleyici, düzeltici ve destekleyici disiplin yaklaşımlarına yer verilmiştir.

Önleyici Disiplin:

Örgütlerin yönetim sürecinde de başvurulan bir yöntem olan önleyici disiplinin öncelikli amacı, kuralların dışına çıkılmasını engellemek ya da bu durumu en aza indirmektir. Bu disiplin anlayışı kural ve düzenlemelerin ihlal edilmemesi için başvurulan bir önceden yönlendirme sürecidir. Burada amaç bireyde bir ceza korkusu oluşturmak değil, yararına inandığı için kurallara uyma bilinci oluşturarak öz disiplini sağlamaktır (Geylan ve Tonus, 2013: 186). En iyi disiplin planının disiplin cezasına gerek bırakmayan, cezayı önlemeye yönelik plan olduğu ileri sürülmektedir (Boynton ve Boynton, 2007: 38). Güçlükler ortaya çıkana kadar beklemektense disiplin problemlerini çözmek en iyisidir. Öğretmenlerin potansiyel problemleri önceden tahmin etme de yetenekli olmaları gerekmektedir (Edwards, 2011: 147).

Önleyici disiplin öğretmene sınıfla birlikte oluşturulmuş net kurallar ve rutinler, öğrenme görevleri ve davranışlar hakkında net beklenti ve rutinler, iyi planlanmış oda düzeni, materyallere ulaşma, estetik olarak çekici ve olumlu ortam oluşturmak, yeterli kaynaklar, öğretim programını farklı öğrenme yeterliliğine sahip öğrenciler için düzenleme, öğrenciler tekrar eden rahatsız edici ve tehlikeli davranışlar sergilediğinde öğretmenlere destek sağlama konularında kolaylık sağlamaktadır (Rogers, 2004: 4).

Düzeltici disiplin

Önleyici disiplin çalışmalarına rağmen kural ihlallerinin önüne tümüyle geçmek mümkün olmayabilir. Dolayısıyla kural dışı davranışların düzeltilmesi ve ihlallerin tekrarlanmaması için düzeltici disiplin yaklaşımına başvurulabilir (Geylan ve Tonus, 2013;187). Düzeltici disiplin öğretmenin eylemleri ile ilgilidir. Dikkat dağıtıcı, rahatsız edici, anti-sosyal ya da normal dışı davranışları düzeltmek için öğretmenlerin başvurdukları eylemlerdir. Düzeltici disiplin yaklaşımını benimseyen öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışlarına müdahalede; taktiksel olarak bazı davranışları görmezden gelme, açıklayıcı ve sözsüz ipuçları kullanma, sınıf kurallarını hatırlatma ve yeniden ifade etme, basit davranışsal yönlendirme ve uyarılar, dolaylı veya direkt sorgulama, olası çatışmaları etkisiz hale getirme veya yön değiştirme, doğrudan seçimler sunma, öğrencileri gruptan uzaklaştırma, gerekli olduğunda sınıf içi ve dışında mola kullanma gibi yöntemlere başvururlar (Rogers, 2004: 3-4). Düzeltici disiplinde kural ihlalleri durumunda istenmeyen davranışı düzeltmek ve gelecekte aynı davranışın tekrarlanmasını engellemek için başvurulan yöntemlerden biri de cezadır. İstenmeyen davranışı en kısa sürede ve en az maliyetle düzelttiğine ilişkin algı bu yaklaşımın bugüne kadar tüm dünya ülkelerinde geniş bir uygulama alanı bulmasına neden olmuştur. Bu nedenle düzeltici disiplin yaklaşımı klasik disiplin yaklaşımı diye de adlandırılmaktadır (Geylan ve Tonus, 2013: 187).

Destekleyici Disiplin

Öğrenciler kimi durumlarda beklenmedik davranış bozuklukları sergileyebilirler. Bu gibi durumlarda, öğrencilerin kendilerine hâkim olma duygusu kazandırılması ve derslere olan ilgilerin artması için öğrencilerin güdülenmeleri sağlanmalıdır (Esen, 2006: 35). Destekleyici disiplin yaklaşımı düzeltmenin mümkün olduğunca adil bir şekilde yapılmasını sağlar. Disiplin altına alınan öğrencilerle var olan ilişkileri onarma, yeniden kurma, düzenlemeyi içerir. Destekleyici disiplin yaklaşımını benimseyen öğretmenler; bilinçli olarak bir saygı iklimi oluşturma ve geliştirme, olumlu bir sınıf atmosferi oluşturma, kişiler arası yüksek gerilim yatıştığında istenmeyen davranış sergileyen öğrencilerle iletişime geçme, mümkün olan her yerde öğrencileri güdüleme, motive etme, öğrenciyle bireysel davranışlarla ilgili anlaşma sağlama ve disiplin problemlerinin çözümünde ekip yaklaşımı gibi uygulamalara başvurabilir (Rogers, 2004: 3-4).

Disiplinin problemlerinde rol oynayan etkenler

Eğitim sistemimizle öğrencilere kazandırılmak istenen hedef davranışların öğretme-öğrenme süreçleriyle kazandırıldığı okulların da kuşkusuz çeşitli iç ve dış etmenler açısından kendine özgü yönleri vardır. Bu açıdan okullarda yaşanan disiplin problemleri, bunların nedenleri ve çözümüne ilişkin başvurulan uygulamalar okulun bulunduğu çevre, öğretmenler, öğrenciler, sınıf vb. gibi bir takım etmenlerden dolayı farklılık göstermektedir.

Okul ortamında istenilen düzeyde bir disiplinin varlığını sağlamak için garantili bir yol yoktur. Fakat pozitif bir eğitim ortamı oluşturmak, etkili ve başarılı bir okul ortamı yaratmak için (Ada ve Çetin, 2006: 102) birtakım etkenlerin göz önünde bulundurulması gerekir.

Öğrenci kaynaklı etkenler

Her okulda toplumun ve okulun onayladığı davranışları sergileyen öğrencilerin yanı sıra bir takım istenmeyen davranışlar sergileyen öğrenciler de çıkabilmektedir. Bu durum, diğer öğrencileri de olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Öğretmenler ve okul yöneticilerinin istenmeyen davranışları

büyümeden pozitif disiplin anlayışıyla yaklaşarak öğrenci ile birlikte çözmeleri gerekmektedir (Ada ve Çetin, 2006: 86).

Öğrenciler arasında sosyal, ekonomik ve psikolojik yönlerden çok çeşitli farklılıklar vardır. Ailenin gelir ve eğitim düzeyi, çocuk sayısı, değerleri, inançları, ana babanın mesleği, çocuğa ve okula karşı tutumları, eğitime verdikleri değer, çocuğun cinsiyeti, yetenekleri, fiziksel özellikleri, yaşı gibi birçok yönden öğrenciler birbirlerinden farklıdırlar. Bütün bu farklı özellikleriyle sınıfa gelen öğrencilerin davranışlarında, olaylara bakış açılarında, kendilerini ifade etmede farklılıkların olması doğaldır (Şişman ve Turan, 2008: 19).

Her sınıfta %60 -70 oranında öğretmenleri ile işbirliği içerisinde çalışılabilir bir sınıf ortamı oluşturmaya ve bunu sürdürmeye istekli bir öğrenci grubu vardır. Öğretmenin etkili öğretimi, olumlu ve saygıya dayalı liderliği ile bu öğrenci grubu işbirliği içerisinde olmaya devam edecektir. Ancak öğretmenin öğretim ve yönetim sürecinde bilinç, kendine güven ve pozitif bir yapının yoksunluğu bu grubun iyi niyetinin azalmasına neden olacaktır (Rogers, 2004: 57).

Öğretmen kaynaklı etkenler

Öğretmen sınıf kültürü oluşturulmasında önemli bir öğedir. Davranış bilimleri öğrencilerin öğretmenin tutum ve davranışlarından etkilendiğini göstermektedir. Çoğu zaman öğrenci öğretmenin ne söylediğinden çok ne yaptığı ve nasıl yaptığıyla ilgilenir. Öğretmen sınıf iklimini öğrenciler için uygun hale getirmeli ve bu iklimi sürdürmek için ise öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri bir ortam oluşturmalıdır. Öğretmenler sınıf ortamında, liderlik, öğreticilik temsilcilik, arabuluculuk, yargıçlık, rehberlik, danışmanlık, ana-babalık gibi birçok role bürünürler (Şişman ve Turan, 2008: 18).

Öğretmenler eğitim-öğretim etkinliklerini düzenlemenin yanı sıra disiplini de sağlamaktadır. Bu süreçte kimi zaman öğretmenden kaynaklanan disiplin problemleri de ortaya çıkabilmektedir (Ada ve Çetin, 2006: 82). En iyi öğretmenler bile disiplin problemleri ile karşılaşacaktır. Disiplin sınıf yönetiminin kaçınılmaz bir parçasıdır (Tauber, 1999; 15).

Her öğretmenin bir yöntemi vardır (Kohn, 2006: 2). Sınıf disiplininin öğrencilerin ahlaki gelişiminde kaçınılmaz bir etkisi vardır (Butchart ve McEwan, 1997: 11). Öğretmenin sınıf yönetimi konusundaki yeterliliği öğrenci davranışlarını yönetmede ve disiplini sağlamada kolaylık sağlayacaktır (Şişman ve Turan, 2008: 43).

Öğretmenler sınıfta olup biten her şeyi her zaman görmek ve bilmek zorundadır. Öğretmenin ilk işi sınıftaki düzensizlikleri azaltmak, yıkıcı davranışları durdurmak ve ortadan kaldırmaktır. Öğretmenin sınıfta düzensizliklerle başa çıkamadığını fark eden öğrenciler, öğretmenin çabalarını etkisizi kılıcı davranış gösterme çabalarını arttırabilirler (Celep, 2000: 22).

Okul yönetiminden kaynaklanan etkenler

Davranış oluşturma ve değiştirme amaçlı etkinlikler bütünü olarak nitelendirilen eğitim süreci okullar yoluyla yürütülmektedir. Okullar öğrencileri dış çevrenin güçlüklerinden korumak ve onlar için yaşamı kolaylaştırmak, dış çevrede kolay rastlanabilecek istenmeyen nitelikteki davranışları okulun içine sokmayarak öğrenci davranışlarını düzenlemek ve böylece dış çevrede yaşama ilişkin farklılıkların kendi sınırları içerisinde yaşanmasına izin vermeyerek toplumsal yaşamda olmayan dengeyi aynı forma, sıra, öğretmen vb. unsurlar ile kendi sınırları içerisinde kurması gereken kurumlardır (Başar, 1999: 11-12).

Eğitsel liderler olarak okul yöneticileri okulun kültür, değer ve inançları ile uyumlu, okul çapında disiplini sağlayacak bir öğrenme ortamı oluşturmak için gayret göstermelidir. Kurumsal disiplini etkileyen faktörler; öğrenci performans, tutum ve davranışının yönetimi ve alınan önlemlerdir (Deshmukh, 2015: 211).

Okul çapında disiplin politikası, her öğretmenin sınıf içi davranış standartları geliştirmesi açısından genel ilkeleri oluşturabilir. İdeal olarak, bu ilkeler bir öğretmenin standartlarının diğer öğretmenlerinkiyle çatışmasını önlemek için yeterli yönlendirme sağlarken öğretmenlere bir otonomi verecek esnekliktedir. Okul çapındaki disiplin politikası bireysel olarak öğretmenin sınıf standartlarının uygulanmasını destekleyici olabilir (Cangelosi, 2016: 151).İnsanların birbirine sevgi ve saygı gösterdiği ortak amaçlar çerçevesinde görev ve sorumluluk duygusuna sahip, işbirliğinin güçlü olduğu okullarda davranışla ilgili sorunlara daha az rastlanmaktadır (Şişman ve Turan, 2008: 43).

Öğretim Programından kaynaklanan etkenler

Disiplin ve öğretim programı birbirinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir. Birbirinden net bir şekilde bağımsız gibi görünseler de, amaçlar ve süreçlerde bu ikisinin bir bütün olduğu ve birbirini tamamladığı görülmektedir. Olası disiplin problemleri bütünleşik öğretimsel süreçlerin uygulanmasıyla önlenebilir. Yani herhangi bir disiplin problemi öğretmen tarafından öğretimsel içeriğe dahil edilebilir (Edwards, 2011: vii).

Öğretmenin derse ve konuya uygun olmayan müfredat ve öğretim stratejilerini izlemesi öğrencilerde istenmeyen davranışların oluşmasına neden olur. Diğer taraftan derste kullanılan yöntem doğru olsa bile öğrencinin bazı yanlış davranışları öğretmenin yetersizliğinden ya da öğrencilerin çeşitli gereksinimleri karşılanmamasından kaynaklanabilir. Öğretmen, derste kullanacağı öğretim stratejisini belirlerken öğrenci grubunun büyüklüğü, öğrencilerin özellikleri, kaynaklardan yararlanma imkânı ve ders için ayrılan zaman gibi değişkenleri dikkate alması gereklidir (Şişman ve Turan, 2008: 49).

Öğretmenler öğretim programı ve amaçları esas alarak yıllık ünite ve günlük planlarını oluşturmalı, kaynak kitaplarını belirleyip, araç-gereç ve yöntemleri öğrenci özelliklerini göz önünde bulundurarak belirlemelidir (Başar, 2014: 7). Öğretmenin öğretim tarzını benimsemeyen öğrenci zamanla ders içeriğinin kendi yeteneklerinin sınırlarını aştığını düşünerek öğrenmeyi reddetme, kendini yetersiz görme ve derste bulunma gerekliliğini sorgulama eğilimi gösterebilir (Şişman ve Turan, 2008: 49).

Öğretim Ortamının Düzenlenmesi ile ilgili etkenler

Araştırmalar sınıfların uygun şekilde fiziksel düzenlenmesinin öğrencilerin öğrenme derecesini arttırdığını saptamıştır (Celep, 2000: 23). Sınıflar sadece öğrencilerin öğrenim gördükleri yerler değil aynı zamanda onlar için birer yaşama alanıdır. Sınıf eğitimsel süreçlerin temel birimidir. Bu yüzden öğrencilerin özelliklerine uygun şekilde düzenlenmelidir (Şişman ve Turan, 2008: 31). Sınıftaki her alan öğrenci için öğrenme uyaranı niteliği taşımalıdır. Sınıfın fiziksel yapısının düzensiz, havasız, gürültülü, sınıf dışı olumsuz uyaranlara açık olması öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler (Celep, 2000: 18).

Sınıfın büyüklüğü, ışıklandırılması ve öğrencilerin öğrenim gördükleri ortamların sıcaklığı öğrenci başarı üzerinde etkilidir. Ayrıca sınıf içi renkleri belirlemede öğrenci özellikleri göz önünde bulundurulmalı ve sınıfta mümkün olduğunca güneş ışığından yararlanılmalıdır (Şişman ve Turan 2008: 29-33; Toprakcı, 2017, 92).

Aile kaynaklı etkenler

Okullarda yaşanan disiplin problemlerine neden olan etmenler sadece okul içindeki durumlarla da sınırlı değildir. İnsan davranışları onun parçası olduğu doğanın, çevrenin bilinmesi halinde daha iyi anlaşılır (Türnüklü, 2006: 11). İnsanın içinde doğup büyüdüğü kişiliğinin şekillendiği ailenin kişinin yaşamındaki yeri çok önemlidir. Çocuğun yaşamının ilk yıllarında kazanmış olduğu deneyim aile içinde oluşur. Okulda karşılaşılan disiplin sorunlarının çoğunun temelinde çocuğun ailede kazanmış olduğu kişilik özellikleri ve alışkanlıklar yatmaktadır (Ada ve Çetin, 2006: 91; Toprakcı, 2017, 55).

Bireyin sosyalleşmesinde rol oynayan aile onun sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarını etkileyen faktörlerden biridir. Farklı sosyal tabaka ve çevrelerden gelen öğrenciler çevreden edindiklerini bütün özelliklerini sınıfa taşır (Şişman ve Turan, 2008: 83; Toprakcı, 2017, 53).

Çocuklar velileri sıklıkla evde bulunmadıklarında ihtiyaçlarını karşılamada zorlanabilirler. Bu durum onların yıkıcı etkileri olabilecek hatta yasa dışı bir takım grup ve etkinliklerin içine girmelerine neden olabilir. Çete eylemleri ailenin ihmal veya yokluğunun bir sonucudur. Bunların dışında; yoksulluk, boşanma, ev içindeki çatışmalar, fiziksel ve zihinsel şiddet çocukların okulda uygun şekilde eğitim alma yeteneğini olumsuz bir şekilde etkileyebilir (Edwards, 2011: 42).

Araştırmanın Amacı

Günümüz dünyasında okullarda yaşanan disiplin problemleri, okullarda gittikçe büyüyen bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunların çözümünde yönetmeliklerde belirlenen esaslara göre yaptırımlar uygulanmakla beraber, istenmeyen davranışın niteliği, davranışın gerektirdiği cezanın uygunluğu ve etkisi, okullarda yaşanan disiplin sorunlarının ele alınış şekli konusundaki farklılıkların tartışılması ve ortaya konulması önem arz etmektedir. Okullarda karşılaşılan istenmeyen davranışların niteliği, türü, şiddeti ve bunların nedenleri okuldan okula farklılık gösterirken, alınan önlemler noktasında yönetmelik ve yaptırımlara başvurma konusunda farklı yaklaşımlar sergilemesi muhtemeldir ve ayrıca bir gerekliliktir. Bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1-Okullarda yaşanan disiplin problemlerinin çözümünde okul yöneticileri hangi tur yaklaşımları tercih etmektedir?

2-Okul yöneticilerinin disiplin problemlerinin çözümüne yönelik özgün uygulamaları nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırmada durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum desenine başvurulmuştur. Bu araştırma deseninde her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 291-292).

Çalışma Grubu

Araştırmada, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan ve zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak veren amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi tercih edilmiştir. Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklem oluşturmada amaç, bu çeşitlilikle genelleme yapmaktan ziyade, çeşitlilik gösteren durumlar hakkında herhangi bir ortak olgunun olup olmadığını bulmaya çalışmak ve aynı ölçüde de farklılıkların var olup olmadığını bulmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 107-109). Bu amaçla araştırma kapsamına alınan sosyo-ekonomik düzeyi yüksek, düşük ve orta düzeyde olan ortaokullar, Fen ve Sosyal Bilimler liseleri, Anadolu Liseleri ve Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan yöneticiler bu araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmaktadır. Bilgi kaynağı olarak yöneticilerin seçilmesi, okullarda disiplininin sağlanması sürecinin yürütücüsü konumunda olmalarından kaynaklanmaktadır. Yönetici katılımcılar, belirlenen 25 okulun müdür (n=15) veya müdür yardımcılarından (n=10) oluşmaktadır. Katılımcılara ait bilgiler aşağıda Tablo 1'de verilmiştir; tablo ve metinlerin okunmasını kolaylaştırması amacıyla katılımcılar, Y1, Y2 (Yönetici1, Yönetici2) şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 1. *Araştırmaya Katılan Yöneticilere İlişkin Bilgiler*

Değişken	Seçenekler	f	%
Cinsiyet	Erkek	20	80
	Kadin	5	20
Gorevi	Müdür	15	60
	Müdür Yardimcisi	10	40
Egitim Duzeyi	Lisans	20	80
	Yüksek Lisans	5	20
Yoneticilikteki Kidemi	1-5 Yil	6	24
	5-10 Yil	11	44
	10 yil ve üstü	8	32
Okul Turu	Ortaokul	11	44
	Lise	14	56
Okulun bulundugu cevrenin sosyo-ekonomik duzeyi	Düsük SED	3	12
	Orta SED	5	20
	Yüksek SED	3	12
Lise Turu	Fen/Sosyal Bilimler Lisesi	2	8
	Anadolu Lisesi	7	28
	Mesleki ve Teknik Lise	5	20

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada görüşme yapılacak yöneticilerle önceden görüşülerek konuyla ilgili bilgiler kendilerine iletilmiştir. Görüşmeler yöneticilerin kendi ofislerinde gerçekleştirilmiş ve görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ancak katılımcılardan bazılarının talebi ile görüşme sırasında kayıt cihazı kullanılmamış ve araştırmacı anlatılanları bire bir not tutmuştur.

Verilerin Analizi ve Çözümlenmesi

Bu araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yoluyla analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. İçerik analizi toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmak amacıyla yapılan (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 227) belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010: 269-273).

Bu çerçevede, öncelikle metne dönüştürülen görüşme kayıtlarının tamamı bilgisayar ortamına aktarılmış, yazım ve dilbilgisi açısından kontrol edilmiş ve uygun tanımlamalara ve kodlamalara hazır hale getirilmiştir. Veriler önce belirlenen temalara göre kodlanmış, sınıflandırılmış, araştırılan duruma ilişkin olgular açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Bulgular, oluşturulan temalar tablolaştırılarak ve katılımcılardan doğrudan alıntılar yardımıyla sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla; farklı özelliklere sahip (cinsiyet, çalışılan okul türü, meslekteki kıdem, eğitim düzeyi vb.) katılımcılar araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilerek çalışma grubunun çeşitliliği sağlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanma sürecine İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünden iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Veri toplama süreci içinde genel hatlarıyla belirlenen kavramlar ve temalar için toplanan verilerin bir doygunluk sağladığı tespit edildikten sonra veri toplama işlemi sonlandırılmıştır. Böylece veri toplama süreçlerine uygun ve yeterli katılım sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşmenin sonunda elde edilen bilgiler katılımcılara sunulmuş ve oluşabilecek eksiklik ve yanlışlıklara karşı teyit ettirilmiştir. "Bulgular" bölümünde ham verilerin bir kısmı ortaya çıkan temalara göre yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğunca sadık kalarak aktarılmıştır. Böylece ayrıntılı betimleme yapılmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda elde edilen ölçümlerin anlamlı olması kabul edilebilir bir güvenirlik düzeyinin sağlanmasına bağlıdır (Neuendorf, 2002: 12). Elde edilen sonuçların güvenilir olabilmesi için farklı kişiler tarafından yapılan kodlamaların ve temaların tutarlılık göstermesi gerekir. Sınıflandırma işleminin birden fazla kişi tarafından yapılması araştırmanın güvenilirliğinin

değerlendirilmesine olanak sağlar (Weber, 1990). Verilerin analizinde oluşturulan kodlar ve temalar İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünden bir öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiş ve kodların ikinci bir kişi tarafından da benzer şekilde temalandırılabileceği teyit edilmiştir. Bu bağlamda, iç güvenirliğin sağlanması amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül (güvenirlik = görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak iki araştırmacı arasındaki uyuşum oranı 0.83 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman'a (1994) göre, çalışmanın güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olması için, araştırmacılar arasındaki uyuşum oranının %70 ve üzeri olması gerekmektedir. Buna göre sonuçların kabul edilebilir sınırlar dahilinde olduğu söylenebilir.

BULGULAR

Bu araştırma kapsamına alınan okullarda okul yöneticilerine okullarında disiplini sağlama adına başvurdukları uygulamalar sorulmuş ve elde edilen bulguların frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Tablo 2'de bu uygulamalar ile ilgili olarak okul yöneticilerinin görüşlerinin frekans ve yüzdeleri sunulmaktadır. Bu tabloya göre, disiplin sorunları ile başa çıkmada kullandıkları yaklaşımlar konusunda okullarda başvurulan uygulamalara ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin *Önleyici, Destekleyici ve Düzeltici Disiplin Yaklaşımları* olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir.

Önleyici Disiplin Yaklaşımı

Araştırmada "Önleyici Disiplin Yaklaşımı" temasına uygun görüşlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri disiplini sağlamak için aldıkları önlemlerin sorunun ortaya çıkmasını engellemede etkili olduğunu belirtmişlerdir. "Önleyici Disiplin Yaklaşımı" teması altında okul veli ilişkisini güçlendirmenin, sosyal ve sportif etkinlikler düzenleyerek öğrencilerin katılımını teşvik etmenin, sorunlar ortaya çıkmadan önce önlem almanın, ayın sınıfı, ayın öğrencisi uygulamalarıyla öğrencileri motive etmenin, olumlu davranış sergileyen örnek öğrencileri ödüllendirmenin okulda disiplin problemlerine ilişkin kullandıkları başlıca çözüm yaklaşımları olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenci davranışlarıyla ilgili olumsuz durum oluşmasını önlemek için yöneticilerin en sık başvurduğu uygulama okul veli ilişkisini güçlendirmektir. Öyle ki katılımcıların %84'ü (n=21) okul veli ilişkisinin güçlü olmasının sorunların ortaya çıkmasını engellemede etkili olacağı yönünde görüş bildirmiştir. Bu konudaki yönetici görüşlerinden bazılar şunlardır:

> *Okul toplu yaşanan yer. Herkesin yaşam hakkı var. Bunları telkin ediyor, saygının vazgeçilmez bir değer olduğunu vermeye çalışıyoruz. Sınıfta rehber öğretmen ve velilere öğrencilere toplantı ve seminerler düzenliyoruz. Ailelerin de süreçlere dahil olması için iletişim kanallarını sürekli açık tutuyoruz.(Y10)*
>
> *Okulda disiplin sorunlarına neden olan öğrencilerin velilerine anket yaparız. Kendi fotoğraflarını görebilmeleri ve biz görelim diye (Y11)*
>
> *Veli ve öğrencilerle olumlu ve sağlıklı iletişim kurduğumuzu düşünüyoruz. Yani yönetici ve öğretmenlerle öğrenci ve veliler arasında aşılmaz duvarlar yok. Velilerimiz duyarlı (Y12)*

Bir arada zamanın geçirildiği bir ortam olan okullarda iletişimde çatışmaların olmasını önlemek için öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfetmeleri ve sergilemeleri için bir takım kültürel, sosyal ve spor etkinliklere öğrencilerin katılımını teşvik ederek enerjilerini bu alanlarda atmalarını sağlamak üzere yöneticilerin %56'sı (n=14) bu tür etkinliklerin düzenlenmesi ve katılımı konusunda çaba gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda yöneticilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

> *Sosyal etkinliklere öğrencileri yönlendiriyor, iyi davranışları takdir ederek törenlerde bunları dile getiriyoruz. Okulumuzda kültür sanat ve sportif etkinliklerde çok ödüller alındı. (Y19)*
>
> *Okulumuzda sosyal etkinlikler muazzam. Bir sinerji var. Kahvaltılar, piknikler kaynaşmayı sağlıyor ve aile ve öğretmenin içiçe olmasını sağlıyor. Temizlik kolu ayın temiz sınıfı ödülünü veriyor. (Y10)*

Sosyal faaliyetleri cazip hale getirdik. Öğrencilerimiz hemen her branşta,oriyentiringten tutun atıcılığa kadar, okul düzeyinde çeşitli yarışmalara katlıyor. Çeşitli illerde dereceler aldılar. Müzik alanında güzel çalışmalar oldu, bir koromuz var. Öğrencilerimizi ilgi yeteneğine göre sanatsal sportif ve bilimsel faaliyetlere yönlendirdik. Mezuniyet gecesi, sanatsal, tarihi geceler, turnuvalar, sportif etkinlikler düzenledik. Böylece, çocuk kendini okula ait hissediyor, gelmek istiyor. Yardım toplama kampanyaları, huzurevi ziyaretleri düzenledik. Öğrencilerimiz sosyal, biz onların alanlarını daraltmak değil önlerini açmak istiyoruz. Bu sayede disiplin olayı da azaldı (Y13)

Tablo 2. *Okul disiplinini sağlamada yöneticiler (n=25) tarafından başvurulan uygulamalar*

Temalar	Temalara ilişkin boyutlar	Katılımcılar	f	%
Önleyici Disiplin Yaklaşımı	Okul veli ilişkisini güçlendirme	Y1,Y2,Y3,Y4,Y5,Y6,Y7,Y8,Y10,Y11, Y12,Y13,Y15,Y16,Y17,Y18,Y19,Y20, Y21,Y24,Y25	21	84
	Sosyal ve sportif etkinlikler düzenleyerek öğrencilerin katılımını teşvik etme	Y2,Y3,Y5,Y10,Y13,Y14,Y16,Y17,Y19,Y20,Y22,Y23,Y24,Y25	14	56
	Sorunlar ortaya çıkmadan önce önlem alma	Y1,Y4,Y5,Y6,Y10, Y11, Y15, Y16, Y17, Y20, Y22, Y25	12	48
	Ayın sınıfı, ayın öğrencisi uygulamalarıyla öğrencileri motive etme	Y4,Y7,Y8,Y9,Y10,Y11,Y19,Y21,Y23,	9	36
	Olumlu davranış sergileyen örnek öğrencileri ödüllendirme	Y3,Y4,Y7,Y9,Y11,Y12,Y15,Y18, 22	9	36
	Özel güvenlik görevlisinin olması	Y2,Y8,Y10,Y12,Y13,Y20,Y22, Y24,	8	32
	Maddi durumu iyi olmayan öğrencilere yemek, yol, giyim yardımı	Y3, Y7, Y9,Y11, Y14, Y19,Y20, Y25	8	32
	Akademik başarısı olan öğrencileri ödüllendirme	Y6,Y13,Y14,Y18,Y21,Y24,Y25	7	28
	Öğrencilerin okuldaki kuralların farkında olması	Y3, Y4, Y13, Y17, Y22, Y23	6	24
	Fiziki mekanları iyileştirme	Y7, Y11, Y19, Y24	4	20
	Kültür, sanat ve spor etkinliklerinde başarılı öğrencileri ödüllendirme	Y15, Y18, Y20, Y24, Y25	5	20
	Güçlü bir okul kültürünün varlığı	Y4, Y8, Y13, Y21,	4	16
	Öğle arasında dışarı çıkarmama	Y3, Y16, Y22	3	12
	Her tür güvenlik tedbirlerinin alınması	Y17, Y20, Y25	3	12
	Cep telefonu getirmeye izin verme	Y13, Y16, Y21,	3	12
	Verdiği görevi takip etme	Y2, Y21	2	8
	Giriş-çıkışların kontrollü olması	Y6, Y17	2	8
	Konferans ve spor salonunun aktif kullanımı	Y1, Y8	2	8
	Ev ziyaretleri	Y14, Y16	2	8
Destekleyici Disiplin Yaklaşımı	Öğretmenlerin problem çözümünde işbirliği ve katkı sağlaması	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7,Y8, Y9, Y10, Y11, Y13, Y14,Y15, Y16, Y17, Y18, Y19,Y22, Y23, Y24, Y25	22	88
	Rehberlik Servisinden Destek alma	Y1,Y2,Y3,Y5,Y6,Y7,Y8,Y10,Y11,Y13, Y14,Y15,Y17,Y18,Y20,Y21, Y23, Y24	18	72
	Sınıf rehber öğretmeninin çalışmaları	Y1, Y2,Y5, Y7, Y8,Y10, Y14, Y15,Y17,Y20, Y21, Y11, Y25	13	52
	Açık, eşit ve şeffaf davranma	Y5, Y12, Y18, Y19, Y22, Y25	6	24
	Olumsuz davranış sergileyen öğrencilerin gözlemlenmesi için gayri-resmi kayıt altına alınması	Y3, Y7, Y10, Y14, Y18	5	20
	Olaylara yerinde ve zamanında müdahale	Y11, Y14, Y17, Y18, Y21	5	20
	Öğretmeni karar alma sürecine katma	Y1, Y2, Y13, Y15, Y22	5	20
	Sınıf sınıf dolaşarak öğrencileri yaşanan sorunlarla ilgili uyarma	Y9, Y21,	2	8
	Öğrencilerle değer verdiğini gösterme	Y12, Y18	2	8
	Uygulama iyi gitmiyorsa vazgeçme	Y13	1	4
Düzeltici Disiplin Yaklaşımı	Olumsuz davranışla ilgili veliyi bilgilendirme	Y1, Y2, Y3, Y5, Y6, Y7, Y8,Y9, Y10, Y11, Y12, Y13,Y14, Y15, Y17, Y18, Y19,Y21, Y22, Y24, Y25	21	84
	Disiplin Cezası Verme	Y4,Y7,Y9,Y10,Y12,Y13,Y15,Y16, Y17,Y18,Y19,Y20,Y21,Y22,Y23, Y24,	16	64
	Disiplin ile ilgili Kurulu Toplama	Y1, Y9, Y12, Y15, Y16, Y17,Y18,Y19, Y20, Y21, Y22,Y23, Y24, Y25	14	56
	Yapılan olumsuz davranışla ilgili öğrencilerle konuşup sorunu anlamaya çalışmak	Y1, Y2,Y7, Y12, Y13, Y15,Y16,Y17,Y18,Y20,Y22, Y23,	12	48
	Cezaya en son yöntem olarak başvurma	Y1,Y2,Y4,Y5,Y10, Y12, Y14,Y15, Y17, Y22, Y23, Y25	12	48
	Öğrencileri yapmış olduğu davranıştan dolayı sözlü olarak uyarma	Y2, Y3, Y4, Y11, Y13, Y14,Y16, Y17, Y20, Y21, Y24	11	44
	Emniyet güçlerinden destek alınması	Y1,Y6,Y7,Y12,Y14,Y19,Y22,Y23	8	32
	Aralarında çatışma olan öğrencileri uzlaştırma	Y7, Y11, Y19	3	16
	Azarlama	Y4, Y9	2	8

Destekleyici Disiplin Yaklaşımı

"Destekleyici Disiplin Yaklaşımı" teması altında öğretmenlerin problem çözümünde işbirliği ve katkı sağlamasının, rehberlik servisinden destek almanın, olumsuz davranış sergileyen öğrencilerin gözlemlenmesi için gayri-resmi kayıt altına alınmasının, açık, eşit ve şeffaf davranmanın, olaylara yerinde ve zamanında müdahalenin, öğretmeni karar alma sürecine katmanın, Sınıf sınıf dolaşarak öğrencileri yaşanan sorunlarla ilgili uyarmanın,öğrencilere değer verdiğini göstermenin, uygulama iyi gitmiyorsa vazgeçmenin disiplin problemlerini çözmede kullandıkları başlıca yollar olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir

Araştırma kapsamındaki okul yöneticileri disiplini sağlama adına en çok *Öğretmenlerin problem çözümünde işbirliği ve katkı sağlaması* görüşünde olduğunu belirtmişlerdir. Öyle ki, katılımcıların %88'i (n=22) bu durumun etkili olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Yöneticiler öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmesinin ve sorunların çözümünde katkı sağlamalarının okulda disiplin sağlama adına olumlu bir durum olduğu görüşündedirler. Bu konuyla ilgili olarak şunları ifade etmişlerdir:

> *Nöbet ve öğretmenlerde sıkıntı yok. Herkes nöbet tutar. Sorunları bize en sonda getiriyorlar. Ellerinden gelen her yöntemi deniyor. En son bize ıslah için getiriyorlar (Y10)*
> *Öğretmenler de yeterince yardımcı oluyor. Bir okul disiplinli olmazsa öğretmenler de kendini güvende hissedemezler (Y17)*
> *Öğretmenler disiplin kurulunda görevleri varsa yerine getirirler. Bunun dışında öğretmenler nöbet görevlerini yerine getirir. Tabi biz de onlara yardımcı oluyoruz.(Y9)*

Görev ve sorumlulukların paylaşılması ve okulda daha disiplinli bir ortamın oluşturulabilmesi için yöneticiler öğretmenlerin kendileriyle işbirliği içinde olması ile ilgili olarak da şunları dile getirmişlerdir:

> *Öğretmenlerle birlikte çözdüğümüz problemler kolay. Sorunların çoğunluğunu bu sayede çözüyoruz. (Y6)*
> *İdare ile ilgili karşılıklı güven var. Onlar idareye güveniyorlar. Herhangi bir sorun olduğunda zarar görmüyorlar. Bu yüzden de çocuklarla ilgili yaşanan sorunlar olduğunda da olayların üstüne çekinmeden gidebiliyorlar. (Y19)*
> *Okul öğretmenlerimizin kalitesiyle yürüyor. Öğretmenlerin kaliteli olması ortada herhangi bir sorun olmamasını sağlıyor.(Y16)*

Araştırmaya katılan okul yöneticileri öğrencilerin olumsuz davranışları olduğunda sorunu anlama, çözme ya da öncesinde sorunların yaşanmaması için ön önlem olarak rehberlik servisinden yararlanmaktadır. Yöneticilerin %72'si (n=18) rehberlik servisine sorunların çözümü için öğrencilerin yönlendirildiğini ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili yöneticiler şunları dile getirmişlerdir:

> *Öğrencileri rehberlik etkinlikleri ile kazanmaya çalışıyoruz. (Y17, Y18)*
> *Genel disiplin için sene başında rehberlikçe disiplin yönetmeliği izah ediliyor. (Y20)*
> *Öğrencilerimizin davranışlarıyla ilgili olarak dikkatli bir izlemeye, takibe ve rehberlik anlayışına ve uygulamasına sahip olduğumuzdan rehberlik servisini etkin bir şekilde kullanıyoruz. Okul yönetimine başvurulduğu zaman, okul yönetimi de yönetmeliğe göre veya pedagojinin de gereği olarak öğrencileri rehberlik servisine uzman arkadaşlarımıza sevk ediyoruz (Y15).*

Okullar sınıf adı verilen birimlerde öğrencilere olumlu davranışlar ve gerekli bilgi ve beceriyi sağlama görevini yürütmektedir. Bu süreçte sınıf rehber öğretmenlerinin öğrenci davranışlarını gözlemleme ve düzeltmede önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Öyle ki sınıf rehber öğretmenleri kendi sınıflarındaki öğrencileri daha kolay tanıma imkanına sahiptirler. Okul yöneticilerinin %52'si (n=13) sınıf rehber öğretmeninin çalışmalarının önemli derecede etkili

olduğunu ifade etmektedir. Bu anlamda sınıf rehber öğretmenlerinin çalışmaları yöneticiler tarafından önemsenen diğer bir husustur. Yöneticilerin bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

Sık sık sınıf rehber öğretmenlerimiz veli toplantıları düzenliyor. Sınıfla ilgili kararlarda rehber öğretmeninden görüş alıyoruz.(Y1)

Okul toplu yaşanan yer. Herkesin yaşam hakkı var. Bunları telkin ediyor, saygının vazgeçilmez bir değer olduğunu vermeye çalışıyoruz. Sınıfta rehber öğretmenler velilere ve öğrencilere toplantı ve seminerler düzenliyor (Y10)

Bir sorun yaşandığında sınıf öğretmeni öğrencilerle görüşür. Sonra velileri çağırarak durum hakkında bilgi verir. (Y21)

Sınıf öğretmenlerinden öğrencilerin sorunları dinlemelerini ve not almalarını isterim. Öğretmen öğrenciyle Gazi Parkında çay içer. Çocuklarla birebir görüşmeler sürdürülür. Gözlemler yapar. Veliye de el altından durum bildirilir. (Y11)

Düzeltici Disiplin Yaklaşımı

"Düzeltici Disiplin Yaklaşımı" teması altında ise, olumsuz davranışla ilgili veliyi bilgilendirmenin, disiplin cezası vermenin, disiplin ile ilgili kurulu toplamanın, yapılan olumsuz davranışla ilgili öğrencilerle konuşup sorunu anlamaya çalışmanın, cezaya en son yöntem olarak başvurma, öğrencileri yapmış olduğu davranıştan dolayı sözlü olarak uyarmanın, emniyet güçlerinden destek alınmasının, aralarında çatışma olan öğrencileri uzlaştırmanın ve azarlamanın okul yöneticiler tarafından başvurulan uygulamalar olduğu anlaşılmaktadır.

Düzeltici bir önlem olarak okul yöneticilerinin %84'ü (n=21) okulda yaşanan disiplin sorunlarıyla baş etmede *Olumsuz davranışla ilgili veliyi bilgilendirme* yaklaşımına başvurduklarını ifade etmektedir. Öğrencinin olumsuz bir davranışı olduğunda velinin haberdar edilmesi önleyici uygulama olarak en çok başvurulan durumdur. Bu konu ile ilgili yöneticiler şunları dile getirmişlerdir.

Rehberlikte veli uyarılıyor, eğer olumsuz davranışı tekrar yaparsa cezaya başvururuz (Y24, Y22)

Herhangi bir disiplin sorunu olduğunda velileri durumla ilgili bilgilendiririz. Anlaşmazlıklarda öğrencileri barıştıracak, ailenin uzlaştırılacağı bir ortam oluştururuz. Çok ciddi bir durum var ise de tüm öğretmenler bir araya gelip veliyle toplanıyor. Veliye bilgi veriyoruz. Böylece çocuk velinin yanında yaptığı davranışı inkar edemiyor. Ailelerin olaya dahil olmasını sağlıyor, sözlerini alıyoruz(Y10)

Okul yöneticileri disiplini sağlama adına *Disiplin Cezası Verme*yi de bir alternatif yol olarak kullanmaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %64'ü (n=16) cezaya başvurduklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki yönetici görüşleri aşağıda verilmiştir:

Yıllık 20-30 arası konuyu disiplin kurulunda görüşüyoruz, buna göre cezaya başvuruyoruz. Fakat bu aşamaya gelmeyen bir bu kadar daha olay var. (Y17)

Öğretmen, öğrenci vb. tarafından şikayet olursa disiplin kurulu toplanır, suçun niteliğine göre önce uyarı verilir, sonra kınama cezasına döner. Okuldan uzaklaştırma ise ilçe disiplin kuruluna sevkedilir. Burada herkese eşit davranılıyor. (Y9)

Öğrenci istenmeyen, olumsuz bir davranış sergilediğinde ceza alacağını biliyor. Okulumuzda sıkı bir disiplin anlayışı olan bir yönetim ekibi var. Okulumuzda cep telefonu yasak. Sigara içme cezası da veriyoruz. Öğrencilerin sigara içmeleri durumunda para cezası uyguluyoruz (Y19)

Okul içerisinde disiplinli bir ortam oluşturmak üzere yöneticilerin % 56'sı (n=14), disiplin sorunları ortaya çıktığında disiplin ile ilgili kurulu toplama eğilimindedir. Bu kurul ortaokullarda Öğrenci Davranışları Değerlendirme Kurulu, liselerde ise Disiplin Kurulu olarak adlandırılmaktadır. Disiplin kurulunun toplanması süreçleriyle ilgili yönetici görüşleri aşağıda verilmiştir:

Suç unsuru varsa disiplin kurulu işletmeye gayret gösteriyoruz. (Y18)

Öğretmen öğrenci vb. şikayet olursa disiplin kurulu toplanır, suçun niteliğine göre önce uyarı verilir. Okuldan uzaklaştırma ise ilçe disiplin kuruluna sevk edilir. Burada herkese eşit davranılıyor. %90 disiplin kuruluna sevk edilme korkusu var. (Y9)
Öğrenci davranışları değerlendirme kurulumuz var. Öğrenci olumsuz davranışa devam ederse yaptığı davranışa uyarma ve kınama veririz. (Y17)

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %48'i (n=12) disiplin sorunlarını çözmede cezaya en son yöntem olarak başvurduklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki yönetici görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öncelikle öğrencilerimize telkin ve uyarılarda bulunuyoruz. Disiplin yönetmelikle değil, özel tedbirlerle halledilebilir. Herşeyi yönetmelikle çözemeyiz. Yönetmelik sadece bize yetki verir. Yöneticinin insiyatifi ve algısı önemli. (Y5)
Okulumuzda ciddi sorunlar yok. Önlem almazsan olmaz, olaylara anında müdahale ediliyor. Ama en son başvurulan çare yönetmelik. Amacımız herkese eşit davranmak. Buradaki öğrenciler dokunduğunda düzeliyor. En sorunlusu bile laf söz dinliyor.(Y14)
Öğrencilerle görüşme yöntemiyle olumsuz davranışları yok etmeye çalışıyoruz. Altı rehber öğretmenimiz var, sürekli çocukların ailelerini bilgilendiriyor. Bu yıl disiplin cezası verdiğimiz öğrenci yok. En son ihtimal olarak aileyi çağırıp sözleşme imzalatıyoruz. Milli eğitime gönderilen vaka yok. Ufak tefek olaylar olmuyor değil fakat biz olayların üstüne giderek olaylar büyümeden atlatıyoruz. (Y4)
Yaptırımla bir şey çözülmüyor. Diyalogla olmalı. Buradaki velilerin eğitim seviyesi düşük, dolayısıyla sorunları şiddetle çözmeye çalışıyorlar. Ceza vermek, tehdit, öğrencinin ve velinin umurunda değil. Olumlu iletişim kanalları oluşturarak ancak sorunlar çözülebilir (Y1)

Sınıf yönetiminde başvurulan disiplin yaklaşımları olarak önleyici, destekleyici ve düzeltici disiplin yaklaşımları bu araştırmada yöneticilerin disiplini sağlama adına başvurdukları uygulamaları temalaştırmak için kullanılmıştır. Öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışlara yönelik başvurdukları yaklaşımlar öğretme- öğrenme sürecinde istenmeyen davranışların yaşanmaması, ya da yaşandığı takdirde bu sürece etki etmemesi açısından önem arz etmektedir. Sınıfta sürecin işlerliğini öğretmenin sağladığı gibi, okulda da okulun amaçlarına uygun şekilde yürütülmesinin sağlayıcısı okul yöneticisidir. Okuldaki eğitim-öğretim sürecinin yöneticisi olan okul müdürleri ve müdür yardımcıları bu sürecin sekteye uğramasına neden olabilecek eylemlere müdahalede farklı yaklaşımlar sergilemektedir. Yapılan bir araştırmada disiplin problemlerinin oluşmasında yönetimin tutumunun da etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Öz ve Sadık, 2015). Diğer bir çalışmada Çimen (2010), okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görüşleri daha çok önleyici disiplin yaklaşımına ilişkin temada yoğunlaşmıştır. Bu durum, okul yöneticilerine göre, okullarda disiplin problemlerinin meydana gelmesini engelleyici önlemlerin alınmasının okulda disiplini sağlama adına olumlu bir ortam oluşturmada etkili olduğunu göstermektedir. Green'in (2006) öğrenci merkezli önleme stratejilerinin yönetim stratejileri kadar etkili olduğunu ifade etmektedir.

Okul yöneticileri en çok okul veli ilişkisini güçlendirmenin, sosyal ve sportif etkinlikler düzenleyerek öğrencilerin katılımını teşvik etmenin ve sorunlar ortaya çıkmadan önce önlem almanın okulda disiplin sorunlarını önleyebilecek durumlar olduğunu ifade etmektedir. Duran (2011), okul müdürlerinin okul yönetimine yansıyan disiplin sorunlarını çözmede en çok, öğrenciye pozitif yaklaşım, öğrenci velileriyle ilişkileri etkili kılma, çevre unsurlarını etkili kılma, sosyal, kültürel, sportif faaliyetleri etkili kılma yaklaşımlarını benimsediklerini ifade etmektedir. Öz ve Sadık (2015**)** disiplin sorunlarının çözümünde, çocukların sağlıklı gelişimi için ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiğini ve öğretmen ve ailelerin öğrencileri ve arkadaş çevrelerini daha yakından tanıma, ne yaşadıklarını ve hissettiklerini anlamaları için bir araya gelebileceği toplantılar düzenlenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Bununla birlikte insanın yaşadığı her yerde olduğu gibi okullarda da çatışma ve anlaşmazlıkların olması kaçınılmazdır. Bu anlamda okul yöneticilerinin başvurdukları destekleyici ve düzeltici uygulamaların da güçlü bir okul kültürü oluşturma da önem arz etmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görüşleri destekleyici disiplin yaklaşımı boyutunda en çok, öğretmenlerin problem çözümünde işbirliği ve katkı sağlamasının, rehberlik servisinden destek alma ve sınıf rehber öğretmeninin çalışmaları görüşlerinde yoğunlaşmıştır Öz ve sadık (2015) rehberlik servisi aracılığıyla velilere ergen psikolojisi, disiplin, aile içi iletişim, okul ve kuralları vb. yönünde eğitici bilgiler verilmesinin faydalı olacağını ifade etmektedir. Duran (2011), okul müdürlerinin okul yönetimine yansıyan disiplin sorunlarını çözmede rehberlik hizmetlerinden destek alma yaklaşımlarını benimsediklerini ifade etmiştir.

Düzeltici disiplin boyutunda ise yönetici görüşleri olumsuz davranışla ilgili veliyi bilgilendirme, disiplin cezası verme disiplin ile ilgili kurulu toplamada yoğunlaşmıştır. Sarpkaya (2005), disiplin konusunda alınan önlemler konusunda; dışsal denetim odaklı önlemleri vurgulamıştır. Sorunlarla karşılaşıldığında yapılanlar konusunda, cezalandırıcı ve uyarma, öğüt verme gibi dışsal denetim odaklı baş etme yöntemleri ön plana çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerine okul disiplinini sağlama adına başvurduğu uygulamalarla ilgili olarak sadece kendilerine özgü bir uygulamaları olup olmadığı sorulmuştur. Bu konuda, yöneticilerin başvurdukları uygulamalar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okul disiplinini sağlamada başvurulan özgün uygulamalar

Değişken	Ortaokul	Lise
Öğrenci Koçluğu /Danışman öğretmenlik	X	X
Zararlı alışkanlıklarla ilgili bilgilendirme Cd'lerinin izlettirilmesi	X	
Öğrencilere yönelik okuma saatleri	X	
Müdürün defteri		X
Öğretmenlere iletişim becerileri ve sınıf yönetimi ile ilgili seminerler		X
Öğrencilere yönelik sorumluluk projeleri		X
Sınavlarda kelebek sistemi		X
Öğrenci velilerine yıl başındaöğrencileri tanıma adına anket yapılması	X	
Velilere okuma yazma kursu düzenleme	X	
Öğrenci ve öğretmenlere memnuniyet anketi X		X
Ailesi sorunlu öğrenciye psikolojik destek sağlama		X
Genel aramalar		X
Şikayet kutuları		X
Ailevi, sağlık ve özelliklerle ilgili öğrenci listesi oluşturma	X	
Öğrencileri karar alma sürecinde aktif rol verme		X
Okul servisinin öğrencileri okul içinden alması		X
Sınıf panolarında okul kurallarıyla ilgili bilgilendirme yapılması		X
Sorunlu öğrencileri sınıflara serpiştirme	X	
Öğretmenlerin teneffüslerde öğrencilerin arasında dolaşması	X	

Yöneticilerin çalıştıkları okullardaki kendilerine özgü disiplin uygulamalara bakıldığında daha çok sorunların meydana gelmesini önleyici yaklaşımların benimsendiği anlaşılmaktadır. Disiplin problemlerinin çözümünde tek ve basit bir yol yoktur. Kaldı ki, okullar, okullarda yaşanan olaylar birçok açıdan farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle yaşanan sorunlar okulun içinde bulunduğu koşullar göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir. Bu açıdan okul müdürlerinin kendine özgü olarak başvurdukları bu uygulamalar kendi koşulları içinde değerlendirilmelidir. Ancak, yine de farklı yöntem ve uygulamaların bilinmesi diğer yöneticilere karşılaştıkları disiplin problemlerinde daha farklı bakış açıları kazandırabilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin disiplin sorunlarını çözümlemede başvurdukları kendilerine özgü uygulamalara ilişkin yönetici görüşleri aşağıda verilmiştir:

> ***Öğrenci Koçluğu /Danışman öğretmenlik:*** *Okulumuzda öğrenci koçluğu sistemini uyguluyoruz. Görevlendirdiğimiz her öğretmen öğrencilerin takip ve rehberliğini sağlıyor. Sinemaya götürüyor, beraber bir takım sosyal etkinliklerde bulunuyor (Y10).*
> *Danışman öğretmenlik sistemimiz var. Her 15 öğrenciye 1 öğretmen. Yakın takip var. Maddi ve manevi destek (Y23).*

Zararlı alışkanlıklarla ilgili bilgilendirme Cd'lerinin izlettirilmesi: *Öğrencilerimize zararlı alışkanlıklarla ilgili bilgilendirme yapıyoruz. Örneğin her sınıfa Sigaranın gerçek Yüzü adlı bir CD izlettik (Y5).*

Öğrencilere yönelik okuma saatleri: *Öğrenciler ve velilerle işbirliği yaparak okuma alışkanlığı kazandırma adına her hafta bir kitap okutma, okulda bunu bir komisyonun takip etmesi, sınav yapması ve performansa yansıtması şeklinde bir uygulamamız var. Sınıfın tamamı aynı kitabı okuyor. Alışkanlık kazandırma, akademik başarıyı arttırma, konuşma, hitabeti arttırma konusunda faydalı olduğunu düşünüyoruz (Y5).*

Müdürün defteri: *Kendime has, her sene için tuttuğum bir defterim vardır. Sorunları buraya not ederim. Okulda müdürün defterini herkes bilir. Okul içi ve dışı öğrencileri takip ederim. Bu deftere yaptıkları olumsuz davranışları kaydederim. Tüm bilgilerini toplar öğrenciyi çağırırım. Daha sonra bir olumsuz davranışı olursa öğrencinin, defterde kaydı varmı ona bakar ve durumu değerlendiririm (Y20).*

Öğretmenlere yönelik seminerler: M*esleki çalışma dönemlerinde özellikle eğitimde iletişim konusunda ilgili öğretmenimizi görevlendirerek bir seminer düzenledik. İletişimi bu manada mesleki çalışmada ele almamızın sebebi, biz öğretmenler olarak öğrenciye karşı olan davranışlarımızda gereken dikkati göstermememiz icap eder. Ama burada eğitimciye öğretmene yöneticiye düşen görev en kolay yöntemle empati yapması meseleyi doğru çözümlemede ilk adım olabilir. Bu açıdan seminerin faydalı olduğunu düşünüyorum (Y15).*

Öğrencilere yönelik sorumluluk projeleri: *Bu yıl 4-5 sorumluluk projesi çıkardık. Öğrenciler toplumsal fayda anlamında bir şey yapınca çocuk kendini ortaya koyabiliyor, kendini değerli hissediyor (Y16).*

Sınavlarda kelebek sistemi: *Sınavları tek bir haftaya yayıyoruz.Tüm sınıfları karıştırıyoruz, ve aynı anda sınavları yürütüyoruz. Kopyayı engellemek için aynı sınav salonunda 9,10, 11 ve 12. Sınıfların hepsini karışık şekilde oturtuyoruz (Y16)*

Öğrenci velilerine yılbaşında öğrencileri tanıma adına anket yapılması*: Öğrencilerin velilerine dönem başında bir anket yaparız. Kendi fotoğraflarını görebilmeleri ve biz görelim diye. Öğrenci fotoğrafını gördükten sonra, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve muavinler elimizdeki malzemeyi tanımaya çalışırız. Konu başlıklarına, sorunlara göre durumu belirler, beş rehber öğretmen altı muavine bölüştürürüm. Sorunları dinlemelerini ve not almalarını isterim. Ne kadarı çözülebilir maddi manevi ona bakar ve ona göre eğitim veririz (Y11).*

Öğrenci ve öğretmenlere memnuniyet anketi*: Öğrenci ve öğretmenlere memnuniyet anketi yapıyoruz. Yöneticiyi okulu değerlendiriyorlar. Böylece artı ve eksilerimizi görüp, ona göre süreçlerimizi düzenliyoruz (Y13****).***

Genel aramalar: *Okul disiplin kurulu kararıyla genel aramalar yapıyoruz (Y20).*

Şikayet kutuları: *3 günlük süre içinde geri kaldırmak üzere okulun belirli yerlerine şikayet kutuları yerleştiriyoruz (Y21).*

Ailevi, sağlık vb. özelliklerle ilgili öğrenci listesi oluşturma: *Ailevi sorunu olan öğrenciler, sağlık sorunu olan öğrenciler listesi tutarım. Öğrencinin hangi koşullardan geldiğini bileceksin. Bu sayede maddi durumundan dolayı bazı çocukların masraflarını karşılıyoruz (Y11).*

Öğrencileri karar alma sürecinde aktif rol verme: *Okul meclisini işletiyoruz. Okul temsilcileri aylık toplantılar yapıyor, sorunları bize dile getiriyor, öneri sunmaları konusunda teşvik ediyoruz. Yemekhane yemek listesini gıda mühendisleri, okul hemşiresi denetiminde öğrenciler kendileri hazırlıyorlar. İstemedikleri yemeği vermiyoruz (Y13).*

Sorunlu öğrencileri sınıflara dağıtma: *Biz de sorunlu öğrencileri sınıflara serpiştiriyoruz. Böylece olumsuz davranışı söndürüyoruz (Y4).*

Öğretmenlerin teneffüslerde öğrencilerin arasında dolaşması: *Öğretmenlerimiz öğretmenler odasında oturmazlar. Genelde öğrencilerin arasında bahçede sohbet ederek teneffüslerini geçirirler. Böylece çocuk çevresinde büyüklerinin olduğunu görerek davranışları konusunda kendilerine çeki düzen veriyorlar (Y2).*

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul yöneticileri yaşanan disiplin problemlerine müdahalede farklı yaklaşımlar sergilemektedir. Disiplin sorunları ile ilgili olarak okullarda başvurulan uygulamalara ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin *Önleyici, Destekleyici ve Düzeltici Disiplin Yaklaşımları* olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir. Bu bulgu okul yöneticilerinin, disiplin sorunlarının yaşanması sürecinde önleyici uygulamaların, destekleyici uygulamaların ve düzeltici uygulamaların etkili olabileceğini düşündüklerini göstermektedir. Araştırmada önleyici disiplin yaklaşımı" temasına uygun görüşlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görüşleri daha çok önleyici disiplin yaklaşımına ilişkin temada yoğunlaşmıştır. "Önleyici Disiplin Yaklaşımı" teması altında, okul veli ilişkisini güçlendirmenin, sosyal ve sportif etkinlikler düzenleyerek öğrencilerin katılımını teşvik etmenin, sorunlar ortaya çıkmadan önce önlem almanın, ayın sınıfı, ayın öğrencisi uygulamalarıyla öğrencileri motive etmenin, olumlu davranış sergileyen örnek öğrencileri ödüllendirmenin, özel güvenlik görevlisi istihdam etme uygulamalarının en çok başvurulan uygulamalar olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin disiplini sağlama adına aldıkları önlemlerin sorunun ortaya çıkmasını engellemede etkili olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Okullarda yaşanan disiplin problemlerinin okul yaşam kalitesiyle ilgili olduğu da söylenebilir. Öğrencilerin okulu algılama biçimleri, okulun onlara sunduğu olanaklar ve yaşam kalitesi öğrenci davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Yöneticiler ve öğretmenler okullarını her açıdan sorgulamalı ve okulu geliştirmek ve öğrencilerin okula bağlılığını arttırmak için çaba göstermelidir.

Okullarda disiplini sağlama adına öğretmenlerin desteği ve işbirliği önem arz etmektedir. Davranış değiştirme sorumluluğunun öğretmende disiplin sorumluluğunun okul yöneticisinde olması (Toprakcı, 2008, 21) bu işbirliği ve desteğin engellerinden biri olabilir. Öğretmenin de yasal ve fiili olarak dahil olduğu bir yapıya ihtiyaç olduğu açıktır. "Destekleyici Disiplin Yaklaşımı" teması altında öğretmenlerin problem çözümünde işbirliği ve katkı sağlamasının, rehberlik servisinden destek almanın ve sınıf rehber öğretmeninin çalışmalarının en çok tercih edilen uygulamalar olduğu görülmektedir.

"Düzeltici Disiplin Yaklaşımı" teması altında ise, olumsuz davranışla ilgili veliyi bilgilendirmenin, disiplin cezası vermenin, disiplin ile ilgili kurulu toplamanın, yapılan olumsuz davranışla ilgili öğrencilerle konuşup sorunu anlamaya çalışmanın, cezaya en son yöntem olarak başvurmanın, öğrencileri yapmış olduğu davranıştan dolayı sözlü olarak uyarmanın en çok tercih edilen uygulamalar olduğu görülmektedir.

Okulda yaşanılan sorunlarla ilgili olarak veli bilgilendirilmelidir. Okul- veli ilişkisi güçlendirilmeli, velilerin okulla bağının koparılmaması gerekmektedir. Sorun yaratan öğrencilere disiplin cezası verilebileceği gibi, disiplin cezası vermeden de, tutarlı olmak kaydıyla, uyarılar yoluyla cezadan kaçınılabilir.

Yöneticilerin çalıştıkları okullardaki kendilerine özgü disiplin uygulamalarına bakıldığında daha çok sorunların meydana gelmesini önleyici yaklaşımların benimsendiği anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilerin çalıştıkları okullardaki kendilerine özgü disiplin uygulamaları şunlardır: Toprakcı (2012) nın adına "Sınıf Yöneticiliği/Koçluğu" dediği pratiktekilerin adlandırıldığı haliyle Öğrenci Koçluğu /Danışman öğretmenlik, Zararlı alışkanlıklarla ilgili bilgilendirme amaçlı görsellerin (CD) izlettirilmesi, Öğrencilere yönelik okuma saatleri, Müdürün defteri uygulaması, Öğretmenlere yönelik seminerler, Öğrencilere yönelik sorumluluk projeleri, Sınavlarda kelebek sistemi, Öğrenci velilerine yıl başında öğrencileri tanıma adına anket uygulanması, Öğrenci ve öğretmenlere memnuniyet anketi, Genel aramalar, Şikayet kutuları, Ailevi, sağlık vb. özelliklerle ilgili öğrenci listesi oluşturma, Öğrencileri karar alma sürecinde aktif rol verme, Sorunlu öğrencileri sınıflara dağıtma, Öğretmenlerin teneffüslerde öğrencilerin arasında dolaşması.

Disiplin problemlerinin çözümünde tek ve basit bir yol yoktur. Kaldı ki, okullar ve okullarda yaşanan olaylar birçok açıdan farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle yaşanan sorunlar okulun içinde bulunduğu koşullar göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir. Ancak, yine de farklı yöntem ve uygulamaların bilinmesi diğer yöneticilere karşılaştıkları disiplin problemlerinde daha farklı bakış açıları kazandırabilir. Disiplin sorunlarının çözümüne ilişkin başvurulan uygulamalarla ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen ve yöneticilerin görüş ve önerilerini alabilir ve başvurulacak alternatif yolları içeren yaklaşımları bir kitapçık olarak okullara gönderebilir.

KAYNAKÇA

Ada, S., Çetin, (2006). *Eğitim ve öğretim Ortamında Disiplin Nedir*? İstanbul: Nobel Yayınları.

Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi.* İstanbul: MEB Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi.

Başar, H. (2014). *Sınıf Yönetimi (19. Baskı).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Boynton, M. ve Boynton, C. (2007). *Eğitimciler için disiplin sorunlarını önleme ve çözme rehberi. (*Çev. Tülin Büyükalkan). İstanbul: Redhouse Eğitim Kitapları.

Butchart, R. E.,McEwan, B.(Ed). (1997). *ClassroomDiscipline in American Schools.*Albany, NY, USA: StateUniversity of New York Press.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma yöntemleri.* (7.basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cangelosi, J.S. (2016). *Sınıf Yönetimi Stratejileri: Öğrencilerin İşbirliği yapmalarını sağlama ve bu işbirliğini devam ettirme.* (Çev. R. Hoş, M.Toprak) (7 basımdan çeviri). Ankara : Nobel Akademik Yayıncılık.

Celep, C.(2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplini. Ankara: Anı Yayıncılık.

Esen, H. (2006). *İlk ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan ÖğretmenlerinKullandıkları Disiplin Türleri (Edirne İli Örneği).* Yayınlanmamış Yüksek LisansTezi, Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Deshmukh, A. V.,andNaik, Anju P. (2010). *Educational Management*. Mumbai: IND: Himalaya Publishing House.

Duran, O.C., (2011), *Ortaöğretim kurumlarında okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları okul yöneticilerinin çözüm yaklaşımları: Uşak ili örneği* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Uşak.

Edwards, Clifford H.. (2011). *DemocraticDiscipline in Learning Communities : TheoryandPractice.* PA, USA: Rowman&LittlefieldEducation.

Green, G. N. (2006*). Teacherperceptions of schooldisciplinepolicies in a multi-school, publiccharterschoolcorporationandadministratorresponse*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Universitiy of Wisconsin. Madison. http://search.proquest.com/docview/304981860?accountid=16268adresinden 21/08/2016 tarihinde indirilmiştir.

Güven, M., B. Dönmez, (2002). "Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Güvenliğine İlişkin Algı ve Beklentileri". *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3 (4), 59–68.

Geylan, R. Ve Tonus, H.Z. (2013). *İnsan Kaynakları Yönetimi.* Eskişehir: AnadoluÜniversitesi Yayınları, 2900.

Kohn, Alfie. (2006). *Beyond Discipline : FromCompliancetoCommunity.* 10th Anniversary Edition. Alexandria, VA, USA: AssociationforSupervision&Curriculum Development (ASCD). ProQuestebrary Sitesinden 6 Eylül 2015 tarihinde indirilmiştir.

Mendler, Allen.(2007). *What Do I Do When…? : How toAchieveDisciplineWithDignity in theClassroom*. Bloomington, IN, USA: Solution TreePress.

Miles, M. B.,andHuberman, A. M. (1994). *Qualitativedataanalysis: An expandesourcebook* (2nd edition). London: Sage.

Neuendorf, K. A. (2002). *Thecontentanalysisguidebook.*ThousandOaks, CA: Sage.

Öz, E,Z., F. Sadık. (2015). Ortaokul Öğretmenleri ve Öğrencilerinin Disiplin Problemleri ve Başetme Stratejilerine Yönelik Görüş ve Beklentileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(18), 151-189.*

Rogers, B. (2004). *How toManageChildren'sChallengingBehaviour.*London, GBR: SAGE Publications Inc.

Sarpkaya, P. (2005). *Resmi Liselerde Disiplin Sorunları ve İlgili Grupların (Öğretmen, Öğrenci, Yönetici, Veli) Yaklaşımları.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şişman M., S. Turan, (2008). *Sınıf Yönetimi* (6. Baskı). Ankara: Öğreti, Pegem akademi

Tauber, Robert T.. (1999). *ClassroomManagement : SoundTheory&EffectivePractice.* USA: GreenwoodPress.

Toprakcı, E. (2008) Eğitimde Disiplin ya da Sınıfın Disiplini ilköğretmen Dergisi ISSN: 1307-1238 Sayı: 23. http://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2018/11/E%C4%9Fitimde-Disiplin-ya-da-S%C4%B1n%C4%B1f%C4%B1n-Disiplini.pdf 21/08/2019 tarihinde indirilmiştir.

Toprakcı, E. (2012) Rethinking Classroom Management: A new perspective, a new horizon. e-international journal of educational research (e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi) 3(3), 84-110. https://eric.ed.gov/?id=ED538969 22/08/2019 tarihinde indirilmiştir.

Toprakcı, E. (2017) Sınıfa Yönetimi Ankara: PegemA Yayınları

Tosun Ü. (2002). *Onurlu Disiplin*, Beyaz Yayınları, İstanbul.

Türnüklü, A. (2006). *Sınıf ve Okul Disiplinine Çağdaş Bir Yaklaşım: Onarıcı Disiplin*, Ankara: Ekinoks Yayınları.

Wolfgang, C.H. (2005). Solving Discipline and Classroom Management Problems. USA 6th Edition Wiley and Sons Inc.

Weber, R. P. (1990). *Basic contentanalisys* (2. Baskı). Newbury Park, CA: Sage.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Administrative Practices for Overcoming Discipline Problems at Lower Secondary Schools and High Schools

Dr. Fatih Pehlivan
MEB-Turkey
fatihpehlivan@yahoo.com

Assoc.Prof.Dr. Hasan Demirtaş
İnönü University-Turkey
hasan.demirtas@inönü.edu.tr

Abstract

The aim of this study is to reveal the practices at lower secondary schools and high schools to maintain school discipline. For the study, the maximum variation sampling method was used. To that end, the study group consisted of 25 school administrators. The data of this study were collected by the way of semi structured interviews with the school administrators. The data was analyzed by using content analysis. In the light of the findings, it is found that school administrators believe that preventative, supportive and corrective discipline practices may be effective in solving discipline problems. In the study, preventative discipline measures are commonly seen to be adopted by administrators. Administrators mostly tend to overcome discipline problems by involving teachers in problem solving process and by informing the parents about the behavior.

Keywords: School discipline, Student discipline, Discipline problems, Approaches for preventing discipline problems,

E-International Journal of Educational Research,
Vol:x, No:x, 20xx, pp. x-x

DOI: 10.19160/ijer.584206

Received: 28.06.2019
Accepted: 20.08.2019

Suggested Citation:

Pehlivan, F. &.Demirtaş, H. (2016). Administrative Practices for Overcoming Discipline Problems at Lower Secondary Schools and High Schools , *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 10, No: 2, 2019, pp. 31-50, DOI: 10.19160/ijer.584206

EXTENDED ABSTRACT

Problem: *All theories related to education aims to increase students' success at school by creating an appropriate learning environment. Achieving the desired learning aims and educational objectives depend on an educational environment where the students and the school staff feel themselves free and safe. In Turkish education system, schools where students obtain the target behaviors through teaching-learning processes have their distinctive features in terms of various internal and external factors. In this respect, discipline problems at schools, the reasons of these problems and the practices regarding the solutions vary because of a number of factors such as school environment, students, teachers, classroom etc.*

In today's world, for the solutions of discipline problems at schools, sanctions are imposed according to the basis in regulations. Besides, to discuss and introduce the essence of disruptive behavior, the appropriateness and the effect of the punishment and the way to address the discipline problems at school are also of vital importance. This study aims to reveal different approaches for solving the discipline problems at schools. To that end, the practices of school administrators to maintain school discipline is discussed in the study.

Method: *In this study, multiple case-holistic designs are used. For the study, the maximum variation sampling method, which is commonly applied in qualitative research studies, and that is thought to provide in depth analysis of the situations which might have substantial data, was applied.*

To that end, the study group consisted of 25 school administrators who are school principals and vice principals. These administrators work at lower secondary schools with low, medium and high socio-economic status and Science and Social Sciences High Schools, Anatolian High Schools and Vocational and Technical High Schools.

The data of this study were collected by the way of semi-structured interviews with the school administrators. The data were analyzed and interpreted through content analysis. Within this scope, interview records that were converted to text were typed and checked in terms of spellcheck and grammar and coded. The data are presented by tables of the themes and direct quotations from the participants.

Results and Suggestions: *School administrators show different approaches for the intervention in the discipline problems at schools. In the light of the findings, it is understood that the views of the administrators regarding the practices for solving discipline problems at schools are grouped under three themes which are preventative, supportive and corrective discipline practices. This data show that school administrators believe that preventative, supportive and corrective discipline practices may be effective in solving discipline problems.*

In the study, preventative discipline measures are commonly seen to be adopted by administrators. Administrators believe that the precautions they took for maintaining school discipline are effective for preventing the problems before they occur. Most preferred practices under the theme of "preventative discipline approach" are communication between parent and school staff, organizing social and sports activities and encouraging students to participate them, best class, best student of the month, giving rewards to students, security guard.

It might be said that the discipline problems at schools are related to the quality of life at school. Students behaviors are effected by their perceptions about the school and the school facilities. Administrators and teachers should question their schools in all respects and should aim for developing the school and increasing the students' commitment to school.

It is essential for administrators to have the support of the teachers and collaboration with them in order to maintain school discipline. Under the theme of "Supportive Discipline Approach", administrators mostly tend to overcome discipline problems by involving teachers in problem solving processes, by getting support from school counseling service and by the activities of advisor teacher informing the parents about the behavior.

"Corrective discipline approach" theme includes practices such as; informing parents about the disruptive behavior, imposing sanctions, gathering discipline committee, trying to understand the problem by talking to the student about the unwanted behavior, inflicting disciplinary punishment as the last method, warning student because of his/her behavior.

Distinctive discipline practices of the administrators at schools where they work are seen to be relatively preventative. These distinctive discipline procedures of administrators in terms of maintaining discipline are; Student Coaching /Advisory, informing students about bad habits, free reading hours for students, the notebook of the principal, social responsibility projects for students, teacher-student satisfaction surveys, boxes of claims, organizing in-service training courses for teachers, butterfly method in exams, parent surveys at the beginning of the school year, engaging students in decision making processes.

There is no single and ideal way for solving the discipline problems. Moreover, schools and problems experienced at schools vary in many ways. So, the problems should be considered by taking schools circumstances into account. However, to be aware of different method and approaches might help administrators to find different point of views in solving discipline problems.

İngilizce Öğretim Elemanlarının Meslektaş Rehberliğine İlişkin Görüşleri[1]

İclal Karataş (Öğrt.Gör.)
Katip Çelebi Üniversitesi-Türkiye
iclal_karatas@hotmail.com

Prof.Dr.Erdal Toprakcı
Ege Üniversitesi-Türkiye
erdal.toprakci@ege.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı yükseköğretim kurumlarının Yabancı Diller Yüksekokulları'nda görev yapmakta olan İngilizce öğretim elemanlarının görüşlerine göre meslektaş rehberliği uygulamasının incelenmesidir. Araştırmanın yöntemi genel taramadır. Araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 İzmir ilindeki devlet üniversitelerinde görev yapan 392 İngilizce öğretim görevlisi oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacıların geliştirdiği ve Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğine göre hazırlanan "Ders Denetiminde Meslektaş Rehberliği Algısı Ölçeği" ile elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde; seçeneklere göre kodlanan puan aralığı, t testi ve tek yönlü varyans analizi işlemleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular şunlardır: İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasının olumlu yönlerine ilişkin algıları "Katılıyorum" düzeyinde iken meslektaş rehberliğinin olumsuz yönlerine ilişkin algıları "Kısmen Katılıyorum" düzeyindedir. İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin algıları arasında çeşitli değişkenler (cinsiyet, mezun olunan bölüm, kıdem ve eğitim durumuna) göre anlamlı farklılık yoktur. Ancak, İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine ilişkin algıları ile olumsuz yönlerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, meslektaş rehberliği uygulamasının üniversitelerde sadece İngilizce öğretim görevlileri tarafından değil tüm fakültelerdeki öğretim görevlileri tarafından mesleki gelişim amacıyla daha sistematik bir şekilde uygulanması tavsiye edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Ders Denetimi, Mesleki Gelişim, Meslektaş Rehberliği, İngilizce Öğretim Görevlileri*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 10, Sayı: 2, 2019, ss. 51-79

DOI: 10.19160/ijer.600152

Gönderim : 01.04.2019
Kabul : 01.07.2019

Önerilen Atıf

Karataş, İ. &. Toprakcı, E. (2019*). İngilizce Öğretim Elemanlarinin Ders Denetim Yöntemi Olarak Meslektaş Rehberliğine İlişkin Görüşleri* E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt: 10, Sayı: 2, 2019, ss. 51-79, DOI: 10.19160/ijer.600152

[1] Bu çalışma ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

© 20XX e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi

GİRİŞ

Eğitim örgütlerinde etkililiğin sağlanabilmesi için planlanan ile ulaşılan durum arasındaki farkın belirlenmesi ve bunun sonucu olarak da eğitim-öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi gereklidir. Örgütün amaçlarına ne ölçüde ulaştığını, kaynaklarından ne derece etkili faydalanabildiğini ve hizmet sürecinin ne şekilde geliştirilebileceğini saptamak için eğitim-öğretim sürecinin denetlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitimde denetim kavramı ise öğretimi geliştirme amacıyla öğretmenlerin öğretimini destekleme, yönlendirme ve rehberlik etmeyi kapsayan gelişimsel bir süreç olarak tanımlanabilir (McCarty, Kaufmann ve Stafford 1986, 351). Denetim, eğitim sisteminde; kurum ve ders denetimi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Ders denetimi bir eğitim kurumundaki öğretmenlerin öğretim ve eğitim etkinliklerindeki çalışmalarının gözlenmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesidir (Taymaz 2013, 30). Yeşil ve Kış (2015, 28) ders denetimini ders esnasında yapılan denetim olarak tanımlamıştır. Eğitimin etkili bir şekilde denetlenmesi öğretimde kaliteyi ve öğrencilerin öğrenmesini artırabilir. Çağdaş eğitim denetiminde olumlu insan ilişkilerinin varlığı, denetim sürecine dahil olan insanların birbirlerine saygı ve güven duymaları ve demokratik bir ortamda işbirliği içerisinde denetim sürecine dahil olmaları oldukça önemlidir (Neagley ve Evans, 1964).

Türk Eğitim Sistemi kendi içinde birbirleriyle uyumlu ilişkiler içerisinde olan alt sistemlerden oluşur. Bu alt sistemler sırasıyla okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim ve yükseköğretimdir. Yükseköğretim kanunun (1981) 8. maddesine göre, Yükseköğretim Denetleme Kurulu, YÖK'e bağlı olarak yükseköğretimde denetleme işini yürüten en yetkili organdır. Bu organın özellikle öğretimin (ders) denetimi açısından yeterli olmadığı (Tonbul 2008; Bağçivan 2011; Akyol, Evren, Çavuş ve Dumlu, 2016) anlaşılmaktadır.

Yeşiltaş ve Öztürk (2000)'ün öğretim elemanlarının ders vermedeki başarılarının değerlendirilmesi sisteminin Türk kamu üniversitelerinde uygulanabilirliği üzerine yaptıkları çalışmada gelişmiş batılı ülkelerdeki üniversitelerde böyle bir sistemin oldukça yaygın olmasına rağmen ülkemizdeki kamu üniversitelerinde yeterince uygulanmadığı tespit edilmiştir. Tonbul (2008)'un öğretim üyelerinin performansının değerlendirilmesine ilişkin yapmış olduğu çalışmada ise örgütsel olanakların yetersizliğinin, kurumda hakim olan kültürün ve değerlendirme ölçütleri konusundaki belirsizliğin performans değerlendirme uygulamalarının önündeki en büyük engel olduğu belirlenmiştir.

Üniversiteler eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetlerinin değerlendirme işlerini akademisyenler aracılığıyla gerçekleştirir. Öğretim görevlilerinin görevlerini ne ölçüde yerine getirdiğinin belirlenmesi yani performanslarının değerlenme sonuçları üniversitenin kalite göstergelerinden biridir. Öğretim görevlilerinin araştırma ve öğretime yönelik sorumluluklarını yerine getirirken evrensel kalite seviyesine erişebilmeleri için her bir görevin kendi amaç ve içeriği ile alakalı performans değerlendirme sistemlerine ihtiyaç vardır (Kalaycı 2009, 631). Uluslararası alanda, akademisyenlerin performanslarının değerlendirilmesi amacıyla kullanılan yöntemler temelde benzerliklere sahip olsa da ülkeden ülkeye değişiklik gösterebilmektedir (Esen ve Esen 2015, 53). Harwey (2002, 255)'in çeşitli ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarını denetleyen birimleri ele aldığı çalışmasında bu birimlerin kurumları değerlendirirken çoğunlukla kendi kendini değerlendirme, meslektaşlar tarafından yapılan değerlendirme ve istatistiksel veya performans göstergelere bağlı kaldıklarını tespit etmiştir. Kendi kendini değerlendirme, meslektaşlar, öğrenciler ve yöneticiler tarafından yapılan değerlendirme, video çekimleri, öğrencilerle yapılan görüşmeler, mezun olan öğrencilerin yaptıkları değerlendirmeler, öğretim görevlilerine verilen burslar ve ödüller ve öğrenme çıktılarının ölçümü gibi birçok yönteme yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının performanslarını ve öğretim etkililiğini değerlendirmek amacıyla başvurulmaktadır (Berk, 2005). Performans değerlendirmede uygulanabilecek birçok yöntem olmasına rağmen Türkiye'de bu yöntemlerin uygulanması için uygun yönetmelik ya da yasal bir belge bulunmamaktadır. Ders veya öğretim denetimin temel amacı öğretmenlere mesleki gelişim açısından yardımcı olmaktır. Gelişim öğretmenlerin mesleki

bilgisi, öğretim becerileri ve daha profesyonel karar alabilme, sorun çözebilme ve öğretim uygulamalarını sorgulayabilme yetenekleri gibi birçok alanda sağlanabilir. Geleneksel olarak bu gelişimi sağlamanın yolu ise öğretmenlere hizmet içi eğitim programları ve bir takım mesleki gelişim fırsatları sunmak (Sergiovanni ve Starratt 1993), yöneticilerin mesleki gelişimi teşvik etmeleri (Cohen ve Hill, 2000; Supovitz ve Turner, 2000; Seferoğlu, 2001; Tonbul, 2006; Scheerens, Hendriks, Luyten, Sleegers ve Steen, 2010; Guskey, 2000; OECD 2009; Desimone, 2009; Hunzicker, 2010; Archibald, Coggshall, Croft ve Goe, 2011; Avalos, 2011; Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012; Postholm, 2012; Toprakçı ve Gürkan, 2018). Türkiye'de yürütülen mesleki gelişim faaliyetlerinin büyük bir kısmı seminer ve çalıştay faaliyetlerinden oluşmakta, katılım düşük, nitel ve nicel olarak da yetersizdir. (OECD, 2009; İlğan, 2013). Üniversitelerde öğretim elemanları için profesyonel anlamda bir eğitime gereksinim duyulmamakta ve dolayısıyla eğitim fakülteleri dışındaki akademisyenlerin çoğu öğretme becerileri üzerine hiçbir ders almamaktadır (Odabaşı 2003, 87). Akademik personelin mesleki gelişim ihtiyaçları üzerine yapılan birçok araştırma da akademisyenlerin başta öğretim becerileri olmak üzere birçok alanda gelişim ihtiyaçları olduğunu saptamıştır (Kabakçı ve Odabaşı, 2008; Erişen, Çelikgöz, Kapıcıoğlu, Akyol ve Ataş, 2009; Ekşi, 2010; Koç, Demirbilek ve İnce, 2015; British Council, 2015). Mesleki gelişim ile ilgili olarak bütün diğer yöntem, teknik, araç ve gereçlerin haricinde bir başka yol da meslektaş rehberliği olabilir (Yeşilbursa 2009)

Meslektaş rehberliği bir öğretim görevlisinin/öğreticinin/öğretmenin bir diğer meslektaşını ders verme esnasında, meslektaşının öğretim uygulamalarını yargılamadan veya uygulamarına yönelik geribildirim yapmaksızın (Hendry, Bell ve Thomson, 2013) veya yaparak (Kinchin, 2005) gözlemleme süreci olarak tanımlamıştır. Bozak, Yıldırım ve Demirtaş (2011, 71)'a göre meslektaş rehberliği iki ya da daha fazla öğretmenin, sadece karşılıklı bir şekilde deneyim paylaşma amacıyla birbirlerinin derslerine gözlemci olarak girmeleri ve bu gözlem sonucunda derse ilişkin güçlü ve zayıf yönleri ortaya koydukları bir süreçtir. Genel olarak meslektaş rehberliği öğretim uygulamalarını geliştirmek amacıyla akademisyenlerin ve öğretmenlerin meslektaşlarının derslerini gözlemlemesi ve gözlem sonrasında geribildirimde bulunması sürecini kapsamaktadır (Roberson, 2006; Siddique, Carr ve Jonas-Dwyer, 2007; Zepeda, 2008; Hendry ve Oliver, 2012; Martin ve Double, 1998; Hammersley-Fletcher ve Orsmond, 2004; Lomas ve Nicholls, 2005; Sullivan, Buckle, Nicky ve Atkinson, 2012; Gosling, 2013).

Meslektaş rehberliği iyi uygulamaların paylaşılmasını ve mesleki gelişimi sağlaması sebebiyle üniversitelerde öğretim kalitesini artırmak için son zamanlarda yaygın bir şekilde uygulanmaya başlanmıştır (Shortland 2004, 220). Meslektaş rehberliği sadece öğretmenlerin öz-değerlendirme yapması ve öğretim becerilerini geliştirmesi açısından değil aynı zamanda öğrencilerin öğrenmesi bakımından da oldukça faydalıdır. Bu nedenle meslektaş rehberliğinde gözlem hem öğretim sürecini hem de bu sürecin öğrencilerin öğrenmesiyle olan ilişkisini değerlendirmek amacıyla yapılır. Sonuç olarak meslektaş rehberliği katılımcılarına meslektaşlarının yardımını, desteğini ve geribildirimini sağlamayı amaçlar. Ayrıca gözlem yapılırken öğretimi öğrencilerin bakış açısından görebilme imkanı sağlar (Donnelly 2007, 7). Meslektaş rehberliği gözlem öncesi görüşme, gözlem ve gözlem sonrası görüşme olmak üzere üç gözlem öncesi, gözlem ve gözlem sonrası olarak üç aşamadan oluşmaktadır. Meslektaş rehberliğinin her bir aşamasında nelerin, nasıl, nerde ve kimlerle yapılacağı ile ilgili kapsamlı bir literatür (Martin ve Double, 1998; Gosling, 2002; Cosh, 1999; Siddique ve diğ., 2007; Spiller, 2011; British Council, 2012; Gosling, 2013; Roberson, 2006; Donnelly 2007; Reed ve Bergemann, 2001; CTSI, 2017; Abdalllah, 2018) söz konusudur.

Meslektaş Rehberliğinin Olumlu Yönleri

Meslektaş rehberliği üniversitelerde eğitim kalitesini artırmak adına yardımcı ve gelişimsel bir süreç olarak görülmektedir. Gözlem sonrası görüşmelerde yapılan geribildirimlerden olduğu kadar bir meslektaşı ders verirken gözlemlemek de aynı oranda eğitici ve faydalı olabilmektedir. Kısacası her iki taraf içinde (gözlemleyen ve gözlemlenen) faydalı olan meslektaş rehberliğinin

olumlu yanları şu şekilde sıralanabilir (Keig ve Waggoner, 1994; Richardson, 2000; Bell, 2001; UTDC, 2004; Lomas ve Nicholls, 2005; Zepeda, 2008; Spiller, 2011; Hendry ve Oliver, 2012; Hendry ve diğ., 2013):

- Öğretmenlerin mesleki gelişimine yardımcı olur ve eğitim kalitesinin artırılmasına sağlar.
- Öğrencilerin derse olan ilgilerini ve belirli öğretim yöntem ve tekniklere karşı olan tepkilerini izleyebilme fırsatı sunar.
- Öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmesini yardımcı olur ve dolaylı olarak öğrencilerin başarısını artırır.
- Öğretmenlerin gözlem deneyimlerinden yola çıkarak yeni öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini öğrenmelerini sağlar ve bunları kendi derslerinde başarılı bir şekilde uygulamaları için gerekli güdülenme ve özgüveni oluşturur. Dolayısıyla öz yeterlik seviyelerini artırır.
- Öğretmenlerin birlikte çalışmalarını sağlayarak dayanışma ve işbirliğini artırır ve yalnızlaşmayı azaltır.
- Ortak problemlere birlikte çözüm üretilmesini sağlar.
- Meslektaşlardan duyulan pozitif geribildirimler öğretmenlerin kendilerine olan özgüvenlerini artırır.
- Yapılan geribildirimler sayesinde öğretmenlerin kendi öğretim stratejileri üzerine düşünmelerini sağlar.
- Gözlemleyen öğretmenlerin kendi uyguladıkları yöntem ve tekniklerin gözlemledikleri derste başarılı olup olmadıklarını görme imkanı sağlar.
- Öğretmenleri mesleki kariyerleri boyunca öğrenmeye teşvik eder.
- Öğrencilere öğrenmenin bir öğretmenin işinin önemli bir parçası olduğunu gösterir.
- İyi uygulamaların paylaşılmasını sağlar.
- Resmi olmayan ve destekleyici bir ortamda yapıcı eleştiri yapma fırsatı sağlar.
- Öğretim bilgi ve becerilerinin gelişmesine yardımcı olur ve öğretim açısından yeni fikirler edinilmesini sağlar.
- İşin içine yerleştirilmiş (job-embedded) bir öğrenme şekli olması öğrenilen yeni becerilerin uygulanmasını kolaylaştırır.

Meslektaş Rehberliğinin Olumsuz Yönleri

Meslektaş rehberliği uygulamasının olumlu yanlarının yanı sıra olumsuz yanlarından da söz edilebilir. Özellikle gözlem sonrası görüşmelerde yapılan yorumlar her zaman olması gerektiği gibi olmamaktadır. Doğruluğun veya yanlışlığın dile getirildiği, bol bol tavsiyeler ve uyarılar içeren, sürekli kendi dersinden olması gerekeni örnek olarak gösteren, öğretimi iyi veya kötü gibi ifadelerle derecelendiren ve ders verme niteliğindeki geri bildirimler gözlemlenen öğretmen de öğretiminin yargılandığı endişesi yaratmakta ve kendisini gözlemleyen kişiden daha aşağıda görmesine sebep olabilmektedir (Zepeda, 2008; Richardson, 2000; Gosling, 2013). Ayrıca öğretmenlerin öğretimlerindeki yanlış taraflarının söylenmesiyle sınıf içerisindeki performanslarını ne ölçüde geliştirecekleri tartışmaya açıktır. Böyle bir durumda öğretmenlerin sergileyeceği doğal ve yaygın tavır kendini savunmak ve gelecek önerilere karşı kendini kapatmaktır. Geribildirim konusunda eğitimli olmayan kişiler tarafından yapılan yorumlar kırıcı olma ihtimali taşıdığı için gözlem yapan kişi sadece olumlu noktaları dile getirmek isteyebilir ve bu da meslektaş rehberliği sürecini anlamsızlaştırır. Diğer yandan öğretmenler önceden gözlemleneceklerini bildiklerinden sırf olumlu geri bildirim almak adına daha önceden planladığı örnek bir dersi işleyebilir. Bu durumda gözlemlenen öğretmenin günlük öğretimine yönelik gerçekçi bir bakış açısı sağlanamaz ve bu da yapılan çalışmanın mesleki gelişim açısından değerini düşürür (Cosh 1999, 23-24).

Yoğun iş saatleri ve kısıtlı zaman meslektaş rehberliği için bir başka olumsuzluk olarak görülebilir. Meslektaşlara duyulan güvensizlik ve burada edinilen sonuçların hesap verilebilirlik

ve işten çıkarılma gibi yönetimsel amaçlarla kullanılacağı endişesi onları meslektaş rehberliğine karşı isteksiz olmaya da itebilmektedir (Harris, Farrell, Bell ve Devlin 2008, 16).
Meslektaş rehberliği uygulamasının ilk defa uygulandığı yerlerde akademisyenler ve öğretmenler meslektaşları tarafından gözlemlenmenin ve meslektaşlarını gözlemlemenin tam olarak nasıl olacağını bilemediklerinden bu uygulamaya olumsuz yaklaşabilmektedirler. Bu durumda öğretmenlerin ve akademisyenlerin kendi özel alanlarında meslektaşları tarafından izlenmesi huzursuzluk yaratmakta ve meslektaş rehberliğinin etkili bir şekilde uygulanmasının önünde bir engel oluşturmaktadır (Richardson, 2000; Kinchin, 2005; Harris ve diğ., 2008).
Keig ve Waggoner (1994) ve Fletcher (2018) üniversitelerde meslektaş rehberliği uygulamasının olumsuz yanlarını şu şekilde dile getirmiştir:

- Akademik özgürlüğün önünde bir engel olarak görülmektedir.
- Öğretimde eşitlik ve mahremiyet ilkelerinin ihlal edildiği düşünülmektedir.
- Kişisel veya mesleki rekabetin süreci olumsuz etkilemesinden ve hatta sürecin adli yardım talepleriyle sonuçlanabileceğinden korkulmaktadır.
- Ne için gözlem yapıldığı, yapılan gözlemin doğru olup olmadığı ve gözlemin genellenebilir olabileceğine dair olumsuz algılar oluşmaktadır.
- Etkili bir şekilde uygulanması için yeterli bilgi ve donanıma sahip olunmadığı düşünülmektedir.
- Gözlem yapan kişinin tarafsız olup olmadığı sorgulanmaktadır.

Üniversitelerde öğretimin geliştirilmesinden ziyade akademisyenlerin araştırma ve yayın yapmaları daha çok desteklendiği için akademisyenlerin öğretimin değerlendirilmesine dair faaliyetlere katılma ihtimali düşüktür. Üniversitelerin bu yapısı üniversitelerde bu tarz uygulamaların yapılmasını zorlaştırmaktadır (Lomas ve Nicholls 2005, 140).

Formal bir örgüt olarak bir eğitim kurumunun yapısı ve işleyişi, o kurumun karakterini, öğretmen ve öğrencilerin eğilimlerini, eğitim programlarının planlanmasını ve uygulanmasını önemli derecede etkiler (Aydın 2013, 117). Bürokratik kültüre sahip kurumlarda hiyerarşi, kanun ve yönetmelikler, üstten gelen emirler ve öğretmenlerden beklenen belirli davranış biçimleri oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu tarz kurumlarda öğretmenler hiyerarşik yapının alt kısmında yer alırlar ve beklentileri karşılamakla yükümlüdürler. Bir kurumun işbirliğine dayalı ve girişimci bir kültür yerine bürokratik bir kültüre sahip olması meslektaş rehberliğinin o kurumda etkili bir şekilde uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle meslektaş rehberliği uygulanırken kurumsal kültür ve alt kültürleri iyi bilinmeli ve ona göre bir politika izlenmelidir. Öğretmenlerin başkalarına yardım etmeyi ve gerektiğinde başkalarından yardım almayı mesleki sorumluluğun bir parçası olarak gördükleri ve meslektaşlar arasında dayanışmanın hakim olduğu kurumlarda meslektaş rehberliği başarılı bir şekilde uygulanabilir (Sergiovanni ve Starratt 1993; Lomas ve Nicholls, 2005).

Öğretmenleri ders esnasında gözlemlemek yaygın bir uygulama olsa da gözlem çoğunlukla ya öğretmeni değerlendirmek ya da sözleşmenin yenilenmesi gibi durumlar için yapıldığından dolayı genellikle bir denetmen tarafından veya otorite sahibi bir kişi tarafından yapılır. Bunun sonucunda ise öğretmenler gözlem esnasında aşırı derecede stres, kaygı ve heyecan yaşar ve performansları olumsuz bir şekilde etkilenir. Yöneticiler veya denetmenler çoğunlukla neyi gözlemleyeceği veya değerlendireceği hakkında öğretmenleri önceden bilgilendirmezler. Gözlem öncesinde öğretmenlerle bir görüşme yapılsa bile bu görüşmede öğretmenlerin çoğunlukla elde edeceği şey içerik açısından oldukça genel, kişiye göre değişen ve analiz açısından zayıf dereceli kontrol listeleridir. Dolayısıyla yöneticilerin veya denetmenlerin bu süreç sonrasında verdiği tavsiyeler öğretmenler tarafından ya reddedilir ya da göz ardı edilir (Munson, 1998; Taşdan, 2008; Day, 2013). Aslında eğitimde istenilen sonuçların alınmasını ve hedeflere ulaşılmasını sağlayan nitelikte etkinlikler modeli ve denetim teknikleri henüz belirlenmemiştir. Sürekli değişen ortam ve koşullar göz önünde alındığında daha etkili model ve tekniklerin araştırması sürüp gidecektir (Aydın 2013, 21).

Geleneksel açıdan bakıldığında denetim bir çeşit sınıf gözlemi anlamına gelmektedir. Halbuki meslektaş rehberliği sınıf gözleminin ötesine gitmekte ve öğretmenlere resmi olmayan

bir ortamda karşılaştıkları problemleri tartışabilecekleri, ders hazırlama konusunda birbirlerine yardım edebilecekleri, fikir alışverişinde bulunabilecekleri ve birbirlerine destek olabilecekleri bir ortam yaratmaktadır (Sergiovanni ve Starratt 1993, 288). Sınıftaki öğretimin niteliğini artırmanın ve öğrenci başarısını sağlamanın çağdaş denetim yaklaşımlarının önceliklerinden biri olduğu dikkate alındığında meslektaşlar arasındaki yardımlaşma ve işbirliğinin bu amaca hizmet edeceği düşünülmektedir (Taşdan 2008, 76).

Yöneticilerin veya denetmenlerin yerine öğretmenlerin birbirlerini gözlemlediği meslektaş rehberliği yöntemi yurtdışında giderek yaygınlaşmaya başlamıştır (Munson, 1998; Bell, 2001; Gosling, 2002; Hammersley-Fletcher ve Orsmond, 2004; Chamberlain, D'Artrey ve Rowe, 2013; Lakshmi, 2014; Kenny, Mitchell, Chróinín, Vaughan ve Murtagh, 2014). İlgili alan yazın incelendiğinde konuya yönelik yapılan çalışmalarda meslektaş rehberliği uygulamasının öğretmenler için öğrenme ve gelişim fırsatları sunduğu (Martin ve Double, 1998; Shortland, 2004; Bell ve Mladenovic, 2008; Hendry ve diğ., 2013), öğretmenlerin özgüvenini artırdığı (Bell, 2001; Donnelly, 2007), öğretmenler arasında dayanışma ve işbirliğini sağladığı (Bell, 2001; Bell ve Cooper, 2013; Carroll ve O'Loughlin, 2014), öğretmenler arasında öğretimde iyi uygulamaların paylaşılmasına yardımcı olduğu (Hanna, 1988; Lomas ve Nicholls, 2005), öğretmenlerin kendilerini öğrencilerinin yerine koyabilmelerini ve kendi öğretimleri üzerine düşünmelerini sağladığı (Day, 2013; Lakshmi, 2014; Kenny ve diğ., 2014) ve öğretmenlere güçlü ve ve zayıf yönlerini keşfettirdiği (Chamberlain ve diğ., 2013; Lakshmi, 2014) saptanmıştır. Ancak bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin gözlemlenmekten dolayı kaygı duymaları (Richardson, 2000; Kenny ve diğ., 2014; Todd, 2017), gözlem sırasında öğretimlerinin yargılanacağı endişesine kapılmaları (Cosh, 1999; Zepeda, 2008) ve meslektaş rehberliği uygulamasının zaman alıcı olması (Donnelly, 2007; Harris ve diğ., 2008; Alsaleh, Alabdulhadi ve Alrwaished, 2017) meslektaş rehberliğinin başarı bir şekilde uygulanmasının önünde engel olarak gösterilmektedir.
Meslektaş rehberliği uygulamasının başarılı olabilmesi için öğretimi değerlendirmekten ziyade tamamen mesleki gelişim amacıyla uygulanması, meslektaşlar arasında güven ortamının oluşturulması ve uygulamanın gönüllük esasına dayanması önerilmektedir (Cosh, 1999; Gosling, 2013; Carroll ve O'Loughlin, 2014).

İlgili alan yazın incelendiğinde Türkiye'de de meslektaş rehberliğine yönelik yapılan bir takım çalışmaların var olduğu görülmektedir (Kasapoğlu, 2001; Hatip, 2006; Akıllı, 2007; Bozak ve diğ., 2011; Kuru Gönen, 2012; Çağlar, 2013; Gökmen, 2014; Gündüz ve Akar, 2016; Vermez, 2017). Bu çalışmalarda, meslektaş rehberliği uygulamasının öğretmenlerin mesleki gelişimi için etkili bir araç olması (Varlı, 1994; Karabağ, 2000; Bozak, 2014), güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmalarını sağlayarak özfarkındalıklarını artırması (Karabağ, 2000; Bozak ve diğ., 2011; Gökmen, 2014; Akar, 2016), kendi öğretimleri üzerine daha çok düşünmelerini sağlaması (Kuru Gönen, 2012; Gökmen, 2014), meslektaşlarıyla ilişkilerini güçlendirmesi (Kasapoğlu, 2001; Hatip, 2006; Kuru Gönen, 2012; Bozak, 2014; Akar, 2016) ve mesleğinde yeni olan veya aday öğretmenlerin daha nitelikli yetiştirilmesinde iyi bir yöntem olması (Akıllı, 2007; Vermez, 2017) meslektaş rehberliği uygulamasının olumlu yönleri olarak öne çıkmaktadır. Ancak, öğretmenlerin eleştiriye karşı hassas ve kırılgan olması (Bozak ve diğ, 2011; Çağlar, 2013; Bozak, 2014), öğretmenlerin yoğun olmaları sebebiyle meslektaş rehberliği uygulaması için zaman ayıramamaları (Çağlar, 2013; Gökmen, 2014; Vermez, 2017), öğretmenler arasında kişisel problemlerin olması (Akar, 2016), gözlemin öğretimi değerlendirme amacıyla yapılmasından endişe edilmesi (Varlı, 1994; Karabağ, 2000), öğretmenlerin uygulama için isteksiz olması ve sınıflarında gözlemlenmek istememesi (Çağlar, 2013; Bozak, 2014) gibi meslektaş rehberliği uygulamasının önünde bir takım engellerinin olduğu da yine bu çalışmalar da saptanmıştır.

Türkiye'de meslektaş rehberliği uygulamasına yönelik yapılan bu çalışmalarda genel olarak uygulamanın olumsuz tarafları olmasına rağmen iyi bir mesleki gelişim aracı olduğu öne sürülmektedir. Sosyal ve duyuşsal yönleri ön plana çıkartan uygulamanın (Kuru Gönen, 2012) daha başarılı olabilmesi için uygulayıcılara gözlem, iletişim ve yapıcı eleştiriye yönelik nitelikli eğitimler verilmesi önerilmektedir (Bozak ve diğ., 2011). Tablo 1'de Türkiye'de meslektaş rehberliğine yönelik yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Türkiye'de meslektaş rehberliğine yönelik

yapılan çalışmaların birkaçı haricinde hepsinin İngiliz dili eğitimine yönelik olarak İngilizce öğretmenleri üzerinde yapıldığı (Varlı, 1994; Karabağ, 2000; Kasapoğlu, 2001; Hatip, 2006; Şen, 2008; Kuru Gönen, 2012; Çağlar, 2013; Gökmen, 2014; Akar, 2016; Vermez, 2017) ve bu çalışmaların yarısından fazlasının da (Karabağ, 2000; Kasapoğlu, 2001; Hatip, 2006; Şen, 2008; Çağlar, 2013; Gökmen, 2014) üniversitelerde görev yapan İngilizce öğretim görevlilerini kapsadığı görülmektedir. İngilizce öğretim görevlileri ile yapılan bu çalışmalar dikkate alındığında ise hepsinin tek bir kurumda görev yapan az sayıda katılımcılarla gerçekleştirildiği gözlemlenmektedir. Meslektaş rehberliğini uygulamış olan veya uygulama hakkında bilgi sahibi olan ve farklı üniversitelerde görev yapan İngilizce öğretim görevlilerinin bu konudaki görüşlerinin belirlenmesinin ve araştırmanın farklı çalışma koşullarındaki daha geniş bir insan kitlesini kapsamasının daha gerçekçi sonuçlar ortaya çıkaracağı, alternatif bir denetim yaklaşımı olan meslektaş rehberliğinin üniversitelerde mesleki gelişim aracı olarak daha sistemli ve etkili bir şekilde uygulanmasını teşvik edeceği ve mesleki gelişime yönelik çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, yabancı diller yüksekokullarında çalışan İngilizce öğretim elemanlarının kıdem, cinsiyet, mezun olunan bölüm ve eğitim durumlarına göre meslektaş rehberliği uygulamasının mesleki gelişimlerine ne gibi katkılarının olduğunun saptanmasına dair bir araştırma yapmaya gereksinim duyulmuştur. Buna göre araştırmanın temel problemi: "Üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının meslektaş rehberliği uygulamasının olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik algıları nedir? Bu algılar arasında çeşitli değişkenlere göre (kıdem, cinsiyet, mezun oldukları bölüm, eğitim durumu) aralarında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Alt problem ise şöyledir:

1- Üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretim elemanlarının meslektaş rehberliği uygulamasının olumlu yönlerine yönelik algıları nedir? Bu algılar arasında çeşitli değişkenlere (Cinsiyet, Mezun olunan bölüm, Kıdem, eğitim durumu) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
2- Üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretim elemanlarının meslektaş rehberliği uygulamasının olumsuz yönlerine yönelik algıları nedir? Bu algıları arasında çeşitli değişkenlere (Cinsiyet, Mezun olunan bölüm, Kıdem, eğitim durumu) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3- Üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretim elemanlarının meslektaş rehberliği uygulamasının olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma genel tarama modelindedir. Genel tarama modelleri sadece bir değişkenin incelendiği ya da değişkenlerin tek tek incelendiği tekil tarama modelleri ile iki ya da daha çok sayıda değişkenin aralarındaki ilişkilerinde belirlenmek üzere incelendiği ilişkisel tarama modelleridir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel 2014). Araştırmada İzmir ilindeki devlet üniversitelerinin Yabancı Diller Yüksekokullarında görev yapan İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasının olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik algıları ile cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve mezun olunan bölüm değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma evrenini Ege Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi ve Bakırçay Üniversitesi'nde görev yapan 392 kadrolu ve sözleşmeli İngilizce öğretim görevlisi oluşturmaktadır.

Ölçeğin uygulanacağı üniversitelerdeki Yabancı Diller Yüksekokullarında görev yapan müdür veya müdür yardımcılarıyla tek tek iletişime geçilmiş ve bu kişilere bulundukları kurumlarda çalışan İngilizce öğretim görevlileri ile paylaşmaları amacıyla ölçek elektronik ortamda gönderilmiştir. Ölçeğin İngilizce öğretim görevlileri ile paylaşıldığına dair teyit

alındıktan sonra katılımı artırmak için üniversitelere bireysel ziyaretler de yapılmıştır. Ayrıca yine katılımı artırmak amacıyla öğretim elemanlarının kendi kurumlarındaki meslektaşlarıyla "WhatsApp" uygulaması üzerinde oluşturdukları gruplar aracılığı ile ölçeğin paylaşılması sağlanmıştır. Ancak araştırma süresi boyunca Bakırçay Üniversitesi'nden gerekli izin alınamadığından ölçeğin diğer öğretim görevlileri ile paylaşılması konusunda bu üniversiteden olumlu geri dönüş alınamamıştır. Ölçeğe toplamda 122 kişi cevap vermiştir. Ölçeğin geri dönüş oranı ise %31'dir. Çalışma evreninin sosyo-demografik dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Çalışma evreninin bireysel özelliklere göre dağılımı*

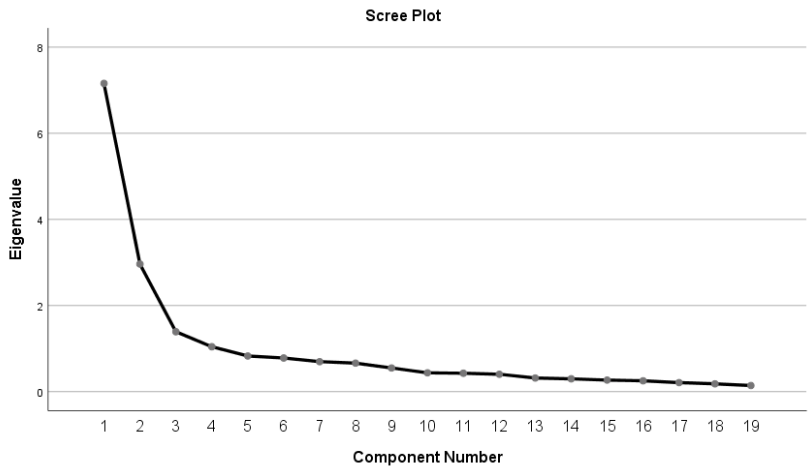
Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	88	72,1
	Erkek	34	27,8
Kıdem	1-5 yıl	17	13,9
	6-10 yıl	43	35,2
	11-15 yıl	34	27,8
	16- 20 yıl	18	14,7
	21 yıl ve üzeri	10	8,1
Mezun Olunan Bölüm	İngilizce Öğretmenliği	60	49,1
	Diğer Bölümler	62	50,8
Eğitim Durumu	Lisans	52	42,6
	Lisansüstü	70	57,3
Toplam		122	100

Tablo 1'deki çalışma evreninin bireysel dağılımı incelendiğinde, araştırmaya katılanların sayısının 122 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların çoğunluğunun kadın (n=88, %72,1), 6-10 yıl arası kıdeme (n=43, %35,2) sahip, İngilizce Öğretmenliği dışında farklı bir bölümden (n=62, %50,8) mezun, lisansüstü (n=70, %57,3) eğitimini tamamlamış kişilerden oluştuğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasına yönelik algılarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen **"Ders Denetiminde Meslektaş Rehberliği Algısı Ölçeği"** kullanılmıştır. Ölçeği geliştirmek için öncelikle, ilgili alanyazın taranmış ve meslektaş rehberliğinin mesleki gelişim açısından olumlu ve olumsuz yönlerini içeren anlaşılır, somut ve gerçeği yansıtıcı 30 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Daha sonra bu maddeler üç alan uzmanı ve örnekleme dahil edilmeyen ancak daha önce meslektaş rehberliğine dahil olmuş 20 kişiye (okutman, öğretim görevlisi, öğretim üyesi vb.) inceletilmiş ve onlardan gelen dönütlere binaen aynı anlamı içeren, ilişkisiz gözüken, anlaşılmayan vb. maddeler elenerek 19 maddeye indirilmiştir. Son olarak da cinsiyet, kıdem, mezun olunan bölüm ve eğitim düzeyine ilişkin demografik değişkenler ölçeğe eklenmiştir.

Ölçekteki maddeler kendi içinde İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasına yönelik algılarını tespit etmek üzere meslektaş rehberliği uygulamasının olumlu ve olumsuz yanları olmak üzere iki boyutta incelenmiştir. Buna göre meslektaş rehberliği uygulamasının olumlu yanları; 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10. ve 11. madde olmak üzere toplam 11 maddedir. Meslektaş rehberliği uygulamasının olumsuz yanları; 12., 13., 14., 15., 16., 17., 18. ve 19. olmak üzere 8 maddedir. Örneklem sayısının yeterli olup olmadığını anlamak içi KMO yapılmış ve değer .85 çıkması ve Bartlett küresellik testi sonucunun da .000 olması itibariyle yeterli olduğuna karar verilmiştir. Bu maddelerin iki boyutta toplanıp toplanmadığını test eden Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda aşağıda verilen grafikten de anlaşılabileceği üzere kırılmanın ikinci boyutta başlamış olduğu gözükmektedir.



Şekil 1. *Maddelerin Scree Plot Grafiği*

Maddelerin boyutları itibariyle toplam varyansı açıklama düzeyleri birinci boyut (olumlu yönler) için 37.67, ikinci boyut (olumsuz yönler) için 15.59'dur. Buna göre toplam açıklama varyansı ise 53.26'dır. Döndürülmüş madde matrisinde (Varimax) maddelerin her birinin yükü .819 ile .404 aralığındadır. Öte yandan 5.madde (Birinci boyut için .578, 2. İkinci boyut için .478) ve 16. Madde (Birinci boyut için .218, 2. İkinci boyut için .404) kendi boyutlarında daha fazla olmak üzere her iki boyutta da görülmüşlerdir. Maddelerin yeniden incelenmesi ve asıl boyutlarındaki pozisyonları açısından daha fazla değere sahip olmaları itibariyle yerlerinde bırakılmış ve .320'nin üzerinde oldukları için de ölçekten çıkarılmamışlardır.

Ölçekte "Tamamen Katılıyorum" (5), "Katılıyorum" (4), "Kısmen Katılıyorum" (3), "Katılmıyorum" (2), "Hiç Katılmıyorum" (1) şeklinde sıralanan belirli bir ifade ya da probleme katılma derecesine dayanan Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için, Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları da hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Ölçeğin olumlu ve olumsuz yönleri boyutları ve tüm ölçek Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları*

Alt Boyutlar	Ölçek Madde No	Güvenirlik Katsayısı (r)
1. Olumlu Yönleri	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11	,91
2. Olumsuz Yönleri	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19	,84
GENEL		,90

Tablo 2'de görüldüğü gibi ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı r=,90 gibi oldukça yüksek bir değeri göstermektedir. Her bir boyuta ilişkin güvenirlik katsayılarının da yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum ölçeğin güvenirliğinin yeterli olduğunu göstermektedir.

Araştırma verilerinin toplanmasından önce araştırmanın yapılabilmesi için Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan etik izin alınmıştır. Ölçek 2018-2019 eğitim öğretim yılında Şubat ve Mart aylarında Ege Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi'nde çalışan İngilizce öğretim görevlilerine uygulanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı ve gizliliğin korunması ile ilgili gerekli bilgi yine elektronik ortamda verilmiş ve katılımcıların gizliliği açısından ölçeğe katılımcıların isimleri ve çalıştıkları kurumlara dair bir bilgi sorulmamıştır. Veri toplama süreci 1 ay sürmüştür. 122 İngilizce öğretim görevlisi ölçeği yanıtlamıştır.

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin veriler çözümlenirken SPSS 20.00 istatistik paket programından yararlanılmıştır. İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik algılarının düzeyini belirlemek üzere Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$) kullanılmıştır. "Seçeneklere Göre Kodlanan Puan Aralığı (SKPA)" aritmetik ortalama sonuçlarını

değerlendirirken ölçüt alınmıştır. Bunun için Tablo 3'te belirtilen (5-1=4) (4/5=0,80 hesabıyla) aralıklar kullanılmıştır:

Tablo 3. *Seçeneklere göre kodlanan puan aralığı*

SEÇENEK	AĞIRLIK	SINIRLAR
Hiç Katılmıyorum	1	1.00-1.80
Az Katılıyorum	2	1.81-2.60
Kısmen Katılıyorum	3	2.61-3.40
Katılıyorum	4	3.41-4.20
Tamamen Katılıyorum	5	4.21-5.00

Analiz yönteminin seçilmesinde çalışma evreninin büyüklüğü yeter oranı ((Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel 2014; Baş, 2013) haricinde çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile 1.5 arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu temelde ikili gruplarda t-testi ve çoklu gruplarda da varyans analizi kullanılmıştır.

İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik algıları açısından aritmetik ortalamalarında değişkenlere göre (cinsiyete, eğitim düzeyine, mezun olunan bölüme, mesleki kıdeme) anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak üzere aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız değişkenler t-testi, tek yönlü varyans analizi işlemleri uygulanmıştır. Son olarak meslektaş rehberliğinin olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik algıların ortalamalarında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için ise bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır. Gruplar arası karşılaştırmada $p<0.05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın modeli doğrultusunda genel tarama yöntemiyle incelenen araştırma problemlerine göre elde edilen bulgulara ve bu bulguların alan yazına dayalı yorumuna yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi: "Üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretim elemanlarının meslektaş rehberliği uygulamasının olumlu yönlerine yönelik algıları nedir? Bu algılar arasında çeşitli değişkenlere (Cinsiyet, Mezun olunan bölüm, Kıdem, eğitim durumu) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problem doğrultusunda yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 4'de İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine yönelik algılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve düzeyleri yer almaktadır. Buna göre, İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine yönelik toplam algısı ($\bar{X}$= 3,73) "Katılıyorum" düzeyindedir. Bu sonuç; öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasına olumlu yaklaştıklarını ve bu uygulamayı mesleki gelişimleri açısından faydalı bulduklarını göstermektedir. Meslektaş rehberliği ile ilgili alan yazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen birçok çalışmanın (Karabağ, 2000; Kasapoğlu, 2001; Lomas ve Kinchin, 2006; Donnelly, 2007; Bell ve Mladenovic, 2008; Sullivan ve diğ. 2012; Bell ve Cooper, 2013; Carroll ve O'Loughlin, 2014) var olduğu gözlenmektedir.

İngilizce öğretim görevlilerinin en yüksek ($\bar{X}$=4,00) "Katılıyorum" düzeyinde meslektaş rehberliğine yönelik olumlu buldukları madde, ölçeğin 3'üncü sırasında yer alan "Zayıf ve güçlü yönlerimin farkına varmamı sağladığını düşünüyorum" şeklinde ifade edilen maddedir. Hatip (2006)'in araştırmasında saptanan meslektaş rehberliği uygulamasının öğretmenlere kuvvetli ve zayıf yönlerini keşfettirdiği bulgusu meslektaş rehberliği uygulamasının öğretim görevlilerinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmalarını sağladığı bulgusunu desteklemektedir. Ayrıca Hanna (1988), Lakshmi (2014) ve Akar (2016)'ın çalışmalarında da benzer bulgulara rastlanmaktadır. Bu sonuç meslektaş rehberliği uygulamasının öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmelerini sağlayarak özfarkındalıklarını artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. *İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu yanlarına yönelik algılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve düzeyleri*

Madde No	Ölçek Maddeleri	N	X̄	SS	Düzey
1	Yeni öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini öğrenmemi sağladığını düşünüyorum.	122	3,89	0,93	K
2	Meslektaşlarım ile dayanışma ve işbirliğini artırdığını düşünüyorum.	122	3,95	0,97	K
3	Zayıf ve güçlü yönlerimin farkına varmamı sağladığını düşünüyorum.	122	4,00	0,84	K
4	Öğretim elemanlarının özgüvenini artırdığını düşünüyorum.	122	3,20	0,97	KK
5	Ortak problemlerimize birlikte çözüm üretmemize yardımcı olduğunu düşünüyorum.	122	3,94	0,95	K
6	Öğretim açısından başarılı uygulamaların paylaşılmasını sağladığını düşünüyorum.	122	3,99	0,86	K
7	Öğretime dair öğrenilmiş içerikleri uygulanırken görme fırsatı sunduğunu düşünüyorum.	122	3,99	0,86	K
8	Sürekli öğrenmeye teşvik ettiğini düşünüyorum.	122	3,51	1,10	K
9	Öğrencilerin derse olan ilgilerini gözlemleyebilme imkanı sunduğunu düşünüyorum.	122	3,78	1,06	K
10	Öğrencilerin yöntem ve tekniklere karşı tutumlarını saptayabilme fırsatı sunduğunu düşünüyorum.	122	3,71	1,03	K
11	Öğrencilerin başarısının artmasına katkı sağladığını düşünüyorum.	122	3,10	1,03	KK
	Toplam	**122**	**3,73**	**0,71**	**K**

HK: Hiç Katılmıyorum, AK: Az Katılıyorum, KK: Kısmen Katılıyorum, K: Katılıyorum, TK: Tamamen Katılıyorum

Meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine ilişkin maddelerden 6'ıncı sırada yer alan "Öğretim açısından başarılı uygulamaların paylaşılmasını sağladığını düşünüyorum" ve 7'inci sırada yer alan "Öğretime dair öğrenilmiş içerikleri uygulanırken görme fırsatı sunduğunu düşünüyorum" şeklindeki maddelere ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları (X̄=3,99) "Katılıyorum" düzeyinde olup bu maddeler algı düzeyinin yüksekliği açısından ikinci sırada yer almaktadır. Lomas ve Nicholls (2005)'un araştırmasında tespit ettiği meslektaş rehberliğinin iyi uygulamaların paylaşılmasını sağladığı bulgusu ile Donnelly (2007)'nin çalışmasında saptadığı meslektaş rehberliğinin teorik bilgileri uygulamada görme fırsatı sunduğu bulgusu araştırmanın bu bulgularını desteklemektedir. Bozak (2014)'ın ve Hanna (1998)'nın çalışmalarında yer alan bulgular ve görüşler de araştırmanın bu bulgusuyla paralellik arz etmektedir. Bu sonuç, meslektaş rehberliği uygulamasının bir aşaması olan meslektaşların birbirlerini gözlemlemesi yoluyla başarılı öğretim uygulamalarının paylaşılmasının sağlandığı ve öğretime dair öğrenilmiş içerikleri uygulanma aşamasında görebilme imkanının oluştuğu şeklinde yorumlanabilir. Meslektaş rehberliği gibi işin içine gömülmüş mesleki gelişim faaliyetleri aktif öğrenmeyi sağlamaktadır. Yani öğretmenlerin öğrenmesi, konferans ve seminer gibi pasif öğrenmenin gerçekleştiği mesleki gelişim faaliyetleri dışında öğretmenlerin günlük faaliyetleri ve sorumluluklarındaki meşguliyetleri yoluyla gerçekleşmektedir ve bu da öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır (Hunzicker 2010, 4).

Meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine ilişkin maddelerden 2'inci sırada yer alan "Meslektaşlarım ile dayanışma ve işbirliğini artırdığını düşünüyorum" şeklinde ifade edilen maddeye ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları (X̄=3,95) "Katılıyorum" düzeyinde olup bu madde algı düzeyinin yüksekliği açısından üçüncü sırada yer almaktadır. Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde, araştırmanın bu bulgusunu destekleyen birçok çalışmanın (Bell, 2001; Hatip, 2006; Kuru Gönen, 2012; Bell ve Cooper, 2013; Hendry ve diğ., 2013; Bozak, 2014; Carroll ve O'Loughlin, 2014; Akar, 2016) var olduğu görülmektedir. Bu sonuç, meslektaş rehberliği uygulamasının öğretim elemanlarının sosyal ve duyuşsal yönlerini geliştirerek meslektaşları ile aralarındaki ilişkiyi güçlendirdiğini ve akademik entegrasyonu sağladığını göstermektedir. Aynı

zamanda bu sonuç, meslektaş rehberliği uygulamasının öğretim görevlilerinin bulundukları kurumlarda kendilerini daha az yalnız hissetmelerini sağladığı şeklinde de yorumlanabilir.

Meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine ilişkin maddelerden 5'inci sırada yer alan "Ortak problemlerimize birlikte çözüm üretmemizi yardımcı olduğunu düşünüyorum" şeklinde ifade edilen maddeye ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları ($\bar{X}$=3,94) "Katılıyorum" düzeyinde olup bu madde algı düzeyinin yüksekliği açısından dördüncü sırada yer almaktadır. Lakshmi (2014)'nin çalışmasında saptanan meslektaş rehberliği uygulamasının öğrencilerin problemlerini çözmede yardımcı olduğu bulgusu ile Akar (2016)'ın çalışmasında tespit edilen meslektaş denetiminin çözüm yolları için zümre içi etkileşimi harekete geçirdiği bulgusu araştırmanın bu bulgusuyla paralellik arz etmektedir. Araştırmanın bu şekilde sonuçlanmasının nedeni, meslektaş rehberliğini uygulayan öğretim görevlilerinin aynı kurumda çalışıyor olmalarının sınıf içinde ve dışında yaşanan sorunları doğru bir şekilde saptamalarında ve dolayısıyla bu sorunlara gerçekçi çözüm önerileri bulmalarında büyük avantajlar sağlaması olabilir (Gündüz ve Akar, 2016).

Meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine ilişkin maddelerden 1'inci sırada yer alan "Yeni öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini öğrenmemi sağladığını düşünüyorum" şeklinde ifade edilen maddeye ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları ($\bar{X}$=3,89) "Katılıyorum" düzeyinde olup bu madde algı düzeyinin yüksekliği açısından beşinci sırada yer almaktadır. Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde araştırmanın bu bulgusunu destekleyen bir takım çalışmaların (Hatip, 2006; Hendry ve diğ., 2013; Lakshmi, 2014; Akar, 2016; Todd, 2017) var olduğu gözlemlenmektedir. Buna göre, öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulaması ile meslektaşlarını ders esnasında çeşitli öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini uygularken görme ve bunlar arasından daha önceden bilmedikleri yöntem, teknik ve stratejileri öğrenebilme fırsatı elde ettikleri söylenebilir.

Meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine ilişkin maddelerden 9'uncu sırada yer alan "Öğrencilerin derse olan ilgilerini gözlemleyebilme imkanı sunduğunu düşünüyorum" şeklinde ifade edilen maddeye ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları ($\bar{X}$=3,78) "Katılıyorum" düzeyinde olup bu madde algı düzeyinin yüksekliği açısından altıncı sırada yer almaktadır. Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen bir takım çalışmaların (Lakshmi, 2014; Kenny ve diğ., 2014; Torres, Lopes, Valente ve Mouraz, 2017) var olduğu görülmektedir. Böyle bir sonuca ulaşılmasının sebebi, öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulaması sebebiyle gözlemleyen ve gözlemlenen olmak üzere farklı rolleri üstlenmelerinin öğretim ve öğrenme sürecine farklı açılardan bakmalarını sağlaması olabilir.

Meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine ilişkin maddelerden 10'uncu sırada yer alan "Öğrencilerin yöntem ve tekniklere karşı tutumlarını saptayabilme fırsatı sunduğunu düşünüyorum" şeklinde ifade edilen maddeye ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları ($\bar{X}$=3,71) "Katılıyorum" düzeyinde olup bu madde algı düzeyinin yüksekliği açısından yedinci sırada yer almaktadır. Torres ve diğerlerinin (2017) araştırmasında tespit edilen bulgu ve görüşler araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Böyle bir sonuca varılmasının sebebi, öğretim görevlilerinin meslektaşlarının derslerini gözlemlerken aynı zamanda öğrencilerin derste kullanılan yöntem, teknik ve stratejilere yönelik tutumlarını da gözlemleyebilme fırsatını elde etmeleri olabilir.

Meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine ilişkin maddelerden 8'inci sırada yer alan "Sürekli öğrenmeye teşvik ettiğini düşünüyorum" şeklinde ifade edilen maddeye ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları ($\bar{X}$=3,51) "Katılıyorum" düzeyinde olup bu madde algı düzeyinin yüksekliği açısından sekizinci sırada yer almaktadır. Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde araştırmanın bu bulgusunu destekleyen birçok çalışmanın (Hanna, 1988; Bell, 2001; Donnelly, 2007; Shortland, 2010; Bozak ve diğ., 2011; Sullivan ve diğ., 2012; Chamberlain ve diğ., 2013; Çağlar, 2013; Todd, 2017) var olduğu görülmektedir. Meslektaş rehberliği uygulamasının öğretmenlerde öğretimlerini sorgulatarak değişiklikler yapmalarına sebep olması ve bunu bir alışkanlığa dönüştürmesi (Gökmen, 2014), meslektaşlar ile fikir alışverişinde bulunmayı alışkanlık haline getirmesi (Hanna, 1988) yeni öğretim uygulamalarının denenmesi için teşvik edici olması

(Shortland, 2010) ve öğretimde geliştirilmesi gereken alanların saptanmasını sağlaması (Chamberlain ve diğ., 2013) bu araştırmada böyle bir sonuca ulaşılmasının nedenleri olabilir.

İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğine yönelik en düşük düzeyde algıladıkları olumlu yönler "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olup bu olumlu yönler şunlardır:

İngilizce öğretim görevlilerinin en düşük ($\bar{X}$=3,10) "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde meslektaş rehberliğine yönelik olumlu buldukları madde" ölçeğin 11'inci sırasında yer alan "Öğrencilerin başarısının artmasına katkı sağladığını düşünüyorum" şeklinde ifade edilen maddedir. Bu maddenin algı düzeyinin diğerlerine göre daha düşük olmasının birkaç nedeni, öğrencilerin başarı durumlarını etkileyen faktörlerin çok çeşitli olması ve meslektaş rehberliği uygulamasının öğrencilerin başarısını artırmadaki etkisinin doğrudan gözlemlenemiyor oluşu olabilir. Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde meslektaş rehberliği uygulamasının öğrenci başarısına doğrudan etkisine yönelik bir çalışma bulunamamıştır.

İngilizce öğretim görevlilerinin, meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine ilişkin maddelerden 4'üncü sırada yer alan "Öğretim elemanlarının özgüvenini artırdığını düşünüyorum" şeklinde ifade edilen maddeye ilişkin algıları ($\bar{X}$=3,20) "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olup bu madde algı düzeyi en düşük ikinci madde olarak saptanmıştır. Bu maddenin algı düzeyinin düşük olmasının sebebi öğretim görevlilerinin bir başkasının dersini gözlemlemekten veya kendi derslerinin gözlemlenmesinden duyduğu kaygı olabilir. Nitekim ilgili alan yazın incelendiğinde öğretim görevlilerinin gözlem süreci sebebiyle kaygı duymalarını destekleyen bir takım çalışmaların (Kohut, Burnap ve Yon, 2007; Bell ve Mladenovic, 2008; Kenny ve diğ., 2014; Todd, 2017) var olduğu görülmektedir.

İngilizce öğretim elemanlarının meslektaş rehberliği uygulamasının ***olumlu yönlerine yönelik algıları arasında çeşitli değişkenlere göre*** (cinsiyet, kıdem, mezun olunan bölüm, eğitim durumu) anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular ise şöyledir:

İngilizce öğretim elemanlarının meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine yönelik algılarının *cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık* gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan bağımsız değişkenler t-testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir. Tablo-6'da görüldüğü gibi 88 kadın ($\bar{X}$=3,81; SS= ,73) ve 34 erkek ($\bar{X}$=3,53; SS= ,61) İngilizce öğretim görevlisi "Meslektaş Rehberliği" ölçeğine cevap vermiştir. Yapılan analiz sonucunda serbestlik derecesi 120, t değeri ,49 ve anlamlılık değeri ,245 olarak belirlenmiştir.

Tablo 5. *İngilizce öğretim görevlilerinin cinsiyete göre meslektaş rehberliğinin olumlu yanlarına yönelik algılarına ilişkin yapılan t testi sonuçları*

Değişken	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t testi	P
Kadın	88	3,81	,73	120	,49	,245*
Erkek	34	3,53	,61			

p< ,05

Tablo 5 incelendiğinde, kadınların puan ortalamalarının ($\bar{X}$=3,81) erkeklerin puan ortalamalarından ($\bar{X}$=3,53) daha yüksek olduğu görülmektedir. Aralarındaki bu farkın anlamlı olup olmadığının anlaşılması için t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda kadın ve erkeklerin meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine yönelik algılarında (t=0,49, p<0,05) anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu sonuçtan hareketle, meslektaş rehberliğinin olumlu yanlarının kadın ve erkek İngilizce öğretim görevlilerince benzer şekilde algılandığı söylenebilir. Akar (2016)'ın meslektaş denetiminin etkililiğine yönelik ortaöğretim kurumlarında çalışan İngilizce öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında tespit edilen öğretmenlerin meslektaş denetiminin etkililiğine yönelik görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmadığı bulgusu araştırmanın bu bulgusuyla paralellik göstermektedir. Bozak (2014) tarafından Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilk ve ortaokullarda gerçekleştirilen meslektaş rehberliği yönteminin uygulanabilirliği ve etkililiğine yönelik çalışmada ise erkek katılımcıların yönteme ilişkin kadın meslektaşlarına oranla daha olumlu bir tavır sergiledikleri saptanmıştır. Bu iki çalışmadaki bulguların farklılık göstermesi, devlet üniversiteleri ve MEB'e bağlı okullardaki çalışma koşullarının farklı olması ve bu durumun öğretmenlerin ve İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasına yönelik

görüşlerini etkilemiş olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca meslektaş rehberliği uygulamasının söz konusu kurumlardaki kullanım sıklığı ve öneminin değişiklik göstermesi de öğretmenlerin ve İngilizce öğretim görevlilerinin görüşlerini etkileyen bir diğer etken olabilir.

İngilizce öğretim elemanlarının meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine yönelik algılarının *mezun olunan bölüme göre* anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan bağımsız değişkenler t-testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir. Tablo 7'de görüldüğü gibi, 60 İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun ($\bar{X}$=3,26; SS= ,79) ve 62 diğer bölümlerden mezun ($\bar{X}$=3,29; SS= ,78) İngilizce öğretim görevlisi ölçeğe cevap vermiştir. Yapılan analiz sonucunda serbestlik derecesi 120, t değeri -1,80 ve anlamlılık değeri ,85 olarak saptanmıştır.

Tablo 6. *İngilizce öğretim görevlilerinin mezun olunan bölüme göre meslektaş rehberliğinin olumlu yanlarına yönelik algılarına ilişkin yapılan t testi sonuçları*

Değişken	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t-testi	P
İngilizce Öğretmenliği	60	3,71	,74	120	-,330	,742*
Diğer Bölümler	62	3,75	,68			

p< ,05

Tablo 6 incelendiğinde, İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun olanların toplam puan ortalaması ($\bar{X}$=3,71) ile diğer bölümlerden mezun olanların toplam puan ortalaması ($\bar{X}$=3,75) arasında bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığının anlaşılması için t-testi yapılmış ve analizin sonucuna göre İngilizce Öğretmenliği ve diğer bölümlerden mezun olanların meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine yönelik algılarında (t= -,330; p<0,05) anlamlı bir düzeyde farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç, İngilizce Öğretmenliği ve diğer bölümlerden mezun olan İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasına aynı oranda olumlu yaklaştıklarını göstermektedir. Bozak (2014)'ın çalışmasında öğretmenlerin meslektaş rehberliğinin olumlu yanlarına yönelik algılarında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ve bu sonuç araştırmanın bu bulgusuyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Lomas ve Nicholls (2005), Lomas ve Kinchin (2006), Bell (2001), Hendry ve diğ. (2013) ve Carroll ve O'Loughlin (2014)'in çalışmalarında bu araştırmanın bulgusuyla benzer bulgulara rastlanmıştır. Söz konusu çalışmalarda öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine yönelik görüşlerinde görev yaptıkları fakültelere (dolayısıyla mezun oldukları bölümlere) göre farklılık olduğuna dair bir bulguya rastlanmamıştır.

İngilizce öğretim elemanlarının meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine yönelik algılarında *kıdeme göre* anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *İngilizce öğretim görevlilerinin kıdeme göre meslektaş rehberliğinin olumlu yanlarına yönelik algılarına ilişkin yapılan varyans analizi sonuçları*

Gruplar	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F testi	Anlamlılık Seviyesi P
Gruplar arası	2,452	3	,817	1,623	,188*
Gruplar içi	59,429	118	,504		
Toplam	61,881	121			

p< ,05

11-15 yıl arası kıdeme sahip İngilizce öğretim görevlileri en yüksek toplam puan ortalamasına ($\bar{X}$=3,95) sahip iken, 6-10 yıl arası kıdeme sahip İngilizce öğretim görevlileri en düşük toplam puan ortalamasına ($\bar{X}$=3,60) sahiptir. 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip İngilizce öğretim görevlilerinin puan ortalaması ($\bar{X}$=3,70) ikinci ve 1-5 yıl arası kıdeme sahip İngilizce öğretim görevlilerinin puan ortalaması ($\bar{X}$=3,67) üçüncü en yüksektir. Farklı kıdeme sahip öğretim görevlilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının anlaşılması için varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarının gösterildiği Tablo 8 incelendiğinde, İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine yönelik algıları (F= 1,623; p<0,05) kıdem değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılık göstermemektedir. Bu sonuca

bakarak, deneyimsiz, az deneyimli veya deneyimli tüm İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu yanlarına yönelik algılarının birbirine benzer olduğu yorumu yapılabilir. Araştırmanın bu bulgusuyla aynı doğrultuda, Bozak (2014)'ın çalışmasında öğretmenlerin meslektaş rehberliğinin olumlu yanlarına yönelik algılarında kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Yine benzer şekilde, Kasapoğlu (2001)'nun çalışmasında saptanan deneyimli ve deneyimsiz bütün öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğini mesleki gelişim açısından olumlu buldukları bulgusu, Karabağ (2000)'ın çalışmasında saptanan deneyimli ve deneyimsiz öğretim görevlilerinin öğretmenlerin birbirlerini gözlemlemelerine yönelik algılarında büyük farklılıklar olmadığı bulgusu ve Todd (2017)'un çalışmasında tespit edilen deneyimli ve deneyimsiz öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin etkililiği açısından benzer görüşlere sahip olduğu bulgusu araştırmanın bu bulgusuyla paralellik göstermektedir.

İngilizce öğretim elemanlarının meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine yönelik algılarında *eğitim durumuna göre* anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan t-testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8'da görüldüğü üzere, 52 lisans mezunu ($\bar{X}$=3,66, SS= ,7661) ve 70 lisansüstü eğitime sahip ($\bar{X}$=3,79, SS= ,6748) İngilizce öğretim görevlisi ölçeğe cevap vermiştir. Yapılan analiz sonucunda serbestlik derecesi 120, t değeri -1,013 ve anlamlılık değeri ,313 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 8. *İngilizce öğretim görevlilerinin eğitim durumuna göre meslektaş rehberliğinin olumlu yanlarına yönelik algılarına ilişkin yapılan t testi sonuçları*

Değişken	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t-testi	P
Lisans	52	3,66	,7661	120	-1,013	,313*
Lisansüstü	70	3,79	,6748			

p< ,05

Tablo 8 incelendiğinde, lisans mezunu İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine ilişkin toplam puanı ($\bar{X}$=3,66) ile lisansüstü eğitime sahip İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine ilişkin toplam puanı ($\bar{X}$=3,79) arasında küçük bir fark olduğu görülmektedir. Yani lisansüstü yapan öğretim görevlileri yapmayanlara göre yüksek puan almıştır. Ancak bu farkın anlamlı olup olmadığının anlaşılması için t-testi analizi yapılmış ve eğitim durumuna göre İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine ilişkin algılarında (t=-1,013; p<0,05) anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç, lisans mezunu veya lisansüstü eğitime sahip tüm İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasına karşı aynı oranda olumlu bir tutum içerisinde olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi: Üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretim elemanlarının meslektaş rehberliği uygulamasının olumsuz yönlerine yönelik algıları nedir? Bu algıları arasında çeşitli değişkenlere (Cinsiyet, Mezun olunan bölüm, Kıdem, eğitim durumu) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda yapılan analizlerin sonuçlarına göre elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 9'da İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarına yönelik algılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve düzeyleri yer almaktadır. Buna göre İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarına yönelik toplam algısı ($\bar{X}$=3,27) "Kısmen Katılıyorum" düzeyindedir. Bu sonuç, İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasına kısmen olumsuz yaklaştığını göstermektedir.

İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğine ilişkin en yüksek ($\bar{X}$=3,89) "Katılıyorum" düzeyinde olumsuz algıladıkları madde, ölçeğin 13'üncü sırasında yer alan "Öğretim elemanlarının ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğine inanıyorum" şeklinde ifade edilen maddedir. Bu sonuç, İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasının meslektaşları ile ilişkilerini kötü etkilediğini düşündüklerini göstermektedir. İngilizce öğretim görevlilerinin bu şekilde düşünmeleri, öğretim görevlilerinin eleştiriye karşı kırılgan ve hassas olmaları ve gözlem sonrası süreçte geribildirimin nasıl yapılması gerektiği konusunda yeterli bilgi

ve donanıma sahip olmamalarından kaynaklanabilir. Nitekim Çağlar (2013)'ın ve Bozak (2014)'ın çalışmalarında öğretmenlerin eleştiriye karşı hassas oldukları ve bu durumun da onların ilişkilerini kötü etkilediği tespit edilmiştir. Iqbal (2014)'in çalışmasında da benzer bulgulara rastlanmış öğretim elemanlarının geribildirimde bulunma konusunda sıkıntı yaşadıkları saptanmıştır. İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin meslektaşları ile ilişkilerini kötü etkilediğini düşünmelerinin bir diğer sebebi ise öğretim görevlilerinin derslerinin gözlemlenmesi esnasında meslektaşları tarafından öğretimlerinin yargılandığı endişesine kapılmaları olabilir. Nitekim Cosh (1998)'un çalışmasında öğretim görevlilerinin gözlem esnasında öğretimlerinin yargılandığı endişesine kapıldığı saptanmıştır. Ayrıca Fletcher (2018)'in çalışmasında da öğretim görevlileri arasındaki kişisel ve mesleki rekabetin meslektaş rehberliği sürecini olumsuz etkilemesinden ve hatta sürecin mahkemeye dahi taşınabileceğinden korkulduğu saptanmıştır.

Tablo 9. *İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarına yönelik algılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve düzeyleri*

Madde No	Ölçek Maddeleri	N	X̄	SS	Düzey
12	Kurumumuzda uygulamasına uygun yapıcı bir eleştiri kültürü olmadığına inanıyorum.	122	2,94	1,15	KK
13	Öğretim elemanlarının ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğine inanıyorum.	122	3,89	0,87	K
14	Öğretim elemanlarının gözlem yapma konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadığına inanıyorum.	122	2,99	1,13	KK
15	Öğretim elemanlarının rehberlikte bulunacak kadar yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadığına inanıyorum	122	3,18	1,15	KK
16	Zaman alıcı olduğuna inanıyorum	122	2,91	1,13	KK
17	Yeterli güven ortamının olmadığına inanıyorum	122	3,23	1,17	KK
18	Dersimin başka birisi tarafından gözlemlenmesinin beni huzursuz ettiğine inanıyorum.	122	3,25	1,25	KK
19	Öğretim elemanlarının özgürlüğüne zarar verdiğine inanıyorum.	122	3,81	1,15	K
	Toplam	**122**	**3,27**	**0,78**	**KK**

HK: Hiç Katılmıyorum, AK: Az Katılıyorum, KK: Kısmen Katılıyorum, K: Katılıyorum, TK: Tamamen Katılıyorum

Meslektaş rehberliğinin olumsuz yönlerine ilişkin maddelerden 19'uncu sırada yer alan "Öğretim elemanlarının özgürlüğüne zarar verdiğine inanıyorum" şeklinde ifade edilen maddeye ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları (X̄=3,81) "Katılıyorum" düzeyinde olup bu madde algı düzeyi en yüksek ikinci madde olarak saptanmıştır. Keig ve Waggoner (1994)'ın ve Hammersley-Fletcher ve Orsmond (2004)'un çalışmalarında saptanan meslektaş rehberliği uygulamasının öğretim elemanlarının akademik özgürlüklerine engel olacağı bulgusunun bu araştırmanın bulgusunu desteklediği görülmektedir. Araştırmada böyle bir sonuca ulaşılması, öğretim elemanlarının ders verdikleri sınıfları kendi özel alanları olarak görmeleri ve ders verirken gözlemlenmelerini ise bu özel alanlara müdahale ediliyormuş gibi hissetmelerinden kaynaklanıyor olabilir (Richardson 2000, 10).

İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğine yönelik en düşük düzeyde algıladıkları olumsuz yönler "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olup bu olumsuz yönler şunlardır: Meslektaş rehberliğinin olumsuz yönlerine ilişkin maddelerden 16'ıncı sırada yer alan "Zaman alıcı olduğuna inanıyorum" şeklinde ifade edilen maddeye ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları (X̄=2,91) "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olup, bu madde algı düzeyi en düşük madde olarak saptanmıştır. Bu sonuç, İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasını biraz zaman alıcı bulduklarını göstermektedir. Bu konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde, birçok çalışmada da (Bell, 2001; Donnelly, 2007; Harris ve diğ., 2008; Çağlar, 2013; Alsaleh ve diğ., 2017; Fletcher, 2018) benzer bulgulara rastlanmıştır. Meslektaş rehberliği uygulamasının zaman alıcı bulunmasının sebebi; bu uygulamanın gözlem öncesi görüşme, gözlem ve gözlem sonrası

görüşme olmak üzere üç aşamadan oluşması ve bu aşamaların herbirinde yapılanların vakit alması ve son olarak öğretim görevlilerinin yoğun iş saatlerine sahip olmaları olabilir.

Meslektaş rehberliğinin olumsuz yönlerine ilişkin maddelerden 12'inci sırada yer alan "Kurumumuzda uygulamasına uygun yapıcı bir eleştiri kültürü olmadığına inanıyorum" şeklinde ifade edilen maddeye ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları ($\bar{X}$=2,94) " Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olup bu madde algı düzeyi en düşük ikinci madde olarak saptanmıştır. Araştırmada böyle bir sonuca ulaşılmasında, İngilizce öğretim görevlilerinin yapıcı geribildirimde bulunma konusunda bilinçsiz ve eleştiriye karşı aşırı duyarlı olmaları etkili olmuş olabilir. Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin eleştiri konusunda hassas olduklarını ve yapıcı geribildirimde bulunma konusunda sıkıntı yaşadıklarını destekleyen bir takım çalışmaların (Cosh, 1999; Çağlar, 2013; Gosling 2013; Bozak, 2014; Iqbal, 2014; Akar, 2016) var olduğu görülmektedir.

Meslektaş rehberliğinin olumsuz yönlerine ilişkin maddelerden 14'üncü sırada yer alan "Öğretim elemanlarının gözlem yapacak kadar yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadığına inanıyorum" şeklinde ifade edilen maddeye ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları ($\bar{X}$=2,99) "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olup bu madde algı düzeyi en düşük üçüncü madde olarak saptanmıştır. Bu sonuç, öğretim elemanlarının gözlemin nasıl yapılması gerektiği konusunda kısmen yetersiz oldukları ve eğitime ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir. Nitekim, Hammersley-Fletcher ve Orsmond (2004)'un çalışmasında öğretim görevlilerinin meslektaş gözlemi sürecinin aşamalarına ve gözlemci eğitimine önem verdikleri tespit edilmiştir. Bell ve Mladenovic (2007)'in çalışmasında ise öğretim görevlilerinin bir meslektaşı tarafından gözlemlenmenin yanısıra bir uzman tarafından da gözlemlenmeyi tercih ettikleri saptanmıştır. Ayrıca Bozak ve diğerlerinin (2011) çalışmasında meslektaş rehberliği yönteminin etkili olabilmesi için öğretmenlere gözlem, iletişim ve yapıcı eleştiri gibi konularda nitelikli eğitimler verilmesi önerilmektedir.

Meslektaş rehberliğinin olumsuz yönlerine ilişkin maddelerden 15'inci sırada yer alan "Öğretim elemanlarının rehberlikte bulunacak kadar yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadığına inanıyorum" şeklinde ifade edilen maddeye ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları ($\bar{X}$=3,18) "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olup bu madde algı düzeyi en düşük dördüncü madde olarak saptanmıştır. Bu sonuç, İngilizce öğretim görevlilerinin mesleki anlamda birbirlerinin bilgi ve tecrübelerine tam olarak güvenmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Fletcher (2018) ve Bell ve Mladenovic (2007) çalışmalarında bu yorumu destekleyen bulgulara rastlanmaktadır. Fletcher (2018) çalışmasında, meslektaş rehberliği uygulamasına direnme sebeplerinden biri olarak öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin etkili bir şekilde uygulanması için yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıklarına inandıklarını saptamıştır. Bell ve Mladenovic (2007) ise çalışmasında öğretim görevlilerinin meslektaşlarını gözlemlemeyi onlardan geribildirim almaktan daha faydalı bulduklarını tespit etmiştir.

Meslektaş rehberliğinin olumsuz yönlerine ilişkin maddelerden 17'inci sırada yer alan "Yeterli güven ortamının olmadığına inanıyorum" şeklinde ifade edilen maddeye ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları ($\bar{X}$=3,23) "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olup bu madde algı düzeyi en düşük beşinci madde olarak saptanmıştır. Ahmed, Nordin, Shah ve Channa (2018) Sudi Arabistan'da İngilizce öğretmenlerinin meslektaş rehberleğine yönelik algılarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada İngilizce öğretmenlerinin yönetime duydukları güvensizliğin meslektaş rehberliğinin uygulanmasını zorlaştırdığı bulgusu araştırmanın bu bulgusuyla paralellik göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusuyla aynı doğrultuda, Akar (2016)'ın çalışmasında meslektaş denetimine duyulan kaygının sebeplerinden birinin güven problemi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada böyle bir sonuca ulaşılmasının sebebi, öğretim görevlilerinin sonuçların hesap verme ve işten çıkarma gibi yönetimsel amaçlarla kullanılacağı endişesine kapılmaları (Harris ve diğ., 2008), gözlem yapan kişinin tarafsızlığından kuşku duymaları (Keig ve Waggoner, 1994) ve gözlem sırasında öğretimlerinin yargılanacağını düşünemelerinden kaynaklanabilir.

Meslektaş rehberliğinin olumsuz yönlerine ilişkin maddelerden 18'inci sırada yer alan "Dersimin başka birisi tarafından gözlemlenmesinin beni huzursuz ettiğine inanıyorum" şeklinde

ifade edilen maddeye ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları ($\bar{X}$=3,25) "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olup bu madde algı düzeyi en düşük altıncı madde olarak saptanmıştır. Todd (2017) ve Kenny ve diğerlerinin (2014) çalışmalarında elde edilen öğretim görevlilerinin gözlemlenmekten dolayı kaygı duyduğu bulgusu ile Bell ve Mladenovic (2007)'in çalışmasında saptanan öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğini uygularken gözlemlenmek ve bir başkasının dersine girmek gibi çeşitli sebeplerden dolayı kaygı duyduğu bulgusu araştırmanın bu bulgusuyla paralellik göstermektedir. Öğretim görevlilerinin bu şekilde düşünmelerinin sebebi, gözlem esnasında öğretimlerinin yargılanacağı ve yine bu aşamada edinilen olumlu veya olumsuz izlenimlerin diğer meslektaşlarla paylaşılacağı veya yönetimsel amaçlarla kullanılacağı endişesine kapılmaları olabilir.

İngilizce öğretim elemanlarının meslektaş rehberliği uygulamasının ***olumsuz yönlerine yönelik algıları arasında çeşitli değişkenlere göre*** (cinsiyet, kıdem, mezun olunan bölüm, eğitim durumu) anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular ise şöyledir:

İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasının olumsuz yönlerine yönelik algılarının *cinsiyet değişkenine göre* anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan t-testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 11'de verilmiştir. Tablo 10'da görüldüğü üzere, 88 kadın ($\bar{X}$=3,34; SS=,7588) ve 34 erkek ($\bar{X}$=3,11; SS=,8418) İngilizce öğretim görevlisi ölçeğe yanıt vermiştir. Yapılan t testi sonucunda serbestlik derecesi 120, t değeri 1,454 ve anlamlılık değeri ,149 olarak saptanmıştır.

Tablo 10. *İngilizce öğretim görevlilerinin cinsiyete göre meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarına yönelik algılarına ilişkin yapılan t testi sonuçları*

Değişken	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t testi	P
Kadın	88	3,34	,7588	120	1,454	,149*
Erkek	34	3,11	,8418			

p< ,05

Tablo 10 incelendiğinde, meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarına yönelik kadın İngilizce öğretim görevlilerinin toplam puanı ($\bar{X}$=3,34) ile erkek İngilizce öğretim görevlilerinin toplam puanı ($\bar{X}$=3,11) arasında küçük bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığının anlaşılması için yapılan t testi analizi sonucunda (t=1,454; p<0,05) İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarına yönelik algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç, meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarının kadın ve erkek İngilizce öğretim görevlilerince aynı şekilde algılandığı yorumuyla açıklanabilir. Bozak (2014) tarafından Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilk ve ortaokullarda gerçekleştirilen meslektaş rehberliği yönteminin uygulanabilirliği ve etkililiğine yönelik çalışmada kadın katılımcıların meslektaş rehberliği uygulamasının olumsuz yanlarına katılım oranının erkek katılımcılara göre daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu iki çalışmadaki bulguların farklılık göstermesi, devlet üniversiteleri ve MEB'e bağlı okullardaki çalışma koşullarının farklı olması ve bu durumun öğretmenlerin ve İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasına yönelik görüşlerini etkilemiş olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca meslektaş rehberliği uygulamasının söz konusu kurumlardaki kullanım sıklığı ve öneminin değişiklik göstermesi de öğretmenlerin ve İngilizce öğretim görevlilerinin görüşlerini etkileyen bir diğer etken olabilir.

Tablo 11. *İngilizce öğretim görevlilerinin mezun olunan bölüme göre meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarına yönelik algılarına ilişkin yapılan t testi sonuçları*

Değişken	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t testi	P
İngilizce Öğretmenliği	60	3,26	,7957	120	-1,80	,858*
Diğer Bölümler	62	3,29	,7830			

p< ,05

İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasının olumsuz yönlerine yönelik algılarının *mezun olunan bölüm değişkenine göre* anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan t-testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 11'de verilmiştir. Tablo 11'de görüldüğü üzere, 60 İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun ($\bar{X}$=3,26;

SS=,7957) ve 62 diğer bölümlerden mezun (X̄=3,29) İngilizce öğretim görevlisi ölçeğini yanıtlamıştır. Yapılan t testi sonucunda serbestlik derecesi 120, t değeri -1,80 ve anlamlılık değeri ,858 olarak belirlenmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun olan İngilizce öğretim görevlilerinin toplam puanı (X̄=3,26) ile diğer bölümlerden mezun olan İngilizce öğretim görevlilerinin toplam puanı (X̄=3,29) arasında çok az bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığının anlaşılması için yapılan t testinin (t=-1,80; p<0,05) sonucuna göre mezun olunan bölüm değişkenine göre İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarına yönelik algılarında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, İngilizce Öğretmenliği ve diğer bölümlerden mezun olan tüm İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarından aynı oranda etkilendiği yorumuyla açıklanabilir. Nitekim Bozak (2014)'ın çalışmasında öğretmenlerin meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarına yönelik algılarında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı bulgusu araştırmanın bu bulgusuyla paralellik göstermektedir.

İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasının olumsuz yönlerine yönelik algılarının *kıdem değişkenine göre* anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. *İngilizce öğretim görevlilerinin kıdeme göre meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarına yönelik algılarına ilişkin yapılan varyans analizi sonuçları*

Gruplar	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F testi	Anlamlılık Seviyesi P
Gruplar arası	1,619	3	,540	,870	,459*
Gruplar içi	73,164	118	,620		
Toplam	74,783	121			

p< ,05

1-5 yıl arası kıdeme sahip İngilizce öğretim görevlileri en yüksek toplam puan ortalamasına (X̄=3,44) sahip iken, 6-10 yıl arası kıdeme sahip İngilizce öğretim görevlileri en düşük toplam puan ortalamasına (X̄=3,17) sahiptir. 11-15 yıl arası kıdeme sahip İngilizce öğretim görevlilerinin puan ortalaması (X̄=3,40) ikinci, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip İngilizce öğretim görevlilerinin puan ortalamaları (X̄=3,20) üçüncü en yüksektir. Farklı kıdemlere sahip öğretim görevlilerinin toplam puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının anlaşılması için varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarının gösterildiği Tablo 13 incelendiğinde, İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumsuz yönlerine yönelik algıları (F= ,870; p<0,05) kıdem değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılık göstermemektedir. Bu sonuca bakarak, deneyimsiz, az deneyimli veya deneyimli tüm İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarına yönelik algılarının birbirine benzer olduğu yorumu yapılabilir. Bozak (2014)'ın ilk ve ortaöğretim kurumlarında meslektaş rehberliğinin uygulanabilirliği ve etkililiği üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin meslektaş rehberliği uygulamasının olumsuz yönlerine yönelik görüşlerinde kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

Tablo 13. *İngilizce öğretim görevlilerinin eğitim durumuna göre meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarına yönelik algılarına ilişkin yapılan t testi sonuçları*

Değişken	N	X̄	SS	Sd	t testi	P
Lisans	52	3,30	,8590	120	,309	,758*
Lisansüstü	70	3,26	,7331			

p< ,05

İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasının olumsuz yönlerine yönelik algılarının *eğitim durumu değişkenine göre* anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan t testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 13'te verilmiştir. 52 lisans mezunu (X̄=3,30; SS=,8590) ve 70 lisansüstü eğitime sahip (X̄=3,26;

SS=,7331) İngilizce öğretim görevlisi ölçeğe cevap vermiştir. Yapılan t testi sonucunda serbestlik derecesi 120, t değeri ,309 ve anlamlılık değeri ,758 olarak saptanmıştır.

Tablo 13 incelendiğinde lisans mezunu olan İngilizce öğretim görevlilerinin toplam puanı ($\bar{X}$=3,30) ile lisansüstü eğitime sahip İngilizce öğretim görevlilerinin toplam puanı ($\bar{X}$=3,26) arasında çok az bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığının anlaşılması için yapılan t testi (t=0,309; p<0,05) sonucu eğitim durumu değişkenine göre İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarına yönelik algılarında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, lisans veya lisansüstü eğitime sahip İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumsuz yanlarını aynı şekilde algıladıklarını göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi: "Üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretim elemanlarının meslektaş rehberliği uygulamasının olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda yapılan analizin sonuçlarına göre elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:
Tablo 14 incelendiğinde, İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine yönelik toplam puanının ($\bar{X}$=3,73; SS=,7151) olumsuz yönlerine yönelik toplam puanından ($\bar{X}$=3,27; SS=,7861) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığının anlaşılması için bağımlı gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonucuna göre (t=-6,186; p<0,05) İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik algıları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasına olumlu yaklaştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 14. *İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu ve olumsuz yanlarına yönelik algılarına ilişkin yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçları*

Değişken	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t testi	P
Olumlu	122	3,73	,7151	121	-6,186	,000*
Olumsuz	122	3,27	,7861			

p< ,05

Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin ve öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasına olumlu yaklaştıklarını ve bu uygulamayı mesleki gelişimleri açısından faydalı bulduklarını destekleyen birçok araştırmanın mevcut olduğu görülmektedir (Hanna, 1988; Karabağ, 2000; Bell, 2001; Kasapoğlu, 2001; Shortland, 2004; Lomas ve Kinchin, 2006; Bell ve Mladenovic, 2008; Kuru Gönen, 2012; Çağlar, 2013; Day, 2013; Hendry ve diğ., 2013; Bozak, 2014; Gündüz ve Akar, 2016; Vermez, 2017).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına göre şekillenen sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen, özellikle tekrardan kaçınmak için önce sonuç, sonra, o sonuca dayalı getirilebiliyorsa, araştırmacılar ve uygulamacılar için, önerilere yer verilmiştir.

1. İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine yönelik toplam algıları "Katılıyorum" düzeyindedir. Söz konusu öğretim görevlileri meslektaş rehberliği uygulamasını mesleki gelişim açısından "katılıyorum" düzeyinde faydalı bulmaktadır. Meslektaş rehberliğinin bütün üniversitelerin diğer fakülte ve veya bölümlerinde de uygulanması için gerekli yasal düzenlemeler yapılabilir ve bu uygulama öğretim görevlilerinin mesleki gelişimi için üniversitelerde daha sistematik bir şekilde uygulanabilir. Yöntemin daha etkili bir şekilde uygulanması ve öğretim görevlilerinin

uygulamayı benimsemesi için yöneticiler her türlü gerekli desteği sağlamalı ve bu konuda teşvik edici olmalıdır. Meslektaş rehberliği uygulaması sadece yabancı diller yüksekokullarındaki İngilizce öğretim görevlileri tarafından değil tüm fakültelerdeki öğretim görevlileri tarafından öğretimin geliştirilmesi amacıyla uygulanabilir. Başka branşlarda da meslektaş rehberliğine ilişkin algıların niteliği ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

2. "Öğrencilerin başarısının artmasına katkı sağladığını düşünüyorum" ve "Öğretim elemanlarının özgüvenini artırdığını düşünüyorum" maddeleri haricinde meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerine ilişkin bütün maddelere yönelik İngilizce öğretim görevlilerinin algıları "Katılıyorum" düzeyindedir. İngilizce öğretim görevlilerinin söz konusu iki maddeye yönelik algıları ise "Kısmen Katılıyorum" düzeyindedir. Araştırmacılar tarafından meslektaş rehberliği uygulamasının öğrencilerin başarı artışına ve öğrenme sürecine olan etkisi üzerine çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin de bu uygulamaya yönelik algıları incelenebilir. Araştırmacılar tarafından öğretim görevlilerinin özgüvenlerini artıran ve olumsuz etkileyen durumlar ile meslektaş rehberliği uygulaması arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar yapılabilir.

3. İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasına yönelik olumsuz toplam algıları "Kısmen Katılıyorum" düzeyindedir. Bu durum, öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliği uygulamasını kısmen olumsuz algıladıklarını göstermektedir. Meslektaş rehberliğini uygulayan kurumlar uygulamayı geliştirmek ve olumsuz yönlerini en aza indirmek amacıyla meslektaş rehberliği üzerine eylem araştırması yapabilir. İlgili alan yazındaki meslektaş rehberliğinin olumsuz yönlerine ilişkin çözüm önerileri doğrultusunda meslektaş rehberliği uygulamasına yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

4. "Öğretim elemanlarının özgürlüğüne zarar verdiğine inanıyorum" ve "Öğretim elemanlarının ilişkilerini olumsuz etkilediğine inanıyorum" maddeleri haricinde meslektaş rehberliğinin olumsuz yönlerine yönelik maddelere ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin algıları "Kısmen Katılıyorum" düzeyindedir. İngilizce öğretim görevlilerinin söz konusu iki maddeye ilişkin algıları ise "Katılıyorum" düzeyindedir. Meslektaş rehberliği uygulaması için öğretim görevlileri gözlemlenmek veya gözlemlemek amacıyla kendisine, bilgisine ve tecrübesine güvendiği bir meslektaşını seçme şansına sahip olduğu konusunda bilgilendirilebilir. Daha yapıcı olmak adına meslektaş rehberliğini uygulayacak öğretim görevlilerine gözlem sonrası geribildirimin nasıl yapılması gerektiğine dair bir eğitim verilebilir. Meslektaş rehberliğini uygulayacak öğretim görevlilerine gözlemin nasıl yapılması ve gözlem sırasında nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda bir eğitim verilebilir. Meslektaşlar arasındaki güveni artırmak adına meslektaş rehberliği süresince edinilen bilgilerin birlikte çalışılan meslektaşın izni olmadan başkalarıyla paylaşılmaması garanti altına alınabilir. Uygulamanın daha etkili olabilmesi ve yanlış anlamaları ortadan kaldırmak adına, meslektaş rehberliği uygulaması işten çıkarma, sözleşmenin yenilenmesi, terfi gibi yönetimsel amaçlarla değil sadece mesleki gelişim aracı olarak uygulanmalı ve öğretim görevlileri bu konuda bilgilendirilmelidir. Öğretim elemanlarının ders programı meslektaş rehberliği uygulamasına vakit ayırabilecekleri şekilde ayarlanabilir.

KAYNAKÇA

Abdalllah, A. A. (2018). *Effectiveness of peer observation on enhancing teacher competence among teacher trainees during teaching practice: A case study of Mwenge Catholic University* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mwenge Catholic University, Moshi, Tanzania.

Ahmed, E., Nordin, Z. S., Shah, S. R., Channa, M. A. (2018). Peer observation: A professional learning tool for English language teachers in an EFL institute. *World Journal of Education,* 8(2),73-87. doi: 10.5430/wje.v8n2p73

Akar, E. (2016). *Ortaöğretim okullarında İngilizce öğretiminde alternatif denetim modeli olarak meslektaş denetimi modelinin öğretmen, okul ve denetim kategorilerine yönelik etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Tenik Üniversitesi, İstanbul.

Akıllı, M. (2007). *Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yöntemlerinin öğretmen eğitimine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Akyol, B., Evren, U., Çavuş, B. ve Dumlu, N. N. (2016). Üniversitelerde ders denetimi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(1), 189-212.

Alsaleh, A., Alabdulhadi, M., & Alrwaished, N. (2017). Impact of peer coaching strategy on pre-service teachers' professional development growth in Kuwait. *International Journal of Educational Research, 86*, 36-49. doi: 10.1016/j.ijer.2017.07.011

Archibald, S., Coggshall, J. G., Croft, A., & Goe, L. (2011). *High-quality professional development for all teachers: Effectively Aallocating resources* https://gtlcenter.org/sites/default/files/docs/HighQualityProfessionalDevelopment.pdf adresinden 10.20.2018 tarihinde elde edildi.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education, 27*(1), 10-20. doi: 10.1016/j.tate.2010.08.007

Aydın, M. (2013). *Çağdaş eğitim denetimi.* Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

Bağçivan, E. (2011). *Üniversitelerde eğitim ve öğretimin denetimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Baş, T. (2013). *Anket.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi.* Pegem A Yayıncılık.

Bell, A., & Mladenovic, R. (2007). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education, 55*(6), 735-752. doi: 10.1007/s10734-007-9093-1

Bell, M. (2001). Supported reflective practice: a programme of peer observation and feedback for academic teaching development. *International Journal for Academic Development, 6*(1), 29-39. doi: 10.1080/13601440110033643

Bell, M., & Cooper, P. (2013). Peer observation of teaching in university departments:a framework for implementation. *International Journal for Academic Development, 18*(1), 60-73. doi: 10.1080/1360144X.2011.633753

Berk, R. A. (2005). Survey of 12 Strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 17*(1), 48-62.

Beycioğlu, K., ve Dönmez, B. (2009). Eğitim Denetimini Yeniden Düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 71-93.

Bozak, A. (2014). *Meslektaş rehberliği yönteminin uygulanabilirliği ve etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Bozak, A., Yıldırım, M. C. ve Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: Meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 65-84.

British Council (2012). *A guide to continuing professional development – Peer observations.* www.teachingenglish.org.uk adresinden 11.20 2018 tarihinde elde edildi.

British Council (2015). *Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında İngilizce eğitimi.* Ankara: Yorum Basın Yayın

Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi, 42*(194), 31-50.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Carroll, C., & O'Loughlin, D. (2014). Peer observation of teaching: enhancing academic engagement for new participants. *Innovations in Education and Teaching International, 51*(4), 446-456. doi: 10.1080/14703297.2013.778067

Centre for Teaching Support & Innovation [CTSI] (2017). *Peer observation of teaching: Effective practices.* Toronto: The centre for teaching support & innovation, University of Toronto.

Chamberlain, J. M., D'Artrey, M., & Rowe, D. A. (2013). Peer observation of teaching: A decoupled process. *Active Learning in Higher Education, 12*(3), 189-201. doi: 10.1177/1469787411415083

Cohen, D. K., & Hill, H. C. (2000). Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California. *Teachers College Record, 102*(2), 294-343.

Cosh, J. (1999). Peer observation: A reflective model. *ELT Journal, 53*(1), 22-27.

Çağlar, E. (2013). *A qualitative study of peer observation of teaching as a job-embedded professional development tool* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs.* Hoboken: Jossey-Bass A wiley Imprint.

Day, R. R. (2013). Peer observation and reflection in the ELT practicum. *Journal of Language and Literature Education* , 1-8.

Demir, H., Kapukaya, K. ve Özfidan, B. (2015). Yabancı diller yüksek okullarında görev yapan İngilizce okutmanlarının sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(30), 113-138.

Demirkasımoğlu, N. (2011). Türk eğitim sisteminde bir alt sistem olan denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleri ile karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(23), 23-48.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181- 199.

Donnelly, R. (2007). Perceived impact of peer observation of teaching in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 19*(2), 117-129. doi: 10.3102/0013189X08331140

Doyle, M. J. (2012). *Using peer to peer observation to improve teacher collaboration* (Yayınlanmamış doktora tezi). Capella University, Minneapolis, USA.

Ekşi, G. (2010). *An assessment of the professional development needs of English language instructors working at a state university* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Elçiçek, Z. ve Yaşar, M. (2016). Türkiye'de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Electronic Journal of Education Sciences, 5*(9), 12-19.

Erişen, Y., Çeliköz, N., Kapıcıoğlu, M. K., Akyol, C. ve Ataş, S. (2009). The needs for professional development of academic staff at vocational education faculties in Turkey. *Procedia-Social Behavioral Sciences, 1*(1), 1431-1436. doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.252

Esen, M. ve Esen, D. (2015). Öğretim üyelerinin perfonmans değerlendirme sistemine yönelik tutumlarının araştırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 5*(1), 52-57. doi: 10.5961/jhes.2015.109

Fletcher, J. A. (2018). Peer observation of teaching: A practical tool in higher education. *The Journal of Faculty Development, 32*(1), 51-64. doi: 10.13140/RG.2.2.19455.82084.

Gosling, D. (2002). Models of peer observation of teaching. https://www.researchgate.net/profile/David_Gosling/publication/267687499_Models_of_Peer_Observation_of_Teaching/links/545b64810cf249070a7955d3.pdf adresinden 12.11.2018 tarihinde elde edilmiştir.

Gosling, D. (2013). Collaborative peer-supported review of teaching. J. Sachs, & M. Parsel (Ed.), *Peer review of learning and teaching in higher education* içinde (s. 13-31). Springer-Dordrecht.

Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (10), 73-78.

Gökmen, M. (2014). *Developing EFL instructors' reflective teaching through collaborative action research and peer observation* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.

Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher, 15*(5), 5-12. doi: 10.3102/0013189X015005005

Guskey, T. R. (1994). *Professional development in education: In search of the optimal mix.* Sözel bildiri, Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development.* California: Corwin Press.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching, 8*(3), 381-391. doi: 10.1080/135406002100000512

Gündüz, H. B. ve Akar, E. (2016). Peer supervision: An alternative approach in teachers' professional development and school achievement. *International Online Journal of Educational Sciences, 8*(3), 211-233. doi: 0.15345/iojes.2017.04.016

Gündüz, Y. (2012). Eğitim örgütlerinde denetimin gerekliliği: kuramsal bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (34), 1-6.

Hammersley-Fletcher, L., & Orsmond, P. (2004). Evaluating our peers: is peer observation a meaningful process? *Studies in Higher Education, 29*(4), 489-503. doi: 10.1080/0307507042000236380

Hanna, H. J. (1988). *A case study of instructional improvement through peer observation in a suburban high school* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Portland State University, Portland, USA.

Harris, K. L., Farrell, K., Bell, M., & Devlin, M. &. (2008). *Peer review of teaching in Australian higher education: A handbook to support institutions in developing and embedding effective policies and practices.* Melbourne: Australian Learning and Teaching Council Publication.

Harwey, L. (2002). Evaluation for what? *Teaching in higher education, 7*(13), 245-263. doi: 10.1080/13562510220144761

Hatip, F. (2006). *Öğretmenler arası gözlem çalışmalarının öğretmen gelişimindeki rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Hendry, G. D., & Oliver, G. R. (2012). Seeing is believing: The benefits of peer observation. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 9*(1), 1-9.

Hendry, G. D., Bell, A., & Thomson, K. (2013). Learning by observing a peer's teaching situation. *International Journal for Academic Development, 19*(4), 318-329. doi: 10.1080/1360144X.2013.848806

Hunzicker, J. (2010). Characteristics of effective professional development: A checklist. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510366.pdf adresinden 10.10.2018 tarihinde elde edilmiştir.

İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(özel sayı), 41-56.

Iqbal, I. (2014). Don't tell it like it is: Preserving collegiality in the summative peer review of teaching. *Canadian Journal of Higher Education, 44*, 108-124.

Kabakçı, I. ve Odabaşı, H. F. (2008). The organization of the faculty development programs for research assistans: the case of education faculties in Turkey. *Turkish Online Journal of Educational Technology, 7*(3), 56-63.

Kalaycı, N. (2009). Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15*(60), 605-636.

Karabağ, S. (2000). *Öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlerin birbirlerini gözlemlemesine karşı tutumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Karaçam, S.; Tekin, N. ve İlhan, G. Ç. (Ed.). (2008). *Okul temelli mesleki ve bireysel gelişim programlarının verimliliğinin belirlenmesi.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Kasapoğlu, A. E. (2001). *A suggested peer observation model as a means of professional development* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Kaya, S. ve Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 115-130.

Keig, L., & Waggoner, M. D. (1994). *Collaborative peer review. The role of faculty in improving college teaching.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378925.pdf adresinden 11.11.2018 tarihinde elde edildi.

Kenny, A., Mitchell, E., Chróinín, D. N., Vaughan, E., & Murtagh, E. (2014). 'In their shoes': exploring a modified approach to peer observation of teaching in a university setting. *Innovations in Education and Teaching International, 51*(2), 218-229. doi: 10.1080/14703297.2013.771971

Kinchin, I. M. (2005). *Evolving diversity within a model of peer observation at a UK university.*Sözel bildiri, British Educational Research Association Annual Conference (BERA), 14-17

Koç, M., Demirbilek, M. ve İnce, E. Y. (2015). A needs assessment for academicians' professional development. *Eğitim ve Bilim, 40* (177), 297-311.

Kohut, G. F., Burnap, C., & Yon, M. G. (2007). Peer observation of teaching: Perceptions of the observer and observed. *College Teaching, 55*(1), 19-25. doi: 10.3200/CTCH.55.1.19-25

Kuru Gönen, İ. S. (2012). *Yansıtmalı karşılıklı akran eğitimi çalışması: İngilizce Öğretmenliği programı hizmet öncesi öğretmen eğitiminde bir uygulama* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Küçüksüleymanoğlu, R. (2006). In service training of ELT teachers in Turkey between 1998-2005. *Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 359-369.

Lakshmi, B. S. (2014). Reflective practice through journal writing and peer observation: A Case study. *Turkish Online Journal of Distance Education, 15*(4), 189-204.

Lomas, L., & Kinchin, I. (2006). Developing a peer observation program with university teachers. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 18*(3), 204-214.

Lomas, L., & Nicholls, G. (2005). Enhancing teaching quality through peer review of teaching. *Quality in Higher Education, 11*(2), 137-149 doi:10.1080/13538320500175118

Martin, G. A., & Double, J. M. (1998). Developing higher education teaching skills through peer observation and collaborative reflection. *Innovations in Education & Training International, 35*(2), 161-170. doi: 10.1080/1355800980350210

McCarty, D. J., Kaufmann, J. W., & Stafford, J. C. (1986). Supervision and evaluation: Two irreconcilable processes? *The Clearing House, 59*(8), 351-353.

MEB (2012). *Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü: Mesleki gelişim faaliyetleri.* http://oygm.meb.gov.tr/www/tanitim/icerik/7 adresinden 05.11.2018 tarihinde elde edildi.

MEB (2017).*Okul temelli mesleki gelişim klavuzu* http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf adresinden 05.11. 2018 tarihinde elde edildi.

MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişlikleri Başkanlıkları Yönetmeliği. (2014). *T. C. Resmi Gazete, 29009*

Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkındaki Kanun Hükmünde Kararname . (2011). *T. C. Resmi Gazete, 28054*

Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2014). *T. C. Resmi Gazete, 28941*

Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2016). *T. C. Resmi Gazete, 29913*

Munson, B. R. (1998). Peers observing peers: The better way to observe teachers. *Contemporary Education, 69*(2), 108.

Neagley, R. L., & Evans, N. D. (1964). *Handbook for effective supervision of instruction.* Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.

Nguyen, Q. D., Fernandez, N., Karsenti, T., & Charlin, B. (2014). What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. *Medical Education, 48*, 1176-1189. doi: 10.1111/medu.12583

Odabaşı, H. F. (2003). Faculty point of view on faculty development. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 86-89.

Odabaşı, H. F. (2005). The status and need for faculty development in Turkey. *International Journal for Academic Development, 10*(2), 139-142. doi: 10.1080/13601440500281799

OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from Talis.* Paris: OECD. http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf adresinden 01.11.2018 tarihinde elde edildi.

Oğuz, A. (2004). Bilgi çağında yükseköğretim kurumları. *Milli Eğitim Dergisi*(164). https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/oguz.htm adresinden 21.05.2019 tarihinde elde edildi.

Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research, 54*(4), 405-429.

Reed, A. J., & Bergemann, V. E. (2001). *Guide to observation, participation, and reflection in the classroom.* New York: McGraw-Hill.

Richardson, M. O. (2000). Peer observation: Learning from one another. *The NEA Higher Education Journal, 16*(1), 9-20.

Roberson, B. (2006). *Peer observation and assesment of teaching.* University of Texas at el Paso. El Paso: UTEP Center for Effective Teaching and Learning.

Scheerens, J., Hendriks, M., Luyten, H., Sleegers, P., & Steen, R. (2010). *Teachers' Professional Development: Europe in international comparison.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union .

Seferoğlu, S. S. (2001). Elementary school teachers perceptions of professional development. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*, 117-125.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 58*, 40-45.

Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1993). *Supervision: A redefinition.* New York: McGraw-Hill, Inc.

Shortland, S. (2004). Peer observation: A tool for staff development or compliance? *Journal of Further and Higher Education, 28*(2), 219-228. doi: 10.1080/0309877042000206778

Shortland, S. (2010). Feedback within peer observation: continuing professional development and unexpected consequences. *Innovations in Education and Teaching International, 47*(3), 295-304. doi: 10.1080/14703297.2010.498181

Siddique, Z. S., Carr, S. E., & Jonas-Dwyer, D. (2007). Twelve tips for peer observation of teaching. *Medical Teacher, 29*(4), 297-300. doi:10.1080/01421590701291451

Spiller, D. (2011). *Peer observation.* Hamilton, New Zealand: Teacher Development Unit, The University of Waikato.

Sullivan, P. B., Buckle, A., Nicky, G., & Atkinson, S. H. (2012). Peer observation of teaching as a faculty development tool. *BMC Medical Education, 12*(26), 2-6. doi: 10.1186/1472-6920-12-26

Supovitz, J. A., & Turner, H. M. (2000). The Effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. *Journal of Research in Science Teaching, 37*(9), 963-980. doi: 10.1002/1098-2736(200011)

Şen, Ö. (2008). *Türkiye'deki üniversite yabancı dil hazırlık okulu öğretim elemanlarının kendilerini gözlemlemesi ile akranları tarafından gözlemlenmelerinin kıyaslanması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Taşdan, M. (2008). Çağdaş eğitim denetiminde meslektaş yardımlaşması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41*(1), 69-92.

Taymaz, H. (2013). *Teftiş: kavramlar, ilkeler ve yöntemler.* Ankara: Pegem Akademi.

Todd, M. A. (2017). *Peer observation as a tool for professional development* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). St. Cloud State University, Minnesota, USA.

Tonbul, Y. (2006). İlköğretim okullarındaki "mesleki çalışma" uygulamalarının etkililiği ile ilgili görüşler. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(1), 13-30.

Tonbul, Y. (2008). Ögretim üyelerinin performansının degerlendirilmesine ilişkin öğretim üyesi ve öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (56), 633-662.

Tonbul, Y. ve Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 16*(1), 299-311. doi:10.17051/io.2017.24494

Toprakcı, E. ve Gürkan, H. (2018). İlkokul müdürlerinin mesleki gelişimi. *E- Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9*(2), 64-81. doi: 10.19160/ijer.434582

Torres, A. C., Lopes, A., Valente, J. M., & Mouraz, A. (2017). What catches the eye in class observation? Observers' perspectives in a multidisciplinary peerobservation of teaching program. *Teaching in Higher Education, 22*(7), 822-838. doi: 10.1080/13562517.2017.1301907

University Teaching Development Centre [UTDC]. (2004). *Peer observation of teaching: UTDC guidelines.* Wellington: Victoria University of Wellington

Varlı, A. (1994). *Teachers' attitudes toward peer observation (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).* Bilkent Üniversitesi, Ankara

Vermez, K. (2017). *The process of peer coaching strategy regarding the teaching skills of novice EFL teachers: A case study* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Whitley, B. E. (2002). *Principles of research in behavioral science.* McGraw-Hill .

Yamamato, G. T. (2018). Türkiye'de yükseköğretim sistemi üzerine düşünceler. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 1*(3), 132-138.

Yeşil, D. ve Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimi. *İnönü üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2*(3), 27-45.

Yeşilbursa, A. (2009). *Language teaching beliefs, problems and solutions: Reflecting and growing together.* ELT Konferansı, ODTÜ , Ankara.

Yeşiltaş, M. ve Öztürk, Y. (2000). Öğretim elemanlarının ders vermedeki başarılarının değerlendirilmesi sisteminin Türk kamu üniversitelerinde uygulanabilirliği üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*, 156-165.

Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (2005). *Yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme yönetmeliği.* http://www.yodek.org.tr/download/yonetmelik_dl.pdf adresinden 24.05.2019 tarihinde elde edildi.

Yükseköğretim Denetleme Kurulu Teşkilat, Görev ve Çalışma Usulleri Yönetmeliği (1982). http://www.yok.gov.tr/web/guest/mevzuat adresinden 25.05.2019 tarhinde elde edildi.

Yüköğretim Kanunu (1981). http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf adresinden 25.05.2019 tarihinde elde edildi.

Zepeda, S. J. (2008). *Professional development: What works.* New York: Eye on Education

The Views of ELT Instructors According to Peer Observation

İclal Karataş (Lecturer)
Katip Çelebi University-Turkey
iclal_karatas@hotmail.com

Prof.Dr.Erdal Toprakcı
Ege University-Turkey
erdal.toprakci@ege.edu.tr

Abstract

The aim of the research was to examine peer observation according to the views of ELT instructors working in Schools of Foreign Languages at universities. In this study, general survey model was used. Target population of the study consists of 392 ELT instructors working in the 2018-2019 academic year, at state universities in İzmir. The findings relating to the perceptions of the ELT instructors on the positive and negative sides of peer observation were supplied by "Peer Observation Perception Scale in Instructional Supervision" with a five point Likert-type scale developed by the researchers. For the data analysis, techniques of arithmetical average, standard deviation t test and one-way analysis of variance were used. The findings of the research were as follows: While the perception level of the ELT instructors for the positive sides of peer observation of teaching was "I agree", for the negative sides of peer observation was "I partially agree". There was no statistically significant difference among the perceptions of the ELT instructors on the positive and negative sides of peer observation relating to "gender", "undergraduate degree", "seniority" and "educational status". There was statistically significant difference among the perceptions of the ELT instructors relating to negative and positive sides of peer observation. In accordance with the results of the study, it is recommended that not only ELT instructors but also academicians from all departments carry out peer observation with the aim of professional development in a more systematic way.

Key Words: *Instructional supervision, Professional development, Peer observation, ELT Instructors*

E-International Journal of Educational Research,
Vol: 10, No: 2, 20xx, pp. 51-79

DOI:10.19160/ijer.600152

Received: 01.04.2019
Accepted: 01.07.2019

Suggested Citation:

Karataş, İ. &. Toprakcı, E. (2019*). The Views of ELT Instructors According to Peer Observation as the Method of Instructional Supervision.* E-International Journal of Educational Research, Vol: 10, No: 2, 2019, pp. 51-79, DOI: 10.19160/ijer.600152

EXTENDED ABSTRACT

Problem: *The aim of the research was to examine peer observation according to the views of ELT instructors working in Schools of Foreign Languages at universities. Peer observation is gradually becoming popular as a professional development tool in Turkey and abroad. When the research literature on peer observation in Turkey is examined, it is seen that some of the studies were carried out on ELT instructors. However, these studies were conducted with a small number of participants who were chosen from a single institution. For this reason, it is thought that determining the views on peer observation of the ELT Instructors from different institutions who have knowledge about peer observation or have applied it before and conducting a study that consists of a large number of people working under different conditions will reveal more realistic results, encourage the use of peer observation, which is an alternative approach to supervision, as a professional development tool in a more efficient and systematic way and contribute to research literature on professional development.*

Methods: *In this study, general survey model was used. Target population of the study consists of 392 ELT instructors working at Ege University, Dokuz Eylül University, İzmir Institute of Technology, İzmir Katip Çelebi University and İzmir Demokrasi University in the 2018-2019 academic year. The findings relating to the perceptions of the ELT instructors on the positive and negative sides of peer observation were supplied by "Peer Observation Perception Scale in Instructional Supervision" with a five point Likert-type scale developed by the researchers. For the data analysis, techniques of arithmetical average and standard deviation were used in order to determine the levels of the perceptions of the instructors. Moreover, t test and one way analysis of variance were used in order to determine if there were differences among the arithmetical averages in terms of variables.*

Findings: *The findings of the research were as follows: While the perception level of the ELT instructors for the positive sides of peer observation of teaching was "I agree", for the negative sides of peer observation was " I partially agree". There was no statistically significant difference among the perceptions of the ELT instructors on the positive sides of peer observation relating to "gender", "undergraduate degree", "seniority" and "educational status". There was no statistically significant difference among the perceptions of the ELT instructors on the negative sides of peer observation relating to "gender", "undergraduate degree", "seniority" and "educational status". There was statistically significant difference among the perceptions of the ELT instructors relating to negative and positive sides of peer observation.*

Suggestions: *In accordance with the results of the study, it is recommended that not only ELT instructors but also academicians from all departments carry out peer observation with the aim of professional development in a more systematic way. In order for peer observation to be more effective, it is also recommended that information gathered from peer observation process remain confidential, academicians be free to choose their partners and have a training on observation and how to give feedback and their schedule be arranged in such a way that they can spare time for peer observation.*

EK:
Ders Denetiminde Meslektaş Rehberliği Algısı Ölçeği

Değerli öğretim görevlisi bu araştırma, İzmir ilindeki devlet üniversitelerinde görev yapan İngilizce öğretim görevlilerinin görüşlerine göre mesleki gelişim aracı olarak meslektaş rehberliği uygulamasının incelenmesine yöneliktir. Ölçekteki maddeleri dikkatlice okuyup cevaplamanız araştırmamıza kolaylık sağlayacaktır. Ayrıca isminizi yazmanıza gerek yoktur. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

I. BÖLÜM-Kişisel Bilgiler

Cinsiyet	Erkek ( ) Kadın ( )
Mezun Olduğunuz Bölüm	İngilizce Öğretmenliği ( ) İngiliz Dil Bilimi ( ) İngiliz Dili ve Edebiyatı ( ) Mütercim Tercümanlık ( ) Amerikan Kültürü ve Edebiyatı ( )
Eğitim Düzeyiniz	Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )
Mesleki Kıdeminiz	1-5 Yıl ( ) 6-10 Yıl ( ) 11- 15 Yıl ( ) 16-20 Yıl ( ) 21 Yıl ve üzeri ( )

II. BÖLÜM-Ölçek Maddeleri

	Meslektaş Rehberliği/nin/ile ilgili olarak;	**Tamamen Katılıyorum**	**Çoğunlukla Katılıyorum**	**Orta Düzeyde Katılıyorum**	**Az Katılıyorum**	**Hiç Katılmıyorum**
1.	Yeni öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini öğrenmemi sağladığını düşünüyorum.					
2.	Meslektaşlarım ile dayanışma ve işbirliğini artırdığını düşünüyorum.					
3.	Zayıf ve güçlü yönlerimin farkına varmamı sağladığını düşünüyorum.					
4.	Öğretim elemanlarının özgüvenini artırdığını düşünüyorum.					
5.	Ortak problemlerimize birlikte çözüm üretmemize yardımcı olduğunu düşünüyorum.					
6.	Öğretim elemanlarının özgüvenini artırdığını düşünüyorum.					
7.	Öğretime dair öğrenilmiş içerikleri uygulanırken görme fırsatı sunduğunu düşünüyorum.					
8.	Sürekli öğrenmeye teşvik ettiğini düşünüyorum.					
9.	Öğrencilerin derse olan ilgilerini gözlemleyebilme imkânı sunduğunu düşünüyorum.					
10.	Öğrencilerin yöntem ve tekniklere karşı tutumlarını saptayabilme imkânı sunduğunu düşünüyorum.					
11.	Öğrencilerin başarısının artmasına katkı sağladığını düşünüyorum.					
12.	Kurumumuzda uygulanmasına uygun yapıcı bir eleştiri kültür olmadığına inanıyorum.					
13.	Öğretim elemanlarının ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğine inanıyorum.					
14.	Öğretim elemanlarının gözlem yapma konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadığına inanıyorum.					
15.	Öğretim elemanlarının rehberlikte bulunacak kadar yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadığına inanıyorum.					
16.	Zaman alıcı olduğuna inanıyorum.					
17.	Yeterli güven ortamının olmadığına inanıyorum.					
18.	Dersimin başka birisi tarafından gözlemlenmesinin beni huzursuz ettiğine inanıyorum.					
19.	Öğretim elemanlarının özgürlüğüne zarar verdiğine inanıyorum.					

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Duygu ve Düşüncelere Saygı ile Hoşgörü Tutumları ve Görüşlerinin İncelenmesi[1]

Dr.Öğr.Üyesi Serkan Aslan
Süleyman Demirel Üniversitesi-Türkiye
serkanaslan@sdu.edu.tr

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 10, Sayı: 2, 2019, ss. 80-97

DOI: 10.19160/ijer.559526

Gönderim : 30.04.2019
Kabul : 29.06.2019

Özet:

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumlarını ve görüşlerini incelemektir. Araştırmada, karma araştırma yöntemlerinden biri olan yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Nicel boyutta araştırmanın örneklemini, Elazığ ilinde öğrenim görmekte olan, raslantısal örnekleme yöntemi ile seçilen 492 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel örneklemini uygun örnekleme yöntemine göre seçilmiş 15 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, kişisel bilgiler formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve "Duygu ve Düşüncelere Saygı ile Hoşgörü Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistik ve çok değişkenli varyans analizi; nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin düşüncelere saygı alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, duygulara saygı ve hoşgörü alt boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne çalışma durumuna göre öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmazken, hoşgörü alt boyutunda annesi çalışan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Baba mesleği durumuna göre öğrencilerin düşüncelere saygı ve hoşgörü alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmazken, duygulara saygı alt boyutunda anlamlı farklılık çıkmıştır.

Keywords: *Eğitim, Okul, öğrenci, Değer, Duygu ve düşüncelere saygı, Hoşgörü.*

Önerilen Atıf

Aslan, S. (2019). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Duygu ve Düşüncelere Saygı ile Hoşgörü Tutumları ve Görüşlerinin İncelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 10, Sayı: 2, 2019, ss. 80-97, DOI: 10.19160/ijer.559526

[1] Bu araştırma, 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda (USOS 2018), Ankara'da (11-14 Nisan 2018) sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

© 20XX e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyıl bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır. Nitekim günümüzde bilimde, teknolojide ve toplumsal hayatta hızlı bir değişim olmaktadır. Bu değişim bireylerin hayatlarını olumlu etkilerken, kimi zaman da olumsuz etkileyebilmektedir. Özellikle basın ve yayındaki haberler incelendiğinde son yıllarda teknolojide yaşanan hızlı değişim toplumsal hayatı tahrip etmekte ve toplumun yüzyıllardan beri nesilden nesile aktardığı değerleri olumsuz etkilemektedir. Toplumdaki bu değer tahribatını gidermek için günümüzde değerler eğitimin önemi gittikçe artmaktadır (Kale, 2007).

Değer eğitimi "kimilerine göre değerlerin açık ve şuurlu bir şekilde öğretilme teşebbüsü olarak tanımlanırken; kimilerine göre ise, değerlerin doğrudan ya da dolaylı olarak kişilerin değerler hakkındaki anlayış ve bilgisini geliştirmek, bireylere toplumun üyesi olarak belli değerler doğrultusunda davranabilmelerini sağlamak için gerekli beceri ve eğilimleri aşılama" şeklinde tanımlanmıştır (Hökelekli & Gündüz, 2007: 385). Değer eğitimi bilginin yanında öğrencinin kişiliğini iyileştirmesi, geliştirmesi ve topluma karşı sorumluluklarını öğrenmesini de kapsar (Ulusoy & Arslan, 2014). Bu bakımdan küçük yaşlardan itibaren değer eğitimine yer verilmesi son derece önem arz etmektedir. Değerler eğitiminde çocukların kendilerine ve topluma yararlı olacak temel değerleri psikolojik, bilişsel ve sosyal gelişimlerine uygun olarak kazanmaları amaçlanır (Aydın & Gürler, 2014). Bu bağlamda değerler eğitiminin amacı "çocuğun doğuştan getirdiği en iyi tarafı ortaya çıkarmak, kişiliğinin her yönüyle gelişmesini sağlamak, insani mükemmelliğe ulaşmasına yardımcı olmak, bireyi ve toplumu kötü ahlaktan korumak ve kurtarmak, bunun yanı sıra iyi ahlakla donatmak ve devamını sağlamaktır" (Aydın & Güler, 2014: 15).

Ulusal ve uluslararası alanyazında birçok değer yer almaktadır. Nitekim Türkiye'deki öğretim programları incelendiğinde ulusal ve uluslararası demokratik değerlerin yer aldığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017a; 2017b). Hoşgörü ile duygu ve düşüncelere saygı değerleri de, bu değerler içerisinde yer alan demokratik değerlerden birisidir.

Hoşgörü "bireylerin hak ve özgürlüklerinin güvence altına alındığı ve bireysel özgürlüklerin önem taşıdığı günümüzde bireylerin farklılıklarıyla bir arada yaşayabilmesi için sahip olunması gereken temel değerlerden biri" olarak tanımlanmıştır (Kaymakcan, 2007). Hoşgörü, toplumlardaki etnik, kültürel, ırk, cinsiyet vb. gibi farklılıklara karşı önyargıların yıkılması ve toplumsal barış ve huzur için gerekli olan önemli bir değerdir (Miller & Session, 2005). Duygu ve düşüncelere saygı değeri toplumsal yaşamın düzenlenmesi için de oldukça önemlidir. Farlılıkların hoşgörüyle karşılandığı bir toplumda yaşamak için daha küçük yaşlardan itibaren çocukların eğitilmesi önem arz etmektedir. Özellikle günümüzde küreselleşme ile birlikte dünya küçük bir köye dönüşmüştür. Bunun neticesinde de farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin birbirleriyle ilişkiye geçtiği düşünüldüğünde farklı özelliklere sahip bireylere hoşgörülü davranmanın önemi daha belirgin hale gelmiştir. Başkalarına karşı açık fikirli ve anlayışlı olmak, anlaşmazlıkları ve çatışmaları çözmede şiddet içermeyen, barışçıl yöntemler kullanmak ve dayanışma, paylaşma ve saygı gösterme gibi değerlerin yaşamda sürekliliğini sağlamak beraberinde, birlikte huzur içinde yaşamayı getirecektir (Reardon, 1997'den akt: Karaman-Kepenekçi, 2004).

Ülkemizde değerler eğitimi ile ilgili birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Bektaş & Karadağ, 2013; Kalın, 2013). Ancak ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü değerine yönelik tutumlarını ve görüşlerini birlikte inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Günümüzde değerlerin öğrencilere aktarılması gittikçe önem arz eden bir konu haline gelmiştir. Çünkü toplumsal düzenin sağlanmasında ve toplumun birlikte yaşamasına katkı sağlanmasında değerlerin önemli bir yeri vardır. Değerler, toplumu birleştiren bir harç olarak görülebilir. Özellikle son yıllarda artan şiddet olaylarının temelinde değerlerin yitirilmesinin yer aldığı söylenebilir. Gerek sosyal basında ve gerekse yazılı/görsel basında şiddetin ilkokul öğrencileri arasında da yaygınlaştığı görülmektedir. Bu bakımdan, öğrencilerin değerler ile ilgili

tutumlarının ve görüşlerinin ne olduğunun ortaya konulması değerler eğitiminde öğretmenlere yol gösterici olacaktır. Bu nedenle böyle bir çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı ve başta sınıf öğretmenleri olmak üzere program geliştirme uzmanlarına dönüt sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan yola çıkarak yapılan bu araştırmanın genel amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumlarını ve görüşlerini incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumlarına ilişkin katılım düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutum puanları arasında cinsiyet, anne çalışma durumu, baba mesleği, anne-baba eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı değeri, duygu ve düşüncelere saygılı bir birey olmak için neler yapmamız gerektiği, duygu ve düşüncelere saygı değerinin birey ve toplum açısından önemi ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Öğrencilerin hoşgörü değeri, hoşgörülü bir birey olmak için neler yapmamız gerektiği, hoşgörü değerinin birey ve toplum açısından önemi ile ilgili görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli: Araştırmada, karma araştırma yöntemlerinden biri olan yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Creswell & Plano-Clarck (2011) tarafından yakınsayan paralel desende, nitel ve nicel verilerin eş zamanlı olarak toplandığı belirtilmiştir. Bu araştırmada da nicel ve nitel veriler bir arada toplanmıştır. Araştırmada önce nicel hemen ardından nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu, nicel verilerin toplanılmasında kullanılan ölçeğin boyutlarını ve maddelerini destekler şekilde hazırlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda betimsel tarama modeli, nitel boyutunda ise fenomenolojik desen kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın nicel boyutundaki örneklemi, Elazığ ilinde öğrenim görmekte olan raslantısal örnekleme yöntemi ile seçilen 429 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Akarsu (2014) tarafından raslantısal örnekleme yöntemi "evrende bulunan her birey veya nesne eşit seçilme şansına sahip olduğu" şeklinde tanımlanmıştır. Araştırmanın nitel örneklemini uygun örnekleme yöntemine göre seçilmiş 15 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemin özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Örneklemin özellikleri*

		f	%
Cinisyet	Kadın	206	48
	Erkek	223	52
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	107	25
	Çalışmıyor	322	75
Baba Meslek Durumu	İşsiz	12	3
	İşçi	124	29
	Memur	100	23
	Serbest meslek	114	27
	Esnaf	57	13
	Çiftçi	22	5
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar değil	30	7
	İlkokul	107	25
	Ortaokul	107	25
	Lise	98	23
	Üniversite	87	20
Baba Eğitim Durumu	Okuryazar değil	7	2
	İlkokul	73	17
	Ortaokul	95	22
	Lise	133	31
	Üniversite	121	28

Tablo 1 incelendiğinde erkek öğrencilerin (%52) kadın öğrencilerden (%48) fazla olduğu, öğrenci annelerinin çoğunluğunun çalışmadığı (%75), baba mesleği olarak işçilerin çoğunlukta olduğu (%29), annelerin ilkokul ve ortaokul mezunu (%25) olduğu, babalarının ise lise mezunu (%31) olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplama Aracı

Duygu ve Düşüncelere Saygı ile Hoşgörü Tutum Ölçeği: Araştırmada veri toplama aracı olarak, kişisel bilgiler formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Özçelik (2016) tarafından geliştirilen "Duygu ve Düşüncelere Saygı ile Hoşgörü Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel bilgiler formu alanyazın incelenerek hazırlanmış olup katılımcıların cinsiyetlerini, anne çalışma durumunu, baba mesleğini, anne ve baba eğitim durumunu belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Araştırmada Çelik (2016) tarafından geliştirilen "Duygu ve Düşüncelere Saygı ile Hoşgörü Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Çelik (2016) tarafından ölçek geliştirilirken açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi yapılırken ölçeğin üç faktörden, 18 madden oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçeğin faktörleri "Düşüncelere Saygı", "Duygulara Saygı" ve "Hoşgörü" olarak adlandırılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre birinci faktörde yer alan maddelerin yük değerleri .751 ile .423 arasında değişiklik göstermekteyken, ikinci faktörde yer alan maddelerin yük değerleri .756 ile .537 arasında ve üçüncü faktörde yer alan maddelerin yük değerleri ise .683 ile .445 arasında değişmektedir. Ayrıca faktörlere ilişkin açıklanan varyans yüzdeleri incelendiğinde birinci faktörün tek başına varyansın %15.309'unu, ikinci faktörün tek başına varyansın %14.895'ini ve üçüncü faktörün de tek başına varyansın %14.618'ini açıkladığı görülmektedir. Üç faktörün ise birlikte toplam varyansın %44.882'sini açıkladığı tespit edilmiştir (Çelik, 2016: 99). Ölçek 3'lü likert şeklinde hazırlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan ise 54'tür.

Yapılan bu araştırmada duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutum ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı .61 olduğu tespit edilmiştir. Özdamar (2014) Cronbach Alpha katsayısının .60 ve üstünün kabul edilebilir olduğunu belirtmiştir.

Görüşme Formu: Gürbüz ve Şahin (2014) görüşmeyi "sözlü iletişim yoluyla insanları ve onlarla ilişkili durumları anlamaya çalışan bir veri toplama aracı" olarak tanımlamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş veya görüşme esnasında ortaya çıkan konulara yönelik ek sorular sormaya imkan tanıyan görüşme türüdür (Güler, Halıcıoğlu & Taşğın, 2013). Bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken nitel araştırma deneyimine sahip alanında uzman iki kişiye sunulmuş ve gelen dönütler neticesinde forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı tarafından ilkokullara gidilip öğlen arası dördüncü sınıf öğrencilerine ölçekler dağıtılmış ve ölçeğin hangi amaçla toplandığı açıklanmıştır. Katılımcıların araştırmaya gönüllü bir şekilde katılmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın verileri, 6-17/Kasım/2017 tarihleri arasında toplanmıştır. Ölçekler uygulandıktan sonra yine gönüllülük ilkesine dayalı olarak öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılırken veriler ses kaydına alınmıştır. Görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde betimsel istatsistik ve çok değişkenli varyans analizi (MANOVA), nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. MANOVA'nın uygulanabilmesi için birtakım varsayımların karşılanması gerekmektedir. Bunlar; tek ve çok değişkenli normal dağılımın sergilenmesi, makul düzeyde doğrusal ilişkinin olması, kovaryanslar arasında anlamlı farklılıkların olmaması, bağımlı değişkenlere ait hata varyanslarının homojen olması ve her bir verinin diğerinden bağımsız olmasıdır (Can, 2017). Araştırmada tüm varsayımların karşılandığı tespit edilmiştir. Ölçekte yer

alan maddelerin düzeyi; 1.00 – 1.66, katılmıyorum 1.67-2.32, kısmen katılıyorum ve 2.33-3.00 katılıyorumdur. Green ve Salkind'e göre (2013) MANOVA'da etki büyüklüğü değeri (η2) .01 küçük, .06 orta ve .14 büyük olarak değerlendirilmektedir. İlgili tablolarda etki büyüklüğüne de yer verilmiştir.

Berg (2001) tarafından içerik analizi "kalıpları, temaları, önyargıları ve anlamları tespit etmek amacıyla belirli bir materyalin dikkatlice, ayrıntılı ve sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanması" şeklinde tanımlamıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin görüşme formuna vermiş oldukları cevaplar kodlanmış, kodlamalar temalaştırılmıştır. Geçerlik ve güvenirliği sağlamak için öğrenci görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiş, kodlar alanından uzman iki kişiye gösterilip görüşleri alınmıştır (Güler, Halıcıoğlu & Taşğın, 2013).

BULGULAR

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın nicel bulgular bölümünde, öğrencilerin duygu düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumları katılım düzeyleri incelenmiş, duygu düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumları arasında cinsiyet, anne çalışma durumu, baba mesleği, anne ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılığın olup olmadığı incelenmiştir.

Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumlarına ilişkin katılım düzeyleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumları katılım düzeyleri*

Değişkenler	N	$\overline{X}$	ss	Max	Min	Düzey
Düşüncelere Saygı	429	2.59	.29	3.00	1.83	Yüksek
Duygulara Saygı	429	2.67	.32	3.00	1.80	Yüksek
Hoşgörü	429	2.68	.29	3.00	1.86	Yüksek
Genel	429	2.62	.22	3.00	1.78	Yüksek

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumları ölçeğinin geneline ($\overline{X}$ =2.62), düşüncelere saygı ($\overline{X}$ =2.59), duygulara saygı ($\overline{X}$ =2.67) ile hoşgörü ($\overline{X}$ =2.68) alt boyutlarına "*yüksek*" düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumlarının cinsiyetlerine ilişkin tek faktörlü MANOVA sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumlarının cinsiyet değişkenine göre tek faktörlü MANOVA sonuçları*

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	ss	sd	F	p	η^2
Düşüncelere Saygı	K	206	2.59	.27	1-427	.27	.60	.00
	E	223	2.58	.32				
Duygulara Saygı	K	206	2.76	.27	1-427	31.76	**.00**	.06
	E	223	2.58	.35				
Hoşgörü	K	206	2.72	.28	1-427	9.20	**.00**	.02
	E	223	2.64	.30				

Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirleyebilmek için tek faktörlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA analizinin temel varsayımlarından biri olan Box'ın M istatistiği kontrol edildiğinde yayılma matrisinin homojenlik varsayımını karşıladığı tespit edilmiştir ($F_{6-1298902,442}$=3.208 , p>.001). Wilks Lambda Testi sonuçları, cinsiyet açısından öğrencilerin duygu ve

düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumlarına ait boyutların doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Wilk's Λ= .926, $F_{(1-427)}$=11.307, p<.05).

Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumlarını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Tabloda, öğrencilerin düşüncelere saygı (F_{1-427}=.27, p>.05) alt boyutunun cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği, duygulara saygı (F_{1-427}=31.76, p<.05) ile hoşgörü (F_{1-427}=9.20, p<.05) alt boyutlarının cinsiyet açısından kadın öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca tablodan cinsiyet ile düşüncelere saygı ve hoşgörü düzeyine ait etkileşiminin düşük düzeyde, duygulara saygı düzeyine ait etkileşiminin orta düzeyde etkili olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumlarının anne çalışma durumuna ilişkin tek faktörlü MANOVA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumlarının anne çalışma durumu değişkenine göre tek faktörlü MANOVA sonuçları*

Bağımlı Değişken	Çalışma Durumu	n	$\overline{X}$	ss	sd	F	p	η^2
Düşüncelere Saygı	Çalışıyor	107	2.57	.28	1-427	.27	.60	.00
	Çalışmıyor	322	2.59	.30				
Duygulara Saygı	Çalışıyor	107	2.70	.30	1-427	1.23	.26	.00
	Çalışmıyor	322	2.66	.33				
Hoşgörü	Çalışıyor	107	2.73	.26	1-427	5.07	**.02**	.01
	Çalışmıyor	322	2.66	.30				

Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumları arasında anne çalışma değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirleyebilmek için tek faktörlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA analizinin temel varsayımlarından biri olan Box'ın M istatistiği kontrol edildiğinde yayılma matrisinin homojenlik varsayımını karşıladığı tespit edilmiştir ($F_{6-241771.830}$=.841, p>.001). Wilks Lambda Testi sonuçları, anne çalışma durumu açısından öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeylerine ait boyutların doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (Wilk's Λ= .985, $F_{(1-427)}$=2.113, p>.05).

Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumlarını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Tabloda, öğrencilerin düşüncelere saygı (F_{1-427}=.27, p>.05) ile duygulara saygı (F_{1-427}=1.23, p>.05) alt boyutlarının anne çalışma durumu açısından anlamlı bir farklılık göstermediği, hoşgörü (F_{1-427}=5.07, p<.05) alt boyutunun anne çalışma durumu açısından çalışan anneye sahip olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca tablodan anne çalışma durumu ile duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutum düzeyine ait etkileşiminin düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumlarının baba mesleki durumlarına ilişkin tek faktörlü MANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumları arasında baba mesleki durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirleyebilmek için tek faktörlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA analizinin temel varsayımlarından biri olan Box'ın M istatistiği kontrol edildiğinde yayılma matrisinin homojenlik varsayımını karşıladığı tespit edilmiştir ($F_{30-14831.447}$=1.213, p>.001). Wilks Lambda Testi sonuçları, baba meslek durumu açısından öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeylerine ait boyutların doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (Wilk's Λ= .944, $F_{(5-423)}$=1.646, p>.05).

Tablo 4. *Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumlarının baba meslek değişkenine göre tek faktörlü MANOVA sonuçları*

Bağımlı Değişken	Meslek	n	$\overline{X}$	ss	sd	F	p	η^2
Düşüncelere Saygı	İşsiz	12	2.63	.25	5-432	1.03	.39	.01
	İşçi	124	2.55	.29				
	Memur	100	2.60	.30				
	Serbest meslek	114	2.62	.29				
	Esnaf	57	2.54	.30				
	Çiftçi	22	2.62	.24				
Duygulara Saygı	İşsiz	12	2.85	.22	5-423	2.68	.05	.03
	İşçi	124	2.62	.36				
	Memur	100	2.63	.30				
	Serbest meslek	114	2.73	.29				
	Esnaf	57	2.64	.33				
	Çiftçi	22	2.74	.32				
Hoşgörü	İşsiz	12	2.80	.16	5-423	1.41	.21	.01
	İşçi	124	2.64	.30				
	Memur	100	2.71	.30				
	Serbest meslek	114	2.66	.29				
	Esnaf	57	2.71	.29				
	Çiftçi	22	2.68	.25				

Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumlarını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Tabloda, öğrencilerin düşüncelere saygı (F_{5-423}=1.03, p>.05), duygulara saygı (F_{5-423}=2.68, p>.05) ve hoşgörü (F_{5-423}=1.41, p>.05) alt boyutlarının baba meslek durumu açısından anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Ayrıca tablodan baba mesleki durumu ile duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutum düzeyine ait etkileşiminin düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumlarının anne eğitim durumlarına ilişkin tek faktörlü MANOVA sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumlarının anne eğitim durumu değişkenine göre tek faktörlü MANOVA sonuçları*

Bağımlı Değişken	Eğitim Durumu	n	$\overline{X}$	ss	sd	F	p	η^2
Düşüncelere Saygı	Okuryazar değil	30	2.55	.31	4-424	.36	.83	.00
	İlkokul	107	2.59	.29				
	Ortaokul	107	2.58	.28				
	Lise	98	2.61	.31				
	Üniversite	87	2.58	.30				
Duygulara Saygı	Okuryazar değil	30	2.66	.33	4-424	.20	.93	.00
	İlkokul	107	2.64	.35				
	Ortaokul	107	2.68	.33				
	Lise	98	2.67	.29				
	Üniversite	87	2.67	.32				
Hoşgörü	Okuryazar değil	30	2.61	.30	4-424	.76	.54	.00
	İlkokul	107	2.68	.28				
	Ortaokul	107	2.65	.30				
	Lise	98	2.71	.28				
	Üniversite	87	2.69	.31				

Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumları arasında anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirleyebilmek için tek faktörlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA analizinin temel varsayımlarından biri olan Box'ın M istatistiği kontrol edildiğinde yayılma matrisinin homojenlik varsayımını karşıladığı tespit edilmiştir ($F_{24-93598.815}$=.727, p>.001). Wilks Lambda Testi sonuçları, anne eğitim durumu açısından öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumlarına ait boyutların doğrusal

kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (Wilk's Λ= .987, $F_{(4-424)}$=.935, p>.05).

Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumlarını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Tabloda, öğrencilerin düşüncelere saygı (F_{4-424}=.36, p>.05), duygulara saygı (F_{4-424}=.20, p>.05) ve hoşgörü (F_{4-424}=.76, p>.05) alt boyutlarının anne eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Ayrıca tablodan anne eğitim durumu ile duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutum düzeyine ait etkileşiminin düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumlarının baba eğitim durumlarına ilişkin tek faktörlü MANOVA sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumlarının baba eğitim durumu değişkenine göre tek faktörlü MANOVA sonuçları*

Bağımlı Değişken	Eğitim Durumu	n	$\overline{X}$	ss	sd	F	p	η^2
Düşüncelere Saygı	Okuryazar değil	7	2.57	.23	4-424	.87	.47	.00
	İlkokul	73	2.53	.33				
	Ortaokul	95	2.60	.27				
	Lise	133	2.60	.30				
	Üniversite	121	2.60	.29				
Duygulara Saygı	Okuryazar değil	7	2.51	.25	4-424	1.05	.37	.00
	İlkokul	73	2.62	.41				
	Ortaokul	95	2.70	.31				
	Lise	133	2.68	.29				
	Üniversite	121	2.66	.32				
Hoşgörü	Okuryazar değil	7	2.61	.22	4-424	1.18	.31	.01
	İlkokul	73	2.61	.32				
	Ortaokul	95	2.68	.29				
	Lise	133	2.69	.29				
	Üniversite	121	2.70	.28				

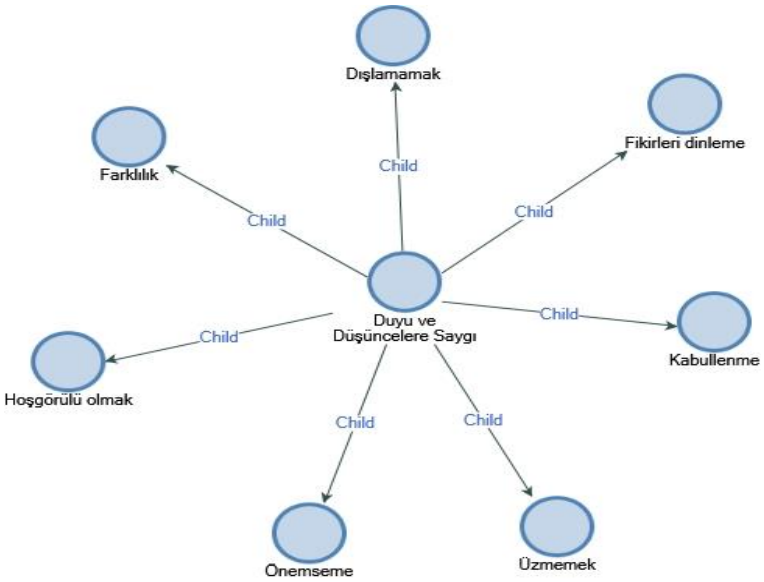
Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumları arasında baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirleyebilmek için tek faktörlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA analizinin temel varsayımlarından biri olan Box'ın M istatistiği kontrol edildiğinde yayılma matrisinin homojenlik varsayımını karşıladığı tespit edilmiştir ($F_{24-2996.340}$=1.353, p>.001). Wilks Lambda Testi sonuçları, baba eğitim durumu açısından öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumlarına ait boyutların doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (Wilk's Λ= .978, $F_{(4-424)}$=9.78, p>.05).

Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumlarını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Tabloda, öğrencilerin düşüncelere saygı (F_{4-424}=.87, p>.05), duygulara saygı (F_{4-424}=1.05, p>.05) ve hoşgörü (F_{4-424}=1.18, p>.05) alt boyutlarının baba eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Ayrıca tablodan baba eğitim durumu ile duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutum düzeyine ait etkileşiminin düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde; öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı değeri, duygu ve düşüncelere saygılı bir birey olmak için neler yapmamız gerektiği, duygu ve düşüncelere saygı değerinin birey ve toplum açısından önemi, hoşgörü değeri, hoşgörülü bir birey olmak için neler yapmamız gerektiği, hoşgörü değerinin birey ve toplum açısından önemi ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile ilgili görüşlerine Şekil 1'de yer verilmiştir.



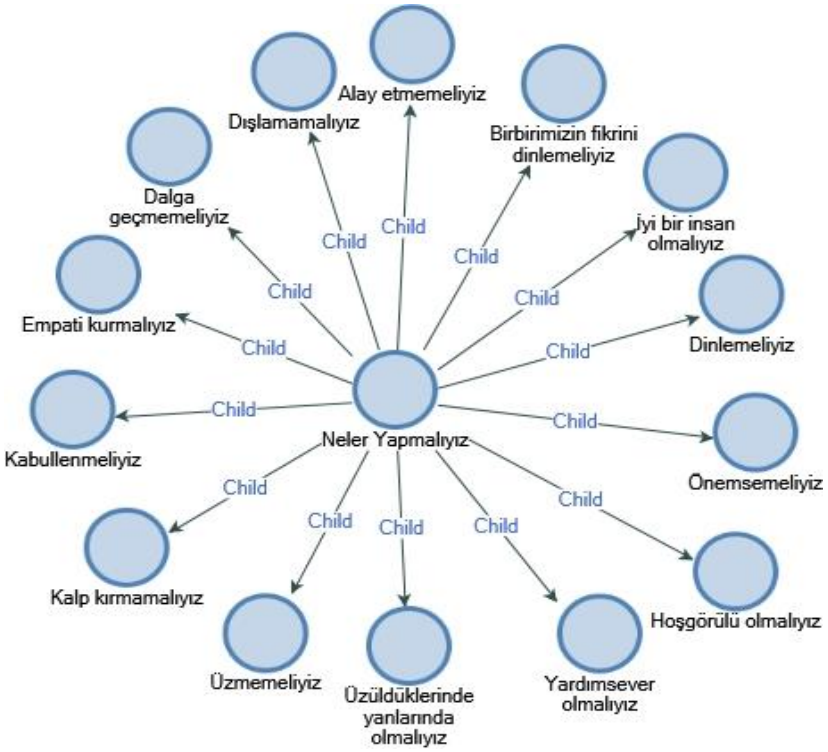
Şekil 1. *Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile ilgili görüşleri*

Şekil 1 incelendiğinde öğrenciler tarafından duygu ve düşüncelere saygı değeri insanları dışlamamak, fakirleri dinlemek, insanları olduğu gibi kabullenmek, kimseyi üzmemek, insanları önemsemek, hoşgörülü olmak, farklı fikirlere saygılı olmak olarak algılanmaktadır. Öğrencilerin bazılarına ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

> "*Bir kişi her kim olursa olsun, onun düşüncelerini önemseyip saygı göstermeliyiz. Aynı şekilde duyguları da farklı olsa da önemseyip saygı göstermeliyiz.*" (Ö:4, E)

> "*Arkadaşlarımızın düşünceleri de duyguları da bizden farklı olabilir. Biz duygu ve düşünceleri bizim gibi olmasa da onu dışlamamalıyız.*" (Ö:5, E)

Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygılı bir birey olarak neler yapmamız gerektiği konusundaki görüşleri Şekil 2'de verilmiştir.



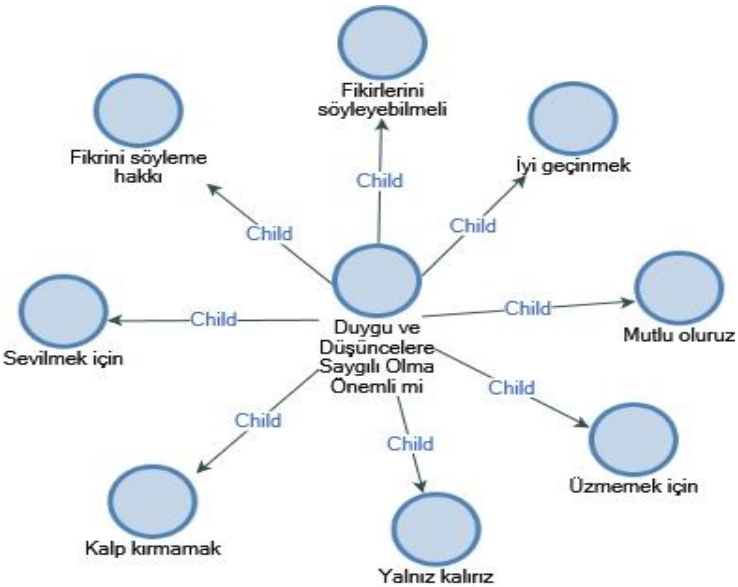
Şekil 2. *Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile ilgili neler yapılması ile ilgili görüşleri*

Şekil 2 incelendiğinde öğrenciler tarafından bireylerin duygu ve düşüncelere saygılı olmak için bireylerle alay etmemek, insanların birbirinin fikirlerini dinlemek, iyi bir insan olmak, diğer bireyleri dinlemek, diğer bireylerin düşüncelerini önemsemek, hoşgörülü olmak, yardımsever olmak, insanların üzüldüklerinde yanlarında olmak, kimseyi üzmemek, kalp kırmamak, herkesi olduğu gibi kabullenmek, empati kurmak, dalga geçmemek ve insanları dışlamamak gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin bazılarına ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

> *"Arkadaşımız bir fikrini söylediğinde onu dinleyip düşüncelerini önemsemeliyiz. Mesela ben bahçede top oynamak istiyordum. Arkadaşım bana saklambaç oynayalım dedi. Bende onun düşüncesini önemsedim ve saklambaç oynadık. Arkadaşım üzüntülü ise o gün üzüldüklerinde yanlarında olmalıyız ve onla alay etmemeliyiz." (Ö:4, E)*

> *"Çevremizdeki herkese saygılı olmalıyız. Fikirlerini önemseyip onları dinlemeliyiz. Kırmamalıyız farklı fikirde olduğu için. " (Ö:7, K)*

Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygılı olmanın önemi ile ilgili görüşleri Şekil 3'te verilmiştir.



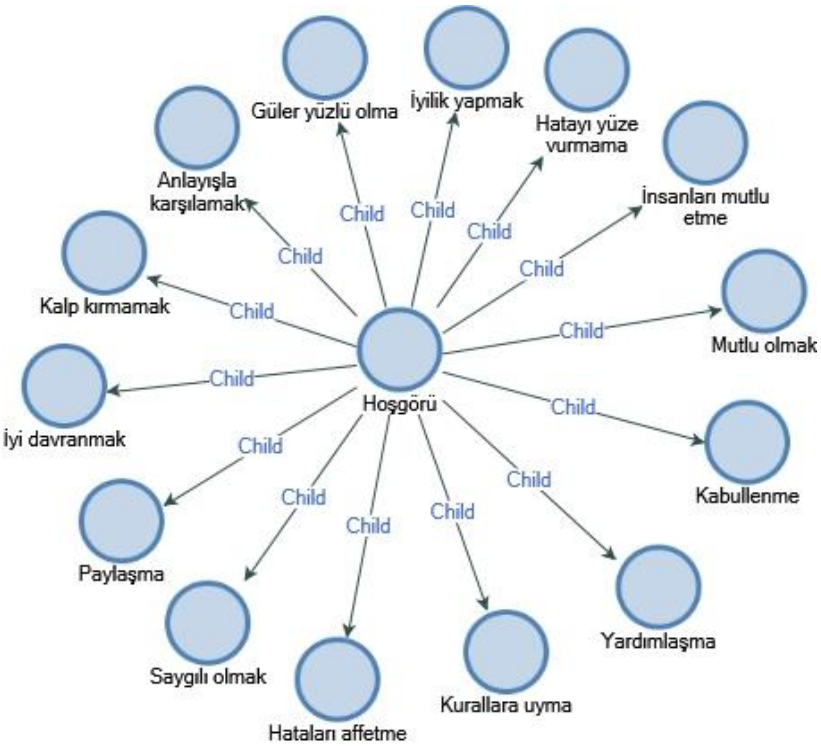
Şekil 3. *Öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygılı olmanın önemi ile ilgili görüşleri*

Şekil 3 incelendiğinde öğrenciler tarafından duygu ve düşüncelere saygılı olmanın kalp kırmamak, yalnız kalmamak, sevilmek için, fikrini söyleme hakkı olduğu için, fikirlerini özgürce söyleyebilmek için, iyi geçinmek, mutlu olmak ve insanları üzmemek için önemli olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin bazılarına ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

> *"Önemlidir. Çünkü eğer arkadaşlarımızın duygu ve düşüncelerine saygılı olmazsak arkadaşlarımız üzülebilir ve bizimle oyun oynamayabilirler." (Ö:8, K)*

> *"Önemlidir. Çünkü herkesin söz söyleme hakkı var, karşımızdaki kişi bir insan ve onların fikirlerini söylemeleri en temel hakkıdır. " (Ö:9, E)*

Öğrencilerin hoşgörü değeri ile ilgili algıları Şekil 4'te verilmiştir.



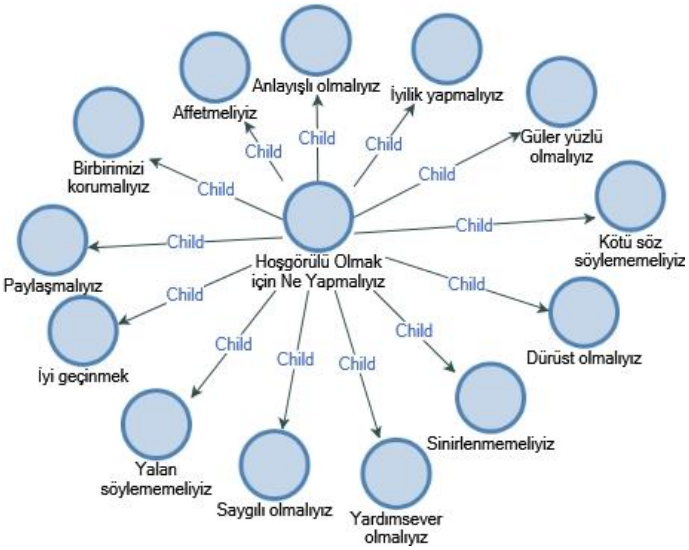
Şekil 4. *Öğrencilerin hoşgörü değeri ile ilgili algıları*

Şekil 4 incelendiğinde öğrenciler tarafından hoşgörü değeri; iyilik yapma, hatayı yüze vurmama, insanları mutlu etme, kendimizin mutlu olması, insanları olduğu gibi kabullenme, yardımlaşma, kurallara uyma, hataları affetme, saygılı olma, paylaşma, iyi davranma, kalp kırmama, insanları anlayışla karşılama ve güler yüzlü olma olarak algılanmaktadır. Öğrencilerin bazılarına ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

> *"İyilik yapma, insanları mutlu etme, güler yüzlü olma ve arkadaşlarımızın hatalarını affetme aklıma geliyor. Örneğin arkadaşım oyunda kurallara uymadı ben ona hoşgörülü davrandım." (Ö:8, K)*

> *"Bir insanın hatasını yüzüne vurmama onun hatasını affetmedir hoşgörü." (Ö:10, E)*

Öğrencilerin hoşgörülü olmak için neler yapılmasına yönelik görüşleri Şekil 5'te sunulmuştur.



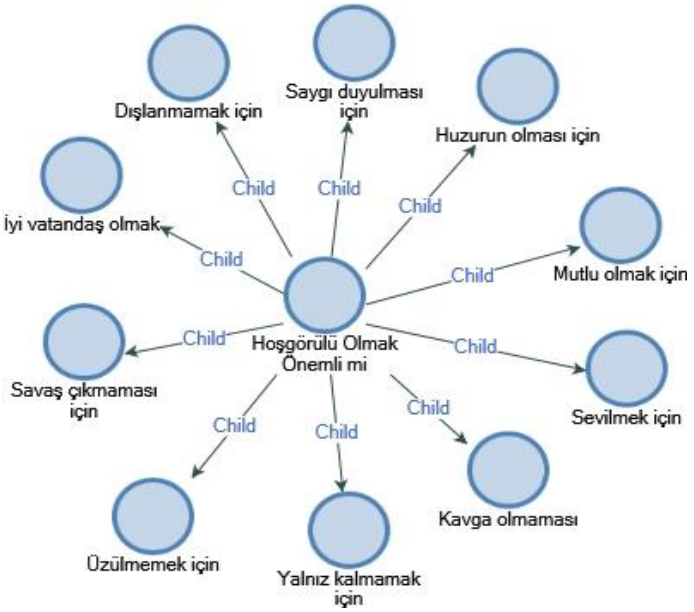
Şekil 5. *Öğrencilerin hoşgörülü olmak için ne yapılmasına yönelik görüşleri*

Şekil 5 incelendiğinde öğrenciler tarafından, hoşgörülü olmak için anlayışlı olmalıyız, iyilik yapmalıyız, güler yüzlü olmalıyız, kötü söz söylememeliyiz, dürüst olmalıyız, sinirlenmemeliyiz, yardımsever olmalıyız, saygılı olmalıyız, saygılı olmalıyız, yalan söylememeliyiz, iyi geçinmeliyiz, paylaşmalıyız, birbirimizi korumalıyız, affetmeliyiz görüşleri belirtilmiştir. Öğrencilerin bazılarına ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

"Toplumda insanlar birbirleriyle iyi geçinmeli. Arkadaşımızın bir hatası olduğunda onu affetmeliyiz." (Ö:3, K)

"Yardımlaşmalıyız, hemen sinirlenmemeliyiz. Her şeye kızmamalıyız. " (Ö:6, E)

Öğrencilerin hoşgörülü olmanın önemine yönelik görüşleri Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 5. *Öğrencilerin hoşgörülü olmanın önemine yönelik görüşleri*

Şekil 5 incelendiğinde öğrenciler tarafından "Hoşgörülü olmak önemli mi?" sorusuna dışlanmamak için, saygı duyulması için, huzurun olması, mutlu olunması, sevilmek için, kavga olmaması, yalnız kalmamak için, üzülmemek, savaş çıkmaması için, iyi vatandaş olmak için cevaplarını vermişlerdir. Öğrencilerin bazılarına ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

"Huzurlu ve mutlu olmak için birbirimize karşı hoşgörülü olmalıyız." (Ö:7, K)

"Önemlidir. Çünkü hoşgörülü bir insan olursak çevremizdeki diğer insanlar bize saygı duyar. Birbirimize karşı hoşgörülü olursak mutlu oluruz." (Ö:9, E)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü boyutlarına katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu sonuca dayalı olarak öğrencilerin bu değerlere katılım düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Böyle bir sonucun elde edilmesi araştırmacı tarafından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Özellikle ülkemizde bireylere değerlerin kazandırılması ile ilgili çalışmalar yapılmakta ve öğretim programlarında değerlere yer verilmektedir (MEB, 2017a; 2017b). Öğrencilerin değerlere bu kadar yüksek düzeyde katılım göstermeleri, öğrencilere bu değerlerin kazandırılmasını kolaylaştırabilir. Öğrencilerin düşüncelere saygı alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, duygulara saygı ve hoşgörü alt boyutlarında kadın öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca dayalı olarak, kadın öğrencilerin daha çok duygulara saygılı ve hoşgörülü olduğu söylenebilir. Aslan (2017) tarafından yapılan araştırmada da, bu araştırma sonucuna paralel olarak kadın öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucu

elde edilmiştir. Diğer yandan Çelik (2014) araştırmasında, öğrencilerin yardımseverlik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Anne çalışma durumuna göre öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmazken, hoşgörü alt boyutunda annesi çalışan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuca dayalı olarak annesi çalışan öğrencilerin daha hoşgörülü olduğu söylenebilir. İnel ve Gökalp (2018) tarafından yapılan araştırmada, ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri ile anne meslek durumu arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Baba meslek durumuna göre öğrencilerin düşüncelere saygı ve hoşgörü alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmazken, duygulara saygı alt boyutunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu sonuca dayalı olarak, baba mesleğinin duygulara saygılı olunmasında etkili olduğu söylenebilir. Anne ve baba eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Bu sonuç araştırmamızın dikkat çekici bir bulgusudur. Zira anne-baba eğitim durumları arasında anlamlı farklılığın olması beklenen bir durumdu. Ancak yapılan bu çalışmada beklenen bu durumun tam tersi bir durum elde edilmiştir. Ebeveynlerin öğrenim düzeyleri arttıkça değerlerin edinim düzeyleri de artmaktadır. Nitekim Keskin (2008) ile Türk ve Nalçacı (2011) tarafından yapılan araştırmalarda da bu durum belirtilmiştir. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin yardımseverlik tutumları (Çelik, 2014) ve hoşgörü eğilimleri (Aslan, 2017) ile ilgili yapılan çalışmalarda anne-baba eğitim durumları açısından anlamlı farklılık elde edilmiştir.

"Duygu ve düşüncelere saygılı olma denilince aklınıza ne gelmektedir?" sorusuna öğrenciler tarafından, başka bireylerin fikirlerini önemsemek, düşüncelerinden ötürü kimseyi dışlamamak, karşımızdaki kişilerin duygularını önemsemek cevapları verilmiştir. Duygu ve düşüncelere saygı değeri toplumsal yaşamın düzenlenmesi için de oldukça önemlidir. Öğrenciler tarafından duygu ve düşüncelere saygı ile ilgili görüşleri incelendiğinde duygu ve düşüncelere saygıyı doğru anladıkları ve toplumsal yaşamın düzenlenmesine katı sağlayacağı söylenebilir. Toplumsal yaşam, farklı duygu ve düşüncelere sahip bireylerin bir arada yaşamalarını zorunlu kılmaktadır. Bu durumda yapılacak olan değerler eğitimi çerçevesinde amaç, eğitim ortamlarının yapısını ve koşullarını ilgili değerleri bir bütün olarak çocuklara kazandırmaya elverişli hale getirmektir (Çelik, 2016:52). Öğrenciler tarafından duygu ve düşüncelere saygılı olmak için, karşımızdaki kişileri dinlemeliyiz, hatalarını affetmeliyiz, fikirlerini önemsemeliyiz, üzüldüklerinde yanlarında olmalıyız görüşlerini belirtmişlerdir. Bu da, yukarıda bahsedildiği gibi öğrencilerin toplumsal yaşama olumlu yönde katkı sağlayacağının bir göstergesidir. Öğrencilerin tarafından duygu ve düşüncelere saygılı olmanın önemli olduğu belirtilmiştir.

Öğrenciler hoşgörüyü, hataları affetme, yardımlaşma, alay etmeme, paylaşma olarak algılamaktadırlar. Hoşgörü, hayatın engellerini hoş görmek, rahat olmak ve diğer bireyleri de rahatlatmaktır. Hoşgörünün kaynağı ise sevgi ve saygıdır. Çünkü hoşgörü farklılığa açık olmak, insanların iyi yönlerini takdir etmek anlamını taşır (Tillman, 2014: 85). Kolaç (2010) "bünyesinde sevgi, saygı, güven, anlayış, kabul gibi anlamları taşıyan hoşgörü değeri, demokrasi, barış, uyum, özgürlük gibi olumlu durumların ortaya çıkmasını sağladığını" ifade etmiştir Öğrenciler tarafından hoşgörülü olmak için, yalan söylememek, yardımcı olmak, karşımızdaki kişiye hemen sinirlenmemek, onu dinlemek gerektiğini belirtilmiştir. Öğrenciler tarafından hoşgörülü olmak huzurlu ve mutlu olmak için önemli olduğu belirtilmiştir.

Araştırma sonucuna dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

- Öğretmenler tarafından, öğretme-öğrenme ortamında öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumlarını olumlu yönde geliştirici etkinlikler uygulanmalıdır. Bu şekilde öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumları gelişeceği gibi bu değerlere yönelik algıları da değişecektir.

- Ebeveynlerin, öğrencilerin değerleri kazanmasında önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Ebeveynlere, duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü değerinin öğrencilere kazandırılmasının önemini anlatan seminerler verilmesi yararlı olacaktır.

- Öğrencilerin, duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü değerine yönelik derinlemesine nitel araştırmaların yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Akarsu, B. (2014). Hipotezlerin, değişkenlerin ve örneklemin belirlenmesi. M. Metin (Edt) *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Aslan, S. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri ile yardımseverlik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 163-175.

Aydın, M.Z. ve Güler, Ş. (2014). *Okulda değerler eğitimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bektaş, M. ve Karadağ, B. (2013). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yardımlaşma değerine yönelik geliştirdikleri metaforların incelenmesi. *Turkish Studies, 8*(8), 271-286.

Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Ally and Bacon.

Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J.W. & Clarck-Plano, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research.* London: SAGE.

Çelik, Ö. (2016). *Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çelik, Z. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yardımseverlik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Green, S.B., & Salkind, N.J. (2013). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data.* New Jersey: Pearson.

Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. ve Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2007). Üstün yetenekli çocukların değer yönelimleri ve eğilimleri. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z.Ş. Arslan & M. Zengin (Edt). *Değerler ve eğitimi.* İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

İnel, Y. ve Gökalp, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin incelenmesi. *Turkish Studies, 13*(27), 847-877.

Kale, N. (2007). *Nasıl bir değerler eğitimi? Değerler ve eğitimi. Uluslararası sempozyumu içinde.* İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Kalın, Z.T. (2013). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Karaman-Kepenekçi, Y. (2004). Sınıf öğretmenlerine göre hoşgörü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 250-265.

Kaymakcan, R. (2007). Bir değer olarak hoşgörü ve eğitimi. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Kökelekli, Ş. Arslan ve M. Zengin (Edt.*) Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu.* İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Velî Mevlana ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler ve hoşgörü eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi,* 55, 193-208.

MEB. (2017a). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar.)* Ankara: Devlet Kitap Basımevi.

MEB. (2017b). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6 , 7 ve 8. sınıflar.)* Ankara: Devlet Kitap Basımevi.

Miller, K.J., & Session, M.M. (2005). Infusing tolerance, diversity, and social personal curriculum into inclusive social studies classes using family portraits and contextual teaching and learning. *Teaching Exceptional Children Plus, 1*(3), 1-14.

Tillman, D. (2014). *Yaşayan değerler eğitimi: 8-14 yaş grubu öğrencileri için yaşayan değerler eğitimi etkinlikleri.* V. Aktepe (Çev.), Konya: Eğitim.

Türk, N. ve Nalçacı, A. (2011). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler programında verilen değerleri edinme düzeyleri (Erzincan Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (*2), 39-56.

Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2014). Değerli bir kavram olarak "değer ve değer eğitimi". R. Turan ve K. Ulusoy (Edt.) *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

An Examination of the 4th Grade Primary School Students' Views and Attitudes towards Respect and Tolerance for the Emotions and Thoughts

Assist.Prof.Dr. Serkan Aslan
Suleyman Demirel University-Turkey
serkanaslan@sdu.edu.tr

Abstract

The major aim of this research is to identify the fourth grade primary school students' views and attitudes towards respect and tolerance for the emotions and thoughts. A convergent parallel pattern, one of the mixed research methods, was used in the study. The quantitative research sample constitutes 492 fourth grade primary school students who study within the province of Elazig and who were selected through the random sampling method. The qualitative sample of the study is consisted of 15 primary school students selected by convenience sampling method. The research deployed three data collection tools: Personal information form, a semi-structured interview form and the "A Scale for the Attitudes towards Respect and Tolerance for the Emotions and Thought". Descriptive statistics and multivariate analysis of variance were used during quantitative data analysis, and content analysis was preferred for the analysis of qualitative data. No significant difference has been found between students' respect for thoughts subdimension in terms of gender; whereas students' respect for emotions and tolerance vary across gender. The difference has been determined to be in favor of female students. There has been no significant difference in respect to the subdimensions of respect for emotions and thoughts in terms of mother occupation status, yet a significant difference has been found in the subdimension of tolerance in favor of those whose mothers work. Likewise, students' views regarding respect for emotions and tolerance do not differ depending upon father occupation status, while a significant difference exists in terms of the respect for emotions.

Keywords: *Education, School, Student, Value, Respect for the emotions and thoughts, Tolerance*

E-International Journal of Educational Research,
Vol: 10, No: 2, 2019, pp. 80-97

DOI: 10.19160/ijer.559526

Received: 30.04.2019
Accepted: 29.06.2019

Suggested Citation:

Aslan, S. (2019). An Examination of the 4th Grade Primary School Students' Views and Attitudes towards Respect and Tolerance for the Emotions and Thoughts, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 10, No: 2, 2019, pp. 80-97, DOI: 10.19160/ijer.559526

EXTENDED ABSTRACT

Problem: *The twenty-first century is called the information age. As a matter of fact, there is a rapid change in science, technology and social life. This change affects the lives of individuals positively, sometimes they can affect negatively. When the news in the press and broadcasts are examined, the rapid change in technology in recent years has been destroying social life and adversely affecting the values that society has passed on from generation to generation for centuries. In order to overcome this value destruction in society, the importance of values education is increasing nowadays. There are many values in national and international literature. Indeed, teaching programs in Turkey is involving national and international democratic values examined (Ministry of Education [Ministry of Education], 2017 A; 2017b). Tolerance and respect for thoughts and feelings are one of the democratic values in these values. Today, transferring values to students has become an increasingly important topic. Because values have an important role in providing social order and contributing to the co-existence of society. Values can be seen as a mortar combining society. Especially in recent years, it can be said that the loss of values on the basis of increasing violence took place. It is observed that violence in social media and in written / visual media has become widespread among elementary school students. In this respect, determining the attitudes and opinions of students about values will guide teachers in the values education. For this reason, it is thought that such a study will contribute to the literature and provide feedback to the program development experts, especially to the class teachers. The general purpose of this research is to examine the attitudes and opinions of the fourth grade students towards respect for feelings and thoughts. The major aim of this research is to identify the fourth grade primary school students' views and attitudes towards respect and tolerance for the emotions and thoughts.*

Method: *A convergent parallel pattern, one of the mixed research methods, was used in the study. The research was designed both quantitatively and qualitatively. Descriptive survey model for the phase of quantitative model and phenomenological design for the qualitative have been used in the present study. The quantitative research sample constitutes 492 fourth grade primary school students who study within the province of Elazığ and who were selected through the random sampling method. The qualitative sample of the study is consisted of 15 primary school students selected by convenience sampling method. The research deployed three data collection tools: Personal information form, a semi-structured interview form and the "A Scale for the Attitudes towards Respect and Tolerance for the Emotions and Thought" developed by Çelik (2016). Descriptive statistics and multivariate analysis of variance (MANOVA) were used during quantitative data analysis, and content analysis was preferred for the analysis of qualitative data.*

Findings: *The research results have unveiled that the fourth grade primary school students stated their views on respect and tolerance for the emotions and thoughts at the level of "I agree". No significant difference has been found between students' respect for thoughts subdimension in terms of gender; whereas students' respect for emotions and tolerance vary across gender. The difference has been determined to be in favor of female students. There has been no significant difference in respect to the subdimensions of respect for emotions and thoughts in terms of mother occupation status, yet a significant difference has been found in the subdimension of tolerance in favor of those whose mothers work. Likewise, students' views regarding respect for emotions and tolerance do not differ depending upon father occupation status, while a significant difference exists in terms of the respect for emotions. No significant difference has been determined depending on parental education status. The students' answers to the question "What do you think about being respectful fore motions and thoughts?" are as such: to give importance to the others' thoughts, not to exclude anyone for their thoughts, and to take care of the feelings of others. Students have mentioned that "we should listen to our people, we must forgive their mistakes, we should pay attention to their opinions, we should be with them when they are sad" in order to be respectful for emotions and thoughts. Thus, students put great emphasis on the significance of*

being respectful for emotions and thoughts. Students perceive tolerance as for giving the mistakes, mutual aid, not mocking and sharing. They have stated that it is required not to lie, to help, not to be angry with someone instantly and to listen to her/him so as to be tolerant. It has been stated that being tolerant is paramount in being peaceful and happy.