



e-international
journal of educational research
e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi



İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Editörden/Editorial
Prof. Dr. Erdal Toprakçı /vi-vii

Alle, Sınıf ve Okul Öğrenme Ortamlarının Öğretim Programlarında Yer Alan Bilişsel, Duyuşsal, Psikomotor Kazanımlar Açısından Yeterliği
The Competency of Family, Class and School Learning Environments in Terms of The Cognitive, Affective and Psychomotor Objectives of The Curricula
Veda Yar Yıldırım (1-19)

Yargıtay'ın Okul Müdürlerine İlişkin Verdiği Kararların İncelenmesi
Investigation of the Decisions of the Supreme Court Related to School Principals
Erdal Toprakçı-Şekibe Taş (20-40)

Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Yeterliklerinin Yordanmasında Kültürel Zekâ, Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Eğitimi ve Mesleki Deneyimin Rolü
Predicting Multicultural Counseling Competencies: The Role of Cultural Intelligence, Multicultural Counseling Education and Professional Experience
Oğuzhan Yıldırım (41-52)

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 2. Ünitesine Yönelik Kazanım Odaklı Başarı Testi Geliştirme Çalışması
Acquisition Oriented Achievement Test Development Study Aimed at Second Unit of T.R. History of Revolution and Kemalism Course
Sezgin Elbay (53-68)

Baş Editor/Editor in Chief

Erdal Toprakçı

Editör Kurulu/Editorial Board

Editör Yardımcıları/Editor Assistants

Mustafa Ersoy

Dil Editörleri/Language Editors

Osman Ferda Beytekin

Ali Sabancı

Aslı Ağiroğlu Bakır

İhsan Topçu

Didem Arlı Koşar

Yazı Ön İnceleme Kurulu

The Board of Manuscript Prereview

Yılmaz Tombul (Ege Üniversitesi)

Niyazi Özer (İnönü Üniversitesi)

Ali Türkdoğan (Cumhuriyet Üniversitesi)

Ebru Bozpolat (Cumhuriyet Üniversitesi)

Evren Karataş (Cumhuriyet Üniversitesi)

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 Ünivers.)

İclal Dağdeviren (Cumhuriyet Üniversitesi)

Gülçin Oflaz (Cumhuriyet Üniversitesi)

Hilal Yücel (Cumhuriyet Üniversitesi)

Murat Arslan (Ege Üniversitesi)

Ayşegül Kadı (Ege Üniversitesi)

Ersin Türe (Erzincan Üniversitesi)

Adnan Baki (Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Aslı Ağiroğlu Bakır (Milli Eğitim Bakanlığı)

Ahmet Üstün (Amasya Üniversitesi)

Bambang Supriyanto (Atma Jaya University)

Betül Çotuksöken (Maltepe Üniversitesi)

Celal Teyyar Uğurlu (Cumhuriyet Üniversitesi)

Dana Rolison Harwell (University of West Alabama)

Emine Babaoğlu Çelik (Bozok Üniversitesi)

Emel Tüzel İşeri (Gaziosman Paşa Üniversitesi)

Hasan Şimşek (Bahçeşehir Üniversitesi)

Hasan Demirtaş (İnönü Üniversitesi)

Hatice Kumcağız (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Ioanna Kuçuradi (Maltepe Üniversitesi)

İrem Namlı Altıntaş (Süleyman Demirel Üniversitesi)

Kaarina Määttä (University of Lapland)

Kasım Karakütük (Ankara Üniversitesi)

Kemal Kayıkçı (Akdeniz Üniversitesi)

Kathy Cabe Trundle (Ohio State University)

Ken Reid (Swansea Metropolitan University)

Linda Noel Batiste (Virginia State University)

Lucia Marie Flevares (Ohio State University)

Mark Geary (Dakota State University)

Mehmet Üstüner (İnönü Üniversitesi)

Melike Faiz (Kastamonu Üniversitesi)

Merih Tekin BENDER (Ege Üniversitesi)

Mesut Saçkes (Balıkesir Üniversitesi)

Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi)

Nail Yıldırım (Sütçü İmam Üniversitesi)

Nazife Karadağ (Adıyaman Üniversitesi)

Özcan Sezer (İnönü Üniversitesi)

Pigga KESKITALO (Saami University College)

Sadık Kartal (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)

Süleyman Doğan (Ege Üniversitesi)

Thomas McLaughlin (Gonzaga University)

Türkey Nuri Tok (Demokrasi Üniversitesi)

Uğur Demiray (Anadolu Üniversitesi)

Ümit ŞAHBAZ (Ege Üniversitesi)

Tuncay Öğretmen (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



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>



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



Current Index to Journals in Education (CIJE)

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



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



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



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

Editörden

2020 yılının Nisan ayı sayısı ile birlikteyiz. Sebep hepimizi üzüyor olsa da, Covid19 ile bilimin önemli olduğu bir zaman diliminden geçiyoruz. Birbirimize tüm dünya olarak ihtiyaç duyduğumuzu unutmuştuk, hatırladık.

Sorunların çözüleceğine inanarak, dergimizin bu sayısında neler olduğuna bakalım: Birinci olarak, öğretmenlerin öğrencilerin aile ortamını; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan basamaklarındaki kazanımlar açısından daha yetersiz gördükleri ve sınıf ile okul ortamlarını orta düzeyde yeterli gördükleri tespitinde bulunan **Yar Yıldırım**'a ait "Aile, Sınıf ve Okul Öğrenme Ortamlarının Öğretim Programlarında Yer Alan Bilişsel, Duyuşsal, Psikomotor Kazanımlar Açısından Yeterliği" isimli makale vardır. İkinci olarak, araştırmalarının sonucunda, Yargıtay kararlarının çoğunun personel ile ilgili davalardan oluştuğu okul müdürleri ile ilgili açılan davaların ağırlıklı konusunun, görevin kötüye kullanılması olduğunu saptayan **Toprakçı ve Taş**'ın "Yargıtay'ın Okul Müdürlerine İlişkin Verdiği Kararların İncelenmesi" adlı makaleleri vardır. Üçüncü olarak, **Yıldırma**'a ait "Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Yeterliklerinin Yordanmasında Kültürel Zekâ, Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Eğitimi ve Mesleki Deneyimin Rolü" adlı çalışma vardır. Araştırma sonuçlarına göre kültürel zekâ, çok kültürlü psikolojik danışma eğitimi ve mesleki deneyim ile kültüre duyarlı danışma yeterlikleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülürken yordayıcı değişkenlerin birlikte yordanan değişkendeki değişimin %34'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine göre sadece kültürel zekânın kültüre duyarlı danışma yeterliklerini yordadığı belirlenmiştir. Son olarak, uygulaması sonucunda testin, KR20 güvenirlik katsayısını 0,771; ortalama ayırt edicilik indeksi 0,461 ve güçlük indeksini de 0,542 olarak bularak geliştirilen başarı testinin güvenirlik ve geçerlik bağlamında kabul edilebilecek düzeyde olduğu tespitinde bulunan **Aslan**'nın "T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 2. Ünitesine Yönelik Kazanım Odaklı Başarı Testi Geliştirme Çalışması" isimli çalışması vardır.

E-UEAD'ın yayına hazırlanması sürecinde emeği geçen dergi çalışanı, yazar, hakem ve diğer ilgililere teşekkürlerimi sunuyorum, baharın bizlere Covid19'suz günler getirmesini diliyorum.

Birlikte daha nice zamanlara...

Prof. Dr. Erdal Toprakçı

Editorial

We are together with the April issue of 2020. Even though the reason is upsetting all of us, with Covid19, we are going through a time section that science is important. We had forgotten that we needed each other as the whole world.

Believing that the problems will be solved, let's look at what is in this issue of our journal: First, there is a study under the title of "The Competency of Family, Class and School Learning Environments in Terms of The Cognitive, Affective and Psychomotor Objectives of The Curricula" by **Yar Yildirim**. According to the result of this study, while teachers consider the family environment, class, school, to be more inadequate in terms of achievements in cognitive, affective and psychomotor areas, they consider the classroom and school environments sufficient at a medium level. Second, there is a study under the title of "Investigation of the Decisions of the Supreme Court Related to School Principals" by **Toprakçı and Taş**. As a result of the research, it was revealed that the majority of the decisions of the Supreme Court were composed of cases related to staff, and the predominant subject of the lawsuits filed against school principals was abuse of duty. Third, there is a study under the title of "Predicting Multicultural Counseling Competencies: The Role of Cultural Intelligence, Multicultural Counseling Education and Professional Experience" by **Yildirim**. In the light of the findings, it was found that multicultural counseling competencies and cultural intelligence, multicultural counseling education, professional experience were significantly related. It was found that the predictor variables together accounted for 34% the variance. According to the significance tests of the regression coefficients, it was determined that only cultural intelligence predicted multicultural counseling competencies. Finally, there is a study under the title of "Acquisition Oriented Achievement Test Development Study Aimed at Second Unit of T.R. History of Revolution and Kemalism Course" by **Aslan**. He determined that the application, KR20 reliability coefficient of the test was found to be 0,771; the average discrimination index was found to be 0.461 and the difficulty index was found to be 0.542. It can be said that the success test developed according to the results is at an acceptable level in the context of reliability and validity.

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 days without Covid19 to us

Together to many more times...

Prof. Dr. Erdal Toprakçı

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden/*Editorial*

Prof. Dr. Erdal Toprakçı /vi-vii

Aile, Sınıf ve Okul Öğrenme Ortamlarının Öğretim Programlarında Yer Alan Bilişsel, Duyuşsal, Psikomotor Kazanımlar Açısından Yeterliği

The Competency of Family, Class and School Learning Environments in Terms of The Cognitive, Affective and Psychomotor Objectives of The Curricula

Veda Yar Yıldırım (1-19)

Yargıtay'ın Okul Müdürlerine İlişkin Verdiği Kararların İncelenmesi

Investigation of the Decisions of the Supreme Court Related to School Principals

Erdal Toprakçı-Şekibe Taş (20-40)

Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Yeterliklerinin Yordanmasında Kültürel Zekâ, Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Eğitimi ve Mesleki Deneyimin Rolü

Predicting Multicultural Counseling Competencies: The Role of Cultural Intelligence, Multicultural Counseling Education and Professional Experience

Oğuzhan Yıldırım (41-52)

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 2. Ünitesine Yönelik Kazanım Odaklı Başarı Testi Geliştirme Çalışması

Acquisition Oriented Achievement Test Development Study Aimed at Second Unit of T.R. History of Revolution and Kemalism Course

Sezgin Elbay (53-68)

Aile, Sınıf ve Okul Öğrenme Ortamlarının Öğretim Programlarında Yer Alan Bilişsel, Duyuşsal, Psikomotor Kazanımlar Açısından Yeterliği

Dr. Öğr. Üyesi Veda Yar Yıldırım
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi-Türkiye
vedayaryildirim@ksu.edu.tr

Özet:

Bu araştırmanın konusu öğrencinin yaşadığı aile, sınıf ve okul öğrenme ortamlarının öğretim programlarında yer alan kazanımlar açısından yeterliğidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı öğretmen görüşleri açısından sınıf, okul, aile öğrenme ortamlarının öğretim programlarında yer alan bilişsel, duyuşsal, psikomotor alan kazanımları açısından yeterlik düzeyini ortaya koymaktır. Bu çalışmada tarama modellerinden, nedensel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 295 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri öğretmenler için hazırlanan öğretim programlarının kazanımları açısından "öğrenme ortamları yeterlik anketi" ile toplanmıştır. Öğretmenler öğrencinin ailesindeki, sınıfındaki, okulundaki öğrenme ortamlarından biri olan aile ortamını (çalışma ortamı, bilgiye erişim imkanları), bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan basamaklarındaki kazanımlar açısından daha yetersiz görürlerken, sınıf ve okul ortamlarını orta düzeyde yeterli görmektedirler. Araştırma sonuçlarına göre programın bilişsel, duyuşsal, psikomotor kazanımları açısından aile, sınıf, okul birer öğrenme çevresi olarak ele alındığında bu ortamların yetersiz olduğu durumların araştırılması önerilebilir.

Keywords: Öğrenme ortamları, bilişsel kazanımlar, duyuşsal kazanımlar, psikomotor kazanımlar



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,**
Cilt: 11, Sayı: 1, 2020, ss. 1-19

DOI: 10.19160/ijer.666003

Gönderim : 27.12.2019
Kabul : 20.04.2020

Önerilen Atıf

Yar Yıldırım, V. (2020). Aile, Sınıf ve Okul Öğrenme Ortamlarının Öğretim Programlarında Yer Alan Bilişsel, Duyuşsal, Psikomotor Kazanımlar Açısından Yeterliği, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 1, 2020, ss. 1-19, DOI: 10.19160/ijer.666003

GİRİŞ

Öğrencinin yetişmesinde yaşamın tüm değişkenleri etkilidir. Bu değişkenler arasında öğrencinin yaşamını sürdürdüğü tüm ortamlar bulunmaktadır. Öğrencinin bulunduğu her yer birer öğrenme ortamıdır. Öğrenme ortamları yalnızca sınıflarla sınırlı değildir (Erdem ve Erdem, 2015). Öğrencinin yaşadığı ev, sokak, akrabaları, sanal ortamlar, çevresi, sınıfı, okulu, yaşadığı yerin türü (köy, kasaba, şehir), yaşadığı ülke bu öğrenme ortamlarına örnek olarak verilebilir. Bu araştırmanın konusu öğrencinin yaşadığı aile, sınıf ve okul öğrenme ortamlarının öğretim programlarında yer alan kazanımlar açısından yeterlik düzeyinin incelenmesidir. Aile ve okul ortamı öğrencinin gelişiminde en etkili ve destekleyici çevre olarak kabul edilmektedir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Mevcut araştırma, öğrenme ortamlarından aile, sınıf ve okul ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın diğer bir sınırlılığı programların kazanımlarından birinci derece sorumlu olduğu için öğrenme ortamlarının yeterliğine öğretmen görüşleri açısından bakılmasıdır.

Ortam, öğrenme çevresi olarak da ifade edilebilir. Ortam; bireyin duygu ve düşüncelerini etkileyen, onun isteklilik düzeyini olumlu ya da olumsuz olarak etkileyen, bireyin gelişim düzeyine uygun öğrenme fırsatları sunan bir değişkendir (Dönmez, 2008). Öğrenme ortamı, öğretim çevresi oluşturma, uygun yöntemi seçme, uygulama ve değerlendirme sürecidir (Brooks ve Brooks, 1999; Keser ve Akdeniz, 2002).

Öğrenme ortamlarının özendirici olması (Arkün ve Aşkar, 2010), öğrenciyi harekete geçirici, sorumluluk almaya yönlendirici, sorgulayıcı ve düşünmeye sevk edici, zengin öğrenme yaşantısı sunması, etkileşimli (Erdem ve Erdem, 2015), güdüleyici (Uludağ ve Odacı, 2002) olması öğrenmenin kalıcı olmasına, sosyal öğrenmelere ve öğrenmenin daha keyifli olmasına katkıda bulunacaktır.

Öğrenme ortamları program ilişkisine dikkat çeken Mcrobbie ve Thomas (2001), öğrenme ortamları üzerine araştırmaların yoğunlaşmasını, öğrenme ortamlarının yeniden tasarlanmasını, öğrenenin pasif kalmadığı aktif rol aldığı, öğrenme ortamlarındaki her tür engellenmenin kaldırılması gerektiği, gerekirse programların öğrenme ortamlarına göre geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü sınıf ortamındaki olumsuzluklar öğrenci başarısını olumsuz etkilemektedir (Verschaffel ve diğerleri, 1999). Dolayısıyla sınıfta uygulanan öğretim programlarının kazanımları da etkilenmektedir.

Bu araştırma kapsamında ele alınan birinci öğrenme ortamı sınıftır. Sınıf, eğitsel amaçlar doğrultusunda bir araya gelen öğretmen, öğrenci, derslik ve diğer araç-gereçlerden meydana gelen bir yapı ya da süreç olarak tanımlanabilir (Toprakçı, 2017). Sınıf ortamının öğrenme açısından zenginleştirilmesi önem arz etmektedir (Perkins, 1996). Bunun dışında kalan sınıflar geleneksel öğrenme ortamlarını tanımlamaktadır (Keser ve Akdeniz, 2001; Terry, 2001). Sınıf aynı zamanda çok kültürlülüğün öğretildiği öğrenme ortamlarıdır (Başbay ve Bektaş, 2009).

Bu araştırma kapsamında ele alınan ikinci öğrenme ortamı okuldur. Okul, öğrencinin ailesinden sonraki ilk sosyal çevresi olan ve tüm yaşamını etkileyen ortamdır (Ereş, 2009). Okul, belli bir eğitsel amacın gerçekleştirilmesi için planlanmış, eğitsel etkinliklerin yürütüldüğü, öğrencinin başarıyı veya başarısızlığı yaşadığı (Demirtaş, 2010) bir ortamdır (Celep, 2008: 3). Eğitim ve öğretimi gerçekleştirmek üzere şekillendirilen okullar sonrasında insanları şekillendirir (Hathaway, 1998). Okullarda bulunan tüm öğrenme ortamlarının; spor alanları, laboratuvarlar, atölyeler, sınıfların büyüklüğü, koridorların genişliği, merdivenlerin uzunluğu, öğretmen masasının özellikleri, lavaboların yüksekliği gibi akla gelebilecek hemen her şey öğrenci başarısına ve eğitimin niteliğine etkisi açısından yeniden gözden geçirilmesi gereken etkenlerdir (Dönmez 2008). Okulların sosyal, politik, ekonomik işlevlerini (Bursalıoğlu, 2008) yerine getirebilmesi öğrenme ortamlarının işlevselliğine de bağlıdır (Toker Gökçe ve Bülbül, 2014).

Bu araştırma kapsamında ele alınan üçüncü öğrenme ortamı ailedir. Aile, bireyin yetişmeye başladığı yaygın bir eğitim kurumudur (Yapıcı, 2010). Aile, öğrenciyi öğrenmeye hazır

hale getiren, psikolojik ve sosyal desteğin sunulduğu, güdüleyici, başarıyı olumlu yönde etkileyen (Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009) öğrenme ortamı olarak kabul edilebilir. Aile de eğitim-öğretim süreci anlamında önemli bir diğer öğrenme ortamıdır. Öğrenci için bir günün büyük bir bölümü ailede geçmektedir. Aile, öğrencinin okul başarısında önemli bir etkidir. Ailede bulunan ortamın tüm değişkenleri öğrenciyi dolayısıyla sınıfı, okulu olumlu ya da olumsuz etkilemektedir (Çelenk, 2003; Diaz Soto, 1988). Aile ortamında, öğrenci kendi doğallığında ebeveynleri tarafından desteklendiğinde ve pekiştirildiğinde öğrenme daha kalıcı hale gelebilecektir (Bradley ve diğerleri, 2000: 247; Ersoy ve Şahin, 1999: 58;). Bu da aile ortamının öğrenme açısından okul kadar, sınıf kadar önemli olduğunu göstermektedir. Olumlu aile ortamı, öğrencinin okul ve okul dışında suç eğilimini düşürmektedir (Ereş, 2009) ve bu sonuç; aile öğrenme ortamının öneminin bir başka göstergesi olarak kabul edilebilir.

Öğretim programlarında yer alan kazanımlar, programın asıl amacını oluşturmaktadır. Tüm süreç programların kazanımları için tasarlanmaktadır. Kazanımlarda, öğrencinin ne öğrenmesi gerektiği belirtilir (Kiouri ve Skoumios, 2017). Öğretim programının öğrenme çıktılarını belirlemek için eğitimsel taksonomiler kullanılır. Eğitimsel taksonomi kavramı ilk olarak 1956 yılında Bloom tarafından tanımlanmıştır (Coleman, 2017). 2001 yılında Bloom taksonomisi, Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından yeniden sınıflandırılmıştır. Yüksel'e (2007) göre yenilenmiş sınıflama, Bloom sınıflamasına köklü bir değişiklik getirmemektedir. Bloom taksonomisi, özellikle, 1972 yılından bu yana, ülkemizde bilinmekte ve kullanılmaktadır. Araştırmada öğrenme ortamlarının program kazanımları için yeterliği araştırılırken Bloom taksonomisi, Krathwohl, Bloom ve Masia tarafından geliştirilen duyuşsal alan taksonomisi (Senemoğlu, 2014) ve Simpson tarafından geliştirilen psikomotor alan taksonomisi (Senemoğlu, 2014) kullanılmıştır.

Okullarda yürütülen öğretim programlarının etkili olabilmesi öğrenme ortamlarında hayat bulmasına bağlıdır (Fer, 2015). Bu bağlamda araştırmanın amacı öğretmen görüşleri açısından sınıf, okul, aile öğrenme ortamlarının öğretim programlarında yer alan bilişsel, duyuşsal, psikomotor alan kazanımları açısından yeterlik düzeyini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğrenme ortamlarının (aile, sınıf, okul) öğretim programlarında yer alan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımlar açısından yeterlik düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin eğitim ve branş düzeyi değişkenine göre bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımlar açısından öğrenme ortamlarının (aile, sınıf, okul) yeterlik düzeyi nedir?

YÖNTEM

Bu araştırmada tarama modellerinden olan, nedensel tarama modeli kullanılmıştır. Nedensel tarama modelleri ile belirli bir değişken açısından farklılaşan grupları birbiriyle karşılaştırmak amaçlanır (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Tokat ili merkez ilçesi, Turhal ilçesi ve Kahramanmaraş ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi bu evrenden uygun örneklem yöntemi ile seçilen 295 öğretmen oluşturmaktadır. Uygun örneklem, yakın çevrede bulunan, ulaşılması kolay ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bireyler üzerinde yapılan örneklem olarak tanımlanmaktadır (Ekiz, 2009). Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine, öğretmenlik branşlarına, mezun oldukları yükseköğretim kurumlarına, görev yaptıkları okul türlerine ve öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 1:*Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenleri*

Değişken	Tür	f	%
Cinsiyet	Kadın	153	51,9
	Erkek	142	48,1
Kıdem	1-5	57	19,3
	6-10	84	28,5
	11-15	77	26,1
	16-20	43	14,6
	20 ve üstü	34	11,5
Branş	Okul Öncesi	56	19,0
	Sınıf Öğretmeni	38	12,9
	Branş Öğretmeni	201	68,1
Mezuniyet	Eğitim Fakültesi	230	78,0
	Fen Edebiyat Fakültesi	32	10,8
	Diğer	33	11,2
Okul	Anaokulu	39	13,2
	İlkokul	53	18,0
	Ortaokul	141	47,8
	Lise	62	21,0
Eğitim	Ön lisans	4	1,4
	Lisans	257	87,1
	Yüksek Lisans	31	10,5
	Doktora	3	1,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 51,9'u kadın, % 48,1'inin erkek olduğu; % 19,3'ü 1-5 yıllık, %28,5'i 6-10 yıllık, %26,1'i 11-15 yıllık, % 14,6'sı 16-20 yıllık, %11,5'nin 20 ve üstü yıllık kıdeme sahip olduğu; %19'unun okul öncesi branşında, % 12,9'u sınıf öğretmeni, % 68,1'inin de branş öğretmeni olduğu; %78'inin eğitim fakültesi, % 10,8'inin fen edebiyat fakültesi, % 11,2'sinin de diğer fakülte mezunu olduğu; öğretmenlerin % 13,2'sinin anaokulunda, % 18'inin ilkokulda, % 47,8'inin ortaokulda, %21'inin de lisede görev yaptıkları; %1,4'ünün ön lisans, % 87,1'inin lisans, % 10,5'inin yüksek lisans, % 1'inin de doktora mezunu oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından öğretmenler için hazırlanan öğretim programlarının kazanımları açısından "öğrenme ortamları yeterlik anketi" ile toplanmıştır. Başlangıçta anket ile toplanan verilerin ölçeklendirilmesi amaçlanmıştır. Ancak aşağıda verilerin analizi bölümünde açıklanan nedenden dolayı bundan vazgeçilmiştir.

Veri toplama aracı dört bölümden oluşmaktadır; Birinci bölümde öğretmenlerin demografik değişkenleri, ikinci bölümde öğrenme ortamlarının (aile, sınıf, okul) öğretim programlarının bilişsel alan kazanımları bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme basamakları için yeterlik düzeyi, üçüncü bölümde öğrenme ortamlarının (aile, sınıf, okul) öğretim programlarının duyuşsal alan kazanımları alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme, kişilik haline getirme basamakları için yeterlik düzeyi, dördüncü bölümde öğrenme ortamlarının (aile, sınıf, okul) öğretim programlarının psikomotor alan kazanımları uyarılma, kurulma, kılavuzla yapma, mekanikleşme, beceri haline getirme, uyma, yaratma basamakları için yeterlik düzeyini ortaya koymaya yönelik maddeler bulunmaktadır.

Veri toplama aracı hazırlanırken alanında uzman dört akademisyenden görüş alınmış ve uzman görüşleri doğrultusunda ankete son hali verilmiştir. Anketin asıl uygulamasına başlamadan önce pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada ankette yer alan maddelerin zor anlaşıldığı görülmüştür. Bu sebeple maddeler hazırlanırken parantez içlerinde açıklamalar verilerek, maddeler daha kolay anlaşılır hale getirilmiştir. Bir anket maddesi örnek olarak verilecek olursa; "Öğrencinin ailesindeki öğrenme ortamları (çalışma ortamı, bilgiye erişim imkanları), bilişsel alan bilgi basamağı kazanımları (kişinin görünce tanınması, sorunca söylemesi

ya da ezberden aynen tekrar etmesi) için yeterlidir". Bu aşamadan sonra farklı branşlarda olmak üzere 30 öğretmene ikinci bir pilot uygulama yapılmış ve anketin anlaşılır olduğu görülmüş, ankete son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada aile, sınıf, okul öğrenme ortamlarının öğretim programlarında yer alan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımlar için yeterli olup olmadığını belirlemek için uygulanan anketin güvenilirlik çalışması açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile yapılmaya çalışılmıştır. Ancak bazı maddelerin binişik olduğu görülmüştür. Binişik olan maddeler atılırsa Bloom'un taksonomisinde yer alan kazanımlar atılmış olacağından ölçek oluşturmaktan vazgeçilerek madde bazlı güvenilirlik çalışması ve madde bazlı analizler yapılmıştır. Tüm maddelerin güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha), $\alpha=.96$ olduğu görülmektedir. Madde bazlı farklar için kazanımlardaki her bir alt basamağın öğretmen görüşleri açısından aile, sınıf, okul ortamında değişip değişmediğine bakılmıştır. Örneğin, bilişsel kazanımlardan bilgi basamağında aile, sınıf, okul öğrenme ortamlarının yeterliğinin öğretmen görüşleri açısından değişip değişmediğine bakılmıştır. Öncelikle madde farklarının (aile-sınıf, aile-okul, sınıf-okul) normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2:

Madde farklarının (aile-sınıf, aile-okul, sınıf-okul) dağılım tablosu

Kazanımlar	Öğrenme ortamları madde farkları	Çarpıklık	Öğrenme ortamları madde farkları	Çarpıklık	Öğrenme ortamları madde farkları	Çarpıklık
Bilişsel	A1-17	-,519	A3-9	,131	A5-11	-,062
	A1-13	-,014	A3-15	-,068	A5-17	-,317
	A7-13	,174	A9-15	,394	A11-17	,410
	A2-8	-,006	A4-10	,230	A6-12	-,060
	A2-14	-,035	A4-16	,040	A6-18	-,068
	A8-14	-,258	A10-16	,269	A12-18	,646
Duyuşsal	B1-6	-,482	B7-12	,228	B4-14	,028
	B1-11	-,107	B3-8	,119	B9-14	,300
	B6-11	,183	B3-13	-,098	B5-10	-,049
	B2-7	-,408	B8-13	,330	B5-15	,163
	B2-12	-,235	B4-9	,013	B10-15	,149
Psikomotor	C1-8	-,195	C3-17	,092	C12-19	,110
	C1-15	,242	C10-17	,117	C6-13	-,284
	C8-15	,062	C4-11	,023	C6-20	,134
	C2-9	,112	C4-18	,127	C13-20	,011
	C2-16	-,001	C11-18	-,072	C7-14	,183
	C9-16	-,206	C5-12	-,606	C7-21	,587
	C3-10	,160	C5-19	,396	C14-21	,063

Tablo 2'de görüldüğü üzere madde farkları normal dağılmaktadır. Bu açıdan parametrik istatistiklerden "Bağımlı Örneklem T-Testi" kullanılmıştır. Daha sonra tüm maddelerin normal dağılıp dağılmadığına bakılarak öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine (lisans, yüksek lisans) göre bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımlar açısından öğrenme ortamları (aile, sınıf, okul) yeterliğini belirlemek amacıyla bağımsız grup T-testi, öğretmenlerin branş değişkenine (okul öncesi, sınıf, branş) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu belirlenerek Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerinde yer alan sorulara ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

1. Öğrenme Ortamlarının (Aile, Sınıf, Okul) Öğretim Programlarında Yer Alan Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Kazanımlar Açısından Yeterlik Düzeyi

Öğretmen görüşlerine göre, öğrenme ortamlarının (aile, sınıf, okul) öğretim programlarında yer alan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımlar açısından yeterlik düzeyine dair bulgular bu bölümde alt başlıklarda açıklanmıştır.

1.1. Öğrenme ortamlarının (aile, sınıf, okul) öğretim programlarında yer alan bilişsel kazanımlar açısından yeterlik düzeyi.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğrenme ortamlarının (aile, sınıf, okul) öğretim programlarında yer alan bilişsel kazanımlar açısından yeterlik düzeyine dair bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3:

Öğrenme ortamlarının (aile, sınıf, okul) öğretim programlarının bilişsel kazanımları açısından bulguları

Bilişsel kazanımlar	Öğrenme ortamları	Korelasyon		Karşılaştırma sd=294				
		r	p	N	Ortalama	ss	t	p
Bilgi	A1-A7	.369	.000	295	3.054-3.586	.974	-9.376	.000
	A1-A13	.188	.001	295	3.054-3.576	1.145	-7.829	.000
	A7-A13	.319	.000	295	3.586-3.576	1.018	.171	.864
Kavrama	A2-A8	.367	.000	295	2.922-3.569	.946	-11.750	.000
	A2-A14	.161	.006	295	2.922-3.532	1.134	-9.240	.000
	A8-A14	.301	.000	295	3.569-3.532	1.004	.638	.524
Uygulama	A3-A9	.323	.000	295	2.816-3.389	1.007	-9.770	.000
	A3-A15	.264	.000	295	2.816-3.383	1.119	-8.685	.000
	A9-A15	.495	.000	295	3.389-3.383	.910	.128	.898
Analiz	A4-A10	.288	.000	295	2.766-3.349	1.052	-9.514	.000
	A4-A16	.252	.000	295	2.766-3.288	1.197	-7.487	.000
	A10-16	.485	.000	295	3.349-3.288	.923	1.134	.258
Sentez	A5-A11	.409	.000	295	2.647-3.257	.990	-10.585	.000
	A5-A17	.404	.000	295	2.647-3.264	1.062	-9.976	.000
	A11-17	.588	.000	295	3.257-3.264	.828	-.140	.888
Değerlendirme	A6-A12	.390	.000	295	2.745-3.322	1.040	-9.516	.000
	A6-A18	.289	.000	295	2.745-3.196	1.162	-6.663	.000
	A12-18	.557	.000	295	3.322-3.196	.892	2.413	.016

Tablo 3'te A1-A6 arası maddeler aile öğrenme ortamının bilişsel kazanımlar açısından yeterlik düzeyini ifade etmektedir. A7-A12 arası maddeler ise sınıf öğrenme ortamının bilişsel kazanımlar açısından yeterlik düzeyini ifade ederken, A13-A18 arası maddeler okul öğrenme ortamının bilişsel kazanımlar açısından yeterlik düzeyini ifade etmektedir. Buna göre; öğretmenlerin görüşleri açısından, öğrencinin ailesindeki, sınıfındaki, okulundaki öğrenme ortamları (çalışma ortamı, bilgiye erişim imkanları), bilişsel kazanımlar için yeterli olup olmadığına ilişkin yapılan t testi analizine göre (bilgi, $t = -9.376$; -7.829 ; $.171$, $p < .05$; kavrama, $t = -11.750$; -9.240 ; $.638$, $p < .05$; uygulama, $t = -9.770$; -8.685 ; $.128$, $p < .05$; analiz, $t = -9.514$; -7.487 ; 1.134 , $p < .05$; sentez, $t = -10.585$; -9.976 ; $-.140$, $p < .05$) aile ortamı ile sınıf ve okul ortamı arasında anlamlı fark görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde öğretmenler bilişsel kazanımlardan bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez basamakları açısından aile ortamını, sınıf ve okul öğrenme ortamına göre daha yetersiz bulmaktadırlar. Bilişsel alan kazanımlarından değerlendirme basamağında aile ortamı ile sınıf, aile ortamı ile okul, sınıf ortamı ile okul ortamı arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($t = -9.516$; -6.663 ; 2.413 , $p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde öğretmenler bilişsel kazanımlardan değerlendirme basamağında aileyi sınıfa ve okula göre, okulu da sınıfa göre daha yetersiz bulmaktadırlar.

1.2.Öğrenme ortamlarının (aile, sınıf, okul) öğretim programlarında yer alan duyuşsal kazanımlar açısından yeterlik düzeyi.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğrenme ortamlarının (aile, sınıf, okul) öğretim programlarında yer alan duyuşsal kazanımlar açısından yeterlik düzeyine dair bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4:

Öğrenme ortamlarının (aile, sınıf, okul) öğretim programlarının duyuşsal kazanımları açısından bulguları

Duyuşsal kazanımlar	Öğrenme Ortamları	Korelasyon		N	Karşılaştırma sd=294			
		r	p		Ortalama	ss	t	p
Alma	B1-B6	.331	.000	295	3.301- 3.589	.896	-5.51	.000
	B1-B11	.404	.000	295	3.301- 3.511	.870	-4.14	.000
	B6-B11	.420	.000	295	3.589- 3.511	.851	1.572	.117
Tepkide bulunma	B2-B7	.285	.000	295	3.335-3.559	.939	-4.09	.000
	B2-B12	.327	.000	295	3.335-3.481	.919	-2.72	.007
	B7-B12	.420	.000	295	3.559-3.481	.843	1.587	.113
Değer verme	B3-B8	.272	.000	295	3.372-3.484	.920	-2.08	.038
	B3-B13	.389	.000	295	3.372-3.383	.886	-.197	.844
	B8-B13	.417	.000	295	3.484-3.383	.870	2.006	.046
Örgütlenme	B4-B9	.300	.000	295	3.139-3.427	.941	-5.25	.000
	B4-B14	.468	.000	295	3.139-3.315	.886	-3.41	.001
	B9-B14	.470	.000	295	3.427-3.315	.859	2.235	.026
Kişilik haline getirme	B5-B10	.538	.000	295	3.152-3.339	.822	-3.89	.000
	B5-B15	.502	.000	295	3.152-3.220	.885	-1.31	.190
	B10-B15	.585	.000	295	3.339-3.220	.797	2.556	.011

Tablo 4'te B1-B5 arası maddeler aile öğrenme ortamının duyuşsal kazanımlar açısından yeterlik düzeyini ifade etmektedir. B6-B10 arası maddeler ise sınıf öğrenme ortamının duyuşsal kazanımlar açısından yeterlik düzeyini ifade ederken, B11-B15 arası maddeler okul öğrenme ortamının duyuşsal kazanımlar açısından yeterlik düzeyini ifade etmektedir. Buna göre öğretmen görüşleri açısından; öğrencinin ailesindeki, sınıfındaki, okulundaki öğrenme ortamları (çalışma ortamı, bilgiye erişim imkanları), duyuşsal alan "alma" basamağı kazanımları (farkında olma ve almaya açık olma) için yeterli olup olmadığına ilişkin yapılan t testine göre, aile ortamı ile sınıf ve okul ortamı arasında anlamlı fark görülmektedir ($t=-5.518$; -4.145 ; 1.572 , $p<.05$). Ortalamalar incelendiğinde öğretmenler duyuşsal alan alma basamağı kazanımları açısından aile ortamını, sınıf ve okul öğrenme ortamına göre daha yetersiz bulmaktadırlar. Öğretmenlere göre duyuşsal alan alma basamağında sınıf ortamı ile okul ortamı arasında fark görülmemektedir.

Öğrencinin ailesindeki, sınıfındaki, okulundaki öğrenme ortamları (çalışma ortamı, bilgiye erişim imkanları), duyuşsal alan "tepkide bulunma" basamağı kazanımları (uyarıcılara bilinçle tepkide bulunma ve onlarla ilgilenme) açısından yeterli olup olmadığına ilişkin yapılan t testine göre; aile ortamı ile sınıf ve okul ortamı arasında anlamlı fark görülmektedir ($t=-4.092$; -2.722 ; 1.587 , $p<.05$). Ortalamalar incelendiğinde öğretmenler duyuşsal alan tepkide bulunma basamağı kazanımları açısından aile ortamını sınıf ve okul öğrenme ortamına göre daha yetersiz bulmaktadırlar. Öğretmenlere göre duyuşsal alan tepkide bulunma basamağında sınıf ortamı ile okul ortamı arasında fark görülmemektedir.

Öğrencinin ailesindeki, sınıfındaki, okulundaki öğrenme ortamları (çalışma ortamı, bilgiye erişim imkanları), duyuşsal alan "değer verme" basamağı kazanımları (tutum, inanç ve değerler) açısından yeterli olup olmadığına ilişkin yapılan t testine göre aile ortamı ile sınıf arasında ve sınıf ortamı ile okul ortamı arasında anlamlı fark görülmektedir ($t=-2.086$; -3.417 ; 2.006 , $p<.05$). Ortalamalar incelendiğinde öğretmenler duyuşsal alan değer verme basamağı kazanımları açısından aile ortamını sınıfa göre, okul ortamını da sınıf ortamına göre daha yetersiz bulmaktadırlar. Öğretmenlere göre duyuşsal alan değer verme basamağında aile ortamı ile okul ortamı arasında anlamlı fark görülmemektedir.

Öğrencinin ailesindeki, sınıfındaki, okulundaki öğrenme ortamları (çalışma ortamı, bilgiye erişim imkanları), duyuşsal alan "örgütlenme" basamağı kazanımları (yeni değerler ve duyuşsal alanla ilgili yeni örüntüler oluşturma) açısından yeterli olup olmadığına ilişkin yapılan t testine göre aile ortamı ile sınıf, aile ortamı ile okul ortamı, sınıf ortamı ile de okul ortamı arasında anlamlı farklar görülmektedir ($t=-5.257; -4.145; 2.235$ $p<.05$). Ortalamalar incelendiğinde öğretmenler duyuşsal alan örgütlenme basamağı kazanımları açısından aile ortamını sınıfa ve okul öğrenme ortamına göre, okul ortamını da sınıfa göre daha yetersiz bulmaktadırlar.

Öğrencinin ailesindeki, sınıfındaki, okulundaki öğrenme ortamları (çalışma ortamı, bilgiye erişim imkanları), duyuşsal alan "kişilik haline getirme" basamağı kazanımları (her zaman, her durumda sürekli olarak yapma) açısından yeterli olup olmadığına ilişkin yapılan t testine göre aile ortamı ile sınıf arasında ve sınıf ortamı ile okul ortamı arasında anlamlı fark görülmektedir ($t=-3.895; -1.315; 2.556$, $p<.05$). Ortalamalar incelendiğinde öğretmenler duyuşsal alan kişilik haline getirme basamağı kazanımları açısından aile ortamını sınıfa göre, okul ortamını da sınıf ortamına göre daha yetersiz bulmaktadırlar. Öğretmenlere göre duyuşsal alan değer verme basamağında aile ortamı ile okul ortamı arasında anlamlı fark görülmemektedir.

1.3.Öğrenme ortamlarının (aile, sınıf, okul) öğretim programlarında yer alan psikomotor kazanımlar açısından yeterlik düzeyi.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğrenme ortamlarının (aile, sınıf, okul) öğretim programlarında yer alan psikomotor kazanımlar açısından yeterlik düzeyine dair bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5:

Öğrenme ortamlarının (aile, sınıf, okul) öğretim programlarının psikomotor kazanımlar açısından bulguları

Psikomotor Kazanımlar	Öğrenme Ortamları	Korelasyon		Karşılaştırma sd=294				
		r	p	N	x	ss	t	p
Uyarılma	C1-C8	,427	,000	295	3,437-3,545	,889	2,095	,037
	C1-C15	,398	,000	295	3,437-3,600	,900	3,105	,002
	C8-C15	,497	,000	295	3,545-3,600	,814	1,143	,254
Kurulma	C2-C9	,406	,000	295	3,413-3,600	,889	3,599	,000
	C2-C16	,420	,000	295	3,413-3,528	,861	2,298	,022
	C9-C16	,519	,000	295	3,600-3,528	,827	1,477	,141
Kılavuzla Yapma	C3-C10	,398	,000	295	3,291-3,640	,942	6,364	,000
	C3-C17	,416	,000	295	3,291-3,562	,888	5,240	,000
	C10-C17	,546	,000	295	3,640-3,562	,819	1,635	,103
Mekanikleşme	C4-C11	,390	,000	295	3,233-3,522	,821	6,023	,000
	C4-C18	,412	,000	295	3,233-3,376	,782	3,125	,002
	C11-C18	,482	,000	295	3,522-3,376	,766	3,266	,001
Beceri Haline Getirme	C5-C12	,233	,000	295	3,254-3,647	1,216	3,523	,000
	C5-C19	,434	,000	295	3,254-3,389	,945	2,464	,014
	C12-C19	,218	,000	295	3,647-3,389	1,252	2,26	,024
Uyma	C6-C13	,468	,000	295	3,220-3,433	,860	4,264	,000
	C6-C20	,478	,000	295	3,220-3,416	,862	3,916	,000
	C13-C20	,566	,000	295	3,433-3,416	,793	,367	,714
Yaratma	C7-C14	,594	,000	295	3,054-3,325	,829	5,615	,000
	C7-C21	,563	,000	295	3,054-3,257	,887	3,934	,000
	C14-C21	,666	,000	295	3,325-3,257	,770	1,511	,132

Tablo 5'te C1-C7 arası maddeler aile öğrenme ortamının psikomotor kazanımlar açısından yeterlik düzeyini ifade etmektedir. C8-C14 arası maddeler ise sınıf öğrenme ortamının psikomotor kazanımlar açısından yeterlik düzeyini ifade ederken, C15-C21 arası maddeler okul öğrenme ortamının psikomotor kazanımlar açısından yeterlik düzeyini ifade etmektedir. Buna göre öğretmen görüşleri açısından; öğrencinin ailesindeki, sınıfındaki, okulundaki öğrenme ortamları (çalışma ortamı, bilgiye erişim imkanları), psikomotor alan "uyarılma" basamağı kazanımları (davranış örüntülerinin, modellerinin tümünü bir ya da bir çok duyu organı yoluyla

farketme) açısından yeterli olup olmadığına ilişkin yapılan t testine göre, aile ortamı ile sınıf ve okul ortamı arasında anlamlı fark görülmektedir ($t=-2,095; -3,105; -1,143, p<.05$). Ortalamalar incelendiğinde öğretmenler psikomotor alan uyarılma basamağı kazanımları açısından aile ortamını sınıf ve okul öğrenme ortamına göre daha yetersiz bulmaktadırlar. Öğretmenlere göre psikomotor alan uyarılma basamağında sınıf ortamı ile okul ortamı arasında fark görülmemektedir.

Öğrencinin ailesindeki, sınıfındaki, okulundaki öğrenme ortamları (alışma ortamı, bilgiye erişim imkanları), psikomotor alan "*kurulma*" basamağı kazanımları (belli bir davranış için vücudu, organları ya da her ikisini birlikte, istenilen davranışın gerektirdiği biçime getirme) açısından yeterli olup olmadığına ilişkin yapılan t testine göre, aile ortamı ile sınıf ve okul ortamı arasında anlamlı fark görülmektedir ($t=-3,599; 2,298; 1,477, p<.05$). Ortalamalar incelendiğinde öğretmenler psikomotor alan kurulma basamağı kazanımları açısından aile ortamını sınıf ve okul öğrenme ortamına göre daha yetersiz bulmaktadırlar. Öğretmenlere göre psikomotor alan kurulma basamağında sınıf ortamı ile okul ortamı arasında fark görülmemektedir.

Öğrencinin ailesindeki, sınıfındaki, okulundaki öğrenme ortamları (alışma ortamı, bilgiye erişim imkanları), psikomotor alan "*kılavuzla yapma*" basamağı kazanımları (bir işlemi veya bir eylemi, işlem basamaklarını dikkate alarak öğretmenle ya da usta ile beraber yapma) açısından yeterli olup olmadığına ilişkin yapılan t testine göre, aile ortamı ile sınıf ve okul ortamı arasında anlamlı fark görülmektedir ($t=-6,364; 5,240; 1,635, p<.05$). Ortalamalar incelendiğinde öğretmenler psikomotor alan kılavuzla yapma basamağı kazanımları açısından aile ortamını sınıf ve okul öğrenme ortamına göre daha yetersiz bulmaktadırlar. Öğretmenlere göre psikomotor alan kılavuzla yapma basamağında sınıf ortamı ile okul ortamı arasında fark görülmemektedir.

Öğrencinin ailesindeki, sınıfındaki, okulundaki öğrenme ortamları (alışma ortamı, bilgiye erişim imkanları), psikomotor alan "*mekanikleşme*" basamağı kazanımları (bir işlemi veya bir eylemi, işlemi yardım almadan yapma) açısından yeterli olup olmadığına ilişkin yapılan t testine göre, aile ortamı ile sınıf, aile ortamı ile okul ve sınıf ortamı ile okul ortamı arasında anlamlı fark görülmektedir ($t=-6,023; 3,125; 3,266, p<.05$). Ortalamalar incelendiğinde öğretmenler psikomotor alan mekanikleşme basamağı kazanımları açısından aile ortamını sınıf ve okul öğrenme ortamına göre, okul ortamını da sınıf ortamına göre daha yetersiz bulmaktadırlar.

Öğrencinin ailesindeki, sınıfındaki, okulundaki öğrenme ortamları (alışma ortamı, bilgiye erişim imkanları), psikomotor alan "*beceri haline getirme*" basamağı kazanımları (Bir davranışı kendi başına hiç kimseden yardım almadan, o işin gerektirdiği nitelikte yapma) açısından yeterli olup olmadığına ilişkin yapılan t testine göre, aile ortamı ile sınıf, aile ortamı ile okul ve sınıf ortamı ile okul ortamı arasında anlamlı fark görülmektedir ($t=-3,523; -2,464; 2,267, p<.05$). Ortalamalar incelendiğinde öğretmenler psikomotor alan beceri haline getirme basamağı kazanımları açısından aile ortamını sınıf ve okul öğrenme ortamına göre, okul ortamını da sınıf ortamına göre daha yetersiz bulmaktadırlar.

Öğrencinin ailesindeki, sınıfındaki, okulundaki öğrenme ortamları (alışma ortamı, bilgiye erişim imkanları), psikomotor alan "*uyma*" basamağı kazanımları (beceri haline getirme basamağında kazanılan davranışlar, devinişsel özellikleri ağır basan yeni bir problem durumunda kolayca uygulama) açısından yeterli olup olmadığına ilişkin yapılan t testine göre, aile ortamı ile sınıf ve okul ortamı arasında anlamlı fark görülmektedir ($t=-4,264; -3,916; ,367, p<.05$). Ortalamalar incelendiğinde öğretmenler psikomotor alan uyma basamağı kazanımları açısından aile ortamını sınıf ve okul öğrenme ortamına göre daha yetersiz bulmaktadırlar. Öğretmenlere göre psikomotor alan uyma basamağında sınıf ortamı ile okul ortamı arasında fark görülmemektedir.

Öğrencinin ailesindeki, sınıfındaki, okulundaki öğrenme ortamları (alışma ortamı, bilgiye erişim imkanları), psikomotor alan "*yaratma*" basamağı kazanımları (yeniden ortaya koyma, benzeri olmayanı yapma gibi benzeri olmayan davranış örüntüsü oluşturma) açısından yeterli

olup olmadığına ilişkin yapılan t testine göre, aile ortamı ile sınıf ve okul ortamı arasında anlamlı fark görülmektedir ($t=-5,615$; $-3,934$; $1,511$, $p<.05$). Ortalamalar incelendiğinde öğretmenler psikomotor alan yaratma basamağı kazanımları açısından aile ortamını sınıf ve okul öğrenme ortamına göre daha yetersiz bulmaktadırlar. Öğretmenlere göre psikomotor alan yaratma basamağında sınıf ortamı ile okul ortamı arasında fark görülmemektedir.

2. Öğretmenlerin Eğitim ve Branş Düzeyi Değişkenine Göre Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Kazanımlar Açısından Öğrenme Ortamlarının (Aile, Sınıf, Okul) Yeterlik Düzeyi

Öğretmenlerin eğitim ve branş düzeyi değişkenine göre bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımlar açısından öğrenme ortamlarının (aile, sınıf, okul) yeterlik düzeyine dair bu bölümde alt başlıklarda açıklanmıştır.

2.1. Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımlar açısından öğrenme ortamlarının (aile, sınıf, okul) yeterlik düzeyleri.

Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımlar açısından öğrenme ortamlarının (aile, sınıf, okul) yeterlik düzeylerine dair bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6:

Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımlar açısından öğrenme ortamları (aile, sınıf, okul) yeterliğinin öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre bulguları

Kazanım/Öğrenme Ortamı	Grup	N	x	Ss	Sh _x	t	Sd	p
Duyuşsal/ Tepkidebulunma/ Sınıf	Lisans	257	3,533	,765	,047	2,794	286	,006
	Yüksek	31	3,129	,718	,129			
	Lisans							

Tablo 6'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine (lisans, yüksek lisans) göre bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımlar açısından öğrenme ortamları (aile, sınıf, okul) yeterliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda; öğrencinin sınıfındaki öğrenme ortamları (çalışma ortamı, bilgiye erişim imkanları), duyuşsal alan "tepkide bulunma" basamağı kazanımları (uyarıcılara bilinçle tepkide bulunma ve onlarla ilgilenme) açısından öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmaktadır ($t= 2,794$, $p<.05$). Ortalamalar incelendiğinde lisans mezunu öğretmenler duyuşsal alan tepkide bulunma basamağı kazanımları açısından sınıf ortamını yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yetersiz bulmaktadırlar. Bunun dışında grupların ortalamaları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu yüzden ve derginin sözcük sınırlamasına bağlı olarak anlamlı bulunmayan gruplar tabloda gösterilmemiştir. Bununla birlikte yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları lisans mezunu öğretmenlere göre anlamlı olmasa bile daha düşük görülmektedir. Her iki grupta da aile, sınıf, okul ortamları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımlar açısından orta düzeylerde görülmektedir.

2.2. Öğretmenlerin branş değişkenine göre bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımlar açısından öğrenme ortamlarının (aile, sınıf, okul) yeterlik düzeyleri.

Bilişsel kazanımlar açısından öğrenme ortamları (aile, sınıf, okul) yeterliğinin öğretmenlerin branş değişkenine göre değişip değişmediğini incelemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonucunda anlamlı bulunan gruplar Tablo 7'de verilmiştir. Anlamlı bulunmayan gruplar derginin kelime sınırlaması nedeniyle verilememiştir.

Tablo 7:

Bilişsel kazanımlar açısından öğrenme ortamları (aile, sınıf, okul) yeterliğinin öğretmenlerin branş değişkenine göre bulguları (Sd; 2-292=294)

Kazanım/ Öğrenme Ortamı	Grup	N	x	ss	Var.K.	KT	KO	F	p	Fark
Bilişsel/ Kavrama/ sınıf	A	56	3,732	,820	G.Ara	4,256	2,128	3,269	,039	A/B
	S	38	3,763	,589	G.İçi	190,06	,651			
	B	201	3,487	,837	Top	194,32				
Bilişsel/ Uygulama/ Sınıf	A	56	2,982	,999	G.Ara	2,254	2,890	4,129	,017	A/B
	S	38	2,868	,811	G.İçi	227,86	,700			
	B	201	2,761	,861	Top	230,11				
Bilişsel; Analiz/ Sınıf	A	56	3,642	,698	G.Ara	6,313	3,157	5,216	,006	A/B
	S	38	3,368	,750	G.İçi	176,72	,605			
	B	201	3,263	,803	Top	183,03				
Bilişsel; Sentez/ Aile	A	56	2,910	1,014	G.Ara	8,400	4,200	4,527	,012	A/B, B/S
	S	38	2,868	,847	G.İçi	270,93	,928			
	B	201	2,532	,964	Top	279,33				
Bilişsel; Sentez/ Sınıf	A	56	3,517	,808	G.Ara	4,872	2,436	3,565	,030	A/B
	S	38	3,131	,811	G.İçi	199,54	,683			A/S
	B	201	3,209	,834	Top	204,42				

A: Anaokulu Öğretmeni, S; Sınıf Öğretmeni, B; Branş Öğretmeni

Tablo 7'ye göre, öğretmenlerin branş gruplarının ortalamaları arasındaki fark bilişsel alan basamaklarından kavrama ($F=3,269$; $p<.05$), uygulama ($F=4,129$; $p<.05$) ve analiz ($F=5,216$; $p<.05$) basamakları kazanımları açısından sınıf ortamında anlamlı bulunmuştur. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan post-hoc analizlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Buna göre anaokulu öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Ortalamalar incelendiğinde, anaokulu öğretmenleri bilişsel alan kavrama, uygulama, analiz kazanımları açısından sınıf ortamını branş öğretmenlerine göre daha yeterli bulmaktadırlar. Diğer kazanımlar açısından analiz bulguları aşağıda verilmiştir:

Öğretmenlerin branş gruplarının ortalamaları arasındaki fark bilişsel alan basamaklarından sentez basamağı kazanımları açısından sınıf ortamında anlamlı bulunmuştur ($F=3,565$; $p<.05$). Farkın kaynağı incelendiğinde; anaokulu öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin görüşleri arasında ve anaokulu öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde anaokulu öğretmenleri bilişsel alan sentez basamağı kazanımları açısından sınıf ortamını sınıf ve branş öğretmenlerine göre daha yeterli bulmaktadırlar.

Öğretmenlerin branş gruplarının ortalamaları arasındaki fark bilişsel alan basamaklarından sentez basamağı kazanımları açısından aile ortamında anlamlı bulunmuştur ($F=4,527$; $p<.05$). Farkın kaynağı incelendiğinde; anaokulu öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin görüşleri arasında ve branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde anaokulu öğretmenleri bilişsel alan sentez basamağı kazanımları açısından aile ortamını branş öğretmenlerine göre, sınıf öğretmenleri de branş öğretmenlerine göre daha yeterli bulmaktadırlar.

Duyuşsal kazanımlar açısından öğrenme ortamları (aile, sınıf, okul) yeterliğinin öğretmenlerin branş değişkenine göre değişip değişmediğini incelemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonucunda anlamlı bulunan gruplar Tablo 8'de verilmektedir. Anlamlı bulunmayan gruplar derginin kelime sınırlaması nedeniyle verilememiştir.

Tablo 8:

Duyuşsal kazanımlar açısından öğrenme ortamları (aile, sınıf, okul) yeterliğinin öğretmenlerin branş değişkenine göre bulguları (Sd; 2-292=294)

Kazanım/ Öğrenme Ortamı	Grup	N	x	ss	Var.K.	KT	KO	F	p	Fark
Duyuşsal/ alma/ aile	A	56	3,500	,831	G.Ara	4,874	2,437	4,060	,018	A/B
	S	38	3,477	,556	G.İçi	175,27	,600			
	B	201	3,213	,793	Top	180,14				
Duyuşsal/ alma/ sınıf	A	56	3,821	,716	G.Ara	5,091	2,545	4,417	,013	A/B
	S	38	3,710	,653	G.İçi	168,27	,576			
	B	201	3,502	,788	Top	173,36				

A: Anaokulu Öğretmeni, S; Sınıf Öğretmeni, B; Branş Öğretmeni

Tablo 8'e göre, öğretmenlerin branş gruplarının ortalamaları arasındaki fark duyuşsal alan basamaklarından alma kazanımları açısından aile ortamında anlamlı bulunmuştur ($F=4,060$; $p<.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc analizlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Buna göre anaokulu öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ortalamalar incelendiğinde anaokulu öğretmenleri duyuşsal alan alma basamağı kazanımları açısından aile ortamını branş öğretmenlerine göre daha yeterli bulmaktadırlar. Diğer kazanımlar açısından analiz bulguları aşağıda verilmiştir:

Öğretmenlerin branş gruplarının ortalamaları arasındaki fark duyuşsal alan basamaklarından alma basamağı kazanımları açısından sınıf ortamında anlamlı bulunmuştur ($F=4,417$; $p<.05$). Farkın kaynağı incelendiğinde; anaokulu öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde anaokulu öğretmenleri duyuşsal alan alma basamağı kazanımları açısından sınıf ortamını branş öğretmenlerine göre daha yeterli bulmaktadırlar.

Psikomotor kazanımlar açısından öğrenme ortamları (aile, sınıf, okul) yeterliğinin öğretmenlerin branş değişkenine göre değişip değişmediğini incelemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonucunda anlamlı bulunan gruplar Tablo 9'da verilmektedir. Anlamlı bulunmayan gruplar derginin kelime sınırlaması nedeniyle verilememiştir.

Tablo 9:

Psikomotor kazanımlar açısından öğrenme ortamları (aile, sınıf, okul) yeterliğinin öğretmenlerin branş değişkenine göre bulguları (Sd; 2-292=294)

Kazanım/ Öğrenme Ortamı	Grup	N	x	ss	Var.K.	KT	KO	F	p	Fark
Psikomotor/ uyarılma/ sınıf	A	56	3,821	,765	G.Ara	5,345	,981	4,027	,019	A/B
	S	38	3,526	,892	G.İçi	193,78	,640			
	B	201	3,472	,812	Top	199,13				
Psikomotor/ kılavuzla yapma/sınıf	A	56	3,946	,882	G.Ara	,858	3,53	4,544	,011	A/B
	S	38	3,684	,619	G.İçi	197,73	,777			
	B	201	3,547	,921	Top	198,59				
Psikomotor/ mekanikleşme/sınıf	A	56	3,839	,804	G.Ara	7,081	3,54	6,134	,002	A/B
	S	38	3,500	,604	G.İçi	168,52	,577			S/A
	B	201	3,437	,772	Top	175,60				
Psikomotor/ beceri haline getirme/sınıf	A	56	4,357	4,00	G.Ara	34,97	17,48	4,816	,009	A/B
	S	38	3,421	,758	G.İçi	1060,3	3,63			A/S
	B	201	3,492	,889	Top	1095,3				
Psikomotor/ uyuma/sınıf	A	56	3,803	,698	G.Ara	9,447	4,72	6,931	,001	A/B
	S	38	3,342	,745	G.İçi	199,01	,682			A/S
	B	201	3,348	,870	Top	208,46				
Psikomotor/yaratma/ sınıf	A	56	3,732	,841	G.Ara	11,766	5,88	7,373	,001	A/B
	S	38	3,315	,774	G.İçi	232,99	,798			A/S
	B	201	3,213	,926	Top	244,75				

A: Anaokulu Öğretmeni, S; Sınıf Öğretmeni, B; Branş Öğretmeni

Tablo 9'a göre; öğretmenlerin branş gruplarının ortalamaları arasındaki fark psikomotor alan basamaklarından uyarılma basamağı kazanımları ($F=4,027$; $p<.05$) ve kılavuzla yapma basamağı kazanımları ($F=4,544$; $p<.05$) açılarından sınıf ortamında anlamlı bulunmuştur. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan post-hoc analizlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Buna göre anaokulu öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ortalamalar incelendiğinde anaokulu öğretmenleri psikomotor alan uyarılma ve kılavuzla yapma basamağı kazanımları açısından sınıf ortamını branş öğretmenlerine göre daha yeterli bulmaktadırlar. Diğer kazanımlar açısından analiz bulguları aşağıda verilmiştir:

Öğretmenlerin branş gruplarının ortalamaları arasındaki fark psikomotor alan basamaklarından mekanikleşme ($F=6,134$; $p<.05$), beceri haline getirme ($F=4,816$; $p<.05$), uyma ($F=6,931$; $p<.05$), yaratma ($F=7,373$; $p<.05$) basamakları kazanımları açısından sınıf ortamında anlamlı bulunmuştur. Farkın kaynağı incelendiğinde; anaokulu öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin görüşleri arasında ve sınıf öğretmenleri ile anaokulu öğretmenlerinin görüşleri anlamlı fark görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde anaokulu öğretmenleri psikomotor alan basamaklarından mekanikleşme, beceri haline getirme, uyma, yaratma basamakları kazanımları açısından sınıf ortamını branş ve sınıf öğretmenlerine göre daha yeterli bulmaktadırlar.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmen görüşleri açısından sınıf, okul, aile öğrenme ortamlarının öğretim programlarında yer alan bilişsel, duyuşsal, psikomotor kazanımlar açısından yeterliğini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Ortamalar incelendiğinde öğretmenler bilişsel kazanımlar açısından aile ortamını 2.6 ile 3 arasında orta ve ortanın altında değerlendirmektedirler. Öğretmenlerin görüşlerine göre bilişsel kazanımlar açısından sınıf ortamı ile okul ortamı yeterlikleri arasında anlamlı fark görülmemektedir. Ancak ortalamalara bakıldığında en yüksek puanın 5 olduğu anket maddelerinde 3 ile 3.5 arasında orta düzeylerde bir yeterlik görülmektedir. Bu da bilişsel kazanımlar açısından sınıf ve okul öğrenme ortamlarının da tam olarak yeterli olmadığını göstermektedir.

Öğretmen görüşleri açısından öğrencinin ailesindeki, sınıfındaki, okulundaki öğrenme ortamları (çalışma ortamı, bilgiye erişim imkanları), duyuşsal alan basamaklarındaki kazanımlar açısından incelendiğinde, aile ortamı daha yetersiz görülürken sınıf ve okul ortamlarının orta düzeyde yeterli görüldüğü belirlenmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre öğrencinin ailesindeki, sınıfındaki, okulundaki öğrenme ortamları (çalışma ortamı, bilgiye erişim imkanları), psikomotor alan basamaklarındaki kazanımlar açısından incelendiğinde, aile ortamı daha yetersiz görülürken; sınıf ve okul ortamları da orta düzeyde yeterli görülmektedir. Öğretmenler psikomotor alan kazanımları açısından okul ortamını sınıf ortamına göre daha az yeterli bulmaktadırlar.

Öğrencinin sınıfındaki öğrenme ortamları (çalışma ortamı, bilgiye erişim imkanları), duyuşsal alan "tepkide bulunma" basamağı kazanımları (uyarıcılara bilinçle tepkide bulunma ve onlarla ilgilenme) açısından öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmaktadır. Ortalamalar incelendiğinde lisans mezunu öğretmenler duyuşsal alan tepkide bulunma basamağı kazanımları açısından sınıf ortamını yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yetersiz bulmaktadırlar. Tüm basamaklarda yüksek lisans mezunu öğretmenler, lisans mezunu öğretmenlere göre aile, sınıf ve okul ortamlarını daha yetersiz bulmaktadırlar. Bu da almış oldukları eğitimin etkisiyle açıklanabilir.

Bilişsel kazanımlar açısından öğrenme ortamları (aile, sınıf, okul) yeterliğinin öğretmenlerin branş değişkenine göre; öğretmenlerin branş gruplarının ortalamaları arasındaki fark bilişsel alan

basamaklarından kavrama, uygulama basamağı kazanımları, analiz basamağı kazanımları, sentez basamağı kazanımları açılarından sınıf ortamında anlamlı bulunmuştur. Ortalamalar incelendiğinde anaokulu öğretmenleri bilişsel alan basamaklarından kavrama, uygulama, analiz, sentez basamağı kazanımları için sınıf ortamını branş öğretmenlerine göre daha yeterli, aile ve okul ortamını daha yetersiz bulmaktadırlar. Öğretmenlerin sentez basamağı kazanımlarında da farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Sentez basamağında tüm öğrenme ortamlarında ortanın altında bir yeterlik görülmektedir. Öğretmenlerin branş gruplarının ortalamaları arasındaki fark diğer bilişsel alan basamaklarında ve öğrenme ortamlarında (aile, sınıf, okul) anlamlı görülmemekle beraber orta düzeylerde ve ortanın altında olması anlamlıdır.

Duyuşsal kazanımlar açısından öğrenme ortamları (aile, sınıf, okul) yeterliğinin öğretmenlerin branş değişkenine göre; öğretmenlerin branş gruplarının ortalamaları arasındaki fark duyuşsal alan basamaklarından alma kazanımları açısından aile ve sınıf ortamında anlamlı bulunmuştur. Ortalamalar incelendiğinde anaokulu öğretmenleri duyuşsal alan alma basamağı kazanımları için aile ortamını, sınıf ve branş öğretmenlerine göre daha yeterli bulmaktadırlar. Öğretmenlerin branş gruplarının ortalamaları arasındaki fark diğer duyuşsal alan basamaklarında ve öğrenme ortamlarında (aile, sınıf, okul) anlamlı görülmemekle beraber orta düzeylerde ve ortalamanın altında olması anlamlıdır.

Psikomotor kazanımlar açısından öğrenme ortamları (aile, sınıf, okul) yeterliğinin öğretmenlerin branş değişkenine göre; öğretmenlerin branş gruplarının ortalamaları arasındaki fark psikomotor alan basamaklarından uyarılma, kılavuzla yapma, mekanikleşme, beceri haline getirme, uyma, yaratma kazanımları açısından sınıf ortamında anlamlı bulunmuştur. Ortalamalar incelendiğinde anaokulu öğretmenleri psikomotor alan uyarılma, kılavuzla yapma, mekanikleşme, beceri haline getirme, uyma, yaratma basamağı kazanımları için sınıf ortamını branş öğretmenlerine göre daha yeterli bulmaktadırlar.

Öğretmenlerin branş gruplarının ortalamaları arasındaki fark diğer psikomotor alan basamaklarında ve öğrenme ortamlarında (aile, sınıf, okul) anlamlı görülmemekle beraber orta düzeylerde görülmektedir. Ayrıca anaokulu öğretmenleri bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımlar açısından sınıf ve okul ortamını diğerlerine göre daha yeterli görmektedirler.

Araştırma kapsamında anaokulu öğretmenleri sınıf öğrenme ortamını daha yeterli görürlerken sınıf ve branş öğretmenleri yetersiz bulmaktadırlar. Bu sonuç, öğrenme ortamı bir öğretim çevresi oluşturma olarak ele alındığında (Brooks ve Brooks, 1999; Keser ve Akdeniz, 2002) sınıfın yeterince iyi bir öğretim ortamına dönüşmediğinin öğretmenlerce itirafı olarak görülebilir. Bu da öğrenci başarısını olumsuz etkilemektedir (Verschaffel ve diğerleri, 1999).

Öğretmenlere göre aynı zamanda okul öğrenme ortamı da kazanımlar açısından orta düzeyde yeterli görülmektedir. Okuldaki tüm alanlar birer öğrenme çevresi olarak ele alındığında (Dönmez 2008: 14) ve bu öğrenme çevresinin işlevsel oluşu okulun amaçlarını gerçekleştirmenin bir koşulu olarak görüldüğünde (Toker, Gökçe ve Bülbül, 2014), okul bu açılardan sosyal, politik, ekonomik işlevlerini (Bursalıoğlu, 2008) yeterince yerine getiremeyecek anlamını da taşımaktadır.

Araştırma kapsamında öğretmenler aile ortamını programın bilişsel, duyuşsal, psikomotor kazanımları açısından orta düzeyde ve orta düzeyin altında görmekte, dolayısıyla yetersiz bulmaktadırlar. Oysa ev ve okul ortamı, çocukların gelişiminde belki de en etkili ve destekleyici çevrelerdir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Aile faktörünün, öğrencinin başarısı üzerinde en az okul kadar etkili bir faktör olduğu sonucuna varmıştır (Shaw, 2008). Bu açıdan yaklaşıldığında aile ortamının bir öğrenme çevresi olarak yetersizliği toplumun sosyal ve ekonomik gelişmişliğiyle açıklanabilir. İlgili alan yazında yapılan araştırmalar göstermektedir ki, öğrenme ortamları öğrenmeyi daha keyifli hale getirmekte ve kalıcı olmasına etkisi bulunmaktadır (Arkün ve Aşkar, 2010; Erdem ve Erdem, 2015; Uludağ ve Odacı, 2002). Bu da okullarda yürütülen öğretim programlarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımlarının öğrencide öğrenmeye dönüşmesi anlamına gelmektedir. Bu kazanımların öğrenilmesi için ortamın hazır hale gelmesi

gerekmektedir. Örneğin sınıf içerisinde zengin bir öğrenme ortamı olması öğrencinin motivasyonunu olumlu yönde etkileyeceği gibi, öğretim programlarında yer alan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımları da olumlu yönde etkileyebilecektir. Bilgi daha çabuk öğrenilebilecek, herhangi bir değer daha çabuk içselleştirilebilecek veya herhangi bir beceri daha çabuk uyma davranışına dönüşebilecektir. Benzer şekilde yeterli donanıma sahip bir okulda öğretim programlarının kazanımları öğrencilere daha rahat verilebilecektir. Örneğin donanımlı spor ortamları olan bir okulda beceri eğitimleri daha işlevsel yapılabilir. İşlevsel bir laboratuvarı olan bir okulda bilimsel kazanımlar daha amacına uygun verilebilecektir. Aile ortamı da öğrenmeyi desteklemektedir. Büyük müzik dâhisi Mozart için söylenen "Mozart'ı Mozart yapan müziğe olan becerisinin yanında ailesinin müzisyen olması ve ülkenin şartlarının uygun olmasıdır" ifadesinin, aile ortamının kazanımlar açısından önemini ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

- Programın bilişsel, duyuşsal, psikomotor kazanımları açısından aile, sınıf, okul birer öğrenme çevresi olarak ele alındığında bu ortamların yetersiz olduğu durumlar araştırılabilir.
- Öğretmenlere programda yer alan kazanımlar açısından öğrenme ortamlarının fiziksel düzenlenmesi konusunda eğitimler verilebilir.
- Ailede bulunan ebeveynlere yönelik öğrenme ortamı konulu eğitimler verilebilir.
- Zenginleştirilmiş sınıf ve okul öğrenme ortamları konusunda farklı ve model örnekler araştırılarak yaygınlaştırılabilir.
- Bu araştırma öğretmen görüşleri açısından sınıf, okul, aile öğrenme ortamının öğretim programlarında yer alan bilişsel, duyuşsal, psikomotor kazanımları için yeterliliğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Başka bir çalışmada öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yerinin ve ülkenin öğrenme ortamlarının öğretim programlarında yer alan bilişsel, duyuşsal, psikomotor kazanımları için yeterliği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Arkün, S. ve Aşkar, P. (2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 32-43.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Caldwell, B. M., Whiteside-Mansell, L., Wasserman, G. A. ve Mink, I. T. (2000). Measuring the home environments of children in early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 10(3), 247-288.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1999). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. ASCD.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem.
- Coleman, V. (2017). On the reliability of applying educational taxonomies. *Research Matters*, 24, 30-37.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28-34.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- Diaz Soto, L. (1988). The home environment and puerto rican children's achievement: A researcher's diary. <https://eric.ed.gov/?id=ED299341>
- Dönmez, B. (2008). Okul ve sınıf ergonomisi ya da insanı incelemek. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 11, 10-15.

- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Engin, A.O., Özen, Ş. ve Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 125-156.
- Erdem, A. ve Erdem, M. (2015). Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 14(3), 1130-1148.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Ereş, F. (2009). Toplumsal bir sorun: Suçlu çocuklar ve ailenin önemi. *Aile ve Toplum*, 5(17), 88-96.
- Ersoy, Ö. ve Şahin, F.T. (1999). 0-6 yaş döneminde anne-baba eğitiminin önemi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 1(1), 58-62.
- Fer, S. (2015). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı.
- Hathaway, W. E. (1988). Educational facilities: neutral with respect to learning and human performance. *CEFP Journal*, 26(4), 8-12.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (14.Ed.) Ankara: Nobel.
- Keser, Ö. F. Ve Akdeniz, H. R. (2001). *Öğrenme ortamı tasarımı mevcut durumun belirlenmesine yönelik bir yaklaşım*, yeni bir yolun başlangıcında Türkiye’de fen bilimleri eğitimi sempozyumu, Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 7-8 Eylül, İstanbul, Bildiriler kitapçığı s:528-534.
- Keser, Ö. F. ve Akdeniz, A. R. (2002). *Bütünleştirici öğrenme ortamlarının çoklu araştırma yaklaşımıyla değerlendirilmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Ankara.
- Kiouri, C. ve Skoumios, M. (2017). Dimensions of scientific literacy in Greek upper secondary education physics curricula. *Journal of Education & Social Policy*, 4(4), 116-125.
- McRobbie, C. J. ve Thomas, G. P. (2000). Changing the learning environment to enhance explaining and understanding in a year 12 chemistry classroom. *Learning Environments Research*, 3(3), 209-227.
- Perkins, D. N. (1996). Minds in the ‘Hood, Brent G. Wilson (Ed.),’ *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*, USA: Educational Technology Publications.
- Senemoğlu, N. (2014). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Yargı
- Shaw, C. A. (2008). *A study of the relationship of parental involvement to student achievement in a Pennsylvania career and technology center*. Unpublished doctoral dissertation. The Pennsylvania State University, Pennsylvania, USA.
- Terry, J. S. (2001). *Understanding trust: A phenomenological experience in constructivist education*. Unpublished doctoral dissertation. University of Hudson, USA.
- Toker Gökçe, A. ve Bülbül, T. (2014). Okul bir insan bedenidir: Meslek lisesi öğrencilerinin okul algılarına yönelik bir metafor çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 63-88.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayınları, 3.Baskı.
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekân. *Milli Eğitim Dergisi*, 29, 153-154.
- Verschaffel, L., De Corte, E., Lasure, S., Vaerenbergh, G. V., Bogaerts ve Ratinckx, E. (1999). Learning to solve mathematical application problems: A design experiment with fifth graders. *Mathematical Thinking and Learning*, 1(3), 195-229.
- Yapıcı, Ş. (2010). Türk toplumunda aile ve eğitim ilişkisi. *Turkish Studies*, 5(4), 1543-1570.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-509.

The Competency of Family, Class and School Learning Environments in Terms of The Cognitive, Affective and Psychomotor Objectives of The Curricula

Dr. Öğr. Üyesi Veda Yar Yıldırım
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi-Türkiye
vedayaryildirim@ksu.edu.tr

Abstract

The subject of this study is related to the competency of the learning environments such as family, class, and school in terms of the objectives available in the curricula. In this regard, the aim of the research is to identify the level of competency of classroom, school, and family learning environments in terms of cognitive, affective, and psychomotor objectives incorporated within the curricula in terms of teacher opinions. In this study, causal survey model, one of the scanning models, was used. The sample held a total of 295 teachers who were selected by convenience sampling method. The data of the research were collected with "A survey for the learning environments competency in terms of the objectives of the curricula" developed for the teachers. While teachers consider the family environment (working environment, access to information opportunities), which is one of the learning environments in the student's family, class, school, to be more inadequate in terms of achievements in cognitive, affective and psychomotor areas, they consider the classroom and school environments sufficient at a medium level. According to the research results, considering the family, class and school as learning environments, studies can be conducted to deal with the subjects regarding the inadequacy of the curriculum in terms of cognitive, affective, and psychomotor objectives.

Keywords: Learning Environments, cognitive objectives, affective objectives, psychomotor objectives



***E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 11, No: 1, 2020, pp. 1-19***

DOI: 10.19160/ijer.666003

*Received: 27.12.2019
Accepted: 20.04.2020*

Suggested Citation:

Yar Yıldırım, Veda (2020). The Competency of Family, Class and School Learning Environments in Terms of The Cognitive, Affective and Psychomotor Objectives of The Curricula, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 11, No: 1, 2020, pp. 1-19, DOI: 10.19160/ijer.666003

EXTENDED ABSTRACT

Problem: The subject of this study is related to the competency of the learning environments such as family, class, and school in terms of the objectives available in the curricula. Family and school environment are regarded as the most effective and complementary environment in students' development (Erdoğan&Demirkasımoğlu, 2010). The analysis of learning environments in terms of family, class and school is the limitation of this study.

In this regard, the overall aim of the study is to identify the level of competency of classroom, school, and family learning environments in terms of cognitive, affective, and psychomotor objectives incorporated within the curricula in terms of teacher opinions. In service of this aim, answers to the following questions were sought:

1. What is the level of competency of learning environments (family, class, school) in terms of cognitive, affective, and psychomotor objectives in the curricula according to the teachers' views?
2. Does the competency level of the learning environments (family, class, school) with regard to the cognitive, affective and psychomotor objectives vary across teachers' educational status and their branches?

Method: In this study, causal survey model, one of the scanning models, was used. Casual survey models seek to compare groups that differ across a particular variable (Karasar, 2005). The population of the study consisted of teachers working in schools affiliated to Ministry of National Education in the central district of Tokat, Turhan district and Kahramanmaraş province. The sample held a total of 295 teachers who were selected by convenience sampling method. The schools were grouped as lower, middle, and upper socioeconomic level depending on their proximity to the center and the working group was randomly selected among these three groups. This study deployed "A survey for the learning environments competency in terms of the objectives of the curricula" developed for the teachers. The data collection tool consists of four parts; the first part holds information regarding the participants' demographic characteristics; the second part includes the items regarding the competency level of the learning environments (family, classroom, school) for the cognitive objectives such as knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, evaluation; the third part is composed of items related to the competency level of the learning environments (family, classroom, school) for affective objectives-receiving, responding, valuing, organization and characterization; the fourth part contains items regarding the competency level of the learning environments (family, classroom, school) for the psychomotor objectives such as perception, set, guided response, mechanism, complex overt response, adaptation and origination. During the preparation of the data collection tool, the views of four academicians who were experts in their fields were asked and pilot implementations were conducted. Accordingly, the items in the questionnaire were identified to be too difficult to understand. Thereafter, the items were simplified with the explanations in brackets. The survey got its final form after the last pilot implementation with 10 teachers. Item-based reliability and item-based analyzes were conducted. The reliability coefficient (Cronbach's Alpha) of all items was found to be $\alpha=.96$. For item-based differences, this study analyzed whether each of the domains varied across the family, class, or school environment according to the teachers' views. Having analyzed whether all the items demonstrated normal distribution, independent sample t test was used to determine the competency of learning environments (family, class, school) in terms of cognitive, affective and psychomotor objectives depending on teachers' educational status (undergraduate, graduate). Besides, one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to identify whether the competency of learning environments (family, class, school) differed across teachers' branches (pre-school teacher, classroom teacher, and branch). The Levene's test was used to determine whether the variances of the group distributions were homogeneous and the Scheffe multiple comparison technique to examine the homogeneity of the variances.

Findings: The findings revealed that teachers evaluated the family environment as medium and below medium in terms of cognitive objectives. Besides, no significant difference was identified between the classroom environment and school environment competencies in terms of cognitive objectives.

Among the students' learning environments such as family, class and school (working environment, access to information), the teachers were found to perceive family environment as insufficient, while they considered class and school environments much more sufficient with regard to the objectives in the affective domains.

Of all the students' learning environments such as family, class and school (working environment, access to information), family environment was determined to be the least sufficient, while class and school environments were found to be much more sufficient with regard to the objectives in the psychomotor domains. The findings also suggested that graduate teachers found the family, classroom, and school environment more inadequate for all domains than those having undergraduate degree. This may be explained by the effect of their educational level.

Kindergarten teachers were identified to find the classroom environment more adequate than the branch teachers in terms of the cognitive domains-comprehension, application, analysis, and synthesis; whereas, family and school environments less sufficient. In addition, kindergarten teachers perceived the classroom environment much more adequate than the branch and classroom teachers for psychomotor objectives related to receiving domain. Finally, kindergarten teachers were found to consider the classroom environment much more adequate compared to the branch and classroom teachers in terms of psychomotor objectives related to perception, guided response, mechanism, complex overt response, adaptation, and origination.

Yargıtay'ın Okul Müdürlerine İlişkin Verdiği Kararların İncelenmesi

Prof.Dr. Erdal TOPRAKÇI

Ege Üniversitesi-Türkiye
erdal.toprakci@ege.edu.tr

Şekibe TAŞ

Milli Eğitim Bakanlığı
sekibetas@gmail.com

Özet:

Bu araştırmada, eğitim kurumları ile ilgili davalardan okul müdürleri hakkında Yargıtay'a temyiz yoluyla taşınmış olanların kategoriler halinde incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma grubunu 2009–2018 yılları arasında okul müdürleri ile ilgili temyiz yoluyla başvuru ve karara bağlanan Yargıtay davaları oluşturmaktadır. Çalışma, nitel araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede araştırmanın problem ve alt problemlerinin niteliği gereği doküman incelemesi kullanılmıştır. Veri analizi betimsel analiz yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Belgelere internet üzerinden Yargıtay sitesi içerisinde yer alan UYAP Bilgi Bankası sistemine erişim sağlanarak alınmıştır. Yargıtay UYAP Bilgi Bankası içerisinde yer alan 3.785.695 karar içerisinde okul müdürleri ile ilgili yapılan sınırlama ile 365 karar incelenmiştir. Araştırmada, "Okul müdürleri ile ilgili karara bağlanan Yargıtay davalarının özellikleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmanın sonucunda, Yargıtay kararlarının çoğunun personel ile ilgili davalardan oluştuğu okul müdürleri ile ilgili açılan davaların ağırlıklı konusunun, görevin kötüye kullanılması olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda, görevin kötüye kullanılması konusunda en fazla resmi belgede sahtecilik ve zimmet suçlamasıyla dava açıldığı görülmektedir. Ayrıca çocuğun cinsel istismarı, hakaret, tehdit, hırsızlık, kamu malına zarar verme, iftira, kasten öldürme, kasten yaralama, nitelikli dolandırıcılık, şiddet, taksirle öldürme ve taksirle yaralama gibi birçok konunun da dava olarak görüldüğü anlaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul yönetimi, Eğitim denetimi, Yargıtay, Okul müdürü



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,**
Cilt: 11, Sayı: 1, 2020, ss. 20-40

DOI: 10.19160/ijer.656003

Gönderim : xx.xx.xxxx
Revizyon1(Varsa): xx.xx.xxxx
Kabul : xx.xx.xxxx

Önerilen Atıf

Toprakçı, E. ve Taş, Ş. (2020). Yargıtay'ın Okul Müdürlerine İlişkin Verdiği Kararların İncelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 1, 2020, ss. 20-40, DOI: 10.19160/ijer.656003

GİRİŞ

“Toplum, ortak sınırlar üzerinde, ortak ruhla ve ortak hedeflere doğru çalıştıkları için bir arada duran ve birbirine tutunan insanların toplamıdır” (Dewey, 2008). Toplum, bilinçli bireylerden ve özellikle aralarında örgütlenme bağları ve karşılıklı görevleri bulunan, bir arada yaşayan ya da temel çıkarlarını sağlamak için işbirliği yapan kişilerden oluşur. Bir toplumun üyesi olma niteliği gösteren insanlar, topluma bağlı kalmakta ve toplumu yaşatmak için yükledikleri sorumluluğun gereklerini yerine getirebilmektedir (Gül, 2004; Akarsu, 2007; TDK, 2018). Her toplumda örgütlenme ve ilişkiler farklılık gösterse de toplumlar, temel düzeyde aynı normlar üzerine inşa edilmiştir. Bu temelin sarsılmaz bir bütünlük içinde devam edebilmesi toplumların oluşturduğu örgüt ve kurumların sağlıklı bir şekilde devam edebilmelerine bağlıdır. Toplumsal kurumlar toplumsal gereksinimlerinin belli bir parçası ile ilişkili olarak kurulur.

Toplumun temel gereksinimlerini karşılayan kurumlarından biri eğitimidir. Toprakçı (2008)’ya göre eğitim; çocuğun, bireysel özellikleri ve eldeki ortam, koşul ve olanaklar bağlamında başta kendisi, sonra içinde bulunduğu toplum/ulus ve en sonra dâhil olduğu evrensel yapının etkin bir üyesi haline getirilmesi sürecidir. Bu kurumlardan bir diğeri ise denetimdir. Denetim kurumu “Devlet” kavramında somutlaşır. Devleti işleten mekanizma olan hükümet bakanlıklar aracılığıyla yürüttükleri faaliyetlerini yine kendi bünyelerindeki denetim organlarıyla sağlarlarken ayrıca onları da denetleyen en alt kuruluşundan (mahkemeler) en üstüne olmak üzere Yargıtay, Danıştay ve Sayıştay gibi organlar da vardır.

Denetimin temel amacı, var olanı ortaya koyup olması gerekenle karşılaştırmaktır. Bu niteliğiyle denetim, standartlara uygunluk arayışı olarak tanımlanabilir. Klasik yaklaşımlarda denetimin birincil işlevi, hata ve yolsuzlukların önlenmesi olarak değerlendirilir. Bir başka bakışa göre kalkınmanın, çağdaşlaşmanın, toplumsal refaha ulaşmanın vazgeçilmez bir halkası, ülkeyi geliştiren girişimlerin itici gücü, bir yerde kalkanıran unsurların birbiriyle pekişmesi ve kaynaşması için gerekli harçtır (Köse, 2007). Denetim her örgüt açısından zorunludur. Bu zorunluluk, örgütün kendi varlığını sürdürmeye kararlı oluşunun doğal bir sonucudur (Memduhoğlu, 2012). Denetim, kamu kurum ve kuruluşlarının eylem ve işlemlerinde sistemi ve vatandaş keyfilğe karşı koruyan en temel araçlardan biridir (Apan, 2011). Bu kurumlardan biri de eğitimidir ve onunda diğer kurumlar gibi denetlenmesi gerekir. Eğitim denetimi, eğitim örgütlerinin amaçlarının gerçekleşme derecesini saptamak, daha iyi sonuçlar elde edebilmek için önlem almak ve süreci geliştirmek çabalarının toplamıdır (Toprakçı ve Akçay, 2016). Türk eğitim sisteminde de denetim için çeşitli birimler kurulmuş ve işleri mevzuatça belirlenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı teşkilat yapısı içerisinde denetime ve teftişe tabi olacak konular ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı bulunmaktadır. Yasal belgesine göre (Resmi Gazete, 2007) bu birim doğrudan bakana bağlı olup, bakan adına merkez örgütü birimlerinin, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin, ilk ve orta öğretim kurumlarının teftişini yapmaktadır. Bu teftişler yalnızca okul iş ve işleyişi ile sınırlı olmayıp yapılan şikâyetler üzerine inceleme ve soruşturma görevini de yerine getirmektedir. Şikâyet sahipleri, şikâyet edilenler ve tanıkların ifadeleri ile inceleme-soruşturma dosyası hazırlanmakta ve konuya ilişkin elde edilen verilerden bir sonuca varılmaktadır. Yapılan denetimde mahkemeye taşınmasına karar verilmiş veya konunun niteliğine bağlı olarak eş zamanlı mahkeme süreci başlamış veya hatalı/yanlış denetim kararlarına bağlı olarak herhangi bir denetim olgusu mahkemeye taşınabilmektedir. 5235 sayılı Adli Yargı İlk Derece Mahkemeleri ile Bölge Adliye Mahkemelerinin Kuruluş, Görev ve Yetkileri Hakkında Kanuna’ (Resmi Gazete, 2004-b)’de yayımlanan göre bölge adliye mahkemelerinin de göreve başlamasıyla birlikte, adli yargı kolundaki üç dereceli mahkeme sistemi aşağıdaki şekilde düzenlenmiştir:

- Kişiler arasında doğan uyuşmazlık, yargılama yapma ve uyuşmazlığı çözmeye yönelik olarak davanın esası hakkında karar vermekle görevli ilk derece mahkemeleri,
- Kararlarının istinaf incelemesini yapmakla görevli ikinci derece bölge adliye mahkemeleri,

- Bölge adliye mahkemesi ve bazı haller ilk derece mahkemesi kararlarının temyiz incelemesini yapmakla görevli İlk derece mahkemesi Yargıtay Adli Yargı Teşkilat Kanununa göre, adli yargı ilk derece mahkemeleri, hukuk ve ceza mahkemeleridir. Hukuk mahkemeleri, özel hukuk alanında ortaya çıkan uyuşmazlıkların (örneğin boşanma, tazminat, alacak davası vb.) çözüldüğü ve karara bağlandığı adli yargı ilk derece mahkemeleridir.
- Asliye hukuk mahkemesi, kanunlarda aksine bir düzenleme bulunmadıkça; dava konusunun değer veya miktarına bakılmaksızın mal varlığı haklarına ilişkin davalara, şahıs varlığına ilişkin davalara, Sulh hukuk mahkemesi ve diğer özel mahkemelerin görev alanları dışında kalan tüm dava ve işlere (HMK m. 2),
- Sulh hukuk mahkemesi, dava konusunun değer veya tutarına bakılmaksızın; kira ilişkisinden doğan tüm uyuşmazlıkları konu alan davalara ile bu davalara karşı açılan davalara, taşınır ve taşınmaz mal veya hakkın paylaşılmasına ve ortaklığın giderilmesine ilişkin davalara, taşınır ve taşınmaz mallarda, sadece zilyetliğin korunmasına yönelik olan davalara, Hukuk Muhakemeleri Kanunu ile diğer kanunların, sulh hukuk mahkemesi veya sulh hukuk hâkimini görevlendirdiği diğer davalara (ör. Taşınmazın aynına ilişkin olmayan, kat mülkiyeti kanundan doğan davalara veya çekişmesiz yargı işlerine) bakmakla görevlidir.

Ceza mahkemeleri kanunların suç saydığı fiil (davranış) veya işlemlerin gerçekleşmesi halinde, suç işleyenlerin yargılanması ve suçlu bulundukları takdirde alacakları cezaların belirlenmesi için açılan davalara bakmakla görevlidirler. Ceza yargısındaki genel mahkemelerin görevi aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Sulh ceza mahkemesi, kanunların ayrıca görevli kıldığı hâller dışında, iki yıla kadar (iki yıl dâhil) hapis cezaları ve bunlara bağlı adli para cezaları ile bağımsız olarak hükmedilecek adli para cezalarına ve güvenlik tedbirlerine ilişkin hükümlerin uygulanmasıyla görevlidir.
- Asliye ceza mahkemesi, kanunların ayrıca görevli kıldığı hâller dışında, sulh ceza ve ağır ceza mahkemelerinin görevleri dışında kalan dava ve işlere bakmakla görevlidir.
- Ağır ceza mahkemesi ise kanunların ayrıca görevli kıldığı haller dışında, Türk Ceza Kanunu'nda yer alan yağma (m.148), irtikâp (m. 250/1 ve 2), resmî belgede sahtecilik (m.204/2), nitelikli dolandırıcılık (m. 158), hileli ihsası (m. 161) suçları ile ağırlaştırılmış müebbet hapis, müebbet hapis ve on yıldan fazla hapis cezalarını gerektiren suçlarla ilgili dava ve işlere bakmakla görevlidir.

Yargıtay, adliye mahkemelerince verilen ve kanunun başka bir adli yargı merciine bırakmadığı karar ve hükümlerin son inceleme mercii olup, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ile bu Kanun ve diğer kanunların hükümlerine göre görev yapan bağımsız bir yüksek mahkemedir. Eğitim alanına ilişkin davalarda üst karar mercii olarak görev yapmaktadır. Yargıtay'ın görev ve sorumluluklarına giren eğitim alanlarından biri okullardır. Geçmişten günümüze kadar okullar bünyesinde çeşitli konularda Yargıtay'a başvurulmuş, bağlayıcı Yargıtay kararlarıyla birçok dava sonuçlandırılmıştır. Devlet ve özel okullar bünyesinde yapılan soruşturmalarda okul müdürleri ile ilgili davalara da rastlanmaktadır. Müdürler, okullarda karar mekanizmalarının en üst basamağında yer almakta ve okulların işleyişinde önemli etkiye sahip olmaktadır. Bu işleyiş içerisinde birçok konuda anlaşmazlıklar, görev ihlalleri ya da mağduriyetler söz konusu olabilmektedir. Bu nedenle davalarda sanık ya da mağdur sıfatı ile müdürlerin yer alması kaçınılmazdır.

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne ([Resmi Gazete, 2017-a](#)) göre "Müdür, Türk millî eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak Anayasa, kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışıyla yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideridir.

Müdür, okulu bünyesindeki kurul, komisyon ve ekiplerle işbirliği içinde yönetir." Bu yönetmeliğe göre, okul müdürleri araştırma, planlama, örgütleme, rehberlik, izleme, denetim ve iletişim görevlerini yerine getirdiğinden anlaşmazlıkların, hataların ve yönetim kusurlarının kasti ya da sehven olması kaçınılmazdır.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde bu konuda çeşitli değinmelere yer verilmiş olsa da ayrıntılı olarak çok az araştırma yapıldığı görülmüştür. [Toprakçı \(2009\)](#), "Öğretmenlerin Suç Karnesi" adlı araştırmasında öğretmenler, doktorlar ve avukatlar arasında suç işleme ve suça karışma konusunda karşılaştırma yapmış olup öğretmenlerin en az suça karışan kesim olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada öğretmenler başlığı altında öğretmenler, müdür yardımcıları ve müdürler de ayrıca değerlendirilerek bu grup içinde okul yöneticilerinin öğretmenlere oranla daha fazla suça karıştığı belirlenmiştir. [Toprakçı, Beytekin ve Doğan'ın \(2018\)](#) yapmış oldukları "Yargıtay'ın Özel Öğretim Kurumlarına İlişkin Verdiği Kararların İncelenmesi" adlı çalışmada ise Yargıtay'da görülen özel öğretim kurumlarına ilişkin davalar ayrıntılı şekilde incelenmiştir. [Cereci \(2016\)](#) ise "Okul Yöneticilerinin Yönetmelik Sorumluluklarını Yerine Getirirken Yaşadıkları Sorunlara ve Sorumluluklarının Hukuki Sonuçlarına İlişkin Görüşleri" adlı okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik doktora çalışmasında okul yöneticilerinin ceza hukuku (kişiliğe saldırı: iftiraya uğrama ve darp edilme), medeni hukuk (velayet anlaşmazlıkları: anne ve baba arasında karar sorunu, kayıt ve nakil dönemi sorunları ve öğrencinin izin sorunları) ve yönetim hukuku açısından (idari soruşturmalar) bazı sonuçlarla karşılaştıklarını tespit etmiştir.

Bu çalışma devlet ve özel öğretim kurumları müdürlerine yönelik bir çalışma olarak eğitim kurumları ile ilgili davalardan okul müdürleri ile ilgili olarak Yargıtay'a temyiz yoluyla taşınmış olanların kategoriler halinde incelemeyi amaçlanmaktadır. Çalışmanın gerek yöntem gerekse üst hukuk kararlarını incelemek bakımından bir farkı söz konusudur. Bu bağlamda çalışmanın gelecekte eğitim yönetimi ve denetimi alanına ilişkin Yargıtay kararlarının çeşitli başlıklar altında incelenmesinin bir başlangıcı olmak ve bu konuda bir bakış açısı oluşturmak sureti ile yeni araştırmalara yol göstereceği düşünülmektedir. Diğer yandan bu çalışma ile birlikte okul müdürleri Yargıtay'ca görüşülen davaların niteliğini görerek yaşanabilecek yargısal sorunlar hakkında fikir sahibi olacaktır. Bu durumun da okul yönetimine katkı sunması beklenmektedir. Yargıtay tarafından sonuçlandırılan davaların Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde değerlendirilerek bazılarının önlem getirici çalışmalar yapılabileceği de düşünülmektedir. Araştırmada, eğitim kurumları ile ilgili davalardan okul müdürleri ile ilgili olarak Yargıtay'a temyiz yoluyla taşınmış olanlar ile sınırlı tutularak; Okul müdürleri ile ilgili karara bağlanan Yargıtay davalarının özellikleri (personel, görevin kötüye kullanılmasına, diğer konulara ilişkin) nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırma modeli:

Araştırma nitel araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır ([Yıldırım ve Şimşek, 2008](#)). Bu çerçevede araştırmanın problemine karşılık gelen etkili yolun doküman incelemesi olduğu anlaşılmıştır.

Çalışma Dokümanları:

Çalışma dokümanlarını 2009–2018 yılları arasında okul müdürleri ile ilgili temyiz yoluyla başvuru ve karara bağlanan Yargıtay davalarına ait belgeler oluşturmaktadır. Belgeleri elde etmek için Yargıtay sitesi içerisinde yer alan UYAP Bilgi Bankası sistemine erişim sağlanmıştır.

Yargıtay UYAP Bilgi Bankası içerisinde yer alan 3.785.695 karar içerisinde okul müdürleri ile ilgili yapılan sınırlama ile 365 karar incelenmiştir. Araştırmada, örnek bir dava incelenerek doküman incelemesi sırasında dikkat edilecek başlıklar temalar şeklinde oluşturulmuştur. İnceleme sırasında dava konuları ayrı bir başlık altında incelenerek uygun gruplamalar yapılmıştır. Yapılan gruplama sonucunda hem bütünlük sağlanması hem de elde edilen bulguların yansıtılması bakımından üç başlık uygun görülmüştür. Bu başlıklar "Personele İlişkin Davalar", "Görevin Kötüye Kullanılmasına İlişkin Davalar" ve "Diğer Konulara İlişkin Davalar" şeklinde belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi:

Veri analizi betimsel analiz yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı gördüğü ya da gözlemiş olduğu olgu, olay ya da bireylerin sergilediği durumu olduğu gibi yansıtmaya çalışır. Temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin analizinde toplam 365 karar tek tek okunmuş, veriler "Konu", "Yıl", "Müdür Rolü", "Yerel Mahkeme Türü", "Yerel Mahkeme Kararı", "Yargıtay Dairesi" ve "Yargıtay Kararı" olarak belirlenen kategorilere işlenmiştir. Davalar D1,D2,D3.....ve D365 olarak isimlendirilmiştir. Seçilen kararlar içeriğe uygun olarak kodlanmış, bulguları açıklamada yeterli görünen alıntılar seçilmiştir. Bulgular yorumlanırken alan yazından destek alınmış, anlamlı ve tutarlı açıklamalarla yorumlarda bulunulmuştur. Analiz sırasında aşağıda verilen bir dava örneği üzerinden, şu yol izlenmiştir:

3. Ceza Dairesi 2017/17400 E. , 2018/11810 K.

"İçtihat Metni"

MAHKEMESİ : Asliye Ceza Mahkemesi

HÜKÜM : Hükümün açıklanması suretiyle mahkumiyet

Mahalli mahkemece verilen hüküm temyiz edilmekle evrak okunarak;

Gereği görüşülüp düşünüldü:

Gerekçeli karar başlığında mağdurun ismi gösterilmeyerek CMK'nin 223/2-b maddesine aykırı şekilde hüküm tesis edilmiş ise de; bu husus mahallinde giderilebilir eksiklik olarak görülmekle bozma nedeni yapılmamıştır.

Kasıtlı suçtan hapis cezasına mahkum olan sanık hakkında TCK'nin 53/1 maddesi gereğince hak mahrumiyetlerine hükmedilmemesi infaz aşamasında dikkate alınabileceğinden bozma sebebi yapılmamıştır.

Okul müdürü olan sanığın okul bahçesinde başka okul öğrencisini darp etmesine ilişkin olayda, sanığın üzerine atılı basit kasten yaralama suçunun görev nedeniyle, görev sırasında, görevle ilgili olarak işlendiğine ve sanık hakkında 4483 sayılı kanun gereği izin alınması gerektiğine dair tebliğnamedeki bozma görüşüne iştirak olunmamıştır.

Yapılan yargılamaya, toplanan ve karar yerinde açıklanan delillere, mahkemenin kovuşturma sonucunda oluşan inanç ve takdirine, gösterilen gerekçeye ve uygulamaya göre sanığın temyiz itirazının reddiyle hükümün isteme aykırı ONANMASINA, 28.06.2018 gününde oybirliğiyle karar verildi.

Görülen dava dosyasında dosya konu olarak altı çizili ibareleri temelinde "Şiddet" olarak kodlanmış olup, Okul müdürü için "Davalı" kodlaması yapılmıştır. Davanın görüldüğü mahkeme türü "Asliye Ceza Mahkemesi", Yargıtay Dairesi ise "Ceza Dairesi" olarak kodlanmış olup Yargıtay'da görülen dava sonucu "Onama" olarak isimlendirilmiştir. Bununla birlikte benzer konularda araştırma yapabilecek her araştırmacının yararlanabileceği nesnel bir inceleme yapısı oluşturulmuştur. Davaların incelenmesi sürecinde incelemeye konu olabilecek her detay üzerinde çalışılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik:

Araştırmada incelenen dokümanların Yargıtay sitesi içerisinde yer alan UYAP Bilgi Bankası sisteminden alınması güvenirliliği; Yargıtay UYAP Bilgi Bankası içerisinde yer alan 3.785.695 karar içerisinde okul müdürleri ile ilgili yapılan sınırlama ile 365 karar incelenmesi de geçerliğini artırmaya dönük önlemlerdir. Öte yandan yukarıda verilen örnek bağlamında dava belgesi

inceleme süreci, herhangi bir öznel yargı oluşmasına yol açacak tarzda gerçekleştirilmediğinden incelemeciye göre farklılaşan bir sonuçla karşılaşılabilir bir durum söz konusu olmamış bu da araştırmacının güvenilirliğe katkı sağlamıştır. İncelemecilerin geçerliği ile ilgili olarak da, bilimsel araştırma eğitiminden geçmiş araştırmacılar olmalarıyla ve sık sık tereddütte düşülen noktalarda da görüş alışverişinde bulunmaları şeklinde gerçekleştirdikleri onaylamaların katkı sağladığını belirtmek gerekir. Sonuç olarak veri toplama, veri analizi ve yorumlanma süreçlerinde ayrıntılı olarak tanımlanmış olduğundan ve oluşturulan inceleme sistemi aynı zamanda benzer konuların araştırılma sürecinde de kullanılabileceğinden araştırma geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır.

BULGULAR

1- Yargıtay tarafından 2007–2018 yılları arasında “personel” ile ilgili okul müdürleri hakkında verilen kararların incelenmesi

“Okul müdürleri ilgili karara bağlanan personele ilişkin Yargıtay davalarının özellikleri nelerdir?” sorusuna ilişkin verilen kararların özellikleri aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

“Personel” ile ilgili toplam 138 karar incelenmiştir. Tablo 1 incelendiğinde, personele ilişkin dava konularının en fazla tazminat ve ücret talebi ile ilgili olduğu görülmektedir (%48,55). %20 ile %23 oranında ise personel alacağının ödenmesi ve hizmet tespiti ile ilgili davaların olduğu görülmektedir. Kişilik haklarına saldırı personele ilişkin davalarda en az karşılaşılan konu olarak ortaya çıkmıştır (%1,45).

Tablo 1: Okul Müdürleri ile İlgili Karara Bağlanan Personele İlişkin Yargıtay Davalarının Konuları

Personele İlişkin Dava Konuları	Frekans	Yüzde (%)
Haberleşme gizliliğinin ihlali	3	%2,18
Hizmet tespiti	28	%20,28
İş akdinin feshi geçersizliği ve işe iade talebi	7	%5,08
Kişilik haklarına saldırı	2	%1,45
Personel alacağının ödenmesi	31	%22,46
Tazminat ve ücret talebi	67	%48,55

Tablo 2 incelendiğinde ise personele ilişkin dava konularında müdürlerin %49,27 oranında davalı/davacı rolünde, %50,73 oranında ise tanık rolünde olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Okul Müdürleri ile İlgili Karara Bağlanan Personele İlişkin Davalarda Müdür Roller

Personele İlişkin Dava Konularında Müdür Rolü	Frekans	Yüzde (%)
Davalı/Davacı	68	%49,27
Tanık	70	%50,73

Tablo 3’te okul müdürleri ile ilgili açılan personele ilişkin davaların, en çok İş (%46,37) ve Asliye Hukuk Mahkemelerince (%41,38) incelendiği görülmüştür. İş mahkemeleri 7036 sayılı İş Mahkemeleri Kanunu (Resmi Gazete, 2017-b) çerçevesinde; işçiler ile işveren veya işveren vekilleri arasında, iş ilişkisi nedeniyle sözleşmeden veya kanundan doğan her türlü hukuk uyumsuzluklarına iş mahkemesi bakmakla görevlidir. Çalışanın kıdem tazminatı, ihbar tazminatı, kötü niyet tazminatı gibi tazminat alacaklarına ilişkin davalar iş mahkemesinde görülür. Yine ücret alacağı, fazla mesai alacağı, yıllık ücretli izin alacağı gibi alacak davalarına da iş mahkemesi bakmakla görevlidir. İş kazasından kaynaklanan maluliyet veya ölüm nedeniyle tazminat davası iş mahkemesinde görülür. İş hukukundan kaynaklanan tespit davaları iş mahkemesinde görülür. Örneğin, yaşlılık aylığına veya emekliliğe hak kazanıldığına ilişkin tespit davaları, hizmet tespiti, maluliyetin tespiti, iş kazasının tespiti gibi davalar iş mahkemesinde görülür. İşe iade davalarına iş mahkemeleri bakmakla görevlidir. Asliye hukuk mahkemeleri ise malvarlığı ve şahıs mal varlığı

davalarına ilişkin konuların görüldüğü yerel mahkemelerdir. Personele ilişkin dava konuları incelendiğinde ise belirtilen konuların iş ve asliye hukuk mahkemeleri kapsamına girdiği görülmektedir.

Tablo 3: Okul Müdürleri ile İlgili Karara Bağlanan Personele İlişkin Davaların Görüldüğü Yerel Mahkeme Türleri

Personele İlişkin Davaların Görüldüğü Yerel Mahkeme Türü	Frekans	Yüzde (%)
Asliye ceza mahkemesi	4	%2,89
Asliye hukuk mahkemesi	57	%41,38
İş mahkemesi	64	%46,37
Asliye ticaret mahkemesi	2	%1,44
Sulh hukuk mahkemesi	11	%7,97

Tablo 4'e göre yerel mahkemelerin vermiş oldukları kararların daha çok kısmen kabul kararı (%45,65) olduğu görülmektedir. Dava konuları incelendiğinde personele ilişkin personel alacağı, hizmet tespiti ve tazminat talepleri ön plana çıkmaktadır. Bu davaların yerel mahkemece görüşülme sürecinde davaya konu olan taleplerin birden fazla olması mahkemece bazı taleplerin kabulü bazı taleplerin ise reddi sonucunu doğurabilmektedir.

Tablo 4: Okul Müdürleri ile İlgili Karara Bağlanan Personele İlişkin Davaların Görüldüğü Yerel Mahkeme Kararları

Personele İlişkin Davaların Görüldüğü Yerel Mahkeme Kararı	Frekans	Yüzde (%)
Beraat	3	%2,17
Davanın kabulü	24	%17,39
Davanın reddi	27	%19,56
Düşme	1	%0,72
Kısmen kabul	63	%45,65
Mahkûmiyet	20	%14,49

Yerel mahkeme kararı sonucu Yargıtay'a temyiz yoluyla başvuru davalarının incelendiği daire türleri Tablo 5'te görülmektedir. Buna göre Yargıtay'da temyize götürülen personele ilişkin dava dosyaları en çok Hukuk Dairelerince incelenmektedir (%95,65). Bir davadaki uyuşmazlık konusu, taraflar arasındaki hukukî ilişkinin aslına değil de bu ilişkiden doğan diğer isteklerle ilgili ise temyiz incelemesi asıl hukukî ilişkiye ait hüküm ve kararları incelemekle görevli hukuk dairesince yapılmaktadır. Personele ilişkin dava konularına göre yerel mahkemece verilen kararlar temyiz yoluyla Yargıtay'a götürüldükten sonra konuları gereğince en çok hukuk daireleri tarafından görüşülmektedir.

Tablo 5: Okul Müdürleri ile İlgili Karara Bağlanan Personele İlişkin Yargıtay Davalarının Görüldüğü Daire Türü

Personele İlişkin Yargıtay Davalarının Görüldüğü Daire Türü	Frekans	Yüzde (%)
Ceza Dairesi	6	%4,34
Hukuk Dairesi	132	%95,65

Bu daireler tarafından incelenerek karar verilen dava dosyalarında en çok bozma kararı verildiği görülmektedir (%84,78) (Tablo 6). Yargıtay, temyiz sebebini yerinde görürse (yahut kendince tespit ettiği diğer sebeplerden dolayı) hükmün verildiği mahkemenin kararını tamamen veya kısmen bozar. Yargıtay hükmü yalnız bozmakla yetinir, o davayı kendisi karara bağlayamaz.

Tablo 6: Okul Müdürleri ile İlgili Personele İlişkin Yargıtay Davaları Kararları

Yargıtay Kararı	Frekans	Yüzde (%)
Bozma	117	%84,78
Onama	18	%13,04
Düzelterek onama	2	%1,44
Mahkemeye iade	1	%0,72

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgularda Yargıtay'a taşınmış personele ilişkin okul müdürlerinin yer aldığı davalar en çok 'tazminat talebi' ve 'ücret talebi' ile ilgili olmuştur. Bu nedenle davaların Yargıtay'a temyiz yoluyla götürülmeden önce görüşüldüğü yerel mahkemenin iş mahkemeleri ve iş mahkemesi sıfatıyla asliye hukuk mahkemeleri olduğu görülmüştür. Yerel mahkemece verilmiş kararların %45,65'nin kısmen kabul kararıyla sonuçlandığı ve bu karar sonucu temyiz başvurusu yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürleri dava süreçlerinde yalnızca davalı ya da davacı sıfatıyla değil tanık sıfatıyla da yer almaktadır. Personele ilişkin davalarda temyiz yoluyla başvurulmuş Yargıtay Dairesinin %95,65 oranında hukuk dairesi olduğu görülmüştür. Bu durumun da personele ilişkin dava konuları incelendiğinde konuların daha çok hukuk daireleri dava kapsamında olabilecek hizmet tespiti, tazminat ve ücret talebi gibi konulardan oluştuğu görülmektedir. Görülen davalarda %84,78 oranında "Bozma" kararı verildiği belirlenmiştir.

Aşağıda verilen örnek bir dava dosyasında davacı personelin "Tazminat talebi ve ücret ödenmesi" ile ilgili Asliye Hukuk Mahkemesi'ne müdür aleyhine başvuruda bulunduğu görülmektedir. Yerel mahkemece verilen Kısmen Kabul kararı sonucunda davalı müdür vekili tarafından temyiz yoluyla Yargıtay'a başvurulmuştur. Yargıtay 9. Hukuk Dairesince yapılan inceleme sonucunda Bozma kararı verilerek dava sonuçlandırılmıştır.

Davacı personelin kıdem tazminatı, ihbar tazminatı ile ulusal bayram ve genel tatil ücreti, yıllık izin ücreti ve fazla çalışma ücreti alacaklarının ödetilmesine yönelik Asliye Hukuk Mahkemesince görülen davasında yerel mahkemece davanın kısmen kabulüne karar verilmiştir. Dava vekilinin temyiz isteğiyle başvurduğu Yargıtay tarafından yapılan incelemede 9. Hukuk Dairesi (2017/3938 E., 2017/6116K.)

1. Dosyadaki yazılara, toplanan delillerle kararın dayandığı kanuni gerektirici sebeplere göre, davalı vekilinin aşağıdaki bendin kapsamı dışında kalan temyiz itirazları yerinde değildir.

2. Mahkeme kararında davacının haftalık 7,5 saat fazla mesai yaptığı belirtilerek fazla mesai alacağına hükmedilmiş ise de davacı tanığı ..., davacının haftada 5 gün 07:30-20:00 saatleri arası çalıştığını, 1 saat yemek ara dinlenme, sabah 10:00 ve öğleden sonra 15:00'de yarımşar saat çay molası olduğunu, yine davacı tanığı ...'da davacının haftada 5 gün 07:30-20:00 saatleri arası çalıştığını, günlük 1 saat yemek molası ve sabah 10.00 ve 15.00 de yarımşar saat dinlenme-çay molası olduğunu belirtmiştir. Mahkeme kararına esas alınan bilirkişi raporunda, davacının 08:00-20:00 saatleri arasında günde 12 saat çalıştığı, 1 saat yemek, günde 2 kez 30'ar dakika ara dinlenmesi düşüldüğünde günde fiilen 10,5 saat çalıştığı, haftalık 45 saati aşan 7,5 saatin fazla çalışma olduğu kabul edilerek hesaplama yapılmıştır. Hâlbuki davacı günde fiilen 10 saat çalışmakta olup haftalık fazla çalışmasının 5 saat üzerinden hesaplanması gerekirken 7,5 saat kabul edilerek fazla hesaplama yapılması hatalı olduğu gerekçesiyle davanın bozulmasına karar vermiştir. (06.04.2017)

Bir başka örnek dava dosyasında "Hizmet Tespiti" nedeniyle 2014 yılında İş Mahkemesine başvurulmuş, yerel mahkeme tarafından verilen Kısmen Kabul kararı sonucu temyiz yoluyla Yargıtay'a başvuru yapılmıştır. Başvuru Hukuk Dairesi tarafından incelenerek 2015 yılında Bozma kararı ile sonuçlandırılmıştır.

2014 yılında iş mahkemesince işverene ait işyerinde geçen çalışmalarının tespitine karar verilmesine dair verilen kısmen kabul kararına istinaden temyiz başvurusunda bulunulmuştur. 21. Hukuk Dairesi'nde görülen dava (2014/3355 E. , 2015/4011 K.)03/03/2015 tarihinde sonuçlanarak aşağıda yer alan gerekçe ile birlikte bozma kararı verilmiştir. Okul müdürü bu davada Tanık sıfatı ile yer almıştır.

K A R A R

1-Dosyadaki yazılara, toplanan delillere, hükmün dayandığı gerektirici nedenlere göre davalıların aşağıdaki bendin kapsamı dışında kalan temyiz itirazlarının reddine,

2-Dava, davacının davalıya ait işyerinde 2002 yılı ila 15/01/2011 tarihleri arasında geçen ve davalı Kuruma bildirilmeyen çalışmalarının tespiti istemine ilişkindir.

Mahkemece, davanın hükümde yazılı şekilde kısmen kabulüne karar verilmiştir.

Davanın yasal dayanağını oluşturan 506 sayılı Yasa'nın 79/10. ve 5510 sayılı Yasa'nın 86/9. maddeleri bu tip hizmet tespiti davaları için özel bir ispat yöntemi öngörmemiş ise de davanın niteliği kamu düzenini ilgilendirdiği ve bu nedenle özel bir duyarlılık ve özenle yürütülmesi gerektiği Yargıtay'ın ve giderek Dairemizin yerleşmiş içtihadı gereğidir.

Somut olayda, davacının tespitine karar verilen dönemde davalı ...'na bağlı ilköğretim okulunda çalıştığı sabit ise de, dinlenen tanıklardan bir kısmının çalışmanın kısmi zamanlı olduğunu beyan etmelerine rağmen, davacının devamlı mı, yoksa, (part-time) kısmi-zamanlı olarak mı çalıştığı hususunda yeterli araştırma yapılmadan hüküm kurulduğu anlaşılmıştır.

Yapılacak iş, ihtilaf konusu dönemde çalışmanın geçtiği okulda müdür, müdür yardımcısı, öğretmen, şef, hizmetli gibi görevlileri dinleyip çalışmanın part-time mı tam süreli mi olup olmadığını tespit edip sonucuna göre karar vermekten ibarettir.

Mahkemece, bu maddi ve hukuki olgular göz önünde tutulmaksızın eksik inceleme ve araştırma ile yazılı şekilde hüküm kurulması usul ve yasaya aykırı olup bozma nedenidir.

O halde, davalıların bu yönleri amaçlayan temyiz itirazları kabul edilmeli ve hüküm bozulmalıdır.

SONUÇ: Hükmün yukarıda açıklanan nedenlerle **BOZULMASINA**, 03/03/2015 gününde oybirliğiyle karar verildi.

2. Yargıtay tarafından 2007–2018 yılları arasında “görevin kötüye kullanılması”na ilişkin okul müdürleri hakkında verilen kararların incelenmesi

“Okul müdürleri ilgili karara bağlanan görevin kötüye kullanılmasına ilişkin Yargıtay davalarının özellikleri nelerdir?” sorusuna ilişkin verilen kararlar aşağıda tablolar halinde sunulmuştur. Görevi kötüye kullanma TCK 5237 sayılı kanunla ([Resmi Gazete, 2004-a](#)) düzenlenmiş olup kamu görevlisinin görevini yapmaması veya hukuka aykırı bir şekilde yapması şeklinde tanımlanmıştır. Görevi kötüye kullanma, üç şekilde meydana gelirse suç olarak kabul edilir:

1. Kamu görevlisinin yapmakla görevli olduğu görevini yapmaması şeklindeki görevi kötüye kullanma suçu,
2. Kamu görevlisinin görevini kanunun öngördüğü şekilde yapmaması şeklindeki görevi kötüye kullanma suçu,
3. Kamu görevlisinin görevini zamanında yapmayıp geciktirmesi, yani görevi ihmal şeklindeki görevi kötüye kullanma suçu.

Görevin kötüye kullanılmasına ilişkin toplam 57 karar incelenmiştir. Tablo 7 incelendiğinde, görevin kötüye kullanılmasına ilişkin dava konularının en fazla resmi belgede sahtecilik ile ilgili olduğu görülmektedir (%59,64). %22,8 oranında ise zimmet ile ilgili davaların görüldüğü belirlenmiştir. Görevin kötüye kullanılmasına Okul kaydına ilişkin davalar ise en az görülen dava konusu olmuştur (%1,75). TCK'nın 204. maddesinde resmi belgede sahteciliğin kapsamını şu şekilde belirlenmiştir.

MADDE 204 (1) Bir resmî belgeyi sahte olarak düzenleyen, gerçek bir resmi belgeyi başkalarını aldatacak şekilde değiştiren veya sahte resmi belgeyi kullanan kişi, iki yıldan beş yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır. (2) Görevi gereği düzenlemeye yetkili olduğu resmî bir belgeyi sahte olarak düzenleyen, gerçek bir belgeyi başkalarını aldatacak şekilde değiştiren, gerçeğe aykırı olarak belge düzenleyen veya sahte resmi belgeyi kullanan kamu görevlisi üç yıldan sekiz yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır. (3) Resmî belgenin, kanun hükmü gereği sahteliği sabit oluncaya kadar geçerli olan belge niteliğinde olması hâlinde, verilecek ceza yarısı oranında artırılır.

Tablo 7: Okul Müdürleri ile İlgili Karara Bağlanan Görevin Kötüye Kullanılmasına İlişkin Yargıtay Davalarının Konuları

Görevin Kötüye Kullanılmasına İlişkin Dava Konuları	Frekans	Yüzde (%)
Suçu bildirmeme	4	%7,01
Okul kaydı	1	%1,75
Verileri hukuka aykırı paylaşma	3	%5,26
Zimmet	13	%22,8
Resmi belgede sahtecilik	34	%59,64
İhaleye fesat karıştırma	2	%3,5

Tablo 8 incelendiğinde ise görevin kötüye kullanılmasına ilişkin dava konularında müdürlerin %64,91 oranında davalı/davacı rolünde, %35,08 oranında ise tanık rolünde olduğu görülmektedir.

Tablo 8: Okul Müdürleri ile İlgili Karara Bağlanan Görevin Kötüye Kullanılmasına İlişkin Davalarda Müdür Roller

Görevin Kötüye Kullanılmasına İlişkin Dava Konularında Müdür Rolü	Frekans	Yüzde (%)
Davalı/Davacı	37	%64,91
Tanık	20	%35,08

Tablo 9'da okul müdürleri ile ilgili açılan, görevin kötüye kullanılmasına ilişkin davalar en çok Asliye Ceza (%49,12) ve Ağır Ceza Mahkemelerince (%36,84) görülmüştür. Ağır ceza mahkemeleri kanunların ayrıca görevli kıldığı haller saklı kalmak üzere, Türk Ceza Kanununda yer alan yağma (m.148), irtikâp (m. 250/1 ve 2), resmi belgede sahtecilik (m. 204/2), nitelikli dolandırıcılık (m. 158), hileli iflas (m. 161) suçları ile ağırlaştırılmış müebbet hapis, müebbet hapis ve on yıldan fazla hapis cezalarını gerektiren suçlarla ilgili dava ve işlere bakmakla ağır ceza mahkemeleri görevlidir (TCK 5235). Asliye ceza mahkemeleri ise ağır ve sulh ceza mahkemelerinin görev alanına girmeyen dava konularının görüldüğü yerel mahkemelerdir. Görevin kötüye kullanılmasına ilişkin dava konuları incelendiğinde ise bu yerel mahkemelerin kapsamına girdiği görülmektedir.

Tablo 9: Okul Müdürleri ile İlgili Karara Bağlanan Görevin Kötüye Kullanılmasına İlişkin Davaların Görüldüğü Yerel Mahkeme Türleri

Görevin Kötüye Kullanılmasına İlişkin Davaların Görüldüğü Yerel Mahkeme Türü	Frekans	Yüzde (%)
Asliye ceza mahkemesi	28	%49,12
Ağır ceza mahkemesi	21	%36,84
Asliye hukuk mahkemesi	2	%3,5
Sulhceza mahkemesi	5	%8,77
Sulh hukuk mahkemesi	1	%1,75

Tablo 10'da yerel mahkemelerin vermiş oldukları kararların daha çok mahkûmiyet kararı (%59,64) ile sonuçlandığı belirlenmiştir. Mahkûmiyet kararları sanığın suçu işlediğinin kesinleştiği durumlarda verilmektedir.

Tablo 10: Okul Müdürleri ile İlgili Karara Bağlanan Görevin Kötüye Kullanılmasına İlişkin Davaların Görüldüğü Yerel Mahkeme Kararları

Görevin Kötüye Kullanılmasına İlişkin Davalarda Yerel Mahkeme Kararı	Frekans	Yüzde (%)
Beraat	17	%29,82
Davanın kabulü	2	%3,5
Davanın reddi	4	%7,01
Mahkûmiyet	34	%59,64

Yerel mahkeme kararı sonucu Yargıtay'a temyiz yoluyla başvurulmuş davaların incelendiği daire türleri Tablo 11'de görülmektedir. Buna göre Yargıtay'da temyize götürülen görevin kötüye kullanılmasına ilişkin dava dosyaları konu kapsamı gereği en fazla Ceza Dairelerince incelenmiştir (%92,98).

Tablo11: Okul Müdürleri ile İlgili Karara Bağlanan Görevin Kötüye Kullanılmasına İlişkin Yargıtay Davalarının Görüldüğü Daire Türü

Görevin Kötüye Kullanılmasına İlişkin Yargıtay Davalarının Görüldüğü Daire Türü	Frekans	Yüzde (%)
Ceza Dairesi	53	%92,98
Hukuk Dairesi	4	%7,01

Bu dairelerce incelenerek karar verilen dava dosyalarında en çok bozma kararı verildiği görülmektedir (%66,66) (Tablo 12).

Tablo 12: Okul Müdürleri ile İlgili Görevin Kötüye Kullanılmasına İlişkin Yargıtay Davaları Kararları

Yargıtay Kararı	Frekans	Yüzde (%)
Bozma	38	%66,66
Onama	2	%3,5
Düzeltilerek onama	15	%26,31
Mahkemeye iade	2	%3,5

Yargıtay'a taşınmış görevin kötüye kullanılmasına ilişkin okul müdürlerinin yer aldığı davalar en çok resmi belgede sahtecilik ve zimmet ile ilgili olmuştur. Bu nedenle davaların Yargıtay'a temyiz yoluyla götürülmeden önce görüşüldüğü yerel mahkemelerin ağır ceza ve asliye ceza mahkemeleri olduğu görülmüştür. Yerel mahkemece verilmiş kararların %59,64'ünün mahkûmiyet kararıyla sonuçlandığı ve bu karar sonucu temyiz başvurusu yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürleri dava süreçlerinde yalnızca davalı ya da davacı sıfatıyla değil tanık sıfatıyla da yer almaktadır. Görevin kötüye kullanılmasına ilişkin davalarda temyiz yoluyla başvurulmuş Yargıtay Dairesinin %92,98 oranında ceza dairesi olduğu görülmüştür. Bu durum davaların görüşüldüğü yerel mahkemelerin ceza mahkemeleri olması durumuyla paralellik göstermektedir. Görülen davalarda %66,66 oranında "Bozma" kararı verildiği belirlenmiştir.

Aşağıda verilen örnek bir dava dosyasında davacıların "Hizmet Nedeniyle Görevi Kötüye Kullanma" ile ilgili Asliye Ceza Mahkemesi'ne müdür aleyhine başvuruda bulunulduğu görülmektedir. Yerel mahkemece verilen Beraat kararı sonucunda davalı okul müdürü ve müdür yardımcısı vekili tarafından temyiz yoluyla Yargıtay'a başvurulmuştur. Yargıtay 15. Ceza Dairesince yapılan inceleme sonucunda Onama kararı verilerek dava sonuçlandırılmıştır. 15. Ceza Dairesi 2016/632 E. , 2016/3852 K.

"İçtihat Metni"

MAHKEMESİ :Asliye Ceza Mahkemesi

SUÇ : Hizmet nedeniyle güveni kötüye kullanma

HÜKÜM : Beraat

Sanıkların hizmet nedeniyle güveni kötüye kullanma suçundan beraatlerine ilişkin hükümler katılan vekili tarafından temyiz edilmekle, dosya incelenerek gereği düşünüldü:

Sanıkların ... İlköğretim Okulu Okul Aile Birliği Yönetim Kurulu başkan ve üyeleri oldukları, sanıklar ..., ... ve ...'in aynı zamanda okulun müdür ve müdür yardımcısı oldukları, sanıkların 2007-2008-2009 yıllarında elde edilen Okul Aile Birliği gelirlerinden toplam 27.490 TL'yi uhdelere geçirmek suretiyle hizmet nedeniyle güveni kötüye kullanma suçunu işlediklerinin iddia edildiği olayda; Yerel Mahkeme'nin sanıkların beraatine ilişkin 15/03/2012 tarih 2011/55 esas, 2012/267 sayılı kararının Dairemizin 29/01/2014 tarih 2013/289 esas, 2014/1451 sayılı kararı ile eksik incelemeyle karar verildiği gerekçesiyle bozulduğu anlaşılmakla, bozma üzerine yapılan yargılamada alınan bilirkişi raporunda sanıkların eylemleri nedeniyle herhangi bir zararın tespit edilemediği belirtildiğinden, mahkemenin atılı suçun sanıklarca işlendiğinin sabit olmadığı gerekçesiyle sanıkların beraatine yönelik kabulünde bir isabetsizlik görülmemiştir. Bozma üzerine yapılan yargılama sonunda, yüklenen suçun sanıklarca işlendiğinin sabit olmadığı gerekçe gösterilerek mahkemece beraat hükümleri kabul ve takdir kılınmış olduğundan, katılan vekilinin suçun sübutuna ilişkin temyiz itirazlarının reddiyle hükümlerin ONANMASINA, 25/04/2016 tarihinde oybirliğiyle karar verildi.

Bir başka örnek dava dosyasında "Görevi Kötüye Kullanma" nedeniyle 2011 yılında Asliye Ceza Mahkemesi'ne başvurulmuş, incelenen dosyada yerel mahkeme tarafından verilen Beraat kararı sonucu temyiz yoluyla Yargıtay'a başvuru yapılmıştır. Başvuru Ceza Dairesi tarafından incelenerek 2015 yılında Onama kararı ile sonuçlandırılmıştır.

4. Ceza Dairesi 2015/15461 E. , 2015/33741 K.

"İçtihat Metni"

Tebliğname No : 4 - 2012/4306

MAHKEMESİ : Ürgüp Asliye Ceza Mahkemesi

TARİHİ : 13/10/2011

NUMARASI : 2011/103 (E) ve 2011/188 (K)

SUÇ : Görevi kötüye kullanma

Yerel Mahkemece verilen hüküm temyiz edilmekle, başvurunun süresi ve kararın niteliği ile suç tarihine göre dosya görüldü:

Temyiz isteğinin reddi nedenleri bulunmadığından işin esasına geçildi.

Vicdani kanının olduğu duruşma sürecini yansıtan tutanaklar, belgeler ve gerekçe içeriğine göre yapılan incelemede:

Sanık okul müdür vekilinin, diploma onaylama işlemi yaparken, katılardan okul aile birliği yararına makbuz karşılığı 10 TL tahsil etmesinde, ısrarcı davranmasının ötesinde zorlama niteliğinde bir eyleminin bulunmadığı değerlendirilerek tebliğnamedeki bozma düşüncesine iştirak edilmemiştir.

Eyleme ve yükletilen suça yönelik katılan A.Ö.'in temyiz iddiaları yerinde görülmediğinden tebliğnameye uygun olarak, TEMYİZ DAVASININ ESASTAN REDDİYLE HÜKMÜN ONANMASINA, 14/09/2015 tarihinde oybirliğiyle karar verildi.

3. Yargıtay tarafından 2007–2018 yılları arasında "diğer konulara" ilişkin okul müdürleri hakkında verilen emsal kararların incelenmesi

"Okul müdürleri ilgili karara bağlanan diğer konulara ilişkin Yargıtay davalarının biçimsel ve içerikse nitelikleri nedir?" sorusuna ilişkin verilen kararlar aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Diğer konulara ilişkin Yargıtay tarafından karara bağlanan konularla ilgili tablo aşağıda sunulmuştur. Bu kapsamda toplam 170 dava incelenmiştir. Tablo 13 incelendiğinde, diğer konulara ilişkin davaların en fazla hırsızlık ve kamu malına zarar verme ile ilgili olduğu görülmektedir. (%34,11). Hakaret ve tehdit davaları ise %27,05'lik oranla ikinci sırada yer almaktadır. Araştırma sonucunda diğer konular kapsamında yer alan konularda en az dava konusu olan taksitle yaralama ve kasten öldürme suçları olduğu görülmektedir (%1,17).

Basit hırsızlık suçu (TCK md.141), taraflar arasında uzlaştırma prosedürünün uygulanmasını gerektiren suçlardandır. Uzlaşma kapsamında olan suçlarda gerek soruşturma gerekse kovuşturma aşamasında, öncelikle uzlaştırma prosedürünün uygulanması, uzlaşma sağlanmazsa soruşturmaya veya yargılamaya devam edilmesi gerekir. Bu bağlamda suça konu olan hırsızlık ve mala zarar verme konularının Yargıtay'a kadar taşınması suçun işlenmesi ve zararı yönünden kayda değer ve nitelikli olduğu sonucuna götürmektedir.

Tablo 13: Okul Müdürleri ile İlgili Karara Bağlanan Diğer Konulara İlişkin Yargıtay Davaları

Diğer Konulara İlişkin Davalar	Frekans	Yüzde (%)
Çocuğa cinsel istismar	17	%10
Hakaret, tehdit	46	%27,05
Hırsızlık, kamu malına zarar verme	58	%34,11
İftira	3	%1,76
Kasten öldürme	2	%1,17
Kasten yaralama	5	%2,94
Nitelikli dolandırıcılık	20	%11,76
Şiddet	5	%2,94
Taksirle öldürme	12	%7,05
Taksirle yaralama	2	%1,17

Tablo 14 incelendiğinde ise diğer konulara ilişkin dava konularında müdürlerin %48,23 oranında davalı/davacı, %51,76 oranında ise tanık rolünde olduğu görülmektedir.

Tablo 14: Okul Müdürleri ile İlgili Karara Bağlanan Diğer Konulara İlişkin Davalarda Müdür Roller

Diğer Konulara İlişkin Dava Konularında Müdür Rolü	Frekans	Yüzde (%)
Davalı/Davacı	82	%48,23
Tanık	88	%51,76

Tablo 15'te okul müdürleri ile ilgili açılan diğer konulara ilişkin davalar en çok Asliye Ceza (%50) ve Sulh Ceza Mahkemelerince (%21,76) görülmüştür. Görülen dava konuları incelendiğinde konuların daha çok ceza mahkemeleri kapsamına girdiği görülmektedir.

Tablo 15: Okul Müdürleri ile İlgili Karara Bağlanan Diğer Konulara İlişkin Davaların Görüldüğü Yerel Mahkeme Türleri

Diğer Konulara İlişkin Davaların Görüldüğü Yerel Mahkeme Türü	Frekans	Yüzde (%)
Asliye ceza mahkemesi	85	%50
Asliye hukuk mahkemesi	6	%3,52
Ağır ceza mahkemesi	24	%14,11
Sulhceza mahkemesi	37	%21,76
Sulh hukuk mahkemesi	1	%0,58
Çocuk mahkemesi	19	%11,17

Tablo 16'da ise yerel mahkemelerin vermiş oldukları kararların daha çok mahkûmiyet kararı (%78,23) ile sonuçlandığı görülmektedir. Davanın kabulü, *davacının talep sonucunu, davalının kısmen veya tamamen kabul etmesidir*. Davalı, kabulü davacının talep sonucunun tümüne ilişkin gerçekleştirebildiği gibi, bir kısmına ilişkin de gerçekleştirebilmektedir. *İncelenen davalarda çok az bir oranda davanın kabulü kararı verilmiştir* (%0,58).

Tablo 16: Okul Müdürleri İlgili Karara Bağlanan Diğer Konulara İlişkin Davaların Görüldüğü Yerel Mahkeme Kararları

Diğer Konulara İlişkin Davalarda Yerel Mahkeme Kararı	Frekans	Yüzde (%)
Beraat	27	%15,88
Davanın kabulü	1	%0,58
Davanın reddi	5	%2,94
Düşme	2	%1,17
Kısmen kabul	2	%1,17
Mahkûmiyet	133	%78,23

Yerel mahkeme kararı sonucu Yargıtay'a temyiz yoluyla başvuru davaların incelendiği daire türleri Tablo 17'de görülmektedir. Buna göre Yargıtay'da temyize götürülen dava dosyaları en çok davaların görüldüğü yerel mahkemelere paralel olarak Ceza Dairelerince görüşülmüştür (%94,11).

Tablo 17: Okul Müdürleri ile İlgili Karara Bağlanan Diğer Konulara İlişkin Yargıtay Davalarının Görüldüğü Daire Türü

Diğer Konulara İlişkin Yargıtay Davalarının Görüldüğü Daire Türü	Frekans	Yüzde (%)
Ceza Dairesi	160	%94,11
Hukuk Dairesi	10	%5,88

Bu dairlerce incelenerek karar varılan dava dosyalarında en çok bozma kararı verildiği görülmektedir (%71,17) (Tablo 18). bu bağlamda mahkûmiyet kararlarının yüksek oranda bozulduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 18: Okul Müdürleri ile İlgili Diğer Konulara İlişkin Yargıtay Davaları Kararları

Diğer Konulara İlişkin Davalarda Yargıtay Kararı	Frekans	Yüzde (%)
Bozma	121	%71,17
Onama	31	%18,23
Düzelterek onama	12	%7,05
Mahkemeye iade	4	%2,35
Düşme	2	%1,17

Yargıtay'a taşınmış diğer konulara ilişkin okul müdürlerinin yer aldığı davalar en çok hırsızlık, kamu malına zarar verme ve hakaret, tehdit ile ilgili olmuştur. Bu durumda davaların Yargıtay'a temyiz yoluyla götürülmeden önce görüşüldüğü yerel mahkemelerin Asliye Ceza ve Sulh Ceza Mahkemeleri olmuştur. Yerel mahkemece verilmiş kararların %78,23'ünün mahkûmiyet kararıyla sonuçlandığı ve bu karar sonucu temyiz başvurusu yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürleri dava süreçlerinde yalnızca davalı ya da davacı sıfatıyla değil tanık sıfatıyla da yer almaktadır. Diğer konulara ilişkin davalarda temyiz yoluyla başvurulmuş Yargıtay Dairesinin %94,11 oranında ceza dairesi olduğu görülmüştür. Bu durum davaların görüşüldüğü yerel mahkemelerin ceza mahkemeleri olması durumuyla paralellik göstermektedir. Görülen davalarda %71,17 oranında "Bozma" kararı verildiği belirlenmiştir.

Aşağıda verilen örnek bir dava dosyasında davacıların "Taksirle Öldürme" suçu ile ilgili Asliye Ceza Mahkemesi'ne müdür aleyhine başvuruda bulunulduğu görülmektedir. Yerel mahkemece verilen Beraat kararı sonucunda davalı okul müdür ve müdür yardımcısı vekili tarafından temyiz yoluyla Yargıtay'a başvurulmuştur. Yargıtay 12. Ceza Dairesince yapılan inceleme sonucunda 2013 yılında Bozma kararı verilerek dava sonuçlandırılmıştır.

12. Ceza Dairesi 2013/8714 E. , 2014/5075 K.

"İçtihat Metni"

Tebliğname No : 12 - 2012/35231

Mahkemesi : Elbistan 2. Asliye Ceza Mahkemesi

Karar Tarihi : 13/12/2011

Numarası : 2008/525 - 2011/695

Suç : Taksirle öldürme

Taksirle öldürme suçundan sanıkların mahkûmiyetine ilişkin hükümler, sanıklar müdafii, katılanlar vekili ve mahalli Cumhuriyet Savcısı tarafından temyiz edilmekle dosya incelenerek gereği düşünüldü: Yapılan yargılamaya, toplanıp karar yerinde gösterilen delillere, mahkemenin kovuşturma sonuçlarına uygun olarak oluşan kanaat ve takdirine, incelenen dosya kapsamına göre, sanıklar müdafii, katılanlar vekili ve mahalli Cumhuriyet Savcısının yerinde görülmeyle sair temyiz itirazlarının reddine, ancak; Sanıklardan D.. K.. 'nun okul müdürü, M.. K.. 'in okul müdür yardımcısı olarak görev yaptığı E..Çok Programlı Lisesinin jimnastik grubunda olan öğrenci U.. K.. 'in 19 Mayıs gösterisi için çalışma yaptığı sırada 5-6 öğrenci üzerinde yunus takla hareketini yaptığı sırada, elleri ile destek almayı başaramayıp, minder üzerine boynunun üstüne düşmesi sonucu ölmesi şeklinde gerçekleşen olayda; M.. K.. isimli beden eğitimi öğretmeninin jimnastik grubunu çalıştırmakla görevli olup, olay günü toplantı nedeniyle öğrencileri çalıştırmaya katılamadığı, sanıkların talimatı ile öğrencilerin çalışma alanında diğer öğretmenlerin refakatinde çalışmaya başladıkları, ölenin birlikte çalışma yaptığı arkadaşlarından B. G.. 'in ifadesinde; beden eğitimi öğretmeni M.. K.. 'un kendilerine hareketlerle ilgili eğitim verdiğini beyan ettiği, yine B.G.. M.. A.. S.. A..ve M.. Y.. 'in keşifte verdikleri ifadelerinde, takla hareketini sırayla tekrarlayarak yaptıklarını, ölenin 8-9 kişi üzerinden takla attığı sırada, minder üzerine sırtüstü yerine boynunun üzerine düştüğünü beyan ettikleri, yine olayı gören sanık M.. K.. 'in savunmasında ve aynı okulda öğretmen olarak görev yapan M.. T.. 'in tanık olarak verdiği ifadesinde ölenin boynunun üzerine düştüğünü beyan ettikleri dikkate alındığında; olayın minderden zemine kayması nedeniyle değil, ölenin elleri ile yerden destek alamaması sonucu meydana geldiği anlaşılmakla; olayın gerçekleşme

şekli de gözetilerek sanıklara yüklenebilecek kusur bulunmadığı gözetilmeksizin, sanıkların beraatleri yerine, kusurlu olduklarını belirten bilirkişi raporlarına itibar edilerek yazılı şekilde mahkumiyetlerine karar verilmesi,
Kabule göre de;
1- Avukatlık asgari ücret tarifesinin 13/5. maddesi gereğince, kendisini vekil ile temsil ettiren katılanlar yararına, sanıklar aleyhine karar tarihinde yürürlükte bulunan maktu vekalet ücretine hükmedilmesi gerektiğinin gözetilmemesi,
2- TCK'nın 51/3. maddesinin son cümlesi gereği denetim süresinin alt sınırı, mahkum olunan ceza süresinden az olamayacağı gözetilmeden 1 yıl 8 ay hapis cezasına mahkum edilen ve bu cezası ertelenen sanıkların 1 yıl süreyle denetim altında bulundurulmasına karar verilmesi,
Kanuna aykırı olup, sanıklar müdafinin temyiz itirazları bu itibarla yerinde görüldüğünden hükmün bu sebepten dolayı 5320 sayılı Kanunun 8. maddesi uyarınca halen uygulanmakta olan 1412 sayılı CMUK'un 321. maddesi gereğince isteme aykırı olarak BOZULMASINA, 28.02.2014 tarihinde oybirliğiyle karar verildi.

Bir başka örnek dava dosyasında "Hakaret" nedeniyle Asliye Ceza Mahkemesi başvurulmuş, yerel mahkeme tarafından verilen Mahkûmiyet kararı sonucu temyiz yoluyla Yargıtay'a başvuru yapılmıştır. Başvuru Ceza Dairesi tarafından incelenerek 2016 yılında Bozma kararı ile sonuçlandırılmıştır.

18. Ceza Dairesi 2016/4378 E. , 2018/2268 K.

"İçtihat Metni"

MAHKEMESİ :Asliye Ceza Mahkemesi

SUÇ : Hakaret

HÜKÜM : Mahkumiyet

KARAR

Yerel Mahkemece verilen hüküm temyiz edilmekle, başvurunun süresi ve kararın niteliği ile suç tarihine göre dosya görüldü:

Temyiz isteğinin reddi nedenleri bulunmadığından işin esasına geçildi.

Vicdani kanının olduğu duruşma sürecini yansıtan tutanaklar, belgeler ve gerekçe içeriğine göre yapılan incelemede başkaca nedenler yerinde görülmemiştir.

Ancak;

Hakaret fiilinin cezalandırılmasıyla korunan hukuki değer, kişilerin onur, şeref ve saygınlığı olup, bu suçun oluşabilmesi için, davranışın kişiyi küçük düşürmeye yönelik olarak gerçekleşmesi gerekmektedir. Bir hareketin tahkir edici olup olmadığı bazı durumlarda nispi olup, zamana, yere ve duruma göre değişebilmektedir. Kişilere yönelik her türlü ağır eleştiri veya rahatsız edici sözlerin hakaret suçu bağlamında değerlendirilmemesi, sözlerin açıkça, onur, şeref ve saygınlığı rencide edebilecek nitelikte somut bir fiil veya olgu isnadını veya sövme fiilini oluşturması gerekmektedir. Öte yandan kendilerine belirli idari yetkiler verilmiş görevlilerin, sözlerine ve eylemlerine getirilen eleştirilere daha fazla hoşgörü göstermeleri gerektiği AİHM içtihatlarında kabul edilmektedir. AİHM, kamu görevlilerine karşı yapılmış hakaret içerikli ifadelerle ilgili bir başvuruda, başvuruya konu sözlerin, kamuoyunun söz konusu görevlinin performansına duyduğu güveni ortadan kaldırmaya yönelik gerçek bir tehlike meydana getirip getirmediğini incelemektedir.

Yargılamaya konu somut olayda; sanığın mağdura hitaben söylediği kabul edilen "sizi bu okuldan attıracağım, bu geziye hiçbir öğrencinin gitmesine izin vermeyeceğim siz eğitimci değilsiniz, insan değilsiniz, lan" şeklindeki sözlerin, katılanın onur, şeref ve saygınlığını rencide edici boyutta olmayıp, rahatsız edici, kaba ve nezaket dışı hitap tarzı niteliğinde olduğu, dolayısıyla hakaret suçunun unsurları itibarı ile oluşmadığı gözetilmeden, sanığın beraatı yerine mahkûmiyetine karar verilmesi, Kabule göre de;

TCK'nın 125/4. maddesinde ağırlaştırıcı neden olarak öngörülen aleniyetin gerçekleşmesi için olay yerinde başkalarının bulunması yeterli olmayıp, hakaretin belirlenemeyen sayıda kişi ve herkes tarafından görülmeye, duyulma ve algılanabilme olasılığının bulunması, herhangi bir sınırlama olmaksızın herkese açık olan yerlerde işlenmesinin gerekmesi karşısında, dosya kapsamından olayın, okul müdür odasında gerçekleştiğinin anlaşılması nedeniyle, aleniyet ögesinin ne şekilde oluştuğunun tartışılması gerekirken, eksik inceleme ve yetersiz gerekçeyle cezanın anılan Kanun maddesi gereğince artırılması,

Kanuna aykırı, sanık ...'in temyiz nedenleri yerinde görülmekle tebliğnameye uygun olarak HÜKMÜNBOZULMASINA, yargılamanın bozma öncesi aşamadan başlayarak sürdürülüp sonuçlandırılmak üzere dosyanın esas/hüküm mahkemesine gönderilmesine, 21/02/2018 tarihinde oy birliğiyle karar verildi..

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre; 2009–2018 yılları arasında temyiz yoluyla Yargıtay’a okul müdürlerinin yer aldığı 365 dava başvurusu yapılmıştır. Bu başvuruların %37,8’i personel ilişkin davalardan oluşmaktadır. Personele ilişkin dava konuları haberleşme gizliliğinin ihlali, hizmet tespiti, iş akdinin feshinin geçersizliği ve işe iade, kişilik haklarına saldırı, personel alacağının ödenmesi, tazminat ve ücret talebini kapsamaktadır. Bu dava konuları yerel mahkemelerce görüşülmüş, okul müdürleri davalarda %49,27 oranında davalı/davacı sıfatıyla yer almıştır. Personele ilişkin dava konuları Asliye Hukuk ve İş Mahkemeleri tarafından görüşülmüş ve %45,65 oranında kısmen kabul kararı çıktığı görülmüştür. Kısmen kabul kararı sonucu okul müdürleri davalı ya da davacı olsalar dahi temyiz yoluna başvurmuştur. Yerel mahkemelere uygun olarak davalar Yargıtay’ın hukuk daireleri tarafından görüşmüş ve %84,78 oranında bozma kararı verilmiştir. Bu oran dava sürecinde olup yerel mahkeme kararının bozulmasına yönelik Yargıtay’a başvuru yapılmasında teşvik edici olabilmektedir. Cereci (2016)’nın “Okul Yöneticilerinin Yönetmelik Sorumluluklarını Yerine Getirirken Yaşadıkları Sorunlara ve Sorumluluklarının Hukuksal Sonuçlarına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmalarında okul yöneticilerinin yönetmelik sorumluluklarını yerine getirirken, en fazla personel işlerine yönelik sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Okul yöneticileri, personel işlerine yönelik en sık yardımcı personel konusunda öneri getirmekte ve “yardımcı personelin okul yöneticilerince seçilmesi” ve “her okula sabit yardımcı hizmetler kadrosu verilmesi” önerilerinde bulunmaktadır.

Okul müdürleri devletin eğitim ayağını temsilen görevlerini sürdürmektedir. Bu nedenle okullarda sağlıklı, verimli ve etkili bir eğitim-öğretim ortamı sunulması öncelikli okul müdürlerinin görevi sayılmaktadır. Dava sürecine girmeden alınacak önlemler ile personele ilişkin davaların sayısı azaltılabilecek, böylece okul müdürlerinin okullarda güven ve huzur ortamını sürdürebilmeleri sağlanacaktır. Bu önlemlerin; hizmet tespiti, iş akdinin feshinin geçersizliği ve işe iade, personel alacağının ödenmesi, tazminat ve ücret talebi gibi konularda okullara yapılacak denetim ve okul içi denetim uygulamaların sık sık yapılması yoluyla giderilebileceği düşünülmektedir. Yerel mahkemelerce görülen davalar sonucu çıkan kararlarda sanık veya mağdur her iki taraftan birinin karardan memnun olmaması kaçınılmazdır. Bu durumda önemli olan yerel mahkemelere gidecek dava sayılarında azaltma olmalıdır.

Okul müdürleri ile ilgili açılan davaların bir diğer kısmını görevin kötüye kullanılması oluşturmaktadır. Kasten ya da taksirle çeşitli suçlar işlenebilmekte ve olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Araştırma sonucunda, görevin kötüye kullanılması konusunda en fazla resmi belgede sahtecilik ve zimmet suçlamasıyla dava açıldığı görülmektedir. Suçu bildirmeme, okul kaydı, verileri hukuka aykırı paylaşma ve ihaleye fesat karıştırma gibi konular da dava konusu olarak ortaya çıkmaktadır. Görevin kötüye kullanılması ceza mahkemelerinin görüş alanına girmektedir. Bu doğrultuda incelenen konuların da daha çok asliye ceza ve ağır ceza mahkemelerinde olduğu belirlenmiştir. Görüşülen davalarda %59,64 mahkûmiyet kararı çıkmış olup temyiz yoluyla Yargıtay’a başvurulmuş, ceza dairelerince incelenen davalarda %66,66 oranında bozma kararı verilmiştir. Resmi belgede sahtecilik ve zimmet gibi dava konuları daha çok bireysel tercihler sonucu ortaya çıkan durumlar olarak görülmektedir. Evrakta sahtecilik suçlarının hukuki konusu kamu güvenidir. Belgelerin gerçeğe aykırı olarak düzenlenmesi, gerçek bir belgeye ekleme yapılması, tamamen veya kısmen değiştirilmesi eylemlerinin kamu güvenliğini sarstığı kabul edilerek suç sayılmıştır. Bu konu, TCK’nın 5237 sayılı kanununda da açıkça düzenlenmiştir. Bu konuda açılan davalar sonucunda suçluluğu ispatlanmış olan bir okul müdürünün diğer okul müdürlerine de caydırıcı bir örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda personel ve görevin kötüye kullanılması dışında çocuğun cinsel istismarı, hakaret, tehdit, hırsızlık, kamu malına zarar verme, iftira, kasten öldürme, kasten yaralama, nitelikli dolandırıcılık, şiddet, taksirle öldürme ve taksirle yaralama gibi birçok konunun dava olarak görüldüğü görülmektedir. Okul müdürleri bu davaların %48,23'ünde davalı/davacı rolüyle yer almaktadır. Hakaret, tehdit, hırsızlık, kamu malına zarar verme gibi fiillerin sıklıkla görüldüğü davalar ceza mahkemelerince görüşülmüş çıkan mahkûmiyet kararları (%78,23) ile birlikte temyiz yoluyla Yargıtay'a taşınmıştır. Ceza daireleri tarafından görülen davalarda ise %71,17lik oranla bozma kararı verildiği belirlenmiştir. Okullarda eğitim-öğretimin gerçekleşmesi etkin bir yönetime bağlıdır. Yönetim örgütlerin işlerliğini gerçekleştirecek her türlü yönetsel eylemlerin yapılmasını, farklı bir deyişle insan ve madde kaynaklarının eşgüdümünün sağlanmasını, izlenecek usul ve yöntemlerin belirlenmesini kapsamaktadır (Arslanargun ve Atmaca, 2017). Bulgular incelendiğinde; okul güvenliği ve iş sağlığı güvenliği konularında davaların açılmış olmasının okul yöneticilerinin bu konularla ilgili zayıflığının göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde her alan kanun ve yönetmelikle düzenlenmiş olsa da uygulama sırasında birçok hata ve ihmal olabilmektedir. Her ne konuda olursa olsun dava açımına gidilme sürecinden önce çeşitli önlemlerin alınması suretiyle sağlıklı bir eğitim-öğretim ortamı sağlanmalıdır. Her öğrencinin eşit şekilde eğitim-öğretim alma hakkı vardır. Fakat en başta özel ve devlet okulları şeklinde bir uygulama bu eşitliği bozmaktadır. Dolayısıyla bu iki yapının yönetim süreçleri de farklılık göstermektedir. Bu noktada önemli olan koşulların eşitlenmesi suretiyle dava konusu olabilecek her alanda önlemler alabilmektir. Bunun dışında okul yöneticileri iyi yapılandırılmış bir eğitim sonucunda yöneticilik özelliği kazanabilmelidir (Ölmez Ceylan ve Toprakçı, 2019; Toprakçı ve Güngör, 2018). Aksi takdirde olası herhangi bir durumda seçenekleri değerlendirmede sıkıntı yaşamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitsel ve fiziksel koşulların giderilmesi yönünde yapılacak çalışmaların açılacak davaları azaltacağı, böylece eğitim-öğretimde aksamanın engelleneceği düşünülmektedir. İnsan faktörü göz önüne alındığında her alanda olduğu gibi eğitim alanında da problemler yaşanacağı kaçınılmaz olmakla birlikte bu önlemlerle birlikte daha verimli ve etkili bir eğitim-öğretim ortamı sunulacaktır.

KAYNAKLAR

- Akarsu, B. (2007). *Felsefe terimleri sözlüğü* (11. Baskı). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Apan, A. (2011). ABD ve Türkiye'de denetim sistemindeki son eğilimler: genel müfettişlik ve performans denetimi. *Türk İdare Dergisi*. 471-472.
- Arslanargun, E. ve Atmaca, T. (2017). Okul Müdürlüğü Atamalarında İdari Yargının İptal Gerekçeleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*. (10). 545-559
- Cerici, C. (2016). *Okul yöneticilerinin yönetsel sorumluluklarını yerine getirirken yaşadıkları sorunlara ve sorumluluklarının hukuksal sonuçlarına ilişkin görüşleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Teftişi Programı. Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dewey, J. (2008). Okul ve Toplum. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 223-236.
- Köse, Ö. (2007). Dünyada ve Türkiye'de Yüksek Denetim, *T.C. Sayıştay 145. Kuruluş Yıldönümünü Yayınları*.

- Memduhoğlu, H.B. (2012). Yüzüncü yıl üniversitesi öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 12(1)
- Ceylan-Ölmez, Özden, ve Toprakçı, Erdal (2019) "2023 Eğitim Vizyonu: Sanal Dünyada Gerçek Düşünceler Üzerine Bir İnceleme " İzmir-Çeşme: 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı – 2-4 Mayıs 2019. ss.516-520.
<https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2019/09/ozden-toprakci-eyk-2019.pdf>
- Resmi Gazete-a (2004-a), Türk Ceza Kanunu 5237, *T. C. Resmi Gazete*, 25611, 12 Ekim 2004.
- Resmi Gazete (2004-b), Adli Yargı İlk Derece Mahkemeleri İle Bölge Adliye Mahkemelerinin Kuruluş, Görev ve Yetkileri Hakkında Kanun 5235, *T. C. Resmi Gazete*, 25606, 07 Ekim 2004.
- Resmi Gazete (2007) , Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği, *T. C. Resmi Gazete*, 30160, 20 Ağustos 2017.
- Resmi Gazete (2017-a), Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, *T. C. Resmi Gazete*, 30182, 16 Eylül 2017.
- Resmi Gazete-b (2017), İş Mahkemeleri Kanunu 7036, *T. C. Resmi Gazete*, 30221, 25 Ekim 2017.
- Toprakçı, E. (2008). Sınıfa Dayalı Yönetim. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Toprakçı E. (2009). Öğretmenlerin suç karnesi- yargı kararlı gazete haberleri ölçütünde karşılaştırmalı bir analiz. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiri Kitabı*, 475-487. <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2018/04/suc-karnesi.pdf>
- Toprakçı E. ve Akçay, A. (2016). Türkiye’de Kamu Yararına Çalışan Derneklerin Eğitim Faaliyetlerinin Yönetimi ve Denetimi (Yasal Belgeleri Temelinde Nitel Bir Analiz). *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE* Vol 5 (1), 2016, 29 – 52
- Toprakçı, E., Beytekin, O.F. ve Doğan, M. (2018). Yargıtay’ın özel öğretim kurumlarına ilişkin verdiği kararların incelenmesi. *Turkish Studies* 13(19). 1781-1795.
- Toprakci, E. ve Güngör, A.A. (2018) Eğitim Kurumları Yönetici Atama Yönetmeliği Son Taslağı ile ilgili İnternet Forumlarında Paylaşılan Görüşler. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi/ the 27th International Congress on Educational sciences E-ISBN: 978-605241-474-3 DOI 10.14527/9786052414743 Kongre Kitabı. ss. 541-553.
<https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2018/11/Yönetici-Atama-Yönetmeliđi.pdf>
- Türk Dil Kurumu (TDK), (2018). www.tdk.gov.tr. adresinden 01.11.2018 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, A.,& Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Investigation of the Decisions of the Supreme Court Related to School Principals

Prof.Dr.Erdal TOPRAKÇI

Ege University-Turkey
erdal.toprakci@ege.edu.tr

Şekibe TAŞ

Ministry of National Education
sekibetas@gmail.com

Abstract

In the study, it is aimed to examine the cases of schools that are related to educational institutions in terms of categories that are moved to the Supreme Court by appeal. The study group consisted of lawsuits filed and adjudicated by appealing to the Supreme Court of Appeals between 2009 and 2018. The study was conducted using qualitative research design. In this study, document analysis was used because it was determined as the best solution to solve the problem and sub problem. Data analysis was performed by descriptive analysis method. As a research method, due to the selection of document analysis, access to UYAP (National Judicial Network Information System) within the Supreme Court website was provided over the internet. The decision was made to examine the 365 decisions with the restriction on school principals within the 3.785.695 decision of the Supreme Court of Appeals. In the research, the basic question is "What are the characteristics of the Supreme Court cases decided on the school principals?" As a result of the research, it was revealed that the majority of the decisions of the Supreme Court were composed of cases related to staff, and the predominant subject of the lawsuits filed against school principals was abuse of duty. As another result of the study, the most cases about misconduct of the job are the official document forgery and debit. As a result of the research; except for cases involving personnel and abuse of office, many cases such as child sexual abuse, insult, threat, theft, damage to public property, defamation, deliberate killing, intentional injury, qualified fraud, violence, negligence killing and cursing are examined as case issues.

Keywords: School management, Educational supervision, Supreme court, School principal



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 11, No: 1, 2020, pp. 20-40**

DOI: 10.19160/ijer.656003

Received: 31.07.2019

Accepted: 20.02.2020

Suggested Citation:

Toprakçi, E. ve Taş, Ş. (2020). Investigation of the Decisions of the Supreme Court Related to School Principal. *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 11, No: 1, 2020, pp. 20-40, DOI: 10.19160/ijer.656003

EXTENDED ABSTRACT

Problem: Within the organizational structure of the Ministry of National Education, there is the Ministry of National Education Inspection Board regarding the subjects that will be subject to inspection. The investigation file is prepared with the statements of the complainants and the witnesses and a conclusion is obtained from the data obtained on the subject. In the audit, it was decided to move to the court or the court process started simultaneously depending on the nature of the subject or any audit case can be brought to the court depending on the wrong audit decisions. The Supreme Court, the court is the last instance for reviewing the law and the courts of another jurisdiction and judicial decisions that leave the provisions of this Act and the Constitution of the Republic of Turkey is an independent high court acting in accordance with the provisions of other laws. One of the fields of education that fall under the duties and responsibilities of the Supreme Court are schools. From past to present, the Court of Appeals has been applied on various issues within the schools, and many cases have been concluded with binding Supreme Court decisions. School principals are at the top level of decision making mechanisms in schools and have an important effect on the functioning of schools. In this process, there may be disagreements, violations of duties or grievances in many issues. For this reason, it is inevitable for the school principals to be present in the cases as defendants or victims. With this study, the school principals will see the nature of the cases discussed by the Supreme Court and have an idea about the judicial problems that may arise. This situation is expected to contribute to school management. It is also considered that some actions that may be prevented may be carried out by evaluating the cases concluded by the Supreme Court within the Ministry of National Education. In the study, it is aimed to examine the cases related to educational institutions, which have been moved to the Supreme Court of Appeals with regard to school principals, in categories.

Method: The research was carried out using a qualitative research design. Qualitative research, observation, interview, and document analysis can be defined as the study in which qualitative data collection methods are used and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a realistic and holistic way in the natural environment. In this framework, in the research, since the problem and the sub-problem are determined as the best solution method, document analysis was used. The working group constitutes the cases of Supreme Court of Appeals, which were filed and appealed between school principals between 2009 and 2018. Due to the selection of document analysis as the research method, the UYAP Knowledge Bank system within the Supreme Court website was accessed via the internet. 365 decisions were made with the restriction on school principals among 3,785,695 decisions in the Supreme Court UYAP Information Bank. In the research, a sample case was examined and the topics to be considered during the document review were formed as themes. During the examination, the subjects of the cases were examined under a separate title and groupings were made. Data analysis was carried out with descriptive analysis method. Descriptive analysis is a type of qualitative data analysis that includes summarizing and interpreting the data obtained by various data collection techniques according to predetermined themes. In this type of analysis, the researcher tries to reflect the situation, the event or the situation exhibited by the individuals as they are. In the analysis of the data, a total of 365 decisions were read one by one, the data were categorized as "Subject", "Year", "Role of Director", "Local Court Type", "Local Court Decision", "Supreme Court Department" and "Supreme Court Decision". The cases were named as D1, D2, D3 and D365. Selected decisions are coded in accordance with the content, and quotations that seem sufficient to explain the findings are selected. While interpreting the findings, support was received from the literature and comments were made with meaningful and consistent explanations.

Findings: According to the research results; between 2009 and 2018, 365 appeals were made to the Supreme Court of Appeals about school principals. 37.8% of these applications consist of court cases. Lawsuits related to personnel include violation of communication confidentiality, service detection, invalidity of termination of employment and return to work, attack on personal rights, and payment of staff receivables, compensation and wages. These lawsuits were discussed by the local courts; school principals were involved in the cases as 49.27% as defendants / plaintiffs. The

matters regarding the personnel were discussed by the Civil Courts and Labor Courts and it was seen that a 45.65% partial acceptance decision was issued. As a result of the partial admission decision, the school principals applied to the appeal, even if they were defendants or plaintiffs. In accordance with the local courts, the cases were discussed by the jurisdiction of the Supreme Court and a decision to annul 84.88% was made. As a result of the research, it is seen that many issues such as sexual abuse of the child, insult, threat, theft, damage to the public property, slander, deliberate killing, deliberate injury, qualified fraud, violence, killing by negligence and negligence injury are discussed as cases. School principals take part in the 48.23% of these cases with the role of defendant / plaintiff. Cases where acts such as insults, threats, theft, and damage to public property are frequently seen were brought to the Supreme Court of Appeals along with the convictions (78.23%) that were discussed by the criminal courts. It was determined that in cases brought by the criminal offices, a decision of reversal was made with a rate of 71.17%.

Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Yeterliklerinin Yordanmasında Kültürel Zekâ, Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Eğitimi ve Mesleki Deneyimin Rolü

Oğuzhan Yıldırım (Dok. Öğr.)
Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Türkiye
oguzhanyildirim.pdr@gmail.com

Özet:

Bu araştırmanın amacı psikolojik danışmanların kültürel zekâ, çok kültürlü psikolojik danışma eğitimi ve mesleki deneyimlerinin kültüre duyarlı danışma yeterliklerini ne düzeyde yordadığını incelemektir. Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırma aktif çalışan 115 psikolojik danışman ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri "Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Yeterlikleri Ölçeği" ve "Kültürel Zekâ Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmış ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kültürel zekâ, çok kültürlü psikolojik danışma eğitimi ve mesleki deneyim ile kültüre duyarlı danışma yeterlikleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülürken yordayıcı değişkenlerin birlikte yordanan değişkendeki değişimin %34'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine göre sadece kültürel zekânın kültüre duyarlı danışma yeterliklerini yordadığı belirlenmiştir.

Keywords: Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri, Kültürel zekâ, Çok kültürlü danışma eğitimi, Mesleki deneyim



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,**
Cilt: 11, Sayı: 1, 2020, ss. 41-52

DOI: 10.19160/ijer.676897

Gönderim :18.01.2020
Revizyon: 12.03.2020
Kabul : 21.04.2020

Önerilen Atıf

Yıldırım, O. (2020). Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Yeterliklerinin Yordanmasında Kültürel Zekâ, Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Eğitimi ve Mesleki Deneyimin Rolü. E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt: 11, Sayı: 1, 2020, ss. 41-52, DOI: 10.19160/ijer.676897

GİRİŞ

Psikolojik danışmanlık; insanların kişisel, sosyal, kariyer ve akademik yaşantılarında yeterli olmasına yardımcı olan ve bu alanlarda yaşadıkları problemleri çözmeleri için destek sağlayan bir ruh sağlığı mesleğidir (Yüksel-Şahin, 2018). Yalnızca etkili psikolojik danışmanlık becerilerine sahip olan danışmanlar yürüttükleri psikolojik danışma sürecini etkili ve verimli kılabilirler. Bu konuda danışmanların kişilerarası ilişkilerde ve teknik becerilerde başarılı olması gereklidir (Charkuff, 2011). Psikolojik danışmanlar yeterliklerini geliştirmeleri için bazı özelliklere sahip olmalıdırlar. Bu özelliklere sahip olan danışmanlar kendilerini iyi tanıyan, değişime açık, özsaygısı olan, otantik ve dürüst davranan, hatasını kabul edebilen, mizahi bir anlayışa sahip ve kültürün danışma sürecindeki etkisinin farkında olan danışmanlardır (Corey, 2008). Bunların dışında empatik anlayışa sahip, yardım etme konusunda gönüllü, öz farkındalık düzeyi yüksek ve iletişime açık olan danışmanlar danışmanlık yeterliklerine sahiptirler (Korkut-Owen, Tuzgöl-Dost ve Bugay, 2014).

Psikolojik danışma sürecindeki en önemli iki bileşen danışman ile danışandır. Danışma sürecinin etkililiğini belirleyen danışana (kişilik özelliği, sosyal destek, ruh sağlığı, motivasyon) ve danışmana (yeterlik, kişilik özelliği, alınan eğitimler) ait birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin yanında kültürel özellikler de oldukça önemli bir yere sahiptir (Kağnıcı, 2013). Psikolojik danışmanlar kendi kültürlerine ait özelliklerini danışma ortamına getirebilirler. Bu nedenle kültürel özelliklerinin terapi sürecini nasıl etkilediği konusunda farkındalık sahibi olmalı ve dikkatli davranmalıdırlar (Corey, 2008). Kültür yalnızca ırk ve etnik köken gibi olguları barındırmamaktadır. Kültüre dair birçok kavram, kültüre duyarlı psikolojik danışma sürecinde dikkate alınır. Cinsiyet (Sue, 2001), cinsel yönelim (Davis, 2014), dini anlayış (Whitman ve Bidell, 2014) ve sosyoekonomik durum (Corey, 2008) da kültüre duyarlı psikolojik danışma konuları içinde yer alır. Kültüre duyarlı danışma yeterliğine sahip danışmanlar öncelikle kendileri ve kendi kültürleri hakkında farkındalık sahibidirler. Bu danışmanlar sahip olunan düşüncelerin ve edinilen tecrübelerin dünya görüşünü oluşturmadaki rolünün de farkındadırlar. Bu yeterliğe sahip danışmanlar danışanlarının deneyim ve düşüncelerinin farkında olarak danışanların davranışlarını ve sorunlarını belirleyen etmenleri daha net görebilirler (Sue, 2001).

Danışanlar profesyonel destek almaya karar vermeden önce bazı engellerle karşılaşır. Bu engelleri bir şekilde aşabilen kişiler psikolojik danışma sürecine dâhil olurlar. Özellikle kültürel faktörlerin neden olduğu sorunlar yaşayan kişilerin kültüre duyarlı danışma yeterliğine sahip danışmanlarla görüşmek istemeleri kaçınılmazdır. Örneğin farklı cinsel yönelimi olan ve bunu gizlemek zorunda hisseden bir yetişkin, büyük erkek kardeşi öldükten sonra erkek kardeşinin dul kalan eşi ile evlendirilen bir genç, mezhepsel farklılıklardan ötürü birlikte olamayan çiftler kültürel empati becerisine sahip bir danışman bulmak isterler (Kağnıcı, 2013).

Bir arada yaşayan insanların tamamen aynı davranışları ve daima ortak özelliklere sahip olmaları beklenemez. Aynı toplumda yaşayan insanlar bile kişilik özellikleri, yaşam biçimleri, aile yaşantıları ve ekonomik durumları bakımından farklı özelliklere sahiptirler. Bektaş'a (2006) göre kişiler arasındaki farklılıkların en büyük nedenlerinden biri içinde bulundukları kültürdür. Kültür; yaşanan coğrafi bölgeyi, dini inancı, içinde bulunulan ulusun niteliklerini ve etnik kökeni kapsar. Çok kültürlülük ise çeşitli kültürlerin bir arada olması anlamına gelir (Çelik, 2008). Yakışır'a (2008) göre çok kültürlülük insan yaşamında politik ve kültürel sorunlardan biri haline gelebilmektedir. Kişiler arasında görülen yaş ve sosyoekonomik durum gibi farklılıkların yanında etnik köken ve değer yargıları gibi kültürden kaynaklanan farklılıklar da bulunmaktadır. Bu farklılıklar kültürden kaynaklanan problemlerin nedeni olabilmektedir. Bu bağlamda psikolojik danışmanların verimli ve etkili danışma hizmeti verebilmeleri için kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliğine sahip olmaları gerekmektedir (Demir, 2016).

Psikolojik danışma kuramları; içinde geliştiği toplumun düşünce biçimini ve kültürel değerlerini yansıtmaktadır. Ancak her toplumun farklı normlara, alışkanlıklara, ödül ve ceza yöntemlerine ve metaforlara sahip olduğu düşünüldüğünde farklı kültüre duyarlı psikolojik danışma sürecinin önemi ortaya çıkmaktadır (Erdur-Baker, 2007). Kültüre duyarlı yeterlik ile ilişkili olan kültürel zekâ kavramı; farklı kültürlerle adapte olabilmek, bu kültürlerdeki kişilerle iletişim kurabilmek ve içinde bulunulan kültürle uyumlu davranışlar sergileyebilme becerisi olarak ifade edilmektedir (Early ve Ang, 2003). Kültürel zekâ stratejilerini kullanan psikolojik danışmanların kültüre duyarlı danışma yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Leong ve Lee, 2016). İlk olarak ABD’de ortaya çıkan ve önemi 1960’lı yıllarda anlaşılmaya başlanan kültüre duyarlı psikolojik danışmada en önemli konulardan biri çok kültürlü psikolojik danışman eğitimi olmuştur (Kağnıcı, 2013). Danışmanlık yeterliklerini belirleyen psikolojik danışmanlık eğitimlerinin içeriğinde kültürlerarası duyarlılığa yönelik eğitimlerin önemli bir yeri vardır (Aydın, 2014). Ayrıca mesleki deneyimleri yüksek olan psikolojik danışmanların daha fazla danışma süreci geçirdiği ve dolayısıyla farklı kültürlerden danışanlarla daha çok çalıştığı düşünülmektedir. Tüm bunlar dikkate alındığında kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliği ile kültürel zekâ, çok kültürlü psikolojik danışma eğitimi ve mesleki deneyimin bir arada çalışmasının önemli olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada “Psikolojik danışmanların kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliklerini kültürel zekâ, çok kültürlü psikolojik danışma eğitimi ve mesleki deneyimleri ne düzeyde yordamaktadır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Can’a (2017) göre bu modelde en az iki değişkene ait veriler toplanır ve değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanır. Araştırmanın bağımlı değişkenini kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri; bağımsız değişkenlerini ise kültürel zekâ, çok kültürlü psikolojik danışma eğitimi ve mesleki deneyimler oluşturmıştır.

Çalışma Grubu

Çoklu regresyon analizinin yapıldığı araştırmalarda belirlenecek örneklem sayısı konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bu araştırmanın örneklem sayısı ise farklı görüşlerin incelenmesiyle belirlenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2015) örneklem sayısını hesaplarken $N > 50 + 8m$ (m =bağımsız değişken sayısı) formülünün kullanılmasını önermiştir. Başka bir görüşe göre çoklu regresyon işlemleri için bağımsız değişken sayısının beş katı olacak kadar bir örneklem sayısı yeterli olacaktır (Cohen ve Cohen, 1983; Akt., Can, 2017, s.276). Bu araştırmada Türkiye’nin yedi coğrafi bölgesinde görev yapan yaşları 22 ile 50 arasında değişen 115 psikolojik danışmandan veri toplanmıştır. Katılımcıların 6’sı anaokulunda, 15’i ilkokulda, 47’si ortaokulda ve 45’i lisede görev yapmaktadır. 31’i İç Anadolu Bölgesi’nde, 23’ü Karadeniz Bölgesi’nde, 22’si Marmara Bölgesi’nde, 11’i Akdeniz Bölgesi’nde, 9’u Doğu Anadolu Bölgesi’nde, 11’i Ege Bölgesi’nde, 6’sı Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde çalışmaktadır. Psikolojik danışmanların 87’si lisans mezunu iken 26’sı lisansüstü eğitimi almıştır. Katılımcılar rastgele olmayan amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmişlerdir. Amaçlı örnekleme yönteminde katılımcılar, evrenin özelliklerine sahip olanlar arasından seçilir (Johnson ve Christensen, 2014, s.231). Bu araştırmada katılımcıların aktif şekilde görev yapan psikolojik danışmanlardan oluşması amaçlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Yeterlikleri Ölçeği: Özer tarafından 2014 yılında geliştirilen ölçek 5’li Likert tipindeki 26 maddeden oluşur. Ölçekten alınan yüksek puanlar kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlik düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelir. Ölçekten alınabilecek

puanların 26-130 arasında değişmektedir ve dokuz maddesi (2, 4, 7, 10, 12, 15, 17, 19, 24) ters puanlanmaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışmasını yapmak amacıyla Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen katsayıların *Farkındalık* alt boyutu için 0.88, *Beceri* alt boyutu için 0.88, *Bilgi* alt boyutu için 0.84 ve ölçeğin tamamı için 0.88 olduğu görülmüştür. Ölçeğin geçerlik çalışması için 332 psikolojik danışmana 62 maddeden oluşan bir form uygulanmıştır. Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucu toplam varyansın %50.86'sının açıklandığı ölçme aracında 26 madde ve üç boyut olduğu görülmüştür (Özer, 2014). Bu araştırmada ölçeğin güvenirlik çalışması için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve elde edilen katsayının ölçeğin tamamı için 0.82 olduğu görülmüştür.

Kültürel Zekâ Ölçeği: Ang ve arkadaşları tarafından 2007 yılında geliştirilen ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması İlhan ve Çetin (2014) tarafından yapılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipindedir ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan kültürel zekânın da yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Kültürel Zekâ Ölçeği'nde 4 alt boyut vardır. Bu alt boyutlar şunlardır: *Davranış* (maddeler: 16, 17, 18, 19, 20), *Motivasyon* (maddeler: 11, 12, 13, 14, 15), *Biliş* (maddeler: 5, 6, 7, 8, 9, 10) ve *Üst biliş* (maddeler: 1, 2, 3, 4). Türk kültürüne uyarlanan ölçeğin güvenirliği Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Katsayılar; Davranış alt boyutu için 0.71, Motivasyon alt boyutu için 0.75, Biliş alt boyutu için .79 ve Üst biliş alt boyutu için 0.77 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada Kültürel Zekâ Ölçeği'nin güvenirliği Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Bu analize göre güvenirlik katsayısının 0.88 olduğu belirlenmiştir.

Mesleki Deneyim ve Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Eğitimi: Araştırmada yer alan *Mesleki Deneyim*değişkeni psikolojik danışmanların görev yaptıkları süreyi ifade etmektedir. Lisans döneminin ardından aktif şekilde görev yapan psikolojik danışmanların deneyimleri görev yaptıkları yıl ile orantılı olarak kabul edilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların mesleki deneyimleri 1 yıl ile 27 yıl arasında değişkenlik göstermiştir. *Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Eğitimi*değişkeni ise lisans veya lisansüstü dönemde Çok Kültürlü Danışma Eğitimi ile ilgili alınan ders veya eğitimleri kapsar. Katılımcılar bu konuyla ilgili ders veya eğitim alanlar (n= 33) ve almayanlar (n= 80) olarak kategorize edilmiştir.

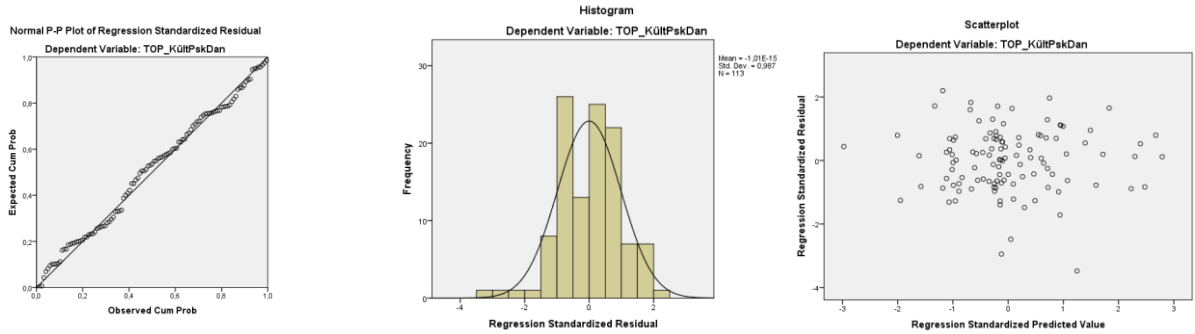
Verilerin Analizi

Araştırmada yer alan araştırma sorusu belirli bir kurama dayalı değildir. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiyi değerlendirmek ve çoklu korelasyonun temel sorusuna yanıt vermek amaçlanmıştır. Bu tür araştırmalara en uygun analiz yöntemi ise standart çoklu regresyon analizidir (Tabachnick ve Fidell, 2015, s.143). Bu nedenle bu araştırmada standart çoklu regresyon analizi tercih edilmiştir.

Araştırma kapsamında toplanan verilerin normal dağılımını engelleyen ve mesleki deneyim süreleri 30 yılın üzerinde olan iki katılımcıya ait veriler analize alınmamıştır. Regresyon analizlerinde uç değerlerin bulunmaması oldukça önemlidir ve bu değerlerin gerekirse analizden çıkarılabileceği belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015, s.124). Araştırmada yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenlerin normal dağılım sergilemesi gerekmektedir (Can, 2017, s.275). Normallik varsayımları incelenirken çoklu doğrusal regresyon analiz sayıltılarının karşılandığı görülmüştür. Bunlar: Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerinin -1 ile +1 arasında olması, frekans dağılım grafiğinin (Histogram) simetrik bir çan şekline yakın olması, Q-Q Plot Grafiğindeki verilerin 45 derecelik bir açığa sahip bir doğruya yakın dağılması, eğiliminden ayrılmış Q-Q Grafiğindeki verilerin yatay sıfır çizgisi civarında rastgele dağılması ve Kutu-Çizgi Grafiğinde alt ve üst dikey çizgilerin boylarının birbirine yakın olması ve yatay çizginin kutuyu ortalamasıdır (Can, 2017).

Çoklu regresyon analizlerinde çoklu normalliğin sağlanması durumunda tüm değişkenlerdeki verilerin normal dağıldığı varsayılır (Can, 2017). Bu araştırmada hem tüm değişkenlerin ayrı ayrı normalliğine bakılmış hem de çoklu normallik tabloları incelenmiştir.

Normalliğin incelendiği tüm tablolarda tüm değişkenlere ilişkin verilerin normal dağılım sergilediği görülmüştür (Şekil 1).



Şekil 1. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizleri İçin Gerekli Çoklu Normalliğin Göstergeleri

Varyans Büyütme Faktörü (VIF) ve Tolerans değeri; bağımsız değişkenler arasında çoklu korelasyonun olup olmadığı hakkında bilgi vermektedir. Buna göre VIF değerinin 10'dan küçük; Tolerans değerinin ise 0,2'den büyük olması gerekmektedir (Field, 2005). Bu araştırmada VIF ve Tolerans değerleri incelenmiş ve sorun oluşturabilecek çoklu korelasyonun olmadığı anlaşılmıştır. VIF değerlerinin Kültürel Zekâ için 1.047, Mesleki deneyim için 1.023 ve Çok Kültürlü Eğitim için 1.031 olduğu görülmüştür. Tolerans değerlerinin ise Kültürel Zekâ için .956, Mesleki deneyim için .977 ve Çok Kültürlü Eğitim için .970 olduğu belirlenmiştir.

Regresyon modelini bozan uç değerlerin olup olmadığını incelemek amacıyla bir bağımsız değişkenin değişkenlerin ortalamasından ne derece farklılaştığını gösteren Mahalanobis değerleri hesaplanmıştır. Field (2005) örneklem sayısı 100, bağımsız değişken sayısının ise 3 civarı olduğu çoklu regresyon araştırmalarında ölçüt olarak alınacak Mahalanobis değerini 15 olarak kabul etmektedir. Bu araştırmada da en yüksek Mahalanobis değerinin 9.83418 olduğu görülmüştür. Dolayısıyla normallik varsayımının karşılanması amacıyla yapılan işlemlerde uç değerlerin olmadığı anlaşılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümünde katılımcıların kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliklerine ilişkin Pearson Korelasyon, Nokta Çift Korelasyon ve Çoklu Doğrusal Regresyon analizleri yer almaktadır.

1- Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Yeterlikleri ile Kültürel Zekâ, Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Eğitimi ve Mesleki Deneyim Arasındaki İlişki

Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ile kültürel zekâ, çok kültürlü psikolojik danışma eğitimi ve mesleki deneyim arasındaki ilişkiler incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Yeterlikleri ile Kültürel Zekâ, Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Eğitimi ve Mesleki Deneyim Değişkenlerine İlişkin Korelasyonlar(N=113)

	1	2	3	4
1. Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Yeterlikleri	1			
2. Kültürel Zekâ	.57**	1		
3. Mesleki Deneyim	.21*	.13	1	
4. Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Eğitimi	-.18*	-.16	.05	1
$\bar{x}$	100.71	76.26	9	
Ss	10.40	8.01	6.92	
N=113 **p< .01 *p< .05				

Çoklu regresyon araştırmalarında bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunmalıdır (Can, 2017, s.275). Ancak bu ilişkilerin .90 düzeyinde olmaması ve dolayısıyla çoklu bağlantılılık sorunu bulunmaması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükköztürk, 2018, s.35). Bu ilişkileri görmek amacıyla bağımlı değişkenler ile bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada yer alan "Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Eğitimi Alma" değişkeni kategorik bir değişken olduğundan bağımlı değişken ile arasındaki ilişki "Nokta Çift Serili Korelasyon" analizi ile hesaplanmıştır. Yordanan değişkenin yordayıcı değişkenler ile arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür (p<.05). Kültüreduyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ile kültürel zekâ arasındaki korelasyon r= .57, mesleki deneyim arasındaki korelasyon r= .21 ve çok kültürlü psikolojik danışma eğitimi arasındaki korelasyon r= -.18 olarak hesaplanmış ve çoklu bağlantılılık sorunu olmadığı anlaşılmıştır.

2- Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Yeterliğinin Yordanmasında Kültürel Zekâ, Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Eğitimi ve Mesleki Deneyimin Rolüne İlişkin Regresyon Analizi

Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliğinin yordanmasında kültürel zekâ, mesleki deneyim ve çok kültürlü psikolojik danışma eğitiminin rolüne ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 2'de yer almıştır.

Tablo 2

Kültürel Zekâ, Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Eğitimi ve Mesleki Deneyim Değişkenlerinin Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Yeterliğini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları (N=113)

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
(Sabit)	46.363	7.874	-	5.888	.000	-	-
Kültürel Zekâ	.699	.102	.538	6.836	.000	.572	.548
Mesleki Deneyim	.211	.117	.141	1.807	.074	.206	.170
Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Eğitimi	-.978	.759	.101	-1.288	.200	.179	-.122
R=.596		R ² =0.337					
(F ₍₃₋₁₀₉₎)=19.984		p=0.00					

Psikolojik danışmanların kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliklerini yordamada kültürel zekâ, mesleki deneyim ve çok kültürlü psikolojik danışma eğitimi değişkenlerinin rolünün incelendiği bu araştırmada çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre kültürel zekâ, mesleki deneyim ve çok kültürlü psikolojik danışma eğitimi değişkenleri birlikte, kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ile anlamlı bir ilişkiye (R = .596, R² = .337) sahiptir (F₍₃₋₁₀₉₎ = 19.984, p < .05).

Araştırmada bulunan yordayıcı değişkenlerin kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri değişkenindeki değişimin %34'ünü açıkladığı görülmüştür. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları incelendiğinde yordanan değişken üzerinde yordayıcı değişkenlerin göreceli önem sıralaması *Kültürel Zekâ*($\beta=.538$), *Mesleki Deneyim*($\beta=.141$) ve *Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Eğitimi* ($\beta=-.101$) şeklindedir. Kültürel Zekâ, Mesleki Deneyim ve Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Eğitimi değişkenleri birlikte, Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Yeterliklerini anlamlı şekilde yordamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri incelendiğinde ise yordayıcı değişkenlerden yalnızca Kültürel Zekânın ($p<.00$) tek başına Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Yeterliği değişkenini yordadığı görülmüştür.

Regresyon analizlerinde etki büyüklüğünün bulunması için f^2 değeri (standartlaştırılmış etki büyüklüğü) hesaplanmalıdır. f^2 değerinin hesaplanmasında ise $f^2=R^2/(1-R^2)$ formülü kullanılmaktadır. Etki büyüklüğünün sınıflandırılması f^2 değerine göre şu şekilde oluşturulmuştur: $.02 \leq f^2 < .15$ düşük etki; $.15 \leq f^2 < .35$ orta etki; $.35 \leq f^2$ geniş etki (Cohen, 1988). Bu araştırmada ise etki büyüklüğü $f^2=R^2/(1-R^2)$ formülüyle hesaplanmış ve $f^2=(.355)/(1-.355) =.55$ olarak bulunmuştur. Bu etki büyüklüğünün ise geniş düzeyde olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre psikolojik danışmanların kültüre duyarlı danışma yeterliklerine sahip olmalarının önemli bir beceri olduğu görülmektedir. Kültüre duyarlı danışma yeterlik düzeyi yüksek olan danışmanların temel psikolojik danışmanlık becerileri daha yüksektir (Korban, 2018). Barden ve Greene (2015) de çok kültürlü danışma yeterliğine sahip olan danışmanların daha etkili ve verimli danışma hizmeti verebileceğini ifade etmiştir. Danışma sürecinde kültüre duyarlılığın önemine değinen Ratts ve Greenleaf'e (2017) göre okul ortamında farklı kültürlerdeki öğrencilerin eşit haklara sahip olabilmeleri için okul psikolojik danışmanların çok kültürlü danışma yeterliğine sahip olmaları gerekmektedir. Bu durum özellikle farklı kültürlerdeki öğrencilerin yaşadığı bölgelerdeki okullar için önemlidir. Dillon ve arkadaşları (2016) psikolojik danışmanların çok kültürlü danışma yeterliklerini danışan ve danışmanların bakış açılarıyla incelemiştir. 133 danışan ve 24 danışman üzerinde yapılan araştırmaya göre psikolojik danışmanını kültüre duyarlı danışma konusunda yetkin gören danışanların terapi süreci sonunda kendini daha iyi hissettiği görülmüştür.

Bu araştırmada psikolojik danışmanların kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ile kültürel zekâ, çok kültürlü psikolojik danışma eğitimi ve mesleki deneyimleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Ayrıca kültürel zekânın kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliğini anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Genç (2019) de benzer şekilde psikolojik danışmanların kültürel zekâlarının kültüre duyarlı danışma yeterliklerini yordadığını ortaya koymuştur. Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ile kültürel zekâ arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaran bir diğer araştırma Leong ve Lee (2016) tarafından yapılmıştır. Buna göre bilişsel kültürel zekâ stratejilerini kullanan danışmanların kültüre duyarlı danışma yeterliklerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Çok kültürlü psikolojik danışma eğitimi alan psikolojik danışmanların danışma yeterliklerini daha yüksek bulan Bakioğlu'nun (2017) araştırma sonuçları bu araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Araştırmasında benzer bir sonucuna ulaşan Tourek (2014) de eğitim yaşamında çok kültürlü psikolojik danışma ile ilgili ders alan psikolojik danışmanların kültüre duyarlı danışma yeterliklerini daha yüksek bulmuştur. Bu araştırmadan farklı bir sonuç ortaya koyan Demir (2016) 460 okul psikolojik danışmanı üzerinde yaptığı araştırmada çok kültürlü psikolojik danışma eğitiminin psikolojik danışmanların kültüre duyarlı danışma yeterliklerini değiştirmediği sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri üzerinde mesleki deneyimin tek başına yordayıcı bir rolü olmadığı görölse de aralarında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Mesleki deneyimi farklı psikolojik danışmanların kültüre duyarlı danışma yeterliklerini inceleyen Crook'a (2010) göre mesleki deneyimi fazla olan danışmanlar çok kültürlü danışma yeterliklerini daha yüksek algılamaktadır. Farklı sonuçlara ulaşan Güçlücan (2016) ve Genç (2019) psikolojik danışmanların mesleki deneyimlerine göre kültüre duyarlı danışma yeterliklerinin değişmediğini ifade etmiştir. Bunun nedeni psikolojik danışmanların kendi kültürlerine yakın yerlerde görev yapmayı tercih etmeleri olabilir (Demir, 2016).

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda bazı öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünün lisans ve lisansüstü programlarında Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma dersinin zorunlu ders olması sağlanabilir.
- Lisans ve lisansüstü programlarda psikolojik danışma uygulaması derslerinde öğrenciler farklı kültürlerdeki danışanlarla danışma yapmaları konusunda süpervizörleri tarafından yönlendirilebilir.
- Deneyim ile kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliği arasındaki ilişki dikkate alındığında; psikolojik danışman adayları için psikolojik danışma uygulamaları dersinin kapsamının genişletilmesi ve danışma uygulamalarının artırılması önemli görölmektedir.
- Kültürel zekânın kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliğini yordadığı göz önüne alındığında; psikolojik danışmanların kültürel zekâlarını geliştirmeye yönelik eğitim programları verilebilir ve bu konuda müdahale edici deneysel araştırmalar yapılabilir.
- Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından okul psikolojik danışmanlarına yönelik kültüre duyarlı danışma yeterliğini arttırmak amacıyla hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.
- Psikolojik danışmanların kültüre duyarlı danışma yeterliğini etkileyen nedenler hakkında daha ayrıntılı analizlerin yapılabileceği nitel araştırmalar literatüre katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Aydın, B. (2014). *Kültüre duyarlı psikolojik danışma eğitiminin psikolojik danışman adaylarının kültürel duyarlılık düzeyleri üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bakioğlu, F. (2017). *Psikolojik danışman adaylarının özyeterlikleri ile kültüre duyarlılıkları, cinsiyet rolleri ve bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Barden, S. M., & Greene, J. H. (2015). An investigation of multicultural counseling competence and multicultural counseling self-efficacy for counselors-in-training. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 37(1), 41-53.
- Bektaş, Y. (2006). Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ve psikolojik danışman eğitimindeki yeri. *Ege Eğitim Dergisi*, 7 (1), 43-59.
- Can, A. (2017). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Charkuff, R. (2011). *21. Yüzyılda Yardım Etme Sanatı*. Ankara: Nobel Yayınevi Basım Dağıtım.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd Ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Crook, T. (2010). *Relationship between counseling self-efficacy and multicultural counseling self-efficacy among school counselors*. Doctoral Thesis, Auburn University, Alabama.
- Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye'deki görünümü. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(15), 319-332.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Davis, D. N. (2014). Complexity over looked: enhancing cultural competency in the white lesbian counseling trainee through education and supervision. *Journal of Lesbian Studies*. 18 (2), 192-201.

- Demir, H.İ. (2016). *Okul psikolojik danışmanlarının kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ve çok kültürlü kişilik özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Dillon, F. R., Odera, L., Fons-Scheyd, A., Sheu, H. B., Ebersole, R. C., & Spanierman, L. B. (2016). A dyadic study of multicultural counseling competence. *Journal of Counseling Psychology*, 63(1), 57-66.
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*. California: Stanford University Press.
- Erdur-Baker, Ö. (2007). Psikolojik danışma ve kültürel faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (27), 109-122.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage Publication.
- Genç, A. (2019). *Psikolojik danışmanların psikolojik danışman nitelikleri ile kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri arasındaki ilişkide kültürel zekânın ve bilişsel esnekliğin aracı rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güçlücan, N. (2016). *Psikolojik danışmanların kültürel duyarlılık algılarının demografik ve mesleki değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. (4. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kağnıcı, Y. D. (2013). Çok kültürlü psikolojik danışma eğitiminin rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarına yerleştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (40), 222-231.
- Korban, İ. (2018). *Psikolojik danışmanların çok kültürlü psikolojik danışma yeterliklerinin psikolojik danışma becerilerini yordama düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Korkut-Owen, F., Tuzgöl-Dost, M., & Bugay, A. (2014). Psikolojik danışman eğitimcilerinin psikolojik danışman adaylarının mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri hakkındaki görüşleri. *International Journal of Human Science*, 11.
- Leong, F. T., & Lee, S. H. (2006). A cultural accommodation model for cross-cultural psychotherapy: Illustrated with the case of Asian Americans. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 43(4), 410-423.
- Özer, Ö. (2014). *Çokkültürlü Psikolojik Danışma Yeterlikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Ratts, M. J., & Greenleaf, A. T. (2017). Multicultural and social justice counseling competencies: A leadership framework for professional school counselors. *Professional School Counseling*, 21(1b), 1-9.
- Sue, D.W. (2001). Multidimensional facets of cultural competence. *The Counseling Psychologist*, 29 (6), 790-821.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tourek, S. C. (2014). *A case for mindfulness practice in fostering multicultural competence in counseling*. Doctoral Thesis, University Of Minnesota, St. Paul.
- Whitman, J. S., & Bidell M, P. (2014). Affirmative lesbian, gay, and bisexual counselor education and religious beliefs: How do we bridge the gap? *Journal of Counseling and Development*, 922, 162-169.
- Yakışır, A.N. (2009). *Modern bir olgu olarak çokkültürlülük*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yüksel-Şahin, F. (2018). *Psikolojik Danışmanlar İçin El Kitabı*. Ankara: Nobel Yayınevi Basım Dağıtım.

Predicting Multicultural Counseling Competencies: The Role of Cultural Intelligence, Multicultural Counseling Education and Professional Experience

Oğuzhan Yıldırım (PhD Student)

Ondokuz Mayıs University-Turkey

oguzhanyildirim.pdr@gmail.com

Abstract

The purpose of this study was to examine the prediction level of psychological counselors' cultural intelligence, multicultural counseling education and professional experiences on the theirs' multicultural counseling competencies. The study carried out in the screening model was conducted with active 115 psychological counselors. "Multicultural Counseling Competencies Scale" and "Cultural Intelligence Scale" were used to collect data in the study. Multiple linear regression analysis and Pearson correlation analysis were used in the analysis of the obtained data. According to the results of the research, it was found that multicultural counseling competencies and cultural intelligence, multicultural counseling education, professional experience were significantly related. It was found that the predictor variables together accounted for 34% the variance. According to the significance tests of the regression coefficients, it was determined that only cultural intelligence predicted multicultural counseling competencies.

Keywords: Multicultural counseling competencies, cultural intelligence, multicultural counseling education, professional experience



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 11, No: 1, 2020, pp. 41-52**

DOI: 10.19160/ijer.676897

Received: 18.01.2020

Revision: 12.03.2020

Accepted: 21.04.2020

Suggested Citation:

Yıldırım, O. (2020). Predicting Multicultural Counseling Competencies: The Role of Cultural Intelligence, Multicultural Counseling Education and Professional Experience. *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 11, No: 1, 2020, pp. 41-52, DOI: 10.19160/ijer.676897

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Psychological counseling is a mental health profession that helps people to be self-sufficient in their personal, social, career and academic life and supports them to solve their problems (Yüksel-Şahin, 2018). Psychological counselors need to have certain features in order to develop their competencies. The counselors have self-awareness, innovative thinking, self-esteem, authentic and honest features, accepting mistakes, humor and they should be aware of the impact of culture in the counseling process (Corey, 2008). The two most important components of the counseling process are the counselor and the client. Psychological counselors can transfer the cultural features to the counseling process. So they should be aware and careful that their cultural features affect the therapy process (Corey, 2008). Culture does not only contain phenomena such as race and ethnicity. Many concepts related to culture are considered in the process of multicultural counseling. Gender (Sue, 2001), sexual orientation (Davis, 2014), religious belief (Whitman & Bidell, 2014) and socioeconomic status (Corey, 2008) are included in multicultural counseling.

People living together cannot be expected to be the same and have common features. Even people living in the same society have different features in terms of personality characteristics, lifestyles, family life and economic conditions. According to Bektaş (2006), one of the biggest reasons for the differences among people is culture. These differences can also cause some problems. Therefore, psychological counselors should have multicultural psychological counseling competencies in order to provide efficient and effective counseling services (Demir, 2016).

Cultural intelligence is the ability that adapt to different cultures, to communicate with people in these cultures and to exhibit behaviors compatible with the culture (Early & Ang, 2003). Cultural intelligence first emerged in the USA and its importance was understood in the 1960s. One of the most important issues in multicultural counseling is psychological counselor education (Kağnıcı, 2013). It is important that psychological counseling education include multicultural counseling skills (Ayдын, 2014). It is thought that more experienced psychological counselors had more counseling processes and worked more with clients from different cultures. When all these are taken into consideration, it is seen that it is important to investigate multicultural psychological counseling competencies with cultural intelligence, multicultural counseling education and professional experience. The purpose of this study was to examine the predictive role of psychological counselors' cultural intelligence, multicultural counseling education and professional experiences on the their multicultural counseling competencies.

Method: The study carried out in the screening model was conducted with active 115 psychological counselors (65 women, 48 men) working in kindergarten, primary school, middle school and high school and in Turkey's seven geographical regions. The participants were selected by simple random sampling method. "Multicultural Counseling Competencies Scale" and "Cultural Intelligence Scale" were used to collect data in the study. Multiple linear regression analysis and Pearson correlation analysis were used in the analysis of the obtained data.

Findings: According to the results of the research, it was found that multicultural counseling competencies and cultural intelligence, multicultural counseling education, professional experience were significantly related. The correlation coefficients between multicultural psychological counseling competencies and cultural intelligence was $r = .57$, between multicultural psychological counseling competencies and professional experience was $r = .21$ and between multicultural psychological counseling competencies and multicultural counseling education was $r = -.18$.

It was found that the predictor variables together accounted for 34% the variance. The relative importance of the predictor variables was ($\beta = .538$) for cultural intelligence, ($\beta = .141$) for professional experience, and ($\beta = -.101$) for multicultural counseling. According to the significance tests of the regression coefficients, it was determined that only cultural intelligence predicted multicultural counseling competencies. In this study, the effect size was calculated as $f^2 = (.355) / (1-.355) = .55$. The effect size was found to be large.

Results and Discussion: According to the results of the research, it is seen that counselors with multicultural counseling competencies are more skilled in basic psychological counseling (Korban, 2018). Barden and Greene (2015) also stated that counselors with multicultural counseling competencies can provide more effective and efficient counseling service. According to Ratts and Greenleaf (2017), school counselors must have the multicultural counseling competencies to ensure equal rights for students with different cultures. In this study, it was seen that there were significant relationships between multicultural counseling competencies, cultural intelligence, professional experience and multicultural counseling education. In addition, it was found that cultural intelligence significantly predicted the multicultural psychological counseling competencies. Genç (2019) similarly stated that the cultural intelligence of psychological counselors predicted their multicultural counseling competencies. The counselors using cognitive cultural intelligence strategies have high level of multicultural counseling competencies (Leong & Lee, 2016). According to this research, Bakioğlu (2017) and Tourek (2014) found that counselors receiving multicultural counseling education have high level of multicultural counseling competencies. In this study, it was found that there was a significant relationship between multicultural psychological counseling competencies and professional experience. According to Crook (2010), the counselors with more professional experience perceive themselves as more competencies in multicultural counseling. However, Güçlücan (2016) and Genç (2019) stated that the professional experiences of psychological counselors doesn't affect their multicultural counseling competencies.

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 2. Ünitesine Yönelik Kazanım Odaklı Başarı Testi Geliştirme Çalışması¹

Sezgin Elbay (Dokt. Öğr.)
Anadolu Üniversitesi-Türkiye
sezgin_elbay@hotmail.com

Özet:

Başarı testleri genel olarak öğrencilerin bilişsel davranışlarını ölçmek için geliştirilmektedir. Dolayısıyla testlerin bilişsel davranışların düzeyleriyle uyumlu olması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, test geliştirme süreciyle birlikte belli aşama ve ölçütleri izleyerek, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin, "Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar" adlı 2. ünitesine yönelik güvenilir ve geçerli kazanım odaklı başarı testi geliştirmektir. Bu çerçevede kazanımları kapsayacak şekilde, 38 tane çoktan seçmeli soru maddesi yazılmıştır. Hazırlanan bu sorular uzman görüşleri doğrultusunda 25'e düşürülmüştür. Ardından hazırlanan test, önpilot olarak uygulandıktan sonra, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde Sakarya'da, MEB'in hizmet alanlarına göre ayırdığı ortaokullarda 214 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda testin, KR20 güvenirlik katsayısı 0,771; ortalama ayırt edicilik indeksi 0,461 ve güçlük indeksi de 0,542 olarak bulunmuştur. Sonuçlara göre geliştirilen başarı testinin güvenirlik ve geçerlik bağlamında kabul edilebilecek düzeyde olduğu söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Eğitim, Öğretim, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi, Bağımsızlık yolunda atılan adımlar ünitesi, başarı testi geliştirme,



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 11, Sayı: 1, 2020, ss. 53-68**

DOI: 10.19160/ijer.679934

Gönderim : 25-01-2020
Revizyon : 20-02-2020
Kabul : 20-04-2020

Önerilen Atıf

Elbay, S. (2020). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi 2. ünitesine yönelik kazanım odaklı başarı testi geliştirme çalışması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 1, 2020, ss. 53-68, DOI: 10.19160/ijer.679934

¹ Bu çalışma Anadolu Üniversitesi'nde sunulacak olan doktora tezi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

GİRİŞ

Ulusların hayatı, tarihsel gelişim süreci içerisinde birçok olaydan etkilenmiştir. Bu olaylar tarihsel bir bağlamda meydana geldiği için, olayların daha sonraki dönemlere yansımaları farklı olabilmektedir. Bu bağlamda geçmiş zamanda meydana gelen olayların ulusal hafızada taşınması gerekebilir.

Uluslar insanlar gibi hafızaları ile yaşayabilir ve yarınları bu şekilde yürüyebilirler. Nasıl ki hafızasını kaybeden, geçmişini hatırlamayan bir insan, bugün ve geleceğini bilinçli bir şekilde oluşturamazsa, tarihini bilmeyen, tarihine gerekli değeri vermeyen uluslar da, günümüzün sorunlarını çözemedikleri gibi, geleceklerini de istendik bir şekilde yapılandıramayabilirler (T.C. Genelkurmay Başkanlığı, 2009).

Her devletin kendi yurttaşlarına ulusunun tarihini, devletinin kuruluşunu, kurucularını ve devletin yönetim şeklini öğretmeye çalışması uygun olabilir. Bu sebeple adı geçen konularla ilgili okul öğrenmeleri için, derslerin konulması gerekebilir (Ünal ve Halaçoğlu, 1997, s. 1). Ortaokullar için bu derslerden en öncelikli olanı, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi olabilir. Bu ders kaynağını, 1925 yılında, Ankara Adliye Hukuk Mektebi'nde "İhtilaller Tarihi" (Akbulut, 2005, s. 19-24) adıyla okutulan dersten almaktadır. Daha sonra 1933 yılında dersin adı "İnkılap Dersi" şeklinde değiştirilerek, İstanbul Üniversitesi İnkılâp Tarihi Enstitüsü'nde okutulmaya başlanmıştır (Dönmez ve Yazıcı, 2013). Ardından 1942 yılında çıkarılan 4204 sayılı kanunla, dersin adı "Türk İnkılap Tarihi" olmuştur (Tangülü ve Karpınar, 2019, s. 1488). Bu dersin ortaokullardaki öğretimi ise 1981 yılından bu yana sürmektedir. Dersin adı ise 1981 yılında ortaokullar için "Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi" olurken, 1982 yılında "Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük" olmuştur.

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik geliştirilen öğretim programında, dersin amaçları özel amaçlar bölümünde belirtilmiştir. Bu özel amaçlardan ilk üçü Atatürk'ü tarihsel bir temsilci olarak Türk çocuklarına öğretme ve Türk çocuklarının onun kişilik özelliklerini model almalarını sağlama, Türk milletinin milli birlik ve beraber ile zorlukların üstesinden nasıl geldiğini ve Türk Millî Mücadelesi ve inkılabının, millî ve evrensel özelliklerini kavratma (MEB, 2018, s. 8) şeklindedir. Buna paralel olarak Türk milletinin 20. yüzyılın ilk çeyreğindeki var oluş mücadelesi ve Mustafa Kemal Atatürk gerçeğini, gelecek kuşaklara tanıtmak ve onları bu konularda bilinçlendirmektir (Selvi, Şahin ve Demir, 2006, s. 3).

İnkılap Tarihi yalnızca Milli Mücadele tarihini aktarmak değildir. Aynı zamanda çağdaşlaşma yolunda atılan adımları ve yenilik hareketlerinin toplumsal ve hukuki sebepleri ile birlikte açıklanmasıdır. Buna koşut olarak, temelde çağdaş Türkiye'nin kuruluşu ve tarihsel gelişim sürecinin bu ders aracılığıyla öğretilmesi söylenebilir (Akyüz, 2000). Bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi, Milli Mücadele, inkılaplar, gelişme ve çağdaşlaşma gibi kavramların öncelikli olarak anlatılması, Türk gençliğinin daha da bilinçlendirilmesi esas amaçtır (Doğanay ve Açıkse, 2006, s. 9). Bu amaçlara ulaşmak için, dersin ünitelerine yönelik çeşitli kazanımlar belirlenmiştir.

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki kazanımlar başarı testleriyle ölçülebilir. Ölçme, nesnelerin belli bir nitel veya nicel özelliğe sahip oluş derecelerini tespit etme işlemi (Atılğan, Kan ve Doğan, 2006) olarak tanımlanabilir. Değerlendirme ise, ölçme sonuçlarının ölçüt veya ölçütler takımıyla karşılaştırılarak, ölçülen nitelik hakkında karar verilmesidir (Yıldırım, 1999; Yılmaz, 2004). Okullarda i) öğrencilerin herhangi bir derse yönelik hazır bulunuşluk düzeylerini saptama, ii) öğrencilerin derste öğretilen davranışlara ne kadar sahip olduklarını belirleme, iii) ünite sonunda öğrencilerin kazanımları ne kadar edindiklerini ve öğrenmenin ne kadar sağlandığını tespit etme, iv) ünite sonunda öğrencinin eksiklerine yönelik öğrenciye dönüt verme (Özçelik, 1998); v) ders sonunda öğrencilerin beceri seviyelerini ölçme, vi) öğrencileri farklı derslere ve öğrenme alanlarına yöneltme, vii) bir eğitim programı veya öğretimin etkililiğini değerlendirme (Kempa, 1986; Yılmaz, 2004) amaçları ile ölçme ve değerlendirme yapılabilir.

Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme amacıyla anketler, sözlü sınavlar, doğru yanlış testleri, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli testler, boşluk doldurmalı testler, ölçekler, kısa yanıtlı testler, yazılı yoklamalar, açık uçlu sorular, iki aşamalı testler her derste kullanılmaktadır (Kempa, 1986; Şimşek, 2009; Ogan Bekiroğlu, 2004; Yılmaz, 2004). Öğrenci başarısını ölçmek ve çeşitli davranış düzeylerini yoklamak için -yaratma basamağı hariç- bir ünite veya tüm ünitelere yönelik konuları, sınırlı zaman aralıklarında çok sayıda soru sorarak yoklamaya olanak sağlayan çoktan seçmeli testler, günümüzde sıklıkla kullanılan ölçme araçlarından birisidir.

Çoktan seçmeli testleri Özçelik (1998) bugüne kadar bulunabilmiş en yararlı ölçme aracı olarak nitelendirmektedir. Bu bağlamda Burton, Sudweeks, Merrill ve Wood (1991), çoktan seçmeli soru maddelerinin kaliteli olarak nasıl hazırlanması gerektiğiyle ilgili yaptıkları çalışmada; çoktan seçmeli testlerin, farklı konular ile ilgili kazanımları ölçmede çok uygun bir ölçme aracı olduğunu ve basit ve karmaşık düzeydeki birçok öğrenci davranışını ölçmede kullanılabileceğini belirtmektedirler.

Türkiye ve diğer birçok ülkede, öğrencilerin bilişsel seviyelerini ya da bilişsel yeteneklerini ölçmek, öğrencileri bir üst öğrenim kurumuna yerleştirmek amacıyla çoktan seçmeli sorulardan oluşan testler kullanılmaktadır (Pressley, Yokoi, Van Meter, Van Etten ve Freebern, 1997). Bu çerçevede öğretim programlarındaki kazanımlar ile yapılan sınavların uyumunu incelemek amacıyla, Webb (1997) bazı aşama ve uyum ölçütleri geliştirmiştir. Buna paralel olarak testlerin güvenilirlik ve geçerliğini arttırmak için, okullarda uygulanan öğretim programları ile uyumunu inceleyen birçok çalışma yapılmıştır (Çepni, Kara ve Çil, 2012; Fonthal, 2004; Stern ve Ahlgren, 2002). Diğer yandan bu çalışmaların T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi bağlamında yapılmadığı belirlenmiştir.

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (T.C. İTA.) dersinde, belli bir yöntemin akademik başarı üzerindeki etkisi, çoktan seçmeli testlerle belirlenmeye çalışılmaktadır (Altıkulaç ve Akhan, 2010; Aslan, 2012; Kırhan, 2019; Özdemir, 2014; Top, 2009; Şahingöz ve Akbaba, 2009). Sonuç olarak T.C. İTA. dersinde çoktan seçmeli testlerin, akademik başarıyı saptamada yaygın olarak kullanılan ölçme araçlarından birisi olduğu söylenebilir. Geliştirilen bu testlerin, gerek akademisyen gerekse de öğretmenler tarafından, akademik başarıyı değerlendirebilmek için kullanılabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte bu testlerin kazanımları tam olarak ölçüp ölçmediği tartışmalıdır. Aynı zamanda bu testlerin T.C. İTA. dersinin 2. ünitesine yönelik geliştirilmediği ve Webb'in (1997) uyum ölçütlerini içermediği ifade edilebilir.

Webb (1997), başarı testi geliştirilirken bazı aşamalar belirlemiştir. Bu bağlamda önce dersin kazanımlarını belirlemek, her bir kazanıma uygun en az 1 tane soru geliştirmek, uzman görüşü olarak maddeleri yeniden yapılandırmak, geçerliği arttırmak için madde analizi yapmak ve teste son şeklini vermek gerekebilir. Buna paralel olarak bu çalışmada, Webb'in (1997) dersin kazanımları ile sınavların uyumunu karşılaştırmak için işe koştugu kriterler incelenerek, bir ünite için başarı testi geliştirmeye yönelik aşama ve ölçütler oluşturulmuştur. Oluşturulan bu aşama ve ölçütler ile birlikte geliştirilen başarı testinin, kazanımlar ile daha uyumlu olması ve programda yer alan içeriği tamamen kapsamaması (Akbulut ve Çepni, 2013) amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışma ile birlikte oluşturulan aşama ve ölçütler izlenerek, 8. sınıf Milli Uyanış Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar ünitesi içerisinde yer alan konu ve kavramları ölçmeye yönelik dersin kazanımlarına uygun bir başarı testi geliştirilmiştir. Kazanım odaklı başarı testi ile birlikte, öğrencilerin kavram yanılgıları, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği ve öğrenmelerin kazanımları kapsama durumu belirlenebilir.

YÖNTEM

Araştırma modeli:

Bu çalışmayla ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, "Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar" ünitesinde yer alan: "I. Dünya Savaşı'na Yol Açan Gelişmeler, Osmanlı Devleti'nin Son Savaşı I. Dünya Savaşı, İşgal Yıllarında Anadolu, Cemiyetler ve Kuvâ-yı Milliye, İstiklal Yolculuğu, Bir Millet'in Yemini Misakı Milli, Büyük Millet Meclisine Karşı Çıkarılan Ayaklanmalar ve Geçersiz Bir Antlaşma: Sevr Antlaşması" konularıyla ilgili başarılarını tespit etmek için, güvenilirliği ve geçerliği sağlanmış bir başarı testi geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Başarı testi, temelde Webb'in 1997'de geliştirdiği uyum ölçütleri başta olmak üzere, Kan (2008), Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2015), Sönmez ve Alacapınar'dan (2016) yararlanılarak geliştirilmiştir. Webb'in (1997) uyum ölçütleri, geliştirilen bir testin, dersin kazanımları ile uyumunu incelemek için hazırlanmıştır. Bu araştırmada, temel olarak bir testin geliştirilme aşamaları ile birlikte, kazanımlar ve test soruları arasındaki uyumu arttırmak amacı ile test geliştirmeye başlamadan önce, Webb'in (1997) ölçütleri incelenmiş ve bu ölçütler uyarlanarak başarı testi geliştirilmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem:

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini, Sakarya kentindeki tüm ortaokullar oluşturmuştur. Basit seçkisiz örneklem metodu kullanılarak, araştırmaya 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Sakarya'nın merkez ve bir ilçesinde öğrenim gören 248 (önpilot uygulama 34, çalışma grubu 214) 8. sınıf öğrencisi katılmıştır.

Veri Analizi:

Veri analizinde Webb'in (1997) ölçütleri ve TAP madde analiz programı işe koşulmuştur. Başarı testi geliştirilirken göz önünde bulundurulması gereken Webb'in (1997) ölçütleri şu şekildedir:

- 1) **Kategorik birlik ölçütü (categorical concurrence):** Bu ölçüt ölçme aracındaki maddelerin, kazanımların tamamını kapsama durumu hakkında genel bir bilgi vermeyi amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için başarı testindeki sorular ile dersin kazanımları eşleştirilmektedir. Uzmanların yaptığı bu eşleştirmenin uyum yüzdesine bakılmaktadır.
- 2) **Bilgi tutarlığının derinliği ölçütü (depth of knowledge consistency):** Bu ölçüt, dersin kazanımlarına göre ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin bilmeleri ve yapmaları gereken kazanımların düzeyine göre belirlenmektedir. Bu bağlamda kazanımlarda yer alan davranışlar ile soruların uyum yüzdeleri incelenmektedir.
- 3) **Bilgi uygunluk aralığı ölçütü (range of knowledge correspondence):** Bu ölçüt dersin kazanımlarıyla test maddelerinin uyumunu ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin kazanımla sahip olması gereken davranış ile soruda yoklanan davranışın uyumunun saptanması gerekmektedir.
- 4) **Temsilin dengesi ölçütü (balance of representation):** Bu ölçüt soruların kazanımlara nasıl dağıldığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Belirlenen formülle hesaplanacak değer, soruların kazanımlara dağılımını vermektedir. Formül şu şekildedir:

$$\text{Denge İndeksi} = 1 - \left(\sum_{k=2}^O \left| \frac{1}{(O) - I(k)} - \frac{1}{(H)} \right| \right) / 2.$$

O: Toplam kazanım sayısı,

I (k): Kazanım başına düşen soru sayısı,

H= Toplam soru sayısı.

Bu formüle göre hesaplanan değerin 0,7'den büyük olması gerekmektedir. Böylelikle soruların kazanımlara dağılım oranının kabul edilebilir değerde olduğu sonucu çıkarılabilmektedir.

Başarı Testi Geliştirme Süreci:

Başarı testi geliştirme aşamaları aşağıda sunulmuştur:

1. aşama: Webb (1997) geliştirilen bir testin kazanımlarla uyumunu incelemek için, dört ölçüt belirlemiştir. Test geliştirme çalışmalarında, ilk aşamada kazanımlar ve ders kitabı incelenerek, her bir kazanımı kapsayan en az bir soru yazılmalıdır.

Bu bağlamda 8. sınıf "Millî Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar" ünitesinin konu başlıkları, kazanım ve kavramlar öğretim programı ve ders kitabından belirlenmiştir. Buna yönelik olarak belirtke ve madde analiz tablosu oluşturulmuştur. Toplamda 8 kazanım ve 22 konudan oluşan üniteye ilişkin, kazanım ve konuları kapsayacak şekilde 35 tane çoktan seçmeli soru maddesi yazılmıştır. Kazanım ve konuları kapsayan madde analizleri, tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1:

Kazanım ve konuları kapsayan madde analiz tablosu

Konular	Kazanım Bileşen Listesi	Madde
I.Dünya Savaşı'na Yol Açan Gelişmeler	Birinci Dünya Savaşı'nın patlak vermesine yol açan olayı açıklama	7.
	Kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti'nin Avrupa devletleri arasındaki yerini açıklama	24.
Osmanlı Devleti'nin Savaşta Girmeye Nedenleri	Osmanlı Devleti'nin I.Dünya Savaşı'nda mücadele ettiği cepheleri sınıflama	4.
Osmanlı Devleti'nin Savaşta Girdiği Cephe	Kanıtlara dayanarak Mustafa Kemal Paşa'nın I.Dünya Savaşı'nda gösterdiği başarıları yorumlama	8.
	Kanıtlara dayanarak I.Dünya Savaşı devam ederken yaşanan gelişmeleri açıklama	22.
Ermeni Sorunu	Kanıtlara dayanarak Ermeni Tehciri Kanunu ile ilgili süreci açıklama	14.
I.Dünya Savaşı'nın Sonu	Wilson ilkelerini açıklama	20.
	I.Dünya Savaşı'nın sonundaki gelişmeleri yorumlama	17.
İşgal Yıllarında Anadolu	Mondros Ateşkes Antlaşması'nın imzalanması karşısında Mustafa Kemal Paşa ve Türk halkının eğilimlerini analiz etme	1.
	Osmanlı Devleti'ni Mondros Ateşkes Antlaşması'nı imzalamaya iten sebepleri listeleme	9.
	Mondros Ateşkes Antlaşması'nın imzalanması karşısında İstanbul Hükümeti'nin eğilimlerini analiz etme	10.
Cemiyetler	Yararlı cemiyetlerin genel özelliklerini açıklama	2.
	Zararlı cemiyetlerin kurulma nedenleri açıklama	11.
	Kanıtlara dayanarak Kuvâyi Milliye birliklerinin neden kurulduğunu söyleme	12.
Mustafa Kemal Samsun'da	Kanıtlara dayanarak Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'da yaptığı faaliyetleri analiz etme	19.
Millî Şuur Uyanıyor: Havza	Havza Genelgesi sırasında beliren farklı görüşleri analiz etme	15.

Genelgesi		
Bir İhtilal Bildirgesi: Amasya Genelgesi	Amasya Genelgesi'nde alınan kararların birçok komutan tarafından imzalanmasını yorumlama	16.
İstiklal Meşalesi: Erzurum Kongresi	Erzurum Kongresi kararlarını yorumlama	5.
Millî İradenin Sesi: Sivas Kongresi	Sivas Kongresi sırasında beliren farklı görüşleri analiz etme	15.
Temsil Heyetinin Zaferi: Amasya Görüşmeleri	Amasya Görüşmeleri sırasında beliren farklı görüşleri analiz etme	
İrade-i Millîye Gazetesi	Basının önemini kanıtlara dayalı olarak analiz etme	18.
Millî Mücadele'nin Kalbi Ankara	Temsil Heyeti'nin Ankara'ya geliş nedenlerini açıklama	21.
İstanbul'un İşgali ve Mebusan Meclisinin Dağıtılması ile Misakımillî Kararları	Misakı Milli kararlarını analiz etme	13.
Büyük Millet Meclisinin (BMM) Açılması	BMM'nin açılışını "ulusal egemenlik" ilkesiyle ilişkilendirme	6.
BMM'ye Karşı Çıkarılan Ayaklanmalar	Hiyanet-i Vataniye Kanunu'nu analiz etme	23.
	Sevr Antlaşması'nın maddelerini analiz etme	3.
Geçersiz Bir Antlaşma: Sevr Antlaşması	Kanıtlara dayanarak Sevr Antlaşması'na BMM hükümetinin gösterdiği tepkileri değerlendirme	25.

2. aşama: Bu aşamada, hazırlanan sorular; soru kökü, soruda yer alan çeldiriciler, soruların kazanımları kapsama durumu, soruların kazanımlara uygunluğu, soruda ölçülen davranış ve kazanımda ölçülmek istenen davranışın uyumu bakımından alan uzmanlarına incelettirilerek, dönütleri doğrultusunda düzeltilmelidir. Bu amaçla bir kontrol listesi oluşturulmuş ve belirlenen ölçütler bakımından uzmanların soruları değerlendirmeleri sağlanmıştır. Bu aşamada ön incelemeden geçirilen sorular 25'e düşürülmüştür.

Çalışmada kullanılan başarı testi için hazırlanan 25 soru, uzman görüşüne sunulmuştur. Bu bağlamda sorular; kapsam geçerliği, yazı, dil, anlatım, ölçme ve değerlendirme açısından değerlendirilmiştir. Tablo 2'de, görüşü alınan uzman grubuna ait veriler belirtilmiştir.

Tablo 2:

Uzman grubun özellikler

Kıdem	Cinsiyet	Unvan	Uzmanlık Alanı
19	Erkek	Doç. Dr.	Sosyal Bilgiler Eğitimi
9	Kadın	Dr. Öğrt. Üyesi	Sosyal Bilgiler Eğitimi
5	Kadın	Dr. Öğrt. Üyesi	Sosyal Bilgiler Eğitimi
3	Kadın	Dr. Öğrt. Üyesi	Sosyal Bilgiler Eğitimi
8	Kadın	Arş. Gör. Dr.	Sosyal Bilgiler Eğitimi
8	Erkek	Arş. Gör. Dr.	Sosyal Bilgiler Eğitimi
20	Erkek	Öğretmen	Sosyal Bilgiler Öğretmeni
18	Erkek	Öğretmen	Sosyal Bilgiler Öğretmeni
6	Erkek	Öğretmen	Sosyal Bilgiler Öğretmeni
6	Erkek	Öğretmen	Sosyal Bilgiler Öğretmeni
11	Kadın	Prof. Dr.	Türk Dili ve Edebiyatı
3	Kadın	Öğretmen	Türkçe Öğretmeni
6	Erkek	Öğretmen	Türkçe Öğretmeni
15	Kadın	Dr. Öğrt. Üyesi	Öğretimde Program Geliştirme

Başarı testine yönelik uzmanlardan görüş, öneri ve değerlendirme alındıktan sonra, testin bazı soruları değiştirilmiş ve testten bir soru çıkarılmıştır. Çıkarılan sorunun yerine, uzmanların görüşü alınarak soru havuzundan bir soru, denemelik teste eklenmiştir.

3. aşama: Testte, uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, testin yapı geçerliğini sağlamak için, madde analizi yapılmalıdır (Turgut, 1992). Böylece soruların daha kaliteli olması sağlanabilir. Bu çalışmada testteki bazı maddeler sorunlu görüldüğü ve bir ders saatinde testin tamamlanması istendiği için, test maddeleri 25'e düşürülmüştür. Öte yandan kapsam geçerliğinin etkilenmemesi için, her kazanımın en az 2 soruyla ilişkili olması sağlanmıştır. Daha sonra pilot uygulama için test, 34 kişiden oluşan 8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Önpilot uygulama, Sakarya'nın bir ilçesinde yer alan iki ayrı ortaokulda yapılmıştır. Okulların birinde 29, diğerinde 8 öğrenci öğrenim görmektedir. Ancak pilot uygulamaya 1 özel gereksinimi olan öğrenci ile testin uygulandığı gün okulda olmayan 2 öğrenci katılamamıştır. Pilot uygulamanın yapıldığı ortaokullardaki sosyal bilgiler öğretmenleri sırasıyla 8 ve 20 yıllık deneyime sahiptir.

Test, X ortaokulunda araştırmacı, Y ortaokulunda ise sosyal bilgiler öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Test yaklaşık 40 dakikada cevaplanmıştır. Elde edilen veriler, TAP programında analiz edilmiştir. Bu programda, testin güvenilirliğinin yanı sıra, madde analizi de yapılmıştır. Madde analizi sonucunda ayırt edicilik indeksini değerlendirirken şu ölçütler esas olmuştur:

Herhangi bir testteki maddelerin ayırtıcılık gücü indeksi -1 ile +1 arasında değişmektedir. Madde ayırt ediciliğinin belirlenen ölçüt değerlerde olması, testin geçerliğini arttırmaktadır. Bu bağlamda maddelerin ayırt edicilik indeksi; 0,40 ve daha büyük ise madde çok iyi, 0,30-0,39 arasında ise madde oldukça iyi, 0,20-0,29 arasında ise madde zorunlu hallerde kullanılabilir; ancak düzeltmelerle geliştirilmesi gerekir, 0,19 ve daha küçük ise, madde kalitesiz bir maddedir; eğer düzeltmelerle geliştirilemiyorsa testten mutlaka çıkarılmalıdır (Turgut, 1992; Tekin, 2000). Bu ölçütlere göre ayırt edicilik indeksi 0,19 ve daha küçük değerde olan maddeler (5, 6, 13 ve 14) düzeltilmiştir. Geliştirilen testin Sperman Brown güvenilirlik katsayısı 0,758; KR20 (Alpha) değeri ise 0,70 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin en az 0,70 olması beklenmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2015).

4. aşama: Düzeltilen maddeler ile birlikte geliştirilen başarı testi, tekrar öğrencilere uygulanarak başka eksiklikleri olursa bunlar giderilebilir. Bu bağlamda başarı testine son şekli verildikten sonra, test Sakarya kent merkezinde yer alan bir ortaokul ile Ferizli ilçesindeki üç ortaokulun 2 farklı 8. sınıfında toplamda 214 öğrenciye pilot olarak uygulanmıştır. Pilot uygulamanın yapıldığı sınıflarda ortalama 27 öğrenci öğrenim görmektedir.

Başarı testi 112 kız, 102 erkek öğrenciye (n=214) uygulandıktan sonra, testin tekrar madde ayırt edicilik indeksi ve madde güçlük derecesi hesaplanmıştır. Madde analizi sonucuna göre, testin kapsam geçerliğini zedelemeyecek şekilde, 4 maddede gerekli düzeltmelerin yapılmasına karar verilmiştir. Böylelikle 25 çoktan seçmeli sorudan oluşan test, uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

5. aşama: Webb'e (1997) göre, soruların kazanımlardaki denge oranı hesaplanmalıdır.

Bu çalışmada soruların kazanımlara dağılım oranı Webb'in (1997) formülü kullanılarak 0,90 olarak bulunmuştur. Geliştirilen sorular 25 olsa da, en az 4 sorunun sorunlu olabileceği öngörülerek, hesaplama 21 soru üzerinden yapılmıştır. Bu değer sınır değer olan 0,70'in üzerinde olduğu için, soruların kazanımlara dağılım oranının dengeli olduğu söylenebilir.

$$1-(|1/8-1/21| + |1/8-2/21|)/2 = 0,90.$$

BULGULAR

Önpilot Uygulamaya Yönelik Bulgular

Başarı testinin yapı geçerliğini sağlamak için, TAP programıyla madde analizi yapılmış ve madde analizinde hesaplanan madde ayırt edicilik indeksleri ve güçlük dereceleri tablo 3'te sunulmuştur.

Kline'ye (1986) göre, testi oluşturan maddelerin güçlük indeksleri 0,20 ile 0,80 arasında dağılım göstermelidir. Tablo 3'e bakıldığında, madde güçlük indekslerinin 0,206 ile 0,735 arasında, ayırt edicilik indekslerinin ise -0,327 ile 0,909 arasında değiştiği görülmektedir. Test maddelerin ayırtıcılık gücü indeksleri -1 ile +1 arasında değişmektedir. Madde ayırt ediciliğinin yüksek olması, testin iç tutarlığı dolayısıyla geçerliğini arttırmaktadır.

Tablo 3:

Önpilot uygulama sonucu oluşan madde analizleri

Madde	Güçlük İndeksi	Ayırt Edicilik İndeksi	Üst Grup	Alt Grup
1	0,38	0,44	7 (0,64)	2 (0,20)
2	0,56	0,52	9 (0,82)	3 (0,30)
3	0,35	0,72	9 (0,82)	1 (0,10)
4	0,41	0,25	6 (0,55)	3 (0,30)
5	0,56	-0,33	3 (0,27)	6 (0,60)
6	0,29	0,06	4 (0,36)	3 (0,30)
7	0,41	0,25	6 (0,55)	3 (0,30)
8	0,62	0,42	9 (0,82)	4 (0,40)
9	0,56	0,62	9 (0,82)	2 (0,20)
10	0,35	0,63	8 (0,73)	1 (0,10)
11	0,41	0,72	9 (0,82)	1 (0,10)
12	0,74	0,60	11 (1,00)	4 (0,40)
13	0,44	0,15	6 (0,55)	4 (0,40)
14	0,53	0,91	10 (0,91)	0 (0,00)
15	0,44	0,62	9 (0,82)	2 (0,20)
16	0,53	0,42	9 (0,82)	4 (0,40)
17	0,41	0,25	6 (0,55)	3 (0,30)
18	0,62	0,61	10 (0,91)	3 (0,30)
19	0,56	0,43	8 (0,73)	3 (0,30)
20	0,41	0,35	6 (0,55)	2 (0,20)
21	0,50	0,25	6 (0,55)	3 (0,30)
22	0,32	0,25	5 (0,45)	2 (0,20)
23	0,41	0,14	7 (0,64)	5 (0,50)
24	0,21	0,07	3 (0,27)	2 (0,20)
25	0,35	0,45	6 (0,55)	1 (0,10)

Tablo 3 incelendiğinde; ayırt edicilik indeksi 0,40 ve büyük olan 1, 2, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19 ve 25 numaralı 14 maddenin çok iyi ayırt edicilik indekslerinin olduğu, 0,30-0,39 arasında olan 20. maddenin oldukça iyi bir madde olduğu görülmektedir. Bu maddelerde herhangi bir değişiklik yapılmadan teste alınmasına karar verilmiştir.

Ayırt edicilik indeksi 0,20 ile 0,29 arasında olan 4, 7, 17, 21 ve 22 numaralı 5 maddede düzeltmeler yapıldıktan sonra teste alınmasına karar verilmiştir. Ayırt edicilik indeksi 0,19 ve daha küçük olan 5, 6, 13, 23 ve 24 numaralı 5 maddenin doğru cevabının birden çok olduğu ve soruların belirsiz olduğu tespit edildiğinden, bu soruların esaslı bir değişikliğe tabi tutulmasına karar verilmiştir.

Pilot Uygulamaya Yönelik Bulgular

Önpilot uygulama sonucuna göre başarı testinde gerekli düzeltme ve değişiklikler yapıldıktan sonra, pilot uygulama ile belirlenen ortaokullarda 25 sorudan oluşan test, 214 8. sınıf öğrencisine uygulanarak, tekrar madde analizi yapılmıştır. Madde analizi sonuçları, tablo 4'te

sunulmuştur. Bu uygulama sonucunda KR20 (Alpha)=0,763 olarak bulunmuştur. Sperman Brown güvenirlik katsayısı ise 0,758 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4:

Pilot uygulama sonucu oluşan madde analizleri

Soru no	Grup	Seçenekler				Madde çıkarılırsa KR20	p (güçlük)	d (ayırt edicilik)
		A	B	C	D			
1	üst	1	6	51*	5	0,752	0,59	0,49
	alt	13	11	21	19			
2	üst	15	4	1	43*	0,764+	0,59	0,28
	alt	15	11	12	26			
3	üst	1	18	4	38*	0,767+	0,47	0,30
	alt	14	15	14	20			
4	üst	4	20	35*	4	0,769+	0,43	0,23
	alt	7	25	21	11			
5	üst	48*	0	15	0	0,766+	0,59	0,24
	alt	34	8	13	8			
6	üst	38*	8	2	12	0,760	0,38	0,37
	alt	15	18	15	12			
7	üst	1	47*	0	15	0,752	0,43	0,56
	alt	13	12	8	31			
8	üst	2	0	60*	1	0,751	0,75	0,46
	alt	17	7	32	8			
9	üst	3	5	9	45*	0,764+	0,54	0,35
	alt	13	12	14	24			
10	üst	0	0	7	56*	0,745	0,58	0,67
	alt	12	14	22	14			
11	üst	55*	1	5	2	0,753	0,67	0,46
	alt	27	9	14	13			
12	üst	52*	3	8	0	0,757	0,60	0,43
	alt	26	14	13	11			
13	üst	4	0	53*	5	0,751	0,58	0,55
	alt	16	14	19	14			
14	üst	3	0	60*	0	0,743	0,69	0,64
	alt	19	11	20	11			
15	üst	0	55*	7	1	0,747	0,54	0,55
	alt	7	21	22	12			
16	üst	62*	0	1	0	0,745	0,72	0,58
	alt	26	8	11	15			
17	üst	0	62*	1	0	0,745	0,68	0,61
	alt	14	24	16	8			
18	üst	9	3	5	41*	0,750	0,40	0,51
	alt	24	6	20	9			
19	üst	51*	0	11	1	0,748	0,57	0,53
	alt	18	14	20	8			
20	üst	7	15	37*	2	0,759	0,36	0,42
	alt	15	18	11	15			
21	üst	2	46*	4	7	0,754	0,48	0,55
	alt	21	12	10	14			
22	üst	48*	1	9	3	0,757	0,49	0,47
	alt	19	9	13	18			
23	üst	11	45*	3	2	0,756	0,43	0,47
	alt	21	16	9	12			
24	üst	7	16	17	22*	0,771+	0,33	0,09
	alt	14	12	14	17			
25	üst	37*	22	1	1	0,755	0,43	0,42
	alt	11	27	8	13			

Tablo 5:

Pilot uygulama sonucu soruların d (madde ayırt edicilik) indeksleri

D İndeksi	Toplam
0,40 ve daha büyük	18
0,30-0,39	3
0,20-0,29	3
0,19 ve daha küçük	1

Tablo 4 ve 5'e bakıldığında, ayırt edicilik indeksi 0,40 ve daha büyük olan 1, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 ve 25 numaralı 18 maddenin; 0,30- 0,39 arasında olan 3, 6 ve 9 numaralı 3 maddenin, 0,20 ile 0,29 arasında olan 2, 4 ve 5 numaralı 3 maddenin olduğu görülmektedir. Ayrıca, testin ortalama güçlük indeksi 0,533 olurken, ayırt edicilik indeksi 0,449 olmuştur.

Normal dağılan bir grupta çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) kat sayıları -1 ile +1 arasında değişmelidir (Tabachnick ve Fidel, 2001). Nokta Çift Serili Korelasyon kat sayılarının ise (Mean Point Biserial) 0,3'den büyük olması gerekmektedir. Bu bağlamda T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin, 2. ünitesine yönelik olarak geliştirilen kazanım odaklı başarı testinin, Skewness değeri= -0,081 iken, Kurtosis değeri= -0,842'dir. Ayrıca Nokta Çift Serili Korelasyon Kat Sayısı (N.Ç.S.K.K)= 0,388 şeklindedir. Elde edilen bu sayılar, testin kabul edilebilir değerlerde olduğunu göstermektedir.

Testten 24. madde çıkarıldığında, test ve madde istatistik değerleri tablo 6'da sunulmuştur. Tablo 6'daki değerlere göre, 24. maddenin testten çıkarılması, testin güvenirlik ve geçerlik değerlerini arttırmaktadır.

Tablo 6:

Testten 24. madde çıkarıldığında test ve madde istatistikleri

İstatistik Türü	Değerler
Skewness	-0,067
Kurtosis	-0,854
N.Ç.S.K.K	0,402
KR(20)	0,771
Ortalama Ayırt Edicilik	0,461
Ortalama Güçlük	0,542
Spearman-Brown	0,754

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın amacı, 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin 2. ünitesine yönelik güvenirlik ve geçerliği kabul edilebilir değerlerde olan ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan kazanım odaklı başarı testi geliştirmektir. Hazırlanan başarı testleri standardize aşamalardan geçmekte ve güvenirlik ve geçerliği büyük ölçüde sağlanmış testler olarak kullanılabilir (Narlı ve Başer, 2008). Bu bağlamda araştırmada test geliştirme süreci izlenerek, ölçme aracının (başarı testi) standardize aşamalardan geçirilerek oluşturulması ve güvenirlik ve geçerliğinin ölçüt değerlerde olması hedeflenmiştir. Böylece ölçme aracı kullanıma hazır hale getirilmeye çalışılmıştır.

Başarı testleri dersin kazanımlarını kapsamalıdır. Başka bir ifadeyle, kazanım-öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme arasında bir uyumun olması gerekmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2014). Bu bağlamda kazanımlar ile başarı testleri arasındaki uyuma yönelik birçok

çalışmanın yapıldığı (Akbulut ve Çepni; 2013; Liu ve Fulmer, 2008; Saderholm ve Tretter, 2008; Sireci, Hauger, Wells, Shea ve Zenisky, 2009; Yan ve Erduran, 2009) tespit edilmiştir.

Kazanımları ölçmeye yönelik testlerin geliştirilmesi akademik başarıyı arttırabilir (Fonthal, 2004). Akademik başarıdan başka, kazanımların gerçekleşme durumuna göre program geliştirme çalışmalarının yapılabilmesi, hangi kazanımlarda öğrenme eksiklik ve yanlışlıklarının olduğunun tespiti, tanımlanan kazanım düzeyi ile gözlenenler arasındaki uyumun ortaya çıkarılabilmesi için de kazanım odaklı başarı testlerine ihtiyaç duyulabilir. Böylelikle kanıt ve ölçütlere göre eğitimsel kararlar verilebilir. Bu gerçekleşmediği takdirde -yani kazanımların hedeflediği bilişsel düzeyi ölçemeyen testler geliştirilirse- öğrenme ürünleri ile ilgili verilebilecek her karar, dayanaksız olabilir. Bu bağlamda MEB, her bir dersin üniteleriyle ilgili kazanım kavrama testleri geliştirmektedir (<https://odsgm.meb.gov.tr/kurslar/>).

Alanyazında T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik başarı testlerinin geliştirildiği (Altıkulaç ve Akhan, 2010; Aslan, 2012; Kırhan, 2019; Özdemir, 2014; Top, 2009; Şahingöz ve Akbaba, 2009) saptanmıştır. Öte yandan bu testlerin kazanım odaklı olup olmadığına ilişkin herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Bununla birlikte bu testler incelendiğinde Webb'in (1997) geliştirdiği ölçütlerle uyumlu olmadığı söylenebilir. Hâlbuki geliştirilen bir testin kapsam geçerliği için kanıt ararken, kazanımların işaretçileri olan kritik davranışların belirlenip, buna uygun olarak test maddelerinin oluşturulması gerekmektedir.

Çalışmada test geliştirme süreci (Kan, 2008) uygulanarak, Webb'in (1997) dersin kazanımları ve başarı testi arasındaki uyumu ölçmek için kullandığı ölçütler işe koşulmuştur. Bu bağlamda testin amacı belirlenmiş, belirtke tablosu yapılmış, her bir kazanımı ölçmeye uygun en az 2 sorudan oluşan denemelik madde havuzu oluşturulmuş, denemelik maddeler gözden geçirilmiş, denemelik test formu uygulanmış (ön pilot uygulama), test ve madde istatistikleri yapılmış, testteki maddeler tekrar gözden geçirilmiş, taslak test çalışma grubuna uygulanmış ve testin tekrar test ve madde istatistikleri yapılmıştır.

Sonuç olarak ayırt edicilik indeksi 0,40 ve daha büyük olan 1, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 ve 25 numaralı 18 maddenin bilen ve bilmeyen grubu çok iyi; 0,30- 0,39 arasında olan 3, 6 ve 9 numaralı 3 maddenin ise, bilen ve bilmeyen grubu oldukça iyi ayırt edebildiği söylenebilir. Bu maddelerde herhangi bir değişiklik yapılmadan, başarı testinin nihai formuna alınmasına; ayırt edicilik indeksi 0,20 ile 0,29 arasında olan 2, 4 ve 5 numaralı 3 maddede uygun değişikliklerin yapılmasına; aksi takdirde bu maddelerin testten çıkarılmasına; ayırt ediciliği 0,19'dan küçük olan 24. maddenin ise testten çıkarılarak, madde havuzunda aynı kazanımı ölçmeye uygun başka bir maddenin teste eklenmesine karar verilmiştir.

Testlerin ortalama bir güçlük ve ayırt edicilik düzeyine sahip olması beklenmektedir. Bu testin ortalama bir güçlük düzeyine sahip olduğu ($r = 0,533$) ve ayırt edicilik gücünün iyi olduğu ($p = 0,449$) söylenebilir. Madde güçlük indekslerinin 0,50 olacak şekilde dağılması, testin geniş bir ranjda, tüm yetenek gruplarına hitap edebilecek (Kan, 2008) bir yapıya sahip olduğunu gösterebilir.

Madde analizlerine ek olarak, testin tamamına yönelik istatistiklerin de başarı testi geliştirilirken göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu bağlamda, geliştirilen bir testin KR20 (Alpha) güvenirlik kat sayısının 0,70 ve daha büyük olması istenmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2015). Yapılan çalışmada testin ön-pilot uygulamasına göre KR20 değeri= 0,70 iken; pilot uygulama sonucunda oluşan KR20 değeri= 0,771 olmuştur. Bu değerlere dayanarak, testin kabul edilebilir değerlerde olduğu söylenebilir.

Çalışmada, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin "Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar" adlı 2. ünitesindeki kazanımlar göz önünde bulundurularak, bir başarı testi geliştirilmiştir. Bu testin dersin kazanımlarıyla uyumlu olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla testin, 2. üniteye yönelik öğrencilerin hazır bulunuşluklarını saptayabileceği ve öğrencilerin akademik başarıları ile birlikte kavram yanılgılarını ortaya koyabileceği düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle

araştırmacı ve uygulamacılar, bu testi ünite başında ve sonunda uygulayarak, öğrenci başarısını yordayabilirler.

Öğretim programında yer alan diğer ünitelere yönelik benzer bir test geliştirme süreci izlenerek geçerliği ve güvenilirliği sağlanan, kazanım odaklı testler geliştirilebilir. Bu testler, tezlerde, öğretmenlerin biçimlendirme-yetiştirmeye dönük değerlendirme çalışmalarında ve herhangi bir başarı yoklaması yapan çalışmalarda kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Akbulut, D. A. (2005). Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi dersi hakkında, *ilk ve orta öğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri Sempozyumu bildiriler kitabı* içinde, 2005, Ankara, s. 19-24.
- Akbulut H. İ. ve Çepni S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir? : İlköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1), 18-44.
- Akyüz, Y. (2000). *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1 Türk İnkılabının hazırlık dönemi ve Türk İstiklal Savaşı*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- Altıkulaç, A. ve Akhan, N. H. (2010). 8. Sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yaratıcı drama yöntemi ve altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanılmasının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 225-247.
- Anderson L. W. ve Krathwohl D. (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama*. (çev.: Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Pegem.
- Aslan, S. (2012). *8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi kavramlarının öğretiminde bulmacaların öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Atılğan, H., Kan, A. ve Doğan N. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Burton, S. J., Sudweeks, R. R., Merrill, P. F., & Wood, B. (1991). *How to prepare better multiple-choice test items: Guidelines for university faculty*. Brighaam Young University Testing Services and the Department of Instructional Science.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Çepni, S., Kara, Y. ve Çil, E. (2012). Middle school science and items of high school entrance examination: Examining the gap in Turkey. *Journal of Testing and Evaluation*, 40(3), 2-13.
- Doğanay, R. ve Açıkse, E. (2006). *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi ve Atatürk İlkeleri*. Elazığ: Manas Yayıncılık.
- Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2013). "Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında tarihi karakterlerin kullanımını etkileyen faktörler", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 243-265.
- Fonthal, G. (2004). *Alignment of state assessments and higher education expectations: Definition and utilization of an alignment index*. University of California, Irvine.
- <https://odsgm.meb.gov.tr/kurslar/> 29.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Kan, A. (2008). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (Ed. Satılmış Tekindal) kitabının içinde Ölçme Aracı Geliştirme sy. 247-278*. Ankara: Pegem.
- Kempa, R. (1986). *Assessment in science*. Cambridge, London: Cambridge University Press.
- Kline, P. (1986). *A handbook of test construction*. New York: Methuen Co. Ltd.
- Kırhan, Y. Y. (2019). T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Çanakkale Savaşları konusunun öğretiminde görsel materyale Felton ve Allen modeline göre soru sorma ile Nichol modeline göre soru sormanın akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 215-233.
- Liu, X., & Fulmer, G. (2008). Alignment between the science curriculum and assessment in selected NY state regents exams. *Journal of Science Education and Technology*, 17(4), 373-383.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı*. Ankara.
- Narlı, S. ve Başer, N. (2008). "Küme, bağıntı, fonksiyon" konularında bir başarı testi geliştirme ve bu başarı testi ile üniversite Matematik bölümü 1. sınıf öğrencilerinin bu konulardaki hazırbulunuşluklarını betimleme üzerine nicel bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 147-158.
- Ogan Bekiroğlu, F. (2004). *Ne kadar başarılı?, Klasik ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri ve Fizikte uygulamalar* (1. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdemir, K. (2014). *Ortaöğretim Tarih derslerinde kullanılan görsel materyallerin öğrenci akademik başarı ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pressley, M., Yokoi, L., Van Meter, P., Van Etten, S., & Freebern, G. (1997). "Some of the reasons why preparing for exams is so hard: What can be done to make it easier? *Educ. Psychol. Rev.*, 9(1), 1-38.
- Saderholm, J. C., & Tretter, T. R. (2008). Identification of the most critical content knowledge base for middle school science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 19(3), 269-283.
- Selvi, H., Şahin, E. ve Demir, M. (2006). *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Sireci, S. G., Hauger, J. B., Wells, C. S., Shea, C., & Zenisky, A. L. (2009). Evaluation of the standard setting on the 2005 grade 12 national assessment of educational progress Mathematics test. *Applied Measurement in Education*, 22(4), 339- 358.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. 4. baskı, Ankara: Anı.
- Stern, L., & Ahlgren, A. (2002). Analysis of students' assessments in middle school curriculum materials: Aiming precisely at benchmarks and standards. *Journal of Research in Science Teaching*. 39(9), 889-910.
- Şahingöz, M. ve Akbaba, B. (2009). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi öğretiminde çoklu ortam kullanımının akademik başarı ve tutuma etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(Mayıs), 17-37.
- Şimşek, A. (2009). *Öğretim tasarımı* (1. baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (Fourth Edition). Allyn and Bacon, MA.
- Tangülü, Z. ve Karpınar, O. (2019). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi konuları üzerine yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Belgi Dergisi, Pamukkale Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayını*, 2(18), 1487-1506.
- T.C. Genelkurmay Başkanlığı. (2009). *Türk Tarihi içinde Atatürk ve Cumhuriyet*. Ankara: Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı.
- Top, M. (2009). *İlköğretim 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde edebî ürünlerin kullanımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Ünal, M. A. ve Halaçoğlu, A. (1997). *Türk İnkılabı Tarihi ve Atatürk İlkeleri*. Isparta.
- Webb, N. L. (1997). *Determining alignment of expectations and assessments in Mathematics and Science Education*. NISE brief 1(2). Madison, WI: University of Wisconsin- Madison, National Institute for Science Education.
- Yan, X., & Erduran, S. (2009). Arguing online: Case studies of pre-service science teachers' perceptions of online tools in supporting the learning of arguments. *Journal of Turkish Science Education*, 5(3), 2-31.
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Yılmaz, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (7. baskı). Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

Acquisition Oriented Achievement Test Development Study Aimed at Second Unit of T.R. History of Revolution and Kemalism Course

Sezgin Elbay (PhD Candidate)

Anadolu University-Turkey

sezgin_elbay@hotmail.com

Abstract

Achievement tests are generally developed to measure students' cognitive behavior. Therefore, tests should be compatible with the levels of cognitive behavior. In this context, the aim of the research is to develop a reliable and valid acquisition-oriented achievement test for the second unit of the T.R. History of Revolution and Kemalism course by following the test development process. In this framework, 38 multiple choice question items were written to cover the achievements. These prepared questions were reduced to 25 in line with expert opinions. Then, after the test was applied preliminarily, it was applied to 214 students in secondary schools in Sakarya, in the second term of the 2018-2019 academic year. As a result of the application, KR20 reliability coefficient of the test was found to be 0,771; the average discrimination index was found to be 0.461 and the difficulty index was found to be 0.542. It can be said that the success test developed according to the results is at an acceptable level in the context of reliability and validity.

Keywords: Education, Teaching, T. R. Revolution History and Kemalism course, Steps taken towards independence unit, Test development study,



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 11, No: 1, 2020, pp. 53-68**

DOI: 10.19160/ijer.679934

Received: 25-01-2020

Revision: 20-02-2020

Accepted: 20-04-2020

Eğitim, Öğretim, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi, Bağımsızlık yolunda atılan adımlar ünitesi, başarı testi geliştirme

Suggested Citation:

Elbay, S. (2020). Gain oriented acquisition test development study aimed at second unit of T.R. History of Revolution and Kemalism. *e-International Journal of Educational Research*, Vol: 11, No: 1, 2020, pp. 53-68, DOI: 10.19160/ijer.679934

EXTENDED ABSTRACT

Problem: In T.R. Revolution History and Kemalism course, the effect of a particular method on academic success is tried to be determined by multiple choice tests (Altıkulaç & Akhan, 2010; Aslan, 2012; Kırhan, 2019; Özdemir, 2014; Top, 2009; Şahingöz & Akbaba, 2009). As a result, it can be said that multiple choice tests in T.R. Revolution History and Kemalism course are one of the commonly used measurement tools in determining academic success. It is thought that these developed tests can be used both by academicians and teachers to evaluate academic success. However, it is controversial whether these tests accurately measure acquisition. At the same time, it can be stated that these tests were not developed for the second unit of the History of Revolution and Kemalism course and did not include Webb's (1997) compliance criteria. In this context, by following the steps and criteria created with the study, an achievement test was developed in accordance with the achievements of the course aimed at measuring the topics and concepts in the 8th grade National Awakening: Steps Taken on the Path to Independence. With the acquisition-oriented achievement test, students' misconceptions, the effectiveness of the learning-teaching process and the acquisition coverage of learning can be determined.

Method: Achievement test was developed by making use of Kan (2008), Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel (2015), Sönmez and Alacapınar (2016), especially the compliance criteria developed by Webb in 1997. Webb's (1997) compliance criteria were prepared to examine the compatibility of a developed test with the outcomes of the course. In this research, Webb's (1997) criteria were examined before attempting to develop tests to improve the consistency between gains and test questions, along with the stages of the development of a test, and the achievement test was tried to be developed by adapting these criteria. The accessible universe of the research was composed of all secondary schools in the city of Sakarya. Using the simple random sampling method, 248 (pre-pilot application 34, study group 214) 8th grade students attending the study in the center and one district of Sakarya in the 2018-2019 academic year participated. In the data analysis, Webb's (1997) criteria and TAP item analysis program were conducted.

Findings: According to Kline (1986), the difficulty indexes of the items forming the test should range between 0.20 and 0.80. It has been observed that the item difficulty indexes of the test developed according to the pre-pilot results ranged from 0.206 to 0.735, and the discrimination indexes ranged from -0.327 to 0.909. After the necessary corrections were made in the achievement test according to the pre-pilot application result, the test consisting of 25 questions was applied to 214 8th grade students in the secondary schools determined by the pilot application, and the item analysis was performed again. As a result of this application, KR20 (Alpha) = 0.777 was found. Sperman Brown reliability coefficient was calculated as 0.775. In addition, the average difficulty index of the test was 0.542, while the discrimination index was 0.461. In addition to these, Skewness value was -0.067 while Kurtosis value was -0.885. In a group with a normal distribution, these values are expected to vary between -1 and +1. Finally, the Point Double Series Correlation Coefficient was found to be 0.402. This coefficient should be greater than 0.3. These numbers show that the test is acceptable. When all the results were evaluated together, it was determined that only the discrimination value of the 24th item is less than 20. In this context, it was decided to remove item 24 from the test and add another item that measures the same behavior from the item pool.

Conclusion and Discussion: When the achievement tests developed for the T.R. Revolution History and Kemalism course are examined, it can be said that they are not compatible with the criteria developed by Webb (1997). However, while seeking evidence for the content validity of a developed test, critical behaviors, which are the markers of the gains, should be determined and test items should be created accordingly. In the study, by using the test development process (Kan, 2008), the criteria used by Webb (1997) to measure the consistency between the acquisition of the

course and the achievement test were employed. In this context, the purpose of the test has been determined, a table of symptoms has been made, a trial item pool consisting of at least 2 questions suitable for measuring each gain has been created, the trial items have been reviewed, the test form has been applied (pre-pilot application), the test and item statistics have been made, the items in the test have been reviewed again were applied to the draft test study group, and finally retest and item statistics of the test were made. As a result, it can be said that a reliable and valid acquisition-oriented achievement test consisting of 25 items was developed. Acquisition-oriented tests can be developed, whose validity and reliability are provided by following a similar test development process for other units in the curriculum. These tests can be used in theses, teachers' assessment-training and assessment studies, and studies that perform any success survey.