

OKULLARDA İNFORMEL İLİŞKİLER ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Hasan Basri MEMDUHOĞLU*

Ahmet SAYLIK **

Özet

Formel örgütler olan okullarda, çalışanlar arasında resmi kurallarla belirlenen ilişkilerin yanında, sosyal bir ilişki biçimi olan informal (doğal, samimi) ilişkiler de yaşanmaktadır. Tarama modelindeki bu araştırmanın amacı eğitim örgütleri çalışanlarının aralarında geliştirdikleri informal ilişkiler ölçeğini geliştirmek ve yöneticiler ile öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirlemek ve bazı değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın hedef evreni Diyarbakır il ve ilçe merkezlerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerdir. Araştırmanın örneklemi, ilköğretim okullarında görev yapan toplam 465 yönetici ve öğretmenden oluşmaktadır.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin aralarında geliştirdikleri informal (doğal, gayri resmi) ilişkileri belirlemeye yönelik geliştirilen İnförmel İlişkiler Ölçeği'nin (İNİÖ) yapı geçerliliği için açılımlı (exploratory) faktör analizi; elde edilen faktör yapısının doğruluğunu test etmek için de doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi uygulanmıştır. Analizler sonucunda İNİÖ'nün okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin aralarında geliştirdikleri informal (doğal, samimi, gayri resmi) ilişkileri ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. 17 maddeden oluşan ölçek, *kurum içi informal ilişkiler* ve *kurum dışı informal ilişkiler* olmak üzere iki faktöre sahip, beşli Likert tipi katılım ölçeği formundadır. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin görev yaptıkları okullardaki informal ilişkilere ilişkin görüşlerinin, cinsiyet, unvan ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal grup, formel örgütler, informal ilişkiler

THE DEVELOPING OF THE INFORMAL RELATIONS SCALES AT SCHOOLS AND SURVEYING OF IT IN TERMS OF SOME VARIATIONS

Abstract

Being the formal organizations, schools in which there is formal social relationship determined by the formal rules for the employees, informal relationship (natural and intimate) as a form of relationship is experienced as well. The purpose of this research including survey model is to develop the scale of informal relationships built up by the employees of educational organizations and to determine the views of the teachers and the administrators and examine some of the variables on the issue. The target universe of the study is teachers and administrators who work in primary schools in Diyarbakir provincial and district centres. The sample of the survey consists of a total of 465 administrators and teachers in primary schools.

* Yrd. Doç. Dr. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. E-posta: hasanmemduhoglu@gmail.com

** Öğretmen, YYÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek lisans öğrencisi. E-posta: ahmetsaylik@gmail.com

To determine the informal (natural, informal) relationships developed by the teachers and administrators in primary schools, the exploratory factor analysis for Informal Relations Scale (İNİLÖ) structure was carried out, and to test the accuracy obtained in the confirmatory factor, the confirmatory factor analysis was carried out. As a result of the analysis, it is determined that the İNİLÖ is a valid and reliable instrument to measure the informal relationships developed among teachers and administrators having the informal, natural and intimate relationships at schools. The scale, with its 17 items, is formed by the quinary Likert-type scale of participation as two factors; informal relationships of inside institution and informal relations of outside institution. It has been determined that the opinions of the teacher and administrator participants on the informal relations experienced in the schools they work varies according to the gender, title and the dimension of the school.

Key Words: Social groups, formal organizations, informal relations.

Giriş

Bütün toplumsal etkileşimlerin temelinde iletişim vardır. İletişim olmadan insan var olamaz. İnsan, iletişimin toplumsallaştırıcı etkisinden yoksun kalırsa, yalnızca biyolojik bir varlık olarak kalır (Bilgiç, 2006). İletişimin olmadığı yerlerde örgütler olmayacağından, iletişim bir örgütün can damarıdır (Geçimli, 2007). Örgütlerde insanlar arasındaki ilişkilerin biçimi ve niteliği; çalışanların performansını, iş memnuniyetini ve örgüte bağlılıklarını etkileyerek örgütlerin hedeflerine ulaşmalarında önemli rol oynar.

Modern toplumlarda örgütler, bürokratik bir toplum anlayışıyla yönetildikleri için, genellikle resmi düzeyde ilişkiler ağıyla şekillenirler. Ancak psikososyal bir varlık olan insan, salt katı, önceden belirlenmiş formel (resmi) ilişkilerle yetinmemekte, zamanla informel (gayri resmi) ilişkiler de geliştirmektedir (Yılmaz, 2007). Mayo ve arkadaşlarının yürüttüğü ünlü Hawthorne araştırmalarında, çalışanların informel gruplar oluşturduğu ve arkadaşlıklar geliştirdikleri gözlenmiştir. Uzun yıllar süren bu araştırmalar; bireyi güdülemede iletişim, karara katılım, insan ilişkileri gibi psiko-sosyal güdülerin ekonomik güdülerden, dolayısıyla örgütsel hedeflere ulaşmada doğal (informel) grupların biçimsel (formel) gruplardan daha etkili olduğunu ortaya koymuştur (Sabuncuoğlu, 1984, 15–16).

Sosyal Gruplar ve İnsan İlişkileri

Hiçbir birey yalnız başına yaşayamaz. İnsan içinde bulunduğu toplumun doğal bir parçasıdır. Toplum ise çok sayıda sosyal grubun toplamından meydana gelir. İnsanların büyük çoğunluğu çeşitli sosyal grupların üyeleridir. Aile, komşular, işyerindeki arkadaşlar bu gruplardan bazılarıdır. Bu yönüyle sosyal bir varlık olan insanın yaşamı boyunca birbirinden

farklı statü ve rolleri olabilmekte ve toplumsal rollerini yerine getirirken etrafındaki birbirinden farklı statü ve rollere sahip insanlarla çok yönlü ve karmaşık ilişkiler ağı kurabilmektedir (Eserpek,1981,165-168; Türkkahraman, 2009). Bu yönüyle belirli bir amaç doğrultusunda bir araya gelen ve etkileşim içinde olan bireylerin meydana getirdiği bir oluşum olan gruplar (Can, 2006, 173), yapılarına, üyelerinin aralarındaki ilişkilerin sıklığına, büyüklüklerine, amaç ve işlevlerine göre biçimsel (resmi, formel) ve biçimsel olmayan (gayrı-resmi, informal), cemaat ve cemiyet tipi, birincil ve ikincil şeklinde sınıflandırılabilirler (Can, 2006, 174; Sabuncuoğlu,1984, 29; Dönmezer, 1982: 204). Burada diğer grup türleri hakkında kısa bilgi verilmekle birlikte çalışmanın odak noktasını oluşturan biçimsel (formel) ve biçimsel olmayan (informel) gruplar ve bu gruplardaki ilişkiler üzerinde genişçe durulmuştur.

Tonnies (Akt: Bozkurt, 2003; Gezgini, 1988), grupları sosyal ilişkiler çerçevesinde cemaat (gemeinschaft) ve cemiyet (gesellschaft) şeklinde sınıflandırmıştır: *Cemaat*, birbirine çok yakın, aralarında yoğun ve özel ilişkiler yaşanan birliklerdir. Aile, yakın akraba grupları, yakın arkadaş grupları, dini temelli gruplar buna örnek verilebilir. *Cemiyet* ise daha çok kamusal yaşam alanında bilinçli ve gönüllü üye olunan topluluk biçimidir (Yılmaz, 2007; Baloğlu, 1986). Menfaat grupları olarak da ifade edilebilen cemiyet, insanların belirli bir takım amaçlara ulaşmak üzere oluşturdukları uzmanlığa dayalı gruplardır. Akademiler, sendikalar, okullar bu tür gruplara örnektir (Dönmezer, 1982, 232). Cemaatte “biz duygusu” (we-feeling), ait olma, tabi olma duyguları (dependency feeling) hakimdir. Cemiyette ise biçimsel, resmi, rasyonel, genelde ilişkilerin yazılı kurallarla belirlendiği bir örgütlenme söz konusudur. Özellikle kent yaşamında menfaat birlikleri hızla artmasına rağmen, informal gruplar ortadan kalkmamakta, bilakis bunların içerisinde de informal gruplar geniş olarak ortaya çıkabilmektedir (Dönmezer, 1982, 233).

Cooley (1983), kişiler arası sosyal ilişki biçimlerine dayanarak grupları birincil ve ikincil olarak sınıflamaktadır. *Birincil gruplar* (primary groups) sık sık yüz yüze ilişki kuran, dayanışma duygusuna sahip, ortak değerlere bağlı kişilerin sıkı birlikteliklerinden oluşur (Aslan, 1997, 80-81; Eserpek, 1981, 177). Birincil gruplar, daha çok yazılı hale getirilmemiş örf, adet, gelenekler gibi birincil ilişkilerden beslenir (Erkal, 2000, 169). Daha duygusal olan bu ilişkilerde birey, çalışma ve mücadele etmede daha aktiftir. Dolayısıyla grup dayanışması ve bütünleşmesi üst düzeydedir (Aslan, 1997, 82-83). Bir örgütte yüz yüze, samimi ilişkilerden dolayı dayanışma ve bütünleşme artıyorsa, çalışanların örgüte bağlılık geliştirmesi de beklenir. *İkincil gruplarda* ise yazılı kurallarla belirlenen biçimsel ve gayri şahsi ikincil ilişkiler hakimdir (Erkal, 2000, 169). Duygusallığın daha az olduğu ilişkiler, işlerin yürütülmesinde bir araç olarak görülür.

Cemaat-cemiyet ve birincil-ikincil ilişkiler sınıflamaları önemli benzerlikler göstermektedir. Bu ilişkilerin temel özellikleri tablo 1’de karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Tablo 1. Sosyal Graplardaki İlişkilerin Temel Özellikleri

Cemaat tipi - birincil ilişkiler	Cemiyet tipi - ikincil ilişkiler
– Duygusal, samimi, yüz yüze	– Pragmatik, hiyerarşik
– Kişilikler- gerçek	– Statüler-tüzel
– Spontane davranış	– Kurallara göre davranış
– Yaşamsal biraradalık	– Amaçsal biraradalık
– Biz duygusu etkin	– Ben duygusu etkin
– Sözlü iletişim	– Genellikle yazılı iletişim
– Aile, arkadaşlık, komşuculuk, hemşerilik	– Resmi kurum

Başka bir sınıflamaya göre gruplar, biçimsel ve biçimsel olmayan gruplar olarak ikiye ayrılmaktadır. *Biçimsel (formel, resmi) gruplar*, çeşitli gereksinimlere göre belirlenmiş işlevleri yerine getirmek amacıyla oluşturulan (Can, 2006, 175) ve ilişkilerin ortak amaçlar etrafında düzenlendiği çalışma gruplarıdır (Sabuncuoğlu, 1984, 29). Bu yönüyle okullar birer formel grupturlar. Sıklıkla sözleşme yoluyla bilerek ve isteyerek girilen formel gruplarda ilişkiler rasyonel davranışlara ve tutumlara dayanır. Bu gruplardaki ilişkilerde genel olarak aşk, nefret, gıpta gibi duygusal tepkilere yer yoktur (Dönmezer, 1982, 206).

Biçimsel olmayan (doğal, informal, gayri resmi) gruplar, resmi örgütlerin yanında çoğu kez dışarıdan örgütlenmeksizin kendiliğinden oluşan yapılardır (Sabuncuoğlu, 1984, 29). Biçimsel grubun üyeleri, bireysel ihtiyaçlarını ve duygularını tatmin etmek amacıyla çeşitli ilişkiler geliştirdiklerinde, biçimsel olmayan yapılanmalar da oluşur (Eren, 1989, 91). Bu tür gruplarda yüz yüze kişisel ilişkiler hakim olmakta, içten ilişkiler sürdürülerek sempatiye dayanan duygulara uyularak grup yaşamını sürdürmektedir. Kuvvetli bir dayanışma bilincinin hakim olduğu bu yapılarda diğerlerine karşı sempati ve antipati, aşk ve nefret aynı zamanda duyulmaktadır (Dönmezer, 1982, 205). Kabul edilmelidir ki günün büyük bir bölümünü iş yerinde geçiren işgörenler arasında resmi kurumların belirlediği ast-üst ilişkilerin dışında, kendiliğinden meydana gelen bu informal-doğal ilişkiler düzeni ya da düzensizliği sosyal bir gerçekliktir (Sabuncuoğlu, 1984, 29). Bu hemen her örgütte kaçınılmaz olarak ortaya çıkan ve engellenmesi zor olan bir durumdur. Bir örgütte hiyerarşik yapı içerisinde oluşabilecek karmaşık

belirlenmesi, çalışanların konumları ya da statülerine göre profesyonelce hareket etmeleri beklenir (Yılmaz, 2007). Formel yapıdaki ilişkilerde keyfilik yoktur. Önceden düzenlenmiş genel ve soyut kurallara göre hareket edilir. Formel örgütlerdeki ilişkiler gayri şahsidir. Yani bir çalışan işlerini sevgi ve nefret gibi duygusallıktan uzak, bütünüyle biçimsel kurallara göre yürütür. Bu tür örgütlerde görgü kuralları niteliğindeki protokol kuralları, başta yöneticilerin ve tüm çalışanların uymak ve uygulamak zorunda oldukları biçim ve davranışların sınırlarını çizer. Fakat bürokratik örgütlerde, uygulamada çalışanların kendi aralarında geliştirdikleri informal (gayri resmi) yapı, formel yapıyla iç içe bir durum sergiler.

Formel örgütlerde çalışanların yazılı ve biçimsel olan kuralların dışında kendi aralarında geliştirdikleri, kaynağının sıklıkla bireyi etkileyen ve onun davranışlarına yön veren ortak alışkanlıklar, inançlar, düşünceler, duygular, değer yapıları, gelenek ve töreler, ırk, cinsiyet, yaş, dil, din, meslek yakınlıkları, eğlence, spor, özel günler ve aynı yöreden gelme (hem şehirlilik) gibi faktörlerce belirlendiği informal/doğal ilişki biçimi genelde yüz yüzedir (Sabuncuoğlu, 1984, 32). Informel gruplarda ortaya çıkan ilişkiler bireylerde duygusal tepkiler meydana getirir. Bu duygular aşk, muhabbet, dostluk ya da bazen nefret biçiminde de ortaya çıkabilmektedir. Informel ilişki geliştirebilen bireyler birbirlerinin kişiliklerinin bütünü hakkında bilgi sahibi olurlar ve diğer herkesle gelişen ilişkiler kişisel olur. Bu informal ilişkiler örgütlere avantajlar sağlayabildiği gibi çeşitli potansiyel dezavantajları da beraberinde getirebilir (Dönmezer, 1982, 207).

Toplum hayatının gittikçe karmaşık biçim alması, informal ilişkilerin hakim olduğu ilk grupları tamamen yok etmemekte, resmi örgütlerde de informal ilişki biçimiyle birincil gruplar gayri resmi olarak ortaya çıkmaktadır. Örgütlerde birincil gruplar gevşedikçe ikincil grup olurlar, benzer biçimde ikincil gruplar da samimi, duygusal sosyal ilişkiler geliştirerek birincil grup halini alabilirler. Bu durum iyi yönetilebilirse örgütler açısından avantaja dönüştürebilir (Aslan, 1997, 84).

Lunalberg Ud (1970,113) birincil ilişkilerin örgütlere zararlı etkilerinin olduğu önyargısına karşı çıkar. Birincil gruplar, toplumun minyatürüdür ve bireyin toplumsallığını sağlamaya hizmet etmektedir. Bu durumun değerlendirilmesi halinde ikincil yapılara da faydaları olabilir. Örgütlerde birincil grupların geliştirdiği doğal ilişkiler, üyeler arasında birlik ve beraberlik duygularını ve sempatiyi güçlendirir ve örgütlere dinamizm sağlar. Eğer arkadaşlık, akrabalık, sevgi ya da başka grup içi duygu gibi özel bir ilişki grupta hakim bulunuyorsa o grubun üyeleri, birbirlerini bilmedikleri ve sevmedikleri takdirde olduğundan daha yüksek bir olasılıkla işbirliği

yaparlar. Örneğin iş dışında da üyeleri arasındaki ilişkilerin güçlü olduğu bir çalışma iş başında daha güçlü iş birliği ve dayanışma sergiler (Akt: Yılmaz, 2007).

İnformel ilişkiler, formel örgüte ek iletişim kanalları yaratır. Geleneksel yönetim anlayışında yıkıcı olduğu düşünülen dedikodu ve söylentinin, formel iletişim ağından daha çok haber taşıdığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Gürgen, 1997; Şimşek, 2003). İnformel ilişkilerin ve iletişimin diğer bir olumlu işlevi paydaşların doğrudan veya dolaylı biçimde işe katılmaları ve kararların ortaklaşa alınmasıdır ki bu, gruba ait olma ve güven duygusu geliştirmede önemli bir işlev görebilir.

İnformel ilişkiler, grup üyeleri arasında duygu akışı ve transferini arttırmakta, böylece sevgi, anlayış, birlik, bütünlük ve dayanışma örgüte hakim olabilmektedir. Bu durum kısmen de olsa grup üyelerine özgür hareket etme ortamını sağlar ve bu ilişkiler sayesinde örgütün katı bürokratik yapısının baskısını hafifletme olanağı sunar. Bu sayede olumsuz gelişme ve zorluklara karşı koymak ve birlikte katlanmak üzere ortak bir direnç ve mücadele ruhu ortaya konabilmektedir (Erdoğan, 1989, 122; Akt: Yılmaz, 2007)

İnformel ilişkiler, örgütler açısından çeşitli yararları olmakla birlikte önemli sorunları da beraberinde getirebilir. Bu ilişkiler klikleşmelere, klikleşmeler de disiplin sorununa dönüşebilir. Benzer şekilde kurumda hemşerilik, bölgecilik, sendikacılık gibi sosyo-kültürel veya demografik benzerliklere dayanan kamplaşmalar, çözülmesi güç çatışma riskini taşır. Yine benzer biçimde dedikodu ve söylenti, çarpıtılmış eksik bilgi ve haberin yayılmasıyla yıkıcı bir etkiye bulunabilir. Ayrıca aşırı samimiyetin egemen olması, örgütlerde kuralların ve yöneticilerin ciddiye alınmamasına, kontrolün zayıflamasına ve işlerin aksamasına neden olabilir.

Okullarda İlişki Biçimi ve Önemi

Eğitim temelde bir iletişim etkinliği olarak kabul edilir. Yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin birbirlerine karşı eylemleri tümüyle iletişimsel eylemlerdir. Eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısının insan olmasından dolayı, bu örgütlerde iletişim ve insan ilişkilerinin biçimi ve niteliği diğer örgütlere göre daha önemli olmaktadır. (Bolat, 1996). Yapılan bazı araştırmalarda, eğitim örgütlerinde çalışanlar arasındaki ilişkilerin biçimi ve niteliği ile çalışanların güdülenmesi, performansı, işdoymu, örgütsel bağlılıkları arasında ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Bolat, 1996; Celep, 1992; Yıldız, 1996; Çubukçu ve Dündar, 2003; Ozan, 2006).

Formel ve hiyerarşik yapıda örgütler olan okullarda biçimsel yazılı kurallara dayalı ilişkilerin kurulacağına ilişkin teorik kabul, okulların pratik gerçekliğinden ve insanın

başkalarıyla doğal ilişkiler kurma eğiliminden dolayı çoğu zaman uygulamada değişir. Uygulamada çalışanların kendi aralarında geliştirdikleri tutum, davranış, anlayış ve geleneklerin oluşturduğu informal (gayri resmi) yapı, formal yapının yerini almakta ya da onu tamamlayan bir biçime dönüşebilmektedir. Bu yönüyle okullar, hiyerarşik yapılanmaya rağmen, çoğunlukla yatay iletişimin ve çalışanlar arasında informal (samimi, doğal) ilişkilerin gerçekleştiği kurumların başında gelir. Bunun temel nedenlerinden biri öğretmenlerin de yöneticilerle benzer akademik geçmişe sahip olup, aynı statüde görev yapmalarıdır. Aynı meslekten gelen bireylerin iletişimi daha kolay ve ilişkileri daha doğal olmaktadır (Onaran,1975; Akt: Celep, 1992). Dolayısıyla okullar, formal ilişkilerin yanında informal ilişkilerin de yoğun olarak yaşandığı örgütlerdir. Okullarda mevzuata dayalı yazılı kurallardan çok, bireyler ve gruplar arasında yakın, yüz yüze ve samimi ilişkilerin kurulması söz konusudur (Kösterelioğlu ve Argon, 2010).

Alanyazında, eğitim örgütlerinde yöneticilerin formal olmaktan çok, informal durumlardan yararlandığına ilişkin bilgiler mevcuttur (Celep, 1992; Bursalıoğlu, 2002; Özan, 2006; Snowden ve Gorton, 2002). Diğer bir anlatımla, emirlerini yazılı olarak bildiren, emrin yerine getirilme gerekçesini açıklamayan, öğretmene yol gösterici bilgi vermeyen, resmi ve yazılı iletişime önem veren, öğretmenlerle iyi arkadaşlık ilişkisi kuramayan yöneticilere karşı, öğretmenlerin kişisel veya görevle ilgili sorunlarını rahatlıkla iletemedikleri, eğitim ve öğretim etkinlikleri konusundaki görüşlerini bildirmekten çekindikleri sonucuna varılmıştır (Celep, 1992).

Örgütlerde ilişkilerdeki yakınlık, içtenlik örgütten örgüte değişir. Eğitim örgütleri bu ilişkilerin çok yakın, içten ve candan olduğu örgütlerin başında gelir. Eğitim örgütlerindeki ilişkiler sadece yazılı kurallarla sınırlı değildir, çok yönlü ilişkiler söz konusudur. Okul yönetiminde informal insan ilişkileri ağırlık taşımaktadır (Aydın, 2000). Öğretmenler arasında ve öğretmenlerle yöneticiler arasında kurallara dayanmayan samimi informal ilişkilerin geliştirilmesi okulda bir aile havasının oluşmasını sağlar, böylece okulda “ben” yerine “biz” duygusu hakim olur. Gerek okul içindeki samimi sohbetler ve yardımlaşma; gerekse okul dışında görüşme, birbirlerinin kişisel sorunlarıyla ilgilenme, yardımlaşma, hasta ziyaretleri, düğün, nişan doğum gibi önemli olaylarda birlikte hareket etme, resmi-dini bayramlarda ev ziyaretleri, yemek davetleri gibi doğal ve samimi ilişkiler çalışanların yardımlaşma ve dayanışma duygularını güçlendirir. Ama aynı zamanda bu durum ve özellikle de öğretmenlerin yöneticilerle kurdukları samimi ilişkiler, istismara açıktır ve okulda kontrol güçlüğü ve yönetim zafiyeti riskini beraberinde getirir.

Eğitim örgütlerinde informal ilişkilerin yoğunluğunun, sınırlarının, niteliğinin bilinmesi önemlidir. Bu konuda yapılan araştırmalar daha çok ilişkilerin formel boyutuyla sınırlıdır. Bu nedenle okullardaki informal ilişkileri ortaya koymaya yönelik yapılan bu araştırma ve bu yönde geliştirilen ölçek, alana kuramsal katkının yanısıra yapılacak araştırmalara kaynaklık etme potansiyeli açısından önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın iki temel amacı vardır:

1. Okullarda informal ilişkiler ölçeğini geliştirmek,

2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin okullardaki informal ilişkiler konusundaki görüşlerinin; unvan, cinsiyet, kıdem, branş, medeni durum, yaşamın çoğunun hangi yerleşim biriminde geçirildiği ve okulun büyüklüğü (okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı) değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli, Evren ve Örneklem

Bu araştırma, tarama modelindedir. Bu modele dayalı olarak okullardaki informal ilişkilere ilişkin görüşler belirlenmiştir. Araştırmanın hedef evreni Diyarbakır il ve ilçe merkezlerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerdir. Araştırmanın örneklem grubu, toplam 500 yönetici ve öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem grubu, hedef evrendeki sayıya orantılı şekilde Kayapınar, Sur, Yenişehir, Bağlar merkez ilçeleri ile sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerine göre belirlenen Bismil, Çınar ve Kayapınar ilçelerindeki ilköğretim okullarından oranlı küme örnekleme tekniği ile seçilmiştir. Uygulanan anketlerden 465 tanesi geri dönmüş ve değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılanların kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Örneklem Grubuna İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişken	Düzy	n	%
Cinsiyet	Kadın	197	42.4
	Erkek	268	57.6
Medeni Durum	Evli	327	70.3
	Bekar	138	29.7
Unvan	Yönetici	76	16.3
	Öğretmen	389	83.7
Kıdem	1-5 yıl	121	26.0
	6-10	126	27.1
	11-15	106	22.8
	16 ve üstü	112	24.1
Daha çok nerde yaşadığı	Köy-İlçe	107	23.0

	Şehir	175	37.6
	Büyükşehir	183	39.4
Branş / Alan	Sınıf Öğretmenliği	249	53.5
	Sosyal Alanlar	78	16.8
	Fen-Mat Alanlar	74	15.9
	Diğer	64	13.8

Tablo 2. (devam)

Okuldaki öğretmen Sayısı	30 ve aşağısı	102	21.9
	31-60 arası	145	31.2
	61-90 arası	179	38.5
	91 ve yukarısı	39	8.4
Okuldaki öğrenci Sayısı	900 ve aşağısı	105	22.6
	901-1800 arası	181	38.9
	1801-2700 arası	141	30.3
	2701 ve yukarısı	38	8.2
Toplam		465	100.0

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların 197’si kadın, 268’i erkektir. Bu fark, yöneticilerin büyük çoğunluğunun erkek olmasından kaynaklanmaktadır. Katılımcıların çoğu evlidir ve kıdem gruplarına dağılımları birbirine yakındır. Yaşamını daha çok kentlerde geçirenlerin oranının kırsal kesime göre daha fazla olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların dörtte üçü yaşamının çoğunu şehir veya büyükşehirde geçirmiştir. Alan bazında sınıf öğretmeni sayısı branş öğretmeni sayısından daha fazladır. Öğretmen ve öğrenci sayılarına bakıldığında ise okulların orta yoğunlukta kalabalık oldukları gözlenmektedir.

Ölçme Aracının Geliştirilmesi

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin aralarında geliştirdikleri informel (doğal, gayri resmi) ilişkileri belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracını geliştirmek amacıyla ilk aşamada 50 maddeden oluşan bir ölçek taslağı oluşturulmuştur. Ölçek taslağının geliştirilmesi aşamasında yurtiçi ve yurtdışı literatür incelenmiş ve elde edilen bilgilerin yardımıyla ölçek kurum içi ve kurum dışı informel ilişkiler boyutlarını içerecek şekilde düzenlenmiştir. Ölçek taslağındaki madde sayısı, ikinci aşamada, yukarıdaki boyutlarla ilişkisi olmayan veya düşük ilişki gösterdiği tahmin edilen maddelerin elenmesi ve benzerlik taşıyan ifadeler arasında eleme yapılması sonucunda 40 maddeye indirgenmiştir. Taslak araç, daha sonra eğitim bilimleri, bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik alanında uzman sekiz öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş, madde sayısı uzmanların görüşü doğrultusunda 24 maddeye indirgenerek uygulamaya hazır hale getirilmiş ve “İnformel İlişkiler Ölçeği” (İNİLÖ) olarak adlandırılmıştır. İNİLÖ, katılımcıların verilen ifadelerle katılma düzeylerini belirleyen Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği şeklindedir. Ölçek, hiç, az, orta, çok ve tamamen katılım seçeneklerinden oluşmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

İnformel İlişkiler Ölçeği'nin (İNİLÖ) yapı geçerliliği için açımlayıcı (exploratory) faktör analizi; elde edilen faktör yapısının doğruluğunu test etmek için de doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde temel bileşenler analiz yöntemi, doğrulayıcı faktör analizinde ise maksimum olabilirlik yöntemi esas olarak alınmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için de iç tutarlılık katsayısını elde etmeyi hedefleyen Cronbach alfa değeri kullanılmıştır.

Faktör analizi, ölçeklerin geçerlik çalışmaları için yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Birbiriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler bulmayı amaçlayan çok değişkenli bir istatistik yöntemi olan faktör analizi (Büyüköztürk, 2007; Tavşancıl, 2002), açımlayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki biçimde ele alınmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi, maddeler arasındaki ilişki yapısını inceleyerek, ölçme aracının yapı geçerliğini keşfetmeye çalışır. Doğrulayıcı faktör analizi ise, bazı ölçütler doğrultusunda açımlayıcı yöntemin iddia ettiği modeli sınamayı ve modelin uygunluğunu (model fit) test etmeyi amaçlamaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Açımlayıcı faktör analizi çalışmalarından sonra sonuçların doğrulayıcı faktör analizi yöntemiyle test edilmesi literatürde sıklıkla başvurulan bir yöntem olup (Maruyama, 1998); çalışmanın güçlü kuramsal bir temele sahip olduğunun (Şimşek, 2007) bir kanıtı olarak da değerlendirilir.

Bulgular

İnformel İlişkiler Ölçeği'nin (İNİLÖ) yapı geçerliliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile incelenmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Toplanan verilerin faktör analizi için uygunluğu önemli görülmektedir. Örneklem uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile sınanmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Toplanan verilerin temel bileşenler analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla bakılan KMO değeri .914 olarak bulunmuştur. Bu değer verilerin analizler için uygun olduğunu göstermektedir. KMO değerinin uygun olduğunun görülmesinin ardından veriler temel bileşenler analizine tabi tutulmuştur.

Alanyazına uygun olarak ölçek geliştirmede her hangi bir maddenin ölçekte yer almasına karar verilirken faktör yük değerinin .45 ya da daha yüksek olmasının seçim için iyi bir ölçüt olacağı belirtilmiştir. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değerinin .30'a kadar

indirilebileceği ileri sürülmüştür. Öte yandan bir maddenin yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olmasına dikkat edilerek, çok faktörlü bir yapıda birden çok faktörde yüksek yük değeri veren madde, binişik bir madde olarak tanımlanmakta ve ölçekten çıkarılması gerektiği açıklanmaktadır (Büyüköztürk, 2002; Tavşancıl, 2002).

Çalışmada yapılan ilk analiz sonucunda birden çok faktörde yüksek yük değeri veren binişik bir madde atılmış ve analiz tekrar yapılmıştır. Bu şekilde her seferinde binişik veya faktör yük değeri düşük birer madde atılarak analiz birkaç aşamada tekrar ettirilmiştir. Bu analizler sonucunda maddelerden yedisi ölçekten çıkartılmıştır Gerçekleştirilen temel bileşenler analizine göre, 17 maddeden ibaret ölçeğin iki faktörlü bir yapı sergilediği görülmüştür. Bu faktörlerin, öğretmen ve yöneticilerin okul içinde (kurum içi) ve okul dışında (kurum dışı) geliştirdikleri informel ilişki düzeylerini yansıttığı söylenebilir. Ölçek maddelerinin boyutlara göre dağılımı, faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları, alfa iç tutarlık katsayı (cronbach alfa) değerleri, faktörlerin açıkladığı varyans oranları ve özdeğerleri tablo 3’de görülmektedir.

Tablo 3. Ölçeğin Faktör Yapısı ve Madde Analizleri, Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları, Özdeğerleri ve Alfa Katsayıları

Faktör	Madde	Döndürme Sonrası Faktör Yük Değerleri	Toplam Madde Korelasyonu	Özdeğerler	Açıkladığı Varyans (%)	Alfa
Kurum İçi	1	0,67	0,61	6,98	41,09	.91
	2	0,79	0,64			
	3	0,82	0,65			
	4	0,71	0,66			
	5	0,75	0,68			
	6	0,76	0,64			
	7	0,79	0,63			
	8	0,59	0,48			
	9	0,63	0,59			
	10	0,52	0,51			
Kurum Dışı	11	0,67	0,55	2,44	14,36	.86
	12	0,64	0,54			
	13	0,75	0,56			
	14	0,54	0,51			
	15	0,73	0,49			
	16	0,81	0,49			
	17	0,83	0,58			
Toplam					55,46	.90

Tablo 3’te görüldüğü üzere, ölçekte yer alan maddeler birbirinden bağımsız 2 faktörde toplanmıştır. Maddelerin faktör yük değerleri .52 ile .83 arasında değişmektedir. Maddelerin toplam korelasyonları birinci faktörde .48 ile .68, ikinci faktörde .49 ile .58 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçekte yer alan 17 maddenin birbirleriyle kurdukları korelasyon oldukça yüksek bulunmuştur (ek 2). Elde edilen değerlere göre ölçekte yer alan maddelerin iyi derecede ayırt edici özellikte oldukları belirlenmiştir. Buna göre analiz sonucunda birinci faktör 10, ikinci

faktör 7 maddeden oluşmuştur. Ölçeği oluşturan faktörler, maddelerin içerdiği ifadelerle bakılarak isimlendirilmiştir. Buna göre, ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin mesai saatleri içerisinde geliştirdikleri yüzyüze ve samimi ilişkiler ve paylaşımlar birinci faktörde, mesai saatleri dışındaki gayri resmi ilişkileri de ikinci faktörde toplanmışlardır. Buna göre birinci faktör *kurum içi informal ilişkiler*; ikinci faktör ise *kurum dışı informal ilişkiler* olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, her faktörün açıkladığı varyans oranı, birinci faktörde % 41,09; ikinci faktörde % 14,36'dır. Her iki faktörün açıkladığı toplam varyans ise % 55,46 olarak belirlenmiştir. Hesaplanan alfa katsayısı birinci faktör için .94, ikinci faktör için .86 ve toplamda .90 olarak belirlenmiştir. Ayrıca birinci faktörün özdeğeri 6,98, ikinci faktörün ise 2,44 olarak bulunmuştur.

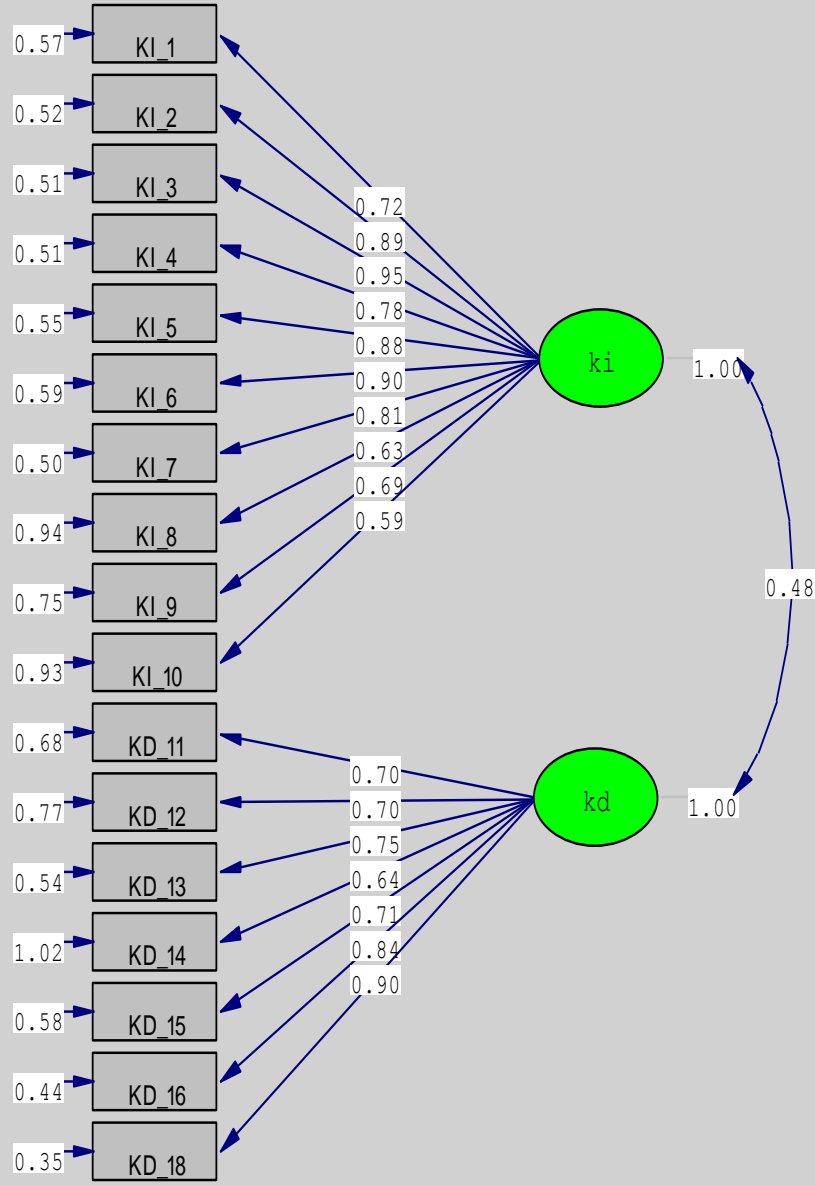
Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi, bazı ölçütler doğrultusunda açımlayıcı yöntemin iddia ettiği modeli sınamayı ve modelin uygunluğunu (model fit) test etmeyi amaçlamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi için birçok doğrulayıcı uyum indeksleri kullanılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2001): Goodness of Fit Index (GFI), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Comparative Fit Index (CFI), Root Square Error of Approximation (RMSEA), Root Mean Square Residual (RMR) ve Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) bu indekslerden bazılarıdır. GFI, AGFI ve CFI'nın hesaplanan uyum değerlerinin .90'dan büyük olması, modelin uyum iyiliğinin göstergesi olarak kabul edilir. RMSEA, RMR ve SRMR uyum değerlerinin .05'in altında olması iyi; .08'in altında olması ise kabul edilebilir bir uyum gösterir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Ancak verilen uyum indekslerinden hangilerinin modelin uyumu için dikkate alınacağı açık olmamasına karşın (Şimşek, 2007), yapılan çalışmalarda sıklıkla RMSEA, AGFI, CFI, RMR ve GFI indekslerinin kullanıldığı görülmektedir (Kayri, 2009).

Buna göre açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model, doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) test edilmiştir. Elde edilen modelin uygunluğu (fit of model); RMSEA, CFI, GFI, AGFI, NFI ve RMR uyum ölçütleri ile değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, modelin uygunluğuna ilişkin hesaplanan uyum değerleri RMSEA için 0.000, CFI için 1.00, GFI için 0,84, RMR için, 0.072, NFI için 0.84 ve AGFI için ise 0.79 olarak bulunmuştur.

Tüm ölçütler göz önünde bulundurulduğunda, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen iki faktörlü bir yapının iyi bir modele sahip olduğu savunulabilir. Doğrulayıcı faktör analizinde yordanmaya çalışılan örtük değişken (latent variable) iki faktörlü bir yapıda bir

bağımlı değişken ve örtük değişkeni açıklamaya çalışan maddeleri de bağımsız değişken olarak kabul edildiğinde, modele ilişkin diyagram (path diagram) Şekil 2’de gösterilmiştir.



Chi-Square=25.93, df=118, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

Şekil 2: Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin diyagram

Şekil 2’de her bir maddenin örtük bağımlı değişken üzerindeki etki miktarları ve korelasyon katsayıları görülmektedir. Kurum içi alt faktörde maddelere ilişkin korelasyon katsayıları .59 ile .95 arasında; kurum dışı alt faktörde ise .64 ile .90 arasında değişim göstermektedir. Bu durum ölçekte yer alan tüm maddeler açısından değerlendirildiğinde maddelerin korelasyon katsayılarının .59 ile .95 arasında değişim gösterdiği gözlenmiştir. Ayrıca

Şekil 2, modelin uygun olduğunu ve maddeler arasındaki korelasyonun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir ($\chi^2=25.93$; $sd=118$; $p<.01$). Ancak, χ^2 istatistiğinin modelin uyum iyiliği için yeterli olamayacağı alan yazında değerlendirilmiş (Şimşek, 2007) ve bundan dolayı da farklı uyum değerleri üreten RMSEA, CFI, GFI, NFI ve AGFI gibi uyum istatistiklerine de bakılmıştır. Araştırmada maddeler arasındaki korelasyonların ve 17 maddeyi iki boyutta tanımlayan modelin, χ^2 (chi-square) istatistiğinin yanı sıra, RMSEA, CFI, GFI, RMR, NFI ve AGFI değerleri dikkate alındığında, kabul edilebilir bir model iyiliğine sahip olduğu görülmüştür. Buna göre İformel İlişkiler Ölçeği'nin (İNİLÖ) okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin aralarında geliştirdikleri informal (doğal, samimi, gayri resmi) ilişkileri ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Kişisel Değişkenlere İlişkin Bulgular

Geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenen İformel İlişkiler Ölçeği'nin (İNİLÖ) uygulandığı araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin görev yaptığı okullardaki informal ilişkilere ilişkin görüşlerinin cinsiyet, medeni durum ve ünvan değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testinden ve kıdem, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yeri, branş ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre de farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinden elde edilen bulgular tablo 4'te ve tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet, medeni durum ve ünvan değişkenlerine ilişkin t-testi sonuçları

Değişken	Kategori	n	\bar{X}	ss	sd	T	p
Cinsiyet	Kadın	197	47.22	12.95	462	1.997	.04
	Erkek	268	49.48	11.28			
Medeni Durum	Evli	327	49.03	11.46	462	1.294	.197
	Bekâr	138	47.34	13.34			
Unvan	Yönetici	76	52.02	8.93	462	3.469	.001
	Öğretmen	388	47.84	12.47			

Tablo 4'te görüldüğü gibi yönetici ve öğretmenlerin, okullardaki informal ilişkilerin düzeyine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine [$t_{(462)}=1,997$; $p<.05$] ve unvanlarına [$t_{(139)}=3,469$; $p<.05$] göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre erkekler, kadınlara göre, yöneticiler de öğretmenlere göre okullarda informal (gayri resmi) ilişkilerin daha yüksek düzeyde yaşandığı görüşündedirler. Katılımcıların informal ilişkilerin düzeyi konusundaki görüşleri medeni durumlarına [$t_{(462)}=1,294$; $p>.05$] göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 5. Kıdem, yaşamını daha çok nerde geçirdiği, branş/alan, okul büyüklüğü (toplam öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı) değişkenlerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Değişken	Düzy	n	\bar{x}	ss	kareler toplamı	sd	kareler ort.	F	P	Fark
Kıdem	1-5 yıl	121	48.75	12.71	461.19	3	153.73	1.05	.367	
	6-10	126	48.64	12.02	66844.32	460	145.31			
	11-15	106	46.87	12.31	67305.51	463				
	16 ve üstü	112	49.74	11.20						
Yaşamınızı daha çok nerde geçirdiniz?	Köy-İlçe	107	49.14	12.26	53.01	2	26.50	0,18	.834	
	Şehir	175	48.33	13.11	67252.50	461	145.88			
	Büyükşehir	183	48.35	10.87	67305.51	463				
Branş / Alan	Sınıf Öğretmenliği	249	48.54	12.08	270.61	3	90.20	0,61	.603	
	Sosyal Alanlar	78	49.07	10.58	67034.89	460	145.72			
	Fen-Mat Alanlar	74	49.41	12.32	67305.51	463				
	Diğer	64	46.81	13.39						
Okul büyüklüğü (öğretmen sayısı)	30 ve aşağısı	102	52.60	14.16	2278.071	3	759.357	5,37	.001	1-2
	31-60 arası	145	47.92	10.24	65027.444	460	141.364			1-3
	61-90 arası	179	47.21	11.53	67305.515	463				1-4
	91 ve yukarısı	39	46.15	12.70						
Okul büyüklüğü (öğrenci sayısı)	900 ve aşağısı	105	53.20	13.89	3059.284	3	1019.761	7,30	.000	1-2
	901-1800 arası	181	47.37	10.71	64246.231	460	139.666			1-3
	1801-2700 arası	141	47.28	11.29	67305.515	463				1-4
	2701 ve yukarısı	38	45.71	12.56						

Tablo 5'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin okullardaki informal ilişkiler konusundaki görüşleri; kıdeme, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yerine ve branşa göre değişmemektedir. Buna karşın, katılımcıların informal ilişkiler konusundaki görüşleri okul büyüklüğünü gösteren okuldaki toplam öğretmen sayısına [$F_{(3-460)}=5,37$; $p < .05$] ve okuldaki toplam öğrenci sayısına [$F_{(3-460)}=7,30$; $p < .05$] göre farklılık göstermektedir. Buna göre öğretmen sayısı 30 ve altında olan okullardaki informal ilişkiler, öğretmen sayısı daha yüksek olan diğer tüm okullardakinden daha yüksek düzeydedir. Bir öğretmene ortalama 30 öğrencinin düştüğü varsayımı düşünülerek, okullardaki öğrenci sayısı göz önüne alındığında da benzer bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Buna göre öğrenci sayısı 900 ve aşağısında olan okullardaki informal ilişkiler, öğrenci sayısı daha yüksek olan diğer tüm okul gruplarındakilerden daha yüksek düzeydedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda 17 maddeden oluşan, okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin aralarında geliştirdikleri samimi ilişkilerin düzeyini belirlemeye dönük *İnformel İlişkiler Ölçeği (İNİLÖ)* Likert tipi beşli derecelendirmeye sahip katılım ölçeğidir. Ölçekte yer alan tüm maddeler olumlu madde formunda olup, ölçekten alınacak toplam puan 17

ile 85 arasında değişmektedir. Ölçekten elde edilecek düşük puan, okullarda çalışanlar arasındaki informal (samimi, resmi olmayan) ilişkilerin düşüklüğünü, yüksek puan informal ilişkilerin yüksekliğini göstermektedir.

İnformel İlişkiler Ölçeği'nin kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliğine bakılmış, bu amaçla açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ayrı ayrı uygulanmış ve güvenirlik çalışması için Cronbach Alpha değeri hesaplanmış, ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliği için madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin iki faktörlü çıktığı; buna göre *kurum içi informal ilişkiler ve kurum dışı informal ilişkiler* olmak üzere iki temel yapıyı yansıttığı görülmüştür. Ölçekte yer alan 17 madde üzerinde yapılan döndürme sonucunda ölçekte yer alan maddelerin anlamlı olarak birbirinden bağımsız iki faktörde toplandığı, maddelerin faktör yük değerlerinin yüksek olduğu, maddelerin iyi derecede ayırt edici özellikte ve aralarındaki korelasyonun yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca ölçeğin alfa güvenirlik katsayısı yüksek bulunmuştur. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model, doğrulayıcı faktör analiziyle test edilmiş ve elde edilen modelin uygun olduğu (fit of model) belirlenmiştir.

Araştırmada yapılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ulaşılan bulguları ışığında, İnformel İlişkiler Ölçeği'nin (İNİLÖ) okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin aralarında geliştirdikleri informal (doğal, samimi, gayri resmi) ilişkileri ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Bu yönüyle ölçek, ileride bu konuda araştırma yapmak isteyenlere, konunun boyutlarını ortaya koyma açısından yol gösterici olabilir.

Geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenen İnformel İlişkiler Ölçeği'nin (İNİLÖ) uygulandığı araştırmada, öğretmen ve yöneticilerin görev yaptıkları okullardaki informal ilişkilere ilişkin görüşleri çeşitli değişkenlere göre de incelenmiştir. Bu konuda araştırmanın dikkat çeken bir bulgusu, erkeklerin kadınlara göre, okullardaki informal ilişkilerin daha yüksek düzeyde yaşandığı görüşünde olmalarıdır. Kadınlar her ne kadar iş yaşamının üyeleri olsalar da hala geleneksel rollerini yerine getirmeye zorlanmaktadırlar. Dolayısıyla da iş yaşamında, gerek kurum içinde gerekse kurum dışında örgütün diğer çalışanlarıyla samimi/informel ilişkiler içinde olamayabilmekte veya erkeklere oranla çok daha sınırlı ve kontrollü olmak zorunda kalmaktadırlar. Kısaca, çalışan kadın toplumun belirlediği kurallar ve roller çerçevesinde, eril nitelik taşıyan kurallara uymak zorunluluğu duymaktadır. Ogburn, kültürel öğelerin değişmeye direnç gösteren özellikler taşıdığını, dolayısıyla da değişmelerinin de zaman alacağını vurgular (Akt: Gökkaya, 2009, 9). Buradan hareketle toplumumuzdaki

kadının toplumsal yapı içerisindeki konumu ve rollerinin değişmesinin zaman alacağı ve hala kültürel izler taşıdığı ifade edilebilir.

Araştırmada, yöneticilerin öğretmenlere göre okullardaki informal ilişkilerin daha yüksek düzeyde yaşandığı görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim alanyazında, eğitim örgütlerinde yöneticilerin formel olmaktan çok, informal durumlardan yararlandığına ilişkin bilgiler mevcuttur (Bursalıoğlu, 2002; Celep, 1992; Özcan, 2006; Snowden ve Gorton, 2002). Pek çok öğretmen, yöneticinin sahip olduğu kadar eğitime sahiptir. Bu durum, yöneticinin örgüt çalışanını etkileme gücünü azaltmakta ve denetim alanını daraltmaktadır (Kaya, 1999; Celep, 1992). Böyle olunca da yönetici, formel etki gücünü destekleme ve kurum amaçlarına işlerlik kazandırmak için formel ilişkilerden kaynaklı eksiklikleri informal ilişkilerle kapatma, telafi etme yoluna gidebilmektedir.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin okullardaki informal ilişkiler konusundaki görüşleri yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yerine göre değişmemesi dikkat çekicidir. Araştırmanın yapıldığı bölgenin sosyolojik yapısına bakıldığında, yaklaşık bir milyon insanı barındıran bir metropol olmasının yanında son yıllarda hızla göç alması ile ilişkili olarak şehirde kırsal yaşam öğelerinin belirgin şekilde görülmesi, yani cemaat ve cemiyet özelliklerini birarada göstermesi bu durumu açıklayabilmektedir. Dolayısıyla katılımcılar her ne kadar yaşamlarını daha çok şehir ve büyükşehirde geçirmiş olsalar bile informal ilişkilerin orta düzeyde çıkması söz konusu şehirlerin sosyolojik olarak ne cemaat ne de cemiyet tipi özellikleri belirgin bir biçimde yansıtamamasından kaynaklanmış olduğu düşünülebilir.

Katılımcıların okullardaki informal ilişkiler konusundaki görüşlerinin, okulun büyüklüğüne göre değiştiği belirlenmiştir. Okul büyüklüğü konusunda okuldaki hem toplam öğretmen sayısı, hem de toplam öğrenci sayısı iki ayrı ölçüt olarak alınmıştır. Okul büyüklüğü, ideal sınıf mevcudu ile hesaplanabilir. Bir sınıfın büyük (mevcudun kalabalık) olması sınıf mevcudunun 30'dan fazla olması ile ifade edilmektedir (Topbaş ve Toy, 2007). Buna göre okulların büyüklüğü hesaplanırken, bu değer ölçüt alınmıştır. Buna göre öğretmen sayısı 30 ve altında olan okullardaki informal ilişkiler, öğretmen sayısı daha yüksek olan diğer tüm okullardan daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Buna paralel olarak öğrenci sayısı 900 ve altında olan okullardaki informal ilişkiler, öğrenci sayısı 900'ün üstündeki bütün okullarından daha yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla okul büyüklüğünü yansıtan her iki değişkenle ilgili bulguların örtüşmesi, araştırma sonuçlarının güvenilirliği açısından önemli görülmektedir. Çalışan sayısının az olduğu küçük örgütlerde, aile havasının hakim olması, çalışanlar arasında samimiyete dayalı

yüz yüze doğal ilişkilerin daha yoğun yaşanması beklenen bir durumdur. Çok sayıda öğretmenin olduğu bir okulda bütün öğretmenlerin birbirleriyle samimi, yüz yüze ilişkiler geliştirmesi daha güç olabilmektedir. Dolayısıyla çalışan sayısının fazla olduğu görece büyük örgütlerde çalışanlar arasında sıcak ve samimi ilişkiler, arkadaşlık bağları, okuldaki aile havası, kişisel hak ve çıkarlara duyarlılık, sorunları ikili görüşmelele çözme isteği, özel günlerde birbirlerini ziyaret etme, okul dışında birlikte vakit geçirme, ailece görüşme gibi infomel ilişkiler zarar görmekte ve böylelikle de öğretmen bireysel motivasyonu ve okula bağlılık duygusu gibi psikolojik süreçler zarar görebilmektedir.

Modern toplum, iş yaşamında bir yandan karmaşık iş bölümüne ve ast-üst ilişkilerine sahip örgütleri yaygınlaştırıp dayatırken, diğer yandan çağcıl örgütlerde informel grupların önemi ve informel (doğal, samimi) ilişkilere duyulan gereksinim de giderek artmaktadır. Nitekim insan bugün aşk, dostluk, arkadaşlık gibi temellere dayanan doğal ilişki biçimine daha çok ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla insanlar doğal ön yatkınlıklarından dolayı mıdır bilinmez, daima yakın ve samimi ilişkiler geliştirebilecekleri gruplar kurma ve örgütlerde daha informel /samimi ilişkiler geliştirme eğilimindedir. Informel ilişkiler beraberlik ve ait olma gibi psiko-sosyal gereksinimleri tatmin etmeleri bakımından önemini artırarak korumaktadır. Bu anlamda eğitim örgütlerinde tüm çalışanlar yazılı formel kurallar dışındaki doğal iletişim yeteneklerinden yararlanmalıdır. Bu tür ilişkiler örgütsel sorunların çözülmesinde ve örgütsel etkililiğin sağlanmasında elverişli bir örgüt iklimi yaratmaktadır (Vaught vd, 1989).

Eğitim örgütlerinde informel ilişkilerin, çeşitli örgütsel kavram ve süreçlerle (güdülenme, bağlılık vb) ilişkisinin araştırıldığı araştırmaların yapılması önerilebilir. Geliştirilen bu ölçeğin, bu tür araştırmalarda yararlanılabilecek bir kaynak olma özelliği taşıdığı söylenebilir.

Makalenin Bilimdeki Konumu (Yeri):

Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD

Makalenin Bilimdeki Özgünlüğü

Eğitim, temelde bir iletişim ve insan ilişkileri süreci olarak kabul edilir. Girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütleri insan ilişkilerinin çok yakın, içten ve candan olduğu örgütlerin başında gelir. Eğitim örgütlerindeki samimi, doğal (informel) ilişkiler örgüte çeşitli avantajlar sunma potansiyelinin yanında kimi sorunlara yol açma riski de taşır. Bu nedenle eğitim örgütlerinde insan ilişkilerinin niteliğinin bilinmesi önemli görülmektedir. Bu yönüyle bu çalışma alana kuramsal katkı sunmanın yanında uygulamacılara yönetsel eylemlerinde ve

özellikle araştırmacılara yapacakları araştırmalarında pratik katkı sunma ve kaynaklık etme, dolayısıyla alandaki gereksinime cevap verme potansiyeline sahiptir.

Kaynaklar

- Akyüz, G. (2006), Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen ve sınıf niteliklerinin matematik başarısına etkisinin incelenmesi, *Elementary Education Online*, 5(2), 75-86
- Aras, Ş, Günay, T. Özcan, S. Orçin, S. (2007). “İzmir ilinde lise öğrencilerinin riskli davranışları”, *Anatolian Journal of Psychiatry*, S: 8, 186-196
- Aslan, C.(1997). *Sosyoloji, Kavramlar ve Kullanımları*. Adana: Baki Kitap Evi
- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi* (6. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Baloğlu, B.(1986). Cemiyet tipleri. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 21 (249-259)
- Bilgiç, A. S. (2006). *Örgütsel İletişim ve Bir Uygulama* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya
- Bolat, S.(1996). Eğitim örgütlerinde iletişim: H.Ü.eğitim fakültesi uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S:12, 75-80
- Bozkurt, V.(2003). “Yıkıcı gemenshaft”tan “öteki”siz postmodern kabilelere: Sanal cemaatler. *Stradigma.com (Aylık Strateji ve Analiz e-Dergisi)*. Eylül, 8, 1-11
- Bursalıoğlu, Z.(2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (12. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Can, H.(2006). *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Arıkan Basımevi
- Celep, C. (1992). İlkokullarda yönetici öğretmen iletişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:8, 301-316
- Cooley, C.H. (1983). *Social Organization; A Study of the Larger Mind (4th Ed.)*. Transaction Publisher, New Brunswick, New York.
- Çubukçu, Z. Dünder, İ. (2003). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin algı ve beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*. 157, 261-269.
- Dönmezer, S.(1982). *Sosyoloji* (8. Baskı). Ankara Savaş Yayınları.
- Eren, E.(1989), *Yönetim Psikolojisi*, İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları.
- Erkal, M.E(2000). *Sosyoloji* (11. Basım). İstanbul:Der Yayınları.
- Eserpek, A.(1981). *Sosyoloji*. Ankara: Dil,Tarih-Coğrafya Fakültesi Basımevi
- Geçimli, A. (2007). *Örgütsel Davranış Biçimi Olarak İletişim*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gezgin, M.F(1988). Cemaat cemiyet ayırımı ve Ferdinand Tönnies. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 22, 183-200.

- Gökkaya, V. B. (2009). *Türkiye’de Modernitenin Ötekisi: Kadın ve Kimliği*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi Sosyoloji Anabilim Dalı, Sivas.
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde İletişim Kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye’deki Uygulama* (7. Baskı). Ankara: Bilim Yayıncılık
- Kayri, M. (2009). İnternet bağımlılık ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması: Geçerlik-güvenirlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42 (1), 157-175
- Kösterelioğlu, M. A., Argon, T. (2010). Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğine ilişkin öğretmen algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-17
- Maruyama, G. M. (1998). *Basic of Structural Equation Modeling*. California: Sage.
- Özan, M. B. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen ve yönetici bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, S: 24, 153-160.
- Sabuncuoğlu, Z. (1984). *Çalışma Psikolojisi*. (2. Basım). Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Muller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research-Online*, 8, 23-74.
- Snowden, P. E. Ve Gorton, R. A. (2002). *School Leadership and Administration: Important Concepts, Case Studies & Simulations* (sixth edition). New York: McGraw-Hill.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. Ankara: Ekinoks.
- Şimşek, Y. (2003). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir
- Tabachnick, G.B., & Fidell, L.S. (2001). *Using Multivariate Statistics (fourth edition)*. USA: Allyon and Bacon Press.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Topbaş, E. ve Banu Yücel Toy (2007). Kalabalık sınıflarda öğrenci merkezli öğretim uygulaması etkinliklerinin değerlendirilmesi: Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 405-433
- Türkkahraman, M. (2009). Teorik ve fonksiyonel açıdan toplumsal kurumlar ve kurumlar arası ilişkiler. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 14(2), 25-46.
- Vaught, B.C., Pettit, J. D. ve Taylor, R.E. (1989). Interpersonal communication behaviour of male and female administrators. *International Journal of Educational Management*, 3, 14-19.
- Yıldız, K. (1996). *Bolu ilköğretim okullarında yönetici öğretmen iletişimi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, A.S. (2007). *İnformel İlişki Şekillerinin Kurumsal Yapılara Yansımaları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

AVRUPA PEDAGOJİK BİT LİSANSI: TÜRKİYE AÇISINDAN BİR ÇÖZÜMLEME¹

Mustafa ÖZMUSUL**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı birçok ülkede uygulanmakta olan ve Avrupa kalite standardına odaklanan bir model olan Avrupa Pedagojik BİT Lisansı (APBL)'nin, Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından bir çözümlemesini yapmaktır. Bu amaçla, alanyazından APBL ile ilgili bilgiler derlenerek, Türkiye'de öğretmenlerin BİT ile ilgili mesleki gelişimleri kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar özetlendi ve APBL'nin, Türkiye açısından bir çözümlemesi yapıldı. Günümüzde eğitimde dijital bir dönüşümün yaşandığı dikkate alındığında, bu çalışmada yapılan inceleme; Türkiye'de BİT'in eğitim süreci ile bütünleştirilmesi konusunda öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili olarak izlenecek stratejinin belirlenmesinde önem taşımaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimine dönük olarak hazırlanmış BİT ile ilgili birçok uygulamanın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Türkiye'de APBL'nin ortaya koyduğu genel çerçeveye dönük olarak, öğretmenlerin geneline hitap edecek şekilde gerçekleştirilen uzun süreli (6-12 ay) bir uygulama bulunmamaktadır. Sonuç olarak APBL, kültürel açıdan birbiriyle farklılık gösteren birçok ülkede uygulandığından Türkiye'de pilot uygulamaların başlatılabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Avrupa, Pedagoji, BİT, öğretmen, mesleki gelişim.

EUROPEAN PEDAGOGICAL ICT LICENCE: AN ANALYSIS FOR TURKEY

ABSTRACT

The purpose of this study is to analysis the European Pedagogical ICT License (EPICT), which is implemented in some countries and focuses on the standard of the European quality, in terms of professional development of teachers in Turkey. To

¹ Bu çalışma 2-4 Şubat 2011 tarihleri arasında İnönü Üniversitesinde düzenlenen Akademik Bilişim Konferansında bildiri olarak sunulmuştur.

** Öğretmen, MEB, mustafaozmusul@yahoo.com

address this purpose, the information related to EPICT from the literature was collected, the implementations related to ICT in the scope of Professional development of teachers in Turkey were summarized, and an analysis of EPICT was made for Turkey. When considered the digital transformation in education, the analysis in this study is important in terms of determining the strategy related to teachers' professional development in the integration of ICT into process of education. According to the findings derived from the study, it seems that there are many ICT implementations prepared for professional development of teachers in Turkey. However, there is no implementation in Turkey throughout the general frame of EPICT and long term (6-12 months) for all teachers. Consequently, since EPICT has been carried out in many different countries culturally, it can be said that the pilot studies can be started.

Keywords: Europe, Pedagogy, ICT, teacher, professional development

GİRİŞ

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş süreci kısa zamanda bilgi toplumundan *ağ toplumuna* geçiş biçiminde evrime uğramıştır. Bu durum birçok alanda paradigma değişikliğini zorunlu kılmaktadır. Eğitim alanındaki dönüşümü, e-dönüşüm yani BİT'in eğitimle bütünleşmesi olarak düşünülebilir. Yalnız bu dönüşüm kendiliğinden gerçekleşecek bir süreç değildir. Dolayısıyla bu dönüşümü sağlayacak olanların, BİT'in sağladığı imkanlardan yararlanabilecek becerilere sahip olmaları gerekir (Özkuş, 2010).

Avrupa Pedagojik BİT Lisansı (The European Pedagogical ICT Licence); BİT'in eğitimle bütünleştirilmesi konusunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik bir Avrupa kalite standardını ortaya koyan kapsamlı, esnek ve etkili bir lisanstır. APBL'nin (EPICT'in) temel felsefesi, öğretmenlerin mesleki açıdan yenilenmeleri söz konusu olduğunda, ilgili değişkenlerin tümü olmaksızın sunulacak eğitimin yararsız kalacağı düşüncesi üzerine kuruludur. APBL kursunda bütüncül bir yaklaşımla; esnek öğrenme, takım tabanlı ve süreç odaklı öğrenme, sorun tabanlı öğrenme, işbirliği etkinlikleri ve

takım tabanlı değerlendirme boyutları ele alınır. Bundan dolayı APBL, BİT'in öğretim uygulamaları ile pedagojik açıdan bütünleştirilmesi üzerine odaklanan, öğretmenlerin kişisel ve mesleki temel BİT becerilerini geliştirir. Dolayısıyla APBL sadece BİT becerilerini geliştiren bir eğitim değildir; öğrencilerin eğitilmesinde bu becerilerin pedagojik olarak nasıl uygulanacağına odaklanan bir eğitimidir (EPICT, 2010)

Pedagojik BİT Lisansı Danimarka'da geliştirilmiş olup, 1999 yılından beri öğretmen eğitiminde uygulanmaktadır (Midoro, 2005). APBL, Danimarka, İrlanda, Avustralya, Avusturya, Norveç, Yunanistan, İtalya, Macaristan, İzlanda, İngiltere, Gana, Uganda ve Kamerun'da başarıyla uygulanmaktadır (EPICT, 2010).

APBL'nin yapısını oluşturan anahtar noktalar şunlardır: (EPICT, 2010)

- Eğitimde yer alan tüm konular pedagoji temellidir. Pedagojik temelin yer almadığı BİT konularına yer verilmez.
- Eğitim araçları, BİT'in öğretimde nasıl kullanılacağına ilişkin fikirler sunar.
- Katılımcılar takımlar halinde çalışarak, günlük uygulamalarında kullanabilecekleri eğitim araçları ve öğrenme senaryoları geliştirirler.
- Takımlar, eğiticilerle çevrimiçi diyaloglar kurar.
- Katılımcıların eş zamanlı olarak aynı okulun öğretmenlerinden olması idealdir. Bu durum, öğretme, öğrenme, işbirliği ve iletişimde bilgi teknolojisinin rolünün, okulun pedagojik ajandası olduğu anlamındadır.
- Eğitimler, geniş ölçekli bir uygulamanın sağlanması için bölgesel veya yerel sağlayıcılarla geniş bir alana yayılır.
- Eğitim süreleri 6-12 ay uzunluğundadır.
- Modül değerlendirmesi BİT'in bir öğrenme durumu ile bütünleştirilmesine yönelik öğrenme senaryosunun belgelendirilmesidir.
- Karma bir öğrenme yaklaşımı uygulanır
- Modül bileşenleri şunlardır: pedagojik içerik, BİT becerilerine dönük alıştırmalar, BİT kılavuzları ve makaleler.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Avrupa Pedagojik BİT Lisansı'nın (APBL'nin), Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından bir çözümlemesini yapmaktır.

Araştırmanın Önemi

APBL genel yapısı itibariyle birçok ülkede uygulanan bir model haline gelmiştir. Modelin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik bir Avrupa kalite standardını benimsemiş olması önemlidir. Bu çalışmada APBL'nin Türkiye'deki mevcut uygulamalar açısından incelenmesi, BİT'in eğitim süreci ile bütünleştirilmesi konusunda öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili olarak izlenecek stratejinin belirlenmesinde önem taşımaktadır. Günümüzde eğitimde dijital bir dönüşümün yaşandığı dikkate alındığında araştırmanın ortaya koyduğu genel çerçevenin önemi daha da artmaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırma, tarama modelinde bir çalışmadır. Belge inceleme yöntemi ile APBL ve Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili bilgiler taranarak var olan durum ortaya konulmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda; Kasım, 2010 - Aralık/2010 döneminde, Avrupa Pedagojik BİT lisansının web sitesi ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü ve Strateji Geliştirme Başkanlığı birimlerinin web siteleri taranarak, alanyazından elde edilen bulgularla çözümleme yapılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

APBL

Pedagojik yöntem

APBL eğitimi, eğitimin içeriğinin ve hedeflerinin, katılımcılarla ve eğitici ile tartışılması ile başlar. Katılımcılar ve eğitici arasındaki iletişimde takım becerileri çok önemlidir. Katılımcılara olabildiğince günlük işlerini organize etmeye dönük esneklik sunulur. Eğitimlerde, uygulamaya çalışılan bir tavsiye vardır: Bu “size sorun tabanlı öğrenme ve öğrencilerin etkin katılımı hakkında bir şeyler anlatırken otur ve dinle. Sonra eve git ve aynen her yaptığın şeyi yap.” şeklinde bir eğitim değildir (EPICT, 2010).

Takımlar, makaleleri ve iyi uygulamaları tartışır ve kendi modülleri için bir çıkış noktası olarak kullanacakları bir öğrenme durumu tanımlarlar. Bu öğrenme

etkinliğinin bir çıktısı/taslağı eğiticiye inceleme yapması için gönderilir. Eğitici yorumları ve yapıcı eleştirileri sonrası; takım, çalışma üzerinde yeniden düşünür ve çalışmayı geliştirmeye çalışır. Tüm bu süreçlerden sonra, eğiticiye çalışmanın son hali sunulur. Çalışmaların düzeyi takımdan takıma değişir; bu anlamda belirlenmiş bir düzey yoktur. Burada sürece odaklanılır ve her öğretmenin daha fazlasını öğrenebileceği varsayımı ve ilerleme düzeyini belirleme hakkıdır (EPICT, 2010).

Eğitimlerin yapısı

Tablo 1. APBL kursunun yapısı (EPICT, 2010)

<i>Başlangıç</i>	<i>E-öğrenme eğitimi dönemi</i>
<p>Eğitici ve tüm katılımcıların beraber odaklanacağı boyutlar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eğitimin içeriği • Yöntem • Temel BİT becerileri 	<ul style="list-style-type: none"> • Katılımcılar BİT becerilerine dönük olarak bireysel olarak; BİT'in eğitim ile bütünleştirilmesinde ise takımlar halinde çalışırlar. • Katılımcılar, takımlar halinde görüşür, taslaklar hazırlayarak bunlar üzerinde tartışır ve çalışmalarını eğitici görüşleri doğrultusunda geliştirirler. • Eğitici, takımlarla yorumlarını paylaşır ve görevin tamamlanmasını sağlar <p>Değerlendirme</p>
* Katılımcılar değerlendirme formu doldururlar.	

Giriş etkinlikleri 2-4 kişiden oluşan takımlarla yürütülür. Tablo 1'de yer alan giriş etkinliklerine ek olarak; katılımcılara eğitimlerini sürdürebilecekleri düzeyde teknik anlamda ve BİT becerileri konusunda destek sağlanır (EPICT, 2010).

APBL modülleri

APBL kursunda, zorunlu ve seçmeli olmak üzere iki gruba ayrılmış modüller vardır. Bunlar (EPICT, 2010):

Zorunlu modüller

- Web üzerinde bir şeyler bulalım*
- Bir metnin yazılması*
- Şu anda neredesin?*
- Çalışma yöntemleri ve BİT*

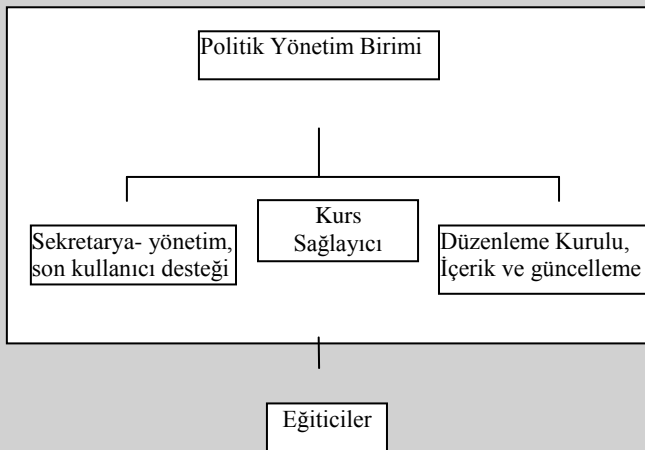
Seçmeli modüller

- a. Resimler hikaye anlatır
- b. Kendi hesaplamalarını kendisi yapar
- c. Ekrandaki bilgi
- d. Ağ üzerine yerleştirmek
- e. Veritabanı
- f. Veri kaydı
- g. Sütunların içinde
- h. BİT aracılığıyla öğrenilemez mi?
- i. Bir telafi aracı olarak BİT
- j. Okuma ve BİT
- k. Oyunlarla öğrenme
- l. Dijital hikayeler
- m. Okul yenileşimi (inovasyonu)

Bir modülün içerdiği araçlar şunlardır (EPICT, 2010):

- Makaleler, örnek olay çalışmaları, BİT'in bütünleştirilmesinden pedagojik olanaklara kadar uzanan iyi uygulama örnekleri,
- BİT alıştırma ları. Alıştırma lar, modülün içerdiği BİT konusuna dönük olarak anahtar işlemlere göre düzenlenir.
- BİT kılavuzları. BİT kılavuzları, her bir katılımcının BİT becerileri düzeyine göre bireyseldir.

APBL örgüt yapısı



Şekil 1: APBL örgüt yapısı (EPICT, 2010)

APBL kursu, eğitim alanında yerel veya bölgesel örgütler tarafından yerleştirilmiş bir model olarak sunulur. Kurslar, bazen öğretmenlerin çalıştıkları okullarda; bazen bölgesel eğitim merkezlerinde; bazen pedagoji alt yapısı bulunan üniversitelerde gerçekleştirilir (EPICT, 2010).

APBL kursu eğiticilerinin eğitimi

Eğiticiler resmi olarak düzenlenmiş bir yetiştirme süreci ile yetiştirilirler. Eğiticilerin Pedagojik BİT Lisansı alanında bir uygulayıcı olmaları ve kursu ileri bir düzeyde tamamlamış olmaları gerekir. Ayrıca eğiticilerin sertifikalarını sürdürebilmeleri için yıllık olarak düzenlenen yenileme etkinliklerine katılmaları gerekir; aksi takdirde sertifikaları geçerliliğini yitirir. Eğiticilerin eğitiminde, eğiticinin bir e-moderatör olma rolüne ve katılımcılara dönüt olarak verdikleri cevaplara odaklanılır. İçerik, yöntem ve araçlar ise diğer odak noktalarıdır. Tüm eğiticiler, Pedagojik BİT lisansı için düzenlenen e-konferansın birer üyeleridir. Ayrıca sekreteryaya, seçkisiz bir yöntemle katılımcıların ve eğiticilerin performans düzeylerinin belirlenmesinde hazırladıkları çalışmaları ayrıntılı bir şekilde araştırabilir (EPICT, 2010).

APBL kursu ile ilgili değerlendirmeler

Danimarka'da zorunlu eğitim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin %76'sından fazlası APBL kursuna katılmıştır (Minoro, 2005, 80). Beş yılda 60,00 Danimarkalı öğretmen APBL kursuna katılmıştır. Ayrıca eğitimi tamamlama oranları önemli bir diğer gösterge olup; Danimarka'da çevrimiçi kurslarda katılımcıların %86'sı kursu tamamlamıştır (EPICT, 2010).

Türkiye'de Öğretmenlerin BİT İle İlgili Mesleki Gelişimleri İle İlgili Uygulamalar

KursiyerNET projesi

Kursiyer.Net, kullanıcıların çevrimiçi olarak görsel ve işitsel bilgisayar eğitimi alabilecekleri bir uzaktan eğitim (e-learning) modelidir. Kursiyer.Net Projesi, Fatih Projesi'nin uzaktan eğitim ayağı olarak Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde

hazırlanarak, öğrenci, öğretmen ve velilere bilişim teknolojileri altyapısını en etkin biçimde kullanmaları için imkân sağlanmasını hedeflenmektedir. Sistemde bulunan ders başlıkları şunlardır: Word 2003–2007, Excel 2003–2007, PowerPoint 2003–2007, Access 2003–2007, Adobe Photoshop, Adobe Soundbooth, Swish Max, 3D Max, QuarkXPress. Ayrıca, Sisteme eklenmesi planlanan ders başlıkları şunlardır. Adobe Dreamweaver, Adobe Flex,, Adobe ColdFusion, Adobe Premiere, Adobe Indesign, Adobe Flash, Adobe Captivate, Corel Draw, Action Script, Flash Menu Factory, C#, Vb.Net, SQL, LINQ , Silverlight (MEB, 2010a).

FATİH projesi

Türkiye'nin Bilgi Toplumu Strateji Belgesinde yer alan, bilişim teknolojilerinin eğitim sürecinin temel araçlarından biri olması, öğrencilerin ve öğretmenlerin bu teknolojileri etkin kullanabilmesi, hedefine ulaşmak için, 22/11/2010 Pazartesi günü Eğitimde FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi çalışması başlatılmıştır. MEB ile Ulaştırma Bakanlığı arasında imzalanan işbirliği protokolü kapsamında uygulamaya konulan FATİH Projesi ile 2013 yılı sonuna kadar tüm ortaöğretim ve ilköğretim okullarındaki dersliklere bilgisayar ve projeksiyon donanımları ile internet altyapısı kurulması kararlaştırılmıştır. Ortaöğretim Projesi kapsamında 1629 okula bu altyapı kurulmuştur (MEB, 2010b).

Eğitimde FATİH Projesinin bileşenlerinden birisi, öğretmenlerin derslerinde bilişim teknolojisi araçlarını ve eğitim içeriklerini etkin bir biçimde kullanabilecekleri bilgi ve beceriye kavuşturmadır. FATİH Projesi kapsamında söz konusu donanımların kurulacağı sınıflarda, bu donanımları kullanacak öğretmenlerden "Temel Bilgisayar Kullanımı" konusunda eğitim almamış olanlar ile bu konuda kendilerini yeterli görmeyenlere mahalli hizmet içi eğitim etkinliğinin düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2010b).

Bilişim teknolojileri ile proje hazırlama eğitimleri

MEB ile Microsoft Türkiye arasında protokol gereğince uygulamaya konulan "Yenilikçi Öğretmenler" projesi kapsamında, "Bilişim Teknolojileri ile Proje Hazırlama Eğitimleri"nin düzenleneceği belirtilmiştir. Eğitimlerin, istekli ilköğretim ve ortaöğretimde görevli öğretmen ve yöneticilere 2014 yılı sonuna kadar mahalli hizmet

İçerik eğitimi etkinliği olarak düzenleneceği planlanmıştır. I. ve II. kademe olarak düzenlenecek eğitimlerin her birinin süresi 5 işgünü- 20 saat olarak planlanmıştır (MEB, 2010c).

Bilgisayar okuryazarlığı ve internet kullanımı eğitimleri

MEB merkez ve taşra teşkilatında görevli, bilgisayar okuryazarlığı ve internet kullanımı konusunda eğitim almamış personel için 2003/75 Sayılı Genelge ile hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesine başlanmıştır (MEB, 2010c).

İlköğretimde teknoloji uygulamaları sertifika programı

İlköğretimde teknoloji uygulamaları sertifika programı; MEB ve Anadolu Üniversitesi AÖF işbirliği ile Sertifika Temelli Uzaktan hizmet içi Eğitim Programları düzenlenmesine ilişkin protokol kapsamında, 2008-2009 akademik yılından itibaren uygulanmaktadır. Programa katılım, ücretli ve isteğe bağlıdır (MEB, 2010c).

Program Temel Bilgi Teknolojileri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı ve Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler olmak üzere üç dersi içermektedir.

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

APBL genel yapısı itibarıyla BİT'in eğitimle bütünleştirilmesine dönük olarak hazırlanmış olup; uzun süreli (6-12 ay), süreklilik gösteren, çoğunlukla takım halinde çalışmaya dayanan, katılımcıların eğitici ile etkileşiminin yoğun olarak sürdürüldüğü, katılımcılara kendi ilerleme düzeylerini belirleme imkanı sunan, zorunlu modüllerin yanında birçok seçmeli modülün sunulduğu, eğitim süreci itibarıyla birçok çalışmanın incelendiği, senaryoların üretildiği, katılımcılara öğrenme esnekliği tanıyan bir model olarak düşünülebilir.

Türkiye'den OECD tarafından yürütülen TALIS (Teaching and Learning International Survey) araştırması kapsamında örnekleme alınan öğretmenlerin son 18 aylık dönemde herhangi bir mesleki gelişim etkinliğine katıldığını belirtenlerin oranının (% 62,3), TALIS ortalamasının (% 81,2) altında olduğu belirlenmiştir (OECD, 2009). Türkiye'de yasal olarak, öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma sürelerine yönelik bir düzenlemenin yapılmamış olması ve hizmet içi eğitime katılma zorunluluklarının

bulunmaması (MEB, 2008) öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine yeterince katılmadıklarının nedenleri olabilir. Ayrıca hizmet içi eğitim etkinlikleri için ayrılan kaynağın yetersiz oluşu da bu durumu etkileyen ana sebeplerden olabilir. Tüm bunlar, BİT'in eğitim programları ile bütünleştirilmesinde öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından düşünüldüğünde engel oluşturmaktadır. Türk eğitim sisteminde bir e-dönüşümü başlatmak için söz konusu bu engellerin ortadan kaldırılması gerekmektedir.

Türkiye'de bütün okullara internet bağlantılı bilgisayar laboratuvarları kurmakla eğitimin teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesinin sağlanamadığı söylenebilir. Bu açıdan akademik ve pedagojik içeriğin teknolojiyle bütünleştirilmesi önem taşımaktadır (MEB, 2010d).

Öğretmenlerin sürekli kendilerini yenilemeleri, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmaları ve donanımlı olmaları için hizmet içi eğitime bakış açısında değişiklik yaratmak gerekmektedir (MEB, 2010e). Çünkü nitelikli öğretmenler olmadan eğitimde istenen kaliteye ulaşmak mümkün değildir (UNESCO, 2002). Öğretmen yeterlikleri içerisinde BİT'in rolü yeterince bulunmamaktadır. Eğitimde bir e-dönüşü sağlama adına bu noktaya önem verilmelidir.

Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük olarak hazırlanmış BİT ile ilgili birçok uygulamanın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Türkiye'de APBL'nin ortaya koyduğu genel çerçeveye dönük olarak, öğretmenlerin geneline hitap edecek şekilde gerçekleştirilen uzun süreli (6-12 ay) bir uygulama bulunmamaktadır. APBL, kültürel açıdan birbiriyle farklılık gösteren birçok ülkede uygulanmaktadır. Bu durumda APBL'nin Türkiye'de pilot uygulamalarının başlatılabileceği söylenebilir.

MAKALENİN BİLİMDEKİ KONUMU (YERİ)

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ABD.

MAKALENİN BİLİMDEKİ ÖZGÜNLÜĞÜ

Bu araştırmada Avrupa Pedagojik BİT Lisansı APBL'nin Türkiye'deki mevcut uygulamalar açısından incelenmesi, belli bir standardı yakalamış ve birçok ülkede

uygulamada olan bu modelin, Türkiye’de tartışmaya açılmasını sağlayabilir, bu konuda yapılacak çalışmalara öncülük edebilir.

KAYNAKÇA

- EPICT. (2010). European Pedagogical ICT license. <http://www.epict.org>
- MEB. (2008). Avrupa’da genel eğitim mesleki eğitim ve yetişkin eğitimi sistemlerinin yapısı: Türkiye. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB) Eurydice Birimi. Avrupa Komisyonu.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_TR_TR.pdf
- MEB. (2010a). KursiyerNET Projesi.
<http://egitek.meb.gov.tr/duyurular/duyuruayrinti.asp?ID=8280>
- MEB. (2010b). FATİH Projesi Kapsamında Yapılacak Eğitimler. Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı.
http://hedb.meb.gov.tr/net/index.php?option=com_content&view=article&id=209:f-a-t-h-projesi-kapsamnda-yapilacak-calmlar&catid=56:devam-eden&Itemid=87
- MEB. (2010c). Bilişim Teknolojileri ile Proje Hazırlama Eğitimleri: Devam eden faaliyetler. Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (2010d). Milli Eğitim Bakanlığında Hizmetiçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı: Küresel dönüşümler ışığında hizmetiçi eğitimin yeniden yapılandırılması: Ali Ekrem Özkul.
- MEB. (2010e). Milli Eğitim Bakanlığında Hizmetiçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı: Yeni Nesil hizmetiçi eğitim modeli: Sadi Türel.
- Midoro, V. (Ed.) (2005). *European Teachers towards the Knowledge Society*. Ortona: Menabò.
- OECD (2009) Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS – ISBN 978-92-64-05605-3
- UNESCO (2002). Teacher Education Guidelines: Using Open and Distance Learning
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001253>

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN DÖNÜŞÜMÜNDE ULUSLARARASI AKTÖRLER: IMF VE DÜNYA BANKASI ÖRNEKLERİ*

Berna Şahin ÖZDEMİR**

Nurettin BELTEKİN***

ÖZET

Türkiye, 24 Ocak 1980 kararları ile birlikte başta kamusal alan olmak üzere tüm alanlarda köklü dönüşümleri içeren programlar uygulamaya başlamıştır. Dünyadaki gelişmelere paralel olarak liberal bir nitelik taşıyan bu dönüştürme çabaları başta ekonomide özelleştirme olmak üzere devlet küçültülmüş ve yeniden yapılandırılmaya çalışmıştır. Bu süreçte iki önemli uluslararası finans kuruluşu -IMF ve Dünya Bankası- etkili olmuştur. Yeniden yapılandırmanın yapıldığı alanlardan birisi de 1980 sonrası kesintisiz bir reform süreci yaşayan eğitim alanıdır. Bu nedenle Türkiye'nin eğitim alanında yaşadığı dönüşümde IMF ve Dünya Bankası gibi uluslararası aktörlerin etkilerinin çözümlenmesi gerekmektedir. Bu çalışma Türkiye'nin eğitim sisteminin geçirmekte olduğu dönüşümü IMF ve Dünya Bankası ile yapılan anlaşma metinleri üzerinden çözümlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Türkiye eğitim sisteminin dönüşümünde etkili olan aktörlerden IMF ve Dünya Bankası ile sınırlandırılmıştır. Araştırma sözkonusu uluslararası aktörlerin etkilerini analiz etmek istediğinden buna imkân veren örnek olay incelemesi (study case) tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda IMF ve Dünya Bankası ile yapılan “koşullu kredi” anlaşmaları ile “temel eğitim, ortaöğretim, milli eğitim merkez teşkilatı, yaygın mesleki eğitim, mesleki ve teknik eğitim” alanları dönüştürülmüştür.

* Bu makalenin ilk metni Adnan Menderes Üniversitesi tarafından Ekim 2009'da “Toplumsal Dönüşümler ve Sosyolojik Yaklaşımlar”, VI. Ulusal Sosyoloji Kongresinde tebliğ olarak sunulmuştur.

** Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim dalı, Eğitim Ekonomisi Bölümü Doktora Programı, bernaosdemir@gmail.com

*** Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim dalı, Eğitim Ekonomisi Bölümü Doktora Programı, nurettin.beltekin@gmail.com

Anahtar Kelimeler: IMF, Dünya Bankası, Eğitim, Koşullu Kredi, Yeniden Yapılandırma ve Uyarlama, Dönüşüm

INTERNATIONAL ACTORS AT THE TRANSFORMATION OF THE TURKISH EDUCATIONAL SYSTEM: THE EXAMPLES OF IMF AND THE WORLD BANK

ABSTRACT

Turkey has practised the programs including the deep transformations at all areas especially at public area by the decisions of 24 January 1980. The attempt of this liberal transformation purpose privatization, reconstruction and minimal government. At this process, IMF and The World Bank, two important financial constitutions, have a great role. These two constitutions, which have been constructed after Bretton Woods system, work corporately on the international money problem. These two constitutions have an important role on adaptating the peripheries' markets to central countries' markets during the reconstruction and adaptation process by supplying "provisory credits" in 1980s. One of the public areas which have been exposed to reconstruction process is the education area which lives at reform process. The stand-by pacts which are signed with IMF and the project credits given by World Bank are affective factors on the transformation of educational system which is an important factor for social transformation. World Bank whose works based on project credits calls "Global Education Reform". The main element of World Bank's global reform is "Decentralization and School Based Management". This study purposes to analyze the transformation process of educational system by the help of the texts of pacts signed with IMF and World Bank.

Key Words: IMF, World Bank, Education, Provisory Credits, Reconstruction, Adaptation, Transformation

GİRİŞ

Toplumun nasıl olması gerektiği sorusu, nasıl bir eğitim sorusuyla öyle çakışmaktadır ki, ikisi anlamlı bir şekilde ayrıştırılamamaktadır. Yeni bir toplum tasarımına

ilişkin yapılacak ilk düzenlemeler, o topluma ilişkin yeni bir eğitimin ele alınmasını gerektirmektedir. Öncelikle toplumsal dönüşümü sağlamak için eğitimin amaçları, değerleri ve eğitimin bileşenleri olan müfredat, öğretmen, yapı ve eğitimsel pratikler yeniden kurgulanmaktadır. Neo-liberalizmin küresel bir ivme kazanmasıyla beliren yeni toplum ihtiyacını karşılamak üzere merkez ülkelerin Dünya Bankasına yaptırdığı “Küresel Eğitim Reformu” ile “çevre”deki toplumların “merkez”deki toplumlara entegrasyonlarının sağlanması amaçlanmaktadır.

Küreselleşme sürecinde özellikle çevre ülkelerin yeniden yapılandırılmasında uluslararası finans kuruluşları önemli rol oynamaktadır. Bu kurumlardan en etkilileri Dünya Bankası ve IMF’dir. Modern ulus-devletin eğitime yüklediği işlevler, küreselleşme ile birlikte “merkez” ülkelerin ihtiyaçları doğrultusunda IMF ve Dünya Bankası gibi küresel kuruluşlar tarafından belirlenmektedir. IMF ve Dünya Bankası yaptığı uygulamalarla dolaylı olarak eğitimin metalaşma sürecini kolaylaştırıcı aktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Küresel finans aktörlerinin, toplumları neo-liberal bir topluma dönüştürme çabalarında eğitim bir araç olarak kullanılmaktadır. Dünya Bankası’ndan Avrupa Birliği’ne kadar aynı çevreler örgün eğitim sisteminin ulaşamadığı her yaştan, ırktan/etnisiteden ve cinsiyetten insana eğitim “fırsat”larını ulaştırmak için seferber olmuş gözükmektedir (Ünal, 2006).

1980’lerden itibaren Türkiye eğitim sisteminde gözlenen dönüşümün Avrupa Birliği, IMF ve Dünya Bankası gibi aktörlerin etkileri görülmektedir. Türkiye eğitim sistemindeki dönüşümün Türkiye ve Dünya Bankası - IMF gibi aktörler arasındaki ilişkiler etkileri bağlamında çözümlenmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye ve Dünya Bankası - IMF arasındaki ilişkilerin, toplumsal dönüşümün önemli etkenlerinden olan eğitime yansımalarının analizi yapılarak nasıl bir dönüşüme neden olduklarını incelemektir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Türkiye eğitim sisteminin dönüşümünde etkili olan aktörlerden IMF ve Dünya Bankası ile sınırlandırılmıştır. Araştırma sözkonusu uluslararası aktörlerin etkilerini analiz etmek istediğinden buna imkân veren örnek olay incelemesi (study case) tekniğinden yararlanılmıştır. Örnek olay incelemesi (study case) toplumsal bir birimin geçmişini, şimdiki durumunu ve çevreyle ilişkisel özelliklerini oldukça ayrıntılı bir biçimde incelenmesidir (Kazak, 2001: 146).

Araştırmada Türkiye ile IMF-Dünya Bankası ilişkileri niyet mektupları ve şartlı kredi anlaşmaları gibi eğitimsel metinler üzerinden incelenmiştir.

Çalışmada, önce IMF – Dünya Bankası’nın dünya sistemi içindeki yeri tartışılmış, kullandıkları finansal enstrümanlar ile çevre ülkelerde ekonomik ve sosyal politikaları özellikle eğitim politikalarını nasıl etkiledikleri incelenmiştir. Daha sonra Türkiye’de uygulanan IMF – Dünya Bankası politikaları ve bu politikaların eğitime yansımaları ortaya konmaya çalışılmıştır. IMF – Dünya Bankası politikalarının Türkiye’de uygulanma şekli ve yaratmış olduğu ilişki ağlarının çözümlenmesi stand-by anlaşmaları, gözden geçirme raporları, niyet mektupları ve uygulamış oldukları projelerin analizi yoluyla yapılabilmektedir. Ancak bu çalışmada, hükümet tarafından IMF’ye yollanan niyet mektupları incelenerek IMF politikaları ve Dünya Bankası’nın büyük kaynaklar aktararak uygulatmış olduğu eğitim projeleri de incelenerek eğitimde yaşanan dönüşüme olası etkileri tartışılmaya çalışılmıştır.

IMF-DÜNYA BANKASI İLİŞKİLERİ

IMF ve Dünya Bankasının kurulduğu savaş sonrası dönemde, batı ülkelerinde Fordizm, doğu Avrupa ülkelerinde Sovyet etkisi ve üçüncü dünya ülkelerinde kalkınmacılık egemen paradigma olarak hüküm sürmekteydi. Bu üç paradigma her bir bölgedeki toplumsal ve politik düzeni ve bölgeler arası ekonomik, politik ve ideolojik ilişkilerin çerçevesini oluşturmaktaydı. Uluslararası düzlem, dünyanın egemen güçlerinin bu paradigmalarda düzleminde çatışma ve uzlaşmalarına sahne olmaktadır. Ancak söz konusu birbirine rakip ve birbirini tamamlayan sistemler ardı ardına çöküşler yaşadılar. Bu çöküş sonrasında niteliksel olarak farklı bir düzlemde tekrar yapılanma ve eklemlenme gerçekleşti (Amin, 1999: 11) .

Savaş sonrası dünyada gerçekleşen bağımsızlık hareketleri sonucunda Asya ve Afrika halkları yeniden politik bağımsızlıklarını kazandılar. Bağımsızlıkla birlikte belirlenen biricik amaç modernleşme ve sanayileşme ile tanımlanan kalkınma idi. Bu dönemde zirveye ulaşan kalkınma ideolojisi dünyanın farklı yerlerinde farklı ifade edilse

bile özü aynıydı. Keynescilik, Sovyet tipi “sosyalizm” ve üçüncü dünyada ise bağımsızlık yoluyla yetişme anlayışı hâkimdi (Amin, 1999: 14).

Bretton Woods sistemi İkinci Dünya Savaşı sonrasında doların uluslararası dolaşımı yoluyla dünyada talep yaratan ve özellikle Amerikan üretim fazlasına yeni pazar olanakları açan bir sistemdi ve uluslararası Keynesyen modelin de temelini oluşturuyordu. İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra yıkılan ve nüfusunu doyurma sorunu ile karşılaşmış Avrupa ile kalkınmakta olan ülkelerdeki kırdan kente göç sonucu nüfusunu besleyemeyen çevre ülkeleri, Marshall Yardımları ile gelen Amerika’nın üretim fazlalarıyla durumu aşmaya çalışmışlardır. İkinci Dünya Savaşı sonrası iki savaş arası dönemi gözetken karar vericiler temel olarak üç düzlemde incelenebilen bakış açıları geliştirmişlerdir: Birincisi I. Dünya Savaşı öncesi uluslararası açık ekonomiye geçiş artık imkânsız olarak görülmekteydi. İkincisi Amerika’nın uluslararası düzlemdeki ekonomi politikalarının başarısızlığı tescillenmişti. Üçüncüsü, Birinci Dünya Savaşı İngiltere’nin oynadığı rolü oynayabilecek bir devletin yokluğu idi. Bu sonucu belirlemeden yola çıkılarak dünya ekonomisini stabilize edecek uluslararası bir yapı inşası gündeme gelmiştir ve Bretton Woods’u hazırlayan faktörler olmuştur (Kazgan, 2005).

1950’lerden itibaren Avrupa’nın daha ‘güçlü’ hale gelmesiyle, gelişme kavramı ortaya atılmış ve gelişmekte olduğu söylenen ülkelerin yardım ve kredi politikalarıyla desteklenmesi süreçleri başlatılmıştır. Komünizmin yayılması tehlikesi de bunlara eklenince dekolonizasyon sürecinden henüz çıkmış olan ‘bağımsız’ ülkelerin gelişme seyirlerinin kapitalist düzlemin sınırlarında kalması için desteklenmeleri şart olmuştur. 1960’lar boyunca Bankanın vurgusu sanayileşmenin, fiziksel sermaye ve altyapı yatırımlarını geliştirmenin önemi üzerine olmuştur. 1970’lerin sonu itibarıyla artan borçlanma ve döviz girdisi yetersizliği nedeniyle birçok ülke ekonomik kriz yaşamıştır ve Dünya Bankası, IMF ile birlikte söz konusu ülkelerde yapısal uyum programı süreçlerini başlatmıştır. Yapısal uyum programları ülkeleri krizlerle ve uzun süreli dengesizliklerle uyumlu hale getirebilmeyi hedeflemiştir. Programların öncelikli hedefi ödemeler dengesini tesis etmek ve Bankadan ve IMF’den alınan kredilerin geri ödenebilirliğini güvence altına almak anlamına gelen makroekonomik dengeyi sağlamak olmuştur (Stiglitz, 2002: 14).

Yapısal uyum programları, İnsel'in ifadesiyle (2001) Pazar ekonomisinin mekanizmalarını etkin kılmak, malların ve hizmetlerin kamusal üretimini sonlandırmak ve devletin düzenleyici müdahalelerde bulunma olasılığını azaltmak üzere şekillendirilmiştir. Bu politikalar hiçbir ülkenin gönüllü olarak işlettiği değişim süreçleri olmamış aksine Dünya Bankası ve IMF'nin kredi kullandırma şartları olarak öne sürdüğü koşullar olarak belirmiştir. Bir başka deyişle Dünya Bankası ve IMF kredi verme koşulları aracılığıyla serbest Pazar politikalarını tesis etmeyi denemişlerdir. Bu süreç dâhilinde çevre ülkelerin ulusal kalkınma modelleri, 1950 ve 1960'lar boyunca Bretton Woods sistemi içerisinde doların uluslararası dolaşımı yoluyla desteklenmiştir. 1970'lerde bu sistem çözülmeye başlamış, Amerika'nın aşırı dolar arzı nedeniyle uluslararası dolaşımının kontrolünü kaybetmesi ve esnek kur sistemine geçmesiyle Bretton Woods sistemi çökmüştür (İnsel, 2000).

Bu dönemde uygulanan ithal ikamecilik ve sanayileşme politikaları nedeniyle sanayileşmeyi finanse etmek için dışarıdan ithal edilen makinelerin büyüttüğü borç stoku, esnek kur uygulaması ile yaşanan dalgalanmaların etkisiyle çevre ülkeleri borç bataklığına itmiştir. Borç batağı ülkelerin döviz kazandırıcı işler yapmasını zorunlu kılmış, çevre ülkelerine yeni reçete olarak "ihracata dayalı sanayileşme" politikası uygulamaya geçilmiştir (Dikmen, 2000: 283-284). Bu düzlemde Dünya Bankası'nın üstlendiği rol bir şemsiye örgüt rolü olmuştur. Banka'nın söylemine göre banka sayesinde ülkeler uluslararası piyasa'nın risklerinden korunmakta ve dış borçlanmaları bankanın vizesiyle olmaktadır.

Banka kredileri 1980 sonrası dönemde sosyoekonomik yapıda değişime neden olmuş "koşullu kredilerdir". Güler'e göre (2005: 142) kredilerin gerçekleşme oranları düşük kalmakla birlikte, koşulların çoğu yerine gelmektedir.

Dünya Bankası, 1970'li yıllarda yaşanan borç krizi sonrası kapitalist sistemin gereklerini yerine getirmek için politikasını değiştirmiştir. Otuz yıl boyunca IMF kısa dönemli, ekonominin *talep boyutu* ile ilgili, parasal sektöre yönelik ve program kredileri veren bir ödemeler dengesi kurumu olarak çalışırken; Dünya Bankası uzun dönemli, ekonominin *arz boyutu* ile ilgili, üretim sektörüne yönelik ve proje kredileri veren bir kalkınma örgütü kimliği ile çalışmıştır. Borç krizi ile birlikte azgelişmiş ülkelerin borçlarını

ödeyebilmeleri için ihracatlarının artırılması ve kamu varlıklarının özelleştirme ile satışa çıkarılması, borç ödemesinin güvencesi olmuştur. Bu güvencenin takibi de Dünya Bankası'nın başlıca görevi sayılmıştır. (Güler, 2005: 146)

Dünya Bankası 1970'li yılların sonuna kadar tek tek kuruluş veya girişimleri kapsayan sınaî alt sektör incelemeleri, proje fizibilite çalışmaları, proje tasarımları gibi konuları desteklerken, 1980'li yıllardan itibaren tüm ekonomik yapının dönüştürülmesini amaçlayan “yapısal uyarılama kredilerini” uygulamaya başlamıştır. Bu uygulamaların arka planını 1973 ve 1979 petrol fiyatlarında gerçekleşen büyük artışlar, 1979 faiz şoku, sanayileşmiş ülkelerde gözlenen uzun süreli düşük büyüme hızı, çevre ülkelerin birçoğunda ticaret hadlerinin bozulması ve ağır ödemeler dengesi sorunlarının belirmesi oluşturmaktadır. Bu koşullar altında Dünya Bankası “yapısal uyum” adlı yeni bir borç verme programı başlatmıştır. Yeni dönemde az gelişmiş ülkelere ithal ikame yerine ihracata dayalı sanayileşme eşliğinde dışa açık bir ekonomi politikası önerilmiş ve ülkelere bunun gereklerini içeren reformlar yapmaları istenmiştir. (Güler, 2005: 177)

IMF ve Dünya Bankası'nın (DB) ‘kardeş’ sayılmalarının nedeni, ekonomiye ilişkin politikalarda ve az gelişmiş ülkeler üzerinde uygulamış oldukları politikalarda ortaklaşa hareket etmeleridir. IMF kısa ve orta vadeli kredi açma yoluna giderken, Dünya Bankası uzun vadeli proje kredileri vermektedir. Ancak DB, sonraları, “reform” yapan gelişmekte olan ülkeye “yapısal uyum” amacıyla orta vadeli krediler de vermeye başlamıştır (Kazgan, 2005: 114). IMF'nin stand by anlaşmaları aracılığıyla önerilen politikalar demeti, Dünya Bankası tarafından önerilen “yapısal uyum programları” ile da desteklenmektedir (Başkaya, 1997: 130).

IMF ve Dünya Bankası'nın gelişmiş ülke merkezli iktisadi gelişme yaklaşımları, üçüncü dünya ülkelerine birer kurtuluş gibi sunulmaktadır. Dünya Bankası'nın önceleri sanayileşme daha sonraları fakirlikle mücadele bağlamında önerdiği program ve projelerini, IMF'nin finansal güdülemeleriyle hayata geçirebilmek mümkün olabilmektedir (Soyak, Bahçekapı, 1998: 4).

IMF kredi verdiği ülkelere dayattığı yapısal uyum programlarıyla hem borç tahsilini garantileyecek bir mekanizma oluşturmakta, hem de bu yapısal uyum programlarıyla neo-liberalizmin temel eğilimlerini, gereklerini bu ülkelerin politikalarında

üreten bir süreci sağlamaktadır. Devletin ekonomik alana müdahalesinin rasyonel olmadığı, kamu kaynaklarının kötü kullanıldığı ve bundan dolayı da kamusal harcamaların kısıtlanması, kamu sektörünün özelleştirilmesini dayatarak kamusal hizmetlerin kısıtlanması, özel sektörün devlet tarafından desteklenmesini sağlayarak, yabancı yatırımı destekleyerek serbest piyasayı genişletmek gibi argümanlar neo-liberalizmin temel argümanları arasındadırlar. IMF'nin çevre ülkelerin gelişimi adına ileri sürdüğü bu nedenler, aslında reformları rasyonalize etmekte ve çözümün reformlarda olduğu kanısını uyandırmaktadır. IMF dayatmış olduğu kamu reformlarıyla kamusal alanda birçok dönüşüme neden olmuştur. IMF, şeffaflık, etkililik, eşitlik adına, kamusal alanın özelleştirilmesine, özel sektörün güçlendirilmesine, yerelleştirme politikalarıyla, kamusal alanın parçalanmasına neden olmuştur (Soyak, Bahçekapı, 1998).

IMF EĞİTİM POLİTİKALARI

IMF'nin asıl misyonu küresel egemen sınıfın çıkarlarını her yönüyle gerçekleştirmektir. Eğitim hizmetini de bu yönde yeniden biçimlendirmekte ve eğitim hizmetinin küresel ölçekte talep edilen özelliklere (girişimci, rasyonel, bireyci) sahip bireyler yetiştirmesini talep etmektedir. Ayrıca, neo-liberal eğitim anlayışının yerleştirilmeye çalışıldığı “hizmetten yararlanan bedelini öder” biçiminde ifade edilen eğitime ilişkin söylemleri neo-liberal eğitim politikalarının temel dayanağıdır. Geçmişte birer sosyal hak olan sağlık, eğitim gibi temel ihtiyaçlar birer meta haline getirilerek insanların bu hizmetlerden yararlanılmasına sekte vurmuştur. IMF'nin kamusal bir hizmet olan eğitim alanını biçimlendirmede ve yeniden yapılandırmada nasıl bir yol izlediği ve toplumda, bireylerde oluşturulmak istenilen özelliklerin eğitim yoluyla nasıl gerçekleştirildiğinin incelenmesi önem taşımaktadır. 1999 yılından itibaren hükümet tarafından IMF'ye yollanan niyet mektupları çerçevesinde IMF'nin eğitim hizmetine yaklaşımını, eğitim kurumlarındaki iş gücünün ücretine, sayısına ve istihdam şekline yönelik talepleri, eğitim hizmeti için planlanan yatırım harcamaları ve cari harcamalar yönündeki yaklaşımları, öğrenci başına düşen birim maliyeti, eğitimin piyasaya açılması ve eğitim hizmetinin eğitimin yerelleşmesi neo-liberal topluma ulaşmak için kullanılan politikalarıdır.

1999 yılında gönderilen niyet mektubunda, “... KDV oranının, eğitim kesintileri, ücretler ve harçların artırılmasını içeren diğer tedbirlerin GSMH’nın % 0.4’ü oranında bir gelir sağlaması beklenmektedir” ibareleri yer almaktadır (Niyet Mektubu, 1999). 1999 Niyet Mektubunda direk olarak eğitimde kesinti yapılacağı ve bu kesintilerin de GSMH’yı arttıracığı beklenmekte ve bu yolla IMF’nin vermiş olduğu borcu ödenmeye çalışılacağı ifade edilmektedir. Ayrıca, eğitime ayrılan kamu harcamalarında yapılan kesintiler öğrenci başına düşen birim maliyeti direk etkileyecek ve birim maliyeti düşürecektir. Öğrenci başına düşen birim maliyetin azalması, daha az öğrencinin, yeterli olmayan eğitim hizmetinden daha da az yararlanması demektir. 2002 Niyet Mektubunda: “Kamu yatırımları 2002 yılı mali çerçevesi içerisinde, (5,047 proje içerisinde) 353 ana projenin ve 649 yan projenin listeden çıkarılması ve hem tahmin edilen maliyetlerin hem de tamamlanma sürecinin %20 oranında kısaltılmasıyla rasyonel hale getirilmiştir” açıklamaları yapılmıştır (Niyet Mektubu, 2002). IMF tarafından önkoşul olarak dayatılan ve niyet mektubunda da yerine getirildiğine dair yapılan açıklama, IMF’nin kamu alanında yapılacak yatırım projelerini dolayısıyla eğitime dair yapılacak olan yatırım projelerini direk olarak (çocuk esirgeme kurumu, hastane, okul, köprü, huzur evi vs.) etkilediği görülmektedir. Bu daha az okul ve daha az öğrencinin okula ulaşabilme imkânı demektir. Sosyal devlet anlayışı kapsamında olan her bireyin eğitimden yararlanabilme fırsatı engellenmeye çalışılmıştır. Aileler özellikle orta öğretim kurumlarının uzakta olması nedeniyle özellikle kız çocuklarını göndermek istememekte ve bu da cinsiyet ayrımcılığına ve kızların eğitimden daha az yararlanmalarına neden olmaktadır.

IMF tarafından ön koşul (üçer aylık dönemlerle yapısal kriter) olarak dayatılan uygulamalarda, kamu istihdam politikalarına direk müdahalesi söz konusudur. “...artan işgücü maliyetlerinden dolayı kamu kuruluşlarına emekli olanların %15’inden fazla yeni işçi alınmaması politikası titizlikle sürdürülecektir” (Niyet Mektubu, 2000), “...başta etkin işlemeyen KİT’lerde olmak üzere, aşırı istihdam düzeyinin aşağı çekilmesinden kaynaklanması beklenmektedir, kamu işçileri için gönüllü emeklilik planı hâlihazırda başlatılmış bulunmaktadır (Niyet Mektubu, 2000). 2007 yılında gönderilen niyet mektubunda, nasıl bir istihdam politikası uygulayacaklarını detaylarıyla açıklamışlardır:

2007 Bütçe Kanununda ayrılan personelin yerine atama ve nakil yoluyla yeni işe alıma ilişkin olarak yer alan % 50 üst sınırının izlenmesi için üçer aylık kriterler kullanılacaktır. Bu oran 2007’de her bir çeyrekteki kümülâtif yeni işe giriş sayısının 2006 yılındaki toplam işten ayrılış sayısına bölünmesiyle hesaplanacaktır. İşten ayrılmalar emeklilik, ölüm, istifa ve diğer kurumlara transferleri içermekte olup, işe girişler ise atamalar ve diğer kuruluşlardan nakillerden oluşmaktadır. Bu veriler tüm memurlar için temin edilecek olup aşağıdaki sınıfları içerecektir: genel yönetim, eğitim hizmetleri, sağlık hizmetleri, teknik hizmetler ve diğer pozisyonlar (Niyet Mektubu, 2007).

2008 yılında gönderilen niyet mektubunda da, 2007 yılında gönderilen niyet mektubunda yer alan taahhütlerin gerçekleştirildiğine dair açıklama yer almaktadır. “Personel harcamalarının kontrol altına alınması amacıyla yeni memur alımlarına getirilen (devlet memuriyetinden ayrılanların en fazla %50’si kadar yeni memur istihdam edilmesi yönündeki) sınırlamalara riayet edilmiş...” (Niyet Mektubu, 2008). IMF destekli istihdam politikaları eğitim hizmetindeki istihdam politikalarını da direk etkilemiştir. Binlerce işsiz öğretmen varken ve okullarda öğretmen sıkıntısı çekilirken sınırlı sayıda kadrolu öğretmen alınmıştır. Bu öğretmen başına düşen öğrenci sayısında artış olmasına ve dolayısıyla eğitimdeki niteliği düşürmesine yol açmıştır. 50-55 kişilik sınıflarda nitelikli bir eğitimin gerçekleşmesi pek de mümkün gözükmemektedir. IMF destekli politikalar bir yandan dolaylı olarak eğitimin niteliğini düşürürken, bir yandan, desteklediği eğitim reformlarıyla, eğitimde niteliğin arttırılacağına ilişkin göz boyayan söylemlerde bulunmaktadır. Ayrıca IMF, Türkiye’de uygulamış olduğu istihdam politikalarıyla öğretmenlerin istihdam şekline de müdahale etmiştir. IMF’ye niyet mektuplarında personel alınmayacağına dair yapılan taahhütlerin sonucu, kadrolu olarak istihdam edilmeyen öğretmenler sözleşmeli ve ücretli olarak istihdam edilmektedir. Böylece, öğretmenler sosyal güvencelerden, sendikal haklardan, özlük haklarından yoksun bırakılmaktadır.

IMF politikalarının direkt bir etkisi, yönetim kanuna ilişkin dayattığı yeniden yapılandırma yönündeki “yönetişim” argümanının gerçekleşmesine yönelik taleplerinden de anlaşılabilir. 2003 yılı Niyet Mektubunda: “Yönetim ve Kontrol Kanunu ile uyumlu bir şekilde kamudaki yönetişimin ilkelerini belirleyen ve konsolide bütçe ile yerel yönetimler arasındaki iş bölümünü açıklığa kavuşturan bir çerçeve kanun da hâlihazırda

hazırlanmaktadır” açıklamalarının yanı sıra “Bütçenin hazırlanması, uygulanması ve kontrolüne ilişkin açık bir çerçeve belirleyen Kamu Mali Yönetim ve Kontrol (KMYK) Kanunu’nun TBMM’den geçirilmesi beklenmektedir” yönünde açıklamalarda bulunmuşlardır. (Niyet Mektubu, 2003).

Yerelleşme kriteri, IMF’nin dayattığı bir başka önkoşuldur. 2004 yılında gönderilen niyet mektubunda yerelleşmeye ilişkin uygulamalar, açık bir şekilde açıklanmıştır:

Merkezi idarenin yetkilerinin bir kısmını yerel yönetimlere ve il özel idarelerine devreden yasal düzenlemenin hazırlanması bağlamında, bütçe disiplininin sürdürülmesi sağlanacaktır. Bu düzenleme, belediye ve il özel idarelerinin borç stokunu yıllık gelirleri ile sınırlayacaktır. Büyükşehir belediyelerinin borç stoku, yıllık gelirlerinin 1,5 katıyla sınırlandırılacaktır. Borç limitleri, önümüzdeki dönemde çıkması beklenen merkezi ve yerel idareler arasındaki ilişkileri düzenleyen kanun bağlamında, gerekli olduğu takdirde, gözden geçirilecek ve sıkılaştırılacaktır. Yerel yönetimlerin yıllık gelirlerinin % 10’unu aşan yeni iç borçlanması merkezi idarenin iznine tabi olacaktır. Söz konusu kanun, yerel yönetimlerin, mali verilerini zamanında ve doğru olarak raporlamasını zorunlu kılarak mali izlemeyi kolaylaştıracaktır (Niyet Mektubu, 2004).

Eğitim kurumlarında gerçekleştirilmeye çalışılan, yerinden yönetim uygulamaları, eğitim bütçesinin düzenlemesini temel almaktadır. Finansman dışında müfredat hazırlanması, yasaların çıkartılması gibi eğitim birliğini bozacak herhangi bir yetki yerel yönetimlere ve il özel idarelere verilmemektedir. Böylece hem eğitim içeriğinin tek bir merkezden yönlendirilmesini sağlayacak hem de eğitime kaynak ayırmaktan kurtulacaktır.

IMF’nin dayatmış olduğu liberal politikalar gelir dağılımındaki adaletsizliğe eşitsizliğe yol açtığından, eğitimden sadece parası olan yararlanabilecektir. Devletin eğitim hizmetine yönelik olarak ayırdığı bütçenin en büyük payını personel giderleri almaktadır. Onun dışında eğitimde yatırım harcamaları küçük bir paya sahiptir. Böylece, öğrenciye okul ve öğretmen (sınırlı sayıda) hizmeti dışındaki diğer hizmetlerin öğrenci tarafından karşılanması yönünde ailelere okullar tarafından baskı yapılmaktadır. Bu amaçla katkı payı, diploma parası, temizlik parası, karne parası, fotokopi parası gibi adları ile bağış adı altında aidat toplanmaktadır. Bu süreç, gelir eşitsizliği olan Türkiye’de az gelirli olan ailelerin aleyhine gelişmektedir. Aileler

önce temel ihtiyaçlarını karşılama yoluna gitmekte ve çocuklarının eğitimlerini karşılayamamaktadır. Aileler, eğer çocuklarından birini okula gönderebiliyorsa, o zaman da erkek çocuklarını yollama yönünde karar alabilmektedirler. Bu da DB'nın kızların okula gitmesine yönelik yapmış olduğu projelerle çelişmektedir. Bozulan bir ekonomik sistemde dışarıdan verilen proje kredileriyle yapılan eğitim reformları ne eğitimin niteliği yükseltebilir, ne de okullaşma oranlarında gerçek hedefe ulaşılabilir.

DÜNYA BANKASI EĞİTİM POLİTİKALARI

Dünya Bankası bir kalkınma bankası olarak eğitim “sektörü”nü 1970’lerden itibaren yoksullukla mücadele kapsamında gündemine almış ve eğitim “sektörü”ne kredi ve hibe vermeye başlamıştır. Bu yaklaşım kalkınma iktisadının nüfusu “beşeri kaynak” olarak gören ve insana yapılan yatırımı “kapitalin en değerlisi” (Savaş, 1986: 255) olarak değerlendiren tipik kalkınmacı yaklaşımın yoksulluk ile örtülmesidir. Bu yaklaşıma göre Az gelişmiş ülkeler (AGÜ) ile gelişmiş ülkeler arasındaki farkın kapatılması diğer bir deyişle “gelişmiş ülkelere yetişme”, nüfusu oluşturan bireylerin “kalitesini” arttırmak ile mümkündür.

Bu nedenle AGÜ’lerin “insana yatırım” harcamalarını arttırmaları gerekmektedir. İnsana yatırım harcamaları üç tür harcamadan oluşmaktadır; eğitim, sağlık ve beslenme (Savaş, 1986:255). Bununla birlikte “insana yatırım” kavramı ile daha çok eğitim yatırımları kastedilmektedir. İktisatçılar eğitim yatırımlarına, iki önemli özelliği nedeniyle daha fazla önem vermektedir. Birincisi eğitim yatırımları “azalan verimler kanununa” tabi değildir. Aksine bu yatırımlar “artan verimler kanununa” tabidir. İkincisi bu tür yatırımlar birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Değişik alanlardaki eğitim ve araştırma yatırımları önceden hiç düşünülmeyen yeniliklerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Eğitim bu özellikleri dolayısıyla kıt kaynaklarla kalkınmak zorunda olan AGÜ’ler için öncü sektör olarak görülmektedir (Savaş, 1986: 256).

Eğitim ile nitelikli işgücü özelliğine kavuşan bireyler üretim sürecinde etkin ve verimli bireyler olarak üretim düzeyinin artmasını sağlamaktadır. Toplumun eğitim düzeyinin artması ile de GSMH'nın ve üretim sürecine katılan bireylerin gelirlerinin artacağı; bunun sonucunda da yoksulluğun azalacağı varsayılmaktadır. Bireylerin nitelikli

işgücü olarak üretim sürecine katılması milli gelirden alınan payın artacağı ve gelir dağılımı adaletinin sağlanacağı kabul edilmektedir. Bu yaklaşım çevre ülkelerde yaygınlaştıkça tüm tür ve düzeylerde eğitim piyasanın işgücü ihtiyacına uygun olarak planlanmaya başlanmıştır. Daha önce ulusal piyasa ve kamu sektörü bağlamında planlanan eğitim, 1980 sonrası süreçte ekonomiye duyarlılığı arttırılmış ve artık küresel piyasanın gerektirdiği işgücü niteliklerini üreten bir “sektör” olarak görülmeye başlanmıştır. Dünya Bankası verdiği koşullu uyarlama kredilerinde okulların özelleştirilmesi/özerkleştirilmesi, yerelleştirilmesi, müfredatın yenilenmesi, niteliklerin küresel piyasanın ihtiyaç duyduğu işgücüne göre belirlenmesi gibi esaslar öne çıkmıştır.

Bugüne kadar verdiği kredilerin satır aralarından saptanmaya çalışılan Dünya Bankası eğitim politikaları, Dünya Bankası Türkiye Direktörü Andrew Vorkink’in “Türkiye’de Eğitim Reformu” başlıklı sunusunda açıkça görme imkânı olmuştur. Reform sürecinde olan Türk Milli Eğitim Sistemi özelinde söylenen bu cümleler genelliği dolayısıyla Dünya Bankası eğitim politikalarını yansıtmaktadır.

Eğitim konusunda vurgulanan noktalar: Türk eğitim sisteminin Avrupa’ya yetişmesi ve süratle değişen dünyada rekabet edebilecek çalışanlar yetiştiren bir eğitim sistemi yaratılması için gereken reformlar; Türkiye’nin doğru politika reformları ve yatırımları yapması halinde nasıl bir Avrupa Kaplanı haline gelebileceği, Türkiye’nin kendisini bir Avrupa Kaplanına dönüştürmesini hızlandırırken dikkate alabileceği eğitim sektörü reformları önem kazanmıştır (Vorkink, 2005).

Vorkink’in ifadelerinden anlaşılabileceği üzere küresel ekonomik ortamın değişmesiyle ülkeler eğitim temelinde yeniden kategorileştirilmektedir. Gelişmiş ülkeler (en eğitimli ülkeler), gelişmekte olan ülkeler (daha eğitimli ülkeler) ve gelişmemiş ülkeler (eğitimsiz ülkeler) ayrımı yapılarak şu soru sorulmuştur; Türkiye’deki işgücü ne kadar eğitilidir? Türkiye eğitim sektörü işgücüne ne kadar değer katıyor? Buradan bakıldığında ülkelerin kendilerine sormaları gereken birinci soru artık ne kadar sınaî kaynağa sahip oldukları değil, işgücünün ne kadar eğitimli olduğudur. Buna göre, ülkelerin gelir seviyelerine dayalı olarak aralarında meydana gelen ayırım artık aynı zamanda eğitim ehliyetlerine dayalı olarak toplumlar arasında bir ayırım haline gelmiştir. Yüksek eğitim düzeyine sahip ülkeler dünyada yaşam standardı bakımından önde gelmektedir. Önemli olan, Türkiye’deki eğitim

sisteminin Türkiye'nin AB'de ve küresel olarak rekabet etmek için ihtiyaç duyduğu eğitimli işgücünü yetiştirecek durumda olup olmadığıdır. İş dünyasının gereksinim duyduğu yeni beceriler Vorkink (2005) tarafından şu başlıklarda özetlenmiştir:

-*Uzman düşünüş* (Expert thinking): Kural-tabanlı çözümlerin olmadığı problemleri çözme ki bunlar arasında araştırma becerileri, bilimsel düşünme, diyagnostik beceriler sayılmaktadır.

-*Karmaşık iletişim* (Complex communications): Bilgi edinmek, açıklamak veya eylemin sonuçlarına ilişkin olarak başkalarını ikna etmek üzere başkalarıyla etkileşim kurma ki bunlar arasında ikna edici yazışma, personel yönetimi, hukuki yazışma, reklam ve pazarlama ve satış sayılmaktadır.

-*Rutin manuel görevler*: Kuralları uygulayarak iyi tarif edilebilen fiziksel görevler, örneğin ilaçları sayma ve ambalajlama, tekrarlı montaj gibi. Bu görevlerde bir azalma yaşanmaktadır.

-*Rutin bilişsel görevler*: Mantık kuralları uygulayarak iyi tarif edilebilen zihinsel görevler, örneğin gider raporlarını tutmak, muhasebe kayıtlarını tutmak, tekrarlı müşteri hizmeti, banka görevlisi gibi (bu görevler artan sayıda bilgisayar tabanlı yapılabilmektedir dolayısıyla ihtiyaç azalmaktadır.)

-*Rutin olmayan manüel görevler*: “Eğer öyleyse - böyle olur” şeklinde kural-tabanlı tarif edilemeyecek, nispeten basit fiziksel işler, örneğin, temizlik işleri, kamyon sürücüsü, yolcu taşıma tabloları gibi. Bu tip düşük beceri isteyen ucuz işlere talep devam edecektir (Vorkink, 2005).

Yukarda ifade edilen kazanılması amaçlanan beceriler, “çevre” toplumların ihtiyaç duyduğu becerilerden ziyade küresel şirketlerin ihtiyaç duyduğu becerilerdir. Bu becerilerin kazanılmasında eğitim önemli bir araç olarak görülmekte ve hem küresel güçler tarafından hem de hükümetler tarafından sık sık dile getirilmektedir. Uygulanan projelerle eğitim olanaklarının neo-liberalizmin eşitsiz dağıtım mekanizmalarının dışta bıraktığı kesimlere (kadınlar, etnik topluluklar...) doğru aktarılıyor gibi görünmekte ve bu girişimlerin kötü

niyetli olduklarından söz edilebilir mi? Ancak şunu göz ardı etmekteyiz; oluşturulan toplum projesi salt insani ya da teknik/iktisadi nedenlerle planlanmamaktadır (Ünal, 1996).

Dünya Bankası tarafından yapılan projeler yoluyla bilgi (knowledge), sadece teknik bilgi (information) olarak ele alınmakta ve hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin dünyayı “niçin” den ziyade “nasıl” sorusuna ilişkin olarak kavranmaları sağlanmaktadır. Sosyal yaşamın diğer alanlarıyla birlikte eğitimin de piyasa koşullarına uygun olarak işleyen, kontrol edilebilir “iş alanları” haline getirilmesi, kapitalist küreselleşmeye içkin bir süreçtir. Yapılan projelerle, örgün eğitimi de içine alan bir biçimde, “eğitimin niteliğinin geliştirilmesi” ve bu amaçla bilgisayar teknolojisinin hızla öğrenme ortamlarına girmesi yönünde önemli adımlar atılmakta ve her düzey eğitim kurumlarının yönetimlerine “kaynak yaratma” görevi ve sorumluluğu verilerek hem eğitim ortamı hem de eğitim yönetimi dönüşüme uğramaktadır (Ünal, 1996). Bu dönüşüm sürecine bağlı olarak neo-liberalizmin ihtiyaç duyduğu eğitim üretimi de paralel gitmektedir.

DÜNYA BANKASI VE TÜRKİYE

Dünya Bankası’nın Eğitim Alanında Türkiye’ye Açtığı Krediler

Dünya Bankası ile Türkiye arasında 1950’den günümüze kadar toplam 174 kredi anlaşması imzalanmıştır. Bu kredi anlaşmaları içinde doğrudan eğitim sektörünü konu alanların sayısı 8’dir. Dünya Bankası’nın eğitim hizmetlerine müdahalesi 1971 yılında başlamıştır. 1971’de açılan ilk kredi ve 80’li yıllar boyunca açılan toplam 4 kredi doğrudan mesleki eğitim ile ilgilidir. Küresel sermayenin gereksinimlerine uygun işgücü yaratmak amacıyla yürütülen 5 proje için Dünya Bankası’ndan alınan kredi toplamı 282 milyon dolardır. 1980’li yıllarda başlayan projeler 90’lı yılların ikinci yarısına kadar devam etmiştir. 1980’li yıllarda yürütülen mesleki eğitim projelerine rağmen, Dünya Bankası’nın eğitim sistemine köklü müdahalesi 1990’lı yıllarda belirginlik kazanmıştır. 1990-2003 arasında 690 milyon dolar tutarında üç proje anlaşması imzalanmıştır. Dünya Bankası Türk Eğitim Sistemini finanse etmeye devam etmektedir. Araştırmada analizi kolaylaştırmak için 2006’ya kadar yapılan projeler incelemiştir.

Dünya Bankası tarafından Türkiye'ye açılan krediler yoluyla uygulatılan kimi projeler (Hazine Müsteşarlığı, 2008) aktarılan büyük kaynaklarla beraber hangi amaçla kullanıldığı aşağıda belirtilmiştir:

1971 yılında imzalanan “Eğitim Projesi” (13.5 milyon \$) : 1971-1981 dönemi için açılan kredi 32 teknik okul ile 12 ticaret okuluna eğitim materyali sağlanması amacı taşımaktadır.

1984 yılında imzalanan “Sınai Eğitim Projesi” (36.8 milyon \$) : Projenin amacı imalat-ihracat sanayinde çalışan işçilerin verimliliğini artırmaktır. Bunun için Sanayi ve Ticaret Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren eğitim kuruluşlarından olan Sınai Eğitim ve Geliştirme Merkezi ile YÖK'ün kurumsal kapasitesi sınai eğitim verecek şekilde güçlendirilmesi ve Devlet İstatistik Enstitüsü personeline eğitim burslarının sağlanması amaçlanmıştır.

1985 yılında imzalanan “Endüstriyel Okullar Projesi” (57.7 milyon \$) : Projenin amaçları yetişmiş sınai işgücünün sayısını artırmak, kalitesini yükseltmek, mevcut program ve eğitim malzemelerinin kalitesini yükseltmek, Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'nün planlama ve idari kapasitesini artırmaktır.

1987 yılında imzalanan “Yaygın Mesleki Eğitim Projesi” (58.5 milyon \$) : Projenin amacı, yaygın mesleki eğitim yoluyla yetiştirilen işgücü arzını artırmaya ve bu eğitimden sorumlu kurumların kapasitesini güçlendirmeye yardım etmektir. Halk eğitim merkezi, çıraklık eğitim merkezi, ticaret ve turizm eğitim merkezi gibi yaygın mesleki eğitim kurumlarından 200'ünün bünyesinde “döner sermaye işletmeleri” kurulması bu proje kapsamında gerçekleştirilmiştir.

1988 yılında imzalanan “Sınai Eğitim Projesi – II” (115.8 milyon \$) : Projenin amaçları YÖK'ün teknisyen eğitimi programları ile mesleki ve teknik öğretmen eğitimi programlarını planlamaya ve koordine etmeye ilişkin kapasitesini güçlendirmek, sanayi sektöründeki eğitim görmüş teknisyenleri nitelik bakımından geliştirmek ve sayısını artırmak, eğitim görmüş mesleki ve teknik öğretmen arzını artırmak, turizm sektöründeki yetiştirilmiş otel ve ikram personeli ile diğer hizmet personeli nitelik bakımından

geliştirmek ve sayısını artırmak olarak belirtilmiştir.

1990 yılında imzalanan “Milli Eğitim Geliştirme Projesi”: (90.2 milyon \$): Projenin amacı, ilk ve ortaöğretim yönetiminde verimliliği artırmak, ilk ve ortaöğretim ile bu seviyedeki öğretim için öğretmen eğitiminin kalitesini geliştirmek ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın “işletmecilik” beceri ve uygulamalarını geliştirerek kaynak kullanımında daha etkili olmayı sağlamak olarak sıralanmıştır.

Eğitim sisteminde TKY uygulamalarının başlatılması ve yaygınlaştırılması, KAL-DER adlı derneğin çeşitli birimlerde verdiği eğitimler, eğitim sisteminde işletmecilik uygulamalarını yaygınlaştıran YÖDGED (Yönetimi Geliştirme ve Değerlendirme Dairesi) ile EARGED (Eğitim Araştırmaları Geliştirme Dairesi) gibi birimlerin faaliyetleri de aynı program kapsamında desteklenmiştir. Söz konusu proje 30 Haziran 1999 tarihinde bitmiştir.

1998 yılında imzalanan “Temel Eğitim Proje Kredisi” (300 milyon \$): Sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim bu proje kapsamında uygulamaya geçirilmiştir. Anlaşmada projenin tanımını yapan “Temel eğitim kapsamının yaygınlaştırılması” başlıklı ilk bölümün ikinci maddesi eğitimde “esnek istihdamı”öngörmektedir: A/1-b: “Öğretmen atama sürecini adem-i merkezileştirmek de dahil olmak üzere öğretmen atamalarındaki esnekliğin ve istihdamdaki/dağılımdaki etkinliğin artırılmasına yönelik çalışmaların uygulanması.” Söz konusu miktarın temel eğitim programı hedeflerine ulaşmak için başarıyla kullanılması durumunda, ikinci bir 300 milyon dolar kredi verileceği taahhüt edilmiş ve bu kredi 2002 yılında yapılan bir anlaşma ile alınmıştır.

2002 yılında imzalanan “Temel Eğitim Proje Kredisi-II” (300 milyon \$): Okul öncesi ve özel eğitim kurumları da bu kredi ile faaliyet kapsamına alınmıştır. Temel Eğitim Projesi ikinci aşama çalışmalarına 2002 yılı Eylül ayında başlanmıştır. Bu projenin temel amacı eğitim sistemi içinde genel eğitim oranını %35’e indirmek, mesleki ve teknik eğitimin oranını ise %65’e çıkarmaktır.

Ortaöğretim Projesi Kredisi: Kredi ile ilgili görüşmeler tamamlanmıştır. En az 3 yıllık eğitim veren genel, mesleki ve teknik tüm orta öğretim kurumlarını kapsamaktadır. Dünya

Bankası'ndan sağlanacak dış kredi ile desteklenecek projenin 2005 yılına kadar yaşama geçirilmesi planlanmaktadır. Dünya Bankası proje kredilerine ait ikraz anlaşmaları incelendiğinde projelerin iki temel amaç taşıdığı ortaya çıkmaktadır: Anlaşmalarda dile getirilen ve genişçe yer verilen açık amaç, okul binaları, eğitim araç-gereçleri ve öğretmenlerin yetiştirilmesi gibi konularda iyileşme ve gelişme sağlayarak eğitimin kalitesini artırmak, daha önce 5 yıl olan kesintisiz zorunlu ilköğretimi 8 yıla çıkarmak ve eğitimi yaygınlaştırmak şeklindedir. Bu amaca dönük olarak Dünya Bankası'nın belirlediği kriterler çerçevesinde danışma hizmetleri alınmakta, uluslararası ihaleye çıkılarak araç-gereç temin edilmektedir. İkinci amaç ikraz anlaşmalarının satır aralarında gizlidir. Anlaşma metinlerinde ilkinden daha az yer bulmakla birlikte daha güçlü olan bu amaç eğitimin adem-i merkezileştirilmesini, okulların özellikle mali açıdan özerkleştirilmesini ve bağımsızlaştırılmasını Banka'nın söylemiyle "okul işletmeciliği"nin yaygınlaştırılmasını hedeflemektedir.

Temel Eğitime Destek Programı: Hibeyi Avrupa Birliği Akdeniz Fonu sağlamaktadır. Miktarı 100.000.000 €, anlaşma tarihi 8 Şubat 2000 ve son kullanma tarihi 11 Eylül 2007 olarak belirlenmiştir.

Projenin Özel Amacı; Eğitimin kalitesini ve eğitime erişimi iyileştirerek, özellikle kız çocukları ve kadınlar için yaygın ve örgün eğitimin ortalama seviyesini yükselmektir.

Projenin Faaliyet Alanları; Programın, ulusal düzeydeki eğitim reformlarını desteklemesi amacıyla 5 ayrı faaliyet alanı bulunmaktadır: Eğitim Kalitesi · İletişim · Yönetim ve Organizasyon · Öğretmen Eğitimi · Yaygın Eğitim

Projenin Bileşenleri: Program kapsamında yürütülen faaliyetler üç bileşen altında toplanmıştır.

1. Bileşen: Ulusal düzeyde temel eğitim reformunun desteklenmesi
2. Bileşen: Temel eğitim reformunun 12 ilde desteklenmesi
3. Bileşen: En yoğun göç alan beş ilin dezavantajlı bölgelerinde eğitim dışında kalan genç,

çocuk ve yetişkinlerin (özellikle kadınların) eğitim olanaklarının güçlendirilmesi

Temel Eğitim Projesi II. Faz: Projenin amacı, temel eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla, ilköğretim okullarının iyileştirilmesi ve ek tesis ihtiyaçlarının karşılanması, eğitimin niteliğinin yükseltilmesi amacıyla bilgisayar donanımlı sınıfların kurulması, öğretmenlere yönelik çeşitli hizmet içi eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi ve kırsal kesim ve gecekondü okullarına eğitim malzemesi sağlanmasıdır. 300 milyon \$ bütçeye sahiptir. 2002 Temmuz başlangıç, 2006 Şubat bitiş tarihleridir.

Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi: 20 pilot projenin uygulanması yoluyla, çağdaş ve etkin bir öğretmen yetiştirme sisteminin düzenlenmesi ve geliştirilmesine yönelik kapasitenin artırılması. Pilot projeler yoluyla, mesleki ve teknik eğitim fakülteleri ve okulları, meslek yüksekokulları, sosyal taraflar, mesleki ve teknik öğretim vakıfları, kurum ve kuruluşları arasında kurulacak bölgesel ortaklıkların teşvik edilmesi amaçlanmaktadır.

Bu proje kapsamında, öğretmenlik mesleği içinde farklı düzeylerde gerekli temel yeterlikler de dâhil olmak üzere, meslek dersi öğretmenleri için yeni ve şeffaf ulusal meslek standartlarının geliştirilmesi ve uygulanması; Meslek dersleri öğretmenleri için, yeni içerik ve sunum sistemlerini hedefleyen eğitim programlarının (en az 5 hizmet öncesi ve 3 hizmet içi eğitim programı olmak üzere) geliştirilmesi; Mesleki ve teknik eğitim fakülteleri, meslek yüksekokulları, mesleki ve teknik eğitim okulları, sosyal taraflar, mesleki ve teknik eğitim vakıf, kurum ve kuruluşları arasında işbirliğine dayanan yaklaşık yirmi yenilikçi pilot projenin bölgesel ağlar yoluyla desteklenmesi; Meslek dersleri öğretmen eğitim sistemi için orta vadeli bir insan kaynakları geliştirme stratejilerini içeren "Beyaz Rapor"un geliştirilmesi ve adaptasyonu konusunda Türk yetkililere destek verilmesi amaçlanmıştır.

Projeler incelendiğinde, neo-liberalizmin ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriye sahip insanlar yetiştirmenin aracılığını yaptıkları anlaşılmaktadır. Eğitimin insanın kendini gerçekleştirmesinde, kendisini, doğayı anlamasında, eleştirel sorgulama becerisi kazanmasında bir amaç olarak ele alınması, gerçek anlamda projelerin hiç birinde amaç olarak yer almamaktadır. Projeler piyasanın talep ettiği nitelikte ve nicelikte insan gücünün

oluşmasında büyük rol oynamaktadır. Dünya Bankası tarafından uygulatılan bu projelerin “bilgi toplumu, öğrenen toplum, teknoloji çağı” gibi argümanlarla yola çıkarak yapması da toplumda bir yanılısamaya ve eğitimi amaçtan ziyade bir araç olarak içselleştirmesini sağlamaktadır.

SONUÇ

Küresel finans aktörleri sosyal yaşamın diğer alanlarıyla birlikte eğitimi de piyasa koşullarına uygun olarak dönüştürmektedir. Kapitalist küreselleşmenin sürmesi ve neo-liberal toplum projesinin hayata geçirilmesi için, bu değişimle uyumlu bir biçimde, eğitimin sunumu ve tüketimi için kurulan mekanizmaların, eğitimin içeriğinin ve öğrenme pratiklerinin bir meşrulaştırma ve yeniden üretim işlevi görececek biçimde yeniden düzenlenerek dönüşüme uğraması söz konusu olmaktadır (Ünal, 1996).

Özellikle son otuz yıldır IMF-Dünya Bankası politikaları, eğitimde bir dönüşümün yaşanmasında önemli bir etkiye sahip olmuş ve hala da olmaktadırlar. IMF politikaları, Türkiye’de ve diğer ülkelerde, eğitim harcamalarını değişik yollarla sınırlandırmakta bunu ya direk olarak, öğretmen maaşlarının sınırlandırılması yolu ile ya da dolaylı olarak, tüm harcamalar üzerinde katı sınırlılıklar koyarak ya da enflasyon hedeflerini ayarlayarak artan harcamaları olanaksız hale getirmektedir (IMF and Edu., 2008). Dünya Bankası’nın uygulamış olduğu politikalar, özellikle de çerçevesinin ve içeriğinin belirlenmiş olduğu eğitim projeleri yoluyla, finanssal desteği de sağlanarak, Türkiye’de uygulanmaktadır. Bu projeler, doğrudan ya da dolaylı olarak eğitimde bir dönüşümün yaşanmasına neden olmaktadır. IMF ve Dünya Bankası kredilerinin koşullu kredi olması ve özellikle Dünya Bankası kredilerinin proje temelli olması ülkeler için önemli ölçüde sınırlayıcı ve yönlendiricidir. Her iki kuruluşun da küresel neo-liberalizmin insan gücü ihtiyaçlarına cevap verebilmek için tasarlanan “küresel eğitim reformu” çerçevesinde finanse etmesi, toplumsal dönüşümün küresel piyasanın gerekleri bağlamında dönüştürülmesi için başta eğitim olmak üzere finanse edilen diğer tüm alanlar yeniden yapılandırılmaktadır.

Yaşadığımız toplum, bilgi toplumu ve öğrenen toplum olarak tanımlanmakta ve küresel örgütlerin uyguladığı projelerin toplumun her kesiminin eğitimden yararlanmasını

sağlamak gibi bir amaçla hareket ettikleri izlenimi vermektedir. Ancak Dünya Bankası'nın "bilgi toplumu" argümanı ile yola çıkmasının altında yatan gerçek amacı; toplumları neo-liberal toplum haline dönüştürme amaçlarında eğitimi hızlandırıcı bir araç olarak kullanmaktır.

MAKALENİN BİLİMDEKİ KONUMU

Eğitim Bilimleri/Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

MAKALENİN BİLİMDEKİ ÖZGÜNLÜĞÜ

Bu makalede, Türk eğitim sisteminin IMF ve Dünya Bankası gibi yenedünya düzeninin küresel aktörleri ile yaptığı finansal anlaşmalar bağlamında dönüşümü çözümlenerek eğitimdeki dönüşümün toplumun ihtiyaçları esas alan bir duyarlılıkla yapılması önerisinde bulunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Amin, S. (1999). *Entelektüel Yolculuğum*. İstanbul: Ütopya Yayınları.
- Başkaya, F. (1997). *Kalkınma İktisadının Yükselişi ve Doğuşu*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Dikmen, A. A. (2000). Küresel Üretim Moda Ekonomileri ve Yeni Dünya Hiyerarşisi, *Toplum ve Bilim Dergisi*, No:86, (s.281-302).
- Güler, B. (2005). *Yeni Sağ ve Devletin Değişimi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Hazine Müsteşarlığı. (1999). *1999 Niyet Mektubu*. Sayı: B.02,1.HM.0.DEİ.02.00/500. Web: <http://www.tcmb.gov.tr/yeni/evds/yayin/imf/mektup.html> adresinden 20.05.2008 tarihinde alınmıştır.
- Hazine Müsteşarlığı. (2000). *2000 Niyet Mektubu*. Sayı: B.02,1.HM.0.DEİ.02.00/500 Web: <http://www.tcmb.gov.tr/yeni/niyet/Niyetmektubu.html> adresinden 20.05.2008 tarihinde alınmıştır.
- Hazine Müsteşarlığı. (2002). *2002 Niyet Mektubu*. Web: http://www.tcmb.gov.tr/yeni/niyet/15042002/mektup_tr.pdf adresinden alınmıştır.

- Hazine Müsteşarlığı. (2003). *2003 Niyet Mektubu*. Web:
[http://www.tcmb.gov.tr/yeni/duyuru/2003/niyet_122003/LOI .pdf](http://www.tcmb.gov.tr/yeni/duyuru/2003/niyet_122003/LOI.pdf)Ref:
B.02.1.HM.0.DEİ.02.00/500/63704 Ankara, 31 Ekim adresinden 20.05.2008 tarihinde alınmıştır.
- Hazine Müsteşarlığı. (2004). *2004 Niyet Mektubu*. Ref: B.02.1.HM.0.DEİ.02.00/500/45057
Ankara, 15 Temmuz 2004 Web:
<http://www.tcmb.gov.tr/yeni/duyuru/2004/niyet020404/loi8.pdf> adresinden 20.05.2008 tarihinde alınmıştır.
- Hazine Müsteşarlığı. (2007). *2007 Niyet Mektubu*. Ref: B. 02.1.HZN.0.08.02.00/500/19903
Web: <http://www.tcmb.gov.tr/yeni/duyuru/2007/IMFnietTRmayis07.pdf> adresinden 20.05.2008 tarihinde alınmıştır.
- Hazine Müsteşarlığı. (2008). *2008 Niyet Mektubu*. Ref: B. 02.1.HZN.0.08.02.00/500/18999.
Web: <http://www.tcmb.gov.tr/yeni/duyuru/2008/IMFnietTRnisan08.pdf> adresinden tarihinde alınmıştır.
- Hazine Müsteşarlığı. (2008). *Dış Ekonomik İlişkiler Genel Müdürlüğü*. Dünya Bankası Projeleri Dairesi Web: <http://www.hazine.gov.tr/mevcutprojeler.pdf>-18052008.pdf adresinden 18/05/2008 tarihinde alınmıştır.
- Actionaid. (2008). *IMF and Education*. Web:
<http://www.actionaid.org/main.aspx?PageID=166> adresinden 17.04. 2008 tarihinde alınmıştır.
- İnsel, A. (2001). İki Yoksulluk Tanımı ve Bir Öneri. *Toplum ve Bilim Dergisi*, No: 89,s. 62-73.
- Kazgan, G. (2005). *Küreselleşme ve Ulus- Devlet: Yeni Ekonomik Düzen*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kazak, N.(2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Savaş, F. V. (1986). *Kalkınma Ekonomisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Soyak, A. ve Bahçekapılı, C. (1998). İktisadi Krizler- IMF Politikaları İlişkisi ve Finance And Development Dergisindeki Yansımaları. *İktisat, İşletme ve Finans Dergisi*, No: 144, s.48-61. Web:<http://mimoza.marmara.edu.tr/%7Easoyak/makale2.htm> adresinden 25.04.2008 tarihinde alınmıştır.

- Stiglitz, J. E. (20029. *Globalization and its Discontents*. New York & London: WW. Norton.
Bill Freund.
- Ünal, L.I. (1996). Yaşamboyu Öğrenme: Bir Müebbet Mahkûmiyet mi? *TMMOB Ölçü Dergisi*, No: 12.
- Vorkink, A. (2007). *Türkiye’de Eğitim Reformu*. Web:www.sendika.org/yazi.php?yazi_no-4162 adresinden 07.04.2007 tarihinde alınmıştır.

MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM MÜZİK DERSİ İŞLEYİŞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Serpil UMUZDAŞ*

Aytül LEVENT**

Özet

Bu araştırma ile müzik öğretmenlerinin ilköğretim müzik dersi işleyişine yönelik görüşlerini betimlemek amaçlanmaktadır. İlköğretim müzik eğitimi sürecine yönelik düşüncelerin ortaya konulması, eğitimin temeli olan ilköğretim düzeyinde niteliğin artırılması bakımından önemlidir. 2011- 2012 öğretim yılında Antalya ili Kepez ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında 62 müzik öğretmeni bulunmaktadır. Araştırmaya bu bölgede görev yapan 30 müzik öğretmeni katılmıştır. Araştırmada serbest mülakat yöntemi kullanılmış olup; elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, müzik öğretmenleri; en son yapılandırılan 2006 müzik öğretim programını kullanışlı bulmakla beraber, var olan bazı sorunlar nedeniyle uygulama zorlukları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunların başında, kalabalık sınıflar, müzik ders süresi ve fiziki şartların yetersiz olması gelmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, müzik dersi, öğretmen görüşleri

THE MUSIC TEACHERS' VIEWS CONCERNING THE FUNCTIONING OF PRIMARY SCHOOL MUSIC LESSONS

Abstract

In this research, it is aimed to describe the music teachers' views concerning the functioning of primary school music lessons. To reveal the thoughts dealing with the process of the music education in the primary education is important for the increase of the standards of primary education which is the basic of the education. There are 62 music teachers working in the primary schools in the Kepez district of Antalya province during the 2011-2012 academic year, and participants of this research are the 30 music teachers working in the same district. In the research, informal interview method was used and the content analysis is applied to analyze the data obtained. According to the findings, the music teachers stated that due to the some

* Yrd. Doç. Dr. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi ABD, E-posta: serpil.umuzdas@gop.edu.tr

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E-posta: alevent_66@hotmail.com

problems they have experienced difficulties nonetheless they thought that the music education program configured in 2006 is useful.

The crowded classrooms, inadequate physical conditions and the lack of music lesson hours are the most important of these problems.

Key words: Primary education, music course, teacher opinions

GİRİŞ

Bireylerin “insan” tanımı içinde düşünce ve davranışlar geliştirebilmiş bir varlık olabilmeleri için eğitim bir ihtiyaçtır. Planlama-uygulama ve değerlendirme aşamalarının iyi planlanması, eğitimin niteliğini geliştirecektir.

Sönmez (2003: 8)’e göre program öğrenciden beklenen öğrenmelerin gerçekleşmesine yönelik tüm etkinlikleri içine alır. Bunlar; 1. Hedef 2. Hedef Davranışlar 3. Üniteler 4. Eğitim Durumları 5. Değerlendirmedir. Varış (1994: 18) ise eğitim programını “Bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar” şeklinde tanımlamaktadır. Eğitim programları hazırlanırken çalışma grupları oluşturulmaktadır. Program hazırlanmasında; uygulama, değerlendirme ve geliştirme aşamalarında görev alacak kişiler önemlidir. Demirel (2004: 69) görev alacak kişileri 1) Eğitim Programı Geliştirme uzmanı 2) Eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanı 3) İlgili konu-alan uzmanı (Üniversiteden bu alanın uzmanı) 4) İlgili konu alanı öğretmenleri (uygulayıcıları) olarak sıralamıştır.

Genel olarak bakıldığında Millî Eğitim şuralarında gerek toplam üye sayısı, gerekse toplam üye içerisindeki müzik ve sanat eğitimcisi sayılarının farklılık gösterdiği görülmektedir (Gündoğdu, 2007: 26). Milli eğitimle ilgili önemli kararların alındığı bu toplantılarda müzik eğitimcisi sayısının diğerlerine nispeten az olması sebebiyle

öğretmenlerin değerlendirme sürecine dâhil olduğu bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Problem

Bu araştırmanın problemi “Müzik öğretmenlerinin ilköğretim müzik dersi işleyişine yönelik görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

Amaç

Bu araştırma ile müzik öğretmenlerinin ilköğretim müzik dersi işleyişine yönelik görüşlerini betimlemek amaçlanmıştır.

Önem

İlköğretim müzik eğitimi sürecine yönelik düşüncelerin ortaya konulması, eğitimin temeli olan ilköğretim düzeyinde niteliğin artırılması yönünde kaynak olması bakımından önemlidir. Nitelikli ilköğretim süreci, eğitimin yaşam boyu kaliteli yürütülmesine olumlu etki edebilecektir.

İlköğretim müzik eğitimi sürecinde programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerine başvurmak, hazırlanan programın uygulanabilirliğinin tespit edilmesi açısından gerekli görülmektedir. Programı yürütme sürecinde karşılaşılan problemlerin düzeyi programın başarısıyla ilintilidir.

YÖNTEM

Müzik öğretmenlerinin ilköğretim müzik dersi işleyişine yönelik görüşlerini betimlemek amacıyla yapılan bu çalışma için nitel betimsel yöntem seçilmiştir. Katılımcılara konu hakkında serbestçe konuşma olanağı veren serbest mülakat yöntemi ile öğretmenlerden ilköğretim müzik dersi işleyişine yönelik görüş ve inanışlarını açıklamaları istenmiştir. İlköğretim okulunda görev yapmakta olan müzik öğretmenin konuya ilişkin görüşleri birebir kayıt edilerek analiz edilmiştir.

Olgu bilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu analizde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenlenir. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilerek

bulgular açıklanır ve yorumlanır. Mülakat verilerinin analizi için, nitel verilerin düzenlenmesinde önemli bir kolaylık sağlayan veri kodlaması yapılarak, mülakattan elde edilen veriler kategoriler altında sınıflandırılır ve anlamlı hale getirilir. Böylelikle farklı bölümlerde yer alan ve anlam bakımından ilişkili olan verilerin bir araya getirilmesi ve ilişkilendirilmesi mümkün olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada nitel verilerin düzenlenmesinde önemli bir kolaylık sağlayan veri kodlaması yapılmıştır. Bireysel olarak uygulanan mülakatlardan elde edilen ortak görüşler dikkate alınarak verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlamalar yapılmış ve böylece veriler anlamlı hale getirilerek yorumlanmıştır.

2011- 2012 öğretim yılında Antalya ili Kepez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında 62 müzik öğretmeni görev yapmaktadır. Bu araştırmaya bölgede görev yapan gönüllü 30 müzik öğretmeni katılım göstermiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde tablolatırılmış içerik analizi sonuçları değerlendirilmektedir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve şimşek, 2006: 224). Bu bağlamda verilerin yorumlanmasında alıntılardan da yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin müzik dersi işleyişine yönelik görüşleri, elde ediliş sırasına göre tabloya yerleştirilerek yorumlanmıştır. Sol dikey sütunda içerik analizinden elde edilen ifadeler yer almakta, st yatay sütun ise katılımcıları temsil etmektedir. Kesiřen her sütun, katılımcının o ifadeye katıldığını gösterir. Yorumlar kolay okunması amacıyla ifade sırasıyla ayrı başlıklar altındadır. Yorumlarda yer alan E kısıltması erkek ğretmeni, K kısıltması kadın ğretmeni temsil etmektedir.

“Sınıflar Kalabalıktır”

Tabloya göre; bir dersliğe düşen öğrenci sayısının yüksek olması, müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların başında gelmektedir. Katılımcılar, sınıfların kalabalık olduğunu “EÖ1: Kalabalık sınıflarda başarılı olmak mucize..., KÖ3: Sınıflarım kalabalık ve bir ders saatinde her öğrenciye tek tek söz veremiyorum..., KÖ5, EÖ8, EÖ20, KÖ27: bir ders saati istenilenleri yapmak ve uygulamak için yetmiyor..., EÖ: Sınıfların kalabalıklığı sorunlardan biridir..., EÖ10: Sınıf mevcudlarımız çok kalabalık olduğu için uygulamalı, öğrenci merkezli, yaratıcılığa dayalı etkinlikler yapmamız mümkün olmuyor..., EÖ14 ve EÖ15: Kalabalık sınıflar yüzünden müzik dersinde yoklama almak zor oluyor... EÖ18: Kalabalık sınıflar müfredatın uygulanmasını engelliyor..., KÖ23: Sınıf mevcudu önceden 30 du şimdi kalabalık..., EÖ25: Sınıf mevcudlarını fazlalığı bir çok etkinliğin önünde engel oluşturmaktadır..., EÖ28: Sınıflarımız kalabalık olduğundan ders sağlıklı işlenmiyor..., EÖ29: programı yapanlar sınıfların kalabalığını düşünmemişler...” ifadeleriyle dile getirmişlerdir.

Kalabalık sınıflar genel olarak sınıf yönetimi sorunlarını beraberinde getirmekle birlikte, müzik dersinde öğretmenin öğrenciyi tanınması ve yeteneğini keşfetmesine de bir engeldir. Uludağ ve Odacı (2002 153-154) öğrenci sayısı ile akademik başarı arasında ilişki olduğunu, öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda akademik başarının ve öğrenmenin, öğrenci sayısı çok olan sınıflara göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Kalabalık sınıfların eğitimin niteliği ile ilgili yeni sorunlara neden olacağı düşünüldüğünde bu sorunun saptanması, bulgunun değerini arttırmaktadır.

“Müzik Dersine Ayrılan Ders Süresi Azdır”

Tabloya göre; ilköğretim müzik dersinin süresi, müzik öğretmenleri tarafından yetersiz görülmektedir. Böyle düşünen müzik öğretmenleri katılımcıların tamamına yakındır. Bu sorun katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“EÖ1, KÖ4, KÖ5, EÖ10 ve EÖ14: Müzik öğretmenliğinin en belirgin sorunu ders saatlerinin yetersizliğidir..., EÖ2: Dersin saati müfredatı karşılayacak düzeyde değildir. Müfredat geniş kapsamlıdır. Ders saati bununla eşdeğer değildir..., KÖ3: ...bir ders saatinde her öğrenciye tek tek söz veremiyorum..., EÖ6: Milli eğitimin bize sunduğu müfredat programı dahilinde işlemeye çalıştığımız müzik dersleri maalesef yetersiz kalmaktadır. 1. 2. 3. Sınıflarda 2, 4. 5. 6. 7. 8. sınıflarda ise 1 saat işlenen müzik dersleri hem öğretmeni hem de

öğrencileri tatmin etmemektedir..., KÖ7: dersin öğrenci merkezli işlenebilmesi için haftalık müzik dersi saatinin bir ders saatinden iki ders saatine çıkarılması gerekmektedir. Haftada bir ders saati hem öğretmene hem de öğrenciye az gelmektedir..., EÖ8, KÖ26, EÖ28: Bir ders saati istenilenleri yapmak ve uygulamak için yetmiyor...,EÖ9: ders saatinin yetmeyişi her zaman sorun olmuştur..., EÖ11: Müzik eğitim müfredatının müzik dersi saatinin yetersizliğinden dolayı yeterli olmadığını düşünüyorum. Çünkü bir ders olan müzik dersinde yoklama almak geçmiş dersi tekrarlamak , öğrencilerin hazır bulunuşlarını kontrol etmek uzun zaman alıyor. Bütün bunları yaparken öğrencilerin dikkatini çekmeye çalışıyorum. Müzik dersi iki ders saatine çıkarılrsa iyi olur..., EÖ15, KÖ16, EÖ20, KÖ22 ve KÖ23: Ders saatlerinin az olması işleri zorlaştırmaktadır..., EÖ17: Müzik derslerinin işlenişi ve sevdirmesi anlamında 2 ders olmasını destekliyorum bu haliyle az..., EÖ25: Müzik dersinde öğrenciler daha çok müziği ifade etmeliler ancak bunlar için ...ders saatlerini arttırmak gerekir..., EÖ29: Program güzel ama hazırlarken 1 ders saati buna yetmez dememişler..., KÖ30: Program kullanışlı görünüyor ancak uygulamak için ders saati mümkün değil yetmez, yetmiyor da...”.

Müzik öğretmenlerinin sorun algılarının başında gelen ders süresinin yetersiz oluşu, müzik dersinin işleyişine ilişkin diğer sorunlara kaynak olabildiği düşünülmektedir. Ders süresinin yetersiz olması, her öğretim düzeyinde neredeyse ders için tespit edilen bir durumdur. Programda yer alan tüm ders sürelerinin arttırılması imkânı olmadığından ötürü, çoğu araştırma önerisinde yer alan “ders süresi arttırılmalıdır” ifadesinden ziyade işleme konabilir başka yaklaşımlar benimsenebilir. İmkân yok ise nispeten kolay olan düzenlemelerle sorun bertaraf edilebilir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde, ders süresinin yetersiz olma nedeni olarak, 1- öğretmenin dersin ilk dakikalarında yaşadığı sınıf yönetimi sorununun zaman yönetimi sorununa dönüşmesi, 2- kalabalık sınıfta öğrenim gören çok sayıda öğrenci ile ders saati içinde etkinlik yürütülememesi ifadeleri beyan edilmiştir. Özellikle “KÖ3’in, Sınıflarım kalabalık ve bir ders saatinde her öğrenciye tek tek söz veremiyorum..., EÖ8’in, bir ders saati istenilenleri yapmak ve uygulamak için yetmiyor. 47 kişilik sınıflarda bu çok zor. Kitaplarda olan formları doldurtmak için bile zaman kalmıyor” ifadelerinden hareketle, bu sorunun kaynağının kalabalık sınıflar olduğu söylenebilir.

“Fiziki Şartlar Yetersizdir”

Eğitim alan yazınında fiziki şart ifadesinin kalabalık sınıf, çok sıcak veya soğuk ortam, temizlik gibi farklı değişkenleri kapsadığı görülmektedir. Bu araştırmada katılımcılarla

yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre; fiziki şart olarak müzik yapmak için uygun donanımlı derslik ifade edilmektedir. Bu durumu katılımcıların “EÖ1: Çocuklar için çok uygun olan orff çalgılarının kullanılabileceği alan yok..., EÖ2: Öğrencileri çalıştıracak enstrümanların olmaması öğretmenin işini zorlaştırır. Yine müzik öğretmenleri için özel çalışma odaları olmalıdır , zira bu da bir çok okulda yoktur. Bu eksikliklerle öğrencinin “Yeteneğim yok” ibaresine sığınarak çalışmaması da yine bu dersin önemsizliğini düşünenler için avantaj olmuştur. Tüm bu eksikliklere rağmen biz milli eğitimde görev yapan müzik öğretmenlerimiz , bu ülkeye yetenekli çocuklar kazandırmak adına bu işi yapmaktayız..., KÖ3: Yeni program öğrenci merkezli , çocuğu aktif kılan bir yönetimi var ama donanımı olmayan bir ortamda bunu uygulayamıyoruz. Araç – gereçlerimiz yetersiz hatta yok diyebilirim..., KÖ5: Ders araç gereçliğinin yetersizliği hatta bazılarının hiç olmaması bir sorundur..., KÖ7: Çevre faktörü ya da okulda bir müzik odasının bulunmaması ders araç gereçlerinin yetersiz olması da dersi olumsuz etkiler. Bu durum yine öğrenci dikkatini çekmesini zorlaştırmaktadır...,EÖ13: Sınıflarda eşlik etmek için yeterli malzeme bulunmuyor...,KÖ16: İlköğretim ve liselerdeki en büyük problemimiz müzik dersliklerimizin olmaması. Diğer sınıfları rahatsız etmemek için fazla ses yapmamaya dikkat ediyoruz. Okulumuzda ders araç-gereçleri yetersiz. Çocuklar o yüzden ilgisiz ve bu durum dersi sevmemeleri için güzel bir neden...,EÖ18: Müfredatın uygulaması neredeyse mümkün değil. Özellikle çoklu zeka kuramlarına göre hazırlanmış , öğrenciyle bire bir eğitim yapılması zorunlu olan yeni müfredatımız zor. Sebeplerinden biri de materyal eksikliği...,EÖ20 ve EÖ22: Dersimin gerektirdiği malzemeleri (Cd çalar – Org gibi) okulda bulamamaktan muzdaribim..., EÖ24: Öğretmenlere maddi ve manevi destek verilmediğinden öğretmenlerin kafaları meslekleri dışında her şeyle meşgul. Enerjisi ve verimi düşen öğretmen yeterli eğitimi verememektedir. Okullardaki fiziki olanaksızlıklar vardır. Müzik sınıfı yok , araç-gereçler yetersiz...,EÖ25: Müzik dersinde öğrenciler daha çok müziği ifade etmeliler ancak bunlar için fiziki şartları uygun hala getirmek gerekir...,KÖ27: Program iyi niyetlerle hazırlanmış ama eksikleri var. Çoklu zeka programına göre hazırlanması güzel de uygulayabileceğimiz şartlar olursa! ... müzik odamız yok. Olsa da elimizde kullanabileceğimiz malzeme çok kısıtlı...,EÖ28: Müzik odasız, eksik malzeme ile ne kadar başarılı olabilirsek o kadar...,KÖ30 Müzik odamız ve yeterli malzemelerimiz yok. Blok flütü bile öğrencilerimin çoğuna ben alıyorum ya da kitapçılardan yalvar yakar birkaç tane alabiliyorum...”cümlelerinden anlamak mümkündür.

Tabloda da ilk sıralarda sorun olarak belirtilen fiziki şartların yetersizliği durumunun, ilköğretimde müzik dersinin işleyişini olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Çocuklarda farklı tür zekaları geliştirebilmek için işitsel ve görsel donanımı olan bir müzik dersliği bir ihtiyaçtır.

“Yeni Programın Tanıtımı İçin Hizmetiçi Eğitim Verilmelidir”

Tabloya bakıldığında; ilköğretim müzik öğretmenlerinin bir kısmının (n=3) hizmetiçi eğitim ihtiyacına dikkat çektiği görülmektedir. Öğretmenler (EÖ1, EÖ2, EÖ28), “*Yeni programın tanıtılması ve uygulanmasıyla ilgili hizmetiçi çalışmalarının yapılmasının yararlı olacağı kanaatindeyim...*” cümlesi ile bu ihtiyaçlarını bildirmektedir. İlköğretimde uygulayıcılara her yılın belirli dönemlerinde eğitim verilmesi planlanmaktadır. Ancak bu sorunu yaşayan katılımcılara görüşmelere göre bu eğitimler ihtiyacı karşılamamaktadır. Hizmetiçi eğitimi uygulamada sorunlar olduğunu ifade eden öğretmenler, bu durumun öğretim sürecinde olumsuz yansıdığını belirtmektedirler. EÖ28’in “*Hizmetiçi eğitimler amacına hizmet etmemektedir, bu da sonucu etkilemektedir...*” ifadesi bu durumu özetlemektedir.

Eğitimde değişim ve gelişimlerin hızı gün geçtikçe artmaktadır. Bireyin, önceki bilgi ve beceri ile bu gelişimlere uyum sağlaması mümkün olmamaktadır. Gerekleri yerine getirme ile ilgili program beklentilerini hizmetiçi eğitimle öğretmene kazandırılması yerinde olacaktır.

“Öğretmenlerin yeni programla ilgili yeterli bilgiye sahip olmalarını sağlayacak seminerler ve hizmet içi eğitimlerin ihtiyacı karşılamaması, hedeflenen başarıyı yakalama doğrultusunda istenen seviyede olmadığını göstermektedir.” (Arıcı, 2011).

“İlköğretim Müzik Dersini İlk Kademedeki Müzik Öğretmeni Yürütmelidir”

Milli Eğitim Temel Kanunu öğretmenliği, “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlamakta (23.madde) ve öğretmenlik mesleğine hazırlığın “genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon” ile sağlanacağı 43.madde ile hükme bağlanmaktadır (www.meb.gov.tr).

“Öğretmenin konu alanını çok iyi bilmesi, eğitim ve öğretimle ilgili bilgi, beceri ve tutumlarla donanık olması gerekir. Öğretmende eksiklikler, tutarsızlıklar eğitim ortamını

olumsuz yönde etkileyebilir.” (Sönmez, 1994: 10). Başaran’a göre de “Bir meslek adamının mesleğinde başarılı olup doyuma ulaşabilmesi için mesleğinin gereklerine inanması, mesleği için gerekenleri bilmesi ve uygulaması zorunludur.” (Başaran, 1996: 114).

Araştırmaya katılan ilköğretim müzik öğretmenleri, ilköğretim müzik derslerine müzik öğretmenin girmemesi gerektiğini bir sorun olarak ifade etmişlerdir. Bu durum katılımcılara ait olan aşağıdaki ifadelerle örneklendirilebilir:

EÖ1: 1, 2 ve 3. Sınıflarda müzik öğretmenin olmamasının programın işleyişini olumsuz etkilediğini düşünüyorum...,KÖ4: 1,2,3. Sınıflara müzik öğretmenin girmemesi problem...,EÖ8: Müzik dersine 1.2.3. sınıflarda sınıf öğretmenin girmesi ve genellikle bu dersi işlememesi çocuğun müzikal becerisini destekliyor...,EÖ12: İlkokul 1. 2. 3. Sınıflara girmiyoruz ama giriyormuş gibi 4. Sınıfta programa devam ediyoruz... Kesinlikle solfej çalışmaları yapamıyoruz...,KÖ27: ... Bir de 1., 2., 3. sınıflara biz müzik öğretmenleri girmiyor. Sınıf öğretmeni de ne kadar işleyebilirse. Sıkıntı çok ta çözümü bize danışan yok...,EÖ28: Birinci kademedeki 1,2,3. sınıflara sınıf öğretmeni giriyor. Nota eğitimine kitaba kalsak geç başlarız. Biz gene de kendi inisiyatifimizle öğretmeye çalışıyoruz...”.

“İlköğretim müzik derslerine müzik öğretmenin girmesi gereği” konu olarak oldukça uzun zamandır tartışılmaktadır. Sınıf öğretmenin müzik dersine ilişkin tutumu olumlu, bilgi ve özyeterlik düzeyi yüksek olduğu sürece bu durumun bir probleme yol açmayacağı düşünülmektedir. Ancak çalışmalar (Şahin ve Aksüt, 2002; Küçüköncü 2007) genellikle sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine ilişkin tutum, beceri, algı ve özyeterliklerinin müzik öğretmenlerine oranla daha sınırlı olduğunu göstermektedir.

O’Brien (1983) çelişen yaklaşımları karşılaştırdığı çalışmasında durumu şöyle özetlemektedir:

“Müzik öğretmene sahip olmanın birçok avantajı bulunmaktadır. Müzik öğretmeni, müzik etkinliklerine nezaret edebilir, uygulanan programı yönetebilir, müziği iyi bildiği için çeşitli kaynaklardan haberdardır. Bir uzman olarak düşünür, bunun sonucu olarak da müziği daha çabuk ve daha iyi bir şekilde öğretebilir. Enstrüman çalmada ve şarkı söylemedeki becerileri nedeniyle ilgi çeker. Müzik öğretmeni sınıflara veya müzik derslerine uğrayan bir ziyaretçi gibi görüldüğünden, çocuklar ona karşı sınıf öğretmeninden daha dikkatli olurlar. Buna karşılık sınıf öğretmeni de bazı avantajlara sahiptir. Çocukları iyi tanır, müzik

etkinliklerini hem sınıfının hem de öğrencilerin özelliklerine uygun olarak düzenleyebilir. Müzik dersini günün en uygun saatine yerleştirebilir ve diğer derslerle bağlantı kurarak bütünleştirebilir. Ancak sınıf öğretmeni bu alanda yeterli birikime sahip değilse, çocukların müziği yanlış öğrenmesi gibi bir dezavantajla karşılaşılabilir. Programı oluşturan şarkı söyleme, dinleme, çalgı çalma, (müzik eşliğinde) hareket etme, müziği okuma ve yaratma etkinlikleri dengeli bir biçimde uygulama içine alınmayabilir. İdeal bir durum, müzik öğretmeni ve sınıf öğretmeni birlikte olduğunda gerçekleşebilecektir. Onlar sorumlu oldukları çocuklara uygun ve geçerli bir müzik programını sunarken, aynı zamanda kendi kişisel ya da mesleki gelişimlerini de sağlayacaklardır.” (O’Brien, 1983’den akt. Göğüş, 2008: 369-382)

“Ders Dışı Etkinlikleri Kontrol Etmede Zorluklar Bulunmaktadır”

“Ders dışı etkinlikler, okulda veya okul dışında, eğitimin amaçlarına uygun olarak, öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda, kişiliklerini geliştirmek için, okul yönetiminin bilgisi ve öğretmenin rehberliği altında yapılan, planlı, programlı ve düzenli çalışmalar” olarak tanımlanmaktadır (Binbaşıoğlu 2000: 9).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir kısmı (n=3), ders dışı etkinlikleri kontrol etmede zorlukların bulunduğunu “KÖ3: *Sınıfın kalabalık olmasından dolayı dersteki kontrol zorluğunun yanı sıra ders dışı etkinlikleri kontrol edemiyorum....*, KÖ7: *Öğrencilerin müzikal alanda geliştirilmesi ya da ileride mesleki açıdan seçilebilmesi , tamamen müzik dersinin işlenişi ile alakalıdır. Bunun sağlanabilmesi için ders dışı etkinlikler de gereklidir ancak bürokratik olarak düzenlenmesi zor olduğundan pek yönelinmez..*, KÖ27: *Programda yapmamız istenen okul dışı etkinlikleri takipte zorlanmıyorum desem yalan olur, ailelerin desteğini almaya ihtiyaç duyuyoruz...*” cümleleriyle ifade etmişlerdir. Bu durumun nedeni olarak, kalabalık sınıfları oluşturan öğrencilerin sorumluluğunun zorluğunun yanı sıra yönetsel ve bürokratik zorlukları dile getirmişlerdir. İzin alma sürecinin uzun sürmesi bu zorlukların başında gelmektedir. Öğretmenler, etkinlikler konusunda yönetimden ve ailelerden destek görmek istediklerini vurgulamaktadırlar.

“Teorik Bilgi Çoktur/ Uygulamaya Yönelik Çalışma İmkânı Azdır”

İlköğretim müzik öğretmenleri, programda teorik bilgilerin çok olması nedeniyle uygulama yapmada sıkıntı çektiklerini aşağıdaki cümlelerle ifade etmişlerdir:

“EÖ1: Ders kitaplarındaki teorik bilgiler biraz fazla gibi. Uygulamaya fazla yer verilmemiş...,KÖ3: Uygulamaya yönelik çalışmalara az yer verilmiş. Program çocuğun psikomotor becerilerini, düşündüğüm orff yönteminin kullanımına imkan vermiyor. Oysa kalabalık sınıflara çok güzel uygulamalar yapılabilir...,EÖ12: Kalabalık sınıflarla programda yer alan şarkıların kesinlikle solfej çalışmalarını yapamıyoruz...,KÖ19: Nota eğitiminden uzak şiir kitabı gibi.,EÖ29: Kitapları teoriyle şişirmişler. Uygulamaya zaman kalmıyor... ”.

Uygulama aşamasının yürütülebilmesi için öğrencide bilgi ve kavrama durumlarının gerçekleşmiş olması gerekmektedir. Teorik bilgilerin yaşamda kullanılabilir olması için ise uygulama şarttır. Müzik öğretmenleri, bilgilerin öğrenci tarafından öğrenildiğini teyit ederek uygulamalar ile pekiştirme yapabilirler. Ancak burada kalabalık sınıflarda ders süresinin yetersiz kaldığı bulgusu akla gelmelidir. Böyle bir durumda sorunun sarmal olarak gerçekleşip büyüdüğü yadsınamaz bir gerçek olarak ortaya çıkmaktadır.

“Programda Türk Müziği Bestecileri Yeterince Tanıtılmamaktadır”

İlköğretim müzik dersinin amacı; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinışsel ve sosyal alanlarda gelişimini sağlayarak bir müzik kültürü oluşturmalarını sağlamaktır. Yönetken (1953: 2)’in dikkat çektiği gibi Avrupa’da bazı ülkelerin “Sanat Başyapıtlarının Açıklanması Hakkında Genelge” yayınlamasıyla çocukların sanat eserlerini ve sanatçıları tanınmasına olanak sağlanmıştır. Bu genelgeye göre farklı düzeyler için toplam 14 derslik bir program hazırlanmıştır (akt. Say, 1996: 60). Bu araştırmanın bulgularına göre de öğretmenlerden bir kısmı (n=2), müfredattaki müziğimizi ve bestecilerimizi öğrencilere tanıtacak kısımların artmasının gereğini şu cümlelerle dile getirmektedirler:

“KÖ3: Türk müziği ve bestecileri tanıtılmıyor. Ezgileri yok...,KÖ7: Müzik kitaplarında yorumcularımıza, dönemlere, bestecilerimize vb. yer verilmemiştir. Öğrenciden öğretmenden başka model alabileceği başka kimse yoktur. Bu tür konuların araştırılması, öğrencilere tanıtılması tamamen öğretmenin görüşüne bağlıdır. Müziksel gelişimin ulusal boyuttan uluslararası boyuta açılım gösterebilmesi önce kendi müziğimizin öğrencilerimize tam anlamıyla gösterilmesi evrensel alanda nerede olduğumuzun farkında olması gerekmektedir... ”.

Kaçar (2007)'in da belirttiği üzere, “doğduğu andan itibaren ninnilerle karşılaşan ve gözlerini açtığında, kendi makamsal müzikleriyle, sosyal çevresiyle zaten tanışmış olan çocuklara ve gençlere; çevreden evrene yaklaşımıyla geleneksel müzik kültürünü vermek, müziği, dolayısıyla sanatı sevdirmek daha kolay olmaktadır. Müzik kültürü, müzik zevki, müzik beğenisi açısından yeterince donatılamayan, kaliteyi yakalayamayan ve seçici olamayan çoğu gençlik ile ülkenin kültürel kalkınması birbiriyle bağlantılıdır.”

“Ders Kitaplarındaki Şarkılar Yetersizdir/Ders Kitabı İşlevsel Değildir”

Okul eğitiminde en önemli kaynak ders kitabıdır. Müzik dersinde de ders kitabı amaçlara ulaşmada önemli bir araçtır. İlköğretimde kullanılan müzik ders kitaplarının uygulamadaki işlevselliğini araştıran Göher (2006)'ın çalışması, müzik öğretmenlerinin müzik ders kitaplarından eğitim süreci içinde yeterince faydalanamadığını ortaya koymuştur.

Bu konuda katılımcılar, aşağıdaki ifadeler ile görüş bildirmişlerdir: “KÖ4: Ders kitaplarının iç açıcı olmaması ve içindeki şarkıların zevkli olmaması bir sorundur...,KÖ5: Ders kitabının içeriği kötü, şarkıların çocuklarının ilgi ve yeteneklerinin göz önüne alınarak hazırlanması gerekir...,EÖ6: Şarkıların az sayıda ve bu jenerasyon çocuklarına hitap etmemesi de bir sıkıntıdır. Bu yüzden genelde maddi bedel ödeyip kitaplar el etmeye çalışıyoruz ya da kendi etkinliklerimize yönelik besteler üretiyoruz...,EÖ9: Sistem nota bilgisine değil şarkı sözüne bağlıdır... Her sene aynı kitapta aynı örnekler kullanılmaktadır...,EÖ13: Müfredattaki şarkılar çok eski ve yenilenmemiş...,KÖ19: Dayatılan müzik müfredatı özellikle müzik dersi için yetersiz ayrıca nota eğitiminden uzak şiir kitabı gibi...,EÖ25: Kitabın içeriğini oluşturan şarkıların , öğrencilerin zihinsel gelişimlerinin ve beğenilerinin gerisinde olduğuna inanıyorum. Müzik derslerinin kalitesinin artırılmasında dersin içeriğinin ve ders kitabının içindeki şarkıların değiştirilmesi etkili olacaktır...,KÖ27: Kitabın içindeki şarkılar az ve yetersiz...,EÖ28: Kitaplar yetersiz olduğu gibi içindeki şarkılar zevksiz...”.

İfadelerden hareketle, katılımcıların ders kitaplarındaki şarkılarla ilgili olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Durumun, ders kitaplarında yer alan şarkıların nitelik ve seçimi ile ilgili olduğu düşünüldüğü belirlenmiştir. Bu araştırmada Göher'in araştırmasını destekler nitelikte bir bulgu elde edilmiştir. Buna göre ilköğretim müzik öğretmenleri, ders

kitaplarını şarkı sayısı bakımından yetersiz görmekte, bu nedenle kitabın işlevini sorgulamaktadırlar.

“Dersler Öğrenci Merkezli İşlenememektedir”

Bulgular, kalabalık sınıflar başta olmak üzere sayılan bir çok etkenin öğrenci merkezli eğitim anlayışının benimsenmesine ve uygulanmasına olanak vermediğini göstermektedir. Katılımcıların konuya ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“EÖ1: Öğrenci merkezli bir yönetime yer verilmesi güzel. Ancak kalabalık sınıflarda ve bir saatte bunu başarmak mucize...,KÖ3: Yeni program öğrenci merkezli , çocuğu aktif kılan bir yönetimi var ama donanımı olmayan bir ortamda bunu uygulayamıyoruz...,KÖ7, EÖ20, EÖ25: dersin öğrenci merkezli işlenebilmesi için haftalık müzik dersi saatinin bir ders saatinden iki ders saatine çıkarılması gerekmektedir...,EÖ8: Yapılandırıcı yaklaşımla hazırlanmış program genel anlamda güzel ama bir ders saati istenilenleri yapmak ve uygulamak için yetmiyor...,EÖ 10 ve EÖ 25: Sınıf mevcutlarımız çok kalabalık olduğu için uygulamalı , öğrenci merkezli , yaratıcılığa dayalı etkinlikler yapmamız mümkün olmuyor...”

Araştırmaya katılan öğretmenler derslerin öğrenci merkezli işlenememesini bir sorun olarak dile getirirler de, bu durum aynı zamanda bir sonuçtur. Daha önce fark edilmeyen veya çözülemeyen bir sorun başka bir soruna neden olabilmektedir.

“Derste Yapılacaklar Açık ve Net Olarak Belirtilmiştir”

Öğretmenler (EÖ29 ve KÖ30) müzik dersi ile ilgili olarak uygulama yönergelerinin açık ve net olduğunu *“yeni öğretim programını genelde beğendim. Herşeyi açık açık anlatmışlar ve yapılacakları belirtmişler. ne yapman gerektiğini düşünmüyorsun...”*cümlesiyle bildirmişlerdir. Bu açıdan uygulama sürecinde gerçekleşen bir sorun bulunmamaktadır.

“Program Yapılandırıcı Yaklaşımla Hazırlanmıştır”

Araştırmaya katılan öğretmenler, *“KÖ3: Yeni program öğrenci merkezli , çocuğu aktif kılan bir yönetimi var...,EÖ8 ve EÖ12: Yapılandırıcı yaklaşımla hazırlanmış program genel anlamda güzel...,KÖ30: Programda yapılandırıcı yaklaşım kullanılması çok iyi...”*

cümleleriyle programın yapılandırıcı yaklaşımla hazırlanmasından memnuniyet duyduklarını, bu yaklaşımı benimsediklerini ve uygulamak istediklerini ifade etmişlerdir.

“Programın Daha Kullanışlı Olmasına Çalışılmalıdır ”

Güncel ilköğretim müzik eğitimi programının kullanışlı olduğunu ifade eden katılımcılar oldukça az sayıdadır. Bu yönde görüş bildiren katılımcıların ilgili ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“EÖ8 ve EÖ12: Yapılandırıcı yaklaşımla hazırlanmış program genel anlamda güzel...,EÖ29 ve KÖ30: Program genel olarak kullanışlıdır...”

Bu ifadeleri belirten öğretmenler dışındaki katılımcıların benzer yönde görüş bildirmemesi, görüşe katılmadıklarını düşündürmektedir. Genel tablo incelendiğinde, programın çok kullanışlı olmadığı, öğretmenlerin ihtiyaçlarının uygulama şartlarındaki eksikliklerin giderilerek daha kullanışlı bir program oluşturulması yönünde olduğu anlaşılmaktadır.

SONUÇ

Temel Eğitim olarak da adlandırılan ilköğretim; bireyi yaşama hazırlayarak, yetenek ve yaratıcılığını ortaya çıkarmayı amaçlar. Bu amaçlara erişmek, onları gerçekleştirmek için seçilmiş derslerle ve bu derslerin başarıyla yürütülebilmesiyle mümkündür. Müzik dersi de öğrencinin kendini ifade edebileceği, yeteneklerini fark edip geliştirebileceği, kişisel ve sosyal beceriler edinebileceği temel derslerden biridir. İlköğretim çocuğunun etkinlikleri yaparak ve yaşayarak gerçekleştirmesi dersin hedeflerine ulaşması için bir koşuldur. 2006 Müzik Öğretim Programı bu yaklaşımı benimsemiştir. “İlköğretim müzik dersi öğretim programı, genel müzik eğitimi içerisinde yer alan ve farklı yöntem ve tekniklerle bireylerin her yönden dengeli, tutarlı ve sağlıklı yetişmelerini sağlamaya yönelik bir anlayış ve içerikle düzenlenmiştir.” (Ataman, 2009). Burada göz önünde bulundurulacak temel ilkelerden biri programın öğrenci merkezli olmasıdır. Ancak öngörülen bu koşulla ilgili olarak; okullardaki fiziki şartların yetersizliği ve sınıfların kalabalık olması, öğrencilerle bire bir ilgilenebilmeyi zorlaştırmakta ve müzik öğretmenlerinin çalıştıkları ortamlardan kaynaklanan sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır. Bu tür sorunlar, iyi hazırlanmış bir programın dahi uygulanmasını güçleştirebilmektedir.

Öneriler

- 1-Çalışma, sınıfların kalabalık olmasının öğrenci merkezli eğitim anlayışının benimsenmesine ve uygulanmasına olanak vermediğini ortaya çıkarmıştır. Bu durum, sınıf yönetimi sorunlarının yanı sıra iyi hazırlanmış olan programın da etkili yürütülememesine neden olmaktadır. Bu bulgulardan hareketle, yeni yapılacak düzenlemelerde “kalabalık sınıf” sorununun ivedilikle ele alınması gerekmektedir.
- 2-Eğitimde çağdaşlaşma amacıyla programlar ve uygulamalar değiştikçe hizmetiçi eğitim ihtiyacı devam edecektir. Bu nedenle hizmetiçi eğitim sürekli olarak verilmeye devam edilmelidir.
- 3-Araştırma bulgularının imkanlar dahilinde değerlendirilmesinin eğitime katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- 4-Yeni araştırmacılara ise bölge farklılıklarına göre ilişkisel durum tespiti için, farklı bölgelerde araştırmalar yürütmeleri önerilmektedir.

Makalenin Bilimdeki Konumu(Yeri)

Müzik Eğitimi ABD.

Makalenin Bilimdeki Özgünlüğü

Bu çalışma, ilköğretim müzik eğitimi sürecine yönelik düşüncelerin ortaya konulması, eğitimin temeli olan ilköğretim düzeyinde niteliğin artırılması yönünde kaynak olması bakımından önemlidir. İlköğretim müzik eğitimi sürecinde programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerine başvurmak, hazırlanan programın uygulanabilirliğinin tespit edilmesi açısından gerekli görülmektedir. Bu çalışma, Milli eğitimle ilgili önemli kararların alındığı şura toplantılarında diğerlerine nispeten az olan müzik öğretmenlerinin değerlendirme sürecine dâhil edilmesi yönüyle literatüre katkı sağlamaktadır.

KAYNAKLAR

- Arıcı, İ. (2011). 2006 İlköğretim Müzik Programının Uzman ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ataman, Ö. G. ve Hasan H. O. (2009). İlköğretim Müzik Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri. (Balıkesir Örneği) 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Samsun.
- Başaran, İ. E. (1996). Türkiye Eğitim Sistemi. Ankara:Yargıcı Matbaası.
- Binbaşıoğlu, C. (2000). Okulda Ders Dışı Etkinlikler. MEB Öğretmen Kitapları Dizisi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (2004). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Göher, F. M. (2006). İlköğretimde Kullanılan Müzik Ders Kitaplarının Uygulamadaki İşlevselliği. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Denizli.
- Göğüş, G. (2008). İlköğretim I. Kademe Müzik Eğitiminde Öğretmenin Etkinliği. Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2), s: 369-382.
- Gündoğdu, E. (2007). Millî Eğitim Şuralarında Ortaöğretim Müzik Öğretimi Üzerine Alınan Kararların Ortaöğretim Müzik Öğretim Programlarına Etkileri. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Kaçar, G. Y. (2007). Geleneksel Çalgılardan Ud'un Müzik Öğretmenliğinde Kullanılması. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 22, Yıl: 2007/1, s:111-121.
- Küçüköncü, H. Y. (2007). Sınıf Öğretmenliği'nde Müzik Eğitimi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 7, s:8-12.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). İlköğretim Müzik Öğretim Programı, (28.08.2006 Tarih ve 348 Sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı).www.meb.gov.tr . Kaynaktan 16/6/2012 tarihinde alınmıştır.

- Say, A. (1996). Liselerde Müzik Baş Eserlerinin Tanıtılması. Say, A.(Edt.) Müzik Öğretimi. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Sönmez, V. (1994). Öğretmen El Kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2009). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin K. ve Aksüt M. (2002). İlköğretim I. Kademedeki Müzik Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 4, Sayı:2, s:105-118.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2006). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekân. Millî Eğitim Dergisi, Sayı:150, s: 153-154.
- Varış, F. (1994). Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler. Ankara: Alkım Yayıncılık.

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN PİYANO DERSİ MOTİVASYONLARI İLE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ*

Işıl Güneş MODİRİ**

Motivasyon, kişinin etkili ve verimli biçimde işlerini yapabilmesini sağlayacak en önemli etkidir. Bu çalışma, öğrencilerin piyano dersi motivasyonları ile kişilik özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya, Karadeniz Teknik Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 1. sınıf öğrencileri (n=45) katılmışlardır. Araştırma genel tarama modelindedir. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin kişilik özelliklerini belirlemede Bacanlı (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmış 40 çift uçlu maddeden oluşan ACL-Sıfat Tarama Listesi [Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT)]; piyano dersi motivasyonlarını belirlemek için ise Günal (1999) tarafından geliştirilen PEMDÖ (piyano eğitiminde öğrenci motivasyonunu değerlendirme ölçeği) kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 15.0 programı ile istatistik analiz yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin piyano dersi motivasyonu ile kişilik özellikleri arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Piyano Eğitimi, Motivasyon, Kişilik

THE RELATIONSHIP BETWEEN PIANO LESSON MOTIVATION AND PERSONALITY CHARACTERISTICS OF MUSIC TEACHING STUDENTS

Motivation can be described as the most important factor that provides ability of doing his/her works effectively and fruitful for a person. This study has been done to determine whether there is any a relationship between piano lesson motivation and personality characteristics of music education students. The 1th grade students (n=45) in

* Bu çalışma, Marmara Üniversitesi 9 Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'nda (Aralık 2010) bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Trabzon/ Türkiye e-mail: isilmodiri@gmail.com

the Music Education program of Karadeniz Technical University, constitute the universe of the study. This research is a survey. As data collection tools; to determine of students' personality characteristics ACL- Adjective Check List consists of 40 two-tailed question (SDKT) that has been adapted to Turkish language by Bacanlı (2009), and, to determine of students' piano lesson motivation PEMDÖ (scale for evaluation of student motivation in piano education) that has been proved by Günel (1999) have been used. Obtained data has been statistically analyzed by SPSS 15.0 software program. At the end of study, no relationship could be found between piano lesson motivation and personality characteristics of students have been determined and some suggestions have been made according to the research results.

Key Words: *Music Education, Piano Education, Motivation, Personality*

GİRİŞ

Motivasyon, bir insanın bir şeyi yapmasına yol açan veya belli şekilde hareket etmesini sağlayan bazı dürtüler, itmeler, niyetlerdir (Fidan, 1993). İnceoğlu'na göre psikolojide davranışları etkileyen ve biçimlendiren psikolojik etkenlerin başında güdü (motiv) ve güdüleme (motivasyon) gelir. Pedagojide ise davranışların kazandırılması aşamasında güdü ve güdülenme, öğrenmeye hazır öğrenciler için en önemli faktördür (Tufan, 2000). Genel olarak baktığımızda güdüler; organizmayı uyarır ve faaliyete geçirir, organizmanın davranışını belli bir amaca doğru yönlendirir (Günel, 1999). Amaçlara ulaşmak için organizmayı harekete geçiren, enerji veren, duysal bir yükselmeye (coşku, istek) neden olan ve davranışları yönlendiren itici güç güdü, belli amaçlara ulaşmak için güç kazanma hali ise güdülenmedir (Fidan, 1993). Motivler, biyogenik ve sosyogenik olmak üzere ikiye ayrılırlar. Biyogenik motivler, açlık, susuzluk gibi bütün insanlarda ortaktır. İnsanların biyolojik doğaları ile ilgilidir. Biyolojik kökenli güdülere “dürtü” denir. Sosyogenik motivler ise psikolojik ve sosyal temellidir.

Bilme ve başarma isteği gibi. Bu tarz insani güdülere ise “ihtiyaç” denir (Tava Üçer, 2003). Bu bağlamda sosyojenik motivlerin eğitimde yeri büyüktür.

Selçuk’a göre yeterince motive olamamış bir öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmemiş demektir. Kişiyi öğrenmeye sevk edecek önemli bir neden olmadıkça öğrenmeye karşı ilgi gelişmez (Yıldırım, 1998). “İlgi; uyarıcıyla bilfiil uğraşma, uyarıcıyı arama ve onunla uğraşmaktan zevk almaktır” (Sönmez, 1991). Anderson, Brubaker, Alleman-Brooks ve Duffy (1985), başarı seviyesi düşük öğrencilerin ortak bir özelliğinin okulda öğrendiklerini neden öğrendiklerini bilmemeleri olduğunu belirtmişlerdir. Takip eden yıllarda pek çok çalışma, öğrenme materyaline verilen değeri öğrencinin içsel motivasyonu (Pintrich ve Garcia, 1991), bilişsel strateji kullanımı (Pintrich, 1989) ve öğrenme yönelimi (Meece, Wigfield ve Eccles, 1990) gibi öğrenci başarısındaki önemi şüphesiz olan bilişsel ve motivasyonel süreçlerle ilişkili bulmuştur.

Binbaşoğlu’na göre öğrenmeyi etkileyen bir etken olarak güdüler üç yönden önemlidir:

1. GÜDÜ, davranışı oluşturan en önemli koşuldur. 2. GÜDÜ, pekiştirme için gereklidir. 3. GÜDÜ, davranışın değişikliğini denetler (Akt. Orhan, 2006). Öğrenmeyi etkilemedeki etkinliğinin yanı sıra güdülerin; öğrenme sırasında, davranışların canlı ve istekli olmasını sağlamak, bireyde saklı olan enerjiyi ortaya çıkartmak, bireyin kendisi ile ilgili tepkilerde bulunmasını sağlamak, bireyin davranışlarına yön vermek, bireyin yaptığı işin sonunda alacağı sonucu görebildiği oranda başarısını arttırmak gibi görevleri vardır (Tufan, 2000).

Bir ülkenin sanat alanında ileri düzeye erişebilmesi ve adını duyurması, o ülkenin yetiştirdiği iyi ve nitelikli sanatçılara bağlıdır. Nitelikli sanatçı, etkili ve nitelikli bir eğitimin sonucudur (Ömür,1998). Sanatın bir dalı olan müzikte, enstrüman eğitimi bireysel olarak gerçekleştirilmektedir. Piyano eğitimi de birebir yapılan bir eğitimidir. Bu eğitim biçimi, öğretmen, öğrencisinin kişilik özelliklerini, algılayışını, motive olma şeklini ve öğrenme şeklini belirleyebilmesi bakımından çok önemlidir (Akt. Ömür, 2004). Piyano öğretmenin başarısı, mesleki bilgi ve yeteneğiyle olduğu kadar, eğitim felsefesi ile de doğru orantılıdır. Bu felsefenin içinde, üretken olan, öğrencisine sahip çıkan ve onu destekleyen öğretmen, başarının yolunu açar. Öğretmenin verdiği

destekte, motivasyon ve moral gücünün önemli bir yeri vardır. Çünkü motivasyon, öğrenmeyi çabuklaştıran ve kolaylaştıran etmenlerden biridir (Ercan,1999). Rus piyanist ve öğretmen Lhevinne, öğrenciyi ve onun ihtiyaçlarını anlamak için, öğrenciyi yakından tanımak gerektiğini, ancak bu şekilde ona öğretebileceğini belirtmiştir. Lhevinne'e göre motivasyonu sağlamada her öğrenci için tek bir formül geçerli değildir. Biri için doğru olan, diğeri için yanlış olabilir (Bastien,1988).

Yukarıda değinilen araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı üzere öğrencinin başarıyı sağlamasındaki en önemli unsurlardan biri motivasyondur ve bu motivasyonu sağlamanın yolu öğrenciyi iyi tanımaktan yani kişilik özelliklerinin yeterince bilinmesinden geçmektedir. Ancak gerçekten bir işi öğrenebilmek için gerekli olan motivasyonun oluşabilmesi ile bireyin kişilik özellikleri arasında bir ilişki söz konusu mudur? Bacanlı'ya (2009) göre; kişilik ile ilgili çalışmaların beş faktörde derlenebilmektedir. Bu faktörler dışadönüklük, duygusal denge/nevrotizm, yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık/kültür olarak birçok kültürler arası çalışmada doğrulanmıştır. Literatür incelendiğinde kuramsal olarak öne sürülen kişilik boyutlarının farklı örneklem gruplarında tanımlayıcı rolünün araştırıldığı görülmektedir (McCrae ve Costa, 1985; 1987; Hurley, 1998; Caligiuri, 2000; Thompson, Brossart, Carlozzi ve Miville, 2002). Beş Faktör boyutlarının eğitimle (Chamorro-Premuzic, Furnham, Dissou ve Heaven, 2005; Kelly ve Johnson, 2005; Bassili, 2006), farklı kişilik değişkenleriyle (Graziano ve Ward, 1992; McCrae, 1993; Mongrain, 1993; Saucier, 1997; Avery, 2003), iş performansı, kariyer başarısı, yaşam doyumu ve örgütsel erdem (Caldwell ve Burger, 1998; Judge, Higgins, Thoresen ve Barrick, 1999; Lounsbury, Tatum, Chambers, Owens ve Gibson, 1999; Eggers, 2000) ile ilgili konularda çalışıldığı görülmektedir. Aynı zamanda literatürde, beş faktörü ölçmek üzere farklı ölçme araçlarının geliştirilmesi (McCrae ve Costa, 1989; Trapnell ve Wiggins, 1990; Goldberg, 1992, Hofstee, Raad ve Goldberg, 1992) ve beş faktörle ilgili var olan ölçeklerin gözden geçirilmesi (Piedmont, McCrae ve Costa, 1991) çalışmaları görülmektedir (Akt. Bacanlı, 2009).

Yukarıdaki bilgiler ışığında, yapılan bu çalışmada “piyano çalışma motivasyonu ile öğrencilerin kişilik özellikleri arasında bir ilişki söz konusu mudur?” sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu araştırmada nicel bir yaklaşımla Genel Tarama Modeli (Survey) izlenmiştir. Çalışma grubunu Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalının 1. sınıfında öğrenim görmekte olan toplam 45 öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalışma verilerinin toplanması için öncelikli olarak konuya ilişkin bir literatür taraması yapılmıştır. Yapılan tarama neticesinde elde edilen veriler ışığında çalışma grubuna uygulanacak ölçekler belirlenmiştir. Yapılan uygulamada Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilimdalı öğrencilerinin piyano dersi motivasyonlarını belirlemek için Günel tarafından geliştirilen ve 4 alt boyuttan oluşan 39 maddelik PEMDÖ (piyano eğitiminde öğrenci motivasyonunu değerlendirme ölçeği) kullanılmıştır. Ölçeğe yönelik dörtlü likert tipi cevap seçenekleri kullanılmıştır. Cevap seçenekleri “Tamamen Katılıyorum”, “ Oldukça Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilerin kişilik özelliklerini belirlemede ise Bacanlı tarafından Türkçeye uyarlanmış, geçerlik güvenirliği yapılarak üniversite öğrencileri üzerinde kullanılabilir olduğu sonucuna varılmış, çift uçlu 40 maddeden oluşan ACL- Sifat Tarama Listesi(SDKT) kullanılmıştır. Ölçeğe yönelik yedili likert tipi cevap seçenekleri kullanılmıştır

Verilerin Çözümlemesi

PEMDÖ’nün çalışma grubuna uygulanması ardından elde edilen veriler istatistik analiz sürecine alınmıştır. Çalışma grubunun ölçeği oluşturan maddelere yönelik

cevaplarının incelenmesinde tanımlayıcı frekans ölçümleri yapılmıştır. Yapılan ölçümler analiz edilerek tablolastırılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan Müzik Öğretmenliği öğrencilerinin sayıca az olmaları sebebiyle maddelere verdikleri cevapların cinsiyet faktörüne göre karşılaştırılmasında normallik dağılımı testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına göre, verilerin normal dağılıma uygun olmadığı anlaşılmış ve Mann Whitney “U” testi yapılmıştır. Yapılan “U” testi uygulamasında anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Normallik Dağılım Testi Sonuçları

Kolmogorov-Smirnov			
Normal Parametreler	Serbestlik Derecesi	Standart Sapma	p
Cinsiyet	75	,43	,000

Çalışmanın ikinci aşamasında çalışma grubunu oluşturan Müzik Öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerine beş alt boyuttan oluşan kişilik ölçeği (SDKT) uygulanmıştır. Çalışma grubunun ölçeği oluşturan maddelere yönelik cevaplarının incelenmesinde tanımlayıcı frekans ölçümleri yapılmıştır. Yapılan ölçümler faktörlere göre analiz edilerek tablolastırılmıştır.

Son aşamada öğrencilerin piyano dersi motivasyonları ile kişilik özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. İlişkiyi belirlemek üzere verilerin normal dağılıma uygun olmaması sebebiyle Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan korelasyon analizi uygulamasında anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Alt Faktörlere Göre (Yalancı - Kendilik Algısı – Otantik - Genel) Motivasyonların İncelenmesi

Bu bölümde çalışma grubunun maddelere verdikleri cevapların faktörlere yönelik ölçüm sonuçlarını veren tablolar yer almaktadır. Oluşturulan tablolarda ilgili faktöre giren maddelere ait ortalama tutum puanları verilmiş ve değerlendirmeler bu puanlara yönelik gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2. Ölçeğe İlişkin Ortalama Puan Aralıkları

Ölçek	Puan Aralıkları	Yorum
Tamamen Katılıyorum	3,26 – 4,00	Çok yüksek düzeyde motivasyon
Oldukça Katılıyorum	2,51 – 3,25	Yüksek düzeyde motivasyon
Kısmen Katılıyorum	1,76 – 2,50	Orta düzeyde motivasyon
Hiç Katılmıyorum	1,00 – 1,75	Düşük düzeyde motivasyon

Tablo 2’de ölçek için tercih edilen likert tipi dörtlü cevap seçeneklerinin dağılım puanları yer almaktadır. Hangi maddenin hangi puan aralığına denk geldiğini gösteren tablo yardımıyla aşağıdaki tablolar yorumlanmıştır.

Tablo 3. Birinci Faktöre Yönelik Motivasyon Puanları (Yalancı Motivasyon)

Maddeler	Ort. (\bar{X})	SS
2. Çalıştığım halde öğretmenim beğenmez ise, aynı eseri çalışmak içimden gelmez.	2,30	,91
3. Bir ödevi çalışmam istendiğinde, piyanonun başına oturmak bana sıkıntı verir.	2,62	1,07
16. Piyanoda teknik çalışmalardan çok çabuk sıkılırım.	2,29	,88
21. Benden daha iyi çalan arkadaşlarımı izledikten sonra, çoğu kez piyano çalışmaktan soğurum.	2,60	1,05
31. Piyano derslerimde başarılı olmaya gayret gösteririm, çünkü ailem için bu gerçekten önemlidir.	2,61	,99
35. Öğretmenim beni başarısız bulduğunda canım artık piyano çalmak istemez.	2,62	,93

Tablo 3 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin çoğunun “yüksek düzeyde motivasyon” sahibi, bir kısmının ise “orta düzeyde motivasyon” sahibi oldukları

anlaşılmaktadır. Tablo 2 göz önüne alındığında ortalama motivasyon puanlarının çoğunun **oldukça katılıyorum ve kısmen katılıyorum** seçeneğini işaret ettiği görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin çoğunun “*yalancı motivasyon*” faktörüne yönelik “*yüksek düzeyde motivasyon*” sahibi olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 4. İkinci Faktöre Yönelik Motivasyon Puanları (Kendilik Algısı)

Maddeler	Ort. (\bar{X})	Sd
2. Çalıştığım halde öğretmenim beğenmez ise, aynı eseri çalışmak içimden gelmez.	2,30	,91
5. Çalışacağım eser zor bir eser değilse, içimden eseri çalışmak gelmez.	2,91	,95
6. Çoğu kez piyano çalma konusunda kendimi yetersiz hissedirim.	2,62	,97
8. Hiçbir zaman iyi bir piyanist olamayacağım diye hissedirim.	2,63	,96
9. Ben çalışırken yanımda birinin beni dinlemesi, çalışmamı daha zevkli bir hale getirir.	2,63	,90
11. Çalıştığım halde başarısız olduğum bir çalışmadan sonra, bir daha piyano başına geçmek istemem.	2,33	1,01
12. Düzeyimin üzerindeki eserlerle uğraşmaktan her zaman zevk almışımdır.	2,69	,97
17. Eserleri ifade ederken kendimden bir şeyler katma konusunda yetersiz olduğumu düşünürüm.	2,39	,89
19. İnsanların önünde piyano çalarken, her an bir hata yaparım korkusunu yoğun bir şekilde hissedirim.	2,21	,96
29. Ne kadar çalışırsam çalışayım, hiçbir zaman yeterli olmadığını düşündüğüm anlar çoktur.	2,36	,97
32. Piyanoda başarılı olmazsam, arkadaşlarımin gözünde küçük düşebilirim.	2,75	1,10
36. Çoğu kez öğretmenime veya arkadaşlarıma çalıştığım eseri dinlettikten sonra onların bana gösterdikleri beğeniyi aslında hak etmediğimi düşünürüm.	2,70	1,01

Tablo 4 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin çoğunun “*yüksek düzeyde motivasyon*” sahibi, bir kısmının ise “*orta düzeyde motivasyon*” sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Tablo 2 göz önüne alındığında ortalama motivasyon puanlarının çoğunun **oldukça katılıyorum ve kısmen katılıyorum** seçeneğini işaret ettiği

görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin çoğunun “kendilik algısı” faktörüne yönelik “yüksek düzeyde motivasyon” sahibi olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 5. Üçüncü Faktöre Yönelik Motivasyon Puanları (Otantik Motivasyon)

Maddeler	Ort. (\bar{X})	SS
1. Bir piyano eseri dinlerken, onu ben nasıl yorumlarım diye düşündüğüm zamanlar oldukça fazladır.	2,86	,97
4. Bana verilen ödevi deşifre etmeye başlamadan önce(data, form, tema, armoni, dönem, vs. analizleri) analiz etmek hoşuma gider.	2,69	,98
12. Düzeyimin üzerindeki eserlerle uğraşmaktan her zaman zevk almışımıdır.	2,69	,97
15. Piyano çalışmak bana o kadar zevk verir ki, hemen her zaman verileden daha fazlasını çalışmak isterim.	2,56	,93
17. Eserleri ifade ederken kendimden bir şeyler katma konusunda yetersiz olduğumu düşünürüm.	2,39	,89
18. Her zaman piyano çalışmak isterim ve zaman bulamadığımdan sıkıntı duyarım.	2,59	,94
20. Piyano çalmak zorunda olmasam daha iyi olurdu.	2,40	1,12
24. Piyano çalan arkadaşarımla yeni çalışmakta olduğum veya onların çalıştığı eserler hakkında tartışmak her zaman hoşuma gider.	2,73	1,09
25. Yeni çalışma teknikleri öğrendiğimde, bunları hemen uygulamak için sabırsızlanırım.	2,78	,94
26. Sık sık bir piyano eseri bestelemek için uğraşırım.	2,40	,95
27. Piyano eğitiminin hiçbir zaman bitmesini istemem.	2,77	,91
28. Piyano benim için çalgılar içinde en büyüleyici olanıdır.	2,64	,91
30. Ne zaman bir piyano görsem, içimden oturup bir şeyler çalmak geçer.	2,69	,87
33. Piyano çalışırken öğretmenimin gösterdiği çalışma yöntemlerinden başka yeni yöntemler üretmeye çalışırım.	2,46	,92

Tablo 5 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin çoğunun “yüksek düzeyde motivasyon” sahibi, bir kısmının ise “orta düzeyde motivasyon” sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Tablo 2 göz önüne alındığında ortalama motivasyon puanlarının

çoğunun **oldukça katılıyorum** ve **kısmen katılıyorum** seçeneğini işaret ettiği görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin çoğunun “*otantik motivasyon*” faktörüne yönelik “*yüksek düzeyde motivasyon*” sahibi olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 6. Dördüncü Faktöre Yönelik Motivasyon Puanları (Genel Motivasyon)

Maddeler	Ort. (\bar{X})	SS
3. Bir ödevi çalışmam istendiğinde, piyanonun başına oturmak bana sıkıntı verir.	2,62	1,07
4. Bana verilen ödevi deşifre etmeye başlamadan önce(data, form, tema, armoni, dönem, vs. analizleri) analiz etmek hoşuma gider.	2,69	,98
7. Düzenli olarak her gün piyano çalışmam.	2,48	,94
10. Piyano konserlerinin hiçbirini kaçırmamaya çalışırım.	2,65	,90
12. Düzeyimin üzerindeki eserlerle uğraşmaktan her zaman zevk almışımdır.	2,69	,97
13. Kendimi sürekli diğer piyano çalan arkadaşlarımla kıyaslarım.	2,48	1,04
14. En büyük idealim iyi bir piyanist olabilmektir (Burada kastedilen konser piyanistliği/virtüözlük değildir.)	2,59	,96
15. Piyano çalışmak bana o kadar zevk verir ki, hemen her zaman verilenden daha fazlasını çalışmak isterim.	2,56	,93
16. Piyanoda teknik çalışmalardan çok çabuk sıkılırım.	2,29	,88
17. Eserleri ifade ederken kendimden bir şeyler katma konusunda yetersiz olduğumu düşünürüm.	2,39	,89
18. Her zaman piyano çalışmak isterim ve zaman bulamadığımdan sıkıntı duyarım.	2,59	,94
19. İnsanların önünde piyano çalarken, her an bir hata yaparım korkusunu yoğun bir şekilde hissederim.	2,21	,96
20. Piyano çalmak zorunda olmasam daha iyi olurdu.	2,40	1,12
22. Sürekli olarak piyano çalışma programı hazırlarım. Uygulasam da uygulamasam da bu program sayesinde ne yapmam gerektiğinin farkında olup huzur duyarım.	2,48	,99
23. Bir eser üzerine çalışırken genellikle bir dinleti veya konserde seslendirdiğimi hayal ederek çalışırım.	2,59	1,00
24. Piyano çalan arkadaşlarımla yeni çalışmakta olduğum veya onların çalıştığı eserler hakkında tartışmak her zaman hoşuma gider.	2,73	1,09
25. Yeni çalışma teknikleri öğrendiğimde, bunları hemen uygulamak için sabırsızlanırım.	2,78	,94
27. Piyano eğitiminin hiçbir zaman bitmesini istemem.	2,77	,91
28. Piyano benim için çalgılar içinde en büyüleyici olanıdır.	2,64	,91
30. Ne zaman bir piyano görsem, içimden oturup bir şeyler çalmak geçer.	2,69	,87

33. Piyano çalışırken öğretmenimin gösterdiği çalışma yöntemlerinden başka yeni yöntemler üretmeye çalışırım.	2,46	,92
34. Piyano çalan arkadaşlarımla neler çaldıklarını her zaman merak ederim.	2,64	,98
37. Başka çalgılara piyano ile eşlik yapmak her zaman hoşuma gitmiştir.	2,54	,96
38. 4 el piyano veya 2 el piyano eserlerini seslendirmekten büyük zevk duyarım.	2,48	1,04
39. Ne olursa olsun piyano derslerimde devamsızlık yapmamaya çalışırım. Devamsızlık yaptığım zamanlarda bunu mutlaka telafi etmek isterim.	2,94	,99

Tablo 6 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin çoğunun “*yüksek düzeyde motivasyon*” sahibi, bir kısmının ise “*orta düzeyde motivasyon*” sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Tablo 2 göz önüne alındığında ortalama motivasyon puanlarının çoğunun **oldukça katılıyorum ve kısmen katılıyorum** seçeneğini işaret ettiği görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin çoğunun “*genel motivasyon*” faktörüne yönelik “*yüksek düzeyde motivasyon*” sahibi olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin alt faktörlere yönelik olarak yüksek düzeyde motivasyon sahibi olduklarının anlaşılması önemlidir. Çünkü Tufan’ın (2000) da belirttiği üzere güdülerin öğrenmeyi etkilemedeki etkinliğinin yanı sıra; öğrenme sırasında, davranışların canlı ve istekli olmasını sağlamak, bireyde saklı olan enerjiyi ortaya çıkartmak, bireyin kendisi ile ilgili tepkilerde bulunmasını sağlamak, bireyin davranışlarına yön vermek, bireyin yaptığı işin sonunda alacağı sonucu görebildiği oranda başarısını arttırmak gibi görevleri vardır.

Tablo 7. Alt Faktörlere Yönelik Motivasyon Puanları

Faktörler	N	Minimum	Maximum	Medyan	Yığılma Yüzde	(\bar{x})	SS
Yalancı Motivasyon	45	9	20	14	51,1	14,82	3,09
Kendilik Motivasyonu	45	17	42	29	51,1	30,42	6,32
Otantik Motivasyon	45	25	53	37	53,3	36,91	6,89
Genel Motivasyon	45	47	83	66	51,1	64,77	9,55
Toplam	45	114	174	150	57,8	146,93	14,32

Tablo 7’de öğrencilerin alt boyutlara göre motivasyon düzeylerini belirlemede, medyan kesit noktası olarak alınmıştır. “*Yalancı motivasyon*” alt ölçeğinin medyanları 14 olarak hesaplanmıştır. Yığmal yüzdelere bakıldığında, katılımcıların %51,1’inin medyanın üzerinde puan aldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin yalancı motivasyonlarının **yüksek** olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin “*kendilik algısı*” alt ölçeğinin medyanları 29 olarak hesaplanmıştır. Yığmal yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin %51,1’inin medyanın üzerinde puan aldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin kendilik algısı motivasyonlarının **yüksek** olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin “*otantik motivasyon*” alt ölçeğinin medyanları 37 olarak hesaplanmıştır. Yığmal yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin %53,3’ünün medyanın üzerinde puan aldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin kendilik otantik motivasyonlarının **yüksek** olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin “*genel motivasyon*” alt ölçeğinin medyanları 66 olarak hesaplanmıştır. Yığmal yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin %51,1’inin medyanın üzerinde puan aldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin genel motivasyonlarının **yüksek** olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin alt ölçeklere göre “*toplam motivasyon*”larının medyanları ise, 150 olarak hesaplanmıştır. Yığmal yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin %57,8’inin medyanın üzerinde puan aldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin toplam motivasyonlarının **yüksek** olduğu söylenebilir.

Faktörlere Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Yönelik Karşılaştırılması

Bu bölümde çalışma grubunu oluşturan kız ve erkek öğrencilerin motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla normallik dağılımı testi yapılmış ve verilerin normal dağılıma uygun olmaması sebebiyle Mann Whitney “U” testi yapılmıştır. U testi

sonucuna göre aralarında anlamlı fark bulunan 1 madde dikkate alınmış ve tablolastırılmıştır. Öğrencilerin motivasyon puanları arasındaki farkların değerlendirildiği bölümde gruplar arasındaki anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Tablo 8. Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik “U” Testi Sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	N	Ort. (\bar{X})	SS	p
1. Bir piyano eseri dinlerken, onu ben nasıl yorumlarım diye düşündüğüm zamanlar oldukça fazladır.	Kız	35	41,25	,97	,020
	Erkek	10	28,42		

Tablo 8 incelendiğinde, 1. madde kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın oluşmasında ve ‘yüksek düzeyde motivasyon’ sergilemede ağırlığın **kız** öğrencilerde olduğu anlaşılmaktadır.

Alt Faktörlere Göre Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi

Bu bölümde çalışma grubunun maddelere verdikleri cevapların faktörlere yönelik ölçüm sonuçlarını veren tablolar yer almaktadır. Oluşturulan tablolarda ilgili faktöre giren maddelere ait ortalama kişilik puanları verilmiş ve değerlendirmeler bu puanlara yönelik gerçekleştirilmiştir.

Tablo 9. Ölçeğe İlişkin Ortalama Puan Aralıkları

Ölçek	Puan Aralıkları	Yorum
Çok Uygun (olumlu özellikler)	6,11 – 7,00	Çok yüksek düzeyde
Oldukça Uygun (olumlu özellikler)	5,26– 6,10	Yüksek düzeyde
Biraz Uygun (olumlu özellikler)	4,41 – 5,25	Biraz yüksek düzeyde
Ne Uygun, Ne Uygun Değil	3,56 – 4,40	Orta düzeyde
Biraz Uygun	2,71 – 3,55	Biraz düşük

(olumsuz özellikler)		düzeyde
Oldukça Uygun (olumsuz özellikler)	1,86– 2,70	Düşük düzeyde
Çok Uygun (olumsuz özellikler)	1,00 – 1,85	Çok düşük düzeyde

Tablo 9’da ölçek için tercih edilen likert tipi yedili cevap seçeneklerinin dağılım puanları yer almaktadır. Hangi maddenin hangi puan aralığına denk geldiğini gösteren tablo yardımıyla aşağıdaki tablolar yorumlanmıştır.

Tablo 10. Birinci Faktöre Yönelik Kişilik Puanları (Duygusal Dengesizlik-Nevrotizm)

Maddeler	Ort. (\bar{x})	SS
1) Sakin/Sinirli	5,51	,96
6) Sabırlı/Sabırsız	5,71	1,03
11) Rahat/Tedirgin	5,37	,98
16) Tutarlı/Tutarsız	5,60	1,11
21) iyimser/Karamsar	5,46	1,07
26) Huzurlu/Huzursuz	5,60	1,21
31) Kaygısız/Kaygılı	4,97	,94

Tablo 10 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin çoğunun “yüksek düzeyde duygusal denge” içinde oldukları, başka bir deyişle düşük düzeyde nevroitik oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 11. İkinci Faktöre Yönelik Kişilik Puanları (Dışadönüklük)

Maddeler	Ort. (\bar{x})	SS
2) Yalnızlığı tercih eden/ Sosyal	4,48	1,82
7) Silik/Atak	5,15	1,55
12) Uyuşuk/Canlı	5,02	1,71
17) Durgun/Delidolu	4,37	2,02
22) Neşesiz/Neşeli	5,28	1,72

27) Arka planda kalan/Öne çıkan	5,33	1,36
32) Dikkat çekmeyen/Baskın, belirgin	5,04	1,47
37) Etkisiz/ Etkili	5,28	1,57
39) Donuk/ Coşkulu	5,42	1,61

Tablo 11 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin çoğunun “yüksek düzeyde dışadönük” oldukları, küçük bir kısmının ise “orta düzeyde dışadönük” oldukları anlaşılmaktadır. Tablo 9 göz önüne alındığında ortalama kişilik puanlarının çoğunun **oldukça uygun ve biraz uygun** seçeneğini işaret ettiği görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin çoğunun “dışadönüklük” faktörüne yönelik “yüksek düzeyde dışadönük” oldukları ortaya çıkmıştır.

Tablo 12. Üçüncü Faktöre Yönelik Kişilik Puanları (Deneyime Açıklık)

Maddeler	Ort. (\bar{X})	SS
3) Sanata ilgisiz/ Sanata ilgili	5,73	1,55
8) Hayal gücü zayıf/ Hayal gücü kuvvetli	5,24	1,86
13) Dar görüşlü/ Geniş görüşlü	5,53	1,35
18) Alışılmış/ Yenilikçi	5,42	1,57
23) Meraksız/ Meraklı	5,33	1,65
28) Tutucu/ Liberal	5,08	1,67
33) İlgileri dar/ İlgileri geniş	5,48	1,57
36) Yeni ilişkilere kapalı/ Yeni ilişkilere açık	4,84	1,90

Tablo 12 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin çoğunun “yüksek düzeyde deneyime açık” oldukları anlaşılmaktadır. Tablo 9 göz önüne alındığında ortalama kişilik puanlarının çoğunun **oldukça uygun** seçeneğini işaret ettiği görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin çoğunun “Deneyime açıklık” faktörüne yönelik “yüksek düzeyde deneyime açık” oldukları ortaya çıkmıştır.

Tablo 13. Dördüncü Faktöre Yönelik kişilik Puanları (Yumuşak başlılık)

Maddeler	Ort. (\bar{X})	SS
4) Kindar / Affedici	4,93	1,98
9) (Başkalarına) Kayıtsız / Yardımsever	5,71	1,61
14) Rekabetçi / İş birliği yapan	4,86	1,71

19) Kibirli / Alçakgönüllü	5,57	1,32
24) Asi / Uysal (yumuşak başlı)	4,75	1,92
29) Acımasız / Merhametli	5,57	1,60
34) Bencil / Fedakâr	5,57	1,43
38) Hoşgörüsüz /Hoşgörülü	5,64	1,66
40) İnatçı / Uzlaşmacı	4,35	2,32

Tablo 13 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin çoğunun “*yüksek düzeyde yumuşak başlı*”, küçük bir kısmının ise “*orta düzeyde yumuşak başlı*” oldukları anlaşılmaktadır. Tablo 9 göz önüne alındığında kişilik puanlarının çoğunun **Oldukça uygun ve Biraz uygun** seçeneğini işaret ettiği görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin çoğunun “*yüksek düzeyde yumuşak başlı*” oldukları ortaya çıkmıştır.

Tablo 14. Dördüncü Faktöre Yönelik kişilik Puanları (Sorumluluk)

Maddeler	Ort. (\bar{X})	SS
5) Düzensiz / Düzenli	4,95	1,70
10) Sorumsuz / Sorumluluk sahibi	5,42	1,71
15) Hırslı değil / Hırslı	5,11	1,55
20) Dikkatsiz / Dikkatli	4,93	1,71
25) Gayretsiz / Gayretli	5,80	1,23
30) Hazırlıksız / Hazırlıklı	5,08	1,36
35) Disiplinsiz / Disiplinli	4,77	1,73

Tablo 14 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin çoğunun “*yüksek düzeyde sorumluluk*” sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Tablo 9 göz önüne alındığında ortalama kişilik puanlarının çoğunun **Biraz uygun ve bir kısmının Oldukça uygun** seçeneğini işaret ettiği görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin “*sorumluluk*” faktörüne yönelik değerlendirilmesinde, çoğunun “*yüksek düzeyde sorumluluk*” sahibi oldukları ortaya çıkmıştır.

Tablo 15. Alt Faktöre Yönelik Kişilik Puanları

Faktörler	N	Min.	Max.	Medyan	Yıgmalı Yüzde	(\bar{X})	SS
Duygusal			49			38.24	3.97

Dengesizlik/ Nevrotizm	45	30		39	36,6		
Dışa Dönüklük	45	21	62	46	48,9	45.42	10.70
Deneyime Açıklık	45	21	56	46	42,2	42.69	9.86
Yumuşak Başlılık	45	23	63	50	46,7	47.0	10.82
Sorumluluk	45	20	49	37	48,9	36.08	7.86

Öğrencilerin kişilik ölçeğine ilişkin puanlarına ait bilgiler Tablo 15’te görüldüğü gibidir. Öğrencilerin kişilik özelliklerinin baskınlık düzeyini belirlemek için alt faktörlerinin medyanları kesit noktası olarak alınmıştır. “*Duygusal dengesizlik/nevrotik*” alt ölçeğinin medyanı 39 olarak hesaplanmıştır. Yığmal yüzdelere bakıldığında, katılımcıların %36,6’sının medyanın üzerinde puan aldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin az bir kısmının duygusal dengesizlik/nevrotiklik özelliği gösterdikleri söylenebilir.

Diğer alt faktör olan “dışadönüklük” ün medyanı 46’dır. Yığmal yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin %48.9’unun medyanın üzerinde puan aldığı saptanmıştır. Buna göre öğrencilerin çoğunda dışadönüklük özelliklerinin görüldüğü söylenebilir.

Öğrencilerin “*Deneyime Açıklık*” alt ölçeğinin medyanları 46 olarak hesaplanmıştır. Yığmal yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin %42,2 sinin medyanın üzerinde puan aldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin çoğunda deneyime açıklık özelliklerinin görüldüğü söylenebilir.

Öğrencilerin “*Yumuşak Başlılık*” alt ölçeğinin medyanları 50 olarak hesaplanmıştır. Yığmal yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin %46,7’sinin medyanın üzerinde puan aldığı anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin çoğunda yumuşak başlılık özelliklerinin görüldüğü söylenebilir.

Öğrencilerin “*Sorumluluk*” alt ölçeğinin medyanları 37 olarak hesaplanmıştır. Yığmal yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin %48.9’unun medyanın üzerinde puan aldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin çoğunda sorumluluk özelliğinin görüldüğü söylenebilir.

Faktörlere Yönelik Kişilik Özelliklerinin Cinsiyet Faktörüne Yönelik Karşılaştırılması

Bu bölümde çalışma grubunu oluşturan kız ve erkek öğrencilerin kişilik özelliklerinin karşılaştırılması amacıyla normallik dağılımı testi yapılmış ve verilerin normal dağılıma uygun olmaması sebebiyle Mann Whitney “U” testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyinin $p<0,05$ olarak kabul edilerek yapılan U testinde, kız ve erkek öğrencilerin kişilik özellikleri puanları arasında SDKT’nin tüm alt boyutlarda anlamlı bir fark elde edilmemiştir.

Tablo 16. Kişilik Özelliklerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik “U” Testi Sonuçları

Alt Faktörler	Cinsiyet	N	Sıra Toplamları	Sıra Ort.	p
Nevrotik	Kız	35	795	22.71	.799
	Erkek	10	240	24.0	
Dışadönük	Kız	35	793	22.66	.757
	Erkek	10	242	24.20	
Deneyime Açıklık	Kız	35	790	22.59	.697
	Erkek	10	244	24.45	
Yumuşak Başlılık	Kız	35	787	22.49	.638
	Erkek	10	248	24.80	
Sorumluluk	Kız	35	792	22.63	.737
	Erkek	10	243	24.30	

Motivasyon Alt Faktörleri ile Kişilik Özellikleri Alt faktörleri Arasındaki İlişki

Bu bölümde çalışma grubunu oluşturan Müzik Öğretmenliği öğrencilerinin piyano dersi motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi sınamak amacıyla

öncelikle normallik dağılımı testi yapılmış ve verilerin normal dağılıma uygun olmaması sebebiyle Spearman Korelasyon testi yapılmıştır. Yapılan test sonucu tablolaştırılmıştır.

Tablo 17. Piyano Dersi Motivasyonu ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Testi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Yalancı Motivasyon (1)	1									
Kendilik Motivasyonu (2)	.77**	1								
Otantik Motivasyon (3)	-.41**	-.53**	1							
Genel Motivasyon (4)	-.28	-.42**	.94**	1						
Toplam Motivasyon (5)	.17	.04	.76**	.86**	1					
Nevrotiklik (6)	-.01	-.07	.25	.21	.24	1				
Dışadönüklük (7)	.14	.14	.02	.07	.22	.33*	1			
Deneyime Açıklık (8)	.13	.15	-.05	-.03	.11	.40*	.85*	1		
Yumuşak Başılık (9)	-.11	.07	-.03	-.05	.06	.27	.68*	.62*	1	
Sorumluluk (10)	-.09	.10	-.11	-.12	-.04	.41*	.65*	.73*	.72*	1

* p<.05 ** p<.01

Tablo 17 incelendiğinde, kişilik özellikleri ile piyano dersi motivasyon ölçeğinin her hangi bir alt boyutunda bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ancak, ölçeklerin kendi alt faktörleri arasında güçlü ilişkiler olduğu görülmektedir.

SONUÇ

Çalışma sonucunda piyano dersi motivasyonu ile ilgili elde edilen bulgulardan, ölçeği cevaplayan öğrencilerin çoğunun “*yüksek düzeyde motivasyon*” sahibi, bir kısmının ise “*orta düzeyde motivasyon*” sahibi oldukları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin alt boyutlara göre motivasyon düzeylerini belirlemede, medyan kesit noktası olarak alınmıştır. “*Yalancı motivasyon*” alt ölçeğinin medyanları 14 olarak hesaplanmıştır. Yılgmalı yüzdelerle bakıldığında, katılımcıların %51,1’inin medyanın üzerinde puan aldığı görülmektedir. Bu durumdan öğrencilerin yalancı motivasyonlarının **yüksek** olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin “*kendilik algısı*” alt ölçeğinin medyanları 29 olarak hesaplanmıştır. Yılgmalı yüzdelerle bakıldığında, öğrencilerin %51,1’inin medyanın üzerinde puan aldığı görülmektedir. Bu durumdan öğrencilerin kendilik algısı motivasyonlarının **yüksek** olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin “*otantik motivasyon*” alt ölçeğinin medyanları 37 olarak hesaplanmıştır. Yılgmalı yüzdelerle bakıldığında, öğrencilerin %53,3’ünün medyanın üzerinde puan aldığı görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin kendilik otantik motivasyonlarının **yüksek** olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin “*genel motivasyon*” alt ölçeğinin medyanları 66 olarak hesaplanmıştır. Yılgmalı yüzdelerle bakıldığında, öğrencilerin %51,1’inin medyanın üzerinde puan aldığı görülmektedir. Bu durumdan öğrencilerin genel motivasyonlarının **yüksek** olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin alt ölçeklere göre “*toplam motivasyon*”larının medyanları ise, 150 olarak hesaplanmıştır. Yıgmalı yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin %57,8’inin medyanın üzerinde puan aldığı anlaşılmaktadır. Bu durumdan öğrencilerin toplam motivasyonlarının **yüksek** olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan kız ve erkek öğrencilerin motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan normallik dağılım testi sonucunda verilerin normal dağılıma uygun olmaması sebebiyle Mann Whitney “U” testi yapılmış, ve aralarında anlamlı fark bulunan yalnızca 1 maddeye rastlanmıştır (1. madde). Test sonucuna göre bu maddede kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın oluşmasında ve ‘*yüksek düzeyde motivasyon*’ sergilemede ağırlığın **kız** öğrencilerde olduğu anlaşılmıştır.

Öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili bulgulardan, çalışma grubu öğrencilerinin çoğunun “*yüksek düzeyde duygusal denge*” içinde oldukları, başka bir deyişle düşük düzeyde nevroitik oldukları anlaşılmıştır.

Aynı şekilde, öğrencilerinin çoğunun “*yüksek düzeyde dışadönük*” oldukları, küçük bir kısmının ise “*orta düzeyde dışadönük*” oldukları ortaya çıkmıştır.

“*Deneyime açıklık*” faktörüne yönelik değerlendirmede, öğrencilerin çoğunun “*yüksek düzeyde deneyime açık*” oldukları anlaşılmıştır.

Benzer şekilde yumuşak başlılık faktörüne yönelik elde edilen bulgulardan, öğrencilerinin çoğunun “*yüksek düzeyde yumuşak başlı*”, küçük bir kısmının ise “*orta düzeyde yumuşak başlı*” oldukları anlaşılmıştır.

Sorumluluk faktörüne yönelik elde edilen bulgulardan ise, öğrencilerinin çoğunun “*yüksek düzeyde sorumluluk*” sahibi oldukları anlaşılmıştır.

Öğrencilerin kişilik ölçeğine ilişkin puanlarına ait bilgiler incelendiğinde, öğrencilerin kişilik özelliklerinin baskınlık düzeyini belirlemek için alt faktörlerinin

medyanları kesit noktası olarak alınmış ve sonuç olarak “*Duygusal dengesizlik/nevrotik*” alt ölçeğinin medyanı 39 olarak hesaplanmıştır. Yığmal yüzdelere bakıldığında, katılımcıların %36,6’sının medyanın üzerinde puan aldığı ve dolayısıyla öğrencilerin az bir kısmının duygusal dengesizlik/nevrotiklik özelliği gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

Diğer alt faktör olan “*dışadönüklük*” ün medyanı 46 olarak hesaplanmıştır. Yığmal yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin %48,9’unun medyanın üzerinde puan aldığı ve dolayısıyla çoğununda dışadönüklük özelliklerinin görüldüğü anlaşılmıştır.

Öğrencilerin “*Deneyime Açıklık*” alt ölçeğinin medyanları 46 olarak hesaplanmıştır. Yığmal yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin %42,2 sinin medyanın üzerinde puan aldığı anlaşılmıştır. Bu durumda öğrencilerin çoğununda deneyime açıklık özelliklerinin görüldüğü söylenebilir.

Öğrencilerin “*Yumuşak Başlılık*” alt ölçeğinin medyanları 50 olarak hesaplanmıştır. Yığmal yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin %46,7’sinin medyanın üzerinde puan aldığı ve dolayısıyla çoğununda yumuşak başlılık özelliklerinin görüldüğü sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin “*Sorumluluk*” alt ölçeğinin medyanları 37 olarak hesaplanmıştır. Yığmal yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin %48,9’unun medyanın üzerinde puan aldığı ve sonuç olarak öğrencilerin çoğununda sorumluluk özelliğinin görüldüğü anlaşılmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan kız ve erkek öğrencilerin kişilik özelliklerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan normallik dağılımı testinde verilerin normal olmaması sebebiyle Mann Whitney “U” testi yapılmış ve sonuç olarak kız ve erkek öğrencilerin kişilik özellikleri arasında tüm alt boyutlarda anlamlı bir fark elde edilmemiştir.

Son olarak yapılan Spearman korelasyon analizi sonucunda öğrencilerin kişilik özellikleri ile piyano dersi motivasyon ölçeğinin her hangi bir alt boyutunda bir

farklılığa rastlanmamıştır. Ancak, ölçeklerin kendi alt faktörleri arasında güçlü ilişkiler olduğu görülmüştür.

İncelenen literatür ve çıkan sonuçlar göz önüne alındığında, öğrencilerin kişilik özelliklerinin alt boyutları ile piyano dersi motivasyonunun alt boyutları arasında herhangi bir ilişki bulunmamış olması, araştırmanın dar bir çalışma grubu ile yürütülmüş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Araştırmanın tekrar, daha geniş örneklem gruplarıyla tekrarlanması önerilmektedir.

MAKALENİN BİLİMDEKİ KONUMU VE ÖZGÜNLÜĞÜ

Güzel Sanatlar Eğitimi/Müzik Eğitimi ABD.

Çeşitli alanlarda motivasyon ve kişilik arasındaki ilişkiler incelenmiş olmasına rağmen, müzik eğitiminin daha alt boyutu olan piyano eğitimini konu alan ve piyano motivasyonu ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen yurt içi ve yurt dışı herhangi bir çalışmanın yapılmamış olması, bu çalışmanın özgün bir çalışma olduğu göstermektedir. Çalışmanın daha geniş bir örneklem grubuyla tekrar edilmesinden sonra tekrar bu iki değişken arasında ilişki çıkmaması sonucunda, öğretmenler için bu iki değişkeni birbirinden bağımsız düşünerek eğitimsel etkinliklerini ona göre planlama gereği doğar. Bu bağlamda bu çalışma sonuçlarının bilime ve eğitime bu yönlerden katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Anderson, L. M., Brubaker, N. L. (1985). Alleman-Brooks, J. & Duffy, G. G. A qualitative study of seatwork in first-grade classrooms. The Elementary School Journal. 86(2): 123-140.

Bacanlı, H. (2009). Beş Faktör Kuramına Dayalı Bir Kişilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT). Türk Eğitim Bilimleri Dergisi: 7 (2). 261-279.

Bastien, J.W. (1988). How to Teach Piano Successfully. Neil A. Kjos Music Company: 322-325.

Ercan, N. (1999). Bireysel Çalgı Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci ilişkilerine Çağdaş Yaklaşımlar. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu: 4. İzmir.

Fidan, N. (1993). Okulda Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Alkım yayınevi.

Günel, F. (1999). Piyano Eğitiminde Motivasyon Değerlendirme Ölçeği Oluşturma. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Meece, J. L., Wigfield. A., Eccles J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its consequences for young adolescents' course enrollment intentions and performances in mathematics. Journal of Educational Psychology. 82: 60-70.

Orhan, Ş. (2006). Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Çalgı Eğitiminde Motivasyon. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 20: 130-136.

Ömür, Ö. (1998). Piyano Öğretiminde Pedagojik Yaklaşımın Önemi Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Ömür, Ö. (2004). Bireysel Piyano Eğitiminde Öğretmen Başarısı. Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi: 5(8). 96-101.

Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In C. Ames and M. Maehr (Eds.). Advances in motivation and achievement: Motivation enhancing environments. (Vol. 6, pp. 117-160). CT: JAI Press. Greenwich.

Pintrich, P. R. & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. Maehr and P. R. Pintrich (Eds.). Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes. (Vol. 7., pp. 371- 402). CT: JAI. Greenwich.

Sönmez, V. (1991). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Anı Yayıncılık, Ankara.

Tufan, S. (2000). Piyano Eğitiminde Motivasyon. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi: Ekim Sayısı, Ankara.

Tava Üçer, B. (2003). Coğrafya Öğretmenlerinin Öğrencilerini Derse Karşı Güdüleme Yöntemleri. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Master Tezi. Ankara.

Yıldırım, Ş. (1998). AAGSL Müzik Bölümü Öğrencilerinin Müzik Alan Derslerindeki Başarıları ile Genel Bilgi Alanı Derslerindeki Başarılarının İncelenmesi: 16. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.