

e-ISSN 2630-6417

Volume: 9 Issue 63 Year:2023

JOSHAS

International

Journal of Social, Humanities And Administrative Sciences

**International
Refereed Indexed
Open Access
e-Journal**



EDITOR

Prof. Dr. Danial KIDIRNIAZOV

COMMUNICATION



journalofsocial.com



joshasjournal@gmail.com



2630-6417



From The Editor / Editorden / О т Р е д а к т о р а

English

JOURNAL OF SOCIAL, HUMANITIES AND ADMINISTRATIVE SCIENCES journal began its publication in 2015. JOSHAS is an international, refereed fervent and online journal, that publishes academic studies in the field of social sciences.

We would like to thank you for your support to our advisory board, editorial board and arbitration board. We are also grateful to the scientists who share your study with us.

We are aware of the fact that we will be guided by stronger steps in the field of social sciences with the support you will give us in the future. For this reason, we are honored to see you in our broadcast, consultation or referee boards.

We would like to thank you for all the support you give in this way we are trying to become a social platform, and I offer respects.

Turkish

JOSHAS dergisi, 2015 yılında yayın hayatına başlamış, akademik bir dergidir. JOSHAS, sosyal bilimler alanında yapılan akademik çalışmaları yayınlayan **uluslararası, hakemli ve e-dergidir**.

Şu ana kadar danışma kurulu, yayın kurulu, hakem kurulunda yer alarak bizlere destek veren hocalarımıza teşekkür ederiz. Ayrıca çalışmalarınız bizimle paylaşan bilim insanlarına da minnettarız.

Bundan sonraki zamanlarda da bizlere vereceğiniz destek ile sosyal bilimler alanında daha güçlü adımlarla yol alacağımızın farkındayız. Bu nedenle sizleri yayın kurulumuz, danışma kurulumuz veya hakem kurullarımızda görmekten onur duyuyoruz.

Sosyal bir platform haline gelmeye çalıştığımız bu yolda vereceğiniz her türlü destekten dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Русский

Журнал «ЖУРНАЛ СОЦИАЛЬНЫХ, ГУМАНИТАРНЫХ И АДМИНИСТРАТИВНЫХ НАУК» начал свою публикацию в 2015 году. JOSHAS - это международный, реферируемый пылкий и онлайн-журнал, который публикует научные исследования в области социальных наук.

Мы хотели бы поблагодарить вас за поддержку нашего консультативного совета, редакционной коллегии и арбитражного совета. Мы также благодарны ученым, которые делят ваше исследование с нами.

Мы осознаем тот факт, что мы будем руководствоваться более сильными шагами в области социальных наук с той поддержкой, которую вы нам дадите в будущем. По этой причине мы имеем честь видеть вас в наших советах по вещанию, консультации или советам.

Мы хотели бы поблагодарить вас за всю поддержку, которую вы даете таким образом, мы пытаемся стать социальной платформой, и я предлагаю уважение.

Professor Dr. Danial KIDIRNIAZOV
Editor



Generic Page

JOURNAL ADMINISTRATION / УПРАВЛЕНИЯ ЖУРНАЛОМ / DERGI YÖNETİMİ		
Editör/ Editor / Редактор		
Prof. Dr. Danial KIDIRNIAZOV Russian Science Academy Mahaçkala, Russian Federation		
Disciplines Editor/Disiplin Editörleri/ Редактор дисциплин		
Professor Chunxing FAN	Business Administration	Tennessee State University
Professor Junaid M.SHAIKH	Technology	Curtin University of Technology U.
Professor Mahir FISONOGLU	İktisat	Çukurova University
Professor Mehdi TEHRANI	Psychiatry	Columbus State University
Professor Ramazan ERDEM	Healthcare Management	Suleyman Demirel University
Professor Milind SATHYE	Finance	University of Canberra
Ass. Prof. Dr. Fikret SOYER	Sport	Sakarya University
Professor Mieczysław W. SOCHA	Int.Advisory Board	Warsaw University
Professor Mustafa TALAS	Sociology	Omer Halisdemir University
Professor Shpresa HOXHA	Labour Economics	Prishtina University
Professor Ayslu B. SARSEKENOVA	Social Sciences	Orleu National Development Inst.
Assoc.Professor Dr. Kemal ŞAHBAZ	Science Education	Mersin University
Foreign Language Linguist/Yabancı Dil Uzmanı/ Иностраный язык Лингвист		
Dr. Lubof ABRACHAKOVA Siberia Russian Academy of Science		
Index Supervisor / İndeks Sorumlusu/ Супервизор индекса		
Tatiana KORLOVA Kiew / Ukranya		
ADVISORY BOARD / КОНСУЛЬТАТИВНАЯ КОЛЛЕГИЯ / DANIŞMA KURULU		
Dr. Ablimnat ZHOLDASBEKOV H. Ahmet Yesevi International Kazakh-Turk University		
Dr. Afaq SADIKOVA Baku State University		
Dr. Aiman AKYNBEKOVA Talas State University		
Dr. Aizhan BAİMUKHAMEDOVA Eurasian Research Institute		
Dr. Akhan BIZHANOV Institute of Philosophy, Political Science And Religion Studies		
Dr. Altaiy ORAZBAYEVA Kazakhstan Branch of the Moscow State University		
Dr. Alia R. MASALIMOVA Al - Farabi Kazak National University		
Dr. Abdikalik KUNIMJIAN Kazakh State Women's Teacher Training University		
Dr. Alla A. TIMOFEVA Vladivostok State University of Economics		
Dr. Amanbay MOLDIBAEV Taraz State Pedagogical University		
Dr. Anatoliy LOGİNOV Ukraine Shevchenko Lugan National University		
Dr. Ansi Rezeda SAFİULLİNA Bulgarian Islamic Academy, Kazan Federal University		
Dr. A. M. ZHUBANDYKOVA Kazakh State Women's Teacher Training University		
Dr. A.S. KIDIRŞAYEV Western Kazakhstan State University		
Dr. Assem SAGATOVA Karaganda State Technical University		
Dr. Ayslu B. SARSEKENOVA Orleu National Development Institute		
Dr. Badriddin MAKSUDOV Tajik National University		
Dr. Bahit KULBAEVA S.Baybeşev Aktobe University		
Dr. Bakit OSPANOVA H. Ahmet Yesevi International Kazakh-Turk University		
Dr. Bibiziya KALSHABAYEVA Al-Farabi Kazakh National University		
Dr. Botagul TURGUNBAEVA Kazakh State Women's Teacher Training University		
Dr. Cynthia CORREA Sao Paulo University		
Dr. Dinarakhan TURSUNALİEVA Rasulbekov Kyrgyz University of Economics		
Dr. Elena Belik VENIAMINOVNA Vladivostok State University of Economics		
Dr. Elmira FARAJULAYEVA Baku State University		
Dr. Fujimaki HARUYUKI Tottori University		
Dr. Gulşat ŞUGAYEVA Dosmukhamedov Atyrau State University		
Dr. Jenishbek DUYSHEYEV Toktomamatov International University		
Dr. Jun NAGAYASU Tohoku University		
Dr. Kalemkas KALIBAEVA Kazakh State Women's Teacher Training University		
Dr. Karligash BAYTANASOVA Al - Farabi Kazak National University		
Dr. Klara PUŞKİNA Chuvash State University		
Dr. Latkin A. PAVLOVIC Vladivostok State University of Economics		
Dr. Mahabbat OSPANBAEVA Taraz State Pedagogical University		
Dr. Maha Hamdan ALANAZİ King Abdulaziz Institute of Technology, Riyadh		
Dr. Mahbub Ul ALAM Bangladesh Islami University		
Dr. Maira ESİMBOLOVA Kazakhstan Narkhoz University		
Dr. Maira MURZAHMEDOVA Al - Farabi Kazak National University		
Dr. Maryash KADRALİNOVA Kostanay College of Social Adaptation		
Dr. Merina B. VLADIMIROVNA Vladivostok State University of Economics		
Dr. Mavlyanov ABDİGAPPAR Kyrgyzstan Elaralik University		
Dr. Muhabbat KURBANOVA Tashkent State University		
Dr. Muhammed Asif YOLDAŞ University of Eurasia		

Dr. Muhammad Ismaeel RAMAY	Bahria University
Dr. Nadejda HAN	E.A. Buketov Karaganda State University
Dr. Nina KINDIKOVA	Gorno-Altai State University
Dr. Nobuaki TAKEDA	Sapparo City University
Dr. N.N. KERMANOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Olga PAVLOVSKAYA	Kuban State Agrarian University
Dr. P.S. PANKOV	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Rövşen MEMMEDOV	Sumgayit State University
Dr. Ramazan KHALIFE	El Ezher University
Dr. Rustem KOZBAGAROV	M. Tıñşbayev Kazakh Vehicle and Communication Academy
Dr. Ryo YAMADA	Sapparo City University
Dr. Talantaaly BAKCHİYEY	International Association of Manasologists
Dr. Vera ABRAMENKOVA	Institute of Family and Educational Studies in Russia
Dr. Vladimir VISLIVİY	National Technical University of Ukraine
Dr. Wakako SADAHIRO	Sapparo City University
Dr. Wali RAHMAN	Sarhad University Of Science & Information
Dr. Yang ZİTONG	Wuhan University
Dr. Zaki ALİBAYEV	Bashkir State Pedagogical University
Dr. Zaituna DUDAREVA	Bashkir State University
Dr. Zhazira NURSULTANKYZY	Bolashak University
PUBLICATION BOARD / РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ / YAYIN KURULU	
Dr. Abdimanap ZHOLDASBEKOV	M. Auezov South Kazakhstan State University
Dr. Abdulhamit ŞUAYB	El Ezher University
Dr. Aiman AKYNBEKOVA	Talas State University
Dr. Ansi Rezeda SAFİULLİNA	Bulgarian Islamic Academy, Kazan Federal University
Dr. Atıf Muhammed El EKRET	El Ezher University
Dr. A.S. KİSTAUBAYEVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Bazarhan İMANGALİYEVA	K.Zhubanov Aktobe Devlet Bölge Üniversitesi
Dr. Bekzhan B. MEYRBAEV	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Dzhakıpbek A. ALTAEV	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Dmitriy VASILYEV	Russian Academy of Entrepreneurship
Dr. George RUDIC	Montreal Pedagogical Institute
Dr. G.I. ERNAZAROVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Gülbahar ATASEVER	Muğla Sıtkı Koçman University
Dr. Gulmira ABDİRASULOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Gulsara Asatova	Uzbek State University of Physical Culture and Sports
Dr. Gulzar İBRAHİMOVA	Baku Eurasian University
Dr. Ghulam DASTGEER	Pakistan Air University
Dr. İlnur ZAKİYEY	Bashkir State University
Dr. İsaevna URKİMBAEVA	Abilay Han International Relations University
Dr. K.A.TLEUBERGENOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Keles Nurmaşılı JAYLIBAY	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Kenes JUSUPOV	M. Tıñşbayev Kazakh Vehicle and Communication Academy
Dr. Kenjehan MEDEUBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Kulaş MAMİROVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Maryam ARPENTYEVA	Ugra State University
Dr. Rimma PARDABAYEVA	Ufa State University
Dr. Ruzikul MUSTAFAKULOY	Termez State University
Dr. Samarbek OSMONOV	Osh Humanitarian And Pedagogical Institute
Dr. Susın Haseneyn El-HUDHUDİ	El Ezher University
Dr. Shıgeko KAMİSHİMA	Sapparo City University
Dr. Şara MAJİTAYEVA	E.A. Buketov Karaganda State University
Dr. Takashi HASUNİ	Sapparo City University
Dr. Tsendiin BATTULGA	Mongolia State University
Dr. T.O. ABİSEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Tughral YAMİN	Pakistan National University Of Science
Dr. Ulbosın KİYAKBAEVA	Abay Kazak National Pedagogical University
Dr. Usam Faruk İMAM	El Ezher University
Dr. Yoshio KANAZAKİ	Tohoku University
Dr. Zia Ur REHMAN	A/P National Defence University
REFEREE LIST / Список судей / HAKEM LİSTESİ	
Prof.Dr.Murat DEMİR	Istanbul University
Prof.Dr.Osman İMAMOĞLU	Samsun Ondozuk Mayıs University
Associate Prof.Dr. Aliye MENEVŞE	İstanbul Sabahattin Zaim University
Associate Prof.Dr. Emine Gül ÖZENC	Niğde Ömer Halisdemir University
Associate Prof.Dr. Erol YÜKSEL	Karamanoğlu Mehmet Bey University
Associate Prof.Dr. Gülşah SEKBAN	Sinop University
Associate Prof.Dr. Mehmet Reşit SEVİNÇ	Harran University
Associate Prof.Dr. Ömer Okan FETTAHLİOĞLU	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Associate Prof.Dr. Ünsal TAZEGÜL	İğdır University
Assist.Prof.Dr. Ali İNAN	Yalova University
Assist.Prof.Dr. Burcu HİÇYILMAZ	Aydın Adanan Menderes University

Assist.Prof.Dr. Hanife Gülhan KARSAK	Kırklareli University
Assist.Prof.Dr. Kıymet Pınar KIRKIK AYDEMİR	Bolu Abant İzzet Baysal University
Assist.Prof.Dr. Nihat KÜÇÜK	Harran University
Assist.Prof.Dr. Tahir DAĞCI	Karamanoğlu Mehmet Bey University
Dr. Mehmet Furkan ÖREN	
INDEXED / İNDEKS / İNDEKSLER	
ICI World of Journals Index Copernicus	
Root Society for Indexing	
Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)	
ResearchBible (Academic Resource Index)	
Scientific Indexing Services (SIS)	
Active Search Results Engineer (ASR)	
Directory of Research Journals Indexing (DRJI)	
I2OR Indexing Services & Evaluation of Publication Impact Factor (PIF)	
Society of Economics and Development	



Contents / İçindekiler

Halil Uçal Cointegration, Causality and Wagner's Law: A Panel Data Analysis for Eurozone Eşbütünleşme, Nedensellik ve Wagner Kanunu: Euro Bölgesi için bir Panel Veri Analizi	2610-2616
Osman İmamoğlu & Yakup Yazıcı Some Sports and Dance Origins in Anatolia and Current Commentary on Dance Figures Anadolu'da Bazı Sporlar ve Dans Kökenleri ile Dans Figürleri Üzerine Güncel Yorumlar	2617-2627
Taner Fırat; Hatice Vatansever Bayraktar; Buket Açıkseks Fırat & Muzaffer Güvenç Öğretmenlerin Yaşam Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Examining Teachers' Life Purposes in Terms of Various Variables	2628-2660
Seçkin Akyürek Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim B1 Ders Kitabı Kültür Aktarımının İncelenmesi Yunus Emre Institute Yedi İklim B1 Textbook Examination Of Culture Transfer	2661-2669
Mustafa Hakkı Aydoğdu Türkiye'de Son Çeyrek Yüzyılda Gerçekleşen Belediye İçme ve Kullanma Suyu Göstergelerinin Analizi Analysis of Municipal Drinking and Utility Water Indicators in Türkiye in the Last Quarter Century	2670-2675
Figen Özaydoğdu; Ferit Akçakaya; Güven Özer; Osman Nuri Şengöz; Emre Şeyhanoğulları & Recai Kırtay Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Değerler Eğitimi ile İlgili Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği) Opinions of Teachers Working in Secondary Schools on Values Education (Diyarbakır Province Example)	2676-2684
Mehmet Onat; Mahir Başoğul; Davut Ayas; Aykut Yakut & Serdar Çetin Farklılaştırılmış Öğretimin Ülkemiz Eğitim Sistemindeki Yeri Sınıflarda Uygulama Sıklığı ve Öğrenci Başarısı Üzerine Etkileri The Place Of Differential Education in Our Country's Education System Frequency of Application In Classroom and Its Effects on Student Success	2685-2699
Sami Aydemir; Hafız Hulusi Acar; Tolga Barışık & Tuncer Dilik Bağlamında Kişisel Koruyucu Donanım Farkındalıklarının İncelenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması A Field Study Aimed at Examining the Awareness of Personal Protective Equipment in the Context of Occupational Health and Safety of Employees in the Forest Products Industry Sector	2700-2709
Nebahat Türk ; Şeyda Uzun Kahraman; Tarık Çelik & İrem Sarıaltın Milli Eğitimde Yöneticilik ve Kadınlar: Tuzla Örneği Management And Women In National Education: The Example Of Tuzla	2710-2722
Aliye Menevşe Opinions of Athletes and Sedenters on Social Media and Sports Channels Sporcular ve Sedenterlerin Sosyal Medya ve Spor Kanallarına İlişkin Görüşleri	2723-2731



Cointegration, Causality and Wagner's Law: A Panel Data Analysis for Eurozone *

Eşbütünleşme, Nedensellik ve Wagner Kanunu: Euro Bölgesi için bir Panel Veri Analizi

ABSTRACT

Government spending is one of the main issues in macroeconomics. According to Keynes, economic growth can be stimulated by government spending. Before Keynes, Adolph Wagner, a German economist, revealed the relationship between government spending and economic growth. Wagner claims that as economy grows, the share of public sector in the progressive states increases. According to Wagner's Law, the relationship is from economic growth to government spending. In this study, the validity of Wagner's Law analyzed by Westerlund panel cointegration and Dumitrescu and Hurlin(2012) panel causality analysis by using 16 Eurozone countries' yearly data between 1995 and 2018. According to test results, economic growth and government spending have long run relationship and there is one way causality that from economic growth to government spending. In other words, Wagner's Law is valid for selected Eurozone countries and period subject to the study.

Keywords: Wagner's Law, Government Expenditures, Economic Growth, Panel Causality Analysis, Cointegration Analysis

ÖZET

Devlet harcamaları, Keynesyen Model'den sonra makroekonominin temel konularından biri haline gelmiştir. Keynesyen Modele göre, devlet harcamaları ekonomik büyümeyi teşvik eder. Ancak Keynes'ten önce, önde gelen bir Alman ekonomist Adolph Wagner, hükümet harcamaları ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi ortaya koydu. Wagner, ekonomi büyüdükçe gelişen devletlerde kamu sektörünün payının arttığını iddia ediyor. Wagner Yasası, ilişkinin ekonomik büyümeden kamu harcamalarına doğru olduğunu ileri sürer. Bu çalışmada, Wagner Yasasının geçerliliği Westerlund panel eşbütünleşme testi ve Dumitrescu ve Hurlin (2012) panel nedensellik testi ile Euro kullanan Avrupa Birliği üyesi ülkeler için analiz edilmiştir. Analiz, 16 Euro Bölgesi ülkesinin 1995-2018 yılları arasındaki yıllık verileri kullanılarak yapılmıştır. Test sonuçlarına göre ekonomik büyüme ile kamu harcamaları arasında uzun dönemde ilişki bulunmakta ve büyümeden kamu harcamalarına doğru bir nedensellik vardır. Başka bir deyişle, Wagner Yasası, çalışmaya konu olan seçilmiş Euro Bölgesi ülkeleri ve dönem için geçerlidir.

Anahtar Kelimeler: Wagner Kanunu, Kamu Harcamaları, Ekonomik Büyüme, Panel Nedensellik Analizi, Eşbütünleşme Analizi

INTRODUCTION

In macroeconomics, economic growth is the main issue for all countries. From a Keynesian view, government expenditure has become one of the leading reasons for economic growth. According to Keynesian Theory, government expenditures stimulate economic growth. Therefore, Keynes shows that the relationship is from government spending to economic growth. However, before and after Keynes this relationship has been one of the main debates in the literature. Before Keynes, a famous German economist Adolph Wagner, revealed the relationship between economic growth and government spending. Wagner (1958) claims that as the economy grows, the share of public sector increases in progressive countries. The increase in government spending is needed because of three main reasons. First of all, the social functions such as retirement insurance, natural disaster aid, environmental programs of state enlarge over time. Secondly, the assignments of state into sciences, technology and various investment products increase. Lastly, government debt service expenditure rise.

Wagner's Law is also known as the law of increasing state activity, meaning that public spending increases as national income rises. This principle is closely related with industrialization. The improvement of an industrial economy comes along with an increase in public spending for a higher social welfare. Europe is known as the starting point of industrialization. The emergence of the modern industrial society in Europe brought along the welfare state understanding. After World War II, the concept of welfare state has become used within the framework of the social opportunities provided by the state. The economic growth provided by modern industrial society creates political pressure on governments for social progress. Europe is known as one of the main regions where the social state concept is widespread. This concept has increase its importance in times of global economic crisis and regional crisis in Europe.

* This article is the revised and developed version of the unpublished conference presentation entitled "Validity of Wagner's Law in Eurozone: A Panel Causality Analysis" orally delivered at the EconAnadolu 2022 The VI. International Conference on Economics
¹Assist Prof., Pamukkale University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Economics, Denizli, Türkiye

Halil Uçal¹

How to Cite This Article

Uçal, H. (2023).

"Cointegration, Causality and Wagner's Law: A Panel Data Analysis for Eurozone", Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 9(63):2610-2616. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/JOS HAS.69304>

Arrival: 07 February 2023

Published: 30 April 2023

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

Studies using panel data are limited in the literature. Therefore, this study will contribute to the literature in terms of including country groups. In addition, this study will help to understand the tendencies of countries about this issue that use the same currency and therefore are interdependent in terms of monetary and fiscal policies.

LITERATURE

In the literature there are different studies that focus on the relationship between government expenditure and economic growth. The results of these empirical studies show that the relationship differs according to countries and time of period analyzed. There are studies that test the validity of Wagner's Law for countries by using time series data. Also, there are different panel data analysis to demonstrate the relationship between government expenditure and economic growth for country groups. The results show that these studies have achieved different results.

In the literature there are time series studies for different countries in testing the validity of Wagner's Law by using causality analysis. For example, Tang (2001) tested for Malaysia by using 1960-1998 period yearly data and found that causality is from gross domestic product (GDP) to Government expenditure. Also, Iniguez – Montiel (2010) for Mexico, Sideris (2007) for Greece, Kumar, Webber and Fargher (2012) for New Zealand tested and found that Wagner's Law is valid for these countries according to used yearly data and time period. Bayrakdar et al. (2015) used quarterly data including the period between 1998-2004 for Türkiye and found that Wagner's Law is valid.

Some other country specific studies found that Keynesian view is valid in testing the relationship between economic growth and public sector. Liu et al. (2008) used yearly data between 1974-2002 and found that government expenditure is a granger causal of economic growth. Also, Babatunde (2011) for Nigeria and Jiranyakul (2013) for Thailand examined the relationship and found the relationship between government expenditure and GDP that is congruous with Keynesian view. Tuna (2013) also found that Wagner's Law is not valid for Turkey but Keynesian view is valid on the contrary.

There are also other empirical studies testing Wagner's Law which show two-sided relationship between government expenditure and GDP. For example, Bojanic (2013) used yearly data of Bolivia including period 1940-2010 for testing validity of Wagner's law by cointegration and causality analysis. He found bi-directional causality between income and government expenditures. Also Ghazy et al. (2020), one of the most recent papers, examined the validity of Wagner's Law in Egypt from 1960 to 2018. They found strong evidence for long term relationship between GDP and government expenditure and the casual relationship is bi-directional. Paparas et al. (2019) analyzed UK as a developed country and found mixed relationship between two variables.

Some studies in the literature found no relationship between government spending and income. For example, Sharma and Sing (2019) found no clue for the relationship between government expenditure and national income for India including the years 1988-2017. Moreover, Bashir and Ibrahim (2019) for Sudan and Gurgul et al. (2012) for Poland found no causality between government expenditure and economic growth.

In addition to time series analysis there are also panel data analysis to test Wagner's Law for selected country groups. Demez (2021) analyzed the relationship between economic growth and public expenditure for EU transition economies by using data from 1995 to 2019. The result shows that the Wagner's Law is valid for EU transition countries for the period covering this study. Narayan et al. (2008) tested Wagner's Law for Chinese by using panel unit root, panel cointegration and panel causality testing approach. In addition to full panel of provinces they also utilized smaller panels corresponding to China's eastern, central, and western provinces. For the less developed, lower income central and western panels there is mixed support for Wagner's law. There is less support for Wagner's law for China as a whole or for the higher income eastern provinces (Narayan et al., 2008:305).

Bandres and Gadea (2019) analyzed the relationship between government spending and economic growth for 25 European countries including data between 1960 and 2017. The study used different econometric methods that include both country individual analysis and panel data models. The results show that Wagner's Law is invalid.

Another study to test Wagner's Law for 15 European countries was applied by Karagianni et al. (2002) by using data between 1949 and 1998. They applied the Engle-Granger cointegration test, the Johansen maximum likelihood method and the Granger causality test to different functional interpretations of the law. The results are very ambiguous but law is valid for the vast majority of countries according to Johansen Criterion.

Narayan et al. (2012) examined the Wagner's Law for 15 Indian states including the period 1986-2008. According to the test result granger causality is from growth to public expenditure that shows the validity of Wagner's law for these 15 Indian states. Also, the studies of Wu et al. (2010) and Afonso and Jalles (2014) which used panel data method are other exemplary works that demonstrate the validity of Wagner's Law.

MODEL AND DATA

There are several versions of Wagner's Law that appeared in the literature. According to law it is basically assumed that the public spending size is a function of economic growth. The variables used in determining the function have different measurements. GDP and per capita GDP are most common measurements for economic growth. Public spending were expressed by government expenditure or government expenditure share to GDP. Five different models mentioned in the literature are shown below. In these models, EXP stands for government expenditure, GDP stands for gross domestic product and pop stands for population.

$$\text{Model 1: } \ln \text{EXP} = \alpha + \beta \text{GDP} \quad (1)$$

$$\text{Model 2: } \ln \text{EXP} = \alpha + \beta \ln(\text{GDP/pop}) \quad (2)$$

$$\text{Model 3: } \ln(\text{EXP/GDP}) = \alpha + \beta \text{GDP} \quad (3)$$

$$\text{Model 4: } \ln(\text{EXP/GDP}) = \alpha + \beta(\text{GDP/pop}) \quad (4)$$

$$\text{Model 5: } \ln(\text{EXP/pop}) = \alpha + \beta \ln(\text{GDP/pop}) \quad (5)$$

Model 1 is formulated by Peacock and Wiseman (1961) as the government expenditure is a function of government spending. For the validity of Wagner's law, the government expenditure should increase more than GDP. Model 2 that expressed by Goffman (1968) shows that government expenditure is a function of GDP per capita. In the third model the share of government spending in the economy is used as government expenditure variable. It is a function of GDP which is similar to first model. In model 4, Musgrave (1969) stated that GDP per capita is a function of the share of government expenditure in economic activities. The last model, applied by Gupta (1967), shows that GDP per capita as a function of government expenditure per capita.

The study includes 16 Euro using countries depending on the availability of data. Data include countries' annual time series data covering the period from 1995 to 2018. These countries, in alphabetical order, are Austria, Belgium, Estonia, Finland, France, Germany, Greece, Greek Cyprus, Ireland, Italy, Luxemburg, Netherland, Portugal, Slovakia, Slovenia, and Spain. Yearly GDP data in real form is used as an economic growth indicator. Also, real government expenditure variables are used as public sector indicator. IMF's World Economic Outlook (WEO) databases were used as the source of countries' data. Gross Domestic Product is in constant prices (base year is 2015). General Government Total Expenditure converted to real term by deflator index (100 in 2015). Both variables are in local currency (EURO). All variables are in log form.

LRGDP= Real GDP (constant 2015) in log form

LREXP= Real Government Expenditure (constant 2015) in log form

DLRGDP= first difference of LRGDP series

DLREXP= First difference of LREXP series

METHODOLOGY AND EMPIRICAL FINDINGS

In this study, Granger causality analysis is performed to determine the direction of the relationship between the variables. However, beforehand, it is important to test cross-sectional dependence between variables. Because, the results without considering the cross-sectional dependence will be biased and inconsistent. Also, we used the homogeneity test to find out whether the economies of the countries that used in the analysis are similar or not. After that, according to cross section dependence test results, the second generation panel unit root test is applied. Then, to determine the existence of long run relationship between variables cointegration test is used. Finally, Dumitrescu and Hurlin (2012) panel causality test is used to test the casual relationship between the series.

Cross-Section Dependence Test

Before examining causal linkages within the panel framework, first issue is to control for cross-sectional dependence between countries, because a shock that affects one country may also affects others. Pesaran (2006) shows the importance of testing for cross-sectional dependence in a panel data study and he also illustrates the substantial bias and size distortions when cross-sectional dependence is ignored in the estimates (Menyahet al., 2014:289). Also, cross-section dependency testing should be performed to determine the correct unit root test and cointegration tests in panel data series.

There are different tests to measure the cross section dependence in the literature. One of them is Breusch Pagan's (1980) LM test. This test can be used in panel data analysis if $T > N$ where T is time dimension and N is unit dimension. But it is appropriate to use Pesaran's (2004) scaled LM test if $N > T$. Also Pesaran's (2004) CD test is feasible to use

if both $N < T$ and $T < N$. All three tests mentioned can be used for both homogenous and heterogenous panels. There is also Bias corrected scaled LM test to measure the cross section dependence for only homogenous panels that developed by Baltagi, Feng and Kao (2012).

The cross section dependence test results are given in the Table-1. According to statistical outcomes for both variables, all tests results are significant at 1%. Then it can be said that series have cross section dependence.

Table 1: Cross Section Dependence Test Results

Test (for LREXP)	Statistic	Prob
Breusch-Pagan LM	2068.496	0.0000
Pesaran scaled LM	125.7749	0.0000
Bias-corrected scaled LM	125.4270	0.0000
Pesaran CD	35.18195	0.0000
Test (for LRGDP)	Statistic	Prob
Breusch-Pagan LM	2266.018	0.0000
Pesaran scaled LM	138.5248	0.0000
Bias-corrected scaled LM	138.1770	0.0000
Pesaran CD	46.60056	0.0000

Hsiao Homogeneity Test

The homogeneity test in panel data analysis, aims to understand whether other countries are affected at the same level by a change in any of the countries studied. In this context, the economic structures of countries play an important role. In general, if the economic structures of the countries discussed differ from each other, the coefficients in the model are expected to be heterogeneous. However, if their economic structures are similar, the coefficients are expected to be homogeneous (Kar et al., 2018:312).

In this study, the Hsiao (1986) test was used for the homogeneity test. The Hsiao test has three different hypotheses: H1, H2 and H3. The first hypothesis H1 states that the coefficients are homogeneous, the alternative of the hypothesis says that it is heterogeneous. The second one H2, on the other hand, is the same as the H1 hypothesis, while defending homogeneity, it states that its alternative is heterogeneous. However, the H3 hypothesis, unlike other hypotheses, assumes that its alternative is partially heterogeneous (Turgut and Uçan, 2019:10).

The Table-2 shows the result of Hsiao homogeneity test. According to the results, coefficients are heterogenous.

Table 2: Hsiao Homogeneity Test Results

Hypotheses(LREXP dependent)	F-Stat	P-Value
H1	38.62318	6.35E-93
H2	18.89034	9.65E-37
H3	33.70817	8.78E-60
Hypotheses(LRGDP dependent)	F-Stat	P-Value
H1	88.39755	1.3E-144
H2	43.70081	6.28E-71
H3	48.48140	1.96E-77

Panel Unit Root Test

In the current econometrics' literature, panel unit root tests are divided into two as those that consider cross-section dependency and those that do not. First generation unit root tests are applied under cross-section independence in panel data analysis. However, if there is cross section dependence, second generation unit root tests are applied.

Most common unit root tests are developed by Moon and Perron (2004), Phillips and Sul (2003), Bai and Ng (2004), Choi (2002) and Pesaran (2007) (Tatoğlu,2012:220). In this study, since there is cross section dependency between series(countries) Pesaran's (2007) Covariate Augmented Dickey Fuller (CADF) test which is one of the second generation unit root tests was used. Pesaran (2007) CADF test is an extended version of ADF regression with cross-sectional means of first differences and lag levels of individual series. In the test, individual results of each cross-section are obtained with the CADF statistic, and results related to the overall panel are obtained with the CIPS (Cross sectionally augmented Im, Peseran and Shin) statistic, which is expanded by taking the cross-sectional averages. The CADF test gives fairly consistent results even when the cross-section (N) and time (T) dimensions are relatively small. In addition, this test can be used both in cases where $T > N$ and $N > T$ (Pesaran, 2007: 266-267).

The panel unit root test CIPS statistical results for the panel is given in the Table-3. Results show that for the whole panel, series have unit root at level but are stationary at I (1). Since the series are not stationary at level values, it was decided that the cointegration relationship between these series could be analyzed.

Table 3: Panel Unit Root Test Results

Pesaran CIPS	T-Stat	
	Constant	Constant&Trend
LRGDP	-1.72526*	-2.74327*
DLRGDP	-2.76444***	-2.94040**
LREXP	-1.79402*	-2.03133*
DLREXP	-4.01045***	-3.82602***

Note: ***, **, and * denote significance at the 1%, 5% and 10% level, respectively.

Panel Cointegration Test

The existence of long-run relationships between the series that stationary at $I(1)$ is determined by cointegration tests. In this study, Westerlund's (2007) error correction based second generation panel data cointegration test used, because there is cross-section dependence between the variables. Westerlund test is run, and p values (robust p-value) determined by the bootstrap method. Since coefficients are heterogenous, Gt and Ga robust p-values are considered. According to the results shown in the Table-4 the null hypothesis- that is no cointegration- can be rejected at 1% significance level with the Gt and Ga tests. Therefore, it can be said that there is cointegration between GDP and Government Expenditures.

Table 4: Panel Cointegration Test Results

Statistic	Value	Z-value	P-value	Robust P-value
Gt	-3.438	-9.465	0.000	0.000
Ga	-8.974	-4.548	0.000	0.000
Pt	-6.392	-3.726	0.000	0.090
Pa	-3.296	-3.136	0.001	0.010

Dumitrescu Hurlin Panel Causality Test

For the purpose of this study, Dumitrescu and Hurlin (2012) panel causality test was used to test the casual relationship between the series. According to Dumitrescu and Hurlin (2012) the advantages of this test are; it can take into account both the cross sectional dependence and heterogeneity between the countries forming the panel, it can be used when the time dimension(T) is larger or smaller than the cross-section size(N), and it can produce effective results in unbalanced panel data sets.

According to the results given in the Table 5 shows that the null hypothesis where GDP does not cause of EXP is rejected but the null hypothesis where EXP does not cause of GDP is not. Therefore, it can be said that GDP is grangercause of EXP but the reverse is not. This result is consistent with Wagner's Law.

Table 5: Dumitrescu Hurlin Panel Causality Tests Results

Null Hypothesis:	W-Stat	Zbar-Stat	Prob.
DLRGDP does not cause DLREXP	12.3611*	5.88887	4.E-09
DLREXP does not cause DLRGDP	5.06333	0.05067	0.9596

*Indicates that estimated parameters are significant at 1% level.

CONCLUSION

In this study, Wagner's Law was examined for 16 eurozone countries by using Dumitrescu and Hurlin (2012) causality analysis for the 1995-2018 period. This law reveals the relationship between economic growth and government expenditure. Wagner claims that as the economy grows public spending increases. The study employed panel cointegration and panel causality tests. The cointegration analysis validates the existence of long run relationship between the variables. The result of causality analysis indicates that there is one way causality from economic growth to government expenditure which is congruent with Wagner's Law for these Euro using countries. In other words, Keynesian view that government spending is a policy to encourage economic growth is not supported for these countries for the period stated in the study.

REFERENCES

- Afonso, A. & Jalles, J. T. (2014). Causality for the Government Budget and Economic Growth. *Applied Economics Letters*, 21(17), 1198–1201.
- Babatunde, M. A. (2011). A Bound Testing Analysis of Wagner's Law in Nigeria: 1970-2006. *Applied Economics, Taylor & Francis Journals*, 43(21), 2843-2850.
- Bai, J. & Ng., S. (2004). A PANIC Attack on Unit Roots and Cointegration. *Econometrica*, 72(4), 127-1178.
- Baltagi, B., Feng, Q., & Kao, C. (2012). A Lagrange Multiplier Test for Cross-Sectional Dependence in a Fixed Effects Panel Data Model. *Center for Policy Research Working Paper*, 193.

- Bandrés, E., & Gadea, M. D. (2019). Investigating Causal Relations Between Public Spending and Economic Growth in Europe. *Revista de Economía Mundial*, 51, 51-78.
- Bashir, M. S. & Ibrahim, A. A. A. (2019). Causality Between Government Expenditure and Economic Growth in Sudan: Testing Wagner's Law and Keynesian Hypothesis. *Journal of economic cooperation & development* 40(4), 23–53.
- Bayrakdar, S., Demez, S., & Yapar, M. (2015). Testing the Validity of Wagner's Law: 1998- 2004, The Case of Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 195, 493-500.
- Bojanic, A. N. (2013). Testing the Validity of Wagner's Law in Bolivia: A Cointegration and Causality Analysis with Disaggregated Data. *Revista de Análisis Económico–Economic Analysis Review*, 28(1), 25-46.
- Breusch, T. S. & Pagan. R. A. (1980). The Lagrange Multiplier Test and its Application to Model Specifications in Econometrics, *Review of Economic Studies*, 47(1): 239-253.
- Choi, I. (2002) Combination Unit Root Cross-sectionally Correlated Panels. Hong Kong, University of Science and Technology Mimeo, New York
- Demez, S. (2021). Validity of Wagner's Law in EU Member Transition Economies: Panel Causality Analysis, *Journal of Economic Policy Researches*, Istanbul University, Faculty of Economics, 8(2), 199-210, July.
- Dumitrescu, E. I., & Hurlin, C. (2012). Testing for Granger Non-causality in Heterogeneous Panels. *Economic Modelling*, 29(4), 1450–1460.
- Ghazy, N. H., Ghoneim, H. & Paparas, D. (2020). The Validity of Wagner's law in Egypt from 1960–2018. *Review of Economics and Political Science*, 6(2), 98-117.
- Goffman, I. J. (1968). On the Empirical Testing of Wagner's Law: A Technical Note. *Public Finance*, 23, 359-364
- Gupta, S. (1967). Public Expenditure and Economic Growth: A Time Series Analysis. *Public Finance*, 2, 423-461.
- Gurgul, H., Lach, L. & Mestel, R. (2012). The Relationship Between Budgetary Expenditure and Economic Growth in Poland. *Central European Journal of Operations Research*, 20(1): 161-182.
- Hsiao, C. (1986). *Analysis of Panel Data*. Cambridge University Press.
- Iniguez-Montiel, A. (2010). Government Expenditure and National Income in Mexico: Keynes versus Wagner, *Applied Economics Letters*, 17(9), 887-893.
- Jiranyakul, K. (2007). The Relation Between Government Expenditures and Economic Growth in Thailand. National Institute of Development Administration, working Paper, 46070
- Kar, M., Ağır, H. & Türkmen, S. (2018). Gelişmekte Olan Ülkelerde Elektrik Tüketimi ile Ekonomik Büyüme İlişkisinin Ekonometrik Tahmin [Konferans Sunumu]. 5. Uluslararası Politik, Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Kongresi (ICPESS), 26-29 Ekim 2016, Politik, Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Merkezi, Niğde, Türkiye.
- Karagianni, S., Pempetzoglou, M., & Strikou, S. (2002). Testing Wagner's Law for the European Union Economies. *Journal of Applied Business Research (JABR)*, 18(4), 107-114.
- Kumar, S., Webber, D. J. & Fargher, S. (2012). Wagner's Law Revisited: Cointegration and Causality Tests for New Zealand. *Applied Economics*, 44(5): 607-616.
- Liu, L. C. H., Hsu, C. E., & Younis, M. Z. (2008). The Association Between Government Expenditure and Economic Growth: Granger causality test of US Data, 1947-2002. *Journal of Public Budgeting, Accounting & Financial Management*, 20(4), 439-452.
- Menyah, K., Nazlıoğlu, Ş. & Wolde-Rufael, Y. (2014). Financial Development, Trade Openness and Economic Growth in African Countries: New Insights from a Panel Causality Approach. *Economic Modelling*, 37(2014), 386–394.
- Moon, H., & Perron, B. (2004). Testing for a Unit Root in Panels with Dynamic Factors. *Journal of Econometrics*, 122, 81-126.
- Musgrave, R.A. (1969). *Fiscal Systems*. New Haven: Yale University Press.
- Narayan, P. K., Nielsen, I & Smyth, R. (2008). Panel Data, Cointegration, Causality and Wagner's Law: Empirical Evidence from Chinese Provinces. *China Economic Review*, 19(2).

- Narayan, S., Narayan, B. R. & Narayan, K. P. (2012). Evidence of Wagner's Law from Indian States. *Economic Modelling*, 29(5): 1548-1557.
- Paparas, D., Richter, C. & Kostakis, I. (2019). The validity of Wagner's Law in the United Kingdom during the Last Two Centuries. *International Economics and Economic Policy*, Springer, 16(2), 269-291.
- Peacock, A.T. & Wiseman, J. (1961) *The Growth of Public Expenditure in the United Kingdom*. London: Oxford University Press.
- Pesaran, M. H. (2004), "General Diagnostic Tests for Cross Section Dependence in Panels", University of Cambridge, Faculty of Economics, Cambridge Working Papers in Economics, 0435.
- Pesaran, M.H. (2006). Estimation and Inference in Large Heterogeneous Panel with a Multi-factor Error Structure. *Econometrica* 74 (4), 967-1012.
- Pesaran, M. H. (2007). A Simple Panel Unit Root Test in the Presence of Cross Section Dependence. *Journal of Applied Econometrics*, 22(2): 265-312.
- Phillips, P.C. & Sul, D. (2003). Dynamic Panel Estimation and Homogeneity Testing under Cross Section Dependence. *Econometrics Journal*, 6, 217-259.
- Sharma, S., & Singh, S. (2019). The Validity of Wagner's Law in India: A Post-liberalization Analysis. *South Asian Journal of Social Studies and Economics*, 4(2), 1-13.
- Sideris, D. (2007). Wagner's Law in 19th Century Greece: A Cointegration and Causality Analysis. *Bank of Greece Working Papers*, 64.
- Tang, T.C. (2001). Testing the Relationship Between Government Expenditure and National Income in Malaysia. *Jurnal ANALISIS*, 8, 37-51.
- Tatoğlu, F. Y. (2012). İleri Panel Veri Analizi: Stata Uygulamalı, Beta Basım A.Ş. 1. Baskı, İstanbul
- Tuna, K. (2013). Türkiye'de Wagner Kanunu'nun Geçerliliğinin Test Edilmesi. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 1(3), 54-57.
- Turgut, E. and Uçan, O. (2019). Yolsuzluğun Vergi Oranları ile Olan İlişkisinin OECD Ülkeleri Örneğinde İncelenmesi. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 1-17.
- Wagner, A. (1958). Three Extracts on Public Finance. *International Economic Association Series*, (ed. Richard A. Musgrave & Alan T. Peacock), *Classics in the Theory of Public Finance*, pages 1-15, Palgrave Macmillan.
- Westerlund, J. 2007. Testing for Error Correction in Panel Data. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 69, 709-748.
- Wu, S., Tang, J. & Lin, E. S. (2010). The Impact of Government Expenditure on Economic Growth: How Sensitive to the Level of Development?. *Journal of Policy Modeling*, 32(6), 804-817.



Some Sports and Dance Origins in Anatolia and Current Commentary on Dance Figures

Anadolu'da Bazı Sporlar ve Dans Kökenleri ile Dans Figürleri Üzerine Güncel Yorumlar

ABSTRACT

In this study, it is aimed to make up-to-date comments on some sports and the origins of dance and dance figures in Anatolia. A literature review was made. In the Hittite civilization in Anatolia, hunting, archery shooting, and hunting, boxing, wrestling, gymnastics, and circus shows, running, war games, coach-bull fights, as well as dance activities were performed a lot. It has been understood that dance activities were performed to please the gods and entertain people, especially in the Hittite period reliefs Alacahöyük, Kartepe and Çatalhöyük, and in the vases found (such as Bitik, İnandık and Hüseyinde) and Hittite texts. It has been determined that there are some movements in today's gymnastics (bridge building, flipping, somersaulting, and jumping from the crate) and bull dance or jumping over the bull, especially in the İnandiktepe and Hüseyinde vases, in addition to dance movements accompanied by music. Again, according to many authors, the scene in the İnandiktepe vase, which is defined as the sex scene, is considered from the point of view of sports science and when it is associated with the jumping over the bull scene in the Hüseyinde Vase, it is gymnastics show scene. More accurate interpretations can be made by considering these historical documents, vases, and vessels in Anatolia as a whole.

Keywords: Anatolia, Hittite, Sports, Dance, Vase

ÖZET



Bu çalışmada Anadolu'da bazı sporlar ve dansın kökenleri ile dans figürleri üzerine güncel yorumlar yapılması amaçlanmıştır. Literatür taraması yapılmıştır. Anadolu'da Hitit uygarlığında avcılık, ok atışı ve avlanma, boks, güreş, jimnastik ve sirk gösterileri, koşular, savaş oyunları, koç boğa dövüşleri yanında dans faaliyetleri çokça yapılmıştır. Özellikle Hitit dönemi kabartmalar Alacahöyük, Kartepe ve Çatalhöyük) ve bulunan vazolarda (Bitik, İnandık ve Hüseyinde gibi) ve Hitit metinlerinde dans faaliyetlerinin Tanrıları memnun etmek ve insanları eğlendirmek için yapıldığı anlaşılmıştır. Özellikle İnandiktepe ve Hüseyinde vazolarında müzik eşliğinde dans hareketleri yanında günümüz jimnastiğindeki bazı hareketler (Köprü kurma, Havada dönme, geri takla atma ve Kasadan atlama) ve boğa dansı veya boğa üzerinden atlama hareketlerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Yine İnandiktepe vazosundaki birçok yazara göre seks sahnesi olarak belirtilen sahnenin spor biliminin açısından bakıldığında ve Hüseyinde Vazosundaki boğa üzerinden atlama sahnesi ile ilişkilendirildiğinde bunun bir jimnastik gösteri sahnesi olduğunun kabul edilmesi düşünülmektedir. Anadolu'da bulunan bu tarihi belgelerin, vazolar ve kapların bir bütün olarak ele alınması ile daha doğru yorumlar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Anadolu, Hitit, Spor, Dans, Vazo

INTRODUCTION

During the festivals, songs and hymns were sung for the gods, and dances and performances were held in company with music (Masalcı Şahin, 2018: 24). The most detailed works of the ancient Hittite relief art are the relief vases. The most important feature of these works is that they are comprehensive principal works of Hittite depiction art. This tradition, which continued into the Middle Hittite period, left its place in the rock monuments of the Hittite orthostats (the embossed stone block on the lower parts of the walls, on which certain subjects are depicted) (Ünal, 1993, pp. 11-31). The most important duty of the Hittite kings is to fulfil their responsibilities to the gods completely. In order not to anger the gods and to ensure that the Hittite people do not punish themselves, they always tried to please them. Therefore, they prayed, held ceremonies, sang, and danced. In the embossed vases, there are few visual data related to dance (Say, 2018, pp. 86 – 87). İnara, the daughter of the Storm God, had an important place in the Hittite pantheon and became the protector of the city of Hattusa and the city's goddess. In festival rituals, dancers wore animal masks (Özgüç, 2003: 2).

Musicians, acrobats, and dancers are often depicted on the relief vases found in Anatolia. The most important of these vases are the embossed vases found in Hüseyinde (the mound in the Yörüklü town of the Sungurlu district of Çorum), İnandiktepe, Bitik ceramic vases, and Boğazköy and Alishar (Sönmez, 2008: 38). It is thought that the subjects on the vases found in settlements such as Bitik (Ankara), İnandık (Çankırı), Alishar (Yozgat), Eskişehir, Hattusa (Boğazköy) and Hüseyinde (Çorum) were applied in line with the directive of the religious authority. While the "Holy Marriage" scene is the subject of the Bitik and İnandık relief vases, there is a scene defined as

Osman İmamoğlu¹ 
Yakup Yazıcı² 

How to Cite This Article

İmamoğlu, O. & Yazıcı, Y. (2023). "Some Sports and Dance Origins in Anatolia and Current Commentary on Dance Figures", Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 9(63):2617-2627.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JOS HAS.69547>

Arrival: 18 February 2023

Published: 30 April 2023

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

¹ Prof. Dr. Osman İmamoğlu, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği, Samsun, Türkiye

² Dr. Öğretim Üyesi Yakup Yazıcı, İstanbul Aydın Üniversitesi Spor Bilimleri, İstanbul, Türkiye

jumping over the bull on the single frieze on the Hüseyindede small relief vase (<https://hititerra.com/seramik-tarihcesi/>).

It is impossible to fully visualize all the details of a cult ceremony on the limited surface of Anatolian vases. For this reason, the ceremonies' most important scenes and activities were arranged on the surfaces of the vases. These were made within the scope of cult food, music, dance, acrobatics, bull worship, bull sacrifice and holy marriage. There are also unidentified scenes in the relief vase fragments in Anatolia. It is stated that an unknown cult ceremony is depicted on the relief pieces found in the Old Hittite Age layer of Alacahöyük and is considered unique to this environment (<https://acikders.ankara.edu>). It is thought that the documents found, and the texts read are not interpreted by sports scientists, which may cause misunderstandings or incomplete understanding. For this reason, it would be beneficial for people in the field of sports sciences to approach these historical documents from a sporting perspective. For these and similar reasons, it is aimed to make up-to-date comments on some sports in Anatolia, the origins of dance and dance Pictures.

DEVELOPMENT

The old Hittite relief vases emphasised subjects such as music and dance, harvest celebration, holy marriage, and spring celebration (Yıldırım, 2005, pp. 769).

Hunting: The Anunuvva (Hittite) men are with the hunters, slam their spears together and sing. The jugglers come and dance and jump. The war game between the tales and the Hittites with metal and reed spears should also be mentioned here. As it is known, spears sound like a frog or a crow, especially when the sickles are rubbed together. According to another text, a kind of tempo was kept by striking the swords against each other (Ünal, 1993, pp. 11-31).

Archery and Hunting: The age of the Alaca Höyük reliefs is controversial, but according to Schachner (2019), they may belong to the late 15th or 16th centuries BC. The reliefs found in the upper row of the western tower depict a deer hunt by a hunter with arrows hunting three males and a baby deer. On the south side of the eastern sphinx is a relief of the Sun Goddess of the City of Arinna, the wife of the Storm God. Sitting on a backless throne, the Goddess holds a mirror in her left hand and a small goblet in her right hand at her mouth. After the worship scene, instrumentalists and acrobats are seen again. On the reliefs in the upper row, a lion hunt is depicted. After this scene comes to the relief of an angry bull hunt. In the following scenes, depictions of a deer hunt, a lion attacking a calf, and a hunter preparing to shoot an arrow at a wild boar are seen (Çilingir, 2011).

Boxing: On a relief from the Old Babylonian Period, there is also a boxing scene accompanied by music. This constitutes the oldest example of sporting activities. There is also competition as part of a cultic operation. A type of drum thought to belong to the Old Babylonian Period was found on the terracotta piece, which is exhibited in the museum in England and unearthed in Larsa. On the left side of the piece of land, two men are depicted holding their hands in fists towards their opponent's head and standing in a self-defence position. This piece of land shows that music may have accompanied boxing matches. A standing man beats a large cup-shaped drum on the ground with his hands. The musical instrument rests on a support. The boxing scene, accompanied by drums on the relief, constitutes the first known visual example of this sport in history (Dinçol, 2016, pp. 13-28; Ünal, 2016; Sönmez, 2008, p. 75).

Black Wrestling and Boxing Matches: Wrestling, boxing, stone throwing, and weight (stone) lifting performances are described in a text group. Text King IV. It is a document in which an inventory of cult items from the Tuthaliya period is made. It mentions the materials to be used in the spring and autumn festivals. For sports performances to begin, a natural event such as thunder is expected to occur. The statue of the celebrated god is moved to the sacred stone (huwaši-), and sacrifices are offered to him. Dinner is eaten, and the actual shows start after that. The god statue is returned to his temple in the evening (Ünal, 2020).

Wrestling: There are also examples of sports activities in Anatolia in the past, accompanied by music. For example, two wrestlers who have just started wrestling are depicted in the sacrificial scene on a votive plate belonging to the Mesilim Age (2600-2500 BC). These are accompanied by a Picture likely to be a referee, a harpist (a kind of instrument) and a singer (Dinçol, 2016, pp. 13-28).

Gymnastics and Circus performances: Along with dancing, acrobatics and acrobats were also found in the documents (Sayın, 2018, p. 131). The first example of the circus game emerged when a Hittite builder climbed to the ceiling with a rope. This ritual is It is dated to the 13th century. "May the building you build stay forever! It was his principle. In this text, the Hittite builders and architects are seen as fearless circus acrobats who, for the first time, climb to the ceiling with a rope and complete some necessary and "practical" works there, again with the same sportive agility, and descend to the ground (Ünal, 2016, pp. 231 – 232).

Running: Running ceremonies are celebrated in the spring and are generally perceived as "Crocus Feast" (AN.TAH.SUM). The feast lasted precisely 38 days and included various folkloric traditions. The ceremonies are of Hatti, that is, completely native Anatolian origin. The spectacle is told in two separate ways in the preserved text. Notably, a higher reward was given to the champion in the Old Hittite copy. The reward consists of wagada-bread and half a kilo of silver. It is stated that the moral value of the award is high. Because the successful runner would receive his award from the king, who watched the ceremony himself. In the Late Hittite copy, it is stated that when two racers become champions, only "military clothes, uniforms" are given to them as a reward. There is a change in the rewards. For example, giving military clothes as a reward may show the importance the Hittites gave to the military structure (Ünal,2020).

War Games: One of the most famous sports performances among the Hittites was included in the text of a cult inventory where it was a war game. In the text, they divide a group of young men into two teams and call one side the "Hittites" and the other the "Men from Tables". While bronze weapons were given to the Hittites, reed spears were ignited to the people of Maša. A pretend war is fought. It is claimed that it is predetermined who will win the war. Of course, the Hittites win the war. They would take a captive from the losing side and sacrifice him to God (Ünal,2020). Perhaps the idea of human sacrifice to God was born from here.

Ram and Bull Fight: In the texts and descriptions, ram and bullfighting were rare immediately after wrestling (an activity in which two pairs of rams and bulls were fought). Fighting animals were also divided into teams. Only the king and the soldiers watched the games. The audience applauded their fans and animals with enthusiasm. The hunting scene in one of the Karatepe Late Hittite reliefs gives information about the bullfight. Here, a hunter with a bow on his shoulder stands on the back of one of the two bulls battling against each other, and on the back of the other, a deer looking at the hunter with gazelle eyes, with an arrow stuck in his neck (Ünal,2020).

Dance and Acrobatics: In ancient times, it is stated that the origin of the verb to play and dance is to get angry, angry and stomp like animals. The verbs "to dance", "to turn", "to walk forward", "to chase, to drive", and Akkadian "Saru" were also used in the past. Again, many terminologies, such as "lapat- and muizza", - related to dance with unknown meanings (Ünal, 2004, pp. 98-118). In the funeral ceremony of the Sumerian king Ur-Nammu, it is described in written documents that the flute and two other instruments were played in the country for ten days. In and around temples, strict, sophisticated, and complex music performed by professional musicians was practised, accompanied by prayers, songs, recitations (loudly and beautifully recited a poem or a literary text in front of an ensemble) and dances. The depiction of enstrüman players with crooked legs in the reliefs of many earthen enstrüman players from the Old Babylonian Period reveals that these people were dancing simultaneously (Dinçol, 2016, pp. 13-28). Depictions of men and women dancing by playing the tambourine were found on terracotta swells from the Old Babylonian Period. There are depictions of naked women playing the tambourine on terracotta reliefs dating to the same period and the New Babylonian Period (Yamaner,2018).

Dance among the Hittites: Among the professional people of the Hittites, even the queen is shown dancing. It is mentioned in the belly dance that there are folklore groups from various cities. It is known that there are local groups performing practices such as dance and acrobatics from Hittite texts. Officers performing acrobatic movements should have been depicted here. The main purpose of the Hittite cult ceremonies was to entertain and engage the gods, thus protecting them from their wrath (Ünal, 1993, pp. 11-31). Himmuwa, Lumanhila, Lalupiya and Tawiniya were among the cities that sent teams to the ceremonies and entertainments in the capital Hattusa. According to another text, Lahsana and Hupisna dances are mentioned. A certain group of musicians maintained the song tradition of the ancient city of Kane's (Kültepe), although this city had long since disappeared. In Hittite cuneiform documents, songs and hymns sung in Hatti, Luwian, Pala, and Hurri languages and examples of dances performed in these ceremonies are presented. In these documents, the Katra woman performs different tasks in rituals, either alone or collectively. Singing, playing a musical instrument, and dancing, which they do to please and amuse the gods, are only a part of the cultic duties of Katra women. "(CTH 612) KBo IV 9" d., which refers to the sixteenth day of the Hittites' feast "AN.TAH.ŠUMŠAR". In the text numbered (obverse), "LÚ.MEŠZI-IT-TI" means "partner, shareholder", and "Zitti" means men dance and play an instrument. Zitti men play TIBULA (String instruments) after dancing next to the king in this ceremony. Katra women, who also find their place in the victim lists, are seen together with LUNAR (musician or singer) in the text "CTH 787: KUB 47 65 II 13-15" written in Hurrian language. According to this text, another duty performed by Katra women is to sing and dance the song zinzapuššiya: (zi)nzapuššiya (song) katra women (sing) and (they) dance. The singer sings" (Murat,2013, pp.116-134). Anatolia has been familiar with music and dance since the Neolithic Age (8500 BC). In general, music and dance offered sacrifices to the gods, drank in their honour, entertained them, and announced the beginning or end of an event. In many texts, music and dance are intertwined. For example, in the text of "KUB 10.89 I 20-37", a dance takes place in that ceremony and entertainment scene on the royal couple having a drink in honour of Zababa, the God of War: "The king and queen

are seated and a captain god Zababa in the shape of a lion standing on all fours (Zamama= in Mesopotamia. They drink in honour of the god of war. A great musical instrument is played, the acrobat (singing) is singing, and the slapstick claps his hands. (By the way) the drum and the bell (a two- or four-piece cymbal, a tempo-keeping tool in Turkish music) are played continuously. The dancers play and give the acrobat a glass, which is thought to be full of wine. He (the acrobat) approaches (the king and the queen) by kneeling. ...” (Ünal, 1993, pp. 11-31).

Dance for the Gods: Texts about music are often about religion. Music and dance were used to worship the gods, offer sacrifices, and announce the beginning or end of an event. For example, the king's arrival or the entrance to a building was announced with music (Ünal, 2003, pp. 136 – 137). In the text “CTH 476: KBo 5 1 III 48-54”, the Kummani priest Papanikri of Kizzuwatna origin performs the task of summoning the gods using the musical instrument “drum, def”. Sakiye (the person who will dance), the head of the Lallupians (city people living in Anatolia but whose exact location is not known), cries out: wa(iy)ati hapanusa. Saki starts to dance. When she dances, the cook starts (dancing) too. It returns to its place. The other lallupian holds his mantle on his back. They return to their places together. He holds the saki (def) (?) (In his hand), but does not steal it” (Yamaner,2018). People dressed in precious clothes danced to the music to entertain the Temple Gods (Brandau & Shickert, 2015). In the ceremonies in the temples, when the ceremonial attendant came out to the courtyard and shouted 'Music, Music', the instrumentalists began to play. At the same time, the nuns and priests with beautiful voices sang songs and hymns in chorus. Dancers danced. The king and queen would enter the courtyard (the main temple) by passing through the 5-post porch on the side of the Bathing House facing the temple courtyard, and everyone in the courtyard would enter the temple and take their places with the sign they gave by bowing down (Akurgal, 1988; Çiğ, 2008). Again, when the king and queen attended a ceremony, many musicians, singers, dancers and courtiers would greet them in the courtyard. At that time, a pitcher was brought, the king and queen's hands were washed, and towels were given to dry their hands. Meanwhile, the instrument was played. Priests and nuns sang or chanted in chorus. They danced with dancers. Some dancers would raise their hands to the sky and constantly turn (like the Mevlevi spinners today). Then, with the command of the king and queen, everyone in the ceremony area would go to the temple and take their places. The king and queen bowed their heads as they entered the temple. It was seen as a show of respect. In the continuation of the ceremonies, funny games, competitions and war games were played. They were fed the food offered to the gods and entertained with songs, dances, and entertainment (Sönmez, 2008, pp. 34).

Movements during the dance: Turning, raising the hands, bowing, head movements, other gestures, and facial expressions, looking at the person in the protocol (the king), and clapping hands are among the most common movements during the dance. There was also the clasping of the fingers and raising of the hands up and over to create an exciting dance Picture.

Clothes, masks, and nudity of the dancers: According to the Hittite texts, some of the participants in the ceremonies wore embroidered clothes. It is also said in the texts that acrobats in religious ceremonies wear colourful clothes (Sipahi, 2014, pp. 35-44). The dancers' clothes were like those of folk dances (folkloric) today. They were wearing coloured or decorated shirts. The queen would throw something like a scarf around her shoulders. While dancing, they would sometimes throw tulle over her shoulder. The important thing here was to maintain the body's mobility while dancing. They sometimes danced naked (like today's belly dancers). Some dancers wore animal masks on their heads and danced to the music by making animal sounds. Nude dancing women were also found on the reliefs. It is a general practice for the participants in Hittite ceremonies to wear various animal masks. In the "harp" ritual, a group wears goatskin, and howls like wolves. In some texts related to the culture of the Hatti god Teteshapi, possibly at purullili(ya) festivals, dancers wear bear or leopard masks in ceremonial hunting dances (İlmiye Çiğ, 2005, pp. 200).

Participants in the dance: Dancers were as crucial as musicians in the lives of the Hittites. The dancers came together, worked professionally, and sided with wealthy families to present stunning performances at the ceremonies. Dance performances were made in a discipline. Again, non-dancers could dance if they wished (Sayın, 2018, p. 131). Dancers and jesters also participated in the ceremonies (İlmiye Çiğ, 2005, p. 200). In religious ceremonies, he could dance with the queen if he wanted before God. Perhaps this dance performed in religious ceremonies was one of the methods used to reach God and communicate with him (Sayın, 2018, p. 131).

Group dances in the Hittites: BC. From the 8000s onwards, "group dances" became more common (Bachmann, 2011, p. 95). Holding each other's hands and forming a circle, group dancing was also common in the past. However, when the team of women dancing in a circle approached the king, they would immediately open the ring or fan, turn to the right and the left, and immediately turn their faces to the king so as not to turn their backs towards the king, so as not to be a shame. Apart from this, it is stated explicitly in the text that they should not make noise during the dance. It is stated that the audience shouted, "Come on, Curl" (Ünal,2020).

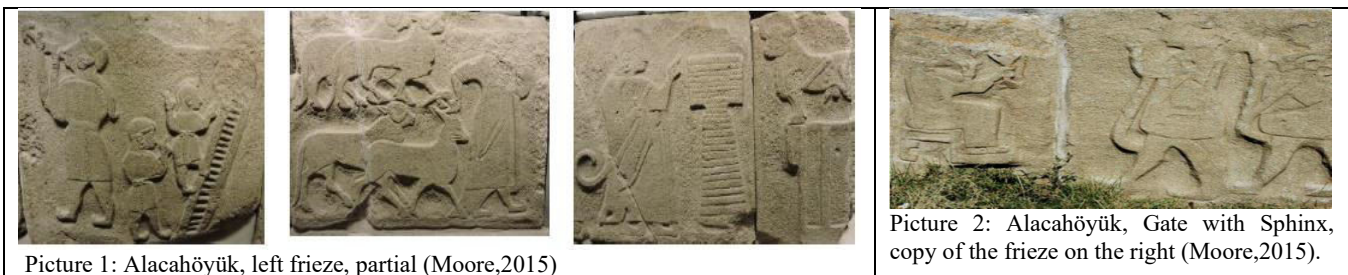
Hunting Dance: Among the dance types are those related to hunting. For example, a man wearing a leopard mask would come, and behind him would walk a hunter carrying God's bow. They would walk before God. Saki would give them drinks; they would drink and return empty glasses. After that, they would dance and come back. The origin of this hunting dance certainly goes back to the Neolithic culture of Çatalhöyük. In recent years, new documents have been found regarding the dance and acrobatic performances performed on the bull, symbolising abundance and fertility in hunting and power, rain, and fertility (Ünal, 2004, pp. 98-118).

Head Chef Dance: Elsewhere, the "Chief Chef Dance" is seen, performed by constantly turning around itself like the Mevlevi skies of the Lallupians: Sakiye, the head of the Lallupians, shouts 'wariyati hapanuša!'. Thereupon, the Saki starts dancing and dances with the chef's style (it always revolves around itself). Looking at the enthusiastic situation here, the Luwian wariyati hapanuša exclaims, "Come on! Curl!" it should have meant something like Meanwhile, another Lallupian would come after him and grab him by the collar. They would both start to spin together. The Saki is holding a dumbbell. However, it does not play it. Saki will then drink from the same pot. The audience would enthusiastically repeat the Luwian chorus sung by the dancers (Ünal, 2020).

Dance in Hittite written sources: Music and dance are frequently mentioned in Hittite written sources. Music and dance play an important role in festivals, cult ceremonies, celebrations, sacrificial ceremonies, competitions, and cult processions. In Hittite texts, GIŠTIBULA is generally accepted as the equivalent of the instrument (De Martino, 1995, p. 2662; 1997:484; Alp, 1999, p. 11; Dinçol, 1999, pp. 31-32). In Hittite religious texts, this instrument is accompanied by singing, dancing and cult practices in ceremonies. We encounter a similar image in Hittite texts; After the female dancers are lined up in a row in front of the king, they dance by moving one step to the left and one step to the right with their backs to the king (De Martino, 1995, p. 2666). In Hittite texts, the dance performed by kneeling is defined as extraordinary (De Martino, 1995:2665). Also, in the texts, a musician is known as LÚLUL-šiya- who dances on his knees (De Martino, 1995, p. 2667).

Reliefs and vases depicting dance scenes in Anatolia:

1- Alacahöyük reliefs: There is a group of three acrobats in the rituals depicted as active on Alacahöyük reliefs. Moreover, as one of the acrobats climbs on a ladder to the roof of what may be a temple to perform, the other prepares to follow. A third person amuses the gods and humans by holding a dagger below until they reach the roof. This acrobatic method was reflected in the texts of the Hittite Goddess of Nature, Teteshapi. In the orthostat friezes of the Sphinx Gate of Alaca Höyük, the left side of the gate progresses from left to right, from musicians/acrobats to a votive procession with animals and an intimate drinking scene where the king presents an offering in the form of a bull statue in front of a god (Picture 1). This progression, in abbreviated form, represents the progression from the upper frieze to the presentation scene in the third frieze of both full IHG vases. The right side of the door shows a shorter, less elaborate procession leading to a seated goddess (Picture 2). This face seems to correspond to the intimate scene in the second frieze of the vases. The division of the Sphinx Gate between the left and right sides, showing the worship of a male deity and a female deity, is like the division of the vases between the intimate scenes of the second and third friezes (Moore, 2015).



Picture 1: Alacahöyük, left frieze, partial (Moore, 2015)

Picture 2: Alacahöyük, Gate with Sphinx, copy of the frieze on the right (Moore, 2015).

The royal connection helps to define the nature of the cult participants depicted on the vases. Each Picture exists and is defined through its relationship with the king. For this reason, the upper frieze does not consist of an 'ordinary person' scene, as Özgüç claims (1988: 103). Instead, musicians and acrobats are all royal family members or temple staff (Haas, 1994). Small rural settlements such as Hüseyinede or İnandiktepe are unlikely to have talented acrobats in unique costumes or musicians who can play the harp for two. As for the male cult participants, the distinctive short white tunic with protruding triangle underwear, not seen in other Hittite arts, emphasizes the group's solidarity and distinguishes them from the rest. In addition to the royal family, later Festival texts almost always list cult participants as senior royal officials: Commander of the Palace Guard, Head Page, Steward, Kitchen Master, etc. As Haas points out, this is the same closed world as seen in title deeds (CTH 222) and Telepinu Edict (CTH 19) (1994:679) (Moore, 2015).

2-Kartep relief: On one of the Carchemish orthostats (found in the Museum of Anatolian Civilizations), an orchestra and a dancing Picture are depicted, one of which plays an instrument, one plays a double flute, and the other plays soundbars (Tunçer, 2005, p.81).

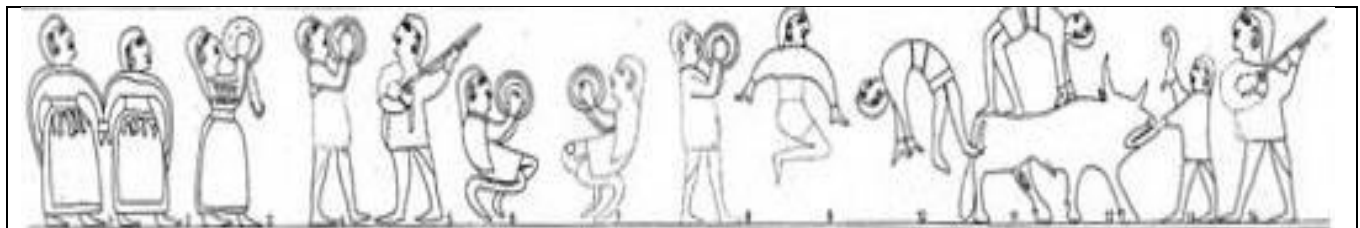
3- Çatalhöyük reliefs: In Çatalhöyük Level V, there is a rather large bull depiction on a wall (Hodder, 2014). A crowd of people dressed in leopard skin can dance around the bull, with both arms open, with the bow they usually lift. The wall paintings of Çatalhöyük houses are significant in Anatolian iconography; Ceremonial dance moves are performed around sacred animals such as bulls and deer. The best support for music and dance in the Hittites came from the Hittite vases with reliefs dating to the early Hittite period (Sipahi, 2019, pp. 71-97).

Some vases with dancing Pictures:

1-Boğazköy vases: A car is mentioned during a religious ceremony. Silver panther, silver wolf, gold lion, silver and lapislazuli reed pigs, silver bear, etc. All the animals and the sacrificial owners, consisting of the king, parade before the king. Acrobats dance to the accompaniment of clapping their hands. The horns and yokes of the oxen harnessed to the chariot were plated with silver. It also has crescent-shaped silver ornaments. The belly dancer, one of whom is naked, is standing behind the car (Ünal, 1993, pp. 11-31).

2-Hüseyindedede vase: An old Hittite vase with relief and painting in Yörüklü/Hüseyinde near Çorum (located in Yörüklü, Sungurlu district of Çankırı) has been identified as the Hüseyindedede vase. Scenes depicting dancing men and women on the relief vases on Hüseyindedede Hill were seen (Yıldırım, 2001: 2). The one of the Hüseyindedede vases with a single frieze has a theme like the scenes of jumping over the bull that we know from the Aegean and Near East. The scene here depicts the main scene of a religious ceremony that takes its roots from the past and is accompanied by music. On the left side of the frieze, two different types of drummers are depicted the dancing women holding hands and the male instrument player. On the right part of the frieze, an acrobat holding a bull and performing acrobatics on the bull, and musicians playing enstrüman and drumsticks are depicted in front of them (Sipahi, 2005, p. 662).

Hüseyindedede B vase: Hüseyindedede B vase has a white slip and a funnel rim without a handle. It bears a single bicolour relief frieze. This frieze shares the same iconography and themes as the upper relief bands of IHG vases: it depicts music, dance, and gymnastics (Picture 3). The vase depicts 13 human Pictures of both sexes, usually evenly spaced and in profile. Similarly, there are 11 (İnandiktepe A) and nine (Hüseyindedede A) male and female Pictures in two large vases. Both this and IHG vases depict male lute players wearing triangular underwear and short white robes. All three-show female bellringers in profile, wearing long tunics with belts at the waist. Likewise, the acrobats in this vase and the İnandiktepe vase A wear short, tight tunics and leap quite similarly. At the level of representation, the shared style in the depictions of Pictures, costumes, and musical instruments argues that this vase should be classified with IHG vases. In this vase, a cult dance is performed with the hands up. In this single frieze staged on the Hüseyindedede Vase, a cult ceremony involving musicians and dancers and the scene of a backward jump from the back of a bull is described (Picture 3). The first two Pictures on the frieze are dancers holding hands (Sipahi, 2001, p. 108). Here, the woman plays by raising her hands and licking her fingers to the accompaniment of music (Reyhan et al., 2015, p. 104). In the middle, two Pictures are seen kneeling opposite each other and ringing the bell. They are estimated to continue to move by crouching on their knees and getting up (Sipahi, 2019, p. 82). In another scene of this vase, long-sleeved belly dancers dancing by raising their hands carry many rattles or bells hanging from their belts (Ünal, 2004, pp. 98-118). Salto's made on the back of a bull are depicted on the Hüseyindedede vase. The jump shows of the acrobat on the back of the bull is given with two moving scenes. In the first scene, the acrobat is depicted with his hands and feet on the bull's back with his back down (the bridge position established by gymnasts and wrestlers today on the back of the bull), while the second is depicted as he falls from the back of the bull by throwing a Salto (Ünal, 2004, pp. 98-118).



Picture 3: Relief of Hüseyindedede vase (Sayın, 2018, pp. 133). There are depictions of people dancing and somersaulting and jumping over the bull.

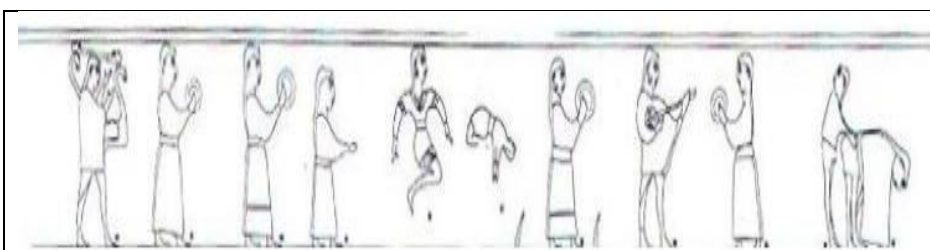
The person throwing the flip may also be depicted in a reverse roller or backflip position. The Picture flipping backwards is jumping where the air-jumping Picture next to it stands with its arms open. It seems that it can be said

to spin around itself in the air. Again, the jumping acrobat's tight-fitting (attached like tights today) clothing is ornamented (in Hittite texts, it is mentioned that acrobats wore fancy dresses). Considering the dress and movement of the person jumping into the air, he is probably a modern-day floor gymnast. Again, when the people in the upper frieze are examined, their gaze gives a strong sense of movement. In the İnandiktepe vase, two men are playing the oud, and a woman is playing the bell. There are also two female dancers in Hüseyindede's vase. Behind the musicians and dancers, a wagon approaches, led by a man in fancy dress, pulled by two oxen. He wears the short-sided long-sleeved tunic and protruding triangle underwear that most relief vases men wear. She also sports armbands, cuffs, and a neck scarf. This dress resembles the person who led the procession on the third frieze of İnandiktepe A vase. He holds a small cream-coloured object, perhaps a bottle, in his left hand. It differs from the example of İnandiktepe A, which shows 11 Pictures dealing with music, dance, food preparation and feasting at the bottom of the frieze (Moore, 2015).

3-Inandik Vase: The vase was found in İnandiktepe (Hittite settlement) between Ankara and Çankırı road. There are six friezes on the vase, 4 of which are embossed and 2 of which are geometrically patterned. There are two acrobats on the İnandik vase. According to the depictions on the İnandik vase, many people carry instruments. In the text of a holiday description, "the rites (halliyari-), acrobats, supplicant and librarian stand up with the lyr, walk and take their places (to make music with instruments)" (Ünal, 1993, pp. 11-31).

The scenes of the holy marriage ceremony are depicted on the friezes of the İnandik vase. Cult scenes are in four rows on top of each other.

* Two women are playing with each other. A man playing the instrument, behind them an acrobat, a dancer, a woman playing, and a woman playing the lyre and a man playing the lyre standing behind them (Sönmez, 2008, pp. 38). There are 11 Pictures in total, six women and five men (Picture 4). Judging from the Pictures in the middle on the upper frieze of the İnandiktepe vase, there is a somersault of two acrobats or acrobats accompanied by musicians of both sexes. On the frieze, which is in the first row from the top, there is a Picture in the one-and-a-half position and behind him is a person preparing to jump. This scene is given as a sex scene in most sources. From an athlete's point of view, this scene is considered a sex scene, resembling a leapfrog game, or jumping over the safe in instrumental gymnastics. The jumping movement over the bull and the bridge movements on the bull in the Hüseyindede vase supports the view that this scene is a sports gymnastics scene. So, jumping over an obstacle was an everyday activity at that time. In other words, it is a movement with a high aesthetic appearance and high risk to entertain people. Again, in this frieze, the same movement from left to right in the finished vase is seen. Seven of the Pictures are facing right, and one is facing left. As for the remaining three, one of the gymnasts is looking up forward, the male partner is looking backwards (left) and up, and the female partner is looking down. Like the finished vase, the heads are visible in profile, and all male and female Pictures share the same hairstyle. Long black hair is swept behind the ears and reaches down to the nape. The dress also repeats the two styles seen in the Bitik vase: a short white tunic with triangular underwear and long sleeves worn by men and a long white robe with a belt at the waist, mostly worn by women. In addition, the two acrobats wear another dress, which may be a tight, short tunic with long sleeves and no protruding underwear (Picture 5). Stripes (embroidered?) are seen on the hem, collar, and sleeves of the left-hand acrobat's clothing (Moore, 2015).

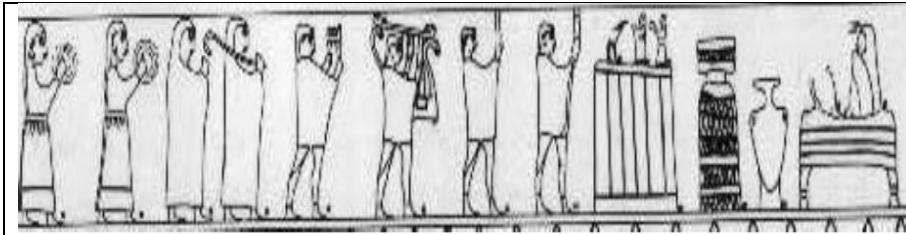


Picture 4: İnandiktepe Vase upper frieze drawing (Özgüç, 1988)



Picture 5: İnandiktepe A vase, upper frieze, acrobats (Moore, 2015).

*In the second frieze of the vase, a temple model, a large altar, a cult vase and a god and goddess are seen on the bed (Picture 6.). In this scene, a procession is seen advancing towards the god and goddess sitting on the heavenly bed. Two women were playing the lyre, and a man was playing the lyre. In the temple depiction in front of the procession, a woman plays the instrument, and a man plays the instrument. It is thought that there is a dancing Picture in the middle (Sönmez, 2008: 39).



Picture 6: The second frieze from the top of the İnanlık Vase (Sönmez, 2008, pp. 39).



Picture 7: İnanlıktepe A vase, lower frieze, harp for two (Özgüç, 1988).

*In the lower frieze of the İnanlıktepe vase, an altar and two gods sitting on either side of a jar are reminiscent of two goddesses sitting on the throne with a pot and an altar on the second frieze. Alternatively, a priestess (this scene is difficult to understand) is depicted dealing with a statue of a goddess. It shows two dancers facing each other on the lower frieze of the İnanlıktepe vase. Fourth frieze: The largely restored dance scene of the lower frieze is directly below the acrobats on the upper frieze as if contrasting the imposing strides of the two long-robed men through the hall to the festive open-air jumps and somersaults of the men in short tunics. The two men are accompanied by a two-person harp, an almost unimaginable palace instrument, in the rustic country house setting of İnanlıktepe (Picture 7). (Moore, 2015).

Similarity between the İnanlık vase and Hüseyindede vases: There are two very different focal points on the upper part of the İnanlıktepe vase, two jumping acrobats and a gangbang act (gymnastic scene and movement in our opinion). The lower frieze of the Hüseyindede vase depicts two pairs of bulls facing each other simply and boldly. In contrast, the İnanlıktepe vase intensely depicts scenes of dancing, food preparation and banquets. The İnanlık vase and Hüseyindede vase scenes are related to each other. The final friezes of the three vases can be listed as follows: 1. Hüseyindede A, 2. Hüseyindede B and 3. İnanlık vase.

*Hüseyindede A vase is the leading woman's dance and musical entertainment,

* In the Hüseyindede B vase, the man is standing on the bull for the Storm God or the bull dance of the man,

*The ceremony ends with the sacred union of men and women accompanied by dance music after the dowry is carried to the holy house or the most sacred room of the temple with the İnanlık vase (<https://acikders.ankara.edu>).

4-Fixed Vase: The vase's surface is divided into three registers or friezes, divided by two painted stripes above and below the middle register. The stripes show a diagonal striped design painted in red and black on a cream surface. The images on the friezes mainly consist of human Pictures, a building, and a bull. In total, the surviving fragments show 15 human Pictures. As for the lower vault, the heads of the two men holding the daggers are preserved, as Özgüç puts it, just below the first two victims (Picture 8). Based on his stance, he looks more like he is dancing than fighting. This conclusion is supported by the bellringer, which may accompany the bell-ringing dancers in Trailer B (Picture 9). The finished frieze looks like dancers. On the lower register of the finished vase, two opposing Pictures (opposite pairs of male dancers) appear to be dancing. As such, they reflect two opposite dancers on the lower frieze of the İnanlıktepe vase. In the lower register of the finished vase, two opposing Pictures seem to be dancing (Moore, 2015).



Picture 8: Finished Vase (Özgüç, 1988)

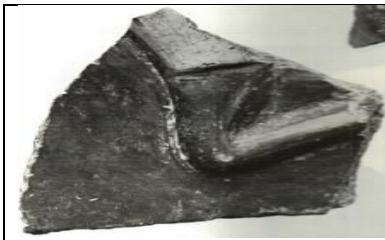


Picture 9: Finished vase, fragment B (Özgüç, 1988)



Picture 10: Boğazköy/Hattusa, IHG sherd, feet in opposite directions (Boehmer, 1983).

5-Boğazköy/Hattusa – eagle's claw fragment: The second pottery depicts a crossed leg and is 4.0 cm high and 4.6 cm wide (Picture 10). Boehmer (1983) argues that he represents dancers. This seems to be a well-founded conclusion, given the dance scenes on the lower and upper friezes of IHG vases (Moore, 2015).



Picture 11: Eskiyyapar vase B, piece A, acrobat (Özgüç, 1988)



Picture 12: Eskiyyapar vase B, piece B, opposite Pictures (Özgüç, 1988).



Picture 13: Eskiyyapar vase fragment (Sipahi, 2019)

6-Eskiyyapar pottery B: Stool as the image of Goddess Halma suit: The bent leg of the acrobat in fragment A (Picture 11), the jumping acrobat on the upper frieze of the İnandiktepe vase shows the same image. Similarly, the two opposing Pictures in long robes in the pottery of Eskiyyapar B (Picture 12) recall the restored scene from the lower frieze of the İnandiktepe vase. However, notice that the dress is different: In Eskiyyapar scene B, two dancers wear a long gown with a belt at the waist, while in the İnandiktepe stage, the dancers wear a long gown with an open front (Moore, 2015). Mutual male dancer couples are also seen in Eskiyyapar pieces. The Eskiyyapar B pottery belongs to a vase with human Pictures like the İnandiktepe A vase. The potsherds show parallelism with the scenes on the lower and upper plates of the İnandiktepe A vase. They depict fragments of ten Pictures, three in long robes with an open front and three in long robes with a belt. One other Picture wears a short robe with protruding triangle underwear, and other wears a short acrobat tunic. It is impossible to say what the two Pictures wear (Moore, 2015).

Clothes in Eskiyyapar and İnandik vases: In Eskiyyapar B, two dancers wear a long gown with a belt at the waist, while in the İnandiktepe stage, the dancers wear a long gown with an open front.

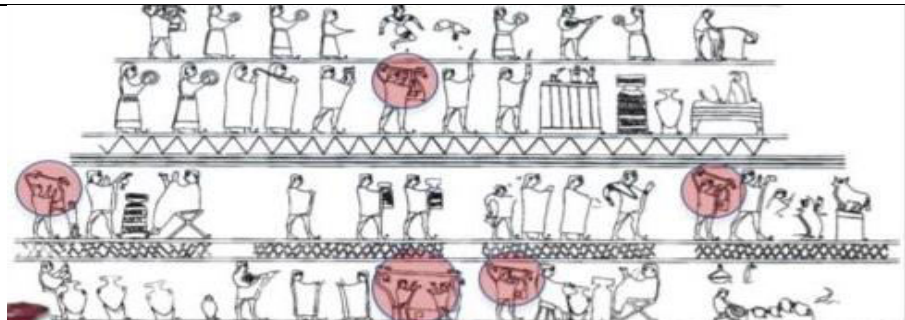
Ceremonies in Hittite vases: Ceremonies are seen in three ways.

1-Just Dancers: The heads of female Pictures 1 and 2 are depicted in profile; their bodies are depicted from the front. Holding hands, they are performing a traditional “halay-like” dance in Anatolia today, which is not foreign to us (Yıldırım, 2013, p. 236). In Hüseyindede, women dance the “halay” in vase B (Sipahi, 2019). As seen in Picture 14, her free hands are stuck to the side of her skirts. They are likely singing while dancing.

2- Those who dance by playing a musical instrument: Pictures 6 and 7 dance by playing a musical instrument. They ring their bells, kneeling to each other. They probably continue their movements by crouching on their knees and standing up (Picture 15).

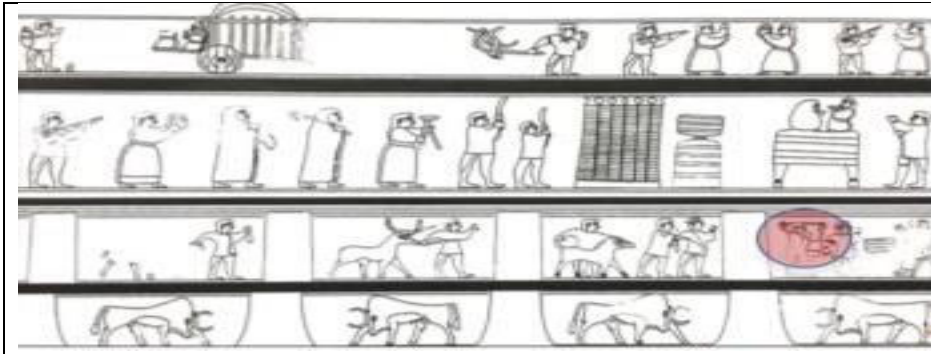


Picture 14: Hüseyindede B, Hüseyindede Hill, (circa 1650 BC). Çorum Archeology Museum (Ünal, 2016)



Picture 15: İnandik vase (Sipahi, 2019)

3- Dance/acrobatics (bull dancers): Consists of Pictures 9, 10 and 11. Picture 9 jumps where it is. This movement is recognized from other Old Hittite relief vases. There is a jumping Picture in the İnandik vase and a piece from Boğazköy. Picture 10 rolls backwards by pressing the knee of the bull's hind leg. Picture 11 is facing up while putting hands and feet on the bull's back in an inverted position. Pictures 9, 10 and 11 must have represented a single person. However, the three separate movements are not interconnected. It must have represented a solo movement performed by the dancer accompanied by music during the ceremony (Picture 16). At this time, the music must be stopped with a command (Alp, 1999, p. 53).



Picture 16: Hüseyindedede vase (Sipahi,2019).



Picture 17: Bull dance at Çatalhöyük (Sipahi,2019).

Dance with left movements: The jumping Pictures in the İnanlık vase and Boğazköy piece exhibit an acrobatic show or dance movement. In the texts, there are acrobatic and dance moves such as "turning", "running", "standing on your head or hands", and "walking forward" (Alp, 1999, p. 53) (De Martino, 1995, p. 2665). In addition, the unique dancers and dances of the cities and regions are also mentioned (Alp, 1999, p. 53). The scene of standing on the bull, examined here within the scope of dance and music, is not an acrobatic movement performed alone. In addition, the unique dancers and dances of the cities and regions are also mentioned (Alp, 1999, p. 53). The scene of standing on the bull, examined here within the scope of dance and music, is not an acrobatic movement performed alone. It appears as a new Hittite dance style in which interconnected solo movements associated with the bull are performed with other dancers accompanied by music.

Hittite Bull Dance or Standing on a Bull: Unlike the sportive practice on a moving bull, where the skills of the Aegean world are displayed, the movement of Picture 11 in Hüseyindedede is performed on a controlled bull accompanied by dance and rhythm. The Bull Jumping Scene" is seen as a demonstration of skill and is depicted as a mere momentary act. It symbolically demonstrates the approach of asserting oneself to oppose the bull and its power. It is discussed that the root of this tradition goes down to Çatalhöyük in Anatolia. A Picture standing on a bull is depicted on the wall painting of a sacred building in Çatalhöyük (Mellaart, 1966), and there are many human Pictures around the bull in the scene. Only the Picture at the level of the back is the closest and makes a different movement from all of them. Whether on his back or in perspective, this move is an acrobatic dance move associated with the bull (Picture 17).

CONCLUSION

In the Hittite civilization in Anatolia, hunting, archery, shooting and hunting, boxing, wrestling, gymnastics, and circus performances, running, war games, coach-bull fights, and dance activities were performed a lot. It has been understood that dance activities were performed to please the gods and entertain people, especially in the Hittite period reliefs Alacahöyük, Kartepe and Çatalhöyük, and in the vases found (such as Bitik, İnanlık and Hüzeyindedede) and Hittite texts. It has been determined that there are some movements in today's gymnastics (bridge building, flipping, somersaulting, and jumping from the crate) and bull dance or jumping over the bull, especially in the İnanlıktepe and Hüseyindedede vases, in addition to dance movements accompanied by music. Again, according to many authors, the scene in the İnanlıktepe vase, defined as the sex scene, is considered from the point of view of sports science. When it is associated with the jumping over the bull scene in the Hüseyindedede Vase, it is considered gymnastics show scene.

REFERENCES

- Akurgal E. (1998). *Anadolu Kültür Tarihi*, TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları, 417.
- Boehmer, R.M. (1983). *Die Reliefkeramik von Boğazköy. Grabungs Kampagnen 1906 – 1912. 1931 – 1939. 1952 – 1978*, Berlin.
- Brandau B. ve Schickert H. (2015). *Hititler-Bilinmeyen Bir Dünya İmparatorluğu*, Arkadaş Yayınevi, 4. Basım, 342
- Çığ M. İ. (2008). *Hititler ve Hattuşa*, Kaynak Yayınları, 8. Basım, 229.
- Çilingir S. (2011). *Hitit Tapınak Kentleri*, Ege Üniv. Sosyal Bilimler Enst. Tarih (Eskiçağ Tarihi) ABD, Yüksek Lisans tezi, İzmir, 210.
- Diñol, B. (2016). "Eski Yakındoğu'da Müzik ve Dans", *Navisalvia 2015 Sina Kabağaça Anma Toplantısı Musica, Arkeoloji ve Sanat Yayınları*, İstanbul, 13-28.
- Hodder I. (2014). *Çatalhöyük Leoparın Öyküsü*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Masalıcı Şahin, G. (2018). Hititlerde Müzik, Müzik Aletleri ve Müzisyenler, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eski Çağ Tarihi Anabilim Dalı, Ankara
- Murat, L. (2013). “Kült Görevlisi Şarkıcı Kadınlar: MUNUS(.MEŠ) katra-, MUNUS(.MEŠ) hazgara-”, Ankara Üniversitesi DTCF Tarih Araştırmaları Dergisi, 54, Ankara, 116-134.
- Moore T. (2015). Old Hittite Polychrome Relief Vases and The Assertion of Kingship in 16th Century BCE Anatolia, A Master’s Thesis, Department of Archaeology İhsan Doğramacı Bilkent University, In Partial Fulfillment of the Requirements of the Degree of Master of Arts, Ankara
- Reyhan, E., Cengiz T. B. (2015). Eski Çağ Tarihi ve Uygarlığı El Kitabı, 1. Baskı, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Sayın, M. (2018). Neolitik Çağ’dan Hititlere Anadolu’da Müzik ve Enstrümanlar, 1. Baskı, Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Schachner A. (2019). Hitit Sanatının Gelişimi ve Toplumsal İşlevlerine Dair, Hititler-Bir Anadolu İmparatorluğu (içinde), M. Doğan-Alparslan ve M. Alparslan (ed.),Yapı Kredi Yayınları,104-125.
- Sipahi, Tunç. (2001). "New Evidence from Anatolia Regarding Bull Leaping Sce-nes in the Art of the Aegean and the Near East". *Anatolica*, 27, 107-125.
- Sipahi, Tunç. (2005). "Hüseyindede'den Hitit Tasvir Sanatı İçin Yeni Bir Sahne". *V. Uluslararası Hititoloji Kongresi Bildirileri*, 661-678.
- Sipahi, İ.T. (2014). An Addition to Old Hittite Relief-Vase Art: A “Bull-Headed Man” From Eskiyaşar, Arkeoloji ve Sanat,145:35-44, <https://www.researchgate.net/publication/338685802>
- Sipahi, İ.T. (2019). “Hititlerde Dans – Müzik ve Günümüze Yansımaları”, Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi, Sayı: 1, 71 – 97.
- Sipahi T. (2005). “Hüseyindede'den Hitit Tasvir Sanatı İçin Yeni Bir Sahne”, V. Uluslararası Hititoloji Kongresi Bildirileri, Çorum s.662.
- Sönmez D. (2008). Antik Dönemde Anadolu’da Müzik ve Müzik Aletleri, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tunçer B. (2005). Eskiçağ Kilikia Çalgıları, Pan Yayıncılık, İstanbul.
- Ünal A. (1993). Boğazköy Metinlerinin ışığı Altında Hititler Devri Anadolu’sunda Folklorik ve Arkeolojik Veriler Arasındaki İlişiklerden Örnekler, Sh.11-31, (edit.: Kıvanç S., Arslan M., Mutlu S.)
- Ünal A. (2003). *Hititler Devrinde Anadolu II*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Van Dijk, Ranefe. (2013). "Bull-Leaping in the Ancient Near East". *Journal for Semitics*, 22 (1), 144-162.
- Ünal A. (2004). “Çivi Yazılı Hititçe Kaynaklara Göre Hititler’de ve Çağdaş Eski Anadolu Toplumlarında Müzik, Dans, Eğlence ve Akrobatik Oyunlar”, I. Uluslararası Tarihte Anadolu Müziği ve Çalgıları Sempozyumu, Ankara ;98-118.
- Ünal, A. (2016). Hititlerde ve Eski Anadolu Toplumlarında Din, Devlet, Halk ve Eğlence (Müzik, Dans, Spor, Akrobasi, Sirk ve Gladyatör Oyunları), Bilgin Kültür Sanat Yayınlar, Ankara. s.75.
- Ünal A. (2020). “Eğlence, Müzik, Dans, Oyun, Yarış” <https://aktuelarkeoloji.com.tr/kategori/bir-mitos/eglenme-muzik-dans-oyun-yaris>
- Yamaner M. (2018). Eski Mezopotamya ve Anadolu’da Müzik, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Ana Bilim Dalı Eskiçağ Tarihi Programı Yüksek Lisans Tezi, Denizli
- Yıldırım T. (2001). “Hüseyindede Kabartmalı Vazosunda Betimlenen Dans Eden Bir Hititli”, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih – Coğrafya Fakültesi Dergisi, 41(1-2); 1-7.

Internet references:

<https://hititerra.com/seramik-tarihcesi/>

https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/174632/mod_resource/content/1/7%20Kabartmal%C4%B1%20K%C3%BCl%20Vazolar%C4%B1n%C4%B1n%201%C5%9F%C4%B1%C4%9F%C4%B1nda%20Eski%20Hitit%20Sanat%C4%B1.pdf

<https://www.milliyet.com.tr/molatik/galeri/olimpiyat-oyunlari-adoluda-mi-basladi-73494/8>



Öğretmenlerin Yaşam Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Examining Teachers' Life Purposes in Terms of Various Variables

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin yaşam amaçlarının çeşitli etkenlere göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemektir. Bu çerçevede "1.Öğretmenlerin yaşam amaçları ne düzeydedir?" ve "2.Öğretmenlerin yaşam amaçları cinsiyet, yaş, medeni hal, mesleki kıdem, eğitim durumu, milli eğitim sistemindeki öğretmenlik durumu, görev yeri, çalıştığı kurum türü, branş, aldığı ücret değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?" sorularına yanıt aranmıştır. Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanımına yer verilmiştir. Çalışmanın evrenini; İstanbul ilinin Avrupa bölümünde yer alan Avcılar, Arnavutköy, Çatalca, Esenyurt, Beylikdüzü ve Küçükçekmece ilçelerinde yer alan kamu okullarında, 2022-2023 eğitim ve öğretim sezonunda görevine devam etmekte olan okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu ve İlhan (2009) tarafından geliştirilen "Yaşam Amaçları Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde frekans, aritmetik ortalama, Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Veri analizi sonucuna göre öğretmenlerin yaşam amaçlarının toplam ölçek puanları ile içsel amaçlar ölçeğine göre katılıyorum düzeyinde, dışsal amaçlar ölçeğine göre biraz katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. İçsel amaçlar ölçeğinin aileye katkı, anlamlı yaşam, ilişki, sağlık ve topluma katkı alt ölçeklerinde katılıyorum düzeyinde, kişisel gelişim alt ölçeğinde tamamen katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. Dışsal amaçlar ölçeğinin çekici olma/ıma ve tanınma/ünlü olma alt ölçeğinde biraz katılıyorum düzeyinde, zengin olma/maddi başarı alt ölçeğinde katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenler yaşam amaçlarından en çok kişisel gelişim amacını, en az ise tanınma/ünlü olma amacını önemsemektedirler. Öğretmenlerin yaşam amaçları "cinsiyet", "medeni hal", "mesleki kıdem" ve "görev yeri" değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin yaşam amaçları cinsiyet değişkenine göre sadece dışsal amaçlar ölçeğinin zengin olma/maddi başarı alt ölçeğinde ve dışsal amaçlar ölçek puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık kadın öğretmenlerin lehinedir. Dışsal amaçlar açısından bulgulara bakıldığında kadın öğretmenler zengin olma amacını erkeklerden daha fazla önemsemektedirler. Öğretmenlerin yaşam amaçları yaş, eğitim durumu, milli eğitim sistemindeki öğretmenlik durumu, çalıştığı kurum türü, branş, aldığı ücret etkenlerine göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Yaşam Amacı, Öğretmen, Sınıf Öğretmeni, İçsel Amaç, Dışsal Amaç

ABSTRACT

The main purpose of this research is to determine whether teachers' life goals make a significant difference according to various factors. In this context, "1. What is the teachers' life goals?" and "2. Do the life goals of teachers differ according to gender, age, marital status, professional seniority, education level, teaching status in the national education system, place of duty, type of institution, branch, and salary they receive?" answers to the questions were sought. In this study, the use of descriptive survey model is included. The universe of the study; Preschool teachers, classroom teachers and branch teachers who continue to work in the public schools in the districts of Avcılar, Arnavutköy, Çatalca, Esenyurt, Beylikdüzü and Küçükçekmece located in the European part of the province of Istanbul in the 2022-2023 academic season. The sample of the study consists of a total of 354 preschool, classroom teachers and branch teachers working in these districts. Personal Information Form and "Life Purposes Scale" developed by İlhan (2009) were used in the research. In the analysis of the data, descriptive statistical analysis was used to analyze the dimensions, factor analysis was used to analyze the variables, Mann Whitney U Test was used for the gender variable and Kruskal Wallis H Test was used for the other variables. According to the results of the data analysis, it was seen that the teachers' life goals were at the level of agree according to the total scale scores and the internal goals scale, and at the level of agree according to the external goals scale. It was observed that the internal goals scale was at the level of agree in the subscales of contribution to the family, meaningful life, relationship, health and contribution to society, and at the level of completely agree in the personal development subscale. It was seen that I agree slightly in the subscale of being attractive/image and being recognized/famous, and agree at the level of being rich/material success. Teachers care most about personal development and least recognition/becoming famous. Teachers' life goals do not show a significant difference according to the variables of "gender", "marital status", "professional seniority" and "place of duty". According to the gender variable of the teachers' life goals, there is a statistically significant difference only in the wealth/material achievement subscale of the extrinsic goals scale and according to the extrinsic goals scale scores. This significant difference is in favor of female teachers. When we look at the findings in terms of external purposes, female teachers care more about the purpose of getting rich than males. The life goals of the teachers show a statistically significant difference according to the factors such as age, educational status, teaching status in the national education system, type of institution, branch, and salary.

Keywords: Life Purpose, Teacher, Classroom Teacher, Internal Purpose, External Purpose

GİRİŞ

Dünya üzerinde var olan besin zincirine bakıldığında her varlık durağanlığını korusa da kendisine belirlenmiş ödevleri bulunmaktadır. Bir bitkinin çekirge tarafından yenilmesi, çekirgenin bir kurbağanın yemek menüsü olması, kurbağanın bir kartal tarafından avlanması, kartalın bir avcı tarafından vurulması, kartalın toprak olması ve toprağın

Taner Fırat¹

Hatice Vatansver Bayraktar²

Buket Açıkse Fırat³

Muzaffer Güvenç⁴

How to Cite This Article

Fırat, T., Vatansver Bayraktar, H., Açıkse Fırat, B & Güvenç, M. (2023). "Öğretmenlerin Yaşam Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 9(63):2628-2660.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JOS HAS.68985>

Arrival: 19 January 2023

Published: 30 April 2023

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

¹ Müdür Yardımcısı, Cumhuriyet İlkokulu, İstanbul, Türkiye

² Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği, İstanbul, Türkiye

³ Öğretmen, Leyla Bayram İlkokulu, İstanbul, Türkiye

⁴ Okul Müdürü, Vali Rıdvan Yenişen İlkokulu, İstanbul, Türkiye

yeniden başka bir bitkiye hayat vermesi örnek verilebilir. Her canlının gerçekleştirmesi gereken bir görevi bulunmaktadır. Her yaşam yeni bir döngü ortaya çıkarmaktadır. Bir varlığın sonu yeni bir varlığın yaşamının başlangıcını oluşturmaktadır. İnsanlar ve doğa karşılıklı çıkarlarını koruyarak doğru ve kabul edilebilir davranışların ortaya çıkması gerekmektedir (Vatansever Bayraktar ve Fırat, 2020). Dünya üzerinde her ekolojik sistem birbiriyle bağlantı içindedir. Bu ekolojik sistem üzerinde her canlı kendini gerçekleştirmek ve yaşam amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Dünya genelinde yaşamlara olumlu veya olumsuz dokunuşlarda en fazla etki eden varlık insandır.

İnsanlar kaderlerini kendileri yazamadıkları için yaşam döngüsü içinde bazen kendilerinin belirledikleri bazen de belirlemedikleri olaylar gerçekleşmektedir. Bütün insanlar kendilerince yaşamları boyunca yapacaklarını günlük, aylık, yıllık gibi dilimlere ayırmışlardır. Bu ayrılan zaman dilimleri içerisinde kısa veya uzun vadeli amaçlar bulunmaktadır. İnsanların hayatları boyunca ulaşmaya çalıştıkları değişik emelleri vardır. İnsanların hayatının anlam kazanmasını sağlayan bireyin hayata tutunmasına neden olan amaçlarıdır. Aslında bireyi şekillendiren yaşam ve amaç kavramlarıdır. İnsanlar yaşam ve amaç kavramlarını kendilerine göre tanımlamışlardır. Bu tanımlamalar TDK (2023)'da sözlük anlamı olarak yaşam *“Doğumla ölüm arasında yaşanan süre, ömür, hayat”* iken, amaç *“Ulaşılmak istenen sonuç, maksat, meram”* olarak ifade edilmektedir (sozluk.gov.tr). Yaşam ile amaç sözcüğünün birleşimi ile yaşam amacı *“Bir bireyin doğum ile ölümü arasında ulaşmayı düşündüğü noktanın tasarlanmasıdır.”* (sozluk.gov.tr) şeklinde ifade edilmektedir.

İnsanlar yaşamları boyunca belirledikleri amaçlarını gerçekleştirmek için çalışmışlardır. Hayatlarında belirledikleri hedeflere ulaşmak için uzun veya kısa vadeli planlamalar gerçekleştirmişlerdir. Kişiler yaşam amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırken bazı zamanlarda belirledikleri hedefe ulaşırken bazı zamanlarda ise ulaşmamışlardır. Kendimizce oluşturduğumuz bu seçimler yaşam biçimlerimizin planlanmasında, tercih ettiğimiz davranışlarımızda, yaptığımız çalışmalarda veya ileride yapacağımız seçimlerde etkili olmaktadır. İnsanların maksatları ne olursa olsun yaptığı tercihlerde birçok etken etki etmektedir. Bunlara örnek verecek olursak kişinin cinsiyeti, yaşı, maddi durumu, eğitim durumu, başarılarını veya başarısızlıklarımız, fiziki yapımız gibi daha birçok etken yaşam amaçlarımızı belirlemede büyük bir öneme sahiptir. *“Kişiler arası ilişkileri geliştirme, kendini kabul etme, fiziksel zindeliğini koruma ve sürdürme, ihtiyacı olanlara yardım etme gibi amaçlar psikolojik sağlık üzerinde olumlu katkılar sağlarken, zengin olma, ünlü olma ve çekici olma gibi dışsal amaçları sürdürmek ve ulaşmak ise psikolojik sağlığı olumsuz etkilemektedir”* (İlhan, 2009).

Her birey kendine amaç belirler ve bu belirlediği amaçlarını hayata geçirmek için uğraşmaları, bireyin güçlenmesine ve olumlu duygular geliştirmesine yardım etmektedir. Bireyler için belirledikleri alanda bir amaç oluşturmak ve oluşturduğu bu amaçları yaşamlarına yansıtmak tüm insanlarda ortaya çıkan en belirgin özelliktir (Eryılmaz ve Aypay, 2011). İnsanların yaşam hakkındaki genel değerlerinin organize bir şekil alarak, genel inanış haline bürünmesine yaşam amaçları diyebiliriz. Gerçekleşen bu inançlar insanların yaşamlarında, meslek seçimlerinde, geleceklerine dair yaptıkları planlamalarda ve gelecek planların şekillenmesinde ana madde vazifesi görmektedir. Bilinçli bir şekilde oluşturulmayan yaşam amaçları bireylerin yanlış seçimler yapmalarına neden olmakta ve bireyin hayatının her noktasında mutsuz, başarısız ve sağlıksız nesillerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Ülkelerinde genç nesli fazla olanların bu konuda dikkatli olunması gerektiğini vurgulamaktadır (Demirel, 2013).

Zamanımız içinde önem atfeden konulardan bir tanesi de yaşam amaçları ve yaşam amaçlarını etkileyen etmenlerdir (Gülmez, 2013). Yaşam amaçlarının doğru oluşturulması bireyin doğumundan başlar ve ölümüne kadar devam etmektedir. İnsanlar amaçsız ve hedefi olmadan yaşamını sürdürmeye başlar ise birey kendi varlığı içinde boğulur. Bireyin hayatında bir anlam olmaması *“anlamsızlık”* olarak tarif edilmektedir (Frankl 2009). Örneğin son model arabanız var ve acil işiniz var; arabaya bindiniz araba çalışmadı. Baktınız yakıt yok ve sizin o an yaşadığınız olaylar amacı ve hedefi olmayan insanların yaşadıklarına benzer. Kişinin yaşam biçimini anlamlandırması bir hedefe, misyona veya bir yaşam amacına sahip olması ile tanımlanmıştır (Steger, 2009). Bu nedenle her bireyin bir yaşam amacının olması önem taşır. Yetiştirilen her bireye doğru adım atmalarına yardımcı olunmalı ki gelecek toplum düzelsin. Sağlıklı bir neslin oluşturulması o zaman dilimini ve daha sonraki zamanlarda yaşayacak birey veya toplumu etkilemektedir. Bu sürecin devamlılığı ailede başlamaktadır. Daha sonra eğitim sistemi ile devam etmektedir. Etkin ve işlevsel bir eğitim sisteminin varlığı sağlıklı bir neslin oluşmasında etkili bir öneme sahiptir (Çapa ve Çil, 2000). Eğitim sisteminin niteliği, bir toplumun Dünya üzerindeki ülkeler arasındaki kalitesini belirlemede öneme sahiptir. Okul, iletişim ağının açık olduğu, paylaşım sisteminin yer aldığı, çalışmaları takım halinde yürütüldüğü, farklılıkların hoşgörülle karşılandığı, bireyin olduğu gibi kabul edildiği, sağlıklı bir kurumdur (Karaca ve İkiz, 2014).

Bireyler ailede öğrenmeye başlar, okulla bu alan genişler ve bireyin öğrenmeye olan isteği ile sonsuzlaşır. Okullar aileden sonra bireyin amaçlarını bulmasında yardımcı olan yerlerdir. Okullar bireylerin yaşam amaçlarını gerçekleştirmelerinde ve hayatlarına yön vermede temel faktörlerden biridir. Birey okulda kendini gerçekleştirmek

için gereken donanımlara ulaşmaya çalışır. Okullar donanım ve personel kitlesi bakımından hazırlanmış yerleridir. Çocukların öğrenmelerine okullarda yardımcı olacak kişilerin bulunması gerekmektedir. İşte bu nedenden öğretmenlik mesleğinin ortaya çıkmasına neden olan eğitim ve öğretim işlerinin belirli bir plan ve program çerçevesinde alanında uzman olan kişilerce yapılması gerektiğidir. Dünya üzerinde gelişmiş toplumların sosyal yaşamlarında daha ileriye gidebilmek için farklı kurum ve meslek kolları geliştirdikleri görülmektedir. Tüm alanlarda kurumsallaşma ihtiyacı duyulmuştur. Bu gerçekleştirilen kurumsallaşmalar arasında okullarda yer almaktadır. Okullar kurumsallaşınca eğitim sistemleri de kurumsallaştı. Öğretmenler kurumsallaşan eğitim sistemlerinin içerisinde bir birimi temsil etmekte ve eğitim ve öğretimi bilimsel açıdan yaparak eğitim sisteminin ilerlemesini sağlayan kişidir (Tutkun, Özkan ve Deniz, 1999).

Toplumdaki insanların eğitim ve öğretime olan inançları toplumlarda eğitim sistemini şekillendirmektedir. Ülkeler kendi toplumsal yapılarına göre en uygun ve en ileri seviyede eğitim sistemini planlamaya çalışmaktadırlar. Günümüz teknolojik sistemlerin gelişmesi ile bir toplumda var olan eğitim öğretim biçimi sadece o toplumda kalmamakta tüm dünya geneline yayılmaktadır. Dünya genelinde teknoloji alanında gerçekleşen olumlu ilerlemeler insan hayatını kimi zaman kolaylaştırırken kimi zamanda zorlaştırmaktadır (Vatansever Bayraktar, Fırat ve Açıkseçer Fırat, 2022). Eğitim sistemlerini dünya genelinde belirli fikirler yön vermiştir. Bu akımlardan bazıları farklı ülkelerin eğitim yapılarını belirlemiştir. Bu nedenle etkilendikleri eğitim modeline göre yetişen öğretmenler bu modele göre öğrenci yetiştirmektedir. Toplumun devamlılığını sağlayacak olan öğrenciler belirlenen eğitim modeline göre yetiştirilmektedir (Irmak, 2015).

Eğitim sisteminin niteliği toplumun hayatta kalma mücadelesinin sonucunu belirleyen bir maddedir. Eğitim sisteminin kalitesi zincirleme bir biçimde birbirini etkilemektedir. Eğitim sisteminin neferi olan öğretmenler yaşamları ve yaşam amaçlarında varlığı yadsınamayacak kadar büyük bir öneme sahiptir. Eğitim ağının etkililiğini belirleyen esas göz alıcı madde öğretmenlerdir (Terzi ve Tezci, 2007). Öğretmenler eğitimin kalitesine yön veren ve niteliğini artıran en önemli etkidir (Vatansever Bayraktar ve Uzunpınar, 2020). Bir toplumun gelişmesinde, çağdaşlaşmasında, sosyal, teknolojik, kültürel, ekonomik olarak yükselmesinde, toplumun huzur ve refah içinde yaşamasının temelinde insan yatmakta ve insana verilen eğitim bu ruhu korumaktadır. Eğitimin ana elemanı ise öğretmendir. Öğretmenlik mesleğinin yerini alabilecek herhangi bir sistem bulunamamıştır (Tekışık, 2006).

Öğretmenlerin bir toplumda maddi ve manevi anlamda doyuma ulaşması gerekmektedir. Öğretmenlerin toplumda doyuma ulaşmalarının yansımaları da olumlu olacaktır. Böylece mesleğini severek icra edecek ve bu güzellik toplumun diğer alanlarına da olumlu yansıtacaktır. Lakin mesleğini severek icra etmeyen bir öğretmenin etkileri topluma olumsuz yansıtacaktır ve olumsuz sonuçlar doğuracaktır. Kendi geçmiş yaşantısını ve öz benliğini pozitif olarak ele alan, insanlar arasında sağlıklı ilişkiler kuran, bağımsız olarak hareket edebilen, kendi hayatını ve etrafını yöneten, amacını bilen ve anlamlı bir hayat süren bireylerin öğretmenlik mesleğine bakış açıları olumlu olacaktır (Ryff, 2014; Ryff ve Singer, 2008). Toplum içerisinde her birey amaçlarına hizmet edecek mesleği seçme eğiliminde olmalı ve özellikle içsel amaçlarının meslek seçiminde belirleyici bir öneme sahip olması nedeniyle dikkate alınması gerekmektedir. Ancak dikkate alınmadığı takdirde birey kendisini yansıtan mesleği seçmediği için yaşamı boyunca mutsuz bir meslek hayatı sürdürmek zorunda kalacaktır (Demirel, Demirel ve Düşükcan, 2012).

Geçmişten günümüze doğru baktığımızda tarihte uzun dönem hüküm süren devletlerin belirli alanlarda önde oldukları görülmektedir. Bunlardan bir tanesi adalet diğeri ise eğitim sistemleridir. Tarihimizde eğitim alanında verimli olan en yakın devlet Osmanlı İmparatorluğudur. Osmanlıda adalet ve eğitim sistemine ayrı bir önem verildiği görülmektedir. Eğitim sistemleri içerisinde öğretmenler; muallim, müderris, molla, hoca gibi isimlerle anılmıştır. Tarihi değiştiren padişahların arkalarında her zaman âlim bir muallim, müderris, molla veya bir hoca bulunmaktadır. Osmanlı İmparatorluğundan örnek verecek olursak; Fatih Sultan Mehmet'in hocası Molla Gürani, Kanuni Sultan Süleyman'ın hocası Ebussud Efendi'dir. Osmanlıda öğretmenler gerek şehzadelerin eğitiminde gerekse toplumun eğitiminde yeri doldurulamaz oldukları görülmektedir. Bu durum ister geçmişte ister günümüzde, isterse de gelecekte değişmeyecektir. Türkiye Cumhuriyetinin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün öğretmenlerle ilgili söylediği sözlerden birkaç tanesine bakacak olursak: *"Toplumun düşmanı cehalet, cehaletin düşmanı öğretmenlerdir."*, *"Öğretmenler; Yeni nesli, Cumhuriyetin fedakâr öğretmen ve eğitimcilerini, sizler yetiştireceksiniz ve yeni nesil, sizin eseriniz olacaktır."*, *"Dünyanın her tarafında öğretmenler, insan topluluğunun en özverili ve saygıdeğer unsurlarıdır."*, *"Eserinin üzerinde imzası olmayan yegâne sanatkâr öğretmendir."* bu sözlerden birkaç tanesidir. Günümüz yaşam koşullarında öğretmenlerin toplum içinde saygınlıkları korunmalı ve gerekli değer verilmelidir. Gerekli saygınlık ve değer korunduğunda öğretmenler toplumu aydınlatacak toplumun huzur ve refahı için çalışacaklardır. Böylece hem kendi yaşam amaçlarını gerçekleştirecek hem de başka kişilerin yaşam amaçlarını gerçekleştirmelerine yardımcı olacaklardır. Öğretmenler psikolojik ve fizyolojik anlamda bir bütündür. Öğretmenler yaşam amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırken korudukları denge sistemi vardır. Öğretmenin herhangi bir alanda yaşamış olduğu sıkıntı var olan dengeyi bozacaktır. Öğretmenlerin tekrardan eski denge sistemine dönmesi

gerekmektedir. Bu denge korunumu psikolojide eski yaklaşımlardan biridir. Bu yaklaşım insanın sürekli kendisini sabit bir dengede tutmak istediğini öne sürer. Bu görüşten yola çıkarak bir bireyin herhangi bir ihtiyacı olduğu zaman birey bu ihtiyacının karşılanmasına yönelik çaba harcamakta ve bu çabaları ihtiyacını gideremediği takdirde bireyde dengesizlik durumunun ortaya çıkmaktadır (Eroğlu, 2013).

Yapılacak olan bu araştırmada öğretmenlerin yaşam amaçlarının “cinsiyet”, “yaş”, “medeni hal”, “mesleki kıdem”, “eğitim durumu”, “milli eğitim sistemindeki öğretmenlik durumu”, “görev yeri”, “çalıştığı kurum türü”, “brans”, “aldığı maaş bakımından” değişkenlerine göre nasıl değişeceği incelenecektir. Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin yaşam amaçlarının “cinsiyet”, “yaş”, “medeni hal”, “mesleki kıdem”, “eğitim durumu”, “milli eğitim sistemindeki öğretmenlik durumu”, “görev yeri”, “çalıştığı kurum türü”, “brans”, “aldığı maaş bakımından” değişkenlerine göre bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemektir.

Belirlenen tema ile ilgili alanda yapılan araştırmalar incelenmiş olup; öğretmenlerin yaşam amaçlarının incelendiği çalışmalar olmasa farklı alanlarda yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Konu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; İkiz, Asıcı, Kaya ve Balkan (2018), “Yaşam Amaçları ve Psikolojik İyi Oluşun Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumu Yordayıcı Rolü”, Demirel (2013), “Yaşam Amaçlarının Girişimcilik Düşüncesini Biçimlendirmesi”, Demirbaş Çelik (2016), “Üniversite Öğrencilerinin Yaşamda Anlam ve Yaşam Amaçları Arasındaki İlişki”, Aydın (2011), “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Amaçlarının Alt Boyutlarının Genel Öz-Yeterlik Yaşam Doyumu ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”, İlhan (2013), “Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Amaçları ve Madde Kullanımı”, Eryılmaz (2012), “Pozitif Psikoterapi Bağlamında Yaşam Amaçları Belirleme Ölçeğinin Üniversite Öğrencileri Üzerinde Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi”, Mukba ve Kaya (2020), “Hemşirelerin ve Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ve Yaşam Amaçlarının İncelenmesi: Van Örneği”, Gülmez (2013), “Çalışanların Yaşam Kalitesini Etkileyen Faktörler”, Kish ve Moody (1989), “Psikopatoloji ve yaşam amacı”, Alimujiang ve diğerleri (2019), “50 Yaşından Büyük Yetişkinler Arasında Yaşam Amacı ve Ölüm Oranı Arasındaki İlişki”, Rappaport ve diğerleri (1993), “Yaşlı yetişkinlerde gelecek zaman, ölüm kaygısı ve yaşam amacı”, Ventegodt, Anderson ve Merrick (2003) “Yaşam Görevi Teorisi II. Yaşam Amacının Yapısı ve Ego”, Balthip ve diğerleri (2017) Taylandlı ergenler arasında yaşam amacını geliştirmek; Moran (2020) Gençlerde Yaşam Amacı: Potansiyeli Yaşam Boyu Sosyal Katkı Peşine Dönüştürmek; Reker ve diğerleri (1987), “Yaşam ve Mutlulukta Anlam ve Amaç: Ömür Boyunca Bir Perspektif”; Aslan ve Yılmaz (2013), “Öğretmenlerin Genel Sinizm Eğilimlerinin Yaşam Doyumu ve Diğer Değişkenler Açısından İncelenmesi” konularında literatürde çalışmalara rastlanmaktadır. Literatüre bakıldığında yaşam amaçları ile alakalı farklı alanlarda çalışmaların olduğu görülmektedir. Fakat öğretmenlerin yaşam amaçlarını araştırmaya yönelik yapılan bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin yaşam amaçlarını çeşitli değişkenlere göre incelenmesi sayesinde öğretmenlerin yaşam amaçlarına yönelik bilgi edinmemize ve bu alanda yapılacak diğer çalışmalara kaynaklık edileceği öngörülmektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Yapılması planlanan bu araştırmanın esas gayesi öğretmenlerin yaşam amaçlarının çeşitli etkenlere göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemektir. Belirlenen konuda yapılacak olan araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

- 1- Öğretmenlerin yaşam amaçları çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 2- Öğretmenlerin yaşam amaçları “cinsiyet”, “yaş”, “medeni hal”, “mesleki kıdem”, “eğitim durumu”, “milli eğitim sistemindeki öğretmenlik durumu”, “görev yeri”, “çalıştığı kurum türü”, “brans”, “aldığı maaş bakımından” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin yaşam amaçlarının çeşitli etkenlere göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını bulmak maksadıyla yapılan bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanımına yer verilmiştir. Araştırmalarda kullanılan tarama modelleri, geçmişte kullanılan veya günümüzde varlığını koruyan bir durumu, olduğu hali ile betimlemek isteyen araştırma türüdür. Bu yaklaşımla araştırılması düşünülen bireyi veya nesneyi, içinde bulunduğu koşullarda ve içinde bulunduğu durum ile tanımlamaya çalışır (Karasar, 2000).

Evren ve Örneklem

Yapılan çalışmanın evrenini; İstanbul ilinin Avrupa bölümünde yer alan Avcılar, Arnavutköy, Çatalca, Esenyurt, Beylikdüzü ve Küçükçekmece ilçelerinde yer alan kamu okullarında, 2022-2023 eğitim ve öğretim sezonunda görevine devam etmekte olan okulöncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem ise bu ilçelerde görev yapan öğretmenler arasından kolayda örnekleme yöntemi ile seçilmiş (30) okul

öncesi öğretmeni, (165) sınıf öğretmeni, (21) matematik öğretmeni, (21) Türkçe öğretmeni, (10) fen bilimleri öğretmeni, (12) sosyal bilgiler öğretmeni, (3) müzik öğretmeni, (13) İngilizce öğretmeni, (8) beden eğitimi öğretmeni, (3) fizik öğretmeni, (1) biyoloji öğretmeni, (4) coğrafya öğretmeni, (1) tarih öğretmeni, (8) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, (3) felsefe öğretmeni, (17) özel eğitim öğretmeni, (9) rehber öğretmen, (25) diğer öğretmenliklerinden oluşan toplamda 354 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1: Öğretmenlerin Katılımcı Özellikleri Dağılımı

Cinsiyetiniz	f	%
Kadın	184	52,0
Erkek	170	48,0
Toplam	354	100,0
Yaşınız	f	%
30 yaş ve daha az	98	27,7
31-40	143	40,4
41-50	78	22,0
51-60	30	8,5
61 ve üzeri	5	1,4
Toplam	354	100,0
Medeni Hali	f	%
Bekar	129	36,4
Evli	194	54,8
Boşanmış	31	8,8
Toplam	354	100,0
Mesleki Kıdem	f	%
0-9 yıl arası	152	42,9
10-19 yıl arası	126	35,6
20-29 yıl arası	60	16,9
30 yıl ve üzeri	16	4,5
Toplam	354	100,0
Eğitim Durumu	f	%
Ön lisans	5	1,4
Lisans	273	77,1
Yüksek lisans	69	19,5
Doktora	7	2,0
Toplam	354	100,0
Milli Eğitimde Öğretmenlik Durumu	f	%
Ücretli Öğretmen	26	7,3
Sözleşmeli Öğretmen	62	17,5
Kadrolu Öğretmen	117	33,1
Kadrolu Uzman Öğretmen	101	28,5
Kadrolu Başöğretmen	17	4,8
Müdür Yardımcısı	21	5,9
Müdür	10	2,8
Toplam	354	100,0
Görev Yeri	f	%
Köy	15	4,2
İlçe Merkezi	235	66,4
İl Merkezi	104	29,4
Toplam	354	100,0
Çalıştığı Kurum	f	%
Anaokulu	27	7,6
İlkokul	191	54,0
Ortaokul	96	27,1
Lise	40	11,3
Toplam	354	100,0
Branş	f	%
Anasınıfı Öğretmeni	30	8,5
Sınıf Öğretmeni	165	46,6
Matematik Öğretmeni	21	5,9
Türkçe Öğretmeni	21	5,9
Fen Bilimleri Öğretmeni	10	2,8
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	12	3,4
Müzik Öğretmeni	3	,8

İngilizce Öğretmeni	13	3,7
Beden Eğitimi Öğretmeni	8	2,3
Fizik Öğretmeni	3	,8
Biyoloji Öğretmeni	1	,3
Coğrafya Öğretmeni	4	1,1
Tarih Öğretmeni	1	,3
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	8	2,3
Felsefe Öğretmeni	3	,8
Özel Eğitim Öğretmeni	17	4,8
Rehber Öğretmen	9	2,5
Diğer Öğretmenlikler	25	7,1
Toplam	354	100,0
Aldığı Ücret	f	%
8500 TL ve daha az	27	7,6
8501-12500 TL arası	82	23,2
12501-16500 TL arası	145	41,0
16501-20500 TL arası	65	18,4
20501 TL ve üzeri	35	9,9
Toplam	354	100,0

Tablo 1'e göre öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı incelendiğinde 184'ünün (%52) kadın, 170'inin (%48) erkek olduğu, yaş değişkenine etkenine göre dağılımı incelendiğinde 98'inin (%27,7) 30 yaş ve daha az, 143'ünün (%40,4) 31-40 yaş arası, 78'inin (%22,0) 41-50 yaş arası, 30'unun (%8,5) 51-60 yaş arası, 5'inin (%1,4) 61 yaş ve üzeri yaşa sahip olduğu, medeni hal durum değişkenine göre dağılımı incelendiğinde 129'unun (%36,4) bekar, 194'ünün (%54,8) evli, 31'inin (%8,8) boşanmış olduğu, mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı incelendiğinde 152'sinin (%42,9) 9 yıl ve daha az, 126'sının (%35,6) 10-19 yıl arası, 60'ının (%16,9) 20-29 yıl arası, 16'sının (%4,5) 30 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu, eğitim durumu değişkenine göre dağılımı incelendiğinde 5'inin (%1,4) ön lisans, 273'ünün (%77,1) lisans, 69'unun (%19,5) yüksek lisans, 7'sinin (%2,0) doktora mezunu olduğu, Milli Eğitimdeki pozisyonu değişkenine göre dağılımı incelendiğinde 26'sının (%7,3) ücretli öğretmen, 62'sinin (%17,5) sözleşmeli öğretmen, 117'sinin (%33,1) kadrolu öğretmen, 101'inin (%28,5) kadrolu uzman öğretmen, 17'sinin (%4,8) kadrolu başöğretmen, 21'inin (%5,9) müdür yardımcısı, 10'unun (%2,8) müdür olduğu, görev yeri değişkenine göre dağılımı incelendiğinde 15'inin (%4,2) köy, 235'inin (%66,4) ilçe merkezi, 104'ünün (%29,4) il merkezinde görev yaptığı, çalıştığı kurum türü değişkenine göre dağılımı incelendiğinde 27'sinin (%7,6) anaokulu, 191'inin (%54,0) ilkokul, 96'sının (%27,1) ortaokul, 40'mının (%11,3) lisede görev yaptığı, branş değişkenine göre dağılımı incelendiğinde 30'unun (%8,5) anasınıfı öğretmeni, 165'inin (%46,6) sınıf öğretmeni, 21'inin (%5,9) matematik öğretmeni, 21'inin (%5,9) Türkçe öğretmeni, 10'unun (%2,8) fen bilimleri öğretmeni, 12'sinin (%3,4) sosyal bilgiler öğretmeni, 3'ünün (%0,8) müzik öğretmeni, 13'ünün (%3,7) İngilizce öğretmeni, 8'inin (%2,3) beden eğitimi öğretmeni, 3'ünün (%0,8) fizik öğretmeni, 1'inin (%0,3) biyoloji öğretmeni, 4'ünün (%1,1) coğrafya öğretmeni, 1'inin (%0,3) tarih öğretmeni, 8'inin (%2,3) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 3'ünün (%0,8) felsefe öğretmeni, 17'sinin (%4,8) özel eğitim öğretmeni olduğu, 9'unun (%2,5) rehber öğretmen olduğu ve 25'inin (7,1) diğer öğretmenlikler grubunda olduğu, aldığı ücret değişkenine göre dağılımı incelendiğinde 27'sinin (%7,6) 8500 TL ve daha az ücret aldığı, 82'sinin (%23,2) 8501 ile 12500 TL arasında aldığı, 145'inin (%41,0) 12501 ile 16500 TL arasında aldığı, 65'ini (%18,4) 16501 ile 20500 TL arasında aldığı, 35'inin (%9,9) 20501 TL ve üzeri ücret alan öğretmenler grubunda olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya başlamadan önce öğretmenlere yapılacak araştırmanın amacı, kullanılacak ölçme araçlarının nasıl cevaplandırılacağı konusunda gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin; Kişisel Bilgiler formu ile "cinsiyet", "yaş", "medeni hal", "mesleki kıdem", "eğitim durumu", "milli eğitim sistemindeki öğretmenlik durumu", "görev yeri", "çalıştığı kurum türü", "branş", "aldığı ücret" ile alakalı sorulara cevap aranmıştır. Araştırmada İlhan (2009) tarafından geliştirilen "Yaşam Amaçları Ölçeği" kullanılmıştır. Yaşam amaçları ölçeği geliştirmek için Temel Bileşenler Analizini kullanmış ve herhangi bir döndürme tekniği kullanmamıştır. Analiz aşamasında boyutlar serbest bırakılmış Yamaç Eğimi (Scree Plot) grafiği incelenmiştir. İncelemede iki faktörlü bir yapı görülse de öz-değerler incelendiğinde on faktörün 1.00 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Maddeler tekrar incelendiğinde dokuz faktörlü bir yapının olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. İkinci analizde faktörler baskılanmış ve dokuz faktörlü bir sonuca ulaşmak istenmiştir. Varimax (dik döndürme) uygulanmış ve faktör yükü .30'un altında olan 19 madde çıkartılmıştır. Neticede 49 maddelik ve dokuz faktörlü bir sonuca ulaşılmıştır. Faktörler toplam varyansın %62'ini açıklamıştır. Daha sonra faktör yükü .40 ve altında olan iki madde çıkartılmış analiz yapılmıştır. Analiz neticesinde varyans iki puan artarak %64'e yükselmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için her bir boyutun iç-tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Birinci analizde faktörlerin güvenilirlik katsayıları .74 ile .90 arasında

değişmektedir. İkinci analizde iç tutarlık değerleri içsel amaç boyutu için .85, dışsal amaç boyutu için .77 bulunmuştur. Sonuçların iç tutarlık katsayıları kabul edilen .70 değerinden yüksek olması güvenilirliğin bir kanıtı olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada aileye katkı, topluma katkı, kişilerarası ilişki, kişisel gelişim, fiziksel sağlık, anlamlı yaşam, maddi başarı, ünlü olma/tanınma, çekicilik/ımaj, *içsel toplam* ve *dışsal toplam boyutları incelenmiştir*. Yapılacak olan araştırmada demografik bilgilere yönelik 10 soru ve "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kısmen Katılmıyorum" "Kararsızım", "Kısmen Katılıyorum", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde 7'li Likert ölçeği şekline göre hazırlanmış 47 tane maddeden oluşan "Yaşam Amaçları Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" ile toplamda 57 soru bulunmaktadır (İlhan 2009).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 24. versiyonu kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik bilgilerinde yüzde ve frekans analizi, öğretmenlerin yaşam amaçlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. Veriler normal dağılım göstermediğinden Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin yaşam amaçlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Mann Whitney U Testi ve yaş, medeni hal, mesleki kıdem, eğitim durumu, milli eğitim sistemindeki öğretmenlik durumu, görev yeri, çalıştığı kurum türü, branş, aldığı ücret değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır.

BULGULAR

Yapılan araştırmaya ait bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Yaşam Amaçları ile İlgili Algılarının Betimsel İstatistik Analizi Sonucu

	N	Min.	Mak.	X	ss
Aileye Katkı	354	1,00	7,00	5,96	1,072
Anlamlı Yaşam	354	1,00	7,00	5,90	1,092
İlişki	354	1,00	7,00	5,91	1,032
Kişisel Gelişim	354	1,00	7,00	6,18	,956
Sağlık	354	1,00	7,00	5,86	1,342
Topluma Katkı	354	1,00	7,00	5,74	,927
Çekici Olma/İmaj	354	1,00	7,00	5,09	1,370
Tanınma/Ünlü Olma	354	1,00	7,00	4,87	1,325
Zengin Olma/Maddi Başarı	354	1,00	7,00	5,32	1,497
İçsel Amaçlar	354	1,33	7,00	5,92	,945
Dışsal Amaçlar	354	1,18	7,00	5,10	1,282
Toplam	354	1,28	7,00	5,51	1,039

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin yaşam amaçlarının toplam ölçek puanlarına göre $X=5,51$ ile katılıyorum düzeyinde, içsel amaçlar ölçeğine göre $X=5,92$ ile katılıyorum düzeyinde, dışsal amaçlar ölçeğine göre $X=5,10$ ile biraz katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. İçsel amaçlar ölçeğinin aileye katkı alt ölçeğinde $X=5,96$ ile katılıyorum düzeyinde, anlamlı yaşam alt ölçeğinde $X=5,90$ ile katılıyorum düzeyinde, ilişki alt ölçeğinde $X=5,91$ ile katılıyorum düzeyinde, kişisel gelişim alt ölçeğinde $X=6,18$ ile tamamen katılıyorum düzeyinde, sağlık alt ölçeğinde $X=5,86$ ile katılıyorum düzeyinde, topluma katkı alt ölçeğinde $X=5,74$ ile katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. Dışsal amaçlar ölçeğinin çekici olma/ımaj alt ölçeğinde $X=5,09$ ile biraz katılıyorum düzeyinde, tanınma/ünlü olma alt ölçeğinde $X=4,87$ ile biraz katılıyorum düzeyinde, zengin olma/maddi başarı alt ölçeğinde $X=5,32$ ile katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür.

Öğretmenler yaşam amaçlarından en çok kişisel gelişim amacını ($X=6,18$), en az ise tanınma/ünlü olma amacını ($X=4,87$) önemsemektedirler.

Tablo 3: Öğretmenlerin Yaşam Amaçları ile İlgili Algılarının Cinsiyet Değişkeni Analiz Sonucu

Ölçek	Alt Ölçek	Cinsiyetiniz	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İçsel Amaçlar	Aileye Katkı	Kadın	184	177,55	32669,00	15631,000	,992
		Erkek	170	177,45	30166,00		
		Toplam	354				
	Anlamlı Yaşam	Kadın	184	186,85	34380,50	13919,500	,069
		Erkek	170	167,38	28454,50		
		Toplam	354				
	İlişki	Kadın	184	177,36	32635,00	15615,000	,979
		Erkek	170	177,65	30200,00		
		Toplam	354				
	Kişisel Gelişim	Kadın	184	186,32	34283,00	14017,000	,089
		Erkek	170	167,95	28552,00		
		Toplam	354				
	Sağlık	Kadın	184	184,85	34011,50	14288,500	,155
		Erkek	170	169,55	28823,50		
		Toplam	354				
Topluma Katkı	Kadın	184	172,68	31773,50	14753,500	,355	
	Erkek	170	182,71	31061,50			
	Toplam	354					
Dışsal Amaçlar	Çekici Olma/İmaj	Kadın	184	186,95	34398,00	13902,000	,070
		Erkek	170	167,28	28437,00		
		Toplam	354				
	Tanınma/Ünlü Olma	Kadın	184	186,12	34245,50	14054,500	,099
		Erkek	170	168,17	28589,50		
		Toplam	354				
	Zengin Olma/Maddi Başarı	Kadın	184	193,03	35518,00	12782,000	,003*
		Erkek	170	160,69	27317,00		
		Toplam	354				
	İçsel Amaçlar	Kadın	184	181,56	33407,50	14892,500	,437
		Erkek	170	173,10	29427,50		
		Toplam	354				
	Dışsal Amaçlar	Kadın	184	189,71	34906,50	13393,500	,020*
		Erkek	170	164,29	27928,50		
		Toplam	354				
Toplam	Kadın	184	187,14	34434,50	13865,500	,065	
	Erkek	170	167,06	28400,50			
	Toplam	354					

Tablo 3'teki Mann Whitney U Testi sonucuna göre öğretmenlerin yaşam amaçları cinsiyet değişkenine göre içsel amaçlar ($U=14892,500, p>.05$) ölçeği ve içsel amaçlar ölçeğinin aileye katkı ($U=15631,000, p>.05$), anlamlı yaşam ($U=13919,500, p>.05$), ilişki ($U=15615,000, p>.05$), kişisel gelişim ($U=14017,000, p>.05$), sağlık ($U=14288,500, p>.05$) ve topluma katkı ($U=14753,500, p>.05$) alt ölçeklerinde ve toplam ölçek ($U=13865,500, p>.05$) puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin yaşam amaçları cinsiyet değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin çekici olma/ımaj ($U=13902,000, p>.05$) ve tanınma/ünlü olma ($U=14054,500, p>.05$) alt ölçeklerinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin yaşam amaçları cinsiyet değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin zengin olma/maddi başarı ($U=12782,000, p<.05$) alt ölçeğinde ve dışsal amaçlar ($U=13393,500, p<.05$) ölçek puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık kadın öğretmenlerin lehinedir. Dışsal amaçlar açısından bulgulara bakıldığında kadın öğretmenler zengin olma amacını erkeklerden daha fazla önemsemektedirler.

Tablo 4: Öğretmenlerin Yaşam Amaçları ile İlgili Algılarının Yaş Değişkeni Analiz Sonucu

Ölçek	Alt Ölçek	Yaşınız	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
İçsel Amaçlar	Aileye Katkı	30 yaş ve daha az	98	196,54	4	7,209	,125
		31-40	143	164,97			
		41-50	78	178,54			
		51-60	30	181,67			
		61 ve üzeri	5	121,30			
		Toplam	354				
	Anlamlı Yaşam	30 yaş ve daha az	98	197,87	4	10,579	,032*
		31-40	143	157,28			
		41-50	78	185,87			
		51-60	30	186,67			
		61 ve üzeri	5	171,00			
		Toplam	354				
	İlişki	30 yaş ve daha az	98	199,93	4	10,409	,034*
		31-40	143	161,97			
		41-50	78	173,49			
		51-60	30	196,75			
		61 ve üzeri	5	129,20			
		Toplam	354				
	Kişisel Gelişim	30 yaş ve daha az	98	203,80	4	10,994	,027*
		31-40	143	167,07			
41-50		78	168,74				
51-60		30	175,52				
61 ve üzeri		5	108,80				
Toplam		354					
Sağlık	30 yaş ve daha az	98	194,82	4	4,566	,335	
	31-40	143	174,35				
	41-50	78	168,17				
	51-60	30	165,22				
	61 ve üzeri	5	147,40				
	Toplam	354					
Topluma Katkı	30 yaş ve daha az	98	196,38	4	5,568	,234	
	31-40	143	168,14				
	41-50	78	173,88				
	51-60	30	177,12				
	61 ve üzeri	5	133,90				
	Toplam	354					
Dışsal Amaçlar	Çekici Olma/İmaj	30 yaş ve daha az	98	190,09	4	2,342	,673
		31-40	143	175,43			
		41-50	78	169,52			
		51-60	30	167,05			
		61 ve üzeri	5	177,10			
		Toplam	354				
	Tanınma/Ünlü Olma	30 yaş ve daha az	98	183,11	4	1,063	,900
		31-40	143	173,70			
		41-50	78	177,14			
		51-60	30	183,43			
		61 ve üzeri	5	146,30			
		Toplam	354				
	Zengin Olma/Maddi Başarı	30 yaş ve daha az	98	197,50	4	7,213	,125
		31-40	143	173,92			
		41-50	78	169,28			
		51-60	30	161,47			
		61 ve üzeri	5	112,30			
		Toplam	354				
	İçsel Amaçlar	30 yaş ve daha az	98	199,85	4	9,104	,059
		31-40	143	164,07			
41-50		78	176,83				
51-60		30	180,85				
61 ve üzeri		5	113,90				
Toplam		354					
Toplam	30 yaş ve daha az	98	189,32	4	2,553	,635	
	31-40	143	173,68				

Dışsal Amaçlar	41-50	78	173,96			
	51-60	30	173,57			
	61 ve üzeri	5	133,90			
	Toplam	354				
Toplam	30 yaş ve daha az	98	195,68	4	5,179	,269
	31-40	143	168,81			
	41-50	78	174,10			
	51-60	30	175,83			
	61 ve üzeri	5	132,70			
	Toplam	354				

Tablo 4'teki Kruskal Wallis H Testi sonucuna göre öğretmenlerin yaşam amaçları yaş değişkenine göre içsel amaçlar ölçeğinin anlamlı yaşam [X^2 (sd=4, n=354) = 10,579, P<. 05], ilişki [X^2 (sd=4, n=354) = 10,409, P<. 05] ve kişisel gelişim [X^2 (sd=4, n=354) = 10,994, P<. 05] alt ölçeklerinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulgu, yaş değişkeninin öğretmenlerin yaşam amaçlarından anlamlı yaşam, ilişki ve kişisel gelişim amaçları ile ilgili algılarını yükseltmede farklı değerlere sahip olduğunu gösterir. Dizi dağılımları temel alındığında öğretmenlerin içsel amaçlar açısından anlamlı yaşam, ilişki ve kişisel gelişim amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların 30 ve altındaki öğretmenlerin olduğu, bunu 51-60 yaş arasındaki öğretmenlerin ve 41-50 yaş arasındaki öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin içsel amaçlar açısından anlamlı yaşam amacı ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın 31-40 yaş arasında olan öğretmenler olduğu, içsel amaçlar açısından ilişki ve kişisel gelişim amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın 61 ve üzeri yaşta öğretmenlerin görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşam amaçları yaş değişkenine göre içsel amaçlar ölçeğinin aileye katkı [X^2 (sd=4, n=354) = 7,209, P>. 05], sağlık [X^2 (sd=4, n=354) = 4,566, P>. 05], topluma katkı [X^2 (sd=4, n=354) = 5,568, P>. 05] alt ölçeklerinde ve içsel amaçlar genel [X^2 (sd=4, n=354) = 9,104, P>. 05] ölçek puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin yaşam amaçları yaş değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin çekici olma/imaj [X^2 (sd=4, n=354) = 2,342, P>. 05], tanınma/ünlü olma [X^2 (sd=4, n=354) = 1,063, P>. 05] ve zengin olma/maddi başarı [X^2 (sd=4, n=354) = 7,213, P>. 05] alt ölçeklerinde, dışsal amaçlar genel ölçek puanları [X^2 (sd=4, n=354) = 2,553, P>. 05] ile toplam ölçek [X^2 (sd=4, n=354) = 5,179, P>. 05] puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Yaşam Amaçları ile İlgili Algılarının Medeni Hal Değişkeni Analiz Sonucu

Ölçek	Alt Ölçek	Medeni Hali	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
İçsel Amaçlar	Aileye Katkı	Bekar	129	179,37	2	1,633	,442
		Evli	194	179,81			
		Boşanmış	31	155,24			
		Toplam	354				
	Anlamlı Yaşam	Bekar	129	185,62	2	2,534	,282
		Evli	194	169,89			
		Boşanmış	31	191,34			
		Toplam	354				
	İlişki	Bekar	129	180,73	2	,421	,810
		Evli	194	174,38			
		Boşanmış	31	183,55			
		Toplam	354				
	Kişisel Gelişim	Bekar	129	190,15	2	3,187	,203
		Evli	194	170,69			
Boşanmış		31	167,45				
Toplam		354					
Sağlık	Bekar	129	184,47	2	2,004	,367	
	Evli	194	176,26				
	Boşanmış	31	156,31				
	Toplam	354					
Topluma katkı	Bekar	129	187,98	2	2,147	,342	
	Evli	194	171,70				
	Boşanmış	31	170,16				
	Toplam	354					
Dışsal Amaçlar	Çekici Olma/İmaj	Bekar	129	187,52	2	5,024	,081
		Evli	194	166,99			
		Boşanmış	31	201,56			
		Toplam	354				
	Tanınma/Ünlü Olma	Bekar	129	183,15	2	4,098	,129
		Evli	194	169,19			
		Boşanmış	31	206,02			
		Toplam	354				
	Zengin Olma/Maddi Başarı	Bekar	129	181,24	2	,338	,844
		Evli	194	174,65			
		Boşanmış	31	179,74			
		Toplam	354				
İçsel Amaçlar	Bekar	129	185,47	2	1,242	,537	
	Evli	194	172,64				
	Boşanmış	31	174,79				
	Toplam	354					
Dışsal Amaçlar	Bekar	129	183,89	2	2,995	,224	
	Evli	194	169,79				
	Boşanmış	31	199,16				
	Toplam	354					
Toplam	Bekar	129	185,61	2	2,324	,313	
	Evli	194	170,06				
	Boşanmış	31	190,32				
	Toplam	354					

Tablo 5'teki Kruskal Wallis H Testi sonucuna göre öğretmenlerin yaşam amaçları medeni hal değişkenine göre içsel amaçlar ölçeğinin aileye katkı [X^2 (sd=2, n=354) = 1,633, P>. 05], anlamlı yaşam [X^2 (sd=2, n=354) = 2,534, P>. 05], ilişki [X^2 (sd=2, n=354) = ,421, P>. 05], kişisel gelişim [X^2 (sd=2, n=354) = 3,187, P>. 05], sağlık [X^2 (sd=2, n=354) = 2,004, P>. 05], topluma katkı [X^2 (sd=2, n=354) = 2,147, P>. 05] alt ölçeklerinde ve içsel amaçlar genel [X^2 (sd=2, n=354) = 1,242, P>. 05] ölçek puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin yaşam amaçları medeni hal değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin çekici olma/ımaj [X^2 (sd=2, n=354) = 5,024, P>. 05], tanınma/ünlü olma [X^2 (sd=2, n=354) = 4,098, P>. 05] ve zengin olma/maddi başarı [X^2 (sd=2, n=354) = ,338, P>. 05] alt ölçeklerinde, dışsal amaçlar genel ölçek puanları [X^2 (sd=2, n=354) = 2,995, P>. 05] ile toplam ölçek [X^2 (sd=2, n=354) =2,324, P>.05] puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Yaşam Amaçları ile İlgili Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Analiz Sonucu

Ölçek	Alt Ölçek	Mesleki Kıdem	N	Sıra ortalaması	sd	X ²	p
İçsel Amaçlar	Aileye Katkı	0-9 yıl arası	152	183,06	3	1,078	,782
		10-19 yıl arası	126	175,42			
		20-29 yıl arası	60	172,06			
		30 yıl ve üzeri	16	161,50			
		Toplam	354				
	Anlamli Yaşam	0-9 yıl arası	152	180,22	3	,931	,818
		10-19 yıl arası	126	171,63			
		20-29 yıl arası	60	184,80			
		30 yıl ve üzeri	16	170,50			
		Toplam	354				
	İlişki	0-9 yıl arası	152	184,06	3	3,310	,346
		10-19 yıl arası	126	168,46			
		20-29 yıl arası	60	187,14			
		30 yıl ve üzeri	16	150,22			
		Toplam	354				
	Kişisel Gelişim	0-9 yıl arası	152	193,52	3	7,710	,052
		10-19 yıl arası	126	165,77			
		20-29 yıl arası	60	171,10			
		30 yıl ve üzeri	16	141,72			
		Toplam	354				
Sağlık	0-9 yıl arası	152	191,92	3	6,937	,074	
	10-19 yıl arası	126	172,47				
	20-29 yıl arası	60	160,83				
	30 yıl ve üzeri	16	142,66				
	Toplam	354					
Topluma Katkı	0-9 yıl arası	152	183,51	3	2,207	,531	
	10-19 yıl arası	126	175,92				
	20-29 yıl arası	60	174,17				
	30 yıl ve üzeri	16	145,38				
	Toplam	354					
Dışsal Amaçlar	Çekici Olma/İmaj	0-9 yıl arası	152	185,01	3	4,436	,218
		10-19 yıl arası	126	180,47			
		20-29 yıl arası	60	162,25			
		30 yıl ve üzeri	16	139,94			
		Toplam	354				
	Tanınma/Ünlü Olma	0-9 yıl arası	152	176,58	3	2,675	,445
		10-19 yıl arası	126	185,43			
		20-29 yıl arası	60	172,16			
		30 yıl ve üzeri	16	143,84			
		Toplam	354				
	Zengin Olma/Maddi Başarı	0-9 yıl arası	152	189,18	3	6,403	,094
		10-19 yıl arası	126	176,40			
		20-29 yıl arası	60	162,11			
		30 yıl ve üzeri	16	132,97			
		Toplam	354				
İçsel Amaçlar	0-9 yıl arası	152	187,05	3	4,033	,258	
	10-19 yıl arası	126	171,03				
	20-29 yıl arası	60	177,01				
	30 yıl ve üzeri	16	139,53				
	Toplam	354					
Dışsal Amaçlar	0-9 yıl arası	152	182,29	3	3,956	,266	
	10-19 yıl arası	126	182,06				
	20-29 yıl arası	60	167,10				
	30 yıl ve üzeri	16	135,06				
	Toplam	354					
Toplam	0-9 yıl arası	152	184,44	3	3,760	,289	
	10-19 yıl arası	126	177,62				
	20-29 yıl arası	60	171,15				
	30 yıl ve üzeri	16	134,47				
	Toplam	354					

Tablo 6'daki Kruskall Wallis H Testi sonucuna göre öğretmenlerin yaşam amaçları mesleki kıdem değişkenine göre içsel amaçlar ölçeğinin aileye katkı [X^2 (sd=3, n=354) = 1,078, P>. 05], anlamlı yaşam [X^2 (sd=3, n=354) = ,931, P>. 05], ilişki [X^2 (sd=3, n=354) = 3,310, P>. 05], kişisel gelişim [X^2 (sd=3, n=354) = 7,710, P>. 05], sağlık [X^2 (sd=3, n=354) = 6,937, P>. 05], topluma katkı [X^2 (sd=3, n=354) = 2,207, P>. 05] alt ölçeklerinde ve içsel amaçlar genel [X^2 (sd=3, n=354) = 4,033, P>. 05] ölçek puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin yaşam amaçları mesleki kıdem değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin çekici olma/ımaaj [X^2 (sd=3, n=354) = 4,436, P>. 05], tanınma/ünlü olma [X^2 (sd=2, n=354) = 2,675, P>. 05] ve zengin olma/maddi başarı [X^2 (sd=3, n=354) = 6,403, P>. 05] alt ölçeklerinde, dışsal amaçlar genel ölçek puanları [X^2 (sd=3, n=354) = 3,956, P>. 05] ile toplam ölçek [X^2 (sd=3, n=354) = 3,760, P>. 05] puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Yaşam Amaçları ile İlgili Algılarının Eğitim Durumu Değişkeni Analiz Sonucu

Ölçek	Alt Ölçek	Eğitim Durumu	N	Sıra ortalaması	sd	X^2	p
İçsel Amaçlar	Aileye Katkı	Ön Lisans	5	206,60	3	5,356	,147
		Lisans	273	183,15			
		Yüksek Lisans	69	157,83			
		Doktora	7	130,29			
		Toplam	354				
	Anlamlı Yaşam	Ön Lisans	5	281,50	3	5,876	,118
		Lisans	273	175,99			
		Yüksek Lisans	69	173,55			
		Doktora	7	200,86			
		Toplam	354				
	İlişki	Ön Lisans	5	212,90	3	11,083	,011*
		Lisans	273	186,02			
		Yüksek Lisans	69	147,44			
		Doktora	7	116,07			
		Toplam	354				
	Kişisel Gelişim	Ön Lisans	5	270,80	3	6,616	,085
		Lisans	273	180,53			
		Yüksek Lisans	69	160,65			
		Doktora	7	158,93			
		Toplam	354				
Sağlık	Ön Lisans	5	234,30	3	2,876	,411	
	Lisans	273	179,90				
	Yüksek Lisans	69	165,38				
	Doktora	7	162,64				
	Toplam	354					
Topluma Katkı	Ön Lisans	5	253,50	3	10,477	,015*	
	Lisans	273	183,27				
	Yüksek Lisans	69	157,05				
	Doktora	7	99,79				
	Toplam	354					
Dışsal Amaçlar	Çekici Olma/İmaj	Ön Lisans	5	221,80	3	5,079	,166
		Lisans	273	181,99			
		Yüksek Lisans	69	162,12			
		Doktora	7	122,36			
		Toplam	354				
	Tanınma/Ünlü Olma	Ön Lisans	5	247,30	3	4,586	,205
		Lisans	273	180,02			
		Yüksek Lisans	69	167,01			
		Doktora	7	132,57			
		Toplam	354				
	Zengin Olma/Maddi Başarı	Ön Lisans	5	255,60	3	13,035	,005*
		Lisans	273	184,68			
Yüksek Lisans		69	151,60				
Doktora		7	97,14				
Toplam		354					
İçsel Amaçlar	Ön Lisans	5	237,50	3	5,316	,150	
	Lisans	273	182,04				
	Yüksek Lisans	69	158,26				

	Doktora	7	147,07			
	Toplam	354				
Dışsal Amaçlar	Ön Lisans	5	245,30	3	8,289	,040*
	Lisans	273	182,56			
	Yüksek Lisans	69	159,75			
	Doktora	7	106,71			
	Toplam	354				
Toplam	Ön Lisans	5	244,30	3	9,176	,027*
	Lisans	273	183,53			
	Yüksek Lisans	69	155,49			
	Doktora	7	111,57			
	Toplam	354				

Tablo 7’deki Kruskal Wallis H Testi sonucuna göre öğretmenlerin yaşam amaçları eğitim durumu değişkenine göre içsel amaçlar ölçeğinin aileye katkı [X^2 (sd=3, n=354) = 5,356, $P > .05$], anlamlı yaşam [X^2 (sd=3, n=354) = 5,876, $P > .05$], kişisel gelişim [X^2 (sd=3, n=354) = 6,616, $P > .05$], sağlık [X^2 (sd=3, n=354) = 2,876, $P > .05$] alt ölçeklerinde ve içsel amaçlar genel [X^2 (sd=3, n=354) = 5,316, $P > .05$] ölçek puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin yaşam amaçları eğitim durumu değişkenine göre içsel amaçlar ölçeğinin ilişki [X^2 (sd=3, n=354) = 11,083, $P < .05$] ve topluma katkı [X^2 (sd=3, n=354) = 10,477, $P < .05$] alt ölçeklerinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulgu, eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin yaşam amaçlarından ilişki ve topluma katkı amaçları ile ilgili algılarını yükseltmede farklı değerlere sahip olduğunu gösterir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin içsel amaçlar açısından ilişki ve topluma katkı amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların ön lisans mezunu öğretmenlerin olduğu, bunu lisans mezunu olan öğretmenler, yüksek lisans mezunu olan öğretmenler ve doktora mezunu olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin içsel amaçlar açısından ilişki ve topluma katkı amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın doktora mezunu olan öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşam amaçları eğitim durumu değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin çekici olma/ımaj [X^2 (sd=3, n=354) = 5,079, $P > .05$] ve tanınma/ünlü olma [X^2 (sd=3, n=354) = 4,586, $P > .05$] alt ölçeklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin yaşam amaçları eğitim durumu değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin zengin olma/maddi başarı [X^2 (sd=3, n=354) = 5,079, $P < .05$] alt ölçeğinde ve dışsal amaçlar genel puanları [X^2 (sd=3, n=354) = 8,289, $P < .05$] ile toplam [X^2 (sd=3, n=354) = 9,176, $P < .05$] ölçek puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulgu, eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin yaşam amaçlarından zengin olma/maddi başarı, dışsal amaçlar genel ve toplam ölçek amaçları ile ilgili algılarını yükseltmede farklı değerlere sahip olduğunu gösterir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin dışsal amaçlar zengin olma/maddi başarı, dışsal amaçlar genel ve toplam ölçek amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların ön lisans mezunu öğretmenlerin olduğu, bunu lisans mezunu olan öğretmenler, yüksek lisans mezunu olan öğretmenler ve doktora mezunu olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin dışsal amaçlar açısından zengin olma/maddi başarı, dışsal amaçlar genel ve toplam ölçek amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın doktora mezunu olan öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Yaşam Amaçları ile İlgili Algılarının Milli Eğitimde Öğretmenlik Durumu Değişkeni Analiz Sonucu

	Milli Eğitimde Öğretmenlik Durumu	N	Sıra ortalaması	sd	X^2	
Aileye Katkı	Ücretli Öğretmen	26	212,23	6	11,919	,064
	Sözleşmeli Öğretmen	62	201,31			
	Kadrolu Öğretmen	117	166,40			
	Kadrolu Uzman Öğretmen	101	175,44			
	Kadrolu Başöğretmen	17	180,15			
	Müdür Yardımcısı	21	162,76			
	Müdür	10	116,75			
	Toplam	354				
Anlamlı Yaşam	Ücretli Öğretmen	26	186,42	6	14,120	,028*
	Sözleşmeli Öğretmen	62	204,58			
	Kadrolu Öğretmen	117	162,55			
	Kadrolu Uzman Öğretmen	101	175,17			
	Kadrolu Başöğretmen	17	226,26			
	Müdür Yardımcısı	21	165,57			
	Müdür	10	126,95			
	Toplam	354				

İçsel Amaçlar	İlişki	Ücretli Öğretmen	26	214,63	6	12,143	,059	
		Sözleşmeli Öğretmen	62	201,47				
		Kadrolu Öğretmen	117	161,55				
		Kadrolu Uzman Öğretmen	101	172,40				
		Kadrolu Başöğretmen	17	203,82				
		Müdür Yardımcısı	21	165,67				
		Müdür	10	150,55				
		Toplam	354					
	Kişisel Gelişim	Ücretli Öğretmen	26	219,37	6	21,303	002*	
		Sözleşmeli Öğretmen	62	214,37				
		Kadrolu Öğretmen	117	163,74				
		Kadrolu Uzman Öğretmen	101	166,61				
		Kadrolu Başöğretmen	17	195,53				
		Müdür Yardımcısı	21	163,29				
		Müdür	10	110,20				
		Toplam	354					
	Sağlık	Ücretli Öğretmen	26	220,21	6	16,588	,011*	
		Sözleşmeli Öğretmen	62	204,38				
		Kadrolu Öğretmen	117	165,06				
		Kadrolu Uzman Öğretmen	101	171,85				
		Kadrolu Başöğretmen	17	183,79				
		Müdür Yardımcısı	21	171,86				
		Müdür	10	103,55				
		Toplam	354					
	Topluma Katkı	Ücretli Öğretmen	26	194,62	6	7,721	,259	
		Sözleşmeli Öğretmen	62	201,49				
		Kadrolu Öğretmen	117	164,41				
		Kadrolu Uzman Öğretmen	101	176,31				
		Kadrolu Başöğretmen	17	193,94				
		Müdür Yardımcısı	21	165,21				
		Müdür	10	147,25				
		Toplam	354					
	Dışsal Amaçlar	Çekici Olma/ İmaj	Ücretli Öğretmen	26	200,42	6	6,292	,391
			Sözleşmeli Öğretmen	62	196,94			
			Kadrolu Öğretmen	117	165,95			
Kadrolu Uzman Öğretmen			101	174,01				
Kadrolu Başöğretmen			17	195,82				
Müdür Yardımcısı			21	167,10				
Müdür			10	158,45				
Toplam			354					
Tanınma/Ünlü Olma		Ücretli Öğretmen	26	203,21	6	6,141	,408	
		Sözleşmeli Öğretmen	62	188,96				
		Kadrolu Öğretmen	117	163,31				
		Kadrolu Uzman Öğretmen	101	181,28				
		Kadrolu Başöğretmen	17	198,00				
		Müdür Yardımcısı	21	162,21				
		Müdür	10	164,65				
		Toplam	354					
Zengin Olma/Maddi Başarı		Ücretli Öğretmen	26	213,27	6	15,333	,018*	
		Sözleşmeli Öğretmen	62	207,19				
		Kadrolu Öğretmen	117	160,76				
		Kadrolu Uzman Öğretmen	101	178,20				
		Kadrolu Başöğretmen	17	159,97				
		Müdür Yardımcısı	21	177,40				
		Müdür	10	119,15				
		Toplam	354					
İçsel Amaçlar		Ücretli Öğretmen	26	215,12	6	18,635	,005*	
		Sözleşmeli Öğretmen	62	208,43				
		Kadrolu Öğretmen	117	160,44				
		Kadrolu Uzman Öğretmen	101	172,17				
		Kadrolu Başöğretmen	17	206,26				
		Müdür Yardımcısı	21	169,55				
		Müdür	10	109,15				
		Toplam	354					

Dışsal Amaçlar	Ücretli Öğretmen	26	205,90	6	8,309	,216
	Sözleşmeli Öğretmen	62	197,49			
	Kadrolu Öğretmen	117	162,50			
	Kadrolu Uzman Öğretmen	101	179,31			
	Kadrolu Başöğretmen	17	185,97			
	Müdür Yardımcısı	21	167,21			
	Müdür	10	144,15			
	Toplam	354				
Toplam	Ücretli Öğretmen	26	212,42	6	14,460	,025*
	Sözleşmeli Öğretmen	62	206,04			
	Kadrolu Öğretmen	117	159,40			
	Kadrolu Uzman Öğretmen	101	175,38			
	Kadrolu Başöğretmen	17	194,74			
	Müdür Yardımcısı	21	170,57			
	Müdür	10	128,15			
	Toplam	354				

Tablo 8'deki Kruskal Wallis H Testi sonucuna göre öğretmenlerin yaşam amaçları milli eğitimde öğretmenlik durumu değişkenine göre içsel amaçlar ölçeğinin aileye katkı [X^2 (sd=6, n=354) = 11,919, $P > .05$], ilişki [X^2 (sd=6, n=354) = 12,143, $P > .05$], topluma katkı [X^2 (sd=6, n=354) = 7,721, $P > .05$] ölçek puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin yaşam amaçları milli eğitimde öğretmenlik durumu değişkenine göre içsel amaçlar ölçeğinin anlamlı yaşam [X^2 (sd=6, n=354) = 14,120, $P < .05$], kişisel gelişim [X^2 (sd=6, n=354) = 21,303, $P < .05$], sağlık [X^2 (sd=6, n=354) = 16,588, $P < .05$] alt ölçeklerinde ve genel içsel amaçlarında [X^2 (sd=6, n=354) = 18,635, $P < .05$], istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulgu, milli eğitimde öğretmenlik durumu değişkeninin öğretmenlerin yaşam amaçlarından içsel amaçlar ölçeğinin anlamlı yaşam amaçları ile ilgili algılarını yükseltmede farklı değerlere sahip olduğunu gösterir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin içsel amaçlar ölçeğinin anlamlı yaşam amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların kadrolu başöğretmenlerin olduğu, bunu sözleşmeli öğretmenler, ücretli öğretmenler, kadrolu uzman öğretmenler, müdür yardımcısı, kadrolu öğretmenler ve müdür olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin içsel amaçlar açısından anlamlı yaşam amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın müdür olan öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin içsel amaçlar ölçeğinin kişisel gelişim amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların ücretli öğretmenlerin olduğu, bunu sözleşmeli öğretmenler, kadrolu başöğretmenler, kadrolu uzman öğretmenler, kadrolu öğretmenler, müdür yardımcısı ve müdür olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin içsel amaçlar açısından kişisel gelişim amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın müdür olan öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin içsel amaçlar ölçeğinin sağlık amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların ücretli öğretmenlerin olduğu, bunu sözleşmeli öğretmenler, kadrolu başöğretmenler, müdür yardımcısı olan öğretmenler, kadrolu uzman öğretmenler, kadrolu öğretmenler ve müdür olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin içsel amaçlar açısından sağlık amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın müdür olan öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin içsel amaçlar genel sonuçlarına bakıldığında ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların ücretli öğretmenlerin olduğu, bunu sözleşmeli öğretmenler, kadrolu başöğretmenler, kadrolu uzman öğretmenler, müdür yardımcısı olan öğretmenler, kadrolu öğretmenler ve müdür olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin içsel amaçlar genel sonuçlarına bakıldığında algıların en az değere sahip olanın müdür olan öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşam amaçları milli eğitimde öğretmenlik durumu değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin çekici olma/ıma [X^2 (sd=6, n=354) = 6,292, $P > .05$], tanınma/ünlü olma [X^2 (sd=6, n=354) = 6,141, $P > .05$] alt ölçeklerinde ve genel dışsal amaçlarında [X^2 (sd=6, n=354) = 8,309, $P > .05$] ölçek puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin yaşam amaçları milli eğitimde öğretmenlik durumu değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin zengin olma/maddi başarı [X^2 (sd=6, n=354) = 15,333, $P < .05$] alt ölçeğinde ve toplam ölçek [X^2 (sd=6, n=354) = 14,460, $P < .05$] ölçek puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulgu, milli eğitimde öğretmenlik durumu değişkeninin öğretmenlerin yaşam amaçlarından dışsal amaçlar ölçeğinin zengin olma/maddi başarı amaçları ile ilgili algılarını yükseltmede farklı değerlere sahip olduğunu gösterir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin dışsal amaçlar ölçeğinin zengin olma/maddi başarı amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların ücretli öğretmenlerin olduğu, bunu sözleşmeli öğretmenler, kadrolu uzman öğretmenler, müdür yardımcısı olan öğretmenler, kadrolu öğretmen, kadrolu başöğretmenler ve müdür olan öğretmenlerin izlediği

görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin dışsal amaçlar açısından zengin olma/maddi amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın müdür olan öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin genel toplam amaçlar ölçeğinde ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların ücretli öğretmenlerin olduğu, bunu sözleşmeli öğretmenler, kadrolu başöğretmenler, kadrolu uzman öğretmenler, müdür yardımcısı olan öğretmenler, kadrolu öğretmenler ve müdür olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin genel toplam amaçlar açısından ilgili algılarının en az değere sahip olanın müdür olan öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Yaşam Amaçları ile İlgili Algılarının Görev Yeri Değişkeni Analiz Sonucu

Ölçek	Alt Ölçek	Görev yeri	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
İçsel Amaçlar	Aileye Katkı	Köy	15	192,57	2	1,025	,599
		İlçe Merkezi	235	179,86			
		İl Merkezi	104	170,00			
		Toplam	354				
	Anlamlı Yaşam	Köy	15	185,03	2	1,227	,541
		İlçe Merkezi	235	181,05			
		İl Merkezi	104	168,39			
		Toplam	354				
	İlişki	Köy	15	190,70	2	2,107	,349
		İlçe Merkezi	235	181,91			
		İl Merkezi	104	165,63			
		Toplam	354				
	Kişisel Gelişim	Köy	15	185,90	2	1,191	,551
		İlçe Merkezi	235	180,94			
		İl Merkezi	104	168,51			
		Toplam	354				
	Sağlık	Köy	15	183,80	2	1,484	,476
		İlçe Merkezi	235	181,58			
		İl Merkezi	104	167,38			
		Toplam	354				
Topluma Katkı	Köy	15	211,03	2	3,498	,174	
	İlçe Merkezi	235	180,97				
	İl Merkezi	104	164,82				
	Toplam	354					
Dışsal Amaçlar	Çekici Olma/İmaj	Köy	15	157,80	2	5,067	,079
		İlçe Merkezi	235	186,18			
		İl Merkezi	104	160,73			
		Toplam	354				
	Tanınma/Ünlü Olma	Köy	15	174,80	2	3,109	,211
		İlçe Merkezi	235	184,11			
		İl Merkezi	104	162,95			
		Toplam	354				
	Zengin Olma/ Maddi Başarı	Köy	15	173,53	2	3,160	,206
		İlçe Merkezi	235	184,21			
		İl Merkezi	104	162,90			
		Toplam	354				
İçsel Amaçlar	Köy	15	186,73	2	1,661	,436	
	İlçe Merkezi	235	181,67				
	İl Merkezi	104	166,75				
	Toplam	354					
Dışsal Amaçlar	Köy	15	165,70	2	3,971	,137	
	İlçe Merkezi	235	185,19				
	İl Merkezi	104	161,82				
	Toplam	354					
Toplam	Köy	15	173,47	2	2,960	,228	
	İlçe Merkezi	235	184,01				
	İl Merkezi	104	163,37				
	Toplam	354					

Tablo 9'daki Kruskal Wallis H Testi sonucuna göre öğretmenlerin yaşam amaçları görev yeri değişkenine göre içsel amaçlar ölçeğinin aileye katkı [X^2 (sd=2, n=354) = 1,025, P>. 05], anlamlı yaşam [X^2 (sd=2, n=354) = 1,227, P>. 05], ilişki [X^2 (sd=2, n=354) = 2,107, P>. 05], kişisel gelişim [X^2 (sd=2, n=354) = 1,191, P>. 05], sağlık [X^2 (sd=2,

$n=354$) = 1,484, $P>. 05$], topluma katkı [X^2 ($sd=2$, $n=354$) = 3,498, $P>. 05$] alt ölçeklerinde ve içsel amaçlar genel [X^2 ($sd=2$, $n=354$) = 1,661, $P>. 05$] ölçek puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin yaşam amaçları görev yeri değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin çekici olma/ımaaj [X^2 ($sd=2$, $n=354$) = 5,067, $P>. 05$], tanınma/ünlü olma [X^2 ($sd=2$, $n=354$) = 3,109, $P>. 05$] ve zengin olma/maddi başarı [X^2 ($sd=2$, $n=354$) = 3,160, $P>. 05$] alt ölçeklerinde, dışsal amaçlar genel ölçek puanları [X^2 ($sd=2$, $n=354$) = 3,971, $P>. 05$] ile toplam ölçek [X^2 ($sd=2$, $n=354$) = 2,960, $P>. 05$] puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Yaşam Amaçları ile İlgili Algularının Çalıştığı Kurum Değişkeni Analiz Sonucu

Ölçek	Alt Ölçek	Çalıştığı kurum	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
İçsel Amaçlar	Aileye Katkı	Anaokulu	27	180,09	3	2,803	,423
		İlkokul	191	184,81			
		Ortaokul	96	163,82			
		Lise	40	173,69			
		Toplam	354				
	Anlamlı Yaşam	Anaokulu	27	174,46	3	4,311	,230
		İlkokul	191	185,72			
		Ortaokul	96	159,94			
		Lise	40	182,45			
		Toplam	354				
	İlişki	Anaokulu	27	164,41	3	12,583	,006*
		İlkokul	191	195,10			
		Ortaokul	96	154,88			
		Lise	40	156,59			
		Toplam	354				
	Kişisel Gelişim	Anaokulu	27	179,00	3	1,941	,585
		İlkokul	191	183,53			
		Ortaokul	96	165,96			
		Lise	40	175,39			
		Toplam	354				
Sağlık	Anaokulu	27	175,28	3	4,108	,250	
	İlkokul	191	187,10				
	Ortaokul	96	162,58				
	Lise	40	168,98				
	Toplam	354					
Topluma Katkı	Anaokulu	27	164,02	3	4,266	,234	
	İlkokul	191	187,80				
	Ortaokul	96	164,68				
	Lise	40	168,18				
	Toplam	354					
Dışsal Amaçlar	Çekici Olma/İmaj	Anaokulu	27	200,85	3	7,129	,068
		İlkokul	191	186,36			
		Ortaokul	96	164,31			
		Lise	40	151,10			
		Toplam	354				
	Tanınma/Ünlü Olma	Anaokulu	27	202,06	3	8,297	,040*
		İlkokul	191	187,40			
		Ortaokul	96	155,43			
		Lise	40	166,63			
		Toplam	354				
	Zengin Olma/Maddi Başarı	Anaokulu	27	213,19	3	15,358	,002*
		İlkokul	191	190,89			
		Ortaokul	96	150,38			
		Lise	40	154,58			
		Toplam	354				
İçsel Amaçlar	Anaokulu	27	170,89	3	5,645	,130	
	İlkokul	191	189,05				
	Ortaokul	96	159,97				
	Lise	40	168,89				
	Toplam	354					
Dışsal Amaçlar	Anaokulu	27	206,83	3	11,807	,008*	
	İlkokul	191	189,71				
	Ortaokul	96	155,01				

	Lise	40	153,35			
	Toplam	354				
Toplam	Anaokulu	27	190,78	3	10,046	,018*
	İlkokul	191	191,15			
	Ortaokul	96	154,89			
	Lise	40	157,64			
	Toplam	354				

Tablo 10'daki Kruskal Wallis H Testi sonucuna göre öğretmenlerin yaşam amaçları çalıştığı kurum değişkenine göre içsel amaçlar ölçeğinin aileye katkı [X^2 (sd=3, n=354) = 2,803, P>. 05], anlamlı yaşam [X^2 (sd=3, n=354) = 4,311, P>. 05], kişisel gelişim [X^2 (sd=3, n=354) = 1,941, P>. 05], sağlık [X^2 (sd=3, n=354) = 4,108, P>. 05], topluma katkı [X^2 (sd=3, n=354) = 4,266, P>. 05] alt ölçeklerinde ve genel içsel amaçlarında [X^2 (sd=3, n=354) = 5,645, P>. 05] ölçek puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin yaşam amaçları çalıştığı kurum değişkenine göre içsel amaçlar ölçeğinin ilişki [X^2 (sd=3, n=354) = 12,583, P<. 05] alt ölçeğinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulgu, çalıştığı kurum değişkeninin öğretmenlerin yaşam amaçlarından içsel amaçlar ölçeğinin ilişki amaçları ile ilgili algılarını yükseltmede farklı değerlere sahip olduğunu gösterir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin içsel amaçlar ölçeğinin ilişki amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların ilkökul öğretmenlerinin olduğu, bunu anaokulu öğretmenleri, lise öğretmenleri ve ortaokul öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin içsel amaçlar açısından ilişki amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın ortaokul öğretmenlerinin olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşam amaçları çalıştığı kurum değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin çekici olma/imağ [X^2 (sd=3, n=354) = 7,129, P>. 05] alt ölçeğinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin yaşam amaçları çalıştığı kurum değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin tanınma/ünlü olma [X^2 (sd=3, n=354) = 8,297, P<. 05], zengin olma/maddi başarı [X^2 (sd=3, n=354) = 15,358, P<. 05], alt ölçeğinde ve genel dışsal amaçları [X^2 (sd=3, n=354) = 11,807, P<. 05] ile toplam ölçek [X^2 (sd=3, n=354) = 10,046, P<. 05] puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulgu, çalıştığı kurum değişkeninin öğretmenlerin yaşam amaçlarından dışsal amaçlar ölçeğinin tanınma/ünlü olma amaçları ile ilgili algılarını yükseltmede farklı değerlere sahip olduğunu gösterir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin dışsal amaçlar ölçeğinin tanınma/ünlü olma amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların anaokulu öğretmenlerinin olduğu, bunu ilkökul öğretmenleri, lise öğretmenleri ve ortaokul öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin dışsal amaçlar açısından tanınma/ünlü olma amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın ortaokul öğretmenlerinin olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin dışsal amaçlar ölçeğinin zengin olma/maddi başarı amaçları ve toplam algılarının en yüksek puana sahip olanların anaokulu öğretmenlerinin olduğu, bunu ilkökul öğretmenleri, lise öğretmenleri ve ortaokul öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin dışsal amaçlar açısından zengin olma/maddi başarı amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın ortaokul öğretmenlerinin olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin genel dışsal amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların anaokulu öğretmenlerinin olduğu, bunu ilkökul öğretmenleri, ortaokul ve lise öğretmenleri öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin genel dışsal toplam amaçlar açısından incelendiğinde amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın lise öğretmenlerinin olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin toplam genel boyutunda en yüksek puana sahip olanların ilkökul öğretmenlerinin olduğu, bunu anaokulu öğretmenleri, lise öğretmenleri ve ortaokul öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin toplam genel boyutunda ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın ortaokul öğretmenlerinin olduğu görülmektedir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Yaşam Amaçları ile İlgili Algılarının Branş Değişkeni Analiz Sonucu

Ölçek	Alt Ölçek	Branş	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
		Anasınıfı Öğretmeni	30	173,47	17	24,942	,096
		Sınıf Öğretmeni	165	182,52			
		Matematik Öğretmeni	21	193,69			
		Türkçe Öğretmeni	21	171,62			
		Fen Bilimleri Öğretmeni	10	113,20			
		Sosyal Bilgiler Öğretmeni	12	141,08			
		Müzik Öğretmeni	3	166,50			
		İngilizce Öğretmeni	13	146,42			
		Beden Eğitimi Öğretmeni	8	145,44			
		Fizik Öğretmeni	3	128,00			
		Biyoloji Öğretmeni	1	255,00			

Aileye Katkı	Coğrafya Öğretmeni	4	87,13			
	Tarih Öğretmeni	1	319,50			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	8	160,88			
	Felsefe Öğretmeni	3	162,17			
	Özel Eğitim Öğretmeni	17	253,21			
	Rehber Öğretmen	9	189,39			
	Diğer Öğretmenlikler	25	174,50			
Toplam	354					
Anlamalı Yaşam	Anasınıfı Öğretmeni	30	182,68	17	15,475	,561
	Sınıf Öğretmeni	165	183,95			
	Matematik Öğretmeni	21	154,05			
	Türkçe Öğretmeni	21	154,93			
	Fen Bilimleri Öğretmeni	10	137,35			
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	12	174,13			
	Müzik Öğretmeni	3	263,00			
	İngilizce Öğretmeni	13	157,73			
	Beden Eğitimi Öğretmeni	8	157,38			
	Fizik Öğretmeni	3	145,17			
	Biyoloji Öğretmeni	1	160,00			
	Coğrafya Öğretmeni	4	93,38			
	Tarih Öğretmeni	1	225,00			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	8	162,38			
	Felsefe Öğretmeni	3	204,67			
	Özel Eğitim Öğretmeni	17	225,91			
	Rehber Öğretmen	9	191,11			
	Diğer Öğretmenlikler	25	171,38			
	Toplam	354				
	İçsel Amaçlar	Anasınıfı Öğretmeni	30	174,53	17	29,753
Sınıf Öğretmeni		165	188,68			
Matematik Öğretmeni		21	181,19			
Türkçe Öğretmeni		21	132,14			
Fen Bilimleri Öğretmeni		10	135,95			
Sosyal Bilgiler Öğretmeni		12	137,54			
Müzik Öğretmeni		3	184,83			
İngilizce Öğretmeni		13	132,65			
Beden Eğitimi Öğretmeni		8	150,75			
Fizik Öğretmeni		3	137,50			
Biyoloji Öğretmeni		1	297,00			
Coğrafya Öğretmeni		4	92,75			
Tarih Öğretmeni		1	254,00			
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni		8	134,94			
Felsefe Öğretmeni		3	238,17			
Özel Eğitim Öğretmeni		17	250,59			
Rehber Öğretmen		9	197,67			
Diğer Öğretmenlikler		25	168,96			
Toplam		354				
İlişki		Anasınıfı Öğretmeni	30	183,57	17	20,380
	Sınıf Öğretmeni	165	180,86			
	Matematik Öğretmeni	21	180,90			
	Türkçe Öğretmeni	21	147,40			
	Fen Bilimleri Öğretmeni	10	138,55			
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	12	193,75			
	Müzik Öğretmeni	3	219,33			
	İngilizce Öğretmeni	13	126,58			
	Beden Eğitimi Öğretmeni	8	151,88			
	Fizik Öğretmeni	3	129,33			
	Biyoloji Öğretmeni	1	262,00			
	Coğrafya Öğretmeni	4	107,75			
	Tarih Öğretmeni	1	262,00			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	8	138,31			
	Felsefe Öğretmeni	3	160,67			
	Özel Eğitim Öğretmeni	17	240,53			
	Rehber Öğretmen	9	193,61			
	Diğer Öğretmenlikler	25	184,00			
	Toplam	354				
	Kişisel Gelişim	Anasınıfı Öğretmeni	30	183,57	17	20,380
Sınıf Öğretmeni		165	180,86			
Matematik Öğretmeni		21	180,90			
Türkçe Öğretmeni		21	147,40			
Fen Bilimleri Öğretmeni		10	138,55			
Sosyal Bilgiler Öğretmeni		12	193,75			
Müzik Öğretmeni		3	219,33			
İngilizce Öğretmeni		13	126,58			
Beden Eğitimi Öğretmeni		8	151,88			
Fizik Öğretmeni		3	129,33			
Biyoloji Öğretmeni		1	262,00			
Coğrafya Öğretmeni		4	107,75			
Tarih Öğretmeni		1	262,00			
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni		8	138,31			
Felsefe Öğretmeni		3	160,67			
Özel Eğitim Öğretmeni		17	240,53			
Rehber Öğretmen		9	193,61			
Diğer Öğretmenlikler		25	184,00			
Toplam		354				

Sağlık	Toplam	354				
	Anasınıfı Öğretmeni	30	178,43	17	22,374	,171
	Sınıf Öğretmeni	165	186,86			
	Matematik Öğretmeni	21	171,76			
	Türkçe Öğretmeni	21	169,07			
	Fen Bilimleri Öğretmeni	10	130,70			
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	12	146,63			
	Müzik Öğretmeni	3	188,50			
	İngilizce Öğretmeni	13	147,85			
	Beden Eğitimi Öğretmeni	8	184,25			
	Fizik Öğretmeni	3	69,17			
	Biyoloji Öğretmeni	1	99,50			
	Coğrafya Öğretmeni	4	130,63			
	Tarih Öğretmeni	1	212,50			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	8	128,44			
	Felsefe Öğretmeni	3	98,33			
	Özel Eğitim Öğretmeni	17	239,68			
	Rehber Öğretmen	9	146,61			
	Diğer Öğretmenlikler	25	188,22			
	Toplam	354				
Topluma Katkı	Anasınıfı Öğretmeni	30	163,27	17	28,810	,036*
	Sınıf Öğretmeni	165	187,31			
	Matematik Öğretmeni	21	192,29			
	Türkçe Öğretmeni	21	165,38			
	Fen Bilimleri Öğretmeni	10	82,30			
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	12	163,08			
	Müzik Öğretmeni	3	208,67			
	İngilizce Öğretmeni	13	128,62			
	Beden Eğitimi Öğretmeni	8	128,94			
	Fizik Öğretmeni	3	160,17			
	Biyoloji Öğretmeni	1	325,00			
	Coğrafya Öğretmeni	4	109,00			
	Tarih Öğretmeni	1	286,00			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	8	155,75			
	Felsefe Öğretmeni	3	150,33			
	Özel Eğitim Öğretmeni	17	238,94			
	Rehber Öğretmen	9	172,06			
	Diğer Öğretmenlikler	25	183,00			
	Toplam	354				
	Çekici Olma/İmaj	Anasınıfı Öğretmeni	30	201,23	17	15,584
Sınıf Öğretmeni		165	187,11			
Matematik Öğretmeni		21	190,69			
Türkçe Öğretmeni		21	176,83			
Fen Bilimleri Öğretmeni		10	127,45			
Sosyal Bilgiler Öğretmeni		12	126,54			
Müzik Öğretmeni		3	209,33			
İngilizce Öğretmeni		13	162,92			
Beden Eğitimi Öğretmeni		8	147,63			
Fizik Öğretmeni		3	160,33			
Biyoloji Öğretmeni		1	211,50			
Coğrafya Öğretmeni		4	187,63			
Tarih Öğretmeni		1	156,50			
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni		8	127,06			
Felsefe Öğretmeni		3	84,33			
Özel Eğitim Öğretmeni		17	180,94			
Rehber Öğretmen		9	171,00			
Diğer Öğretmenlikler		25	160,12			
Toplam		354				
Dışsal Amaçlar		Anasınıfı Öğretmeni	30	195,83	17	14,476
	Sınıf Öğretmeni	165	189,87			
	Matematik Öğretmeni	21	186,93			
	Türkçe Öğretmeni	21	147,64			
	Fen Bilimleri Öğretmeni	10	127,70			
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	12	149,79			

Tanınma/ Ünlü Olma	Müzik Öğretmeni	3	231,00			
	İngilizce Öğretmeni	13	160,04			
	Beden Eğitimi Öğretmeni	8	131,44			
	Fizik Öğretmeni	3	167,50			
	Biyoloji Öğretmeni	1	277,00			
	Coğrafya Öğretmeni	4	183,63			
	Tarih Öğretmeni	1	178,50			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	8	150,38			
	Felsefe Öğretmeni	3	148,33			
	Özel Eğitim Öğretmeni	17	175,53			
	Rehber Öğretmen	9	160,33			
	Diğer Öğretmenlikler	25	157,54			
	Toplam	354				
	Zengin Olma/ Maddi Başarı	Anasınıfı Öğretmeni	30	217,17	17	32,927
Sınıf Öğretmeni		165	186,52			
Matematik Öğretmeni		21	194,24			
Türkçe Öğretmeni		21	148,79			
Fen Bilimleri Öğretmeni		10	110,40			
Sosyal Bilgiler Öğretmeni		12	130,13			
Müzik Öğretmeni		3	152,50			
İngilizce Öğretmeni		13	155,31			
Beden Eğitimi Öğretmeni		8	132,31			
Fizik Öğretmeni		3	134,67			
Biyoloji Öğretmeni		1	104,00			
Coğrafya Öğretmeni		4	93,88			
Tarih Öğretmeni		1	278,00			
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni		8	141,56			
Felsefe Öğretmeni		3	47,67			
Özel Eğitim Öğretmeni		17	229,32			
Rehber Öğretmen		9	148,33			
Diğer Öğretmenlikler		25	178,76			
Toplam		354				
İçsel Amaçlar	Anasınıfı Öğretmeni	30	175,88	17	24,690	,102
	Sınıf Öğretmeni	165	186,52			
	Matematik Öğretmeni	21	182,02			
	Türkçe Öğretmeni	21	157,48			
	Fen Bilimleri Öğretmeni	10	116,10			
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	12	141,13			
	Müzik Öğretmeni	3	204,67			
	İngilizce Öğretmeni	13	134,73			
	Beden Eğitimi Öğretmeni	8	141,63			
	Fizik Öğretmeni	3	103,00			
	Biyoloji Öğretmeni	1	258,00			
	Coğrafya Öğretmeni	4	109,25			
	Tarih Öğretmeni	1	276,50			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	8	153,31			
	Felsefe Öğretmeni	3	160,00			
	Özel Eğitim Öğretmeni	17	249,71			
	Rehber Öğretmen	9	184,67			
	Diğer Öğretmenlikler	25	176,26			
	Toplam	354				
Dışsal Amaçlar	Anasınıfı Öğretmeni	30	206,52	17	21,587	,201
	Sınıf Öğretmeni	165	189,89			
	Matematik Öğretmeni	21	192,19			
	Türkçe Öğretmeni	21	153,74			
	Fen Bilimleri Öğretmeni	10	114,50			
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	12	126,42			
	Müzik Öğretmeni	3	219,83			
	İngilizce Öğretmeni	13	157,42			
	Beden Eğitimi Öğretmeni	8	134,06			
	Fizik Öğretmeni	3	157,33			
	Biyoloji Öğretmeni	1	196,00			
	Coğrafya Öğretmeni	4	154,25			
	Tarih Öğretmeni	1	198,00			

	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	8	138,31				
	Felsefe Öğretmeni	3	76,67				
	Özel Eğitim Öğretmeni	17	195,18				
	Rehber Öğretmen	9	154,17				
	Diğer Öğretmenlikler	25	163,12				
	Toplam	354					
Toplam	Anasınıfı Öğretmeni	30	193,23	17	23,869	,123	
	Sınıf Öğretmeni	165	189,20				
	Matematik Öğretmeni	21	189,69				
	Türkçe Öğretmeni	21	150,33				
	Fen Bilimleri Öğretmeni	10	114,70				
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	12	129,42				
	Müzik Öğretmeni	3	222,00				
	İngilizce Öğretmeni	13	145,38				
	Beden Eğitimi Öğretmeni	8	137,00				
	Fizik Öğretmeni	3	135,33				
	Biyoloji Öğretmeni	1	244,00				
	Coğrafya Öğretmeni	4	137,00				
	Tarih Öğretmeni	1	256,00				
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	8	140,00				
	Felsefe Öğretmeni	3	85,33				
	Özel Eğitim Öğretmeni	17	224,82				
	Rehber Öğretmen	9	160,22				
	Diğer Öğretmenlikler	25	169,34				
		Toplam	354				

Tablo 11'deki Kruskal Wallis H Testi sonucuna göre öğretmenlerin yaşam amaçları branş değişkenine göre içsel amaçlar ölçeğinin aileye katkı [X^2 (sd=17, n=354) = 24,942, $P > .05$], anlamlı yaşam [X^2 (sd=17, n=354) = 15,475, $P > .05$], kişisel gelişim [X^2 (sd=17, n=354) = 20,380, $P > .05$], sağlık [X^2 (sd=17, n=354) = 22,374, $P > .05$] alt ölçeklerinde ve genel içsel amaçlarında [X^2 (sd=17, n=354) = 24,690, $P > .05$] ölçek puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin yaşam amaçları branş değişkenine göre içsel amaçlar ölçeğinin ilişki [X^2 (sd=17, n=354) = 29,753, $P < .05$], topluma katkı [X^2 (sd=17, n=354) = 29,753, $P < .05$] alt ölçeklerinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulgu, branş değişkeninin öğretmenlerin yaşam amaçlarından içsel amaçlar ölçeğinin ilişki amaçları ile ilgili algılarını yükseltmede farklı değerleri barındırdığı görülür. Dizi dağılımları baz alındığında öğretmenlerin içsel amaçlar ölçeğinin ilişki amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların biyoloji öğretmenlerinin olduğu, bunu tarih öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, felsefe öğretmenleri, rehber öğretmenler, sınıf öğretmenleri, matematik öğretmenleri, müzik öğretmenleri, anasınıfı öğretmenleri, diğer öğretmenlikler, beden eğitimi öğretmenleri, sosyal bilgiler öğretmenleri, fizik öğretmenleri, fen bilimleri öğretmenleri, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri, İngilizce öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve coğrafya öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin içsel amaçlar açısından ilişki amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın coğrafya öğretmenlerinin olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin içsel amaçlar ölçeğinin topluma katkı amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların biyoloji öğretmenlerinin olduğu, bunu tarih öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, müzik öğretmenleri, matematik öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, diğer öğretmenlikler, rehber öğretmenler, Türkçe öğretmenleri, anasınıfı öğretmenleri, sosyal bilgiler öğretmenleri, fizik öğretmenleri, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri, felsefe öğretmenleri, beden eğitimi öğretmenleri, İngilizce öğretmenleri, coğrafya öğretmenleri ve fen bilimleri öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin içsel amaçlar açısından ilişki amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın fen bilimleri öğretmenlerinin olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşam amaçları branş değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin çekici olma/imaaj [X^2 (sd=17, n=354) = 15,584, $P > .05$], tanınma/ ünlü olma [X^2 (sd=17, n=354) = 15,584, $P > .05$] alt ölçeklerinde ve genel dışsal amaçlarında [X^2 (sd=17, n=354) = 21,587, $P > .05$] ile toplam genel boyutunda [X^2 (sd=17, n=354) = 23,869, $P > .05$] istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin yaşam amaçları branş değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin zengin olma/maddi başarı [X^2 (sd=17, n=354) = 32,927, $P < .05$] alt ölçeğinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulgu, branş değişkeninin öğretmenlerin yaşam amaçlarından dışsal amaçlar ölçeğinin ilişki amaçları ile ilgili algılarını yükseltmede farklı değerleri barındırdığı görülür. Dizi dağılımları baz alındığında öğretmenlerin dışsal amaçlar ölçeğinin ilişki amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların tarih öğretmenleri olduğu, bunu özel eğitim öğretmenleri, anasınıfı öğretmenleri, matematik öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, diğer öğretmenlikler,

İngilizce öğretmenleri, müzik öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri, rehber öğretmenler, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri, fizik öğretmenleri, beden eğitimi öğretmenleri, sosyal bilgiler öğretmenleri, fen bilimleri öğretmenleri, biyoloji öğretmenleri, coğrafya öğretmenleri ve felsefe öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmenlerin dışsal amaçlar ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın felsefe öğretmenlerinin olduğu görülmektedir.

Tablo 12: Öğretmenlerin Yaşam Amaçları ile İlgili Algılarının Aldığı Ücret Değişkeni Analiz Sonucu

Ölçek	Alt Ölçek	Ücret Bakımından Öğretmenler	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
İçsel Amaçlar	Aileye Katkı	8500 TL ve daha az	27	208,69	4	9,964	,041*
		8501-12500 TL arası	82	169,62			
		12501-16500 TL arası	145	184,08			
		16501-20500 TL arası	65	182,74			
		20500 TL ve üzeri	35	134,94			
		Toplam	354				
	Anlamlı Yaşam	8500 TL ve daha az	27	182,70	4	9,255	,055
		8501-12500 TL arası	82	170,94			
		12501-16500 TL arası	145	175,02			
		16501-20500 TL arası	65	206,21			
		20500 TL ve üzeri	35	145,81			
		Toplam	354				
	İlişki	8500 TL ve daha az	27	208,24	4	3,892	,421
		8501-12500 TL arası	82	172,95			
		12501-16500 TL arası	145	176,33			
		16501-20500 TL arası	65	182,70			
		20500 TL ve üzeri	35	159,64			
		Toplam	354				
	Kişisel Gelişim	8500 TL ve daha az	27	213,70	4	12,146	,016*
		8501-12500 TL arası	82	189,30			
12501-16500 TL arası		145	174,79				
16501-20500 TL arası		65	178,86				
20500 TL ve üzeri		35	130,63				
Toplam		354					
Sağlık	8500 TL ve daha az	27	216,91	4	29,971	,000*	
	8501-12500 TL arası	82	183,85				
	12501-16500 TL arası	145	187,03				
	16501-20500 TL arası	65	177,18				
	20500 TL ve üzeri	35	93,33				
	Toplam	354					
Topluma Katkı	8500 TL ve daha az	27	193,98	4	8,363	,079	
	8501-12500 TL arası	82	171,29				
	12501-16500 TL arası	145	176,76				
	16501-20500 TL arası	65	199,47				
	20500 TL ve üzeri	35	141,59				
	Toplam	354					
Dışsal Amaçlar	Çekici Olma/ İmaj	8500 TL ve daha az	27	197,69	4	11,330	,023*
		8501-12500 TL arası	82	177,12			
		12501-16500 TL arası	145	186,98			
		16501-20500 TL arası	65	176,34			
		20500 TL ve üzeri	35	125,70			
		Toplam	354				
	Tanınma/ Ünlü Olma	8500 TL ve daha az	27	201,28	4	5,932	,204
		8501-12500 TL arası	82	168,80			
		12501-16500 TL arası	145	182,36			
		16501-20500 TL arası	65	184,49			
		20500 TL ve üzeri	35	146,43			
		Toplam	354				
	Zengin Olma/Maddi Başarı	8500 TL ve daha az	27	211,37	4	20,643	,000*
		8501-12500 TL arası	82	188,36			
		12501-16500 TL arası	145	183,50			
16501-20500 TL arası		65	173,72				
20500 TL ve üzeri		35	108,09				
Toplam	354						
		8500 TL ve daha az	27	209,89	4	15,821	,003*

İçsel Amaçlar	8501-12500 TL arası	82	176,88			
	12501-16500 TL arası	145	181,25			
	16501-20500 TL arası	65	188,88			
	20500 TL ve üzeri	35	117,30			
	Toplam	354				
Dışsal Amaçlar	8500 TL ve daha az	27	203,48	4	13,576	,009*
	8501-12500 TL arası	82	177,63			
	12501-16500 TL arası	145	184,84			
	16501-20500 TL arası	65	181,07			
	20500 TL ve üzeri	35	120,11			
Toplam	354					
Toplam	8500 TL ve daha az	27	209,00	4	14,727	,005*
	8501-12500 TL arası	82	177,79			
	12501-16500 TL arası	145	182,41			
	16501-20500 TL arası	65	184,70			
	20500 TL ve üzeri	35	118,81			
Toplam	354					

Tablo 12'deki Kruskal Wallis H Testi sonucuna göre öğretmenlerin yaşam amaçları aldığı ücret değişkenine göre içsel amaçlar ölçeğinin anlamlı yaşam [X^2 (sd=4, n=354) = 9,255, P>. 05], ilişki [X^2 (sd=4, n=354) = 3,892, P>. 05], topluma katkı [X^2 (sd=4, n=354) = 8,363, P>. 05] alt ölçeklerinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin yaşam amaçları aldığı ücret değişkenine göre içsel amaçlar ölçeğinin aileye katkı [X^2 (sd=4, n=354) = 9,964, P<. 05], kişisel gelişim [X^2 (sd=4, n=354) = 12,146, P<. 05] ve sağlık [X^2 (sd=4, n=354) = 29,971, P<. 05] alt ölçeklerinde ve genel içsel [X^2 (sd=17, n=354) = 15,821, P<. 05] boyutunda istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulgu, aldığı ücret değişkeninin öğretmenlerin yaşam amaçlarından içsel amaçlar ölçeğinin aileye katkı amaçları ile ilgili algılarını yükseltmede farklı değerleri barındırdığı görülür. Dizi dağılımları baz alındığında öğretmenlerin içsel amaçlar ölçeğinin aileye katkı amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların 8500 TL ve daha az geliri olan öğretmenlerinin olduğu, bunu 12501-16500 TL arası geliri olan öğretmenler, 16501-20500 TL arası geliri olan öğretmenler, 8501-12500 TL arası geliri olan öğretmenler ve 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Dizi dağılımları baz alındığında öğretmenlerin içsel amaçlar açısından aileye katkı amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dizi dağılımları baz alındığında öğretmenlerin içsel amaçlar ölçeğinin kişisel gelişim amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların 8500 TL ve daha az geliri olan öğretmenlerinin olduğu, bunu 8501-12500 TL arası geliri olan öğretmenler, 12501-16500 TL arası geliri olan öğretmenler, 16501-20500 TL arası geliri olan öğretmenler ve 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Dizi dağılımları baz alındığında öğretmenlerin içsel amaçlar açısından kişisel gelişim amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dizi dağılımları baz alındığında öğretmenlerin içsel amaçlar ölçeğinin sağlık amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların 8500 TL ve daha az geliri olan öğretmenlerinin olduğu, bunu 12501-16500 TL arası geliri olan öğretmenler, 8501-12500 TL arası geliri olan öğretmenler, 16501-20500 TL arası geliri olan öğretmenler ve 20500 TL ve üzeri geliri olan bunu öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Dizi dağılımları baz alındığında öğretmenlerin içsel amaçlar açısından kişisel gelişim amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dizi dağılımları baz alındığında öğretmenlerin içsel amaçlar ölçeğinin genel içsel amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların 8500 TL ve daha az geliri olan öğretmenlerinin olduğu, bunu 16501-20500 TL arası geliri olan öğretmenler, 12501-16500 TL arası geliri olan öğretmenler, 8501-12500 TL arası geliri olan öğretmenler ve 20500 TL ve üzeri geliri olan bunu öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Dizi dağılımları baz alındığında öğretmenlerin içsel amaçlar açısından ölçeğinin genel içsel amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin yaşam amaçları aldığı ücret değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin çekici tanınma/ ünlü olma [X^2 (sd=4, n=354) = 5,932, P>. 05] alt ölçeğinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin yaşam amaçları aldığı ücret değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin çekici olma/ imaj [X^2 (sd=4, n=354) = 11,330, P<. 05], zengin olma/maddi başarı [X^2 (sd=4, n=354) = 20,643, P<. 05] alt ölçeğinde ve genel dışsal [X^2 (sd=4, n=354) = 13,576, P<. 05] ile toplam genel boyutunda [X^2 (sd=4, n=354) = 14,727, P<. 05] istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulgu, aldığı ücret değişkeninin öğretmenlerin yaşam amaçlarından dışsal amaçlar ölçeğinin çekici olma/ imaj amaçları ile ilgili algılarını yükseltmede farklı değerleri barındırdığı görülür. Dizi dağılımları baz alındığında öğretmenlerin dışsal amaçlar ölçeğinin çekici olma/ imaj amaçları ile ilgili

algılarının en yüksek puana sahip olanların 8500 TL ve daha az geliri olan öğretmenlerinin olduğu, bunu 12501-16500 TL arası geliri olan öğretmenler, 8501-12500 TL arası geliri olan öğretmenler, 16501-20500 TL arası geliri olan öğretmenler ve 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Dizi dağılımları baz alındığında öğretmenlerin dışsal amaçlar açısından çekici olma/ imaj amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dizi dağılımları baz alındığında öğretmenlerin dışsal amaçlar ölçüğünün zengin olma/maddi başarı amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların 8500 TL ve daha az geliri olan öğretmenlerinin olduğu, bunu, 8501-12500 TL arası geliri olan öğretmenler, 12501-16500 TL arası geliri olan öğretmenler, 16501-20500 TL arası geliri olan öğretmenler ve 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Dizi dağılımları baz alındığında öğretmenlerin dışsal amaçlar açısından zengin olma/maddi başarı amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dizi dağılımları baz alındığında öğretmenlerin dışsal amaçlar ölçüğünün genel dışsal amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların 8500 TL ve daha az geliri olan öğretmenlerinin olduğu, bunu 12501-16500 TL arası geliri olan öğretmenler, 16501-20500 TL arası geliri olan öğretmenler, 8501-12500 TL arası geliri olan öğretmenler ve 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Dizi dağılımları baz alındığında öğretmenlerin dışsal amaçlar ölçüğünün genel dışsal amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dizi dağılımları baz alındığında öğretmenlerin dışsal amaçlar ölçüğünün genel toplam amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların 8500 TL ve daha az geliri olan öğretmenlerinin olduğu, bunu 16501-20500 TL arası geliri olan öğretmenler, 12501-16500 TL arası geliri olan öğretmenler, 8501-12500 TL arası geliri olan öğretmenler ve 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Dizi dağılımları baz alındığında öğretmenlerin dışsal amaçlar ölçüğünün genel toplam amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmanın esas gayesi değişen dünya üzerinde yaşam amaçlarının önem kazanması ve bu konuya öğretmenler açısından dikkat çekmektir. Öğretmenlerin hayatları boyunca yaşam amaçları oluşturma ve geliştirme eğiliminde oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin yaşam amaçlarının incelenmesi kişilerarası ilişki, topluma katkı, fiziksel sağlık, kişisel gelişim, aileye katkı, anlamlı yaşam, maddi başarı, fiziksel çekicilik ve tanınma/ünlü olma yedi alt boyutta incelenmiştir. Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin yaşam amaçlarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemektir. Öğretmenlerin yaşam amaçları “cinsiyet”, “yaş”, “medeni hal”, “mesleki kıdem”, “eğitim durumu”, “milli eğitim sistemindeki öğretmenlik durumu”, “görev yeri”, “çalıştığı kurum türü”, “brans”, “aldığı maaş bakımından” değişkenlik göstermekte midir? sorularına yanıt aranmıştır.

Yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam amaçları cinsiyet değişkenine göre içsel amaçlar ölçüğünün aileye katkı, anlamlı yaşam, ilişki, kişisel gelişim, sağlık, topluma katkı alt ölçeklerinde ve toplam ölçek puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşam amaçları cinsiyet değişkenine göre dışsal amaçlar ölçüğünün çekici olma/imaj ve tanınma/ünlü olma alt ölçeklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam amaçları cinsiyet değişkenine göre dışsal amaçlar ölçüğünün zengin olma/maddi başarı alt ölçüğünde ve dışsal amaçlar ölçek puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamlı farklılık kadın öğretmenlerin lehinedir. Dışsal amaçlar açısından bulgulara bakıldığında kadın öğretmenler zengin olma amacını erkeklerden daha fazla önemsemektedirler. Öztürk (2015) yapmış olduğu çalışmada “öğretmelerin sahip oldukları sosyal desteğin, yaşam amaçlarının ve öznel iyi oluş düzeylerinin” cinsiyetlerine göre farklılık oluşturup oluşturmadığına bakmıştır. Yapmış olduğu araştırma neticesinde cinsiyet değişkenine göre sadece duygusal destek anlamında bir değişimin var olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde ettiği veriler neticesinde bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla destek aldıkları sonucuna varılmıştır. Yani bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ihtiyaç duymaları halinde etrafındaki kişilerin onları yalnız bırakmadıkları ve onlara daha fazla destek sağladıkları neticesine ulaşılmıştır. Gültekin, Yazar (2021) yapmış oldukları çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kadın veya erkek değişkenine göre farklılık göstermediği neticesine ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam amaçları yaş değişkenine göre içsel amaçlar ölçüğünün anlamlı yaşam, ilişki ve kişisel gelişim alt ölçeklerinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, yaş değişkeninin öğretmenlerin yaşam amaçlarından anlamlı yaşam, ilişki ve kişisel gelişim amaçları ile ilgili algılarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Dizi dağılımları baz alındığında öğretmenlerin içsel amaçlar açısından anlamlı yaşam, ilişki ve kişisel gelişim amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların 30 ve altındaki öğretmenlerin olduğu, bunu 51-60 yaş arasındaki öğretmenlerin ve 41-50 yaş arasındaki öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Dizi dağılımları baz alındığında öğretmenlerin içsel amaçlar açısından anlamlı

yaşam amacı ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın 31-40 yaş arasında olan öğretmenler olduğu, içsel amaçlar açısından ilişki ve kişisel gelişim amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın 61 ve üzeri yaşta öğretmenlerin görülmektedir.

Yapılan çalışmada yaşam amaçları yaş değişkenine göre içsel amaçlar ölçeğinin aileye katkı, sağlık, topluma katkı alt ölçeklerinde ve içsel amaçlar genel ölçek puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam amaçları yaş değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin çekici olma/ımaj, tanınma/ünlü olma, zengin olma/maddi başarı ölçeklerinde, dışsal amaçlar genel ölçek puanları ile toplam ölçek puanlarına göre istatistikî açıdan ifade edilebilir bir farklılık göstermemektedir. Gültekin ve Yazar (2021) yapmış oldukları çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaş değişkenine göre farklılık göstermediği neticesine ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam amaçları medeni hal değişkenine göre içsel amaçlar ölçeğinin aileye katkı, anlamlı yaşam, ilişki, kişisel gelişim, sağlık, topluma katkı alt ölçeklerinde ve içsel amaçlar genel ölçek puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam amaçları medeni hal değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin çekici olma/ımaj, tanınma/ünlü olma, zengin olma/maddi başarı alt ölçeklerinde, dışsal amaçlar genel ölçek puanları ile toplam ölçek puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam amaçları mesleki kıdem değişkenine göre içsel amaçlar ölçeğinin aileye katkı, anlamlı yaşam, ilişki, kişisel gelişim, sağlık, topluma katkı alt ölçeklerinde ve içsel amaçlar genel ölçek puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam amaçları mesleki kıdem değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin çekici olma/ımaj, tanınma/ünlü olma, zengin olma/maddi başarı alt ölçeklerinde, dışsal amaçlar genel ölçek puanları ile toplam ölçek puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Gültekin ve Yazar (2021) yapmış oldukları çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kıdem değişkenine göre farklılık göstermediği neticesine ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam amaçları eğitim durumu değişkenine göre içsel amaçlar ölçeğinin aileye katkı anlamlı yaşam, kişisel gelişim, sağlık alt ölçeklerinde ve içsel amaçlar genel ölçek puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam amaçları eğitim durumu değişkenine göre içsel amaçlar ölçeğinin ilişki, topluma katkı alt ölçeklerinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin yaşam amaçlarından ilişki ve topluma katkı amaçları ile ilgili algılarını yükseltmede farklı değerleri barındırdığı görülür. Öğretmenlerin içsel amaçlar açısından ilişki ve topluma katkı amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların ön lisans mezunu öğretmenlerin olduğu, bunu lisans mezunu olan öğretmenler, yüksek lisans mezunu olan öğretmenler ve doktora mezunu olan öğretmenler izlemektedir. Öğretmenlerin içsel amaçlar açısından ilişki ve topluma katkı amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olan doktora mezunu olan öğretmenlerdir.

Yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam amaçları eğitim durumu değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin çekici olma/ımaj, tanınma/ünlü olma alt ölçeklerinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam amaçları eğitim durumu değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin zengin olma/maddi başarı alt ölçeğinde ve dışsal amaçlar genel puanları ile toplam ölçek puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin yaşam amaçlarından zengin olma/maddi başarı, dışsal amaçlar genel ve toplam ölçek amaçları ile ilgili algılarını artırmada farklı değerlere sahip olduğunu gösterir. Öğretmenlerin dışsal amaçlar zengin olma/maddi başarı, dışsal amaçlar genel ve toplam ölçek amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların ön lisans mezunu öğretmenlerin olduğu, bunu lisans mezunu olan öğretmenler, yüksek lisans mezunu olan öğretmenler ve doktora mezunu olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin dışsal amaçlar açısından zengin olma/maddi başarı, dışsal amaçlar genel ve toplam ölçek amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın doktora mezunu olan öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Gültekin ve Yazar (2021) yapmış oldukları çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin eğitim seviyesi değişkenine göre farklılık göstermediği neticesine ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam amaçları milli eğitimde öğretmenlik durumu değişkenine göre içsel amaçlar ölçeğinin aileye katkı, ilişki, topluma katkı ölçek puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam amaçları milli eğitimde öğretmenlik durumu değişkenine göre içsel amaçlar ölçeğinin anlamlı yaşam, kişisel gelişim, sağlık alt ölçeklerinde ve genel içsel amaçlarında, istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada milli eğitimde öğretmenlik durumu değişkeninin öğretmenlerin yaşam amaçlarından içsel amaçlar ölçeğinin anlamlı yaşam amaçları ile ilgili algılarını

artırmada farklı değerlere sahip olduğunu gösterir. Öğretmenlerin içsel amaçlar ölçeğinin anlamlı yaşam amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların kadrolu başöğretmenlerin olduğu, bunu sözleşmeli öğretmenler, ücretli öğretmenler, kadrolu uzman öğretmenler, müdür yardımcıları, kadrolu öğretmenler ve müdür olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin içsel amaçlar açısından anlamlı yaşam amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın müdür olan öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin içsel amaçlar ölçeğinin kişisel gelişim amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların ücretli öğretmenlerin olduğu, bunu sözleşmeli öğretmenler, kadrolu başöğretmenler, kadrolu uzman öğretmenler, kadrolu öğretmenler, müdür yardımcıları ve müdür olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin içsel amaçlar açısından kişisel gelişim amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın müdür olan öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin içsel amaçlar ölçeğinin sağlık amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların ücretli öğretmenlerin olduğu, bunu sözleşmeli öğretmenler, kadrolu başöğretmenler, müdür yardımcısı olan öğretmenler, kadrolu uzman öğretmenler, kadrolu öğretmenler ve müdür olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin içsel amaçlar açısından sağlık amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın müdür olan öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin içsel amaçlar genel sonuçlarına bakıldığında ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların ücretli öğretmenlerin olduğu, bunu sözleşmeli öğretmenler, kadrolu başöğretmenler, kadrolu uzman öğretmenler, müdür yardımcısı olan öğretmenler, kadrolu öğretmenler ve müdür olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin içsel amaçlar genel sonuçlarına bakıldığında algıların en az değere sahip olanın müdür olan öğretmenlerdir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşam amaçları milli eğitimde öğretmenlik durumu değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin çekici olma/ımaj, tanınma/ünlü olma alt ölçeklerinde ve genel dışsal amaçlarında ölçek puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşam amaçları milli eğitimde öğretmenlik durumu değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin zengin olma/maddi başarı alt ölçeğinde ve toplam ölçek puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmada milli eğitimde öğretmenlik durumu değişkeninin öğretmenlerin yaşam amaçlarından dışsal amaçlar ölçeğinin zengin olma/maddi başarı amaçları ile ilgili algılarını yükseltmede farklı değerleri barındırdığı görülür. Öğretmenlerin dışsal amaçlar ölçeğinin zengin olma/maddi başarı amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların ücretli öğretmenlerin olduğu, bunu sözleşmeli öğretmenler, kadrolu uzman öğretmenler, müdür yardımcısı olan öğretmenler, kadrolu öğretmen, kadrolu başöğretmenler ve müdür olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin dışsal amaçlar açısından zengin olma/maddi amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın müdür olan öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin genel toplam amaçlar ölçeğinde ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların ücretli öğretmenlerin olduğu, bunu sözleşmeli öğretmenler, kadrolu başöğretmenler, kadrolu uzman öğretmenler, müdür yardımcısı olan öğretmenler, kadrolu öğretmenler ve müdür olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin genel toplam amaçlar açısından ilgili algılarının en az değere sahip olanın müdür olan öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Gülmez (2013) yılında yapmış olduğu araştırmada bireyin yaptığı meslekteki memnuniyetinin bireyin yaşam kalitesini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Calp ve Edis (2020) yapmış oldukları araştırmada milli eğitimdeki görev türü değişkenine göre incelendiğinde yaşam becerilerinin bireylere kazandırılmasında okul yöneticilerinin de önemli rollerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşam amaçları görev yeri değişkenine göre içsel amaçlar ölçeğinin aileye katkı, anlamlı yaşam, ilişki, kişisel gelişim, sağlık, topluma katkı alt ölçeklerinde ve içsel amaçlar genel ölçek puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşam amaçları görev yeri değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin çekici olma/ımaj, tanınma/ünlü olma, zengin olma/maddi başarı alt ölçeklerinde, dışsal amaçlar genel ölçek puanları ile toplam ölçek puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşam amaçları çalıştığı kurum değişkenine göre içsel amaçlar ölçeğinin aileye katkı, anlamlı yaşam, kişisel gelişim, sağlık, topluma katkı alt ölçeklerinde ve genel içsel amaçlarında ölçek puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşam amaçları çalıştığı kurum değişkenine göre içsel amaçlar ölçeğinin ilişki alt ölçeğinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, çalıştığı kurum değişkeninin öğretmenlerin yaşam amaçlarından içsel amaçlar ölçeğinin ilişki amaçları ile ilgili algılarını yükseltmede farklı değerleri barındırdığı görülür. Öğretmenlerin içsel amaçlar ölçeğinin ilişki amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların ilkökul öğretmenlerinin olduğu, bunu anaokulu öğretmenleri, lise öğretmenleri ve ortaokul öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin içsel amaçlar açısından ilişki amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın ortaokul öğretmenlerinin olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşam amaçları çalıştığı kurum değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin çekici olma/ımağ alt ölçeğinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermediğı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşam amaçları çalıştığı kurum değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin tanınma/ünlü olma, zengin olma/maddi başarı alt ölçeğinde ve genel dışsal amaçları ile toplam ölçek puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, çalıştığı kurum değişkeninin öğretmenlerin yaşam amaçlarından dışsal amaçlar ölçeğinin tanınma/ünlü olma amaçları ile ilgili algılarını yükseltmede farklı değerleri barındırdığı görülür. Öğretmenlerin dışsal amaçlar ölçeğinin tanınma/ünlü olma amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların anaokulu öğretmenlerinin olduğı, bunu ilkokul öğretmenleri, lise öğretmenleri ve ortaokul öğretmenlerinin izlediğı görülmektedir. Öğretmenlerin dışsal amaçlar açısından tanınma/ünlü olma amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın ortaokul öğretmenlerinin olduğı görülmektedir. Öğretmenlerin dışsal amaçlar ölçeğinin tanınma/ünlü olma, zengin olma/maddi başarı amaçları ve toplam algılarının en yüksek puana sahip olanların anaokulu öğretmenlerinin olduğı, bunu ilkokul öğretmenleri, lise öğretmenleri ve ortaokul öğretmenlerinin izlediğı görülmektedir. Öğretmenlerin dışsal amaçlar açısından zengin olma/maddi başarı amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın ortaokul öğretmenlerinin olduğı görülmektedir. Öğretmenlerin genel dışsal amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların anaokulu öğretmenlerinin olduğı, bunu ilkokul öğretmenleri, ortaokul ve lise öğretmenleri öğretmenlerinin izlediğı görülmektedir. Öğretmenlerin genel dışsal toplam amaçlar açısından incelendiğinde amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın lise öğretmenlerinin olduğı görülmektedir. Kanyılmaz (2018) sınıf öğretmeni öğretmenlerin yaşam becerisi kazandırma yaklaşımlarını araştırdığı çalışmasında öğrenci merkezli yaklaşımların öneminin çalışmaya katılan öğretmenler tarafından anlaşıldığı neticesine ulaşmıştır. Fakat bu öğretmenlerin bu yaklaşımları sınıflarda gözlemlediğinde sınıflara kısmen yansıtılabildiğı görülmüştür. Calp ve Edis (2020) yapmış oldukları araştırmada sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının ve diğere meslektaşlarının yaşam becerisi kazandırmada kendilerini yeterli görmedikleri neticesine ulaşmışlardır.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşam amaçları branş değişkenine göre içsel amaçlar ölçeğinin aileye katkı, anlamlı yaşam, kişisel gelişim, sağık alt ölçeklerinde ve genel içsel amaçlarında ölçek puanlarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermediğı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşam amaçları branş değişkenine göre içsel amaçlar ölçeğinin ilişki topluma katkı alt ölçeklerinde istatistikî açıdan ifade edilebilir bir farklılık göstermektedir. Bu bulgu, branş değişkeninin öğretmenlerin yaşam amaçlarından içsel amaçlar ölçeğinin ilişki amaçları ile ilgili algılarını artırmada farklı değerlere sahip olduğunu gösterir. Öğretmenlerin içsel amaçlar ölçeğinin ilişki amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların biyoloji öğretmenlerinin olduğı, bunu tarih öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, felsefe öğretmenleri, rehber öğretmenler, sınıf öğretmenleri, matematik öğretmenleri, müzik öğretmenleri, anasınıfı öğretmenleri, diğere öğretmenlikler, beden eğitimi öğretmenleri, sosyal bilgiler öğretmenleri, fizik öğretmenleri, fen bilimleri öğretmenleri, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri, İngilizce öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve coğrafya öğretmenlerinin izlediğı görülmektedir. Öğretmenlerin içsel amaçlar açısından ilişki amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın coğrafya öğretmenlerinin olduğı görülmektedir. Öğretmenlerin içsel amaçlar ölçeğinin topluma katkı amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların biyoloji öğretmenlerinin olduğı, bunu tarih öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, müzik öğretmenleri, matematik öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, diğere öğretmenlikler, rehber öğretmenler, Türkçe öğretmenleri, anasınıfı öğretmenleri, sosyal bilgiler öğretmenleri, fizik öğretmenleri, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri, felsefe öğretmenleri, beden eğitimi öğretmenleri, İngilizce öğretmenleri, coğrafya öğretmenleri ve fen bilimleri öğretmenlerinin izlediğı görülmektedir. Öğretmenlerin içsel amaçlar açısından ilişki amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanı fen bilimleri öğretmenleridir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşam amaçları branş değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin çekici olma/ımağ, tanınma/ünlü olma alt ölçeklerinde ve genel dışsal amaçlarında ile toplam genel boyutunda istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermediğı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşam amaçları branş değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin zengin olma/maddi başarı alt ölçeğinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, branş değişkeninin öğretmenlerin yaşam amaçlarından dışsal amaçlar ölçeğinin ilişki amaçları ile ilgili algılarını artırmada farklı değerlere sahip olduğunu gösterir. Öğretmenlerin dışsal amaçlar ölçeğinin ilişki amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların tarih öğretmenleri olduğı, bunu özel eğitim öğretmenleri, anasınıfı öğretmenleri, matematik öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, diğere öğretmenlikler, İngilizce öğretmenleri, müzik öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri, rehber öğretmenler, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri, fizik öğretmenleri, beden eğitimi öğretmenleri, sosyal bilgiler öğretmenleri, fen bilimleri öğretmenleri, biyoloji öğretmenleri, coğrafya öğretmenleri ve felsefe öğretmenlerinin izlediğı görülmektedir. Öğretmenlerin dışsal amaçlar ile ilgili algılarının en

az değere sahip olanın felsefe öğretmenleridir. Öztürk (2015) yapmış olduğu çalışmada “*öğretmelerin sahip oldukları sosyal desteğin, yaşam amaçlarının ve öznel iyi oluş düzeylerinin*” branşlarına göre farklılık oluşturup oluşturmadığına bakılmıştır. Yapmış olduğu araştırma neticesinde branş değişkenine göre öğretmenlerin içsel yaşam amaçları ve dışsal yaşam amaçlarını oluşturmada anlamında bir değişimin var olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışma neticesinde sınıf öğretmenlerinin içsel yaşam amaçları ile dışsal yaşam amaçlarının, din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine nazaran ölüm sonrası yaşama bu dünyadaki yaşamdan daha fazla önem verdiklerinden bu dünyaya yönelik çok fazla yaşam amacı belirlemedikleri sonucuna varılabilir. Çubukçu ve Gültekin (2006), ilkökul öğrencilerine yönelik yapmış oldukları çalışmada ilkökul öğrencilerine kazandırılması düşünülen sosyal becerilerin branş değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Kılıç (2015) yapmış olduğu çalışmada branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu neticesine ulaşmıştır.

Yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam amaçları aldığı ücret değişkenine göre içsel amaçlar ölçeğinin anlamlı yaşam, ilişki, topluma katkı alt ölçeklerinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam amaçlarından içsel amaçlar ölçeğinin aileye katkı amaçları ile ilgili algılarını yükseltmede farklı değerleri barındırdığı görülür. Öğretmenlerin içsel amaçlar ölçeğinin aileye katkı amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların 8500 TL ve daha az geliri olan öğretmenlerinin olduğu, bunu 12501-16500 TL arası geliri olan öğretmenler, 16501-20500 TL arası geliri olan öğretmenler, 8501-12500 TL arası geliri olan öğretmenler ve 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin içsel amaçlar açısından aileye katkı amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin içsel amaçlar ölçeğinin kişisel gelişim amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların 8500 TL ve daha az geliri olan öğretmenlerinin olduğu, bunu 8501-12500 TL arası geliri olan öğretmenler, 12501-16500 TL arası geliri olan öğretmenler, 16501-20500 TL arası geliri olan öğretmenler ve 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin içsel amaçlar açısından kişisel gelişim amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin içsel amaçlar ölçeğinin sağlık amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların 8500 TL ve daha az geliri olan öğretmenlerinin olduğu, bunu 12501-16500 TL arası geliri olan öğretmenler, 8501-12500 TL arası geliri olan öğretmenler, 16501-20500 TL arası geliri olan öğretmenler ve 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin içsel amaçlar açısından kişisel gelişim amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin içsel amaçlar ölçeğinin genel içsel amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların 8500 TL ve daha az geliri olan öğretmenlerinin olduğu, bunu 16501-20500 TL arası geliri olan öğretmenler, 12501-16500 TL arası geliri olan öğretmenler, 8501-12500 TL arası geliri olan öğretmenler ve 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin içsel amaçlar açısından ölçeğinin genel içsel amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin yaşam amaçları aldığı ücret değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin çekici olma tanınma/ ünlü olma alt ölçeğinde istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin yaşam amaçları aldığı ücret değişkenine göre dışsal amaçlar ölçeğinin çekici olma/ imaj, zengin olma/maddi başarı alt ölçeğinde ve genel dışsal ile toplam genel boyutunda istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, aldığı ücret değişkeninin öğretmenlerin yaşam amaçlarından dışsal amaçlar ölçeğinin çekici olma/ imaj amaçları ile ilgili algılarını yükseltmede farklı değerleri barındırdığı görülür. Öğretmenlerin dışsal amaçlar ölçeğinin çekici olma/ imaj amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların 8500 TL ve daha az geliri olan öğretmenlerinin olduğu, bunu 12501-16500 TL arası geliri olan öğretmenler, 8501-12500 TL arası geliri olan öğretmenler, 16501-20500 TL arası geliri olan öğretmenler ve 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin dışsal amaçlar açısından çekici olma/ imaj amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin dışsal amaçlar ölçeğinin zengin olma/maddi başarı amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların 8500 TL ve daha az geliri olan öğretmenlerinin olduğu, bunu, 8501-12500 TL arası geliri olan öğretmenler, 12501-16500 TL arası geliri olan öğretmenler, 16501-20500 TL arası geliri olan öğretmenler ve 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin dışsal amaçlar açısından zengin olma/maddi başarı amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin dışsal amaçlar ölçeğinin genel dışsal amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların 8500 TL ve daha az geliri olan öğretmenlerinin olduğu, bunu 12501-16500 TL arası geliri olan öğretmenler, 16501-20500 TL arası geliri olan öğretmenler, 8501-12500 TL arası geliri olan öğretmenler ve 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin dışsal amaçlar ölçeğinin genel

dışsal amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin dışsal amaçlar ölçeğinin genel toplam amaçları ile ilgili algılarının en yüksek puana sahip olanların 8500 TL ve daha az geliri olan öğretmenlerinin olduğu, bunu 16501-20500 TL arası geliri olan öğretmenler, 12501-16500 TL arası geliri olan öğretmenler, 8501-12500 TL arası geliri olan öğretmenler ve 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin dışsal amaçlar ölçeğinin genel toplam amaçları ile ilgili algılarının en az değere sahip olanın 20500 TL ve üzeri geliri olan öğretmenlerin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gülmez (2013) yılında yapmış olduğu araştırmada bireyin aldığı maaşın bireyin yaşam kalitesini artırdığı ve sosyal çevresine olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Öneriler

- 1-Kamu kurumunda görev yapan öğretmenler ile özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin yaşam amaçlarının karşılaştırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- 2-Öğretmenlerin yaşam amaçlarına yönelik nitel çalışmalar yapılabilir.
- 3-Sadece tek bir branş bazında yaşam amaçlarının araştırılmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.
- 4-Üniversitede eğitimine devam eden öğretmen adaylarına yönelik araştırmalar yapılabilir.
- 5-Sadece okul yöneticilerinin yaşam amaçlarına yönelik araştırmalar yapılabilir.
- 6-Bu çalışma nicel araştırma modeline göre yürütülmüştür. Hem nitel hem de nicel araştırma modelinin birlikte ele alındığı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Alimujiang, A., Wiensch, A., Boss, J., Fleischer, N. L., Mondul, A. M., McLean, K., ... & Pearce, C. L. (2019). Association between life purpose and mortality among US adults older than 50 years. *JAMA Network Open*, 2(5), e194270-e194270.
- Aslan, H., & Yılmaz, E. (2013). The Study of Teachers' General Cynicism Inclinations in Terms of Life Satisfaction and Other Variables. *Creative Education*, 4(9), 588-591
- Aydiner, B., B., (2011). "Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Amaçlarının Alt Boyutlarının Genel Öz-Yeterlik Yaşam Doyumu ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Balthip, K.; McSherry W., Petchruschatachart, U.; Piriyaakootorn, S. & Liamputtong P. (2017) Enhancing life purpose amongst Thai adolescents, *Journal of Moral Education*, 46:3, 295-307, DOI: 10.1080/03057240.2017.1347089
- Calp, Ş. & Edis, A. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Becerileriyle İlgili Bilgi ve Deneyimleri, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(2), 549-565.
- Çapa, Y., & Çil, N. (2000). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- Çubukçu, Z. & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. *Bilig*, (37), 155-174.
- Demirbaş Çelik, N. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Yaşamda Anlam ve Yaşam Amaçları Arasındaki İlişki, *Mediterranean Journal of Humanities*, 133-141.
- Demirel, H. G. & Demirel, E. T. & Düşükcan, M. (2012). "Yaşam Amaçları ve Meslek Seçimi: Üniversite Öğrencileri Örneği", I. Ulusal Ünye İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletmecilik Sempozyumu, 24-25 Nisan 2012, 325-336, Ordu.
- Demirel, E. T. (2013). Yaşam Amaçlarının Girişimcilik Düşüncesini Biçimlendirmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (45), 123-143.
- Eroğlu, E. (2013). "Motivasyon ve Liderlik" İş ve Yaşamda Motivasyon (Ed. Tuna, Y.) Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayını No: 3022 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1974
- Eryılmaz, A. (2012). Pozitif Psikoterapi Bağlamında Yaşam Amaçları Belirleme Ölçeğinin Üniversite Öğrencileri Üzerinde Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 15(3), 166-174.

- Eryılmaz, A., & Aypay, A. (2011). "Ergenlerin Derse Katılmaya Motive Olmaları ile Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Uluslararası İnsani Bilimler Dergisi*, 8(1), 1219-1233
- Frankl, V. E. (2009). *İnsanın Anlam Arayışı*. Çev. Selçuk Budak. İstanbul: Okuyan Us Yayınları
- Gülmez, H. (2013). Çalışanların yaşam kalitesini etkileyen faktörler. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 7(4), 74-82.
- Gültekin, G. S, & Yazar, F. B., (2021). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi, *Pearson Journal Of Social Sciences & Humanities Dergisi*, 98-106
- Irmak, M. (2015). "İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygılarının Belirlenmesi", Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İkiz, F. E. & Asıcı, E. & Kaya, Z. & Balkan, K. (2018). Yaşam Amaçları ve Psikolojik İyi Oluşun Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumu Yordayıcı Rolü, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (25), 7-26.
- İlhan, T. (2013). Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Amaçları ve Madde Kullanımı, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 183-196
- İlhan, T. (2009). "Üniversite Öğrencilerinin Benlik Uyum Modeli: Yaşam Amaçları Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Öznel İyi Oluş", Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kanyılmaz, M. B. (2018). "Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Yer Alan Yaşam Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasına Yönelik Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Karaca, R. & İkiz, F. E. (2014). Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Çağdaş Bir Anlayış, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2000). Bilimsel araştırma yöntemleri, Ankara: Nobel Yayıncılık
- Kılıç, H. (2015). "İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri", (Denizli ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kish, G. B., & Moody, D. R. (1989). Psychopathology and life purpose. *International Forum for Logotherapy*, 12(1), 40-45.
- Moran, S. (2020). Life Purpose in Youth: Turning Potential Into a Lifelong Pursuit of Prosocial Contribution, *Journal for the Education of the Gifted*, 43(1) 38-60,
- Mukba, G. & Kaya, Z. (2020). Hemşirelerin ve Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ve Yaşam Amaçlarının İncelenmesi, Van Örneği, *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 11(4), 323-332
- Öztürk, A. (2015). Öğretmenlerin Sahip Oldukları Yaşam Amaçları ve Sosyal Desteğin Öznel İyi Oluş Üzerindeki Yordayıcı Rolü, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 338-347
- Rappaport, H.; Fossler, R. J.; Bross, L. S. & Gilden D. (1993). Future time, death anxiety, and life purpose among older adults, *Death Studies*, 17:4, 369-379, DOI: 10.1080/07481189308252631
- Reker, G. T.; Peacock, E. J.; Wong, P. T. P. (1987). ,Meaning and Purpose in Life and Well-being: a Life-span Perspective, *Journal of Gerontology*, Volume 42(1), 44-49, <https://doi.org/10.1093/geronj/42.1.44>
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10-28.
- Ryff, C. D. & Singer, B (2008). Know thyself and become what you are: An Eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39.
- Steger M. F. (2009). "Meaning in Life". Ed. L. Shane & C. R. Snyder. *Oxford Handbook of Positive Psychology* 679-689. Oxford.
- Tekışık, H. H. (2006). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirme, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 329, 1-6.
- Terzi, A. R. & Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 52 (52), 593-614.
- Tutkun, Ö.F. & Özkan, R. & Deniz, M.E. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Niğde: Konya ofset.

Türk Dil Kurumu Sözlükleri (sozluk.gov.tr), 04/01/2023

Vatansever Bayraktar, H. & Fırat, T. (2020). İlkokul Öğrencilerinin Çevre Farkındalıkları, *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(55), 1722-1737.

Vatansever Bayraktar, H.& Uzunpınar, H. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının İncelenmesi, *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2020, Cilt 2, Sayı 3, 63-83

Vatansever Bayraktar, H., Fırat, T. & Açıksef Fırat, B. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim İlkokul Canlı (Online) Derslerine Yönelik Tutumunun İncelenmesi, *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 9(83), 992-1007.

Ventegodt, S.; Andersen, N. J., and Merrick, J. (2003). "The Life Mission Theory II. The Structure of the Life Purpose and the Ego", *The Scientific World Journal*, vol. 3, 1277–1285. <https://doi.org/10.1100/tsw.2003.114>



Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim B1 Ders Kitabı Kültür Aktarımının İncelenmesi

Yunus Emre Institute Yedi İklim B1 Textbook Examination Of Culture Transfer

ÖZET

Araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için ders kitaplarında kültür aktarımına yönelik bilgilerin incelenmesidir. Bu amaçla örneklem olarak seçilen "Yedi İklim Türkçe Öğrenme Seti"nin B1 düzeyindeki ders kitapları incelenmiştir. Yabancı dil eğitiminde bir dil öğretilirken hedef kültürün öğretilmesi, bu sayede kültürlerarası etkileşim için bir ortam yaratılması, alanda yapılan son çalışmalarda kabul gören bir konudur. Hedef kültürün hangi yönlerinin verilmesi gerektiği ve ne kadar verilmesi bu alanda çalışan uzmanlar arasında tartışma konusudur. Veri toplama aracı olarak nitel araştırma desenlerinden doküman inceleme teknikleri kullanılmıştır. Yedi İklim Türkçe ders kitabı kültür aktarımı bağlamında B1 düzeyinde incelenmiştir. Yedi İklim ders kitabı orta düzey ders kitapları incelendiğinde aile kavramının önemli olduğunu ifade edilebilir. Türk aile yapısına ilişkin bilgiler yer almış ve çeşitli görsellerle Türk aile yapısı belirtilmiştir. Kültürel değerlerin aktarımında en önemli unsurlardan biri toplumsal değerlerdir. Toplumsal değerler kültür ile ilgili önemli bilgiler sunmaktadır. Türk kültüründe önemli toplumsal değerler bulunmakta ve bunların yabancı dil öğretimi kapsamında öğrencilere aktarılması beklenmektedir. Sanat toplumun yapı taşlarından biridir. Her toplumun sahip olduğu çeşitli sanatsal aktiviteler ve faaliyetler toplum hakkında önemli bilgiler sağlamaktadır. Kültür aktarımı açısından da sanatsal faaliyetlerin verilmesi önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Kültür Aktarımı, Yabancı Dil, Türkçe

ABSTRACT

The aim of the research is to determine how much cultural transfer is in the textbooks for teaching Turkish as a foreign language. For this purpose, the B1 level textbooks of the "Yedi İklim Türkçe Öğrenme Seti" selected as a sample were examined. Teaching the target culture while teaching a language in foreign language education, thus creating an environment for intercultural interaction, is an accepted issue in recent studies in the field. Which aspects of the target culture should be given and how much should be given is a matter of debate among experts working in this field. At this point, the teaching material used in foreign language teaching is important in terms of being a cultural transfer tool. Scanning model was used in the research. As a data collection tool, document analysis techniques from qualitative research designs were used. Document analysis technique was used as a data collection tool. Seven Climate Turkish textbooks were examined at B1 level in the context of cultural transfer. Seven Climate textbooks When advanced textbooks are examined, it can be stated that the concept of family is important. Information on the Turkish family structure is included and the Turkish family structure is indicated with various visuals. One of the most important elements in the transfer of cultural values is social values. Social values provide important information about culture. There are important social values in Turkish culture and these are expected to be transferred to students within the scope of foreign language teaching. Art is one of the building blocks of society. Various artistic activities and activities that each society has provide important information about the society. It is also important to give artistic activities in terms of cultural transfer.

Keywords: Cultural Transfer, Foreign Language, Turkish

GİRİŞ

Yabancı dil öğretimi sadece hedef dilin gramer yapısını anlamakla değil, aynı zamanda hedef dilin beslendiği kültürü anlamakla da ilgilidir. Bu amaçla hedef kültür unsurları da çeşitli materyaller aracılığıyla eğitim sürecine dahil edilmektedir. Çünkü yabancı dil öğrenenlerin yaşadığı sorunlardan biri de hedef dilin kaynağını tam olarak anlayamamalarıdır (Birol ve Özbay, 2013). Öğrenciler, dili hedef kültür bağlamında kullanamama sorunuyla karşı karşıyadır. Eğitim ortamından ayrılmayı ve öğrendiklerini uygulamayı zor bulan öğrenciler, hedef kültürün merceğinden görememekten yakınırılar (Kirişçiöğlü, 2010).

Bugün birçok insan Türkçe öğrenmek istemektedir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe konusu son zamanlarda ana konulardan biri haline gelmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için çalışan hem kamu hem de özel kurum ve kuruluşlar bulunmaktadır. Bu çalışmalar aynı zamanda hazırlanmış ders materyallerini de içermektedir. Ders kitapları ülkemizde en çok tercih edilen eğitim materyalidir (Ökten ve Kavanoz, 2014; Zeyrek, 2020). Ders kitapları ve etkinlikler kültür aktarımı açısından önemlidir. Kültür aktarımının dil öğretiminde önemli bir yeri olduğundan, bu çalışmanın konusu yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel unsurların kullanılması ve Yedi İklim Türkçesinin dil öğretiminin B1 düzeylerinde araştırmanın incelenmesidir.

Seçkin Akyürek¹

How to Cite This Article

Akyürek, S. (2023). "Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim B1 Ders Kitabı Kültür Aktarımının İncelenmesi", *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(63):2661-2669.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.69019>

Arrival: 21 January 2023

Published: 30 April 2023

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

¹ Uzman Öğretmen. Milli Eğitim Bakanlığı, Kapızlı Rasim Bozbey Ortaokulu, Mersin, Türkiye

Araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için ders kitaplarında ne kadar kültür aktarımı olduğunu belirlemektir. Bu amaçla örneklem olarak seçilen “Yedi iklimi Türkçe öğrenme seti”nin B1 düzeyindeki ders kitapları incelenmiştir.

DİL KÜLTÜR İLİŞKİSİ

Geertz'in (1975:89) kültürü "insanlar tarafından inşa edilen ve onların dünya hakkındaki bilgilerini, inançlarını ve tutumlarını geliştirmelerine, iletmelerine ve sürdürmelerine olanak tanıyan, tarihsel olarak aktarılan bir semiyotik ağ" olarak tanımlamaktadır.

Dil ve kültür arasındaki iç içe geçmiş ilişki üzerine yapılan araştırmalara ek olarak, dil öğreniminin başarısı ve başarısızlığı için dil öğrenmenin duyuşsal alanı ile dilsel alan tartışılmıştır. Dil öğreniminin duyuşsal yönünü dikkate alma ihtiyacı, Tarone ve Yule (1989) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir: Öğrenenlerin, en az 'bilgi alanındaki ihtiyaçları kadar önemli olan' duyuşsal alan olarak adlandırılabilir alanlarda ihtiyaçlarının olduğunu kabul edilmesi, öğrenenlerin bilgi alanındaki ihtiyaçları kadar önemli olduğu iddia edilen bir dizi faktörün tanımlanmasıyla sonuçlanmıştır. Tutum, motivasyon, kendine güven ve kaygı gibi kavramlara, başarılı bir dil öğrencisinin ne olduğuna dair tartışmalarda sıklıkla başvurulur.

Gardner ve Lambert (1972) motivasyon üzerine yaptıkları çalışmalarda, bütünleştirici motivasyonun (hedef dili konuşmanın yanı sıra hedef kültürün bir parçası olma niyeti) araçsal motivasyona (öğrenme niyeti) göre daha etkili dil öğrenimi sağladığını belirtmektedirler.

Toplumsal yaşamın vazgeçilmez bir parçası olan iletişimi gerçekleştirmek için gerekli olan işaret sistemine dil denilmektedir (Kracht, 2011). Dil, insanlar arasında doğal bir birliktelik aracıdır ancak bu yasalar çerçevesinde gelişen kendine özgü yasaları, temelleri bilinmeyen bir zamanda atılmış bir muvazaa sistemi ve bir ses biçimi olan bir toplumsal kurumdur. Dil, düşünce ve duyguları ifade etme ve öğrenme; algıları, deneyimleri ve bilgileri iletmek; soru sorma, yön verme, soru sorma gibi görevleri yapmak için kullanılan bir araçtır. Ünal (2012), dilin toplumun kimliği olduğunu, dilin toplumu şekillendirdiğini ve dilsiz toplum olmadığını savunmaktadır. Aksan (1995) ise dili duygu ve arzuları ifade etmenin bir aracı olarak görmüş ve dili karmaşık ve karmaşık bir sistem olarak tanımlamıştır. Dil, insanların hayatlarını düzenleyen, onları bir arada tutan, onları millileştirmenin sınırlarına iten, onlara düşünme, anlama ve anlam ifade etme gücü veren bir beceridir. Dil, kişisel ve toplumsal yaşamın yaratıcısı ve aynasıdır (Göçer ve Moğul, 2011). Doğup büyümüş insan, etrafındaki dili öğrenir. İnsanlar dili, yeteneklerine ve eğitim düzeylerine göre kullanırlar (İpek, 2015).

Dil ve kültür kavramları birbirinden beslenen kavramlardır. Dolayısıyla bu iki kavramı birbirinden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Bir milletin tüm duygusal ve düşünsel hazineleri dil kaplarına konur ve bu dil kabı aracılığıyla nesilden nesile aktarılır (Kaplan, 2007). Bazen bir kelime, bir kültürün inançları, gelenekleri, davranış kalıpları, maddi ve manevi kültürü hakkında bir fikri de ifade edebilir (Aksan, 1995). Toplumlar ve insanlar arasındaki etkileşimin ve iletişimin sağlanmasında kültür aktarımı önemlidir. Kültür aktarımının doğru bir şekilde sağlanabilmesi için hedef dilin öğrenilmesinde kültüre yönelik gerekli bilgilerin aktarılması beklenmektedir. Dil her ne kadar bir iletişim aracı olarak tanımlanıyor olsa da özellikle kültürler arasında aktarımın sağlanmasında önemli bir araç olarak görülmektedir (Özbay, 2002). Dil kültürel aktarımın sağlanmasında önemlidir. Her dilin sahip olduğu farklı duygu ve düşünceler kültürel olarak daha somut bir yapının sağlanması açısından önem kazanır (Demir, 2014).

KÜLTÜR AKTARIMI

Kanger (2005, s. 19), en genel ve nesnel tanımla kültürün insanın yaratılışının bütünü olduğunu belirterek, insanın maddi kültür içinde yaptığı tüm araç ve gereçlere atıfta bulunmaktadır. Yine manevi kültür örneği olarak insanın tüm anlamlarını, değerlerini ve kurallarını yansıtır. Yabancı dil öğrenme sürecinde kültürün öğrenciler üzerindeki etkilerini anlamak için öncelikle kültür kavramını daha iyi anlamak gerekmektedir. Farklı sözlüklerde ve farklı yazarlar ve araştırmacılar tarafından yazılan makalelerde kültürün farklı tanımları bulunmaktadır. Oxford Advanced Learner's Dictionary (2000:306) kültürü “belirli bir ülkenin veya grubun gelenekleri ve inançları, sanatı, yaşam tarzı ve sosyal organizasyonu” olarak tanımlar. İnsanoğlu tarih boyunca hep “ötekiler”i merak etmiş ve bu merak onları iletişim kurmaya teşvik etmiş, bu da başka dilleri öğrenmesiyle sonuçlanmıştır. Yabancı dil öğrenme nedenleri, yaşlara ve ortamlara bağlı olarak çeşitli olmuştur. Bugün, teknoloji ve bilgi çağı, dünyanın her yerindeki insanların fikirlerini paylaşmalarını gerektirmektedir. İnternetin hızla yaygınlaşması, küresel köy olarak tanımlanan dünyada insanların daha kolay iletişim kurmasını sağlamaktadır. İngilizce, lingua franca olarak en popüler dildir ve insanlar onu öğrenmenin en uygun yollarını bulmaya çalışmaktadır. Tüm dünyadaki eğitim sistemleri, etkili dil eğitimi için en verimli yolları aramaktadır. Dil öğretimi geleneksel olarak dilbilgisi öğretimi olarak görülse de, günümüzde insanların çok kültürlü dünyanın yetkin konuşmacıları olmasını sağlamak için üretken becerilerin daha önemli olduğunu düşünmektedir (Saygılı ve Kana, 2018).

Yabancı dil öğrenenlerin içinde yetiştiği kültüre yerli kültür denilmektedir. Öğrenciler bu araçla eğitim ortamına girmektedirler. Öğrenecekleri dil, hedefledikleri kültürdür. Öğrenciler mevcut kaynak ve hedef kültürlerini sentezleyerek ortak bir kültür oluştururlar. Bu genel kültür sonucunda hedef dili anlamak kolaylaşır ve öğrenciler o dilin sosyal hayata yansımaları alırlar. Kültürden bağımsız bir dil öğretmek yanlıştır. Çünkü kültürel unsurlar bir toplumdan diğerine farklılık gösterir. Medya, sinema, müzik, sanat ve edebiyat estetik duyuya aitken, aile, eğitim, iş, boş zaman ve gelenek kavramları sosyolojik anlamla ilişkilidir. Semantik anlam, kavramları ve düşünce süreçlerini içerirken, pragmatik anlam, dil kullanımındaki uygunluğu temsil etmektedir (Memiş, 2016; İşcan ve Yassıtay, 2018).

Kaynakların teknolojiyle birlikte çeşitlendiği günümüz dünyasında dil eğitimi daha önemli hale gelmiştir. Küreselleşme dünyasında güçlü devletler dillerini bilimsel, sosyal, siyasi, askeri, ekonomik ve sanatsal alanlarda pazarlamak ve dillerini diğer dillerden daha iyi hale getirmek için mümkün olan her şeyi yapmaktadırlar (Saygılı ve Kana, 2018). Öğretmenler tarafından yabancı dil öğretiminde kültür aktarımına ilişkin değerlerin verilmesinde o kültüre ve topluma ait çeşitli özelliklerin verilmesi gerekmektedir (Memiş, 2016). Kültürel özellikler kapsamında ülkenin ekonomik durumundan veya turizm ile ilgili faaliyetlerinden bahsedilmesi mümkün olmaktadır. Ülkedeki her değer ve varlık açısından bir aktarımın yapılması o ülke ile ilgili genel bilgilerin verilmesi gerekmektedir (Kramsch, 1993). Yabancı dil öğretiminde kültürel aktarımın sağlanmasında özellikle gezilecek yerler, ünlüler veya yemekler ile ilgili bilgilerin verilmesi öğrencilerin dikkatini çekebilecek unsurlar arasında yer almaktadır. Öğrencilerin güncel olarak ülkede yapabilecekleri çeşitli etkinliklere yönelik bilgilerin verilmesi öğrencilerin bu etkinliklere katılmalarını sağlayarak aktarımı gerçekleştirmelerine sağlamaktadır. Eğitimin bu aşamasında, sabit ve tek tip kültürel normlar geçerli değildir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı önemlidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak nitel araştırma desenlerinden doküman inceleme teknikleri kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılacak durum veya durumlarla ilgili bilgileri içeren yazılı materyalin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarına bağlanabilir. Yedi İklimi Türkçe Öğretim Seti (Seviye B1) ders kitapları, yabancılara Türkçe eğitimi alanında çalışan Yunus Emre Enstitüsü'nün yazılı kaynaklarından şablon olarak sağlanmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla 16 yaş ve üzerindeki hedef kitleye yönelik hazırlanmıştır. Kitap seti A1, A2, B1, B2, C1, C2 seviyeleri için öğrenci ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kitaplarından oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu B1 seviyesi ders kitabı oluşturmaktadır.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ilkeleri kapsamında B1 İngilizce seviyesinde olan bir kişi: İş, okul ve özel hayatta sürekli karşılaşılan, genel konularda yazılan ve söylenen fikirleri ana hatlarıyla rahatça anlayabilir. İngilizce konuşulan bir bölgeye seyahat ettiğinde, günlük sorunlar ve konular konusunda rahatça iletişim kurabilir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Yedi İklim Ders Kitabına ait B1 düzeyi ders kitabı için kültür aktarımına yönelik öğeler incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Yedi İklim Türkçe ders kitabı kültür aktarımı bağlamında B1 düzeyinde incelenmiştir.

BULGULAR

Toplumsal Değerler, Aile Yapısı ve İlişkileri

Yedi İklim ders kitabı orta düzey ders kitapları incelendiğinde aile kavramının önemli olduğunu ifade edilebilir. Türk aile yapısına ilişkin bilgiler yer almış ve çeşitli görsellerle Türk aile yapısı belirtilmiştir. Özellikle geniş aile üzerinde durularak Türk aile yapısında anne baba büyükanne ve büyükbabanın önemi üzerinde durulmuştur. Türk aile yapısı anlatılırken yalnızca çekirdek aile değil geniş aile verilmeye önem gösterilmiştir. Bu doğrultuda görsellerden biri aşağıda yer almaktadır.



Şekil 1. Yedi İklim Ders Kitabı Aile Görseli

Türk kültüründe aile yapısı en önemli kültürel değerlerden biri olarak ifade edilebilir. Her toplumun aile yapısı farklılık göstermektedir. Yabancı dil öğretiminde kültürel aktarımın doğru bir şekilde verilebilmesinde özellikle aile kavramının doğru bir şekilde aktarılması beklenir.



Okuldan dön..... iki
ekmek alır mısın?

Şekil 2. Aile İlişkileri Örneği

Türk kültüründe aile ilişkilerinde farklı bir değer olarak alışveriş ve aile ilişkileri incelenebilir. Türk kültüründe ailenin küçüklerine evin ekmek, süt, gazete gibi ihtiyaçlarını en yakın bakkala giderek karşılama görevi verilmektedir. Her ne kadar günümüzde bu durum geçerliliği yitiriliyor olsa da, kültürel bir değer olarak ifade edilebilir.

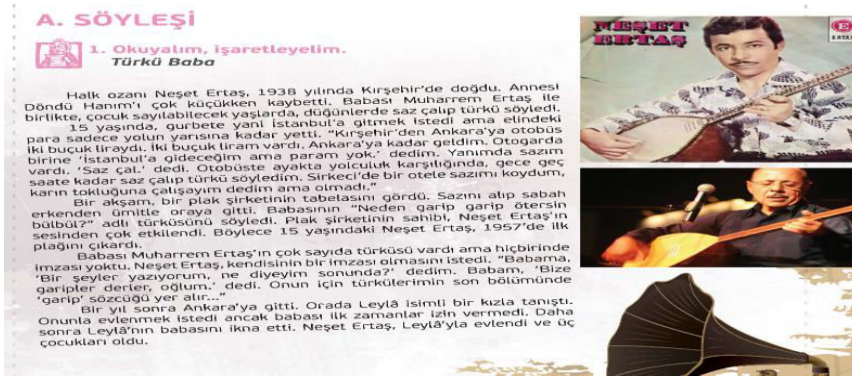
Kültürel değerlerin aktarımında en önemli unsurlardan biri toplumsal değerlerdir. Toplumsal değerler kültür ile ilgili önemli bilgiler sunmaktadır. Türk kültüründe önemli toplumsal değerler bulunmakta ve bunların yabancı dil öğretimi kapsamında öğrencilere aktarılması beklenmektedir. Aşağıdaki görselde toplumsal değerler kapsamında el öpme değeri yer almaktadır. Özellikle Avrupa için yabancı olarak görülen el öpme kavramının Türk Kültürel değerler arasında kitapta yer verilmesi önemlidir.



Şekil 3. Toplumsal Değerler Görseli

Müzik ve Halk Müziği

Kültür aktarımında müzik önemli bir yere sahiptir. Kültürel değerlerin sözlü olarak iletilmesinde ve evrensel bir boyut kazanabilmesinde müziğin yeri oldukça önemlidir. Geçmiş dönemlerde yaşanan kültürel değerler kapsamında oluşan müzik ve çalınan enstrümanlar o döneme ait önemli unsurları ifade etmektedir. Türk müziği geçmişten günümüze kadar olan dönem boyunca önemli kültürel değerleri içinde barındırmaktadır. Ders kitabı kapsamında müzik ve müzikte önemli şahsiyetler ile ilgili bilgilere ve görsellere yer verilmiştir.



Şekil 4. Türk Müziği



Şekil 5. Aşık Veysel

Türk müziğinin kültürel olarak değer kazanmasında ve Türk müziğine katkıları açısından Aşık Veysel ve Neşet Ertaş önemli şahsiyetler arasındadır. Kitapta bu iki önemli kişi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Sanat

Sanat toplumun yapı taşlarından biridir. Her toplumun sahip olduğu çeşitli sanatsal aktiviteler ve faaliyetler toplum hakkında önemli bilgiler sağlamaktadır. Kültür aktarımı açısından da sanatsal faaliyetlerin verilmesi önemlidir. Sanat kültürel değerlerin verilmesi ve aktarımı açısından önemli olarak görünür. Kitap kapsamında edebiyat üzerine bir söyleşi çerçevesinde bir tanıtım ve sanatsal değer yer almaktadır.



Şekil 6. Türklerde Kitap Ciltleme Sanatı

Sanat kapsamında verilen Kültürel değerler ve toplumsal bilgilerin elde edilmesinde önemli katkılar sağlamaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında sanatsal bilgilere yer verilmesi toplumsal değerlerin öğrenilmesi ve bilgi sahibi olunması adına önemli olarak görülebilir. Bu kapsamda özellikle sanatçılara ve sanatsal faaliyetler kapsamında değer aktarımı ve kültür aktarımı önemli olarak görülmektedir.



Şekil 7. Hat Sanatı

Kültürel değerlerin anlaşılmasında sanatsal faaliyetlere yönelik yapılan çalışmalar önemlidir. Sanat kültürel değerlerin aktarılmasında ve gelecek nesillerin kültürel farkındalıklarının yükseltilmesinde önemli olmaktadır.

Yiyecek

Kültürel değerlerin verilmesinde en önemli unsurlardan biri yiyeceklerdir. Her toplumun farklı beslenme tarzı ve farklı yiyeceklere yönelik alışkanlıkları söz konusudur. Toplumsal değerlerin kazandırılmasında ve öğretilmesinde yiyecekler önemli bir toplumsal değer olarak görülmektedir. Bu kapsamda Türk kültürü açısından da yiyecekler toplumsal değerlerin yansıtılmasında önemlidir.



Şekil 8. Sofra Görseli

Ders kitabı kapsamında yiyeceklere ilişkin genel bir görsel yer almaktadır. Görsel kapsamında özellikle tüm kahvaltısına yönelik bilgiler aktarılmıştır. Türklere özel kahvaltı ve içinde bulunması gereken temel besinlere yönelik bilgiler yer almaktadır. Türk kültürüne yönelik olarak verilen besinler kapsamında kültürel aktarım sağlanması önemli olarak değerlendirilebilir.

Halk Kültürü

Toplumun kültürel değerlerinin kazandırılmasına ve aktarılmasında özellikle Halk Kültürü değerleri önemle yerini almaktadır. Halk Kültürü toplum ile ilgili geçmiş ve günümüzdeki bilgilere yer vermektedir. Ders kitabı kapsamında halk kültürüne yönelik çeşitli değerler aktarılmıştır.



Şekil 9. Tellal Okuma Metni

Ders kitabı kapsamında Tellal isimli serbest okuma metni yer almıştır. Osmanlı Dönemi'nde tellal, padişahın duyurularını halka iletmektedir. Türk kültürüne has olan bu haber iletim durumunun, Türkçe öğretiminde önemli bir kültürel aktarım kazandırdığını söylemek mümkündür.

Bayramlar

Türk kültürünün en önemli değerleri arasında bayramlar yer almaktadır. Her kültürün farklı dönemlerde farklı değerleri çerçevesinde bayramları farklılık gösterir. Türkler için özellikle Kurban Bayramı ve Ramazan Bayramı önemli kültürel değerler arasında yer alır. Bu bayramlara ilişkin bilgilerin yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında verilmesi Türk kültürünün doğru bir şekilde aktarılabilmesi açısından önemlidir. Bu doğrultuda kitapta Şeker Bayramı ile ilgili görsellere yer verilerek Ramazan Bayramı'na ilişkin bilgiler yer almaktadır.



Şekil 10. Ramazan Bayramı

Bayramlara ilişkin değerlere yer verilmesi kültürel aktarım ve kültürel değerlerin doğru bir şekilde aktarılabilmesi açısından önemlidir.

Düğünler

Her toplumda kültürel değerlere bağlı olarak düğünler farklı şekilde gerçekleşebilir. Her bölgenin veya her yörenin düğünlerinde yapılan aktiviteler ve etkinlikler farklı olmaktadır. Kültür aktarımı açısından düğünler ile ilgili bilgilere yer verilmesi toplumun evlilikteki değer aktarımının incelenmesi açısından önemlidir.

C. OĞLAN BİZİM KIZ BİZİM



1. Okuyalım, cevaplayalım. Düğün

- Ayşe** Merhaba Sarah, ne yapıyorsun?
Sarah Merhaba Ayşe, Geçen gün gittiğimiz yerlerin fotoğraflarına bakıyorum. Sen ne yapıyorsun?
Ayşe Alışverişe gitmek için hazırlanıyorum. Bu hafta sonu yakın arkadaşım Seda'nın ablası Sevgi evleniyor. Onun düğününe gitmeyi düşünüyorum. Onun için alışveriş yapmam gerek.
Sarah Aa! Oyle mi?
Ayşe Evet, sen de düğüne gelmek ister misin?
Sarah Elbette, çok isterim. Ben hiç Türk düğününe gitmedim. Çok sevinirim. Düğünde neler yapılır biraz anlatır mısın?
Ayşe Tabii ki, anlatayım. Türkiye'de düğünler genellikle cuma gününden başlar ve üç gün sürer. İlk gün, damadın evine bayrak asılır ve bir sonraki gün için hazırlıklara başlanır. İkinci günün akşamı gelin evinde kına gecesi yapılır. Kına gecesinde bir eğlence düzenlenir. Türküler eşliğinde geline kına yakılır. Sonra yemek yenir ve çeşitli geleneksel oyunlar oynanır. Üçüncü gün, düğün günüdür. Damat ve ailesi gelini alır ve oğlan evine getirir. Gelin, oğlan evine geldiği zaman düğün başlar.
Sarah Anladım. Peki, gelin alma nedir?
Ayşe Üçüncü gün öğleden önce damadın ailesi ve akrabaları damatla birlikte kız evine gider. Gelinin erkek kadesesi gelinin beline kırmızı bir kuşak bağlar ve damada teslim eder. Damat gelini evden çıkarır, gelinle birlikte erkek evine giderler. Buna gelin alma denir.
Sarah Ne güzel... Sonra neler yapılır?
Ayşe Damadın evinde düğün yapılır. Herkes eğlenir; şarkılar, türküler söyler. Düğün sonunda herkes evine gider. Damat gelinin duvağını açar ve geline yüz görümlüğü takar. Böylece düğün biter.
Sarah Peki yüz görümlüğü nedir?
Ayşe Damat gelinin duvağını açmadan önce beş tane altını bir kurdeleye bağlar ve duvağı açıp



Şekil 11. Düğün

Düğünler insanlar arasındaki iletişimin ve etkileşimi artırılmasında önemli etkinlikler olarak görülür. Bu etkinliklerde kültürel değerler aktarılır ve etkileşim sağlanarak gelecek nesillere yönelik değer aktarımı sağlanabilir. Kitap incelendiğinde düğün ile ilgili bir örnek hikaye yer verilmiş ve diyaloglar kapsamında Türkiye'deki düğünler incelenmiştir. Ayrıca düğünleri yönelik bilgilere ilişkin görseller yer almaktadır.

Filmler

Kültürel değerlerin anlaşılmasında filmler önemli bir yere sahip olmaktadır. Filmlerde toplumun işleyiş yapısı, kadın erkek ilişkileri ve aile yapısına yönelik önemli bilgilere yer verilmektedir. Filmlerin her ne kadar kendi konusu olsa dahi genel yapısı itibarıyla toplumdan bir kesiti ifade etmektedir. Bu nedenle filmler toplumsal değerler ve Kültürel değerler ile ilgili bilgilerin aktarılmasında önemli roller üstlenmektedir.



Şekil 12. Unutulmayan Aşk Filmleri



Şekil 13. Münir Özkul-Adile Naşit

Kitap kapsamında Türkiye'de yayınlanan unutulmayan Türk aşk filmlerine yer verilirken aynı zamanda Türk sinemasının unutulmaz ikilisi olarak görülen Münir Özkul ve Adile Naşit ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

SONUÇ

Yabancı dilin tam anlamıyla öğrenilebilmesi için o dile ait kültürün de öğrenilmesi gerekmektedir. Yabancı dil yalnızca kelime ve cümlelerden oluşmamakta aynı zamanda bir kültürü ifade etmektedir. Yabancı dil öğrenimi açısından Türkçe kültürel zenginliği olan bir dildir. Bu nedenle Türkçeyi tam anlamıyla öğrenebilmek için öncelikle Türk kültürüne ait gerekli alt yapının oluşturulması beklenmektedir. Bu çalışmada öğrencilerde önemli bir ders materyali olan kitapların kültür aktarımındaki yeri değerlendirilmiştir. Araştırmada Yedi İklim B1 seviyesi için kültür aktarımına ilişkin öğeler incelenmiştir.

Kitap incelendiğinde kültür aktarımına yönelik olarak topluma ilişkin çeşitli kültürel unsurlara yer verildiği görülmektedir. Aile yapısı, yeme alışkanlıkları ve sanat gibi çeşitli kültürel öğelere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Kültür aktarımına ilişkin verilen öğeler çerçevesinde Türkçe'nin tam olarak öğrenilebilmesini sağlanması amaçlanmıştır. Türk toplumu iletişim açısından önemli kültürel zenginliklere sahiptir. Türkçe içerisinde kültürel öğeleri barındıran birçok kelime ve cümle yapısı bulunmaktadır. Bu nedenle incelenen kitapta da Türkçenin doğru bir şekilde öğrenilebilmesine yönelik kültürel öğeleri barındıran kelime ve cümlelere yer verilmiştir. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenimini doğru bir şekilde sağlayabilmek adına kültürel öğelere daha fazla yer verilmesi ve kültürel öğeler çerçevesinde dilin öğretilmesi önemlidir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (1995). Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilimi I. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Biol, C. ve Özbay, M. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi için ölçme ve değerlendirme soruları. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, D. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Kitaplarının Kültürel İçeriği. Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi, (1), 53-62.
- Dictionary, O. (2000). Oxford advanced learner's dictionary. Retrieved from Oxford Learner Dictionaries.
- Gardner, RC & Lambert, WE (1972). İkinci dil öğreniminde tutum ve motivasyon. Rowley, Mass.: Newbury Evi
- Geertz, C. (1975). Kültürlerin yorumlanması. Londra: Hutchinson
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. Turkish Studies, 6(3), 797-810.
- İpek, B. (2015). Bireyde dil bilinci. Journal of Turkish Language and Literature, 1(2), 33-44.
- İşcan, A., & Yassıtış, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi iklim Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 düzeyi). Aydın Tömer Dil Dergisi, 3(1), 47-66.
- Kaplan, M. (2007). Kültür ve dil. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Kirişçiöğlü, F. (2010). Türkçe öğretimi ve Gazi Üniversitesi TÖMER. 1. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu (s. 157). TDK Yayınları.
- Kracht, M. (2011). Introduction to linguistics. Los Angeles.
- Kramsch, C. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Memiş, M. R. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Eğitim Ortamı Ve Kültür Aktarımı. Electronic Turkish Studies, 11(9).
- Ökten, C. E., & Kavanoz, S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimini Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı. Electronic Turkish Studies, 9(3).
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. Türk Dili(602), 11-22.
- Saygılı, D., & Kana, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6(4), 1041-1063.
- Tarone, E. & Yule, G. (1989). Öğrenciye odaklanın . Oxford: Oxford University Press.
- Ünalın, Ş. (2012). Dil ve kültür. Eskişeni Yayınları.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. baskı.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zeyrek, S. (2020). Dil-kültür ilişkisi doğrultusunda yabancı dil öğretimi. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi, 3(2), 165-186.



Türkiye’de Son Çeyrek Yüzyılda Gerçekleşen Belediye İçme ve Kullanma Suyu Göstergelerinin Analizi

Analysis of Municipal Drinking and Utility Water Indicators in Türkiye in the Last Quarter Century

ÖZET

Su; ikamesi olmayan, miktar ve kalite açısından baskı altında olan, stratejik bir doğal kaynaktır. Türkiye’de su kaynaklarının %39’u kullanılmakta olup, bunun %16’sı içme ve kullanma suyu olarak kullanılmaktadır. 1994-2020 yılları arasındaki dönemde, nüfusun 1/3 oranında artmasına karşın, belediye su tüketim miktarı 2 kat artmıştır. Diğer taraftan içme suyu temin ve dağıtım şebekelerinde su kayıpları yaşanmakta olup, bu oran %36’lar civarındadır. Bu çalışmanın amacı Türkiye’de belediyelerin son 25 yıllık bir döneminin su göstergelerinin genel analizinin yapılmasıdır. Çalışmada ikincil veriler kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; araştırılan süreçte ölçek ve verimlilik sorunlarını çözebilmek için belediye sayıları azaltılmış, hizmet verilen alan ve nüfus artırılmıştır. Araştırılan dönemde ortalama olarak kullanılan su miktarının %45,84’ü yer üstü sularında, %54,16’sı ise yer altı sularından karşılanmıştır. Su kayıplarının 2028 yılına kadar %25’e indirilmesi hedeflenmiştir. Araştırılan dönemde ortalama 234,1 litre/kişi-gün su tüketimi gerçekleştirilmiştir. İçme ve kullanma suyu arıtma tesisi sayısı 11,9 kat ve toplam kapasite 3,97 kat artarak, bu sayı 714’e ulaşmış olup, en fazla kullanılan %66,95 ile gelişmiş arıtma sistemidir. Yapılan analizlere göre gelecek dönemlerde de su kullanım oranlarında artışlar beklenmektedir. Bu artışlar tatlı su kaynakları üzerindeki baskıyı kalite ve miktar açısından arttıracaktır. Bundan dolayı, su kaynaklarının etkin, verimlilik ve sürdürülebilirlik yaklaşımıyla geliştirilmesi ve yönetimi bir zorunluluk olup, alınacak her türlü kararlarda ve uygulamalarda mevcut kullanımların diğer kaynaklara olan etkileri ve ilişkileri gözlemlenmelidir. Hedef optimum verimlilik ve suda sıfır kayıp olmalıdır. Bunun içinde eğitim ve yayımlar yoluyla farkındalığın sağlanması, ayrıca kamusal destek, teşvik ve sübvanselerin artırılması ile etkin kontrol ve denetimlerin yapılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Su Kaynakları, Belediye Su Göstergeleri, İçme ve Kullanma Suyu, Arıtma, Kişi Başı Su Tüketim Miktarı, Türkiye

ABSTRACT

Water is a strategic natural resource that has no substitute and under pressure in terms of quantity and quality. 39% of Turkey's water resources are used, of which 16% is used as drinking and utility water through municipalities. While population was increased by 1/3, water consumption increased by 2 times in 1994-2020 and water losses are experienced in water supply and distribution networks around 36%. This study aims to make a general analysis of the water indicators of the municipalities in Turkey for the last 25 years. Secondary data were used in the study. According to the results, 45.84% of the water used from surface waters and 54.16% from groundwater. It is aimed to reduce water losses to 25% by 2028. An average of 234.1 liters/person-day water consumption was realized. The water treatment plants has increased by 11.9 times and the capacity has increased by 3.97 times, and it is the most used advanced treatment system with 66.95%. The increases in water usage rates are expected that will increase the pressure on fresh water resources. The management of resources with an efficiency and sustainability approach is a necessity, and the effects and relations of current uses on other resources should be considered in all kinds of decisions and practices to be taken. The target should be optimum efficiency and zero loss in water. It is necessary to raise awareness, as well as to increase public support, incentives and subsidies, and to carry out effective controls and inspections.

Keywords: Water Resources, Municipal Water Indicators, Drinking and Utility Water, Treatment, Per Capita Water Consumption, Türkiye

GİRİŞ

Küresel ısınmaya dayalı olarak iklim değişikliği, kuraklıklar ve seller son dönemlerde daha sık görülmeye ve toplumsal yaşamı olumsuz yönde etkilemeye başlamıştır (Türkeş, 2012; Partigöç ve Soğancı, 2019; UN-Water, 2020; Aydoğdu et al., 2021a; Sadrpour and Reineman, 2023). Su kaynakları üzerinde artan nüfus, kentleşme, sanayileşme ve tarımsal sulamalar en etkili faktörler olup, kullanılabilir su kaynakları kalite ve miktar açısından baskı altındadır (Leavesley, 1994; Charlton and Arnell; 2011; Aydoğdu et al., 2021b; Maya and Avano, 2021; Rani and Ramala, 2023). Su, ikamesi olmayan stratejik bir kaynaktır (Brill, 2001; Karataş ve Çevik, 2010; Grönwall and Odoro-Kwarteng, 2017; Aydogdu, 2019; D’Odorico and Rodriguez-Iturbe, 2020).

Türkiye’nin yıllık ortalama yağış miktarı 642,8 mm olup, bu yağış miktarı yılda ortalama 501 milyar m³ lük bir suya tekabül etmektedir. Türkiye’nin mevcut koşullarda teknik ve ekonomik olarak tüm sektörel kullanımlar için tüketilebilecek yüzey ve yeraltı suyu miktarı ise 112 milyar m³ olup, bunun 44 milyar m³’ü, yani %39’u

Mustafa Hakkı Aydoğdu¹

How to Cite This Article

Aydoğdu, M. H. (2023). “Türkiye’de Son Çeyrek Yüzyılda Gerçekleşen Belediye İçme ve Kullanma Suyu Göstergelerinin Analizi”, Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 9(63):2670-2675. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/JOS HAS.69196>

Arrival: 02 March 2023

Published: 30 April 2023

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

¹ Doç.Dr., Harran Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Tarım Ekonomisi Bölümü, Şanlıurfa, Türkiye

kullanılmaktadır. Bu miktarın 32 milyar m³'ü tarımsal sulamalarda, 7 milyar m³'ü belediyeler yoluyla içme ve kullanım suyu olarak ve 5 milyar m³'ü ise endüstri ve sanayide kullanılmaktadır. Türkiye'nin mevcut su kaynaklarının yaklaşık %73'ü tarımsal sulamalarda, %11'i sanayide ve %16'sı ise hane halkı tüketimi için kullanılmakta olup, bu oranlar Dünyada %70, %22, %8, Avrupa'da ise %33, %51 ve %16'dır (Kalkınma Bakanlığı, 2018; 25-26). Doğal kaynaklar ve çevre bir bütün olup, birbirleriyle sürekli etkileşim içindedirler. Bu kaynaklardan birine yapılan herhangi bir müdahale diğerlerine de olumlu ya da olumsuz yönde yansımaktadır. Bundan dolayı, su kaynaklarının etkin, verimlilik ve sürdürülebilirlik yaklaşımıyla geliştirilmesi ve yönetimi bir zorunluluk olup, alınacak her türlü kararlarda ve uygulamalarda mevcut kullanımların diğer kaynaklara olan etkileri ve ilişkileri gözözetilmelidir (Kalkınma Bakanlığı, 2018: 28).

Bir taraftan artan nüfusa dayalı olarak içme ve kullanma suyu tüketimi artarken, diğer taraftan içme suyu temin ve dağıtım şebekelerinde su kayıpları yaşanmaktadır. Su kayıpları fiziki ve idari kayıplardan oluşmaktadır. Fiziki su kayıpları depolama, temin ve dağıtım şebekelerinde meydana gelen sızma, kırık, taşma ve çatlaklar yoluyla oluşurken, idari su kayıpları ise sayaç, okuma ve kayıt hatalarıyla, izinsiz (kaçak) tüketimden kaynaklanmaktadır (Güçlü, 2014). Türkiye'de 2010 yılında içme ve kullanma suyunda kayıp ve kaçak oranları %46 iken, bu oran %36'lar seviyesine inmiştir. Bu oran gelişmiş ülkelerde %10 ile %20 arasındadır (TEMA, 2022). 2014 yılında yayınlanan içme suyu temin-dağıtım sistem ve şebekelerindeki su kayıplarının kontrolü yönetmeliğine göre il ve büyükşehir belediyelerin su kayıplarını temin, dağıtım ve iletim sistemlerinde 2023 yılına kadar %30'a ve 2028 yılında kadar %25'e indirgemekle yükümlüdürler. Diğer belediyelerin ise bu oranları 2023'e kadar %35'e, 2028 yılına kadar %35'e ve 2033 yılına kadar %25'e indirmeleri beklenmektedir. (TOB, 2021). Bu çalışmanın amacı Türkiye'de belediyelerin son 25 yıllık bir döneminin su göstergelerinin analizinin yapılmasıdır.

MATERYAL ve YÖNTEM

Araştırmanın materyali Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) 1994 ile 2020 yılları arasındaki yayınlanmış belediye su göstergelerinden oluşmaktadır (TÜİK, 2021). Bu kapsamda, nüfus, belediye sayısı, içme ve kullanma suyu şebekesi ile hizmet veren belediyeler, bunların oranları, su tüketim miktarları, su çekim kaynakları, su çekim kaynaklarının türleri, kişi başına çekilen su miktarları, içme ve kullanma suyu artıma tesisleri ve türleri ile belediye hizmeti verilen nüfusun toplam nüfusa oranları incelenmiştir. Çalışmada ikincil veriler kullanılmıştır. Araştırılan sürece ilişkin veriler eğilim analizlerine tabi tutularak regresyon katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca, konuyla ilgili diğer kurum, kuruluş ve araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalardan da faydalanılmıştır.

ARAŞTIRMA BULGULARI ve TARTIŞMA

1994 yılında 62,81 milyon olan Türkiye nüfusu, 2020 yılında, %33,12 oranında artarak, 83,62 milyona ulaşmıştır. 1994 yılında belediye sayısı 2.740 iken, 2003 yılına kadar artış göstererek 3.227'ye ulaşmış olup, daha sonra bir azalma eğilimi göstererek, 2020 yılında 1.389'a gerilemiştir. İçme ve kullanma suyu şebekesi ile hizmet veren belediye sayısı 1994 yılında 1.962 iken, 2008 yılında bu sayı 3.190 ulaşmış, sonrasında ise azalarak 2020 yılında 1.387'ye gerilemiştir (TÜİK, 2021). Belediye sayılarının azalmasının temel nedenlerinden biri de ölçek sorunu olup, küçük belediyelerden beklenen hizmetlerin yeteri kadar sağlanamaması, kaynakların etkin ve verimli bir şekilde kullanılmaması bu sayısal azalmalarda etkili olmuştur (Elban, 2018). Belediye sayılarının azalmasına karşın, hizmet verilen nüfus miktarı ise sürekli artış göstermiştir. Ölçek ve verimlilik temelli olan bu durum, tarihsel süreç içinde Avrupa Birliği üyesi ülkelerde de geçmişte yaşanmış olup, belediye sayıları azaltılarak, büyükşehir/il ve ilçe belediyeleri yoluyla hizmet verilen alan ve hizmetin verimliliği artırılmaya çalışılmıştır (Elban, 2018). Diğer taraftan, Avrupa'da nüfus artışı, kentleşme, endüstrileşme, kirlilik, iklim değişikliği ve kuraklıklar su kaynakları, özellikle de içme ve kullanma suyu kaynakları üzerinde öncelikle kalite olmak üzere, miktar açısından da oldukça büyük bir baskı oluşturmaktadır (European Environment Agency, 2021).

1994 yılında Türkiye'de belediyeler tarafından içme ve kullanma suyu hizmeti verilen nüfusun toplam nüfusa oranı %88 iken, bu oran 2020 yılında %99'a ulaşmıştır. Araştırılan dönemde (1994-2020) toplam çekilen su miktarları ve çekim kaynakları Tablo 1'de yer almaktadır.

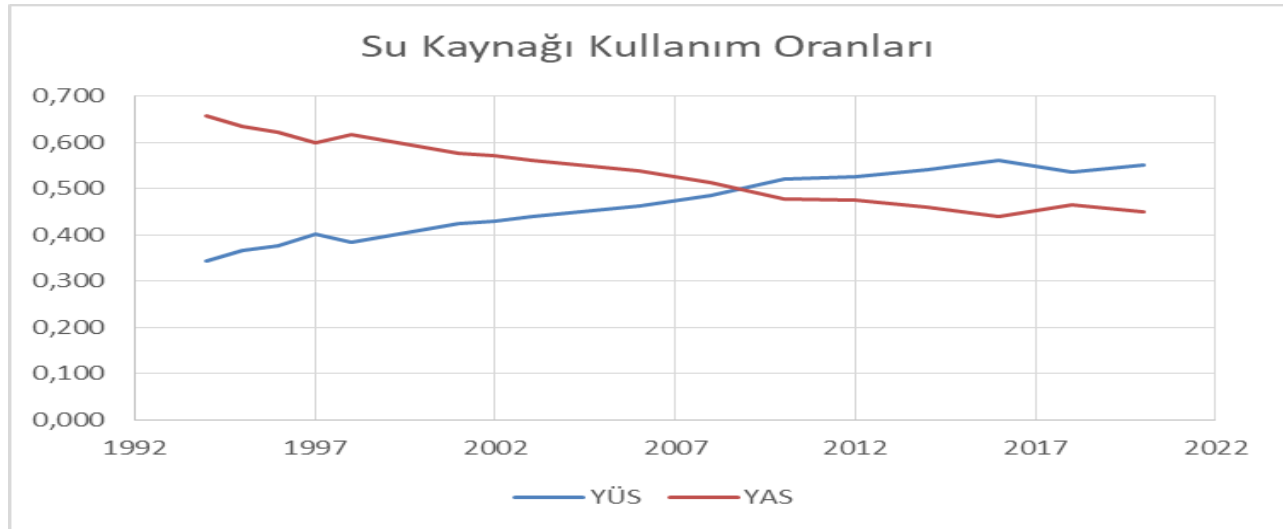
Tablo 1: Toplam Çekilen İçme ve Kullanma Suyu Miktarı (milyon m³/yıl)

Yıl	Toplam	Baraj	Kuyu	Kaynak	Akarsu	Göl-gölet/deniz
1994	3.242,73	899,71	1.295,41	837,62	101,27	108,72
1995	3.732,61	976,76	1.451,47	912,02	108,44	283,93
1996	3.938,68	1.033,07	1.521,61	930,53	167,15	286,32
1997	4.080,96	1.077,83	1.378,72	1.060,35	273,45	290,62
1998	4.175,01	1.174,20	1.591,41	984,74	135,61	289,07
2001	4.664,41	1.389,24	1.598,87	1.082,99	131,76	461,56
2002	4.813,10	1.795,96	1.455,12	1.294,66	131,29	136,07
2003	4.918,48	1.925,65	1.547,72	1.206,39	141,20	97,52
2004	4.954,29	1.984,74	1.375,74	1.363,36	143,06	87,39
2006	5.163,50	1.843,74	1.401,82	1.380,06	305,27	232,62
2008	4.546,57	1.810,19	1.275,69	1.060,96	173,93	225,81
2010	4.784,73	2.252,42	1.273,82	1.015,87	159,47	83,16
2012	4.936,34	2.416,02	1.395,96	948,13	78,28	97,95
2014	5.237,41	1.886,62	1.423,75	984,87	652,37	289,80
2016	5.838,56	2.618,23	1.563,15	1.000,21	552,63	104,35
2018	6.193,16	2.468,11	1.740,12	1.138,39	560,36	286,20
2020	6.492,41	2.658,34	1.903,51	1.013,07	656,99	260,50

Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2021.

Dönem başı ve sonu itibariyle yaklaşık olarak, (1994-2020), hizmet verilen nüfus 1/3 oranında artarken, kullanılan toplam su miktarı ise 2 kat artmıştır. Bir başka ifade ile kişi başı su kullanım miktarı nüfus artış hızından çok daha fazladır. Bunda etkili olan birçok faktör vardır. Kişi başına su tüketim miktarları illerin ekonomik ve sanayi yapısına, gelişmişlik seviyesine, refah ve gelir düzeyi ile turizm potansiyeli ve göç almalarına bağlı olarak farklılıklar göstermektedir (SYGM, 2013; 30-31).

Araştırılan dönemde barajlardan çekilen yıllık ortalama su miktarının oranı %36,12, yer altı su kaynaklarından kuyular yoluyla çekilen oran %31,45, yüzey sularından kaynak yoluyla çekilen oran %22,71, akarsulardan çekilen oran %5,13 ve göl, gölet ve denizlerden çekilen oran ise %4,58 olmuştur. Araştırılan dönemde ortalama olarak toplam kullanılan su miktarının %45,84'ü yer üstü sularında (YÜS), %54,16'sı ise yer altı sularından (YAS) karşılanmıştır (Şekil 1).



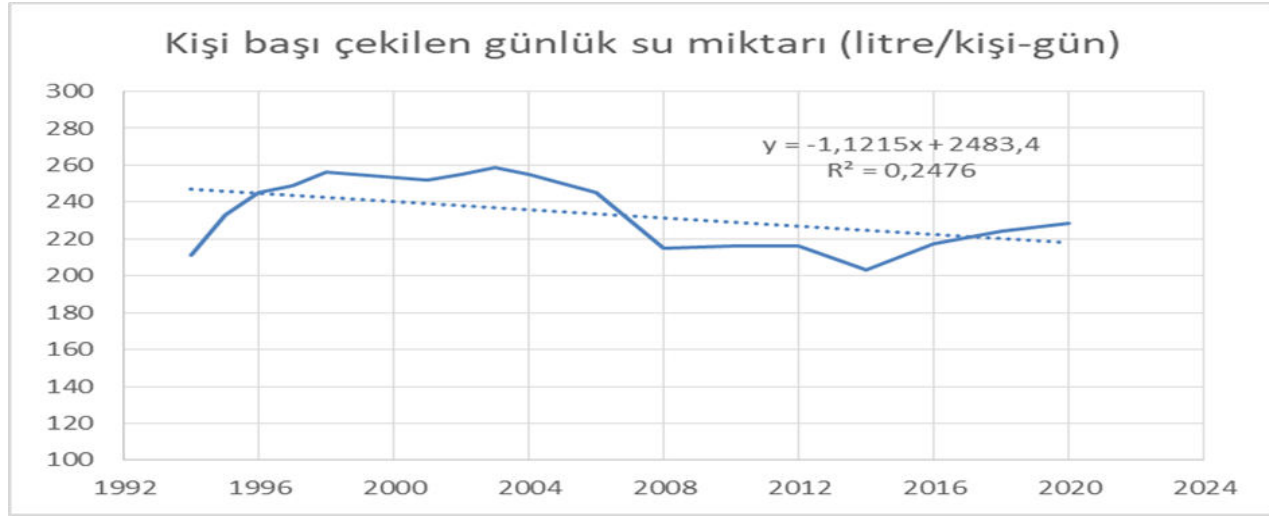
Şekil 1: İçme ve Kullanma Su kaynaklarının Toplam Kullanım İçindeki oranları

Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu 2021 verilerinden yazar tarafından oluşturulmuştur.

Bu oran 1994 yılında %34 yüzey üstü ve %66 yer altı sularından iken, 2020 yılında ise bu oranlar sırasıyla %55 ve %45 olmuştur. Bir başka ifadeyle yer altı su kullanımları azalırken, yer üstü su kullanım oranları artmıştır. YAS su kullanımı azalma eğilimi göstermekle beraber halen kullanım oranı yüksektir. YAS su kaynakları, yağışlar ve sızıntı yoluyla YÜS kaynaklarından beslenmekle birlikte, çekilen miktar ile besleme miktarı arasında denge kurulamadığı zamanda, YAS kaynakları yenilenebilir kaynak olma özelliğini kaybetmektedir (Başol vd., 2007: 23).

Su tüketim miktarlarında artışlar refah seviyesi ile de doğrusal orantılıdır. Refah seviyesi arttıkça su tüketim miktarları da artmaktadır. Diğer taraftan ise tüketilebilecek suların kaliteleri ve miktarları azalmaktadır. Araştırılan dönemde 1994 yılında kişi başına çekilen günlük su miktarı 211 litre iken, bu oran 2003 yılına kadar artış göstermiş olup, 2003 yılında 259 litreye ulaşmıştır. Yıllar itibariyle kişi başı günlük kullanım oranları Şekil 2'de yer almaktadır. Bundan sonra ise yıllar itibariyle artan ve daha çok azalan bir seyirle 2020 yılında 228 litre olmuştur (Şekil 2).

Araştırılan dönemin ortalaması 234,1 litre/kişi-gün olarak hesaplanmıştır. Gelecek dönemlerde de kişi başına su tüketim miktarında kısmen artışlar öngörülmekte olup, regresyon katsayısı %24,76 olarak hesaplanmıştır. Bu artışlarda endüstrileşme, turizm ve göçlerinde etkili olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

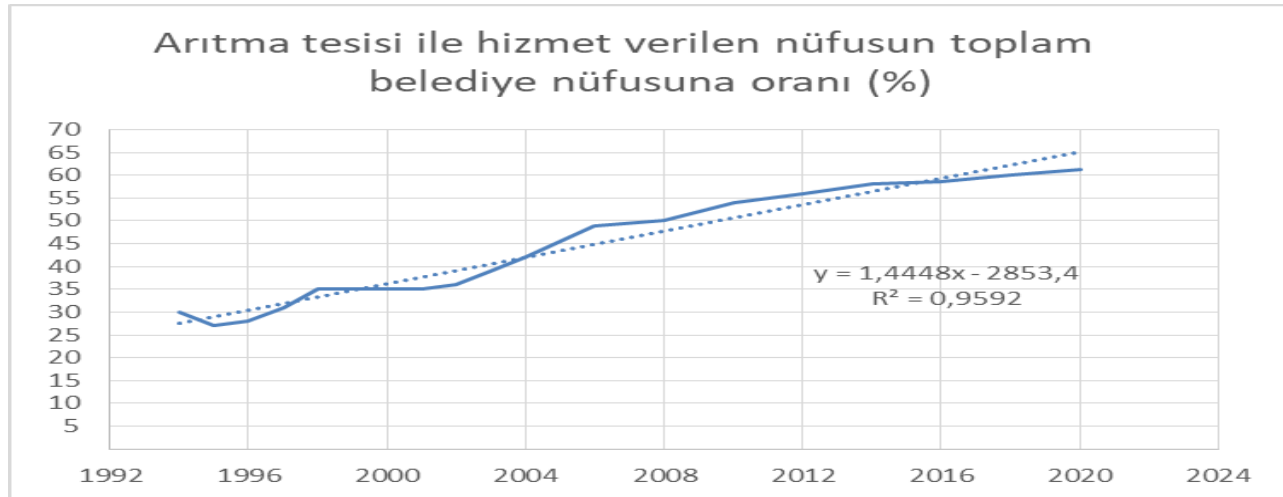


Şekil 2: Araştırılan Dönemde (1994-2020) Kişi Başına Çekilen İçme ve Kullanma Suyu Miktarı

Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu 2021 verilerinden yazar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırılan dönemde 1994 yılında içme ve kullanma suyu arıtma tesisi sayısı 60 iken, bu sayı düzenli olarak artmış olup, 2020 yılında, araştırılan dönem başı itibariyle 11,9 kat artış göstererek, 714'e ulaşmıştır. Su arıtma sistemleri fiziksel, konvansiyonel ve gelişmiş olarak sistemler olarak üçe ayrılmakta olup, ülkemizde 2020 yılı itibariyle en fazla kullanılan su arıtma sistemi %66,95 ile gelişmiş arıtma sistemi olup, bunu %30,81 ile konvansiyonel arıtma ve %2,24 ile de fiziksel arıtma sistemi izlemektedir. Su arıtma tesislerinin kapasite hesaplarında en önemli faktör nüfus olmak üzere, yapım aşaması sonrası 30 yıllık bir döneme hizmet edebilecek şekilde tasarım yapılmaktadır (SYGM, 2013: 31). Türkiye'de bulunan içme ve kullanma suyu arıtma tesislerinin kapasitesi 1994 yılında 1.925,23 milyon m³ iken, bu kapasite miktarı 2020 yılında 6.239,29 milyon m³'e ulaşmıştır. Bu arıtma tesisleri vasıtasıyla 1994 yılında arıtılan su miktarı 981,9 milyon m³ iken, 2020 yılında ise bu miktar, 3,97 kat artarak, 3.900,48 milyon m³'e ulaşmıştır. Bu verilere göre 1994 yılında su arıtma tesislerinde kapasite kullanım oranı %51 iken, 2020 yılında ise bu oran %62,52'ye yükselmiştir. 1994 yılında içme ve kullanma suyu hizmeti arıtma tesisi ile veren belediye sayısı 132 iken, bu sayı 2020 yılında, 3,48 kat artarak, 459'a ulaşmıştır.

Ülkemizde, yıllar itibariyle içme ve kullanma suyu arıtma tesisiyle hizmet verilen nüfusun toplam belediye nüfusuna oranı Şekil 3'de yer almaktadır.



Şekil 3: Araştırılan Dönemde (1994-2020) Arıtma Tesisi Yoluyla Hizmet Verilen Nüfus Oranı

Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu 2021 verilerinden yazar tarafından oluşturulmuştur.

Türkiye'de içme ve kullanma suyu arıtma tesisiyle hizmet verilen belediye nüfusu, 1994 yılında 14.135 milyon kişi iken, bu sayı 2020 yılında 48.382 milyona ulaşmıştır. Araştırılan dönemde hizmet verilen nüfus açısından 3,42 katlık bir artış göstermiştir. Bu artışlar, turizm ve göçlerden kaynaklanan rakamsal değerleri, kapsamamaktadır. Bir başka ifadeyle hizmet verilen nüfus, açıklanan rakamlardan daha yüksektir. Araştırılan dönemin hizmet verilen nüfusun toplam nüfusa oranı ortalaması %44,12 olup, regresyon katsayısı %95,92 olarak hesaplanmıştır. Türkiye, bulunmuş

olduğu coğrafik bölge ve sahip olduğu doğal, kültürel ve dini değerler ile her geçen gün daha fazla turist ve göç alan bir ülke konumundadır. Bu durum su kaynakları üzerindeki baskı miktar ve kalite olarak arttırmaya devam edecektir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Küresel olarak nüfus, kentleşme, endüstrileşme ve tarımsal sulamalar sürekli artış göstermekte olup, bu durum su kaynakları üzerinde miktar ve özellikle de kalite açısından baskı oluşturmaktadır. Diğer taraftan iklim değişikliği ve kuraklıklar nedeniyle de bu sorun daha da ağırlaşmaktadır. Su kaynaklarının kendini yenileyebilme özellikleri olmasına rağmen, kirlenme oranı yenilenebilme eşik değerlerini birçok ülke de aşmış durumdadır. Bu baskı ve kirlenme artarak devam etmektedir. Dünyanın %75'i sularla kaplı olmasına rağmen, kullanılabilir tatlı su kaynakları %1 civarındadır. Kişilerin kullanabileceği yüzey su kaynakları ise tatlı su kaynaklarının %21'inden biraz fazladır. Diğer taraftan son dönemlerde alınan kamusal tedbirler nedeniyle oransal olarak azalma gösterse de yer altı su kaynakları halen çok yoğun olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla tatlı su kaynaklarının kullanımında verimliliğe dayalı, sürdürülebilirlik ilkesini dikkate alan ve sektörel tahsis oranlarında ise optimizasyon yapılması zorunluluk arz etmeye başlamıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre su kullanım oranlarında artışlar beklenmektedir. Bu artışlar tatlı su kaynakları üzerindeki baskıyı arttıracaktır. Diğer taraftan artan nüfus ve kentleşmeye bağlı olarak su kaynaklarında kalite sorunu dolayısıyla da arıtma ihtiyacı artacaktır. Su, ikamesi olmayan, her geçen gün kalite ve miktar yönünden azalan stratejik ve vaz geçilemez öneme sahip bir kaynaktır. 2020 yılı sonu itibariyle toplam belediyeler tarafından içme ve kullanma suyu hizmeti verilen nüfusun toplam nüfusa oranı %99 iken, aynı yılda arıtma tesisi yoluyla içme ve kullanma suyu hizmeti verilen oran ise %61'dir. İyimser bir yaklaşımla hali hazırda içme ve kullanma suyu verilen ve arıtma ihtiyacı olmayan kaliteli su miktarı verilen nüfusun oranı %38'dir. Alınacak ilave kamusal önlemler ile bu oranın artırılması veya en azından azalmamasının sağlanması gerekmektedir. Diğer taraftan kişi başına günlük su tüketim miktarlarında artışlar yaşanmaması için su kullanım tasarruflarının yaygınlaştırılması gereklidir. Bu konularda eğitim, yayım ve kamu spotları yoluyla farkındalığın artırılması ve ayrıca su iletim ve dağıtım şebekelerindeki su kayıplarının azaltılması gereklidir. Gerekli hallerde kullanım miktarına bağlı olarak giderek artan bir su fiyatlandırılması sorunun çözümüne katkı sunabilecektir. Hedef suda sıfır kayıp olmalıdır. Bu konularda verilen kamusal destek, teşvik ve sübvanselerin artırılması ile etkin kontrol ve denetimlerin de sorunun çözümüne olumlu katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Aydogdu, M. H. (2019). "Farmers' Attitudes to the Pricing of Natural Resources for Sustainability: GAP-Şanlıurfa Sampling of Turkey", *Water*, 11(9), 1772. <https://doi.org/10.3390/w11091772>
- Aydoğdu, M. H.; Cañçelik, M.; Sevinç, M. R.; Çullu, M. A.; Yenigün, K.; Küçük, N.; Karlı, B.; Ökten, Ş.; Beyazgül, U.; Parlakçı Doğan, H.; Şahin, Z.; Mutlu, N.; Kaya, C.; Yenikale, A. & Yenikale, A. (2021a). "Is Drought Caused by Fate? Analysis of Farmers' Perception and Its Influencing Factors in the Irrigation Areas of GAP- Şanlıurfa, Turkey", *Water*, 13, 2519. <https://doi.org/10.3390/w13182519>.
- Aydoğdu, M. H.; Sevinç, M. R. & Cañçelik, M. (2021b). "Determination of farmers' willingness to pay for drought adaptation policies in Şanlıurfa, Turkey", *Weather, Climate, and Society*. 13(3): 677-686. DOI: 10.1175/WCAS-D-20-0163.1
- Başol, K.; Durman, M. & Önder, H. (2007). *Doğal Kaynakların ve Çevrenin Ekonomik Analizi*, Alfa Akademi Yayınları, Bursa. ISBN: 978-975-253-111-6.
- Brill, H. (2001). "Wasser als strategische ressource [Water as a strategic resource]", *Osterr Mil Z.*, 39(6) :695-704. German. PMID: 21043227
- Charlton, B. M. & Arnell, W. N. (2011). "Adapting to climate change impacts on water resources in England - An assessment of draft Water Resources Management Plans", *Global Environmental Change*, 21(1):238-248, <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2010.07.012>.
- D'Odorico, P. & Rodriguez-Iturbe, I. (2020). *Sustaining Water Resources*. In: Al-Delaimy, W., Ramanathan, V., Sánchez Sorondo, M. (eds) *Health of People, Health of Planet and Our Responsibility*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-31125-4_12
- Elban, S. (2018). "Belediye Ölçeği Perspektifinden Mahalli İdareler Reformu Üzerine Notlar", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3): 1591-1602.

- European Environment Agency, (2021). Avrupa’da su kullanımı-Miktar ve kalite büyük zorluklarla yüz yüze, <https://www.eea.europa.eu/tr/isaretler/aca-isaretler-2018/makaleler/avrupa2019da-su-kullanimi-2014-miktar>
- Grönwall, J. & Oduro-Kwarteng, S. (2017). “Groundwater as a strategic resource for improved resilience: a case study from peri-urban Accra”, *Environmental Earth Sciences*. 77. Doi: 10.1007/s12665-017-7181-9.
- Güçlü, G. (2014). İçme Suyu Temin Ve Dağıtım Sistemlerinde Su Kayıpları, 27-29 Kasım 2014. Türkiye’de Su Yönetimi Ve Geleceği/Afyonkarahisar. <https://www.tarimorman.gov.tr> > Belgeler > Türk...
- Kalkınma Bakanlığı, (2018). On birinci Kalkınma Planı, Su Kaynakları ve Yönetimi, Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Yayın No: KB: 3012- ÖİK: 793, Ankara.
- Karataş, M. & Çevik, S. (2010). “Stratejik Doğal Kaynak Olarak Su ve Türkiye’nin Konumunun Değerlendirilmesi”, *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 45: 1-29.
- Leavesley, G. H. (1994). Modeling the Effects of Climate Change on Water resources-A Review. In: Frederick, K.D., Rosenberg, N.J. (eds) *Assessing the Impacts of Climate Change on Natural Resource Systems*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-011-0207-0_8
- Maja, M. M. & Ayano, S. F. (2021). The Impact of Population Growth on Natural Resources and Farmers’ Capacity to Adapt to Climate Change in Low-Income Countries. *Earth System and Environment*, 5:271–283. <https://doi.org/10.1007/s41748-021-00209-6>
- Partigöç, N. S. & Soğancı, S. (2019). “Küresel İklim Değişikliğinin Kaçınılmaz Sonucu: Kuraklık”, *Resilience*, 3(2): 287-299. Doi: 10.32569/resilience.619219
- Rani, P. & Ramala, G. (2023). “Climate Change and Its Impact on Food Security”. *International Journal of Environment and Climate Change*. 13:104-108. Doi: 10.9734/ijec/2023/v13i31687.
- Sadrpour, N. & Reineman, D. (2023). “The impacts of climate change on surfing resources”, *Shore & Beach*. 32-48. Doi: 10.34237/1009113.
- SYGM, (2013). Su Yönetimi Genel Müdürlüğü, Su Arıtma Tesislerinin Tasarım ve İşletme Esasları, [tarimorman.gov.tr](https://www.tarimorman.gov.tr) <https://www.tarimorman.gov.tr> > SYGM > Belgeler
- TEMA, (2022). TEMA Vakfı, Su varlıklarında kayıp ve kaçak oranları. <https://sutema.org/su-varliklarinda-kayip-kacak-oranlari>
- TOB, (2021). Tarım ve Orman Bakanlığı. İçme Suyu Sistemlerinde Su Kayıplarının Azaltılmasına Yönelik İş Termin Planı Genelgesi. <https://www.tarimorman.gov.tr/Duyuru/1461/Icme-Suyu-Sistemlerinde-Su-Kayıplarının-Azaltılmasına-Yonelik-Is-Termin-Plani-Genelgesi-Yururluge-Girmistir>
- TÜİK, (2021). Türkiye İstatistik Kurumu, Belediye Su Göstergeleri, [tuik.gov.tr](https://data.tuik.gov.tr), <https://data.tuik.gov.tr> > Bulten > Index > p=Su-ve-Ati.
- Türkeş, M. (2012). “Türkiye’de Gözlenen ve Öngörülen İklim Değişikliği, Kuraklık ve Çölleşme”, *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 4(2):1-32.
- UN-Water, (2020). United Nations (UN): UN World Water Development Report 2020: Water and Climate Change. <https://www.unwater.org/water-facts/water-and-climate-change>



Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Değerler Eğitimi ile İlgili Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği)

Opinions of Teachers Working in Secondary Schools on Values Education (Diyarbakır Province Example)

ÖZET

Bu araştırma, Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin değerler eğitimiyle ilgili görüşlerinin araştırılması için yapılmıştır. Araştırmada “Google Forms-Anket” kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2022–2023 eğitim-öğretim yılı Diyarbakır ili Çermik ilçesinde ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. “Rastgele örnekleme” ile seçilen okullar, öğrenci ve veli profili birbirinden farklı ortaokullarda çalışan öğretmenlerden 25 öğretmenin katılımıyla veriler toplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı; araştırmacı tarafında literatür taranarak ve uzman görüşü alınarak oluşturulan Anket ile toplanmıştır. Diyarbakır ili Çermik ilçesinde görev yapan öğretmenlerin değerler eğitiminin amaçlarına ilişkin genellikle olumlu olduğu görülmekle birlikte olumsuz görüşlerin de olduğu görülmüştür. Olumlu ve olumsuz yönleri değerlendirildiğinde olumlu görüşlerin ağır bastığı, olumsuzlukların uygulama ve aile katkısından kaynaklandığı verilen cevaplarda görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Eğitim, Ortaokul

ABSTRACT

This research was conducted to investigate the opinions of teachers working in secondary schools about values education. “Google Forms-Survey” was used in the research. The universe of the research consists of teachers working in secondary schools in the Çermik district of Diyarbakır province in the 2022-2023 academic year. Data were collected with the participation of 25 teachers from the schools selected by “random sampling”, teachers working in secondary schools with different student and parent profiles. The data collection tool used in the research; The questionnaire was collected by the researcher by scanning the literature and taking expert opinion. Although it is seen that the teachers working in the Çermik district of Diyarbakır province are generally positive about the aims of values education, there are also negative opinions. When the positive and negative aspects were evaluated, it was seen in the answers given that the positive opinions outweighed the negative aspects of the practice and family contribution.

Keywords: Values, Education, Secondary School

GİRİŞ

Eğitim, sosyal bir süreç olarak bireyin gelişimini yapılandırılmış ve kontrollü bir çevre ile sağlamaktadır. Eğitim ayrıca bedensel, duygusal, zihinsel ve sosyal olarak gelişimin topluma en uygun şekilde gerçekleştirilmesidir (Öztürk, 2001). Değerler; insanların duygu, düşünce ve davranış yönleriyle ilgilenip sosyal bilimcilerin büyük bir bölümü insan davranışları üzerinde değerlerin belirleyici ve etkileyici bir öneme sahip olduğunda birleşmektedir (Kuşdil& Kağıtçıbaşı, 2000).

Literatüre baktığımızda “değer” kavramının pek çok şekilde tanımlanmıştır Çağlar (2005), değerlerin kişilerin düşünce, tutum ve hareketlerinde standart kültürel öğeler olarak ortaya çıktığını belirtmektedir. Değerler ve inançlar, yaşamın anlaşılması ve yorumlanmasına, davranışların şekillenmesine ve oluşmasına rehberlik eder. Böylece insanlar, hayata ve olaylara karşı farklı bakış açıları geliştirirler (Akıncı, 2005).

Eğitim, değerlerin kazandırılmasında önemli bir etkidir. Eğitim felsefesini ve eğitim müfredatı oluşturulurken değerler göz önünde bulundurulur. Dünyadaki çoğu ülke eğitim sistemini kurgularken değerleri dikkate alarak yeni kuşaklara aktarma ve yaşatma çabası içinde olurlar. Bu çalışmada 2022-2023 eğitim öğretim yılında Diyarbakır Çermik ilçesinde ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin değerler eğitimiyle ilgili görüşleri araştırılmıştır.

Değer, birey ve toplum için vazgeçilmez bir kavramdır. Devletler ve toplumlar sahip oldukları değerleri geçmişten günümüze yeni yetiştirecekleri nesillere sürekli aktarma gayreti içinde olmuşlardır (Nalçacı, 2016). Değer, toplumsal boyutuyla ele alındığında toplumun varlık, birlik, işleyiş, devamını sağlama ve sürdürme amacıyla üyelerinin çoğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ilke veya inançlardır (Kızıler ve Canikli, 2015).

Okulların bazı görevleri vardır. Bunlardan bazıları, değerleri öğretme, öğrencileri disipline etme, ahlaki gelişimlerini sağlama, karakterini ve benlik algısını olumlu yönde etkilemedir (Akbaş, 2004). Yaşam boyu süren değer kazanma/kazandırma süreçlerine “değerler eğitimi” denir (Yaman, 2012). Değerler Eğitimi, öğrencilerin akademik

Figen Özaydoğdu¹
Ferit Akçakaya²
Güven Özer³
Osman Nuri Şengöz⁴
Emre Şeyhanoğulları⁵
Recai Kırtay⁶

How to Cite This Article

Özaydoğdu, F., Akçakaya, F., Özer, G., Şengöz, O. N., Şeyhanoğlu, E. & Kırtay, R. (2023). “Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Değerler Eğitimi ile İlgili Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği)”, Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 9(63):2676-2684. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.69214>

Arrival: 04 February 2023

Published: 30 April 2023

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

¹⁻³⁻⁴ Öğretmen, MEB , Diyarbakır, Türkiye

²⁻⁶ Müdür, MEB , Diyarbakır, Türkiye

⁵ Müdür Yardımcısı, MEB , Diyarbakır, Türkiye

başarılarını, sosyal yönlerini ve becerilerini destekleyen, destekleyici yapılarını ve eğitim bilimlerini işleyen bir eğilimdir (Berkowitz, 2011). Ailede başlayan değerler eğitimi, okulda da devam eder, günümüzde sosyal medya ve iletişim araçlarıyla da yapılabilmektedir (Keskin, 2008).

Toplumsal değerler günlük yaşamda kuralları belirleyen ve organize eden değerlerdir (Doğan, 2012). Topluma hâkim olan değerlere uygun davranışlar sergileyen kişilerin toplumla uyumlu oldukları görülmüştür (Yazar, 2016).

Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu araştırmada araştırmanın problem cümlesi;

“Diyarbakır ili Çermik ilçesinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusu araştırmanın problemini oluşturmuştur.

Yukarıda ifade edilen problemin cevabına erişilmesi için aşağıdaki problemler ele alınmıştır.

1. Öğretmenlerin değerler eğitiminin amaçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin değerler eğitiminin gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin değerler eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin değerler eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?
5. Öğretmenlerin değerler eğitiminde gerekli gördükleri paydaşlara ilişkin düşünceleri nelerdir?
6. Öğretmenlere göre değerler eğitiminde görevini en iyi yapan paydaşlar hangileridir?
7. Öğretmenlere göre değerler eğitiminde ana-babaların katkıları var mıdır? Yoksa bu sorunun nasıl çözüleceğine ilişkin önerileri nelerdir.

YÖNTEM

Bu araştırmada Çermik ilçesinde resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Çermik ilçesinde resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili Çermik ilçesinde görev yapan Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden oluşan evrende yaklaşık 650 öğretmen bulunmaktadır. Araştırma evrenini temsil edecek öğretmenler arasından “rastgele örnekleme” yöntemiyle yer, öğrenci ve veli profili birbirinden farklı İlkokulda çalışan öğretmenlerden 25 öğretmene ulaşılarak veriler toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlere ilişkin bilgiler aşağıda tablolarda yer verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcı Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

	n	Cinsiyet
	13	Kadın
	12	Erkek
Toplam	25	

Tablo 1. incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin n=13 tanesinin kadın, n=12 tanesinin de erkek olduğu görülmüştür. Buna göre katılımcı öğretmenlerden kadın öğretmenlerin fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 2: Katılımcı Öğretmenlerin Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı

	n	Yaş Aralığı
	2	20-25
	11	26-30
	9	31-35
	2	36-40
	1	41-45
Toplam	25	

Tablo 2. incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin n=2 tanesinin 20-25, n=11 tanesinin 26-30, n=9 tanesinin 31-35, n=2 tanesinin 36-40 ve n=1 tanesinin 41-45 yaş aralığında olduğu görülüyor. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genç yaşlarda olduğu söylenebilir.

Tablo 3: Katılımcı Öğretmenlerin Görev Sürelerine Göre Dağılımı

n	Görev Süresi
4	0-3
13	4-7
4	8-11
3	12-15
1	16-20
Toplam	25

Tablo 3. incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin n=4 tanesinin 0-3, n=13 tanesinin 4-7, n=4 tanesinin 8-11, n=3 tanesinin 12-15 ve n=1 tanesinin 16-20 yıl aralığında görev yaptığı görülüyor. Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslek deneyimlerinin ortalarında olduğu söylenebilir.

Tablo 4: Katılımcı Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullara Göre Dağılımı

Rumuz	Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Yerin Sosyo- Ekonomik ve Sosyo-Kültürel Yapısı
İ1	Alt
İ2	Alt
İ3	Orta
İ4	Orta
İ5	Alt
İ6	Alt
İ7	Alt
İ8	Orta
İ9	Orta
İ10	Yüksek
İ11	Yüksek
İ12	Orta
İ13	Orta
İ14	Alt
İ15	Alt
İ16	Alt
İ17	Orta
İ18	Yüksek
İ19	Alt
İ20	Orta
İ21	Yüksek
İ22	Orta
İ23	Orta
İ24	Orta
İ25	Orta
Toplam	25

Tablo 4. incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin n=9 tanesinin sosyo ekonomik ve sosyo-kültürel yapısı alt düzeyde yer alanların yoğun olduğu okullarda çalıştıkları görülürken bunu n=12 tane ile orta düzeyde yer alan okullarda çalışanların izlediği ve n=4 tanesinin de düzeyi yüksek olan okullarda çalıştığı görülmüştür. Buna göre katılımcı öğretmenlerin büyük bir kısmının sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yapısı alt ve orta düzeydeki okullarda çalışmakta oldukları söylenebilir.

Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmadaki katılımcıların değerler eğitimi hakkındaki görüşleri, araştırmanın alt problemlerine bağlı geliştirilen yedi maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler toplanırken okulların bulunduğu yer, veli ve öğrenci profili farklı okullarda çalışan katılımcıların olmasına özen gösterilmiştir.

Veri toplama sürecinde form, Google form elektronik ortamında hazırlanıp öğretmenlere çeşitli iletişim araçları ile görüşmenin amacı, önem ve yararlılığı belirterek paylaşılmıştır. Önceden hazırlanan görüşme formundaki soruların yer aldığı form linki öğretmenlere gönderilmiştir. Elektronik ortamda toplanan cevaplar, grafikler, istatistik gibi veriler araştırmada kullanılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin kişilik haklarına, özeline saygıdan ve araştırma etiğine bağlılıktan dolayı araştırma form doldurulurken herhangi bir bilgi talebinde bulunulmamıştır. Formu dolduran öğretmenlerin adları paylaşılmamış ve katılımcılar kodlanarak paylaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Strauss ve Corbin (1990), nitel veri analizini betimsel ve içerik analizi olarak ikiye ayırmıştır. Araştırmamızda

verilerin analizi betimsel analiz esaslı yapılmıştır. Araştırma nitel bir araştırma olmasından dolayı 2022-2023 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili Çermik ilçesinde görev yapan öğretmenlerin verdiği cevapların analizindeki stratejimiz Strauss ve Corbin (1990) çalışmasında 4 aşamalı olarak bahsettiği aşağıdaki şekilde tasarlanmıştır.

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi
3. Bulguların tanımlanması
4. Bulguların yorumlanması

Bulguların tanımlanması aşamasında düzenlenen veriler tanımlanmıştır. Bulgular arasındaki sebep-sonuç ilişkilerinin açıklanması ile farklı olgular arasında karşılaştırma yapılarak nitelikli bulgular yorumlanmıştır. Nitel bir araştırma çerçevesinde “içerik analizi” ve görüşme formu veri analizi yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008, s.228) çalışmasında belirttiği şekilde dört aşamalı olarak analiz edilmiştir;

a-Verilerin kodlanması,

b- Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi,

c-Kodların ve temaların düzenlenmesi,

d-Bulguların tanımlanma ve yorumlanması

Analiz sürecinde öncelikle formlar deşifre edilmiştir. Toplanan verilerle ilgili çözümlenmeler yapılmıştır. Analiz ve çözümlenmelerde katılımcılara (İ1, İ2, İ3....İ25) şeklinde kod numarası verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde anketin uygulanması sonucu elde edilen verilerin istatistiki analizine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın katılımcıları ve alt problemlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara aşağıda verilmiştir. Katılımcı öğretmenler belirtilen maddelerden uygun olanları seçebilecektir. Birden fazla seçim yapılabilir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin değerler eğitiminin amaçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?” biçiminde belirlenmiştir. Bu alt probleme cevap verebilmek amacıyla toplanan veriler analiz edilerek bulgular iki tema altında Tablo 5.’de verilmektedir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Değerler Eğitiminin Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin Analizi

Temalar	f	%
Toplumsal değerlerin aktarılması	24	96
Kültür Aktarımı	7	28
Toplam	25	100

Tablo 5.’e bakıldığında 18 öğretmenin değerler eğitimi amacının Toplumsal değerlerin aktarılması olduğu, 4 öğretmenin değerler eğitimi amacının Kültür Aktarımı olduğu, 3 öğretmenin ise değerler eğitimi amacının hem Toplumsal değerlerin aktarılması hem de Kültür Aktarımı olduğunu belirtmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin değerler eğitiminin gerekliliği ile ilgili görüşleri nelerdir?” sorusu şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme cevapları Gerekli ve Gereksiz şeklinde Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Okulda Değerler Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri Analizi

Temalar	f	%
Gerekli	25	100
Gereksiz	0	0
Toplam	25	100

Tablo 6.’ya bakıldığında öğretmenlerin değerler eğitimi gerekliliğine ilişkin görüşlerine bakıldığında katılımcı öğretmenlerin tamamının değerler eğitiminin gerekli olduğu fikrinde hemfikir oldukları görülmüştür. Ayrıca; neden gerekli olduğu ile katılımcı öğretmenlerim ifadeleri aşağıda belirtmiştir.

İ1; “Çünkü çocuk toplumsal değerlerle yetiştiği zaman kendine ve başkasına faydalı bir birey olmuş olur.”

İ2; “Değerler ve bireyler olumlu ilişkiler barındırır”

İ3; “Ailede eksik kalan değerlerin okulda tamamlanması”

İ4; “Sosyal hayatın olumlu yönleri ön plana çıkarılmalıdır.”

İ6; “Tamamlayıcı olarak görüyorum”

İ8; “Çocuklar da öz güven oluşturma”

İ9; “Toplumsal uyum”

İ10; “Toplumun ahlaki gelişmesi açısından gereklidir.”

İ11; “Gerekli çünkü çocuklar gittikçe asosyal olmaya başladılar. Durum böyle de olunca maalesef ki hoşgörü yardımlaşma vs. değerleri bilmiyorlar.”

İ15; “Öğrenciler değerlerinin farkında olmalı”

İ17; “Plânlı olduğu için gerekli”

İ18; “Toplumsal değerlerin aktarımı için gerekli”

İ20; “Çocukların değer eğitimi öğrenmesi gereklidir.”

İ21; “Bir toplumun kültürü olduğu için kesinlikle okullarda yer almalı”

İ25; “Öğrenci ailede ve çevrede değerleri yeterince göremiyor ve özümseyemiyor.”

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Katılımcı Öğretmenlerin değerler eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?” biçiminde belirlenmiştir. Bu alt probleme cevap verebilmek amacıyla toplanan veriler analiz edilerek bulgular Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Analizi

Sorunlar	f	%
Formalite Olması	11	44
Zaman yetersizliği	14	56
Aile Desteği eksikliği	15	60
Okul İdaresi Destek Eksiği	3	12
Materyal Eksikliği	9	56
Toplam	25	100

Araştırma anketinde katılımcı öğretmenler birden fazla seçenek seçebilir. Tablo 7’ye bakıldığında öğretmenlerin değerler eğitiminde yaşanan sorunlardan; Formalite Olmasını 11 (%44) defa, Zaman Yetersizliğini 14 (%56) defa, Aile Desteği Eksikliğini 15 (%60) defa, Okul İdaresi Desteği Eksiğini 3 (%12), Materyal Eksikliğini 9 (%56) defa işaretlediği görülmektedir. Değerler eğitiminde yaşanan sorunların nedenleri arasında; değerler eğitiminin formalite, kağıt üzeri olduğu, bu değerlerin diğer müfredatlarla beraber verilmesi için zamanın yetersiz olduğu, değerlerin öğretilmesi gereken ilk yer olması gereken ailenin bu konuda yeterli destek vermediği ve okulların değerler eğitiminde yeterli donatıma sahip olmadığı çıkarılabilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma anketinde katılımcı öğretmenler birden fazla seçenek seçebilir. Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin değerler eğitiminin öğretilmesinde yaşanan sorunlar ilişkin çözüm önerileri nelerdir?” biçiminde belirlenmiştir. Bu alt probleme cevap verebilmek amacıyla toplanan veriler analiz edilerek bulgular Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Değerler Eğitiminin Öğretilmesinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri Analizi

Çözümler	f	%
Etkinlikler Bazında Yapılmalı	15	60
Materyallerle Desteklenmeli	13	52
Aileler Bilinçlendirilmeli	14	56
Ayrı Bir Ders Olarak Uygulanmalı	15	60
Ders Kitaplarında Etkinlik Olarak Verilmeli	17	68
Toplam	25	100

Tablo 8’e bakıldığında öğretmenlerin değerler eğitimi öğretilmesinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerilerinde; Etkinlikler Bazında Yapılmalı 15 (%60), Materyallerle Desteklenmeli 13 (%52), Aileler Bilinçlendirilmeli 14 (%56), Ayrı Bir Ders Olarak Uygulanmalı 15 (%60) ve Ders Kitaplarında Etkinlik Olarak Verilmeli 17 (%68) defa seçilmiştir. Tabloya baktığımızda tüm seçeneklerin bir birine yakın seçildiği görülmektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlerin değerler eğitiminde gerekli gördükleri paydaşlara ilişkin düşünceleri nelerdir?” biçiminde belirlenmiştir. Bu alt probleme cevap verebilmek amacıyla toplanan veriler analiz edilerek bulgular Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Değerler Eğitiminde Gerekli Gördükleri Paydaşlara İlişkin Düşüncelerinin Analizi

Paydaşlar	f	%
Öğretmen	20	80
Öğrenci	18	72
Okul İdaresi	12	48
MEB	16	64
Sivil Toplum Kuruluşları	12	48
Aileler	22	88
Çevre	14	56
Toplam	25	100

Tablo 9’a bakıldığında öğretmenlerin işaretlediği paydaşlardan Öğretmen 20 (%80), Öğrenci 18 (%72), Okul İdaresi 12 (%48), MEB 16(%64), STK 12(%48), Aileler 22(%88), Çevre 14(%56) defa seçildiği görülmektedir. Tabloyu incelediğimizde katılımcı öğretmenlerin en çok gerekli gördüğü paydaşların değerler eğitiminin ilk verildiği yer olan ailenin, okulda değerler eğitimi öğreten öğretmenin, değerler eğitimi kavrayıp davranışa dönüştüren öğrencinin ve Müfredat vb. düzenlemeleri yapacak olan MEB ‘in en çok gerekli paydaşlar olduğunu belirtmiştir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlere göre değerler eğitiminde görevini en iyi yapan paydaşlar hangileridir?” biçiminde belirlenmiştir. Bu alt probleme cevap verebilmek amacıyla toplanan veriler analiz edilerek bulgular Tablo 10’da verilmektedir.

Tablo 10: Öğretmenlere Göre Değerler Eğitiminde Görevini En İyi Yapan Paydaşları Analizi

Paydaşlar	f	%
Öğretmen	22	88
Öğrenci	9	36
Okul İdaresi	4	16
MEB	3	12
Sivil Toplum Kuruluşları	5	20
Aileler	6	24
Çevre	4	16
Tüm Paydaşlar	3	12
Toplam	25	100

Tablo 10’a bakıldığında öğretmenlerin değerler eğitiminde görevini en iyi yapan Öğretmeni 22 (%88), öğrenciyi 9 (%36), okul idaresini 4 (%16), MEB’ i 3 (%12), STK’ leri 5 (%20), aileleri 6 (%24), çevreyi 4(%16) ve tüm paydaşları 3 (%12) defa işaretlemişlerdir. Görevini en iyi yapan paydaşlara ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında 25 öğretmenden 22 sinin öğretmenin görevini en iyi yapanların öğretmenler olduğunu belirttikleri görülmektedir. Diğer müfredatlar gibi değerler eğitiminde de en büyük yükün öğretmende olduğu görülmektedir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğretmenlere göre değerler eğitiminde anne-babaların katkıları var mıdır? Katkıları yoksa bu sorunun nasıl çözüleceğine ilişkin önerileri nelerdir?” biçiminde belirlenmiştir. Bu alt probleme cevap verebilmek amacıyla toplanan veriler analiz edilerek bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlere Göre Değerler Eğitiminde Anne-Babaların Katkıları ve Sorunlara İlişkin Çözüm Önerilerinin Analizi

	f	%
Evet	22	88
Hayır	3	12
Toplam	25	100

Tablo 11’e bakıldığında öğretmenlere göre değerler eğitimi projesinde anne- babaların katkıları olduğunu 22 (%88), katkılarının olmadığını ise 3 (%12) öğretmen işaretlemiştir. Velilerin katkılarının olmadığını belirten 3 öğretmenden ikisi çözüm önerisini yazmışken, 1 öğretmen ise çözüm önerisi belirtmemiştir. Çözüm önerisinde bulunan öğretmen görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda belirtilmiştir;

İ7; “Bütün veliler değerler eğitimi konusunda hassas olmalı ve öğretmenin bu konuda verdiği etkinliklerin evde uyulması ile takibinin yapılmasını aksatmamalıdır.”

İ19; “Çünkü ayrı bir ders olarak verilmediği için yeterli süre ve planlama da olmadığı için aileleri sürece dahil edemiyoruz.”

SONUÇ

2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Diyarbakır ili Çermik ilçesinde ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelendiği bu çalışmada; Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okulların bulunduğu yerin sosyo- ekonomik ve sosyo- kültürel yapısına bakıldığında 9 öğretmenin çalıştığı okulun alt düzeyde yer aldığı, 12 öğretmenin çalıştığı okulun orta düzeyde olduğu ve 4 öğretmenin çalıştığı okulun ise yüksek düzeyde yer aldığı görülmüştür.

Sevgi, saygı, yardımlaşma, selamlaşma, birlik beraberlik gibi değerlerin her insanda var olması gerektiği, her insanın değerler eğitimi alması gerektiği, ihtiyaç ve gerekli olduğu, toplumun bir arada olması için değerlerin şart olduğu, evrensel değerlerin öğretilmesi gerektiği, bireyselliğin artmasıyla birlikte değerlerin öneminin daha da arttığı, mutlaka aile desteğinin sağlanması gerektiği, okul-aile işbirliğinin sağlanmasının gerekliliği, yaşama aktarılması ve değerlerin yaşantıya dönüştürülmesi gerektiği görüşlerinin hakim olduğu görülmüştür. Devletlerin ve ülkelerin olduğu kadar birey ve toplumun da temel yapı taşlarından olan değerlerin kazandırılması için değerler eğitiminin gerekliliğine ilişkin öğretmenlerin tamamının hemfikir olması konunun hassasiyetinin önemini gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin değerler eğitimi projesinin yürütülmesinde gerekli gördükleri paydaşlara ilişkin düşüncelerinin genel olarak eğitimin iç ve dış paydaşları çerçevesinde şekillendiği söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin paydaşlarla ilgili olarak; değerlerin çocuklara aktarılmasının öğretmenin görevi olduğu, Milli Eğitim Müdürlüğü'nün her ay değerler eğitimiyle ilgili yönlendirme yaptığı, öğrencinin değerler eğitimi ders olarak değerlendirmesi halinde kurgulamada örnek az olduğu için zorlandığı, değerler eğitiminin paydaş olarak aileden başlaması gerektiği, diğer paydaşlar MEB, STK'ler ve Vakıflar işbirliği ile yürütülebileceği, branş itibarıyla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe branş öğretmenlerinin eşgüdüm içinde yürütebileceği, okul yönetimlerinin veli iletişimini koordine edebileceği, okul, çevre, öğretmen ve aile işbirliği ve iletişiminin sürekli olması gerektiği, velilerin de değerler eğitimine alınması gerektiği, toplumun bütün kesiminin değerler eğitimi programının doğal parçası ve paydaşı olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında öğrenci, öğretmen, okul, çevre, STK'ler, Vakıflar, MEB ve toplumun tamamının projenin paydaşı olduğu vurgulanmıştır. En büyük payın öğretmen, okul ve veli paydaşlarına ait olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla projenin paydaşları için esas ağırlığın veli ve öğretmenlere yüklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin yeterlilikleri ve yetkinliklerini daha fazla arttırmak için yapılabilecek etkinlikler araştırılabilir. Öğretmenlerin değerler eğitimi hususundaki görüşleri belli bir süre geçtikten sonra öğretmenlerin görüşlerine tekrar başvurularak herhangi bir değişimin olup olmadığı incelenebilir. Öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin görüşlerini tespiti yönelik veli, öğrenci ve üst amirler ya da diğer astların görüşleri incelenebilir. Öğretmenlerin değerler eğitiminde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin öne sürdükleri görüşlerin etkililiği araştırılabilir. Öğretmenlerin değerler eğitiminde yaşadıkları sorunlarla baş edebilme yeterlilikleri arttırmaya yönelik çalışmalar arttırılabilir. Değerler eğitiminde anne, baba ve çevre faktörünü işe dahil etme, desteklerini kazanma ve istedik yönde katkı sağlamaları için işbirliği sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Akbaba Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. Değerler Eğitimi Dergisi. 1, 7-17. Akbaş, O. (2004). Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II.kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara

Akıncı, A. (2005). Hayata anlama vermede dini değerlerin ve din öğretiminin rolü. Değerler Eğitimi Dergisi, 3(9), 7–24.

Aladağ, S., & Kuzgun, M. P. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının ‘değer’ kavramına ilişkin metaforik algıları. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 29, 163-193.

Aydın, E., & Sulak, S. E. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının “değer” kavramına yönelik metafor algıları. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 4 (2), 482-500.

Aydın, M. (2011). Değerler, işlevleri ve ahlak. Eğitime Bakış. 2 (19), 39-45.

Ayral, A. E. (1992). Akademisyenlerin Çalışmayla ilgili Değerleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50 (3), 153-158.
- Çağlar, A. (2005). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 2.* (Ed. M. Sevinç). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Demircioğlu, İ., & Tokdemir, M. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik, *Değerler Eğitimi Dergisi*, C. 6, S. 15
- Dilmaç B., & Ekşi, H. (2007). Değerler eğitimi: Temel tartışmalar ve yaklaşımlar. *İlk Öğretmen Dergisi*, 14, 21–29.
- Dilmaç, B. (1999). İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitiminin verilmesi ve Eğitimin ahlaki olgunluk ölçeği ile sınanması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dilmaç, B. (2002). İnsanca değerler eğitimi. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Dilmaç, B. (2007). Bir grup fen lisesi öğrencine verilen insani değerler eğitimin insani değerler ölçeği ile sınanması. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Doğan, İ. (2012). Sosyoloji Kavramlar ve Sorunlar. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. Ekiz, D. (2003) Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş, Ankara, Anı Yayınevi.
- Elbir, B., & Bağcı, C. (2013). Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Düzeyindeki Çalışmaların Değerlendirilmesi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/1 Winter 2013*, p.1321-1333. Ankara
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitim Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Erinç, S. (1995). Sanat eğitiminde felsefe, felsefe acıdan eğitim ve Türkiye’de eğitim. İstanbul, 17–18 Kasım.
- Gündüz, M., Saygılı, G., & Sulak, S.E. (2014). Sınıf öğretmenlerinin üçüncü sınıf öğrencilerine değerler eğitimiyle kazandırılmak istenen davranışlara yönelik metaforik algıları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*. 5 (10), 73-94.
- Güngör, E. (1993). Değerler psikolojisi. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.
- Güngör, E. (1996). Değerler psikolojisi, Hollanda: Türk Akademisyenler Birliği Yayınları. 4
- Hacıkadıroğlu, V. (2002). Bilgi ve değer. Bilgi ve değer sempozyumu bildirileri. Ankara: Vadi Yayınları.
- İşcan, Canay D.(2007). İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği Yayınlanmış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Kaplan, K. (2015). Okul Çağındaki Çocuklar İçin Yazılmış Çeviri Eserlerde Kullanılan Görsellerin Değer Aktarımındaki Etkisi, *Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları C.I.* Ankara
- Keskin, Y. (2008). Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, Y. (2016). Değerlere genel bir bakış: tanımı, özellikleri, işlevi ve sınıflandırılması. Mustafa Köylü (Ed.) *Değerler eğitimi içinde* (ss.19-52). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kızılar, H., & Canikli, İ. (2015). Değerler eğitimi. Karabük: Deneme Yayıncılık. Kulaksızoğlu, A., & Dilmaç, B. (2000). İnsani değerler eğitimi programı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 199- 208.
- Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri, *Kuramsal Eğitimbilim*, 2 (2), 1-18, www.keg.aku.edu.tr adresinden 01.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kuşdil, M. E., & Kağıtcıbaşı, C. (2000). Türk öğretmenlerin değerler yönelimi ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.74
- Meydan, H. (2014). Okulda Değerler Eğitiminin Yeri ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme, *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, 2014, ss. 93-108
- Nalçacı, A. (2016). Değer kazandırmada örnek olay inceleme yöntemi. Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Ed.). *Faklı yönleriyle değerler eğitimi* (ss.324-338). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Özsoy, S. (2007). Değerlere dayalı bir ortam yaratmak eşittir daha iyi bir dünya yaratmak. İlk Öğretmen Dergisi, 14, 30–34.
- Öztürk, N. (2001). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Saracaloğlu, A. S., Kumral, O., & Kanmaz, A. (2009). Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlikleri, Kaygıları Ve Akademik Güdülenme Düzeyleri, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Aralık Cilt:VI, Sayı:II, 38- 54(<http://efdergi.yyu.edu.tr> adresinden 20.11.2019 tarihinde indirilmiştir.)
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. Değerler Eğitimi Dergisi, 3(10), 73–88.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques. New Delhi: SAGE Publications.
- Saygılı, G., Gündüz, M., & Gülsoy, H. T. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Değer Eğitiminin Daha Çok Nerede Verilmesi Gerektiğine Yönelik Düşüncelerinin Değerlendirilmesi, Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları C.I. Ankara
- Şişman, M. (1994). Örgüt Kültürü. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları: Eskişehir.
- Ulusoy, K., & Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak “değer ve değerler eğitimi”. Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Ed.).Farklı yönleriyle değerler eğitimi (ss.2-17). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uzun, M., & Köse, A. (2017). Okul Öncesi Eğitimde Değerler Eğitiminin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri, Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 2017 Vol. 12, No. 23, 305-338
- Winter, P. A., Newton, R. M., & Kirkpatrick, R. L. (1998). The influence of work values on teacher selection decisions: The effects of principal values, teacher values, and principal- teacher value interactions. Teaching & Teacher Education, 14, 385–400.
- Yaman, E.(2012). Değerler eğitimi eğitimde yeni ufuklar. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Yazar, T. (2016). Toplumsal yaşam ve değerler. Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Ed.). Farklı yönleriyle değerler eğitimi içinde (ss.96-115). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Farklılaştırılmış Öğretimin Ülkemiz Eğitim Sistemindeki Yeri Sınıflarda Uygulama Sıklığı ve Öğrenci Başarısı Üzerine Etkileri

The Place Of Differential Education in Our Country's Education System Frequency of Application In Classroom and Its Effects on Student Success

ÖZET

Eğitim, kişilerde istendik yönde davranış değişikliği yaratma sürecidir. Eğitim açısından her ülke kendi iş gücü istihdamını sağlayacak bireyler yetiştirmeyi hedef alır. Bu nedenle ülkedeki eğitim kalitesinin yükselmesi ülkenin her anlamda gelişmesine olanak sağlayacaktır. Eğitim kalitesinin yükseltilmesini sağlayacak en önemli unsur ise; her bireyin birbirinden farklı özelliklere sahip olduğu gerçeğidir. Her insanın öğrenebileceğinden hareketle doğru strateji, yöntem, öğrenme stili ve uygun öğrenme ortamı ile tüm öğrencilerde beklenen öğrenme meydana getirilebilir. Ülkemiz eğitim sistemine baktığımızda, ezbere dayalı, öğretmen merkezli, her öğrenciyi eşit sayan ve öğretmenlerin değişime çok da açık olmadığı bir eğitim sistemi ile devam edildiğini görmekteyiz. Çağın gereklerine cevap verecek, teknolojik olarak donatılmış, bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi için ülke olarak eğitim politikalarımızı güncellememiz gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim hakkında sahip oldukları bilgi düzeyi, sınıflarında bunu uygulama sıklıkları ve bu öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerinin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırma, tarama modeli ile gerçekleştirilen betimsel bir araştırmadır. Bu çalışmada Diyarbakır merkezde bulunan ilkokullardaki 186 öğretmen üzerinde 50 soruluk farklılaştırılmış öğretim üzerine anket uygulanmıştır. Anketin sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, farklılaştırılmış öğretimden haberdar olduğu, sınıflarında olabildiğince kullandıkları ve öğrenci başarıları üzerine pozitif bir etki yarattığı görülmüştür. Farklılaştırılmış öğretimin etkisinin ortaya çıkabilmesi için, öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımlarının sağlanarak, gerekli değişimin öğretmenler başlanması doğru bir yaklaşım tarzı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Farklılaştırılmış Öğretim, Bireysel Farklılıklar, Akademik Başarı, Öğrenmede Yeni Model

ABSTRACT

Education is the process of creating desirable behavior change. Every country in terms of education aims to raise individuals who will provide its own workforce. For this reason; increasing the quality of education will contribute to the development of the country in every sense. The most important factor that will increase the quality of education is the fact that each individual has different characteristics from each other. Expected learning level can be achieved in all students with the right strategy ,method, learning style and appropriate learning environment based on the idea that everyone can learn. When we look at our country's education system; we see a system which is rote based-teacher based –treating every student equally and where the teachers are not open to change. We must update our education policies to raise individuals who will meet the needs of age are technologically capable and able to Access and use information The aim of this research is to find out teachers level of knowledge about differentiated instruction and the frequency of the application of it in their classes and the effects of this instruction on student's academic achievement the research is descriptive which is conducted with the scanning model. In this study ; a 50-item questionnaire on differentiated instruction was applied to 186 teachers in primary schools in the center of Diyarbakır when the results of the questionnaire were examined, it was seen that the majority of the teachers were aware of differentiated instruction ,used it as much as possible in their classes and had a positive effect on student success. In order to reveal the effect of differentiated teaching it would be a correct to ensure that teachers participate in in-service training activities and start the necessary change from teachers.

Keywords: Differentiated Instruction, Individual Differences, Academic Success, A New Model in Learning

GİRİŞ

Geçmiş yüzyılda her çocuk sanki aynı bireyin farklı bir örneğiymiş gibi dikkate alınmış ve bu şekilde eğitime çalışılmıştır. Eğitim öğretim alanında yapılan en büyük hata da bu olmuştur. Bu yöntemden hareketle de tüm öğrencilere aynı konular aynı yöntemle öğretilmeye çalışılmıştır. Oysaki geçmişten günümüze her birey başarılı olmak için farklı yollar ve yöntemler denemiştir. Bu da kişinin öğrenme yollarını farklılaştırma ihtiyacı doğurmuştur. Kişinin öğrenme ihtiyacındaki farklılıklar, eğitiminde değişkenlerin ortaya çıkarılması ihtiyacı doğurmuştur. Bu doğrultuda, eğitimde benimsenmesi gereken yaklaşımlar da değişkenlik göstermiştir. Gelenekçi eğitim-öğretimde öğrencinin öğrenmeden çok ezberci bir anlayışla bilgileri hazır olarak alması amaçlanmıştır. Tüm bireylerin hepsinin

Mehmet Onat¹
Mahir Başoğlu²
Davut Ayas³
Aykut Yakut⁴
Serdar Çetin⁵

How to Cite This Article

Onat, M., Başoğlu, M., Ayas, D., Yakut, A. & Çetin, S. (2023). "Farklılaştırılmış Öğretimin Ülkemiz Eğitim Sistemindeki Yeri Sınıflarda Uygulama Sıklığı ve Öğrenci Başarısı Üzerine Etkileri", Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 9(63):2685-2699. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/JOS HAS.69375>

Arrival: 11 February 2023
Published: 30 April 2023

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

¹⁻⁴⁻⁵ Müdür, MEB, Diyarbakır, Türkiye

²⁻³ Müdür Yardımcısı, MEB, Diyarbakır, Türkiye

aynı kişilik özelliklerine, aynı aile yapısına, aynı kültüre, aynı ekonomik duruma sahip olduğu varsayımından hareket edilmiş ve eğitim bu haliyle planlanmıştır (Rollins, 2011). Benzer şekilde, Avcı ve Yüksel (2016), gelenekçi yaklaşım tarzında, eğitim öğretim süreci öğrenme düzeyi vasat olan öğrencileri hedef almakta, vasatın altında olan öğrencilerin bu sistemde başarısızlığa mahkûm edildiklerini dile getirmektedirler. Benzer durumun vasatın üstündeki öğrenciler için de geçerli olduğu dile getirmişlerdir. Bunun sebebi olarak da vasatın üstündeki öğrencilerde yaratıcılığın zamanla gerilediğini, mevcut potansiyellerini kullanamadıklarını ve körelmeye başladıklarını vurgulamaktadır (Heacox, 2002). Tamamıyla belli başlı standartlara göre hazırlanan bu eğitim süreci hem vasatın altındaki hem de vasatın üstündeki bireylerin ihtiyaçlarının çok gerisinde kalmaktadır. Bu eğitim anlayışına sahip öğretmenler de, öğrenci açısından sadece öğrenmenin bir yolunun olduğunu düşünmektedirler (Dun ve Dun, 1992). Türkiye okullarımızda öğretmenlerin eğitim öğretim yılı boyunca birkaç kaynak ve yöntem dışında dersleri işlemedikleri ve sınıflardaki öğrencilerin ortalama öğrenciler olarak kabul edilerek, bireysel farklılıkların çoğu zaman göz ardı edildiği bilinen bir gerçektir. Sınıflarda farklı öğrenme ihtiyacına sahip öğrencilerde tam öğrenmenin gerçekleşmesi için neler yapıldığı sorusu öğretmenlere sorulduğunda; öğretmenlerin büyük bir kısmının ortalama hedefleri tutturmaya çalıştıkları cevabını almak mümkündür. Aslında Türkiye gibi öğrenci sayılarının kalabalık olduğu sınıflarda bireyselleştirmiş eğitim yapmak oldukça zordur. Ama buna karşılık vasat öğrenciler hedef alınarak yapılan öğretimin de öğrencileri pek de bir başarıya götürmediği aşikârdır. Çünkü bu şekilde ders işlenen sınıflarda akranlarına göre daha üst düzeye sahip öğrenciler derste sıkılmakta, öğrenme potansiyellerinin altında ders işlendiğinden daha az bilgiyle yetinmek zorunda kalmaktadırlar. Aynı şey vasatın altındaki öğrenciler için de geçerlidir. Bu öğrencilerde anlatılanları tam olarak kavrayamadıklarından, konuya anlamak yerine, daha çok ezberciliğe yönelmektedirler.

Sınıf ortalaması gözetilerek yapılan öğretim, kendi içinde birtakım sorunlar içermektedir. Çünkü bu öğretim metodunda öğretmen genellikle merkeze kendini alır, anlatım yöntemiyle dersi işler ve sadece işitsel zekâyâ sahip öğrencilere hitap eder. Ülkemizde en eski öğretim yöntemlerinin başında da bu anlatım yöntemi gelmektedir. Bu anlatım yönteminde sadece hazır bilgi verilir ve öğrenciden ezberlenmesi istenir (Bligh, 1998). Bu yöntemin en iyi nasıl kullanılabileceği hakkında önemli kitaplardan birini kaleme almış olan Donald Bligh (1998) bile bu yöntemin çağın ihtiyaçlarına cevap veremediğini ve müfredatın ön gördüğü bilgi, beceri, düşünme ve yeteneklerin ortaya çıkarılmasında eksik kaldığını vurgulamaktadır. Ayrıca anlatım yönteminin, öğrencilerde sıkılmaya sebebiyet verdiğini, öğrencilerde birçok duyguyu harekete geçirmekten yoksun olduğunu, ilham vermekte yetersiz kaldığını ve daha az çalışmaya özendirildiği görüşünü dile getirmiştir (Gibbs, 2013).

Her bireyin öğrenme biçimi kendine özgüdür. Öğrencilerin konuyu kavrama, öğrenme biçim ve oranlarının birbirinden farklılık gösterdiğini sınıflarımıza baktığımızda görmekteyiz. Çünkü sınıflarımızdaki öğrencilere baktığımızda; aynı sınıf ortamında, aynı etkinliklerle ders işlendiği halde öğrenciler arasında performans farklılıkları ve farklı düzeylerde öğrenme gerçekleştiği aşikârdır. Öğrencilerin, her birinin öğrenme özellikleri farklı olmakla beraber, zayıf ve güçlü oldukları konular, ilgi alanları ve yine birbirinden oldukça farklı öğrenme metot ve yöntemleri vardır. Bunun için de eğitim öğretim merkezleri olarak okulların, her öğrencinin öğretimini beklenen düzeye çıkarabilmesi için her bir bireyi farklı olarak görmesi, sınıf ortamları ile öğretim teknik ve metotlarını buna göre düzenlemesi gerekmektedir. Her ne kadar öğrenmede öğrencinin kişilik özellikleri büyük bir paya sahip ise de; öğrenme ortamları, hazırlanan etkinlikler, öğretme stilleri ve içeriklerin de önemli bir paya sahip olduğu unutulmamalıdır. Sınıfa getirilen bir üniformanın tüm öğrencilerin üzerine uymasının mümkün olmadığı gibi, bütün öğrencilere aynı sınıf ortamında aynı etkinliklerle ders verip, hepsinin başarılı olmasını beklemek de tabii ki hayal olacaktır. Burada öğreten ya da rehberlik eden olarak öğretmenin, her bir öğrenciyi farklı bir birey olarak görmesi, etkinlikleri, ders içeriklerini ve sınıf ortamını da buna göre farklılaştırması beklenmelidir. Öğretmenlerin müfredatta yer alan öğretim faaliyetlerini uygularken değişime dayalı olarak işlemesi, değişimin gerektirdiği anlayışa dayalı etkinliklerle dersi işlemesi öğrenci başarısını da olumlu etkileyecektir. (Tezci, Dilekli, Yıldırım, Kervan ve Mehmeti, 2017). Öğrencilerin tek başlarına öğrenmelerini sağlayacak sınıf ortamlarının dizayn edilmesi, öğretmene bağımlı olmayan öğrencilerin yetiştirilmesi, öğrencinin kendi bildiğinden hareketle uygun öğrenme stratejilerini kullanma becerisinin geliştirilmesi, kendi planlamasını yapabilen, tek başlarına çalışabilen öğrencilerin yetiştirilmesi öncelik hedef olmalıdır. Öğretim süreci boyunca yapılan değişiklikler ile beraber, her öğrencinin kendi özelliklerine uygun, kendi kapasitesi oranında, kendi beceri ve yetenekleri doğrultusunda öğretim sürecinden en verimli şekilde yararlanmasını amaçlayan yaklaşımlardan biri de farklılaştırılmış öğretimdir.

Buna karşılık teknolojinin gelişmesi, eğitimin standart kalıplara sokulamayacağını anlaşılmaması, yeni dünya düzeninde soran, sorgulayan bireylerin ortaya çıkması, geleneksel eğitim anlayışına daha fazla eleştirel yaklaşılmasına zemin hazırlamıştır. Yeni dünya düzenine ayak uydurulması, gelişmelerin takip edilerek çağın gerisinde kalmama ihtiyacı, geleneksel eğitimin de ihtiyaçlara cevap vermekten uzak olması yeni öğretim yaklaşımlarının ortaya çıkma gereksinimini tetiklemiştir. Bu yeni yaklaşımların en önemlilerinden biri de farklılaştırılmış öğretimdir (Singh, 2014; Yabaş ve Altun, 2009).

Eğitim, bireyde istendik yönde meydan getirilen davranış değişikliklerin tümünü kapsamaktadır. Bir ülkenin gelişmişlik seviyesi kriterlerinden biri de eğitilmiş insan sayısının fazlalığıdır. Ülkelerin eğitim sistemlerine bakıldığında, her ülkenin kendine özgü eğitim modellerinin olduğunu görmekteyiz. Mevcut durumda ülkemizde derslerin genellikle öğretmen merkezli işlendiğini ve öğrenciye, öğrenme ve anlamadan çok ezbere dayalı bir öğretim sisteminin uygulandığını görmekteyiz. Bu eğitim sistemiyle de kalifiye insan ihtiyacını karşılayamadığımız, teknolojiye söz sahibi olamadığımız, sanayi de tarımda belli bir yerlere gelemediğimiz, yapılan PISA ve diğer sınavların sonuçlarından da anlaşılmaktadır.

Bu çalışmayla ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin dersi nasıl işledikleri, farklılaştırılmış öğretime dair fikir ve düşünceleri ile bunları sınıflarında ne kadar uyguladıklarına ilişkin verileri toplamak amaçlanmıştır. Çalışmanın bu anlamda okullarımızda görev yapan öğretmenlere ve okuyan öğrencilere ışık tutacağı, akademik olarak gelişmiş ülkelerin seviyelerine gelebilmek için izlenecek yolların belirlenmesi açısından rehberlik teşkil edeceği hedeflenmektedir.

Türk Eğitim Sistemi

Osmanlı Devletinden Türkiye Cumhuriyetine dönüşen ülkemizde, Cumhuriyetin ilk yıllarında ABD eğitim sisteminden etkilenerek, 1926-1927 ve 1936 yıllarında John Dewey'in raporları doğrultusunda Köy Enstitülerinin kurulması ve Köy Muallim Mekteplerinin açılması kararları alınmıştır. Türk eğitim sisteminde devrim niteliğinde olan bu adım, eğitim sisteminin gelişime büyük katkılar sağlamıştır. Çünkü bu mekteplerde yetiştirilen öğrenciler eğitim öğretimin yanında; ağaçlandırmaya, çiçeklendirme, yol yapımı hayvan ve bitki yetiştiriciliği, su kanalı açma, bataklık kurutma, müzik aleti çalma, halk oyunları, jeoloji, gibi derslerden de eğitim alıyorlardı. Bu enstitülerden mezun olup öğretmen olan gençler, gittikleri okullarda öğrenci yetiştirmenin yanı sıra, buldukları bölgelerde ya da köylerde yaşayan halka tarım ve hayvancılık konularında, bataklıkların kurutulması, topraktan en yüksek verimin alınması ve daha birçok konuda destek sağlıyorlardı. Yaptıkları bu çalışmalarla hem ülkenin ihtiyaç duyduğu kalifiye insan yetiştiriyorlar hem de halka sundukları bu yardımlarla ülke ekonomisinin gelişimine katkı sağlıyorlardı. Ancak 2.Dünya Savaşı ve darbeler bu Köy Enstitülerinin kapatılmasına neden olmuş ve ülke eğitimde yine bir çıkmaza sürüklenmiştir. 1960'lardan sonra yapılan reformlarla Enstitülerin kapatılması, liselerdeki sistem değişiklikleri, yatılı okulların kapatılması Türk eğitim sistemine çok büyük darbe vurmasına neden olmuştur. Ülkenin öğretmen ihtiyaçlarının eğitim fakülteleri dışındaki lisans mezunlarından da alınarak giderilmeye çalışılması, formasyonu olmayanlara öğretmenlik yaptırılması ülkenin kaliteli bir eğitim sisteminin oluşmasına engel olmuş; Dershane, etüt merkezi gibi özel kurumların eğitime entegre edilmesi, test tekniğinin okullarda, sınıflarda kullanılmaya başlanması, hazır bilginin sunulduğu ezberci öğrenme modelleri ve tek tip insan yetiştirime çabaları eğitimde mutsuz, düşünmeyen, üretmeyen nesillerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ayrıca mesleki eğitime yönlendirmelerin yapılmaması, sanayi ve ara eleman ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi, ilkokullardan başlayarak yetenek taramalarının olmaması, kaliteli insan gücünün yetiştirilmesinin önemsenmemesi gibi gelişmeler ülkemizin eğitim alanında çağın çok gerilerinde kalmasına ve Türkiye'de büyük işgücü kayıplarına sebebiyet vermiştir.

Eğitim sistemine baktığımızda; 1923' ten itibaren eğitim ile ilgili gelişmeler yaşanmışsa da çok fazla yol aldığımız söylenemez. Şöyle ki 1907 deki sınıf düzenlerimizin, 2022' de bile birçok ilimizdeki okulların sınıflarında halen aynı şekliyle kendini koruduğunu ve değişikliğe gitmediğini görmekteyiz. Bizim okullarımızda sıra masalar arka arkaya dizilir, öğrenciler bu sınıf düzeninde oturtulur. Peki, bu oturma düzeninin, öğrencideki etkileri nelerdir? Öğrencilerin sınıfta arka arkaya oturtulmasının birçok olumsuz yönü mevcuttur. Bir kere arka arkaya dizilen öğrencilerin, aynı kültürel yapıdan, aynı sosyo ekonomik aile yapısından, aynı eğitim düzeyine sahip anne babadan geldiğini ve tamamının aynı hazır bulunuşluk düzeylerine ve aynı zekâ yapısına sahip olduğunu kabullenmiş oluruz. Bu da birçok öğrencinin anlatılan konuyu eksik öğrenmesine ya da hiç öğrenmemesine neden olmaktadır. Çünkü her bir öğrencinin zekâ düzeyi, hazır bulunuşluğu ve öğrenme stili birbirinden farklılık göstermektedir. Yine bizim sınıflarımızda öğrenci merkezli değil öğretmen merkezli ders işlenmekte ve öğretmen öğrenciye bilgiyi hazır vererek öğrenmesinden çok ezberlemesine neden olmaktadır. Ezbere dayalı öğrenen öğrenci ise çok kısa bir zaman sonra ezberlediklerini unutmaktadır. Ayrıca bizim okullarımızın birçoğunun karakteristik ve fiziksel özellikleri birbirinden çok farklılık arz etmektedir. İllerin az gelişmiş okullarının yapılarına baktığımızda, öğrenci sayısının çok fazla olduğu, donanım ve araç gereç anlamında çok sıkıntılar çekildiğini, derslerin kara tahtalarla işlendiğini, birçok malzeme eksikliğinin olduğunu ve okulların sadece dört duvardan meydana geldiğini görmekteyizken; sosyo-ekonomik durumun yüksek olduğu şehir merkezlerindeki okulların teknolojik alt yapıya sahip olduğunu, derslerin akıllı tahtalarla yapıldığını, dijital kütüphanelerle, robotik kodlama atölyeleriyle, tasarım atölyeleriyle donatıldığını görmekteyiz. Bu okullarda eğitim alan öğrencilerin diğer akranlarına göre çok fazla bilgi birikim ile donandığını, akademik olarak çok gelişim kat ettiklerini, yapmış oldukları projelerle eğitimde söz sahibi olduklarına şahit olmalıyız. Bu okullar arasındaki farklılıklardan dolayı veliler ekonomik koşullarını daha fazla zorlayarak, öğrencilerini bu okullara göndermek için servis tutmakta ve okulların önünde sonu gelmeyen öğrenci servis

kuyrukları oluşmaktadır. Yine ülkemizdeki öğretmen gelişimlerine baktığımızda hizmet içi eğitimlerin zorunluluktan ziyade isteğe bağlı olduğunu, öğretmenlerin çoğu zaman hizmet içi eğitimlere katılmaktan uzak durduğunu bilmekteyiz. Öğretmenlerin çağın gereklerine uygun eğitim öğretim alanındaki gelişmeleri çok sıklıkla takip etmedikleri, geçmiş deneyimlerinin getirdiği bilgilerle ders işlediklerini bilmekteyiz. Bu şekilde yapılan eğitim öğretimlerde öğrenciler çağın gereklerine cevap verememekte ve birçok konuda fikir yürütememekteyiz. Ezbere dayalı, test tekniğiyle yapılan ve öğretmen merkezli eğitim öğretim maalesef alanına hâkim kalifiye insanların da yetişmesi önünde engel teşkil etmektedir.

Türkiye, 2000’li yıllardan itibaren önemli eğitim dönüşümlerini gerçekleştirmeye hız verirken, 2004 yılında temelini attığı ve 2006 yılında okullarda uygulamaya başladığı davranışçı eğitim yaklaşımından bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşıma geçiş ile hem ekonomi hem de demokrasiye entegre edebileceği bir eğitim modelini uygulamaya başlamıştır. Bu yaklaşımın temelinde birçok Avrupa ülkesinden esinlenilmiş ayrıca Avrupa Birliğini üye olunma sürecinde bu eğitim reformları ile önemli bir adım atmıştır. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında, öğretmen merkezli bir eğitim anlayışından öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına, ezberci bir sistemden öğrenme süreçli bir sisteme, bilginin hazır verildiği bir yöntemden bilgiye ulaşma yollarının gösterildiği bir yöntemle doğru evrilmeler yaşanmıştır.

Okulların içine girdiği bu reform süreçlerinden, 2012 yılında 4+4+4 sistemine geçilmiş, merkezi sınavların yapısı ve soru tipleri değiştirilmiş, dershaneler kapatılmış, her ilde üniversiteler açılarak eğitimin yeni bir felsefe üzerine oturtulması amaçlanmıştır. Tüm bu eğitim reformları yaşanırken Ülkemiz 2018 PISA sonuçları açıklandığında; Okuma Becerileri, Matematik okuryazarlığı ve Fen okuryazarlığı alanlarının tamamında ilerleme kaydeden tek ülke konumuna gelmiştir. PISA Direktörü Andreas Schleicher bir röportajında, “Türkiye bilgiyi pratiğe geçirmeyi öğrenmeli” diyerek, müfredatı, “Öğrettikleriniz artık gereksiz; ezberde iyi, yaratıcılıkta kötüsünüz” cümleleri ile içine girilen eğitim reformlarının iyi ama yetersiz olduğu vurgusunu yapmıştır.

Günümüz eğitim alanında yaşanan gelişmelere bakıldığında ülkemiz eğitim sistemimizin çağın gerekleri ile donatılmış insan gücünü yetiştirmede yetersiz kaldığı açıkça görülmektedir. Okullarımızda ve sınıflarımızda yapılandırmacı eğitimin tam anlamıyla uygulanmadığı ve bunun da artık yetmediği; bireysel farklılıkların çok fazla ön plana çıktığını, eğitimde yeni modellere ihtiyaç duyduğumuzu görmekteyiz. İşte tam burada farklılaştırılmış eğitim modelinin önemini ortaya çıktığını görmekteyiz. Farklılaştırılmış eğitim, öğrencinin hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenme alanlarını temel alan; her öğrencinin farklı bir zekâ çeşidine ve düzeyine sahip olduğunu, bu nedenle dersleri tek düze bir şekilde her öğrenciye aynı şekilde anlatılmasının bir fayda getirmeyeceğini dile getirmektedir.

Bir sınıfta bulunan 30-40 öğrencinin aynı zekâyâ, aynı ilgiye ve aynı öğrenme alanlarına sahip olmasının mümkün olmadığından hareketle yola çıkan farklılaştırılmış eğitim, öğrencinin farklı yollarla ama aynı hedefe birlikte yürümesi gerektiği vurgusuna dikkat çekmektedir. Farklılaştırılmış eğitim, sınıfta derse girişte yapılacak basit bir etkinlikle öğrencilerin ön bilgilerinin ölçülebileceği, ölçülen bu bilgilerden yola çıkılarak sınıftaki öğrencilerin ortak gruplara alınabileceği ve verilecek farklı çalışma alanları ya da öğrenme merkezleri ile tüm öğrencilerde istedik kazanımların olabileceğini dile getirmektedir.

Farklılaştırılmış eğitimde öğretmen üç ana unsuru farklılaştırabilmektedir. Bunlar içerik, süreç ve üründür. Farklılaştırdığı bu içeriklerle öğretmen; öğrencinin öğrenme alanına ve zekâ çeşidine göre etkinlikler hazırlayarak öğrencinin hedeflenen kazanımlara ulaşmasını sağlamaktadır. Öğrenci kendine uygun olarak hazırlanan bu etkinlikler sayesinde öğrenmeyi gerçekleştirmekte, yapabilme becerisi de kazandığı için kendine özgüven duymaktadır. Öğretmen merkezli sınıflarda öğrenci başarısı %70’lerde kalmakta ve %30’luk kısım maalesef göz ardı edilmektedir. Bu %30’luk dilimde ekranlarına göre öğrenme gerçekleşmemekte, ders başarısında olumsuzluklar yaşanmakta ve geleceğe dair bir beklenti oluşmamaktadır. Bunun karşılığında farklılaştırılmış eğitim ortamlarında sınıfın tamamı aktif rol aldığından, öğrencilerin tümünde tam öğrenme gerçekleşmekte ve öğrencinin akademik başarısı istedik düzeye gelebilmektedir. Bu da öğrencinin geleceğe umutla bakmasını sağlamakta, ülkenin ihtiyaç duyduğu işgücü beklentileri yerine gelmekte ve ülke eğitim olarak gelişmiş medeniyetlerin seviyelerini yakalayabilmektedir.

Farklılaştırılmış Öğretim

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurularak eğitim öğretim sürecinin içinde çeşitli değişiklikler yapmayı kapsayan, öğretim ortamında bir tek içeriğin, ürünün ya da öğretim biçiminin sunulmadığı, her öğrencinin aradığı şey olan öğretimin farklı bir şekilde sunulduğu yöntemdir. Farklılaştırılmış bir sınıfın tek bir reçetesi yoktur. Öğretim her öğrencinin ihtiyacına göre dizayn edilir.

Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili alan taramalarına bakıldığında, birçok farklı tanım yapıldığını görmekteyiz. Hall (2002) a göre, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ona kendi yeteneğine göre birden çok seçeneğin sunulmasıdır.

Öğretmenin bilgi aktarmada ya da ders hızını ayarlama esnek olması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrencinin müfredata göre kendini ayarlamak yerine müfredatın ve seçeneklerin öğrenciye göre ayarlanmasını prensibi merkeze alınır.

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel farklılıklarının ön plana alındığı, öğrenme düzeylerine göre öğretim planlandığı bir yöntemdir. (Heacox, 2002; Tomlinson, 2001). Chapman ve King (2003) Farklılaştırılmış öğretimi, öğrenci düzeylerinin aynı olmadığı sınıf ortamında öğrencilerde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için seçimler sunabilen bir yaklaşım türüdür. Demir ve Gürol (2015); Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğretimin 3 boyutu farklılaştırılmaktadır. Bunlar: İçerik, süreç ve ürün boyutlarıdır. Yine farklılaştırılmış öğretim; sürecin bazı aşamalarında sınıf içinde çeşitlendirmeler yapmaya olanak veren Aşıroğlu (2016), öğrencilerin ilgilerini merkeze alan, bilgi, kavram, okuma, dil, öğrenme öncelikleri gibi özelliklerle öğrencinin tanınmasına olanak sağlayan, aynı sınıfta olup; farklı becerilere, farklı yeteneklere ve öğrenme alanlarına sahip öğrencilere uygun öğrenme ortamları sunan, her öğrencinin sahip olduğu bireysel başarılarını ve öğrenmelerini en üst düzeye çıkaracak etkinlikler planlamasını öngören; Powers (2008) ise; sınıflardaki farklı özelliklere sahip öğrencilerin mevcut ihtiyaçlarını karşılamaya dönük içerik, süreç ve ürünün öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uyarlanması biçiminde tanımlamışlardır. Literatür taramalarına bakıldığında; farklılaştırılmış öğretimle ilgili birçok tanım yapıldığını görmekteyiz. Farklılaştırılmış öğretim, öğrenciden beklenen üst düzey becerileri kazanmaları, bunun için sahip oldukları potansiyellerini ortaya koymak için farkındalıklarının artırılması olarak tanımlanmıştır.(Aşıroğlu, 2016; Chapman ve King, 2003; Demir ve Gürol, 2015; Heacox, 2002; Powers, 2008; Tomlinson, 2001).

Farklılaştırılmış öğretim, bireyin merkeze alındığı, yapılacak olan etkinliklerin, öğrenciye göre düzenlendiği ve öğrenme alanlarının çağdaş yaklaşımlara göre planlandığı bir öğretim stili olarak tanımını yapmışlardır. (Tomlinson, 2001). Her bir öğrencinin birbirinden farklı kişilik özelliklerine sahip olduğu, büyüdüğü ortamın, zihinsel yapılarının, öğrenme alanları ile ilgi ve yetenekleri birbirinden farklılık gösterdiği, bunların dikkate alınarak öğrencide tam öğrenmenin gerçekleşmesi ve üst düzey becerilerin kazandırılması için de sınıf ortamlarının buna uygun düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadır (Heacox, 2002). Farklılaştırılmış öğretim, öğretmenin öğrencilerin bireysel özelliklerine göre öğretimi çeşitlendirmesini hedefleyen ve bunun için geliştirilmiş olan bir yaklaşım türüdür. Öğretmenler sınıftaki öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir öğretim planı tasarlar (Avcı ve Yüksel, 2016). Bu şekilde farklı özelliklere sahip öğrencileri öğrenme sürecine aktif bir şekilde dahil etmeyi amaçlamaktadırlar.

Farklılaştırılmış öğretimin ortay çıkış süresi kısa olsa da oldukça yaygın kullanılmaya başlanan bir yöntem haline gelmiştir (Levy, 2008). Farklılaştırılmış öğretimin ortay çıkış süreci, çoklu zeka kuramı ile öğrenme alanlarının ortaya çıkmasına dayanmaktadır. (LDA, 2006).

Subban (2006) da farklılaştırılmış öğretimin temelini, beyin alanındaki gelişmelerden, çoklu zeka kuram araştırmalarından ve öğrenme stillerinin ortaya çıkarılmasından aldığını dile getirmektedir. Aslında farklılaştırılmış öğretim; zeka kuramlarının, beyin temelli öğrenmelerin, öğrenme alanlarının ve öğrencilerin akademik gelişimlerinin birleşmesiyle ortaya çıkan ve bunlarla bütünleşen bir öğretim şeklidir.

Farklılaştırılmış öğretimde amaç, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinden hareketle öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel başarılarını, gelişimlerini ve yeteneklerini en üst düzeye çıkarmak (Algozzine ve Anderson, 2007; Cox, 2008; Hall, Strangman ve Meyer, 2003; Kommer, 2004; Lawrence-Brown, 2004), öğrencilerden beklenen akademik başarıya ulaşma olasılığını arttırmak (Heacox, 2002) ve okul müfredatını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlemektir (Lawrence-Brown, 2004). Ayrıca tüm öğrencilerin öğrenme düzeylerine göre sınıf ortamının hazırlanarak, öğretmen rehberliğinde öğrenci merkezli bir öğrenme ortamını düzenlemek, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olanaklar sunmak, her öğrencinin birbirinden farklı olduğundan hareketle etkinlikleri farklılaştırmak bu öğretim modelinin amaçları arasında yer almaktadır (Theisen, 2002). Farklılaştırılmış sınıf ortamlarında bireysel farklılıklara saygı olmazsa olmazdır. Öğretmen, sınıftaki her öğrencinin öğrenme stiline, yeteneğine, ilgisine göre aynı hedef doğrultusunda, farklı içeriklerle, farklı düzeylerde ve farklı şekillerde öğrenmeleri için bu modeli öğrencinin faydasına kullanır. (Roberts ve Inman, 2007)

Farklılaştırma, öğretmenlerin, sınıftaki her öğrencinin öğrenme fırsatlarını en üst düzeye çıkarmak ve öğrencilerin küçük gruplar olarak ihtiyaçlarını ve bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için programı, öğretme metotlarını, kaynakları, öğrenme etkinliklerini ve öğrenci ürünlerini değiştirdiği öğretme yaklaşımı olarak tanımlanabilir.

Farklılaştırılmış Öğretimin Özellikleri

*1970'li yıllarda uygulamaya konan bireyselleştirilmiş öğretim değildir. Ondan farklı olarak öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre öğretim birkaç yöntemle uygulanır, sınıf bütünlüğü korunur, her öğrenci bulunduğu düzeyden daha üst bir seviyeye çıkarılmaya çalışılır ve öğrencide grup aidiyatı oluşturulmaya çalışılır.

*Farklılaştırılmış öğretimin uygulamaya konulduğu sınıflarda hedeflere ve amaçlara göre etkinlikler farklılaştırılır, öğrenci grupları oluşturulur ve bu şekilde sınıfta düzen ve disiplin sağlanır.

* Homojen gruplardan ziyade heterojen gruplara uygulanan bir yöntemdir. Farklılaştırılmış öğretimde hedef ve amaçlar ile öğrenci istek ve ihtiyaçlarına göre esnek gruplama vardır.

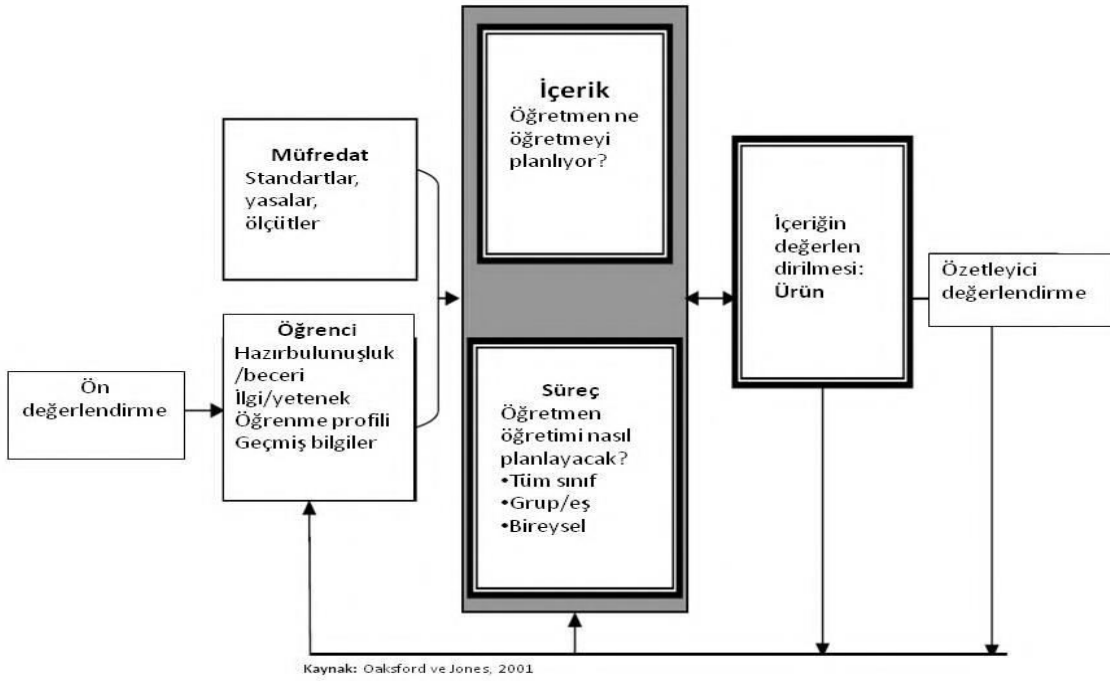
Her öğrenci kendi hazır bulunuşluk seviyesi ve yeterliliği ölçüsünde konuyla ilgili anlamlı ve derinlemesine çalışmalar içerisine girmelidir. Yukarıdaki tanımlardan hareketle farklılaştırılmış öğretimi, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara cevap verebilecek şekilde öğretmenin, öğretim ortamlarını süreç, içerik ve ürün olarak farklılaştırması şeklinde tanımlamak mümkündür.

Farklılaştırılmış öğretimi, farklı kılan üç temel özelliğidir. Bunlar; hazırbulunuşluk, öğrencinin ilgisi ve öğrenme profilidir. Hazırbulunuşluk, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine girmeden önce sahip oldukları yetenek ve becerilerdir. İlgi, meraklı olmaktır. Yani öğrencinin verilen görev ve sorumluluklara karşı merak duymasıdır. Öğrenme profiline gelince, öğrencinin nasıl öğrendiğinin cevabıdır. Öğretmenler, müfredatı bu üç öğeye göre farklılaştırmaktadır (Tomlinson, 2007). Farklılaştırılmış öğretimde, değerlendirme, öğrencilerin öğrenme alanlarını tespit etmek için diğer yaklaşımlarda olduğu gibi önemli bir yere sahiptir (Tomlinson, 2005). Bu yaklaşımda değerlendirme, sadece dersin başında yapılmaz. Dersin girişinde, ortasında ve sonunda yapılmaktadır. Burada yapılan değerlendirme türlerine bakıldığında dersin girişindeki ön değerlendirme, ortasındaki süreç değerlendirmesi ve en sonda yapılan ise öğrencinin ne öğrendiğini tespit etmek için yapılan son değerlendirmedir. Tillman (2003) tarafından tanımlayıcı değerlendirme olarak tanımlanan ön değerlendirme, derse girişi yapmadan önce, öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgi ve öğrenme alanına ilişkin özelliklerini tespit etmek için yapılmaktadır (Tillman, 2003; Akt. Karadağ, 2010). Süreç değerlendirmesi; öğrencilerin neleri öğrendiklerini kontrol etmek, geriye dönüt sağlamak, varsa hataları düzeltmek ve öğrenciye rehberlik ederek destek sağlamak için yapılır. Öğretmen-öğrenci görüşmeleri, günlükler ve anketler öğrencilerin süreç içinde kullandıkları yöntemlerden birkaçıdır (Tomlinson, 2005). Bu tür değerlendirme araçları öğrencilerden dönüt almak için kullanılır ve çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü öğrencilere geri bildirim vermemek ve onlardan dönütler almamak öğrenme sürecini daha da zorlaştırabilmektedir (Gregory ve Chapman, 2002). Son değerlendirme ise dersin bitiminde yapılan değerlendirme türüdür. Bu değerlendirmede öğretmenler, öğretimi farklılaştırarak, öğrencilerin ortaya koydukları ürünleri birbirinden farklı şekillerde ortaya koymasının sağlayarak, herkesin kendi öğrenme stiline göre ürünlerini sergileme olanağı sağlamaktadır. Aynı zamanda bu değerlendirme de yalnız ürüne yönelik değildir. Öğrenme sürecinin niteliğinin de belirlemesini sağlamaktadır. Son değerlendirme de öğrencinin öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi çeşitli değerlendirmelerde bulunması, öğrencide konulara farklı bakma açısının geliştirilmesi, eleştirel düşünme ve karar alma süreçleri gibi becerileri en üst seviye de kazanmasına olanak sağlayacaktır. (Heacox, 2002).

Farklılaştırılan Öğeler

Farklılaştırılmış öğretim de 3 öge farklılaştırılmaktadır. Bunlar:

- 1.İçerik,
- 2.Öğretim Süreci,
- 3.Ürün' dür.



Şekil 1. İçerik, süreç ve ürün döngüsü

İçerik

Sınıfta nelerin öğretilmesi gerektiğidir. Öğretmen, nelerin öğretileceğine karar verirken müfredatı nicelik ya da nitelik olarak farklılaştırılabilir ya da kendine ve öğrencilere göre müfredatı esnetebilir. Nicel farklılaşmada, içeriğin yapısında değişiklik yapabilir ve daha fazla ayrıntı yerine temel bilgi ve ilkelerin üzerinde durabilir. (Rock, Gregg, Ellis ve Gable, 2008). Örnek vermek gerekirse; matematikte tüm doğal sayılar yerine, doğal sayılarda çözümlenme ile ilgili temel bilgileri öğrenmesi beklenmelidir. Nitel farklılaşmada içerik zorluk derecelerine göre ayrıştırılabilir veya birleştirilebilir. Örneğin, öğrenciye verilen etkinliğin yönergesi diğer öğrencilerin yönergelerine göre daha basit bir şekilde verilebilir. (Levy, 2008). Ayrıca öğrencilerin ihtiyaçlarına bakılarak müfredatta bir takım değişiklikler yapılabilir ve müfredat daha esnek hale getirilebilir. Öğretmenin müfredatta bulunan ve öğrencilerin bilmesi gereken en temel ve genel konuları ile öğrencinin öğrenmek istediği özel konularını ayrı ayrı tespit etmesi ve bunu öğrencinin tercihine sunması, içeriği farklılaştırmanın ilk adımınıdır. İçeriğin farklılaştırılması, öğretilmesi hedeflenen konunun temel kavramlarını, süreci ve becerilerin anlatılması ya da öğrenilecek konuyu basitten zora doğru düzeyini değiştirerek gerçekleştirilebilir. İçeriğin farklılaşması, öğrencilerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması, öğrenme isteklerine göre tercih hakkı sunulması, etkinliklerin içeriklerinin basitten zora ya da kolaydan karmaşıklığı kapsayacak şekilde tasarlanması ve tüm bunlar için sınıf ortamının düzenlenmesi olaylarını kapsamaktadır. Öğrencilerin, hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenme stillerine göre içerik farklılaştırılabilir.

Süreç

Öğrencilerin temel konuları anlayabilmeleri için ana becerileri kullanmalarını sağlamak amacıyla öğretmenler tarafından planlanmış etkinlikler bütünüdür. Öğretmenlerin öğrencilere kazandırmayı hedeflediği içeriği hangi yollarla öğreteceği ve öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme stilleri üzerine yoğunlaştığı ve buna göre etkinliklerin tasarlandığı bölümdür. Öğretmen öğrenci düzeylerine göre tasarladığı etkinlikleri bu bölümde farklılaştırmalıdır. Sürece içinde yapılan farklılaştırmalarda öğretmen; öğretimi nasıl sunacağı (girdi), hangi öğrenciye ne tür konularda yardımcı olması gerektiği (destek düzeyi), öğrencileri hangi tepkileri vereceği (tepki), ders ve etkinlik için ne kadar süreye zamana ihtiyacı olduğunu (süre), öğrencilerin etkinliklere katılım düzeyleri ile ilgili ne tür beklentiler içinde olacağı (katılım) gibi soruların cevaplarına konsantre olmalıdır. (Levy, 2008). Öğretmen öğrencilerden aldığı dönütlere göre de sınıf içinde gerekli düzeltmeleri yapmalıdır. Örneğin, tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmen, öğretim sürecinde görsel uyaranlara daha ağırlık vermeli ya da kısa cevaplı sorularla öğrenciye ipuçları sunmalıdır. Sürecin farklılaştırılması, öğrencilerde kazanılması gereken öğrenme becerilerinin karmaşıklık ve soyutluk düzeyini artırarak, kendi gerçek hayatlarıyla ilişkilendirerek, eleştirel ve yaratıcı bir düşünce sistemine sahip olmasını sağlayarak ya da öğrenme yollarını farklılaştırarak gerçekleşir (Heacox, 2002, 11).

Ürün

Öğrencilerin neleri öğrendiklerini, öğrendiklerini sergiledikleri ve öğrenirken hangi malzemeleri kullandıklarını açıklayan bölümün adıdır. Öğretmenler ürün aşamasında daha çok değerlendirme için sözel, yazılı, sunum, test ya da proje gibi metotları kullanırlar. Akranlarına göre daha başarısız olan ya da yetersizlik gösteren öğrenciler genellikle bu yöntemlerin sonucunda başarısız olabilirler. Bu nedenle öğretmenler bu tür öğrenciler için şarkı söyletme, afiş ya da poster hazırlama film çekme sergi veya koleksiyon yapma gibi diğer değerlendirme yollarını da kullanmalıdırlar(Prater, 2006). Örneğin, hiperaktivite ve dikkat eksikliği olan öğrenciler için öğretmen sınav soruların daha kısa sorabilir ya da sınav süresini diğer öğrencilere nazaran daha uzun tutabilir. Bunların yanında çocukta dikkat eksikliğine neden olan uyaranları sınıf ortamından çıkarabilir ya da öğrenciyi ayrı bir sınıfta sınava alabilir. Ürün, öğretmenler için önemli olduğu kadar, öğrencilerin ortaya koyduğu bir öğe olmasıyla da öğrenci için o kadar önemlidir. Bu nedenle de öğrencilerin bireysel özelliklerine göre tasarlanmış ürün oluşturma etkinlikleri, öğrencilerin bildiklerinden hareket etmesi açısından oldukça konsantre edicidir. Öğretmenlerin, öğrencilerden kendi becerilerine ve öğrenme düzeylerine göre farklı ürünler ortaya koymalarını istemesi, öğrencilerinin ne kadar öğrendikleri hakkında öğretmene çok iyi bir fikir sunabilmektedir.

Ürünün farklılaştırılması, öğrencilerin derste öğrendiklerini kendi bilgi, beceri ve tercih ettikleri yollar ile ifade etmelerine imkân verildiğinde gerçekleşir. Bu nedenle ders planı yapılırken her öğrencinin farklı düzeylere sahip olduğundan hareketle farklı düzeylerdeki sergi, afiş, proje ve ürünler üzerinde çalışmalarını sağlanmalıdır (Heacox, 2002, 11).

Farklılaştırılmış Öğretimin Planlanması ve Uygulanması

Tomlison (1995) farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasıyla ilgili olarak öğretmenlerin özen göstermeleri gerektiği bir takım özelliklerin olduğunu vurgulamaktadır. Bu özellikler aşağıda sunulmaktadır.

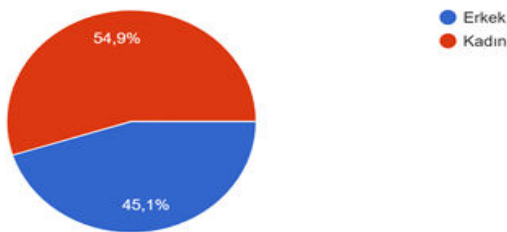
- ✓ Öğretmenin öncelikle farklılaştırmaya ilgili net bir düşüncesi olmalıdır.
- ✓ Farklılaştırılmış öğretim için öğrenciler ve veliler önceden bilgilendirilip hazırlanmalıdır.
- ✓ Daha fazla öğrenci odaklı öğrenmeye ve buna uygun sınıf yönetimine geçilmelidir.
- ✓ Hem öğrencinin hem de öğretmenin rahat hissedeceği oranlarda ve hızda farklılaştırılmış öğretime başvurulmalıdır.
- ✓ Farklılaştırılmış öğretim ile ilgilenen diğer meslektaşlarla birlikte planlar yapılmalıdır.

YÖNTEM

Bu çalışma ilkokulda görev yapan 186 öğretmenin katılım ve tarama modeli ile gerçekleştirilen betimsel bir araştırmadır. Öğretmenlere uygulanan anket ile onların farklılaştırılmış öğretimle ilgili algılarının ve uygulamalarının ortaya çıkarılması ve bu algılar ile uygulamaların kategorik değişkenler ile kendi öz yeterliklerine dair sahip oldukları özellikler ile akademik başarı açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Katılımcılar

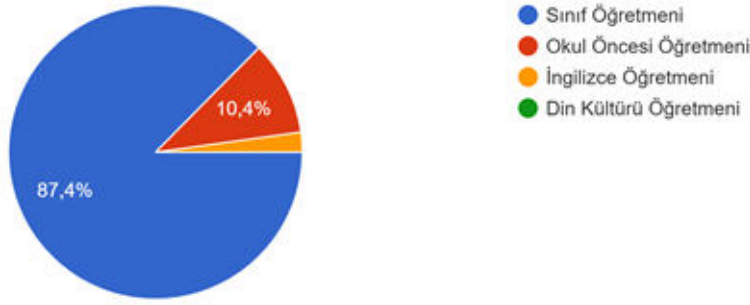
Cinsiyetiniz?



Şekil 1. Cinsiyet grafiği

Çalışmaya katılanların cinsiyet ve branş bilgilerini incelediğimizde çalışmaya katılan öğretmenlerin 54,9% (102 öğretmen) kadın, 45,9% (84 öğretmen)' in erkek (Şekil 1) olduğu görülmektedir.

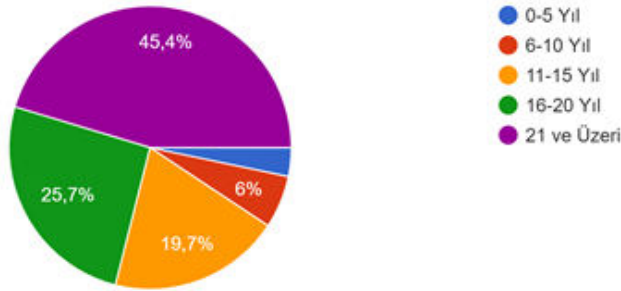
Branşınız



Şekil 2. Branş dağılım grafiği

Katılımcıların branş dağılımı incelendiğinde ise çalışmaya katılanların 87,4%' ünün Sınıf Öğretmeni 10,4%' ünün İngilizce öğretmeni ve 2,2% 'sinin İngilizce öğretmeni olduğu anlaşılmaktadır (Şekil 2).

Meslekteki Deneyiminiz



Şekil 3. Katılımcıların mesleki deneyimleri

Katılımcıların mesleki deneyimleri incelendiğinde ise en çok katılım 21 ve üzeri yıl (45,4%) 84 öğretmen olduğu, daha sonra sırasıyla; 16-20 yıl (25,7%) 48 öğretmen, 11-15 yıl (19,7%) 37 öğretmen, 6-10 yıl (6%) 12 öğretmen ve 0-5 yıl (3,2%) 7 öğretmen arasında olduğu görülmektedir. (Şekil 3).

Veri Toplama Aracı

Mustafa ÖZTÜRK ve Neşet MUTLU tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler ve Tarih Derslerinde Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğretmen Algıları Ve Uygulamaları” (19.06.2017) tez çalışmasında kullanılan anket, uyarlanarak bu çalışmaya uygulanmıştır. Çalışmaya konu olan anket “Farklılaştırılmış öğretimin ülkemiz eğitim sistemindeki yeri, sınıflarda uygulama sıklığı ve öğrenci başarısı üzerine etkilerinin” tespit edilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Anket dört aşamalı olarak hazırlanmış ve 50 sorudan oluşturulmuştur. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik bilgileri hakkında sorular hazırlanmıştır. İkinci bölümde öğretmenlerin kendi uygulamalarına yönelik kişisel görüşlerine dair sorular sorulmuştur. Üçüncü bölüm katılımcıların farklılaştırılmış öğretim ile ilgili sahip oldukları bilgiler ve becerilere yönelik, dördüncü bölüm de ise farklılaştırılmış öğretime yönelik sınıf içi uygulamaları tespit etmek amacıyla hazırlanan sorular sorulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada küme örneklem yöntemi kullanılarak; öğretmenlerden elektronik ortamda anketi doldurmaları istenmiştir. Bu kapsamda Diyarbakır İlindeki 4 merkez ilçede görev yapan öğretmenler tarafından anket doldurulmuştur.

Veri Analizi

Veri analizinde öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri cevaplar Google Formlar üzerinden dijitalleştirilmiştir. Bu program vasıtasıyla verilerin daha kolay biçimde anlaşılmasını sağlamak üzere yüzde, frekans hesaplamaları yapılmış; tablo ve grafikler oluşturulmuştur.

BULGULAR

Öğretmenlerin Mesleki Uygulamalarına Dair Kişisel Algıları Bölümü Analiz Edildiğinde;

Tablo 1. Öğretmenlerin mesleki uygulamalara yönelik kişisel algıları

Sorular	Evet (%)	Hayır (%)	Kısmen (%)
Öğrencilerimin hayatlarında bir kere dahi olsa fark yaratmışımdır	96.2	0.0	3.8
En başarısız/zor öğrencilerin başarısızlık nedenlerini araştırırım	84.3	0.0	15.7
Mesleki olarak her gün kendimi geliştirecek yayınları takip ederim	48.1	3.3	48.6
Öğrencilerimin seviyelerini belirlemek için her dersten önce hazırlık yaparım	63.0	3.8	33.2
Öğrenmenin gerçekleşebilmesini sağlayacak en uygun sınıf ortamını oluştururum	83.1	0.0	16.9
Sınıftaki tüm öğrencileri her yönüyle tanırım	79.3	0.0	20.7
Okul idaresinin hedefleri ders işleyişimde önemli bir etmendir	41.5	18.1	40.4
Ailelerin beklentileri ders işleyişimde önemli bir etmendir	26.1	28.8	45.1
Öğrencilerin düzeyleri dersleri nasıl işlediğim noktasında belirleyicidir	89.6	0.6	9.8
Öğrencilerimin öğrenme stillerini belirleyecek hazırlıklar yaparım	83.7	0.5	15.8
Öğrencilerimin ilgi ve yetenekleri hakkında bilgim vardır	91.3	0.0	8.7
Öğrencilerimin daha önceki öğrenme tecrübelerini bilirim	68.3	3.2	29.5
Ders planını kendim yaparım	62.5	10.9	26.6
Yıllık planı kendim yaparım	37.0	26.6	36.4

Tablo 1’ de öğretmenlerin çalıştıkları okullarda mesleki uygulamalarına ilişkin kişisel algılarını ölçen 14 soruya ait cevapların yüzdeleri bulunmaktadır. “Öğrencilerimin hayatlarında bir kere dahi olsa fark yaratmışımdır.” Sorusuna öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%96.2) bunu yaptığını ifade etmiştir. “En başarısız/zor öğrencilerin başarısızlık nedenlerini araştırırım.” sorusuna öğretmenler yine çoğunlukla (%84.2) araştırdıklarını ifade ederken, bazıları ise (15,8%) kısmen cevabını vermişlerdir. “Mesleki olarak her gün kendimi geliştirecek yayınları takip ederim.” Sorusuna Öğretmenlerin yarısından fazlası (%48.6) takip ettiğini söylerken hiç takip etmeyenlerin oranı ise, 3,3 % olduğu görülmektedir. “Öğrencilerimin seviyelerini belirlemek için her dersten önce hazırlık yaparım.” Sorusuna öğretmenlerin büyük çoğunluğu(63%) evet cevabı verirken, hayır cevabını verenlerin oranı 3,8% gibi az bir oranda kalmıştır. “Öğrenmenin gerçekleşebilmesini sağlayacak en uygun sınıf ortamını oluştururum.” diyen öğretmenlerin yüksek bir oranı (83,1%) yakalarken, “Sınıftaki tüm öğrencileri her yönüyle tanırım.” Sorusuna öğretmenlerin çok az bir kısmı(20,7%) hayır cevabı vermişlerdir.

Anket istatistiklerine bakıldığında; Öğretmenlerin okul idaresinin hedeflerine göre ders işleme oranlarında evet ve kısmen birbirlerine yakın çıkarken(40,4%-41,5%), ailelerin hedeflerine göre ders işlem ise, “kısmen”in (45,1%) çoğunlukta olduğu görülmektedir. “Öğrencilerin düzeyleri dersleri nasıl işlediğim noktasında belirleyicidir.” Sorusunun cevabında (89,6%) “evet” büyük bir orana sahipken; “Öğrencilerimin öğrenme stillerini belirleyecek hazırlıklar yaparım.” Sorusuna nerdeyse yok denecek kadar az(0,5%) “hayır cevabı çıkmıştır. “Öğrencilerimin ilgi ve yetenekleri hakkında bilgim vardır.” Sorusuna öğretmenlerin büyük çoğunluğu(91,3%) olumlu cevap verirken, “Öğrencilerimin daha önceki öğrenme tecrübelerini bilirim.”e kısmen cevabını verenlerin oranı (29,5%) ise düşük kalmıştır.

Farklılaştırılmış Öğretim İle İlgili Sahip Olunan Bilgiler ve Becerilere Ait Bölüm İncelendiğinde;

Tablo 2. Katılımcıların Farklılaştırılmış Öğretim İle İlgili Sahip Oldukları Bilgi ve Beceriler

Sorular	Katılıyorum (%)	Katılmıyorum (%)	Bilmiyorum/ Fikrim Yok (%)
Farklılaştırılmış öğretim hakkında bilgi sahibiyim.	76.6	4.9	18.5
Farklılaştırılmış öğretim en yalın şekliyle bireyselleştirilmiş öğretimdir.	81.5	6.5	12.0
Farklılaştırılmış öğretim ile öğrencilerin hepsinin öğrenebileceğine inanırım	68.6	15.7	15.7
Farklılaştırılmış sınıflarda rekabetten çok işbirlikçi öğretim öğrenmeyi kolaylaştırır düşüncesindeyim	87.6	1.6	10.8
Farklılaştırılmış sınıflarda uygulanan öğrenme stratejileri ile her öğrencinin öğrenebileceğine inanırım	78.9	9.2	11.9
Farklılaştırılmış öğretimin kalabalık sınıflarda uygulanabileceğini düşünmüyorum	60.9	23.9	15.2
Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ölçme ve değerlendirme açısından sorunlar doğurur	39.5	37.8	22.7
Sınıfta seviyesi çok düşük olan öğrenciler yerine sınavda başarıya potansiyeli olan öğrencilere odaklanmak daha yerinde olacaktır.	16.8	79.3	3.9
Sınıftaki tüm öğrencilere ulaşmak ve onları başarılı kılmak imkânsızdır.	27.3	66.7	6.0
Nasıl ders anlattığım okul kültürü (okuldaki genel ders işleme şekli) tarafından etkilenir.	51.1	41.8	7.1

Tablo 2’ de öğretmenlere sorulan “Farklılaştırılmış öğretim hakkında bilgi sahibiyim.” Sorusuna öğretmenlerin büyük çoğunluğu (76,6%) bilgi sahibi olduklarını vurgularken, “Farklılaştırılmış öğretim en yalın şekliyle bireyselleştirilmiş öğretimdir.” Diyen katılımcıların oranı ise, 81,6% olduğu görülmüştür. “Farklılaştırılmış sınıflarda uygulanan öğrenme stratejileri ile her öğrencinin öğrenebileceğine inanırım.” Sorusuna öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (78,9%) katıldıkları görülürken, “Farklılaştırılmış öğretimin kalabalık sınıflarda uygulanabileceğini düşünmüyorum.” sorusuna ise katılımcıların 23,9% katılmadıklarını belirtmişlerdir.

“Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ölçme ve değerlendirme açısından sorunlar doğurur.” Sorusuna öğretmenlerin 37,8%’ katılmazken, 39,5%’inin ise katıldıklarını ifade etmişlerdir. “Sınıfta seviyesi çok düşük olan öğrenciler yerine sınavda başarıya potansiyeli olan öğrencilere odaklanmak daha yerinde olacaktır.” Sorusuna katılımcıların büyük çoğunluğu (79,3%) katılmadıklarını söylerken, “Sınıftaki tüm öğrencilere ulaşmak ve onları başarılı kılmak imkânsızdır.” Sorusuna ise, öğretmenlerin 27,3% katıldıkları sonucu çıkmıştır. “Nasıl ders anlattığım okul kültürü (okuldaki genel ders işleme şekli) tarafından etkilenir.” Sorusunda fikri olmayanların oranı 7,1% iken, katılanların oranının 51,1% olduğu görülmüştür. (Tablo 2)

Farklılaştırılmış Öğretim İle Uygulamalarınız Bölümü İncelendiğinde;

Tablo 3. Katılımcıların farklılaştırılmış öğretimle ilgili uygulamaları

Sorular	Hiç yapmadım (%)	2-3 kere yaptım (%)	Her hafta yaptım (%)	Her hafta 2-3 kere yaptım (%)	Her gün yaptım (%)
Öğrencilerin yeteneklerine göre ders içinde farklı etkinlikler kullandım	2,2	22,8	38	25	12
Öğrencilerin öğrenme stillerine göre ders içinde farklı etkinlikler kullandım	1,1	19	43,5	21,7	14,7
Öğrencilerin ilgilerine göre ders içinde farklı etkinlikler kullandım	2,2	14,1	43,2	25,9	14,6
Öğrenci özelliklerine göre farklı gruplara farklı etkinlik uyguladım	7,1	25,7	35,5	22,4	9,3
Öğrencileri küçük gruplarda bir probleme çözüm üretmek için çalıştırdım	7,0	35,7	31,4	21,6	4,3
Daha hızlı/yavaş öğrenen öğrencilere farklı etkinlikler yaptırđım	2,7	17,4	39,7	22,8	17,4
Ders kitabı kullandım	1,6	4,3	20,1	16,3	57,6
İnternette edindiğim çalışma yaprağını kullandım	2,7	4,9	39,5	27	25,9
Kendi geliştirdiğim çalışma yaprağını kullandım	10,9	20,7	33,2	22,2	13
Konu ile ilgili kolay ve zor olarak iki (ya da daha fazla) çeşit çalışma yaprağı kullandım	6,5	6,8	39,5	24,9	12,4
Görsel materyal kullandım	0,5	7,6	40,0	15,7	36,2
İşitsel materyal kullandım	2,2	10,9	38,6	21,7	26,6
Konuyla ilgili farklı zorluk düzeyinde kaynak kullandım (makale, gazete, ders kitabı gibi)	3,8	21,1	36,8	18,4	20,2
Sınıf oturma düzenini değiştirdim	4,9	31,7	42,1	10,9	10,4
Öğrenci düzeyine göre farklı ev ödevleri verdim	11,9	27,6	36,8	13,5	10,3
Öğrencilere dönüt vermek için dereceleme ölçeğı kullandım	21,1	26,5	35,1	13,5	3,8
Öğrenci özelliklerine göre farklı türde değerlendirme araçları kullandım	20	30,8	32,4	14,1	2,7
Çoktan seçmeli test uyguladım	10,9	14,7	47,8	17,9	8,7
Süreç değerlendirmesi yaptım	6,5	20,5	52,4	15,1	5,4
Zümrelerdeki öğretmenlerle ortak materyal hazırladım	13,5	43,2	31,9	8,6	2,7
Öğretim materyalini bir meslektaş ile değiştirdim/paylaştım	10,9	41,3	36,4	8,2	3,3
Değerlendirmenin nasıl yapılacağı ile ilgili zümrele ortak karar aldık	10,3	41,1	37,8	6,5	4,3
Belirli öğrencilerin yaşadığı öğrenme güçlüğü ile ilgili olarak bir meslektaş ile görüş alışverişinde bulundum	2,7	35,3	42,4	9,8	2,7

Tablo 3' de öğretmenlere sorulan "Farklılaştırılmış öğretim hakkında bilgi sahibiyim." Sorusuna öğretmenlerin büyük çoğunluğu (76,6%) bilgi sahibi olduklarını vurgularken, "Farklılaştırılmış öğretim en yalın şekliyle bireyselleştirilmiş öğretimdir." Diyen katılımcıların oranı ise, 81,6% olduğu görülmüştür. "Farklılaştırılmış sınıflarda uygulanan öğrenme stratejileri ile her öğrencinin öğrenebileceğine inanırım." Sorusuna öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (78,9%) katıldıkları görülürken, "Farklılaştırılmış öğretimin kalabalık sınıflarda uygulanabileceğini düşünmüyorum." sorusuna ise katılımcıların 23,9% katılmadıklarını belirtmişlerdir.

"Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ölçme ve değerlendirme açısından sorunlar doğurur." Sorusuna öğretmenlerin 37,8%' katılmazken, 39,5%'inin ise katıldıklarını ifade etmişlerdir. "Sınıfta seviyesi çok düşük olan öğrenciler yerine sınavda başarıya potansiyeli olan öğrencilere odaklanmak daha yerinde olacaktır." Sorusuna katılımcıların büyük çoğunluğu (79,3%) katılmadıklarını söylerken, "Sınıftaki tüm öğrencilere ulaşmak ve onları başarılı kılmak imkânsızdır." Sorusuna ise, öğretmenlerin 27,3% katıldıkları sonucu çıkmıştır. "Nasıl ders anlattığım okul kültürü (okuldaki genel ders işleme şekli) tarafından etkilenir." Sorusunda fikri olmayanların oranı 7,1% iken, katılanların oranının 51,1% olduğu görülmüştür. (Tablo 3).

Farklılaştırılmış öğretimde katılımcıların diğer meslektaşlarıyla yaptıkları işbirliği verilerine göz attığımızda, en yüksek oranının (% 41,1) ayda 2-3 kere; en az oranın ise, %4,3 ile "her gün"de olduğu görülmüştür. Ayrıca:

- ✓ Zümresindeki öğretmenlerle ortak materyal hazırlama da en yüksek oran %43,2 ile ayda 2-3 kere
- ✓ Öğretim materyalini bir meslektaşıyla değişim- paylaşmada en yüksek oran %41,3 ile ayda 2-3 kere
- ✓ Değerlendirme ile ilgili zümre ile ortak karar alanlarda en yüksek oran %41,1 ayda 2-3 kere
- ✓ Belirli öğrencilerin yaşadığı öğrenme güçlüğü ile ilgili olarak bir meslektaş ile görüş alışverişinde bulunmada en yüksek oran %42,4 ile her hafta yapıldığı olarak hesaplanmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Farklılaştırılmış öğretimin ülkemizdeki yansımalarına öğretmen bazı bakıldığında; öğretmenlerin, öğrencilerin hayatlarında fark yaratma uğraşı içinde oldukları, problemleri davranış gösteren öğrencilerin, bu problemlerin nedenlerini araştırarak bulmaya çalıştıkları, ders başarısı düşük öğrencilerle birebir ilgilenerek başarılarını akranlarının düzeylerine çıkarmaya çalıştıkları, öğrenci düzeylerine göre sınıf ortamı oluşturmaya çalıştıkları ve mesleki gelişim olarak kendilerini geliştirmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanında araştırma sonuçlarına bakıldığında; öğretmenlerin, öğrencileri her yönüyle tanıma oranının düşük olduğu, öğrencilerin öğrenme stillerine göre ders hazırlığını yeterince yapmadıkları, farklılaştırılmış öğretim ile kafa karışıklığı yaşadıkları ve net bilgilere sahip olmadıkları, farklılaştırılmış öğretimin ölçme değerlendirme süreçlerinde sıkıntı yaratabileceğini düşündükleri, öğrenci yetenekleri çoğu zaman göz ardı ettikleri, farklı öğrenme hızlarına sahip öğrencilerle farklı etkinlikler yapma seviyelerinin istenilen düzeyde olmadığı, farklı değerlendirme yöntemlerini neredeyse hiç kullanmadıkları ve zümre içinde yeterince işbirliği içinde olmadıkları görülmüştür. Bu konu ile ilgili daha önce yapılan araştırmalara bakıldığında; “Farklılaştırılmış Öğretim Ortamının Sınıf Yönetimine ve Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi” araştırma sonuçlarına göre; uygulama sayesinde öğretmenin sınıf yönetiminin de kolaylaştığı, öğrencilerin, öğretimin kendilerine göre hazırlanan etkinliklerle desteklenmesinden dolayı derslere daha istekli katıldıkları, öğrenme üzerine daha fazla yoğunlaştıkları için sınıfta öğretimi engelleyen, ders dışı konuşma, sınıf içerisinde gezme, lavaboya gitme problemlerinin yaşanmadığı, bu sayede, öğretmen de öğrencilere müdahalede bulunmak zorunda kalmadığı görülmüştür. Yine bir diğer araştırma olan, “Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Uygulama ve Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi ” makale sonuçlarına bakıldığında; öğretmenlerin kendilerini farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı konusunda yüksek düzeyde yeterli gördükleri ve farklılaştırılmış öğretimi yüksek düzeyde uyguladıklarını, öğretmenler, materyalleri öğrencilerin ilgilerine göre çeşitlendirdiklerini düşünseler de, bunu her seferinde farklı ilgi alanlarına hitap eden ancak, tüm grubun kullanabileceği tek türden materyal kullandıkları tespit edildiği, kadın ve erkek öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin benzer yeterlik ve uygulamalara sahip oldukları, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulama düzeylerinin mesleki deneyime göre anlamlı bir fark göstermediği, ancak öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterlik düzeylerinde ise 1-5 yıl mesleki deneyime sahip olanlar ile 6-10 yıl ve 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olanlar arasında, 6-10 yıl ve 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olanların lehine mesleki deneyime göre anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşıldığı, öğretimi bireysel farklılıklara göre farklılaştırma kapsamında zamanı esnek kullanma, esnek bir program ile hareket etme ve öğrenci seçimlerini önemseme konularının tam olarak anlaşılmadığını ve buna bağlı olarak uygulamada sorunlar yaşandığı görülmüştür. Daha önce yapılan araştırma ve makale sonuçları ile yapılan bu araştırma sonuçları karşılaştırıldığında benzer ve farklı durumların ortaya çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimden haberdar oldukları ancak tam anlamıyla anlamlandıramadıkları ve çoğu zaman diğer yöntemlerle karıştırabildikleri, öğrenme düzeyleri ve yeteneklerinin farkında olmalarına rağmen etkinlikleri çeşitlendirmedikleri, ilgi düzeylerine göre ders planlarında aksaklıklar yaşandığı görülmüştür.

Araştırma sürecinde elde edilen anket verilerine göre öğretmenlerin, öğretmen merkezli ders işlemleri ve ezberci yönetime nazaran, farklılaştırılmış öğretim ile yapılan etkinliklerden, öğrencilerin daha keyif aldıkları, ilginç, eğlendirici ve heyecan verici buldukları, bunun da öğrencilerde akademik açıdan daha olumlu etkilediği gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.

Farklılaştırılmış öğretimde, öğrencilerin kendi düzeylerinde olan akranlarıyla çalışmaları, onlarda gruba ait olma hissi oluşturduğu, farklı araç ve gereçle dersi işlemleri, kendi seviyelerine göre verilen görevleri alıp başarılı olmaları öğrenmenin kalıcı olmasını sağladığı fikrini ortaya çıkarmıştır. Yine ilkökul öğrencilerinin farklılaştırılmış öğretim ile birlikte rekabetten çok işbirlikçi çalışmalara katılmış olmaları onların derse karşı daha istekli olmalarını sağlayacağı ve bunun sonucunda da yaşayacakları başarıya duygusuyla öğrenmenin daha da kalıcı olacağı düşünülmektedir.

Farklılaştırılmış öğretimde, öğrenci merkezli derslerin işleniş, öğrencilerin etkinlikleri aktif katılımının sağlanması ile öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttırdığı ve motivasyonlarını daha üst düzeylere çıkararak öğrenmenin sağlandığı düşünülmektedir. Farklılaştırılmış öğretim yönteminde uygulama sırasında öğrencilerin görsel materyallerle çalışmaları, her grubun farklı yollarla dersin işlenişine katkı sunmaları, bir grubun afiş ve slogan hazırlarken, bir diğer grubun film ve power point ile sunum yapmaları, bir başka grubun konu ile ilgili kompozisyon ya da hikâye yazmaları sayesinde her öğrencinin ilgi alanına göre derse katılımını sağlaması; kes-yapıştırma etkinlikleri ile hem zevk almalarına hem de el becerilerini geliştirmelerine, tahmin oyunları sayesinde yaratıcılıklarını geliştirmelerine olanak sağladığı, bu şekilde derslerin daha ilginç ve keyifli geçmesine, beyin fırtınası, tartışma, internetten araştırma, drama, bireysel ve grup çalışmaları ile öğrencilerin akademik olarak bir üst seviyeye çıkmalarına yardımcı olmaktadır.

Yine farklılaştırılmış öğretim; farklı teknikleri ile öğrenciyi sınıf içinde aktif hale getirmesi, yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlaması ve hayatın içinden kesitler sunmaya dönük yapısı, kalıcı öğrenmeye yönelik motivasyonu arttıran özelliği ve öğrencilerde daha fazla güdülenmeyi sağlamasıyla, akranlarına göre daha geride olan öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkılar sunmaktadır.

ÖNERİLER

Farklılaştırılmış öğretimin ülkemiz okullarda uygulanabilmesi ve öğrencilerin akademik olarak başarılı olabilmesi için;

- 1) Anket sonuçlarından hareketle; öğretmenlerin, her bireyin farklı olduğu düşüncesini kabullenmesi, öğrencileri ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme stillerine göre tanınması ve etkinliklerinin içerik, süreç, öğrenme ürünlerini değiştirmesi ve öğrenme ortamını da buna göre farklılaştırılması gerekir.
- 2) Anket sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin öğrencilerini tanıma konusunda yeterince özen göstermedikleri görülmüştür. Farklılaştırılmış öğretimin, önceden hazırlanması gereken bir yöntem olduğu için normal metotlardan daha fazla zaman alsa da, öğretmenlerin öğrencilerini tanımalarına imkan vermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini bilmeleri sayesinde; öğrenci merkezli bir öğrenme ortamının dizayn edilmesi sağlayabilirler.
- 3) Öğretmenlerin hala bazı sınıflarda öğretmen merkezli ders işledikleri sonucuna varılmıştır. Buna karşılık, öğretmen, öğreten değil rehberlik eden olmalı ve öğrenciler öğrenmelerinin sorumluluklarını üstlenmelerini sağlayacak gerekli moral ve motivasyonu onlara verebilmelidir.
- 4) Milli Eğitim Bakanlığının, uzmanlar eşliğinde farklılaştırılmış öğretim atölyelerini kurması, geleneksel öğretim metotlarıyla ders anlatan öğretmenleri tespit etmesi ve bunları bu atölyelerde derse alarak, farklılaştırılmış öğretimin ana felsefesini benimsetecek eğitimleri planlaması gerekmektedir.
- 5) Eğitim denetmeleri ile okul idarecilerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin, öğretmenlere rehberlik etmeleri ve onları destekleyebilmeleri için hizmet içi eğitim faaliyetlerine alınması gerekir.
- 6) Farklılaştırılmış öğretimin ilke, metot ve temel felsefesinin eğitim fakültelerinde öğretilmesi için eğitim fakültelerinin müfredatlarında değişikliği gidilmesi, daha öğrencilik yıllarında bu öğretim yönteminin öğretmen adaylarına benimsetilmesi daha anlamlı olacaktır.
- 7) Farklılaştırılmış öğretimin, okullarda beklenen düzeyde yapılabilmesi için okulların ve öğrenme ortamlarının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tasarlanması, öğrenme ortamının bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ve kaynak/materyal nicelik ile niteliği bakımından zengin olması; geniş, esnek, rahat ve modüler olması gerekmektedir.
- 8) Okul idarecilerinin geleneksel sınıf düzenleri yerine bireysel ve grup çalışmalarına uygun, hareketliliğin ve dönüşümün kolay olduğu sınıf düzenleri için gerekli araç gereç ve materyalleri öğretmenlere sağlaması gerekir.
- 9) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tüm okullar için hazırlanan müfredatın, idareci, öğretmen, veli ve öğrenci fikirleri de alınması koşullarıyla hazırlanması, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin göz önünde bulundurulması ve ders kitaplarının buna uygun hazırlanması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Hall, T., Strangman, N. & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Retrived from http://aim.cast.org/publications/nacac/nacac_diffinstructudl.html.

Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. USA: Free Spirit Publishing.

Karadağ, R. (2014). Dünyada ve Türkiye’de farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1301-1322.

Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulanması: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Tomlinson, C. A. (2001) *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*. ABD: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2005) *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ABD: Pearson Merrill Prentice Hall.

- Tomlinson, C. A. & McTighe, J. (2006) *Integrating differentiated instruction and understanding by design*. ABD: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Belser, Y. & Avcı, S. (2011). Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: Katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3). 109-126
- Bligh, D. (1998). *What's the use of lectures (5th Ed.)*. Exeter: Intellect
- Gibbs, G. (2013). *Lectures don't work, but we keep using them*. Retrieved, 21 February 2017, from
- Tighe, J., & Brown, J. (2005). Differentiated instruction and educational standards: Is detente possible? *Theory Into Practice*, 44, 234-244 89.
- Tomlinson, C. A. (2001). Grading for success. *Educational Leadership*, 58(6) 12-15.
- Tomlinson, C. A. (2004). Research evidence for differentiation. *School Administrator*, 61(7), 30-34.
- Tomlinson, C.A. (2007). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim (Çeviri Kitap)*. Sev Yayıncılık: İstanbul.
- Tomlinson, C.A. (2009). Intersections between differentiation and literacy instruction: Shared principles worth sharing. *New England Reading Association Journal*, 45(1), 28-35.
- Tomlinson, C. A. (1995a). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. USA, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Yabaş, D. (2008). Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Özyeterlik Algıları, Bilişüstü Becerileri Ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi, Yayınlanmış Yüksek lisans Tezi, İstanbul
- LDA (2006). *Differentiated instruction*.
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House*, 81(4), 161-164.
- Rollins, R. L. (2011). Assessing the understanding and use of differentiated instruction: A Science Course. *Journal of Advanced Academics*, 18(3), 424-456.
- Singh, H. (2014). Differentiating classroom instruction to cater learners of different styles. *Indian Journal of Research*, 3(12), 58-60.
- Springer, R., Pugalee, D. ve Algozzine, B. (2007). *Improving mathematics skills of high school students. The Clearing styles: Practical approaches for grades 3-6*. Boston, MA.
- Tomlinson, C. A. (2001). Differentiated instruction in the regular classroom: What does it mean? How does it look? *Understanding Our Gifted*, 14, 3-6.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44, 262-269.
- Tezci, E., Dilekli, Y., Yıldırım, S., Kervan, S. & Mehmeti, F. (2017).
- Tomlinson, C. A. & McTighe, J. (2006). *Integrating Differentiated Instruction Understanding by Design: Connecting Content and Kids*. USA: ASCD. Erişim: 25/07/2017
- Tomlinson, C.A. (2000b). Differentiation of instruction in the elementary grades. Clearinghouse on elementary and early childhood education. *ERIC Digest* (ERIC Belge No. EDO-PS-00-7)
- Tomlinson, C.A. (2014). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim*. (T. Bayındır, Çev. Ed.), İstanbul: Redhouse.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms. (Third Edition)*. USA: ASCD.
- Aşıroğlu, S. (2016). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumları İle Bilimsel Araştırma Dersindeki Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2) , 72-84. DOI: 10.29065/usakead.232429
- Chapman, C. & King, R. (2003). *Differential instructional strategies for reading in the content areas*. California: Corwin Press.
- Tillman, K., *The Administration of Physical Education, Sport and Leisure Programs*. Sixth Edition, Boston



Orman Ürünleri Sanayi Sektöründe Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Bağlamında Kişisel Koruyucu Donanım Farkındalıklarının İncelenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması

A Field Study Aimed at Examining the Awareness of Personal Protective Equipment in the Context of Occupational Health and Safety of Employees in the Forest Products Industry Sector

ÖZET

Çalışmada orman ürünleri sanayi sektöründe istihdam edilen çalışanların, iş sağlığı ve güvenliği bağlamında koruyucu donanım farkındalıklarının tespit edilmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla Bolu - Düzce illerinde orman ürünleri sanayi sektörü alanında faaliyet gösteren 13 firmada (5 adet mobilya, 4 adet kereste, 2 adet levha, 2 adet kağıt) çalışan 371 katılımcı ile anket çalışması yapılmıştır. Elde edilen istatistiksel veriler analiz edilerek, sonuçlar ortaya konulmuştur. Buna göre, "koruyucu donanım farkındalığı" ile demografik özelliklerden "eğitim durumu", "yaş", "iş tecrübesi", "işletmenin faaliyet alanı", "cinsiyet" ile farkındalıklar tespit edilmiştir. Bununla birlikte, "bu iş yerinde çalışma süreniz nedir?", "medeni durum" ve "hiç iş kazası geçirdiniz mi?" ifadeleri analizinde ise herhangi bir farkındalık tespit edilmemiştir.

Kişisel koruyucu donanımlar iş kazası ve meslek hastalıklarının vahametini azaltmada başvurulan en önemli önemlerden biridir. Başka bir ifadeyle, kişisel koruyucu donanımlar iş kazası anında çalışanların göreceği zararı ortadan kaldırır veya büyük oranda azaltıcı rol üstlenir. Alan çalışması yapılan bölgedeki iş kazası oranının yüksek düzeyde olması nedeniyle kişisel koruyucu donanımların çalışanlar tarafından farkındalık düzeyleri önem arz etmektedir.

Kişisel koruyucu donanım farkındalığı tespiti kapsamında yapılan bu çalışma sonuç ve analizlerine göre, katılımcıların demografik özelliklerinde görülen yüksek katılım, çalışanların koruyucu donanım bilinci ve farkındalığına sahip olduğunu göstermekle birlikte, alan çalışması kapsamındaki iş kaza oranlarının yüksek seviyede olması, spesifik eğitim faaliyetleri ile iş sağlığı ve güvenliği kültürü oluşturacak çalışmaların yapılması gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: Orman Ürünleri Sanayi, İş Sağlığı ve Güvenliği, Koruyucu Donanım Farkındalığı

ABSTRACT

In the study, it was aimed to determine the awareness of protective equipment in the context of occupational health and safety of employees employed in the forest products industry sector. For this purpose, a survey study was conducted with 371 participants working in 13 companies (5 furniture, 4 lumber, 2 sheet, 2 paper) operating in the field of forest products industry sector in Bolu - Düzce provinces. The statistical data obtained were analyzed and the results were revealed. Accordingly, the "protective equipment awareness" and the "education status", "age", "work experience", "field of activity of the enterprise" and "gender" were determined from the demographic characteristics. However, "what is your working time at this workplace?", "marital status" and "have you ever been in a workplace accident?" in the analysis of the statements, no awareness was detected.

Personal protective equipment is one of the most important importance applied in reducing the severity of occupational accidents and occupational diseases. In other words, personal protective equipment eliminates the damage that employees will see during a workplace accident or assumes a greatly reducing role. Due to the high level of occupational accident rate in the region where the field study was conducted, the level of awareness of personal protective equipment by employees is important.

According to the results and analyses of this study conducted within the scope of personal protective equipment awareness detection, the high participation seen in the demographic characteristics of the participants indicates that employees have awareness and awareness of protective equipment, but the high level of occupational accident rates within the scope of the field study revealed that studies should be carried out to create an occupational health and safety culture with specific training activities.

Keywords: Forest Products Industry, Occupational Health and Safety, Protective Equipment Awareness

GENEL BİLGİLER

Sanayileşme ile birlikte, iş kazaları ve meslek hastalıkları günümüz toplumun en önemli konularından biri haline gelmiştir. Maddi ve manevi anlamda insanların yıpranmasına sebep olan bu unsurlardan korunmanın en önemli yolu ilgili kural ve yasaları benimseyerek uygulamakla mümkündür. Bu çalışmada orman ürünleri sanayi sektörü

Sami Aydemir¹
Hafız Hulusi Acar²
Tolga Barışık³
Tuncer Dilik⁴

How to Cite This Article

Aydemir, S., Acar, H. H., Barışık, T. & Dilik, T. (2023).

"Orman Ürünleri Sanayi Sektöründe Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Bağlamında Kişisel Koruyucu Donanım Farkındalıklarının İncelenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması", Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 9(63):2700-2709.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JOS HAS.69500>

Arrival: 14 February 2023

Published: 30 April 2023

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, İSG Bölümü, İstanbul, Türkiye

² Prof. Dr. İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fak., İSG Bölümü, İstanbul, Türkiye

³ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fak., İSG Bölümü, İstanbul, Türkiye

⁴ Prof. Dr. İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Orman Fak., Orman Endüstri Müh. Bölümü, İstanbul, Türkiye

bağlamında Türkiye’de önemli bir yere sahip olan Bolu-Düzce illerinde faaliyet gösteren firmalarda çalışanların iş kazaları ve meslek hastalıklarından korunmak için kişisel koruyucu donanım farkındalığı incelenmiştir.

Kişisel koruyucu donanımlar iş kazası ve meslek hastalıklarının vahametini azaltmada önemlerden biridir. Kişisel Koruyucu Donanımların İş Yerlerinde Kullanılması Hakkında Yönetmelik’e göre “iş yerlerindeki risklerin önlenmesinin veya yeterli derecede azaltılmasının, teknik tedbirlere dayalı toplu koruma ya da iş organizasyonu veya çalışma yöntemleri ile sağlanamadığı durumlarda kullanılacak kişisel koruyucu donanımların özellikleri, temini, kullanımı ve diğer hususlar belirlenmektedir” (Resmi Gazete:2013, 07 2, No.28695). Risklerin iş yerlerinde mühendislik tedbirlerine rağmen önlenemediği durumlarda kişisel koruyucu donanımlar devreye girmektedir (Demirbilek ve Çakır, 2008).

İnsan hayatını maddi olarak değerlendirmek elbette mümkün değildir, lakin meydana gelebilecek maluliyetlerde en ağır bedel çalışan tarafından ödenmektedir. Yaşamak insanın ruh ve beden bütünlüğü olduğu sürece anlamlıdır (Erol, 2015; Yılmaz, 2009). Ülkemizde iş kazaları Avrupa ülkelerine göre halen yüksektir, Avrupa ülkeleri “sıfır kaza” misyonlu çalışmalar gerçekleştirirken, ülkemizde her 40 çalışandan biri yıl içerisinde kazaya maruz kalabilmektedir (Bilir, 2021).

Türkiye’de 2016-2021 yıllarında tüm sanayi kolları kapsamında meydana gelmiş iş kazası ve meslek hastalıkları neticesinde yaşam kaybı Tablo 1’de yer almaktadır (SGK, 2022).

Tablo 1: Türkiye’de 2016-2021 yıllarında tüm sanayi kollarında iş kazası ve meslek hastalığı neticesinde meydana gelmiş yaşam kaybı tablosu.

Yıllar	Yaşam Kaybı Sayısı								
	Meslek Hastalığı			İş Kazası			Toplam		
	Kadın	Erkek	Toplam	Kadın	Erkek	Toplam	Kadın	Erkek	Toplam
2016	0	0	0	36	1369	1405	36	1369	1405
2017	0	0	0	29	1604	1633	29	1604	1633
2018	0	0	0	46	1495	1541	46	1495	1541
2019	0	0	0	21	1126	1147	21	1126	1147
2020	0	5	5	34	1197	1231	34	1202	1236
2021	4	31	35	32	1350	1382	36	1381	1417

Kaynak: SGK istatistik verileri kullanılarak yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 1’e göre; en yüksek can kaybı 2017 yılında 1633 olarak görülürken, en düşük can kaybı 2019 yılında 1147 ile görülmüştür, 2021 yılında ise 1417 kişi yaşamını yitirmiştir.

ORMAN ÜRÜNLERİ SANAYİ SEKTÖRÜ

Orman ürünleri sanayisi, hammadde olarak odunu çeşitli yöntemlerle işleyerek mamül ve yarı mamül üreten tesis ve fabrikalar olarak tanımlanmaktadır (Eraslan, 1977). Endüstri kullanmakta olduğu hammadde kaynaklarına yakın lokasyonlarda kurulması, üretim süreci ve oluşturacağı ekonomik değer bakımından önemli bir unsurdur. Bu yaklaşım birçok alt sektörün çalışmasına zemin oluştururken, bölgesel istihdam ve gelişmekte olan ülke ekonomisine destek sağlar (Keskin, 2009).

Birinci ve ikinci imalat sanayi grubundan oluşan orman ürünleri sanayi, odunu doğrudan hammadde ve dolaylı yollarla kullanımına göre ayrılmaktadır. Birinci sanayi grubunu parke – kereste, kontrplak – kaplama ve levha endüstrisi (lif-yonga) oluştururken, ikincil imalat sanayi grubunu ise; birincil imalat sanayi grubunun çıktılarını kullanarak elde edilen; doğrama, mobilya, ahşap parke, prefabrik ev, ambalaj ve palet sanayi grubu oluşturmaktadır (Kara-Şahin, ve ark., 2019). Sektör ülke bazında ileri teknoloji ve uygulama yapan imalat sanayi kategorisinde otomotiv ve kimyadan sonra gelmektedir (Keskin, 2009; Koç-Dilik, ve ark., 2017).

Türkiye’de 2016-2021 yıllarında orman endüstri sektöründe faaliyet gösteren iş yeri sayısı ve istihdam edilen sigortalı sayısı bilgileri Tablo 2’de yer almaktadır (SGK, 2022).

Tablo 2: Türkiye’de 2016-2021 yıllarında orman endüstrisinde faaliyet gösteren işyeri sayısı ve istihdam edilen sigortalı sayısı.

Yıllar	Genel Toplam	
	İş Yeri Sayısı	Sigortalı Sayısı
2016	34.266	274.509
2017	35.395	282.616
2018	35.173	269.939
2019	34.801	275.634
2020	36.991	307.825
2021	41.210	335.894

Kaynak: SGK istatistik verileri kullanılarak yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 2'ye göre Türkiye'de 2021 yılında 41.210 iş yeri ve 335.894 çalışan sayısı en yüksek değerdedir. Bu değerler endüstrinin ülke sanayisindeki potansiyel dinamik gücünü göstermektedir.

Türkiye'de 2016 - 2021 yıllarında orman endüstri sektöründe iş kazası ve meslek hastalığı neticesinde meydana gelmiş yaşam kaybı tablosu Tablo 3'de yer almaktadır (SGK, 2022).

Tablo 3: Türkiye'de 2016 – 2021 yıllarında orman endüstri sektöründe iş kazası ve meslek hastalığı neticesinde meydana gelmiş yaşam kaybı tablosu.

Yıllar	Yaşam Kaybı Sayısı								
	Meslek Hastalığı			İş Kazası			Toplam		
	Kadın	Erkek	Toplam	Kadın	Erkek	Toplam	Kadın	Erkek	Toplam
2016	0	0	0	1	24	35	1	24	25
2017	0	0	0	0	34	34	0	34	34
2018	0	0	0	0	13	13	0	13	13
2019	0	0	0	0	16	16	0	16	16
2020	0	0	0	0	17	17	0	17	17
2021	0	0	0	0	19	19	0	19	19

Kaynak: SGK istatistik verileri kullanılarak yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 3'ye göre; en yüksek can kaybı 2017 yılında 34 kişi ile görülürken, en düşük can kaybı 2018 yılında 13 ile görülmüştür, 2021 yılında ise 19 kişi yaşamını yitirmiştir.

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından yayımlanan İş Sağlığı ve Güvenliğine İlişkin Tehlike Sınıfı Tebliği'ne göre sektörde yer alan firmalar ağırlıklı olarak tehlikeli sınıfta yer almakla birlikte, az tehlikeli ve çok tehlikeli sınıfta da faaliyetler mevcuttur (Resmi Gazete 2012, 26 12, No:28509).

Sektörde kullanılan iş ekipmanları önlem alınmadan, özellikle yanlış kullanıldığında tehlike oluştururlar. Bu makinaların birçoğu kesici vasıtası ile ağacı işleme prensibi ile çalışmaktadır. Bu işlem sırasında çizme, kesme, kopma gibi yaralanmalar meydana gelmektedir. Hareketli parçalar, dönen aksamlar, geri tepmeler, uçan parçalar, keskin uç ve kısımlar tehlike arz etmektedir (ÇSGB, 2018). Orman ürünleri sanayi sektöründe kullanılan iş ekipmanları ve makine kaynaklı kazaların önlenmesi ve çalışma alanında alınması gereken tedbirlerden biride kişisel koruyucu donanımların kullanımınıdır (ÇSGB 2016; ÇSGB, 2018).

Bu donanımlar:

Baş koruyucu donanımlar: Vücudun baş bölgesine gelebilecek herhangi bir darbe ve cisim düşmesi gibi çevresel riskleri önleyici olarak kullanılan baretlerdir (ÇSGB, 2022).

İşitme koruyucu donanımlar: İşitme dokusunun zarar görmemesi için kullanılan kulak tıkaçları ve kulaklıklardır (ÇSGB, 2022).

Solunum koruyucu donanımlar: Çalışma ortamında çalışanın solunum sistemine zarar verecek ajanlara karşı kullanılan yarım ve tam yüz maskeleridir (ÇSGB, 2022).

Yüz ve göz koruyucuları: Yüz ve göz bölgesini toz, gaz, ışıma gibi fiziksel, kimyasal ve biyolojik ajanlara karşı koruyan vizör ve gözlüklerdir (ÇSGB, 2022).

Koruyucu giysiler: Bireysel kıyafetleri örten veya bunların yerini tutan tehlikelere karşı koruma sağlamak üzere imal edilmiş koruyucu özellik ihtiva eden giysilerdir (ÇSGB, 2016).

El ve kol koruyucu donanımlar: Çalışanı el kol yaralanmalarına karşı korumak amacı ile kullanım yeri ve malzeme özelliğine göre oluşturulmuş koruyucu nitelikteki eldivenlerdir (ÇSGB, 2016).

Ayak ve bacak koruyucu donanımlar: Çalışma alanında kayma, düşme, delinme gibi olaylar neticesinde oluşabilecek ayak ve bacak yaralanmalarına karşı uygun özellikte koruyuculuk sağlayan ayakkabı ve dizliklerdir (ÇSGB, 2016).

GEREÇ VE YÖNTEM

Ülkemizin Batı Karadeniz bölgesinde yer alan Bolu ve Düzce illeri, İstanbul ve Ankara arasında önemli geçiş güzergâhı üzerinde yer almaktadır. Buldukları konumların ortalama uzaklıkları İstanbul'a 262 km, Ankara'ya ise 191 km dir (Aydemir – Kazancı ve Ark., 2022). Türkiye İstatistik Kurumu 2021 (TÜİK) verilerine göre Bolu'da 320.014, Düzce'de 400.976 kişi yaşamaktadır (TÜİK, 2021). Bu illerde yaşayan çalışan sayıları incelendiğinde 4-1/a zorunlu sigortalı sayısı kapsamında Bolu'da 66.410, Düzce'de ise 82.818 kişi istihdam edilmektedir (SGK, 2022).

Bolu ve Düzce illerindeki orman varlığı, bu alandaki sanayin gelişiminde önemli bir çekici unsur oluşturur. Türkiye'de orman ürünleri sanayi sektörü ve faaliyet gösteren illerin iş yeri sayısı ve çalışan sayısı Tablo 4'de yer almaktadır (SGK, 2022).

Tablo 4: Orman ürünleri sektöründe faaliyet gösteren işyeri sayısı ve çalışan sayısı il bazlı sıralama.

Sıra No	İl Adı	İşyeri Sayısı	Çalışan Sayısı
1	İstanbul	9.396	65.433
2	Bursa	3.505	38.996
3	Ankara	3.387	20.607
4	İzmir	2.945	24.383
5	Kayseri	1.836	31.277
24	Düzce	298	4.532
41	Bolu	153	1.781
Türkiye Toplamı		41.210	335.894

Kaynak: SGK istatistik verileri kullanılarak yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 4'e göre İstanbul çalışan ve işyeri sayısı bakımından listenin en üst sırasında yer alırken, Düzce 298 işyeri sayısı ve 4532 çalışanla 24'üncü, Bolu 153 işyeri sayısı ve 1781 çalışanla 41'inci sırada yer almaktadır. Türkiye genelinde ise; 41.210 işyeri ve 335.894 çalışan bulunmaktadır.

2021 yılı için Bolu - Düzce illerinde orman ürünleri sanayi sektöründeki faaliyet grupları ve iş yeri sayısı Tablo 5'de yer almaktadır (SGK, 2022).

Tablo 5: Bolu – Düzce illerinde orman ürünleri sanayi sektörü faaliyet gruplarına göre iş yeri ve çalışan sayısı.

Faaliyet Grupları	Bolu		Düzce		Toplam	
	Sigortalı Sayısı	İşyeri Sayısı	Sigortalı Sayısı	İşyeri Sayısı	Sigortalı Sayısı	İşyeri Sayısı
Ağaç, Ağaç Ürünleri	1519	82	2397	145	3916	227
Kağıt ve Kağıt Ürünleri	10	3	98	6	108	9
Mobilya İmalatı	252	68	2037	147	2289	215
Toplam	1781	153	4532	298	6313	451

Kaynak: SGK istatistik verileri kullanılarak yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 5'e göre Bolu ve Düzce illerinde Ağaç, Ağaç ürünleri 227 iş yeri 3916 çalışan sayısı ile orman ürünleri sanayi sektörü bağlamında iş yeri ve sigortalı sayısı açısından en üst değerdeki alanı oluşturmaktadır. Mobilya imalatı 215 iş yeri ve 2289 çalışan sayısı ile ikinci sırada yer almaktadır. Kağıt ve kağıt ürünleri imalatı ise 9 iş yeri ve 108 çalışan istihdamı ile listenin son sırasında yer almaktadır. Bu illerde sektör toplamda 451 iş yerinden oluşmakta ve 6313 kişi istihdam edilmektedir.

Bolu ve Düzce illerinde orman ürünleri sanayi sektöründe çalışanların kişisel koruyucu donanım farkındalığı üzerine yapılan alan çalışması %95 güvenilirlikle 13 işletme (5 adet mobilya, 4 adet kereste, 2 adet levha, 2 adet kağıt) 371 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Koruyucu donanım farkındalığı ile orman ürünleri sanayi sektöründe malzeme işlenirken oluşan toz-yongaların, ahşabın ömrünü uzatmak için kullanılan tutkal ve boya mahiyetindeki ürünlerin meydana getirebileceği sağlık üzerine olumsuz etkilere karşı çalışanların bu konudaki farkındalık düzeyi incelenmiştir. Bu kapsamda oluşturulan anketin birinci bölümünde yaş, cinsiyet, eğitim durumu gibi demografik özellikler yer alırken, ikinci bölümde koruyucu donanım farkındalığını tespit etmeyi amaçlayan 5'li likert tipi ölçek ile hazırlanmış 7 adet soru yer almaktadır. Elde edilen veriler MS Excel paket programı ve istatistikî paket programı SPSS 26 (Statistical Package for Social Sciences) aracılığı ile analiz edilmiştir. Katılımcılara ait demografik özelliklerin ikili değişkene sahip (cinsiyet, medeni durum ve hiç iş kazası geçirdiniz mi) değişkenlerinin koruyucu donanım farkındalığında bağımsız örneklem t-testi analizi uygulanmıştır. İkinden fazla değişkene sahip demografik özellikler (eğitim durumunuz, yaşınız, toplam iş tecrübeniz, faaliyet alanı ve bu iş yerinde çalışma süreniz) için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizinde Post Hoc incelemesi ile analizlerin eşit olduğu durumlar için Tukey ve eşit olmayan durumlar için Games-Howell testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Faktör Analizi: SPSS programı üzerinden örneklem büyüklüğünün, faktör analizi yapmak için yeterli olup olmadığı tespiti için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi yapılmaktadır. Bartlett's Testi için istenen değer 0,05 den küçük olması gerekmektedir (Field, 2000). Yapılan çalışmada KMO değerinin 0,853 ve Bartlett's Test sonucu 0,001 olarak bulunmuştur.

Güvenilirlik Analizi: Aynı koşullarda tekrarlanan ölçümlerde elde edilen değerler kararlılık göstertesi olan güvenilirlik Cronbach Alfa (α) katsayısı ile ifade edilmektedir ve $0.5 \leq \alpha \leq 1$ arasında farklı değerlerde kabul edilebilir niteliktedir (Kılıç, 2016). Koruyucu donanım farkındalığı için Cronbach's Alpha (α) değeri 0,626 değeri ile kabul edilebilir aralıktadır.

Demografik Özelliklere Ait Bulgular:

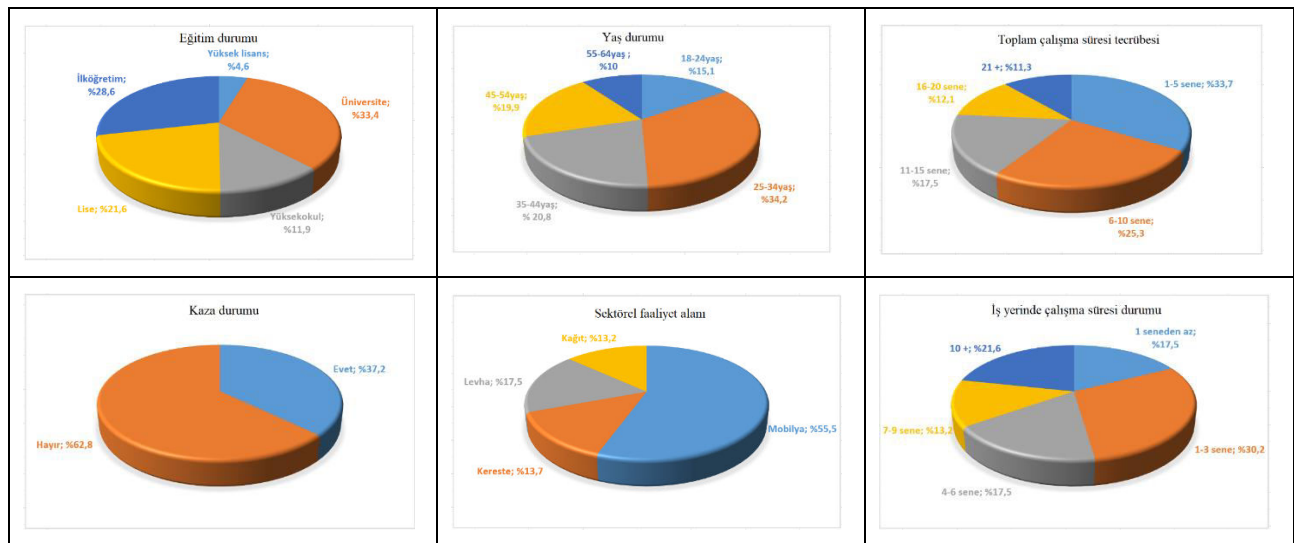
Katılımcılara ait demografik özelliklere ait bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6: Çalışma kapsamında katılımcılara ait demografik bulgular.

Demografik Özellikler	N (adet)	% (yüzde)	
Eğitim durumunuz?	Yüksek lisans	17	4,6
	Üniversite	124	33,4
	Yüksekokul	44	11,9
	Lise	80	21,6
	İlköğretim	106	28,6
Yaşınız	18-24	56	15,1
	25-34	127	34,2
	35-44	77	20,8
	45-54	74	19,9
	55-64	37	10
Cinsiyetiniz	Erkek	236	63,6
	Kadın	135	36,4
Medeni durumunuz	Evli	239	64,4
	Bekar	132	36,4
Toplam iş tecrübeniz?	1-5 sene	125	33,7
	6-10 sene	94	25,3
	11-15 sene	65	17,5
	16-20 sene	45	12,1
	21 +	42	11,3
Hiç iş kazası geçirdiniz mi?	Evet	138	37,2
	Hayır	233	62,8
Faaliyet alanı	Mobilya	206	55,5
	Kereste	51	13,7
	Levha	65	17,5
	Kağıt	49	13,2
Bu iş yerindeki çalışma süreniz?	1 seneden az	65	17,5
	1-3 sene	112	30,2
	4-6 sene	65	17,5
	7-9 sene	49	13,2
	10 +	80	21,6

Kaynak: SPSS paket programı kullanılarak yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

Araştırmaya katılan katılımcıların eğitim seviyesi incelemesinde %33,4'lük bölümü üniversite mezunu oluştururken, bunu 28,6'lık oranla ilköğretim, %21,6'lık oranla lise mezunları takip etmektedir. %34,2'lik değere sahip katılımcı 25-34 yaş aralığında, %63,6'lık değere sahip erkek katılımcı ve %64,4'lük katılımcının medeni durumunu "bekar" olarak belirtmiştir. Bununla birlikte iş tecrübesi %33,7'lik değerle 1-5 yıllık katılımcı oluştururken, iş kazası yaşanmışlığı ifadesine %62,8'lik kesim "hayır" yanıtı vermiştir. İşletmelerin faaliyet alanı analizinde %55,5'lik kesim "mobilya" alanında çalıştığını ifade ederken, "bu iş yerinde çalışma süreniz?" yargısına %30,2'lik katılımcı "1-3 sene" seçeneği olarak ifade etmişlerdir (Şekil 1).



Şekil 1: Demografik özellikler (eğitim durumu, yaş durumu, toplam çalışma süresi tecrübesi, kaza durumu, sektörün faaliyet alanı, iş yerinde çalışma süresi durumu) grafiği.

Kaynak: Yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

Demografik Özelliklerin Koruyucu Donanım Farkındalığı Bağlamında Analizi:

Demografik özelliklerden “eğitim durumu” ile “koruyucu donanım farkındalığı” analizi Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7: Eğitim durumu ve koruyucu donanım farkındalığı analizi.

Demografik özellik	Ortalama	Post Hoc	F	p
Eğitim durumu	a) İlköğretim	b-d	5,233	0,001
	b) Lise			
	c) Yüksekokul			
	d) Üniversite			
	e)Yüksek lisans			

Kaynak: SPSS paket programı kullanılarak yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

Koruyucu donanım farkındalığı ile eğitim durumu arasında anlamlı bir fark oluştuğu görülmüştür ($p<0,05$). Bu fark lise ve üniversite mezunları arasındadır. Üniversite mezunu katılımcılar daha fazla katılım göstermişlerdir. Aynı zamanda tüm kademelerde yüksek seviyede katılım görülmektedir.

Demografik özelliklerden “yaş” ile “koruyucu donanım farkındalığı” analizi Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8: Yaş ve koruyucu donanım farkındalığı analizi.

Demografik özellik	Ortalama	Post Hoc	F	p
Yaş	a) 18 - 24	a-b, a-c b-d	9,33	0,001
	b) 25 - 34			
	c) 35 - 44			
	d) 45 - 54			
	e) 55 - 64			

Kaynak: SPSS paket programı kullanılarak yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

Koruyucu donanım farkındalığı ile yaş grupları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu farkın meydana gelmesinde 18-24 yaş grubu hem 25-44 hem de 35-44 yaş grubu ile farkındalık meydana getirmiş, 18-24 yaş grubu daha düşük bir katılım göstermiştir. Ayrıca 45-54 yaş grubu 25-34 yaş grubuna göre daha az katılım göstermesi diğer bir farkındalığı meydana getirmektedir.

Demografik özelliklerden “iş tecrübesi” ile “koruyucu donanım farkındalığı” analizi Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9: İş tecrübesi ile koruyucu donanım farkındalığı analizi.

Demografik özellik	Ortalama	Post Hoc	F	p
İş tecrübesi	a) 1 - 5 sene	b-e	5,472	0,001
	b) 6 - 10 sene			
	c) 11 - 15 sene			
	d) 16 - 20 sene			
	e) 21 ve üzeri			

Kaynak: SPSS paket programı kullanılarak yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

Koruyucu donanım farkındalığı ile iş tecrübesi arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu farklılık 6-10 senelik iş tecrübesine sahip olanların 21 ve üzeri sene çalışan katılımcılara oranla daha yüksek katılım göstermelerinden kaynaklanmaktadır. Koruyucu donanım farkındalığında tüm gruplarda yüksek katılım görülmektedir.

Demografik özelliklerden “işletmenin faaliyet alanı” ile “koruyucu donanım farkındalığı” analizi Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10: İşletmenin faaliyet alanı ile koruyucu donanım farkındalığı analizi.

Demografik özellik	Ortalama	Post Hoc	F	p
İşletmenin faaliyet alanı	a) Mobilya	a-c, a-d	9,041	0,001
	b) Kereste			
	c) Levha			
	d) Kağıt			

Kaynak: SPSS paket programı kullanılarak yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

Koruyucu donanım farkındalığı ile işletmenin faaliyet alanı arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu anlamlı farklılığı oluşumu mobilya sektöründe çalışan katılımcıların hem levha hem de kereste sektörüne oranla yüksek katılım göstermelerinden kaynaklanmaktadır.

Demografik özelliklerden “cinsiyet” ile “koruyucu donanım farkındalığı” analizi Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11: Cinsiyet ile koruyucu donanım farkındalığı analizi.

Demografik özellik	Ortalama	Standart sapma	p
Cinsiyet	Kadın	4,37	0,388
	Erkek	4,17	

Kaynak: SPSS paket programı kullanılarak yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

Koruyucu donanım farkındalığı ile kadın erkek gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Koruyucu donanım farkındalığı değişkeninde hem kadınlar hem de erkekler yüksek değerde katılım göstermiştir.

Demografik özelliklerden “Bu iş yerinde çalışma süreniz nedir?” ifadesi ile “koruyucu donanım farkındalığı analizi Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12: Bu iş yerinde çalışma süreniz nedir? ifadesi ile koruyucu donanım farkındalığı analizi.

Demografik özellik	Ortalama	F	p
Bu iş yerinde çalışma süreniz nedir?	a) 1 seneden az	4,35	1,164
	b) 1-3 sene	4,23	
	c) 4-6 sene	4,18	
	d) 7-9 sene	4,24	
	d) 10 sene ve üzeri	4,22	

Kaynak: SPSS paket programı kullanılarak yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

Koruyucu donanım farkındalığı ile “bu iş yerinde çalışma süreniz nedir?” ifadesinin analizinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > 0,05$). Tüm çalışma sürelerine ait gruplarda yüksek katılım seviyesi görülmektedir.

Demografik özelliklerden “medeni durum” ile “koruyucu donanım farkındalığı” analizi Tablo 13’de yer almaktadır.

Tablo 13: Medeni durum ile koruyucu donanım farkındalığı analizi.

Demografik özellik	Ortalama	Standart sapma	p
Medeni durum	Evli	4,25	0,418
	Bekar	4,23	

Kaynak: SPSS paket programı kullanılarak yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

Koruyucu donanım farkındalığı ile medeni durum analizinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > 0,05$).

Demografik özelliklerden “hiç iş kazası geçirdiniz mi?” ifadesi ile “koruyucu donanım farkındalığı” analizi Tablo 14’de yer almaktadır.

Tablo 14: Hiç iş kazası geçirdiniz mi? ifadesi ile koruyucu donanım farkındalığı analizi.

Demografik özellik	Ortalama	Standart sapma	p
Hiç iş kazası geçirdiniz mi?	Evet	4,19	0,39
	Hayır	4,27	

Kaynak: SPSS paket programı kullanılarak yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

Koruyucu donanım farkındalığı ile “hiç iş kazası geçirdiniz mi?” ifadesinin analizinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > 0,05$).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bolu ve Düzce illerinde orman ürünleri sanayi sektöründe faaliyet gösteren firmalarda gerçekleştirilen bu çalışmada, çalışanların koruyucu donanım farkındalığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada yapılan analizler doğrultusunda demografik özellikler incelendiğinde katılımcıların %49,9’lük bölümünün yüksekokul, üniversite ve yüksek lisans düzeyindeki mezunlardan oluşması, bölgedeki orman ürünleri sanayi sektöründe çalışanların eğitim seviyesinin yüksek olduğu söylenebilir.

Katılımcıların yaş dağılımında %34,2’lik bölümü oluşturan 25-34 yaş aralığı, sektörde faaliyet gösteren çalışanların toplumun dinamik-üretken nüfusu tarafından oluşturulduğu şeklinde ifade edilebilir. Bu durum algı düzeyi yüksek bir kesimin, sektörde ağırlık göstermesi bağlamında değerlidir. Nitekim yaş değişkeni iş kazası ve meslek hastalıkları üzerine pozitif bir ayraç etkisi olması beklenen bir unsurdur.

Orman ürünleri sanayi sektöründe kadınların çalışmasında yasal açıdan herhangi bir ayırım bulunmamaktadır. Fakat sektörde özellikle mavi yaka olarak çalışan personelin, çalışma alanında fiziksel güç gerektiren durumlarla işin yürütümünü sağlaması, çalışmada erkek katılımcıların oranının %63,6 olarak bulunmasına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Toplam çalışma süresi ortalamasında %33,7’lik değer 1-5 yıl aralığında olması çalışanların, çalışma hayatlarının ilk dönemlerinde olduğunu göstermektedir. Bölgede orman ürünleri sanayi sektörünün uzun yıllar boyunca süregelen bir sektör olduğu dikkate alındığında mevcut yüzdesel değerler yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum

şirket kültürü ve marka imajı üzerine olumsuz etki gösterirken, özellikle küçük işletmelerde çalışan üzerinde yedeklenen bilgi birikimi açısından da olumsuz unsur oluşturduğu söylenebilir.

İş kazası oranının %37,2 değerinde olması, ortalama her 3 kişiden 1 kişinin kazaya maruz kaldığını göstermektedir. Türkiye’de orman ürünleri sanayi sektöründe bu değer 2021 yılı için %5,09 dur (SGK, 2022). Bu değeri gösterge olarak kabul ettiğimiz zaman, çalışmada elde edilen %37,2’lik değer için oldukça yüksek olduğu görülmektedir. İş kazalarındaki insan faktörünün etkileri doğrultusunda başta eğitim olmak üzere, risk analizlerini de kapsayan iyileştirici aksiyonlar gerekmektedir. Aynı sektör düzeyinde (Öztürk, 2016) yılında yapmış olduğu incelemede bu oranı %46,4 ve bir başka çalışmada ise (Ceylan, 2018)’de bu oranı %20,9 olarak belirtmiştir. Sektör düzeyinde farklı bölgelerde yapılacak çalışmalar iş kazası Türkiye atlası oluşturması açısından önem taşımaktadır.

İşletmenin faaliyet alanına yönelik yapılan incelemede %55,5’lik bölümün mobilya alanında çalışıyor olması mobilyanın diğer sektörlerle kıyasla daha fazla personel ile üretim faaliyeti gerçekleştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Mevcut iş yerinde toplam çalışma süresini belirlemeye dönük yapılan incelemede; “1 yıldan az” ve “1-3 yıl” seçeneğine verilen yanıtların toplam değerini oluşturan %47,7’lik değer, sektör düzeyinde çalışanların uzun soluklu bir çalışma içerisinde olmaması şeklinde yorumlanabilir. Ancak personel devir hızının birçok alt nedeni bulunmaktadır. Bu noktaların belirlenmesine yönelik daha detaylı çalışmalara ihtiyaç olmakla birlikte, mevcut durumun İSG kültürü ve ekip kültürü başta olmak üzere, birçok unsur üzerinde olumsuz etkisi olduğu söylenebilir. Bu durum işletmeler açısından da istenmeyen bir husustur.

“Koruyucu donanım farkındalığı” ile “eğitim durumu” analizinde üniversite mezunlarında görülen yüksek katılım, üniversite eğitimine sahip çalışanların iş hayatında kullanılan koruyucu donanım bilgisinde farkındalık meydana getirmesi olarak yorumlanabilir. (Çetin ve Beğik, 2021)’de yapmış olduğu çalışmada ilkökul mezunlarının işten atılmamak için kullanmakta olduğunu, üniversite mezunlarının ise daha çok gereklilik kapsamında değerlendirdiğini ifade etmiştir.

“Koruyucu donanım farkındalığı” ile “yaş” demografik özelliği analizinde, tüm yaş gruplarında görülen yüksek katılım, koruyucu donanımların çalışma hayatındaki tüm yaş grupları tarafından “gerekliliği ve önemindeki farkındalık bilinci” şeklinde yorumlanabilir. Çetin ve Beğik (2021)’de yapmış olduğu çalışmada 44 yaş ve üzerindeki çalışanların iş güvenliği kapsamında değerlendirdiği tespitinde bulunmuştur.

“Koruyucu donanım farkındalığı” ile “iş tecrübesi” analizinde, tüm gruplarda ortalamanın üzerinde katılım görülmektedir. Bu durum koruyucu donanımların önemi ve gerekliliğinin iş tecrübesinden bağımsız biçimde algılandığı şeklinde yorumlanabilir.

“Koruyucu donanım farkındalığı” ile “işletmenin faaliyet alanı” analizinde, tüm sektörler düzeyinde yüksek oranda katılım, orman ürünleri sanayi sektöründe koruyucu donanımlara olan yaklaşımın önemini göstermektedir.

“Koruyucu donanım farkındalığı” ile “cinsiyet” durumu analizinde, kadın katılımcılarda görülen yüksek katılım orman ürünleri sanayi sektöründe çalışan erkeklere nispeten pozitif yönde ayrıştığını göstermektedir. Çetin ve Beğik (2021)’de yapmış olduğu çalışmada benzer durum tespitinde bulunarak bu durumu; kadınların sağlığı ve iş güvenliği için ve iş yeri zorunluluğu gereği kullandığını ifade etmiştir.

“Koruyucu donanım farkındalığı” ile “bu işyerinde çalışma süreniz nedir?” ifadesinin analizinde, tüm gruplarda görülen yüksek katılım, çalışanlar tarafından koruyucu donanım bilincinin yüksek olduğunu göstermektedir.

“Koruyucu donanım farkındalığı” ile “medeni durum” analizinde, herhangi bir farkındalık görülmemesi, sektörde evli veya bekar olmanın koruyucu donanım farkındalığı oluşturmadığını göstermektedir.

“Koruyucu donanım farkındalığı” ile “hiç iş kazası geçirdiniz mi?” analizinde, herhangi bir farkındalık görülmemesi, çalışanların kazazede olup olmamanın koruyucu donanım farkındalığı oluşturmadığı şeklinde ifade edilebilir.

Yapılan analizler ve elde edilen sonuçlara bağlı olarak yapılacak öneriler şu şekilde ifade edilebilir:

- ✓ Eğitim seviyesinin yüksek olduğu görülen çalışmada iş kazalarının yüksek seviyede olması, alınan eğitimlerin çalışanlar tarafından içselleştirilmemesi ve çalışma hayatına yansımadağı şeklinde değerlendirilebilir. Okuryazar niteliğindeki yüksek eğitim seviyesini iş kazalarını önlemede “güçlü yön” olarak değerlendirerek, mevcut çalışanlara spesifik eğitim faaliyetleri sağlanmalıdır.
- ✓ Çalışanların yaş aralığı ağırlıklı düzeyde 25-34 olmasına karşın, çalışma sürelerinin uzun soluklu olmaması, çalışan devir hızı üzerine yapılması gereken iyileştirme faaliyetlerini zorunlu kılmaktadır. Ekip kültürü açısından olumsuz bir durum olan personel devir hızının düşürülmesine yönelik risk unsurları belirlenerek iyileştirme faaliyetleri sağlanmalıdır. Bu amaçla, toplu koruma önlemlerine, kişide koruma önlemlerine göre öncelik verilerek, koruyucu donanımların etkinliği artırılmalıdır.

- ✓ Orman ürünleri sanayi sektöründe koruyucu donanım farkındalığında kadın istihdamında görülen pozitif farkındalık, kadın çalışan istihdamında olumlu bir unsur oluşturmaktadır. Bununla birlikte koruyucu donanımların kaza nedeni ile meydana gelen zararı azaltmadaki etkisi göz önüne alınarak çalışanlar üzerindeki atalet ve gözlemler artırılarak, özel eğitimlerle iş kazaları üzerine pozitif etki sağlanabilir.
- ✓ Katılımcıların demografik özelliklerinde görülen yüksek katılım, çalışanların koruyucu donanım bilinci ve farkındalığına sahip olduğunu göstermekle birlikte, alan çalışması kapsamındaki iş kaza oranlarının yüksek seviyede olması, spesifik eğitim faaliyetleri ile iş sağlığı ve güvenliği kültürü oluşturacak çalışmaların yapılması gerektiğini göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Aydemir, K. P., Kazancı, G., Unsal, Ö., (2022). Determining urban heat island effect by remote sensing method in bolu city center. *ICONARP*, 10(2), 735-758.
- Bilir, N. (2021). *Türkiye’de Düünden Bugüne İş Sağlığı ve Güvenliği Hizmetleri* (1. Baskı). Sağlık ve Sosyal Yardım Vakfı. <https://ssyv.org.tr/wp-content/uploads/2021/03/TURKIYEDE-DUNDEN-BUGUNE-IS-SAGLIGI-1.pdf>
- Ceylan, G. (2018). *Orman Ürünleri Sanayiinde Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Bilincinin İncelenmesi (İzmir ve Balıkesir İlleri Örneği)* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Çetin, S. ve Beğik, V. (2021). İş sağlığı ve güvenliği’nde sürdürülebilir kişisel koruyucu donanım politikalarının uygulanması, *Uluslararası Mühendislik Araştırma ve Geliştirme Dergisi*, 13(1), 202-211.
- Demirbilek, T. ve Çakır, Ö. (2008). Kişisel koruyucu donanım kullanımını etkileyen bireysel ve örgütsel değişkenler, *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(2), 173-191.
- Eraslan, İ. (1977). *Orman Ürünleri Endüstrisi’nin Tanımı, Önemi, Türkiye’deki Gelişimi, Sınıflandırılması ve Entegrasyonu* (Yayın No: 2334). İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Erol, S. (2015). İş sağlığı ve güvenliği konusunda işveren çalışan ve devletin rolü. *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi*, 2 (4), 86-103.
- Field, A. (2000). *Discovering Statistics using SPSS for Windows*, Sage Publications.
- İş Sağlığı ve Güvenliğine İlişkin İşyeri Tehlike Sınıfları Tebliği, (2012, 26 12). Resmi Gazete (No:28509). Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/12/20121226-11.htm>
- Kara, O., Şahin, Ö., Bekar, İ. ve Kayacan, B. (2019). Endüstriyel ağaç ve ahşap ürünleri sektörünün uluslararası rekabet gücü analizi: Türkiye örneği. *Ekonomik ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 15-32.
- Keskin, H. (2009). *Kümelenme ve Sektörel Bağlantıları Açısından Isparta İli Orman Ürünleri Endüstrisinin Değerlendirilmesi* [Yayımlanmış doktora tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Kişisel Koruyucu Donanımların İşyerlerinde Kullanılması Hakkındaki Yönetmelik, (2013, 07 2). Resmi Gazete (No. 28695). Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/07/20130702-2.htm>
- Koç, K. H., Dilik, T. ve Kurtoğlu, A. (2017, Kasım, 15-16). *Türkiye orman ürünleri endüstrisine stratejik bir bakış* [Sözlü sunum]. 4. Ulusal Ormancılık Kongresi, Antalya, Türkiye.
- Öztürk, K. (2016). *Orman Ürünleri Sanayi Sektöründe İş Sağlığı ve Güvenliğine Yönelik Çalışan Algısının İncelenmesi* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi
- Sosyal Güvenlik Kurumu. SGK İstatistik Yıllığı. 2022 [Erişim Tarihi: 06.03.2022], Erişim Adresi: http://www.sgk.gov.tr/wps/portal/sgk/tr/kurumsal/istatistik/sgk_istatistik_yilliklari
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, İş Sağlığı ve Güvenliği Genel Müdürlüğü. (2016). *Kişisel koruyucu donanımlar*. <http://www.mku.edu.tr/files/1060-5e749fa0-eb3a-4de3-83ec-e3c0a3e14098.pdf>
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, İş Sağlığı ve Güvenliği Genel Müdürlüğü. (2018). *Ağaç ürünleri imalatı sektöründe iş sağlığı ve güvenliği rehberi*. <https://www.csgb.gov.tr/medias/10843/ag-ac-u-ru-nleri-i-malat%C4%B1-rehberi.pdf>
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, İş Sağlığı ve Güvenliği Genel Müdürlüğü. (2022). *Baş koruyucu donanımlar* [Broşür]. <https://www.csgb.gov.tr/media/88677/basboyun-brosur-202205.pdf>
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, İş Sağlığı ve Güvenliği Genel Müdürlüğü. (2022). *Solumun koruyucu donanımlar* [Broşür]. <https://www.csgb.gov.tr/media/88682/solumun-koruyucu-brosur-202205.pdf>

- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, İş Sağlığı ve Güvenliği Genel Müdürlüğü. (2022). *İşitme koruyucu donanımlar* [Broşür]. <https://www.csgb.gov.tr/media/88679/isitme-brosur-202205.pdf>
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, İş Sağlığı ve Güvenliği Genel Müdürlüğü. (2022). *Yüz ve göz koruyucular* [Broşür]. <https://www.csgb.gov.tr/media/88684/yuz-goz-koruyucu-brosur-202205.pdf>
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, İş Sağlığı ve Güvenliği Genel Müdürlüğü. (2022). *Ayak ve bacak koruyucu donanımlar* [Broşür]. <https://www.csgb.gov.tr/media/88685/ayakkabi-brosur-202205.pdf>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2021). *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=45500>
- Yılmaz, F. (2009). *Avrupa Birliği ve Türkiye’de İş Sağlığı ve Güvenliği: Türkiye’de İş Sağlığı ve Güvenliği Kurullarının Etkinlik Düzeyinin Ölçülmesi* [Yayımlanmış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.



Milli Eğitimde Yöneticilik ve Kadınlar: Tuzla Örneği

Management And Women In National Education: The Example Of Tuzla

ÖZET

Sanayi devriminin ortaya çıkmasıyla birlikte meydana gelen bilimsel, teknolojik ve sosyal dönüşümler, insanlara farklı bir bakış açısı kazandırmıştır. Topluların ve toplumlar içerisinde ortaya çıkan örgütlerin insana bakış açıları değişmiş/değişmektedir. Bu durum neredeyse yirmi yılda bir ortaya çıkmaktadır. Bu durum değişimin hızı ile ilgili önemli bir göstergedir. Hümanizm, liberal düşünce, eşitlik ve demokrasi kavramları bu süreçle birlikte önem kazanmaya başlamıştır. İnsanın önem kazanmasıyla birlikte cinsiyet, ırk, dil, din gibi farklılıklara dayalı örgütlenme modelleri önemini kaybetmiş bununla birlikte insanların kabiliyet ve yetenekleri daha önemli hale gelmiştir.

Şüphesiz ki kadınların yüksek oranda çalıştığı kurumlardan birisi de milli eğitim bakanlığıdır. Ne var ki oransa olarak fazla olmasına rağmen Milli Eğitim Bakanlığında kadın yönetici sayısının aynı oranda olmadığı görülmektedir. Bu çalışma Tuzla örneğinden hareketle kadın yöneticilerinin çalışma durumunu öğretmenler gözüyle irdelemektedir. Araştırma kadın yönetici sayısının azlığının altında yatan faktörlere odaklanmaktadır. Kadınların yönetim kademelerindeki azlığının altında yatan etmenlerin araştırılması ve çalışan öğretmenlerin kadın yöneticilerle ilgili algılarının belirlenmesi kadınlarla ilgili politikalar yürüten kurumlara katkı sunacak aynı zamanda alandaki tartışmalara da farklı bir boyut kazandıracaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yönetimi, Kadınlar, Milli Eğitim Bakanlığı, Tutum

ABSTRACT

The scientific, technological and social transformations that occurred with the emergence of the industrial revolution gave people a different perspective. The perspectives of the societies and the organizations that emerged in the societies have changed / are changing. This situation occurs almost every twenty years. This is an important indicator of the speed of change. The concepts of humanism, liberal thought, equality and democracy began to gain importance with this process. Organization models based on differences such as gender, race, language, and religion have lost their importance as people gain importance, however, people's abilities and talents have become more important.

Undoubtedly, one of the institutions where women work at a high rate is the Ministry of National Education. However, it is seen that the number of female administrators in the Ministry of National Education is not the same, although it is proportionally higher. This study examines the working situation of female administrators from the perspective of teachers, based on the Tuzla example. The research focuses on the factors underlying the low number of female managers. Investigating the factors underlying the scarcity of women in management positions and determining the perceptions of working teachers about female administrators will contribute to the institutions that carry out policies regarding women, and will also add a different dimension to the discussions in the field.

Keywords: Educational Administration, Women, Ministry of National Education, Attitude

GİRİŞ

İş yaşamında cinsiyet tartışmalarının kökleri eskiye dayansa da konunun güncel ve yeni olduğu söylenebilir. Kültürel, iktisadi, sosyal ve siyasal süreçlerin değişmesi özellikle üretim biçiminin dönüşmesi bu dönüşümün en büyük göstergelerindedir. Kuşkusuz ki kadınların iş yaşamına katılmaları kapitalizm ve değişen şartlarla da ilgilidir. Çalışma yaşamında işçi olarak giren özellikle ucuz işgücü için istihdam edilen kadınların hem ülkemizde hem de dünyada bakış aynı düzeyde olmuştur. Çalışan sayısı açısından neredeyse erkeklerle aynı hatta fazla sayıda olmasına karşın kadın yönetici sayısının o oranda olmadığı çalışma istatistiklerinin incelenmesinden ortaya çıkmaktadır. Kadınların iş yaşamındaki aktifliklerinde yerel ve bölgesel unsurların etkili olduğunu da teslim etmek gerekir. Özellikle kadın yönetici sayısının azlığı incelendiğinde öncelikli olarak içinde bulunan toplumsal yapının etkili olduğu göze çarpmaktadır. Bunun dışında en önemli sebeplerden bir tanesi de kadınların sorumlulukların ve kadınlardan beklentilerin fazla olması olarak görülmektedir.

Modern dönemlerde ve bilhassa sanayi devriminin ortaya çıkma süreciyle birlikte ortaya çıkan bilimsel gelişmeler, insanlara yeni bir perspektif kazandırmıştır. Toplular ve toplumsal örgütlenme modellerinin insana bakış açısı liberalizm, hümanizm, eşitlik ve demokrasi kavramlarıyla birlikte dönüşmüştür. Teknoloji ve kitle iletişim araçları bu dönüşümü daha da hızlandırmıştır. Hümanist yaklaşımlar sonucunda insana verilen değer armasıyla beraber ırk, cinsiyetçilik, din ve dil, din gibi insani farklılıklar tali bir konuma düşmüş buna karşın bireylerin bilgi, yetenek, kabiliyet ve becerileri ön plana çıkmıştır(Köroğlu, 2006, s. 1). Bu değişim ve dönüşümlerle birlikte bilhassa çalışma

Nebahat Türk ¹
Şeyda Uzun Kahraman ²
Tarık Çelik ³
İrem Sarıaltın ⁴

How to Cite This Article

Türk, N., Kahraman, Ş. u.,
Çelik, T. & Sarıaltın, İ. (2023).
“Milli Eğitimde Yöneticilik ve Kadınlar: Tuzla Örneği”,
Journal of Social, Humanities
and Administrative Sciences,
9(63):2710-2722. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.69212>

Arrival: 03 March 2023
Published: 30 April 2023

International Journal of Social,
Humanities and Administrative
Sciences is licensed under a
Creative Commons Attribution-
NonCommercial 4.0
International License.

This journal is an open access,
peer-reviewed international
journal.

ve yöneticilik alanlarında olmak üzere çoğu alanda arka planda kalan/itilen kadınlar, değişen toplumsal dinamiklerle beraber iş yaşamında daha çok aktif olmaya başlamış ve görünürlükleri artmıştır. Dünyadaki değişim ve dönüşümler Türkiye'yi de etkilemiş böylece kadınlar ekonomik, sosyal ve kültürel anlamda çalışma hayatındaki görünürlükleri pozitif yönde gelişim göstermiştir. Ne var ki kadınların çalışma hayatında görünürlükleri artmakla birlikte yönetimdeki kadın sayısının benzer bir artış yaşandığı söylenemez. Kadınların çalışma oranıyla yönetici pozisyonunda bulunma oranları arasında makas bulunmaktadır (Uçan, 2012, s.1). Esasen Türk toplumunun halen ataerkil bir yaşam düzenine sahip olduğu söylenebilir. Bu tür bir sosyal yapıda erkekler daha çok yöneten kadınlar ise yönetilen konumunda olur. Nitekim kadın oranının çalışma sahalarında artmasına rağmen kadın oranlarının yönetimde az olması erkeklerin hâkim konumunda olduğunu göstermektedir. Topluma kök salmış yerleşik değer yargıları erkeğin lehine, kadınların ise aleyhinedir. Bu anlamda yönetimin de erkeklere özgü bir yeterlilik olduğu yönüne kanı hakimdir denilebilir. Öyle ki çalışan kadınların, inisiyatif almasını gerektiren örgütsel pozisyonlarda görev alması kimi açılardan hoş karşılanmamaktadır (Sefer, 2006, s.1).

Şüphesiz ki kadınların yüksek oranda çalıştığı kurumlardan birisi de milli eğitim bakanlığıdır. Ne var ki oransa olarak fazla olmasına rağmen Milli Eğitim Bakanlığında kadın yönetici sayısının aynı oranda olmadığı görülmektedir. Bu çalışma Tuzla örneğinden hareketle kadın yöneticilerinin çalışma durumunu öğretmenler gözüyle irdelemektedir. Araştırma kadın yönetici sayısının azlığının altında yatan faktörlere odaklanmaktadır. Kadınların yönetim kademelerindeki azlığının altında yatan etmenlerin araştırılması ve çalışan öğretmenlerin kadın yöneticilerle ilgili algılarının belirlenmesi kadınlarla ilgili politikalar yürüten kurumlara katkı sunacak aynı zamanda alandaki tartışmalara da farklı bir boyut kazandıracaktır.

Yöntem

Bu araştırmanın yürütülmesinde, genel olarak durum analizi yöntemi kullanılmıştır. Durum analizi belli bir sorun, problem ve inceleme alanına yönelik betimsel bir yaklaşım biçimidir. Burada araştırmaya konu durum, var olduğu koşullar içinde manipüle edilmeden, araştırmacının öznel konumundan bağımsız bir şekilde tanımlanır verilere ve sahadaki gerçeklere müdahale edilmez. Araştırmacı tarafsız bir şekilde verileri ortaya koyar, gerektiğinde yorumlamaya çalışır, bu yorum çerçevesinde gerçekleri değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Araştırılan olgu araştırmacıdan bağımsız olarak ortadadır. Araştırmacının görevi onu uygun bir şekilde "gözleyip", verileri toplayıp bu veriler ışığında belirleyebilmektir (Karasar, 2003).

Durum analizi için araştırmanın evreni İstanbul iken örneklem Tuzla'da çalışan öğretmenlerdir. Burada çalışan öğretmenlerle yapılan anketler sonucunda oluşan bu makalede araştırmanın veri toplama aracı olarak Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Aycan ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen bu ölçek, örneklemeden toplanan verilerin analizine göre son şeklini almıştır. Toplanan veriler için SPSS programı kullanılmış ve verilerin güvenilirlik ile geçerliliği test edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma bağlamında elde edilen verilerin çözümlemesi için SPSS 15.0 programından yararlanılmıştır. Bu verilerin güvenilirliği Cronbach's Alpha (α) katsayısı hesaplanarak doğrulanmış ve hata payı .05 olarak telaki edilmiştir. Ölçeğin her bir değişkeninden çıkan puanların yükseklik durumu, o değişkenden ait kadın yöneticilere yönelik tutumun pozitif yönde olduğuna işaret etmektedir. Kadın yöneticilerle ilgili tutumların seviyesini ortaya koyma hedefiyle frekans ve yüzdelere, aritmetik ortalamalar ve standart sapmaların yanı sıra kadın yöneticilere yönelik yaklaşımların kıdem değişkenlerine, yaş, cinsiyet ve medeni hal göre anlamlı bir farklılık ortaya koyup koymadığı da t-testi, Mann-Whitney U, tek yönlü ANOVA ve Kruskal-Wallis H ile doğrulanmıştır.

Yönetim ve Kadın: Güncel Durum

Kadınlar tarih boyunca çeşitli nedenlerle tarih boyunca çalışma hayatında uzak tutulmuştur. Ancak modernleşme süreciyle birlikte kadınlar da çalışma hayatına girmiş ve sahip oldukları bilgi ve becerileri iş hayatına yansıtmaya başlamış, kayda değer başarılar ortaya koymuşlardır. Kadınların sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik ve bilim alanındaki yükselişleri bir nevi emek sömürsü ve "çalışan işçi" bozusununu kendisiyle beraber getirmiş, yöneticilik kademesi ise geri planda kalmıştır. Kadınların sahip oldukları başarı motivasyonları onları çalışma hayatında yükselmeye sevk etmiş bununla beraber "çalışan işçi" pozisyonundan "yönetici" kademesine gelmesine toplumsal dezavantajlar nedeniyle yeterince etki edememiştir. Kadının evle ilişkilendirilmesi, çocuklara daha çok kadınların bakması, toplumun bakış açısı ve kimi açılardan baskıları gibi hususlar kadınların kendisini geliştirmesini zaman zaman engellemiştir (Negiz ve Yemen, 2011, s. 196). Bu çerçeveye bağlı olarak kadınlar çoğunlukla bilgi birikimi gerektirmeyen işlerle uğraşmış, profesyonel iş yaşamı dışındaki "işlerine" de vakit ayırmaya çalışmıştır. Bu durumun bir sonucu olarak yönetimle ilgili alanlar daha çok erkeklerin "tekelinde" olan yerlerle temayüz olmasıyla sonuçlanmıştır. Yöneticiliğin daha çok erkek egemen bir karakterle özdeşleşmesi karar verici konumunda olarak daha

çok erkeklerin aldığı kararların uygulayıcısı olarak çalışmalarıyla sonuçlanmıştır (Yıldız, 1998, s. 271). Kadınların çalışma hayatında profesyonel beceriler elde etmeleri, iş yaşamında aynı zamanda yöneticilik isteğinde bulunmalarına da kaynaklık etmiş, kadınlar yöneticilik pozisyonlarında da çalışmayı talep eder hale gelmiştir.

Türkiye’de kadınların çalışma durumu ve yönetim organizasyonlarındaki konumu dünyadaki örnekleriyle paraleldir. Türkiye’de pek çok meslek alanlarında olduğu gibi, kadınların daha çok kamu sektörünü tercih ettikleri söylenebilir. Aslında bu tercihin erkekler için de geçerli olduğu belirtilmelidir. Özel sektörden farklı olarak devlet güvencesi, düzenli gelir, çalışma saatlerinin belirginliği, emeklilik koşullarının netliği kamu sektörünün tercih edilmesinde temel faktördür. Nitekim istatistiklere bakıldığında Türkiye’de istihdam alanında amiral gemi konumunda olan alanın kamusal alan olduğu görülmektedir. Ne var ki kamuda kadın çalışan sayısı her yıl artmış olmakla beraber yönetici olan kadın sayısı yavaş ilerlemiştir ve bu ilerleme her zaman erkeğin gerisinde olmuştur (Yavuz, 2011, s. 70). Bu durumun istatistiklere de yansıdığı söylenebilir. Aşağıda TÜİK 2014 verileri tablo 1. halinde gösterilmektedir. Bu tabloda Cumhuriyet Savcısı, Hakim, Büyükelçi ve Bakan olarak görev yapan kadın ve erkeklerin, 2000-2013 yılı karşılaştırmalı sayıları yer almaktadır. Bu tabloda görüldüğü üzere erkeklerin yönetici pozisyonları ve kadınlara göre oranlarının fazla olması geçerli bir durum olarak yıllara göre istikrarını korumuştur.

Tablo 1: Mesleklere göre kadın-erkek sayıları

Yıl	Cinsiyet	MESLEKLER			
		Cumhuriyet Savcısı	Hakim	Büyükelçi	Bakan
2000	Kadın	100	2599	8	0
	Erkek	2776	3973	166	36
2013	Kadın	311	3232	26	1
	Erkek	4375	5672	188	24

Kaynak: www.tuik.gov.tr

(Erişim Tarihi: 17.02.2014)

Bu veriler kadınların erkeklere göre yöneticilik konumlarının daha az olduğunu ancak yıllara göre bazı alanlarda yönetim konusundaki beceri, yetkinlik ve etkinliklerini ise artırdıklarını göstermektedir. Bu anlamda kadınların yönetim konusunda istenilen düzeyde olmasa da zaman içerisinde konumlarının güçlendirdikleri söylenebilir. Bilişim alanlarının gelişmesiyle birlikte teknoloji, insan kaynakları, pazarlama, halkla ilişkiler, reklamcılık, müşteri hizmetleri, kamu sektörü benzeri mesleklerde kadın yöneticilerinin de hatırı sayılır bir sayıya ulaştıkları söylenebilir. Ancak burada dikkat çeken husus bu yöneticilik olgusunun daha çok orta kademelerle ilgili olduğudur. Nitekim yapılan araştırmalara göre profesyonel gelişim alanlara rağmen pek çok gelişmiş ülkede dahi, üst yönetim kademelerinde kadınların geride oldukları görülmektedir (Pamukoğlu 2004, s. 91).

Kadınların içinde buldukları şartlardan dolayı yönetim kademelerine gelme konusunda erkeklere göre daha fazla çalışması gerektiği bir realitedir. Kadınların yönetim kademelerinde geride olmaları, biyolojik/anatomik bir nedenden değil, daha çok sosyal, kültürel ve çalışma şartlarının oluşturduğu dez avantaj nedeniyledir. Kadınların yönetim kademesine gelmesi için ya çok çalışması, ya sosyo ekonomik olarak üstü sınıfta yer alması gerekmektedir. Nitekim yönetime orta yönetim kademesinden üst yönetim kademesine gelen sınırlı sayıdaki kadınların ortaya koymuş olduğu profil bu tür bir çerçeveye işaret etmektedir. Örneğin Yavuz'a (2011, s. 71) göre; Türkiye'deki yüksek mevkilerde bulunan kadınlar genel olarak ekonomik bakımdan sermayesi yüksek ailelerden gelmektedir. Buna göre üst kademelerde yaklaşık olarak %6'lık bir dilime denk gelen kadın yöneticilerinin %53'nün babası bürokrattır. Bu kadınların çoğunluğu Türkiye'de standartları yüksek özel okullarda ya da yurtdışında çeşitli üniversitelerde lisans ve yüksek lisans eğitimi almışlardır. Bu imkânlar kadınların herhangi bir sorunla karşılaşmadan, gündelik hayat içerisinde kendilerine engel olabilecek sosyal baskılara maruz kalmadan ve fazla zorlanmadan yükselmelerine katkı sunmuştur. Dolayısıyla kadınların üst yönetim konumunda olmaları güçlü bir sosyal sermaye, iktisadi güçleri ve daha fazla performans göstermeleriyle de ilgili olmuştur.

Milli Eğitim ve Kadınların Durumu

Daha çok verim merkezli olan günümüz kapitalist çalışma hayatı içerisinde kadınların her alanda yer almaları aynı zamanda verimin artırılması, insan kaynaklarının stratejik bir şekilde kullanılması ile de ilgilidir. Bu çalışma alanı içerisinde kadınların gelenekselleşmiş iş alanları içerisinde kalmaları ve sektörün dışında kalmaları zor bir durumdur. Nitekim kadınların meslek grupları içerisindeki konumları belirginleşmiştir. Modern dönemin en kitlesel faaliyeti olan ve Türkiye’de de istihdam alanında en fazla insan kaynağına sahip olan Milli Eğitim Bakanlığı bu belirgin alanlarının başında gelmektedir. Bu istihdam alanı içerisinde kadınların en fazla zorlandıkları husus ise erkek meslektaşları karşısında rekabet etme konusunda dez avantajlı oldukları hususun yöneticilik olduğu anlaşılmaktadır. Üstelik bu husus sadece gelişmekte olan ya da gelişmemiş ülkeler için söz konusu değil, aynı zamanda gelişmiş ülkeler içinde olduğu vurgulanmalıdır (Tikici, 1998, s. 58). Bu duruma eğitim sektörü ve okullar da dâhildir. Kadınların eğitim sektörüne işgalleri eski olmakla birlikte okul yönetiminde yer almalarının tarihi 1872’li yıllara kadar uzanmaktadır. Ancak üst düzey yönetici olarak ilk kadın İlçe Milli Eğitim Müdürü 1968, ilk kadın İl Milli

Eğitim Müdürü'nün atanması ise 1990 yılında gerçekleşmiştir (Aydın, 2009). İlk kadın Milli Eğitim Bakanı'nın ise 2009'da atandığı görülmektedir.

Üst düzey yönetici oranı az olmakla birlikte Türkiye'de kamu sektöründe kadınların en fazla istihdam edildikleri alanın milli eğitim sistemi olduğu söylenebilir. Çalışma şartları, hitap edilen öğrencilerin yaşları bilhassa okul öncesi ve ilköğretim kademelerinde, kadınların "annelik rolü" ve kadının doğal yapısıyla paralel bir şekilde konumlandırılarak çerçevelenmektedir. Öğretmenlik bu boyutuyla kadının geleneksel rolleriyle ilişkilendirilen, onların geleneksel olarak birey şekillendirme rollerinin bir uzantısı ve devam ettirebildiği bir meslek olarak kodlanmaktadır. Bu açıdan kamusal alanda öğretmenliğin önemli ölçüde bir kadın mesleği olarak kodlandığı söylenebilir. Ne var ki kadınların öğretmenlik mesleği içerisinde sayılarının fazla olmasına rağmen, müfettiş, okul müdürleri ve MEB merkez teşkilatı yöneticileri arasındaki sayıları sınırlıdır (Ünal, 2003, s. 108). Bu çerçeveyi istatistiklerde de görmek mümkündür. Örneğin 19 Nisan 2008'de Milli Eğitim Bakanı'nın yaptığı açıklamaya göre, 81 hiç birinde il milli eğitim müdürü olarak kadın bulunmamaktadır. Öte yandan 922 ilçe milli eğitim müdüründen sadece 5 tanesinin kadın müdür olduğu belirtilmiştir. Bu verilere göre Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşar Yardımcılarının hepsi erkek iken, 16 Genel Müdürlükten sadece Kız Teknik Öğretim Genel Müdürü kadın olarak belirtilmiştir. 40 Genel Müdür Yardımcısının arasında da kadın Genel Müdür Yardımcısı sayısı sadece 3 olarak verilmiştir. Yine bu verilere göre 77 Daire Başkanı'ndan 8'i, 422 Şube Müdürü'nün 69'u kadın yöneticidir (Sağlam ve Bostancı, 2012, s. 142-143).

Milli Eğitim Bakanlığı çerçevesinde yöneticilik incelendiğinde ve okul yöneticiliğinin tarih içerisindeki durumu analiz edildiğinde bu yöneticilerin öğretmenler arasında seçildiği görülmektedir. Ne var ki atanacak olan yöneticilerin bilgi ve beceri konusunda zaman ve zeminin gerektirdiği donanımlara sahip olması sağlıklı bir eğitim süreci için gerekli olduğunu düşünen bakanlık 23.09.1998 tarih ve 23172 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Atama ve Yer Değiştirmeye İlişkin Yönetmelik ile okullarda yönetici olacak öğretmenlerin bir takım becerilere sahip olması gerektiği ile ilgili düzenlemeler getirmiştir. Bu uygulamayla yöneticilerin seçimini sınava tabi tutulmuş, öte yandan bir takım hizmet içi uygulamalar getirilmiştir. Bu karar okul yöneticiliğinde kıdemden ziyade bilgi ve becerinin önemsendiğini göstermesi açısından önemlidir. Elbette bakanlık tecrübeye, sahadaki yetkinliğe ve kıdem durumuna da bakmıştır. Ancak burada geçmişe takılmak yerine geleceğe dönük kararların alınması ve adımların buna göre atılması çok daha önemsenen bir husus olarak belirlenmiştir (Bursalıoğlu, 2000, s. 209). Milli Eğitim Bakanlığının tecrübeden ziyade yetkinliği merkeze alan politikaları kadınların da yöneticilik konularında çalışmalarının önünü açmıştır. Ancak bu süreç kadınların görünürlüklerini artırmayla birlikte yeterli seviyede olduğu söylenemez. Buna rağmen erkeklerin kadınlara göre yöneticilik oranları çok daha fazladır. Örneğin bu yönetmeliğin yayınlandığı ilk dönemlerde, ilköğretim I. ve ilköğretim II. kademedeki kadın öğretmenlerin oranı % 44 olduğu halde, aynı okullardaki kadın yöneticilerin oranı sadece %5,7'de kalmıştır. Kadın öğretmenlerin yönetici olma isteklerindeki motivasyona rağmen yönetici oranının düşük olması, kadınların yönetici olmalarına karşı toplum içerisinde yer almış menfi tutumun boyutlarını ortaya koymaktadır (Altınışık, 1999).

Zaman içerisinde eğitim kademelerinde kadın öğretmen sayısının artması, örneklik oluşturma açısından da kızların okullaşmasına pozitif etki etmiştir. Türk toplumunda uzun yıllar boyunca erkeklere göre dez avantajlı bir şekilde eğitim süreçlerine katılmalarına pozitif etki etmiştir. Çünkü erkeklerde olduğu gibi kadın öğretmen ve okul müdürleri de öğrencilere örnek olarak onların hayatlarını önemli oranda etkilemektedirler. Dolayısıyla kadın öğretmenlerin sayısındaki artışın ve kadın yöneticilerinin milli eğitimdeki oranlarının artması kızların eğitim faaliyetlerine katılmalarını pozitif etkilemektedir. Bu açıdan kadınların etkinliği bir birine bağlı bir takım süreçlere göre bağlıdır. Örneğin Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2010-2011 yılı verilerine göre merkez, taşra ve okul/kurumlarda çalışmakta olan 82.978 yöneticinin % 11,9'unu (9.853) kadınlardan oluşmaktadır (KSGM, 2012, s. 15). Milli Eğitim Bakanlığınca çıkartılmış olan yönetmeliklerle yönetici atamalarında kadınlara pozitif ayrıcalıkların tanındığı bir takım düzenlemeler yapıldığı halde ve üstelik kadınların önünde yönetici olma yönünde belli bir engel olmamasına rağmen kadınların yöneticilik içerisindeki sayılarının az olması halen çeşitli faktörlere bağlı olarak kadınların dez avantajlı olduklarının en büyük göstergelerinden birisidir.

Araştırmanın Bulguları ve Yorum

Araştırmanın ilk bölümlerinde kadınların güncel durumu ve ülkemizde gelinen aşma ile ilgili çeşitli analizlere yer verildi. Bu bölümde ise sahada toplanan verilere ışığında elde edilen bulgulara ilişkin yorumlara yer verilecektir. Bu kapsamda elde edilen veriler istatistikleştirilerek tablolar halinde sunulmuş, akabinde ise verilerden hareketle yapılacak olan çıkarımlara yer verilmiştir. Tablolardaki verilerin analizinde frekans analizi, tek yönlü ANOVA ve t testi kullanılmıştır.

Katılımcıların Cinsiyet Özellikleri İle İlgili Veriler

Araştırma çerçevesinde anket yapılan öğretmenlerin cinsiyeti ile ilgili veriler tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2: Cinsiyet Değişkeni İçin Betimsel Veriler

Cinsiyet	F	%
Kadın	43	79,6
Erkek	11	20,4
Toplam	54	100,0

Bu kapsamda araştırma için örneklem seçilen öğretmenlerin 43' ü (%79,6) kadın, 11' i (%20,4) erkektir. Milli eğitimde kadınların fazla olmasından dolayı örneklem grubunda da kadınların oranı fazla çıkmıştır.

Tablo 2.1 : Yaş Değişkeni

Yaş	F	%
20-30	18	33,3
31-40	25	46,3
41-50	9	16,7
51 ve üzeri	2	3,7
Toplam	54	100,0

Tablo 2.1.'deki verilere göre araştırma için örneklem olarak seçilen öğretmenlerin 18' i (%33,3) 23-30, 25' i (%46,3) 31-40, 9' u (%16,7) 41-50 ve 2' si (%3,7) 51 ve üstü yaş aralıklarındadır.

Tablo 2.2: Medeni Hal Değişkeni

Medeni Hal	F	%
Evli	43	79,6
Bekar	11	20,4
Toplam	54	100,0

Tablo 2.2.'de ortaya çıktığı gibi araştırma için örneklem olarak seçilen öğretmenlerin 43' ü (%79,6) evli, 11' i (%20,4) bekaardır.

Tablo 2.3: Çalışma Süresi Değişkeni İçin Betimsel Değerler

Çalışma Süresi	F	%
1-5 yıl	12	22,2
6-10 yıl	17	31,5
11-15 yıl	12	22,2
16-20 yıl	7	13,0
21 yıl ve üzeri	6	11,1
Toplam	54	100,0

Tablo 2.3.'de görüldüğü gibi araştırmanın örneklemine oluşturan öğretmenlerin 12' si (%22,2) 1-5 yıl, 17' si (%31,5) 6-10 yıl, 12' si (%22,2) 11-15 yıl, 7' si (%13,0) 16-20 yıl ve 6' sı (%11,1) 21 yıl ve üstü çalışma süresine sahiptir.

Uygunluk Sonuçları ve Veriler

Tablo 2.4: Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği İçin Kolmogorov-Smirnov Testi

	Görev Rol Davranışları	İlişkisel Rol Davranışları	Çalışma Ahlakı
KS-Z	1,041	1,429	0,867
P	0,228	0,034	0,440

($p > 0,05$)

Tablo 2.4' e göre $p > 0,05$ çıktığından 50 öğretmenle yapılan Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği anketi, Görev Rol Davranışları alt ölçeği ile Çalışma Ahlakı alt ölçeği dengeli bir dağılıma uygundur. Bu normal dağılım durumu elbette ki çeşitli yöntemlerle ortaya konulmaktadır. Bu kapsamda araştırma çerçevesinde yapılan ölçeklerin normal dağılıma uygunluğunu anlamak Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Bu test kapsamında ortaya çıkan sonuç ölçeklerin %94.6 güvenle normal dağılıma uygun olduğu yönündedir. Bu çerçevede araştırma çerçevesinde ortaya atılan hipotezlerin parametrik sonuçlarının da ortaya çıkartılmasını gerektirmektedir. Tablo 4.5' e göre $p < 0,05$ çıktığından Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeğinin İlişkisel Rol Davranışları alt ölçeği normal dağılıma uygun değildir.

Gruba Uygulanan Ölçekler ve Alt Ölçeklerinin Puan Ortalamaları

Araştırma çerçevesinde örneklem olarak belirlenen öğretmenlerin kişilik özellikleriyle ilgili bulguların elde edildiği Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği verilerine göre dağılımlar Tablo 2.5' de verilmiştir.

Tablo 2.5: Grubun Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği ile Alt Ölçeklerinin Puan Ortalamaları

	N	X	SS
Görev Rol Davranışları	50	29,72	11,115
İlişkisel Rol Davranışları	50	39,36	6,180
Çalışma Ahlakı	50	16,00	2,466

Tablo 2.5' ya göre, öğretmenler Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği İlişkisel Rol Davranışları alt boyutundan göreceli olarak en yüksek puanı ($x = 39,36$), Çalışma Ahlakı alt boyutundan ise en düşük puanı ($x = 16,00$) ortaya çıkarmıştır. Bu veri kadın yöneticilerin empatik duygularının daha fazla gelişmiş olduğu şeklinde bir yorum geliştirilmesine olanak sağlamaktadır.

Cinsiyet, Yaş, Medeni Hal ve Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması

Yaş, medeni hal, cinsiyet ve çalışma süresi Değişkenlerine Göre Kadın Yöneticilere Karşı Tutum ölçeğinden ortaya çıkan puanların ortalamaları arasında belirgin bir ilişkinin olup olmadığı test edilmiş, elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2.6: Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği Görev Rol Davranışları ve Çalışma Ahlakı Alt Boyutları ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları

Sorular	Cinsiyet	n	X	ss	T(t)	Sd	p
Görev Rol Davranışları	Kadın	41	28,49	9,418	-1,705	48	0,020
	Erkek	9	35,33	16,432			
Çalışma Ahlakı	Kadın	41	16,27	1,817	1,672	48	0,000
	Erkek	9	14,78	4,324			

Tablo 2.6.' de ortaya çıktığı gibi, araştırma için örneklem seçilen öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ve "Görev Rol Davranışları" kavramı ile ilgili verdikleri cevaplar arasında belirgin bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yapılmış olan T-Testi analizinde, değişkenler arasında anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır ($t=-1,705$; $p<,05$). Bu veriler analiz edildiğinde kadın öğretmenlerin 28,49 ortalamaya, erkek öğretmenlerin ise 35,33 ortalamaya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre kadın yöneticilerin görev rol davranışlarını daha olumlu bulmaktadırlar.

Yine Tablo 2.6.' de ortaya çıktığı gibi, araştırma için örneklem seçilen öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ve "Çalışma Ahlakı" kavramına verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişkisellik olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan T-Testi analizi sonucunda, değişkenler arasındaki ilişkisellik anlamlı çıkmıştır ($t=-1,672$; $p<,05$). Bu veriler tahlil edildiğinde kadın öğretmenlerin 16,27 ortalamaya, erkek öğretmenlerin ise 14,78 ortalamaya ulaştıkları anlaşılmaktadır. Buna göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre kadın yöneticilerin çalışma ahlakı davranışlarını daha olumlu bulmaktadırlar.

Tablo 2.7: Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği İlişkisel Rol Davranışları Alt Boyutu ile Cinsiyet Değişkeni İçin Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	P
İlişkisel Rol Davranışları	Kadın	41	27,07	1.110,00	120,000	-1,641	0,101
	Erkek	9	18,33	165,00			

Tablo 2.7.'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin Kişilik Puanları Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği ve Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisel Rol Davranışları alt boyutunun belirgin bir şekilde ayrışıp ayrışmadığını ortaya koymak için uygulanan nonparametrik Mann Whitney-U testi sonucunda ortaya çıkan farklar istatistiksel olarak anlamlı bir veri ortaya koymamaktadır ($p> 0,05$).

Tablo 2.8: Yaş Değişkenine Göre Kişilik Puanları Kadın Öğretmen Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği Görev Rol Davranışları ve Çalışma Ahlakı Alt Boyutları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Görev Rol Davranışları	Gruplar Arası	1.004,143	3	334,714	3,049	0,038
	Grup İçi	5.049,938	46	109,781		
	Toplam	6.054,080	49			
Çalışma Ahlakı	Gruplar Arası	41,292	3	13,764	2,466	0,074
	Grup İçi	256,708	46	5,581		
	Toplam	298,000	49			

Tablo 2.8.'da görüldüğü gibi, Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği Görev Rol Davranışları alt boyutlarından ortaya çıkan sayıların aritmetik ortalamalarının yaş faktörüne göre belirgin bir farklılık oluşturup oluşturmadıklarını ortaya koymak amacıyla yapılan Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) neticesinde, ortalamalar arasında belirgin bir ilişkiselliğe rastlanmıştır ($F=3,049$ ve $p<,05$). Bu sonuçların anlamlı bir ilişkisellik ortaya koymaması nedeniyle örneklem seçilen öğretmenler arasında istatistiksel olarak belirgin bir ilişkiselliğin bulunup bulunmadığını analiz etmek/belirlemek için post-hoc Scheffe testi teknikleri kullanılmıştır.

Tablo 2.9: Ölçeğimizin Yaş Değişkenine Göre Görev Rol Davranışları Alt Boyutuna Verilen Cevapların Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi sonuçları

Bölüm (i)	Bölüm (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
20-30	31-40	-3,813	3,382	0,737
	41-50	0,438	4,537	1,000
	51 ve üzeri	-22,438	7,858	0,055
31-40	20-30	3,813	3,382	0,737
	41-50	4,250	4,277	0,804
	51 ve üzeri	-18,625	7,711	0,136
41-50	20-30	-0,438	4,537	1,000
	31-40	-4,250	4,277	0,804
	51 ve üzeri	-22,875	8,283	0,068
51 ve üzeri	20-30	22,438	7,858	0,055
	31-40	18,625	7,711	0,136
	41-50	22,875	8,283	0,068

Tablo 2.9.'a göre; Görev Rol Davranışları Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında belirginleştiğini ortaya koymak için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda alt boyutlar arasındaki ilişkilik çerçevesinde istatistiksel açıdan belirgin bir sonuç ortaya koymamıştır ($p>.05$).

Tablo 2.9.'da gösterildiği üzere, Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği Çalışma Ahlakı alt boyutlarından ortaya çıkan puanların aritmetik ortalamasının yaş faktörüne göre belirgin bir farklılık ortaya koyup koymadığını anlamak için uygulanan Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) çerçevesinde ortaya çıkan puanlar, bu ortalamalar arasında belirgin bir ilişkinin olmadığını ortaya koymaktadır ($F=2,466$ ve $p>.05$).

Tablo 2.11: Grubun Kişilik Puanları, Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği ve Yaş Değişkenine Göre İlişkisel Rol Davranışları Alt Boyutu İçin Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalaması	X^2	Sd	P
İlişkisel Rol Davranışları	20-30	16	24,56	2,111	3	0,550
	31-40	24	23,88			
	41-50	8	32,25			
	51 ve üzeri	2	25,50			

Tablo 2.11'den anlaşılacağı gibi Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği İlişkisel Rol Davranışları alt boyutu puanlarının yaş faktörüne göre belirgin bir farklılık ortaya koyup koymadığını belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis-H testi sonucunda elde edilen veriler sonucunda ortaya çıkan ortalamaları arasında anlamlı bir fark istatistiksel görülmemektedir ($p>.05$).

Tablo 2.12: Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği Görev Rol Davranışları ve Çalışma Ahlakı Alt Boyutları ile Medeni Hal Değişkeni Arasındaki Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları

Sorular	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	T(t)	Sd	p
Görev Rol Davranışları	Evli	39	30,23	12,025	0,608	48	0,075
	Bekar	11	27,91	7,162			
Çalışma Ahlakı	Evli	39	16,03	2,611	0,137	48	0,243
	Bekar	11	15,91	1,973			

Tablo 2.12.'de anlaşıldığı gibi, araştırma için örneklem seçilen öğretmenlerin medeni hal faktörü ve "Görev Rol Davranışları" ve "Çalışma Ahlakı" kavramına verdikleri yanıtlar arasında belirgin bir ilişkilik olup olmadığını ortaya koymak için yapılan T-Testi tahlili sonucunda, değişkenler arasındaki ilişkilik belirgin bir fark ortaya koymamıştır ($p>.05$).

Tablo 2.13: Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği İlişkisel Rol Davranışları Alt Boyutu ile Medeni Hal Değişkeni İçin Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Medeni Hal	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	P
İlişkisel Rol Davranışları	Evli	39	24,99	974,50	194,500	-0,472	0,637
	Bekar	11	27,32	300,50			

Tablo 2.13.'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin Kişilik Puanları Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği ve Medeni Hal Değişkenine Göre İlişkisel Rol Davranışları alt kavramına verdikleri yanıtlar arasında belirgin bir ilişkilik olup olmadığını ortaya koymak için yapılan nonparametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p> 0.05$).

Tablo 2.14: Çalışma Süresi Değişkenine Göre Kişilik Puanları Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği Görev Rol Davranışları ve Çalışma Ahlakı Alt Boyutları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Görev Rol Davranışları	Gruplar Arası	844,532	4	211,133	1,824	0,141
	Grup İçi	5.209,548	45	115,768		
	Toplam	6.054,080	49			
Çalışma Ahlakı	Gruplar Arası	67,905	4	16,976	3,320	0,018
	Grup İçi	230,095	45	5,113		
	Toplam	298,000	49			

Tablo 2.14.'de gösterildiği üzere, Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği Görev Rol Davranışları alt boyutlarından elde edilen puanların aritmetik ortalamalarının çalışma süresi arasında belirgin bir ilişkililik olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, ortalamalar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (F=1,824 ve p>,05).

Tablo 2.14.'den anlaşıldığı gibi, Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği Çalışma ahlakı alt boyutlarından ortaya çıkan verilerin aritmetik ortalamalarının çalışma süresi faktörüne göre belirgin bir farklılık ortaya koyup koymadığını belirlemek amacıyla uygulanan Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortaya çıkan durum, verilerin ortalamaları arasında belirgin bir farklılığın olmadığını göstermektedir (F=3,320 ve p<,05). Bu aşamadan sonra gruplar arasında istatistiksel olarak belirgin bir farklılaşma bulunup bulunmadığını araştırmak üzere post-hoc Scheffe testi teknikleri kullanılmıştır.

Tablo 2.15: Ölçeğimizin Çalışma Süresi Değişkenine Göre Çalışma Ahlakı Alt Boyutuna Verilen Cevapların Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi sonuçları

Bölüm (i)	Bölüm (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
1-5 yıl	5-9 yıl	0,262	0,890	0,999
	10-14 yıl	1,000	0,923	0,881
	14-19 yıl	-1,167	1,131	0,898
	20 yıl ve üzeri	-2,833	1,131	0,199
6-10 yıl	1-6 yıl	-0,262	0,890	0,999
	10-14 yıl	0,738	0,890	0,952
	14-19 yıl	-1,429	1,103	0,794
	20 yıl ve üzeri	-3,095	1,103	0,116
11-15 yıl	1-5 yıl	-1,000	0,923	0,881
	6-10 yıl	-0,738	0,890	0,952
	16-20 yıl	-2,167	1,131	0,462
	21 yıl ve üzeri	-3,833(*)	1,131	0,033
16-20 yıl	1-6 yıl	1,167	1,131	0,898
	6-10 yıl	1,429	1,103	0,794
	11-15 yıl	2,167	1,131	0,462
	21 yıl ve üzeri	-1,667	1,306	0,802
21 yıl ve üzeri	1-5 yıl	2,833	1,131	0,199
	6-10 yıl	3,095	1,103	0,116
	11-15 yıl	3,833(*)	1,131	0,033
	16-20 yıl	1,667	1,306	0,802

Tablo 2.15.'e göre; Çalışma ahlakı Alt Boyutu puanlarının çalışma süresi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi 21 yıl ve üzeri çalışma süresi olanlar ile 11-15 yıl çalışma süresi olanlar arasında 21 yıl ve üzeri çalışma süresi olanlar lehine istatistiksel olarak (p<,05) düzeyinde belirgin sonuç ortaya koymamıştır. Bu durum, 21 yıl ve üzeri çalışma süresi olan öğretmenlerin 11-15 yıl çalışma süresi olan öğretmenlere göre kadın yöneticilerin çalışma ahlakını daha olumlu bulmaktadırlar.

Tablo 2.16: Grubun Kişilik Puanları, Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği ve Çalışma Süresi Değişkenine Göre İlişkisel Rol Davranışları Alt Boyutu İçin Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	P
İlişkisel Rol Davranışları	1-5 yıl	12	26,13	0,308	4	0,989
	6-10 yıl	14	25,11			
	11-15 yıl	12	23,88			
	16-20 yıl	6	26,75			
	21 yıl ve üzeri	6	27,17			

Tablo 2.16'dan anlaşılacağı gibi Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği İlişkisel Rol Davranışları alt boyutu arasında belirgin bir ilişkisellik olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

SONUÇ

Çalışma için örneklem seçilen öğretmenlerin 43' ü (%79,6) kadın, 11' i (%20,4) erkek, 18' i (%33,3) 23-30, 25' i (%46,3) 31-40, 9' u (%16,7) 41-50 ve 2' si (%3,7) 51 ve üzeri yaş aralığındadır. 43' ü (%79,6) evli, 11' i (%20,4) bekar. Kıdem durumları incelendiğinde 12' si (%22,2) 1-5 yıl, 17' si (%31,5) 6-10 yıl, 12' si (%22,2) 11-15 yıl, 7' si (%13,0) 16-20 yıl ve 6' sı (%11,1) 21 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip oldukları görülmektedir.

Kadın yöneticilerin empatik duygularının gelişmiş olduğu ve olayları değerlendirirken empatik yaklaştıkları ve çalışma arkadaşlarını daha iyi anlayarak çalıştıkları görülmüştür. Bu durum çalışanların motivasyonu artırarak iş verimliliği üzerinde olumlu bir etkiye yol açabilir. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre kadın yöneticilerin sorunlar karşısında dinamik olamadıklarını ve pasif kaldıklarını daha fazla düşünmektedirler. Kadınların çalışma hayatında özellikle yöneticilik konusunda dezavantajlı oldukları ve yönetici konumunda olan kişilerin erkeklerden oluştuklarıyla ilgili örnekler bulmak zor değildir. Örneğin 1996 yılında yapılan bir çalışmaya göre okulöncesi eğitim gibi daha çok kadınların yoğunlukta çalıştıkları alanlarının bile çoğunlukla kadınlarla ilgili olmasına rağmen üst düzey yöneticilerin çoğu erkeklerden oluşmaktadır.

Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre kadın yöneticilerin yöneticilik rollerini daha iyi yaptıklarını düşünmeleri manidar görülmüştür. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre kadın yöneticilerin karar alırken aceleci davrandıklarını daha fazla düşünmektedirler. Young tarafından (2005) yapılan çalışan kadınlara yönelik olan araştırmada örneklem seçilen kadınlar ve erkeklere iş yerlerinde görev yapan yöneticilerin cinsiyet beklentileri sorusu sorulmuş onların cinsiyet tercihleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu araştırmaya katılan 1004 bireylerden 406'sı yöneticisinin erkek olması gerektiğini belirtirken, 84'ü ise yöneticinin kadın olması gerektiğini söylemiştir. Kadın ve erkeğin eşitliğine göndermede bulunan ve yönetenin erkek veya kadın olmasının fark etmediğini ifade eden bireylerin sayısıysa 513'tür. Araştırmanın örneklemini oluşturan bireylerin yarıdan biraz fazlası cinsiyeti önemli olarak görmezken, yarıya yakın kısmıysa erkeklerin yönetici konumunda olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre de kadın yöneticilerin çalışma ahlakını daha olumlu görmektedirler. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre kadın yöneticilerin özel hayatlarından fedakarlık yaparak işlerine asıldıklarını daha fazla düşünmektedirler. Bu araştırma kapsamında ortaya çıkan sonuçlar da benzer bir durumu ortaya koymaktadır. Gerçekten de kadınların iş disiplini anlamında daha verimli oldukları düşünülmektedir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin yaş değişkenine göre kadın yöneticileri değerlendirmeleri arasında herhangi anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Meslekteki kıdem artması ile kadın yöneticilere bakış değişmektedir. İlk zamanlarda olumlu bakmayan kişilerin daha sonrasında düşüncelerini değiştirdiğini söylemek mümkündür. Kadın öğretmenlerin yönetici olarak değerlendirilmesi eğitim sistemine yeni bir vizyon kazandıracaktır. İnsan kaynaklarının çoğunluğunun kadınlardan oluştuğu Milli Eğitim Bakanlığında kadınların bilgi, beceri, kabiliyet ve yeteneklerinin yönetim süreçlerine dahil edilmesi verimli sonuçların elde edilmesine katkı olacaktır. Öte yandan Türkiye nüfusunun yarısını oluşturan kadınların iş koşullarındaki verimlilikleri ve istihdam pozisyonlarının sağlıklı bir şekilde sağlanması ülke kalkınması açısından da kritik öneme sahiptir (Çelikten, 2004).

Eğitim sisteminde kadın istihdamının fazla olmasına karşın kadın yönetici sayısı oldukça azdır. Milli Eğitim Bakanlığı kadın yöneticilere pozitif ayrımcılık oluşturması açısından yönetici görevlendirmelerin de kısmen iyileştirme yapmasına karşın yeteri düzeyde kadın yönetici yoktur. Kadın yöneticilerin sayısının artırılması için pozitif ayrımcılık oluşturacak şartların oluşturulması gerekmektedir. Toplumda oluşan kadından yönetici olmaz algısının ortadan kaldırılması için yerel yönetimler ile işbirliği yapılarak eğitimler planlanarak gerçekleştirilmelidir. Kadın yönetici sayısının düşük olmasının önündeki en önemli engel olan çocuklarının bakımı için gerekli tedbirler alınmalıdır. Eğitim sistemindeki kadınların yöneticilik alanında hazır bulunuşluluk düzeylerinin artırılması için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim seminerleri düzenlenmelidir. Araştırmacılar tarafından diğer kamu kurumlarında çalışan kadın yöneticilere karşı tutumları da araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse T. (2012). Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya İli). Eğitim ve Bilim Dergisi, 164(37), 159-175.

- Akar, A, (2006), İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı (Ankara İl Örneği), Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçay, C. (1996). Okul Yönetimi. Ankara: 72 Ofset Tesisleri.
- Alıcı, G, (2008), Ortaöğretim Kurumlarında Yönetici Pozisyonun Kadın İstihdamı Ve Yaşanılan Sorunları İçeren Bir Uygulama, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alican, F, (2015), Öğretmen Ve Yöneticilere Göre Liselerde Çalışan Kadın Öğretmenlerin Okul Yöneticiliği Taleplerini Etkileyen Faktörler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Altınışik, S. (1999). On Yıl Öncesine Kıyasla Öğretmenlerin Okul Müdürlüğündeki Sayısal Azlığının Görünümü. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, 51, 94-107.
- Avuka, A. G, (2009), Genel Liselerde Çalışan Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre, Kadın Öğretmenlerin Kariyer Engelleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, İ. (2009). Türk Eğitim Yönetiminde Öncü Kadımlar-1. Ankara: Pegem Akademi.
- Baransel, A. (1993). Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayını.
- Baransel, A. (1995). Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını, No:257, İstanbul.
- Başaran, İ., E. (2000). Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul. Feryal Yayın , Ankara
- Binen, B, (2013), Kadın Öğretmenlerin Yönetici Olma Taleplerini Etkileyen Etkenler: Adana İli Araştırması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çag Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Bursalioğlu, Z. (2000). Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bursalioğlu, Z. (2010). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bursalioğlu, Z. (1994). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara. Pegem yayımlar, No:9.
- Çalık, C. ve Şehitoğlu E.T. (2006). Okul Müdürlerinin İnsan Kaynakları Yönetim İşlevlerini Yerine Getirebilme Yeterlikleri. Milli Eğitim Dergisi, 170, 94-109.
- Çalık, T. Koşar, S. ve Dağlı, E. (2012). İlköğretim Okullarında Kadın Yöneticilere Yönelik Öğretmen Tutumlarının Değerlendirilmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(4), 637-662.
- Çelik, B. ve Özbek Baştuğ, Ö. Y. (2011). İlköğretimde Öğretmen, Müdür ve Müfettişlerin Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17(1), 63-76.
- Çelik, V. (2000). Okul kültürü ve yönetimi. (2.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çeliker, G, (2015), Eğitim Bilimleri Ve Öğretmen Yetiştirme Alan Uzmanlarının Eğitimde Program Değerlendirme Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelikten, M. (2001). Okul Müdürlerinin Değişim Yönetimi Becerileri. Eğitim ve Bilim, 26(19), 14-19.
- Çelikten, M. (2004). Okul Müdürü Koltuğundaki Kadınlar: Kayseri İli Örneği. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:17 Yıl:2004/2 s. 91-118
- Çelikten, M. ve Yeni, Y. (2004). Okul Müdürlerinin Liderlik ve Yöneticilik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 12(2), 305-314.
- Çiçek, B, (2008), Kadın Öğretmenlerin Yöneticilik Rol Algıları (Elazığ - Tunceli İlleri Örneği), Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Deliveli, Ö, (2010), Yönetimde Yeni Yönelimler Bağlamında Lider Yöneticilik, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta
- Diñer, Ö., Fidan, Y. (1996). İşletme Yönetimi. Beta Basım Yayını, İstanbul.
- Drucker, P. F. (1993). Kapitalist Ötesi Toplum, (Çev. B. Çorakçı). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Drucker, P. (1994). Yeni Gerçekler. (Çev: Karanakçı, B), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara

- Erdoğan, İ. (2000). Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği. Sistem Yayınları, İstanbul
- Eren, E. (2001). Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş Küresel Yaklaşımlar. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eriçok, B., (2014), Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Yönetmelik Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Nevşehir İli Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Evetts, J. (2000). Analysing change in women's careers: culture, structure and action dimensions. *Gender, Work and Organization*, 7, 57-67.
- Güldal, D. (2006). Kadın Yöneticileri Motive ve Demotive eden Faktörlerin Tespitine Yönelik Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Gülşen, C. ve Gökyer, N. (2011). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hutchinson, S. (2002). Women in School Leadership: Taking Steps to Help Them Make the Leap. The Changing World of School Administration. United States, NCPEA.
- Jagt, V. & Jean D. (2000). Attitudes and Perceptions of Michigan School Administrators Towards Female Administrators. Western Michigan University: Digital Dissertations, Proquest UMI.
- Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü (2012). Türkiye'de Kadın. Web sayfası: http://www.kadininstatusu.gov.tr/upload/kadininstatusu.gov.tr/mce/trd_e_kadin_2012_ekim.pdf (Erişim tarihi: 18.11.2013).
- Karakuş, M. ve Töremen F. (2006). Denetçi Gözüyle Yönetici Yeterlikleri: İlköğretim Okulu Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 175-189.
- Karasar, N. (2003). Bilimsel Araştırma Yöntemi (12. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E., Köksal, K. (1999). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(2), 193-207.
- Kaya, Y. K. (1999). Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama. Bilim Yayınları, Ankara
- Kaya, Y., K. (1996). Eğitim Yönetimi Kuram ve Uygulama. Bilim Yayınları, Ankara
- Keleş, S. H., (2010), İlköğretim Kurumlarında Çalışan Kadın Öğretmenlerin Yönetici Olmalarını Etkileyen Faktörlerin Araştırılmasına İlişkin Bir Uygulama (Bağcılar Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçel, T. (1995). İşletme Yöneticiliği. Beta Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Korumaz, M. ve Kocabaş İ. (2014). Farklı Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticisinin Yeterlikleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 28, 495-512.
- Köroğlu, F., (2006), Okul Yönetiminde Cinsiyet Etkeni ve Kadın Öğretmenlerin Okul Yöneticiliği Talepleri (Bingöl İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Negiz, N. ve Yemen, A. (2011). Kamu Örgütlerinde Kadın Yöneticiler: Yönetici ve Çalışan Açısından Yönetimde Kadın Sorunsalı. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 195-214.
- Onural, H. (2005). Üst Düzey Eğitim Yöneticilerinin Eğitim Yönetimi Alanındaki Yeterlik Sorunu ve Nedenleri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41, 69-85.
- Oplatka, I. (2004). The Arrival of a New Woman Principal and Teachers' Self- Renewal: Reflections From Life Stories of Mid-Career Teachers. *Planning and Changing*, 35, 55-68.
- Oplatka, I. (2006) Women in educational administration within developing countries. Towards a new international research agenda. *Journal of Educational Administration*, Vol. 44 No. 6, pp. 604-624.
- Önal, G. (1995). İşletme Yönetim Modelleri Araştırması. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayını, No:5, s.34 , İstanbul .
- Pamukoğlu, E., (2004), Duygusal Zekanın Yönetici Etkinliğindeki Rolünün Kadın Yöneticiler Bağlamında İncelenmesi ve Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Resmi Gazete, Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik, Sayı: 29026, 10 Haziran 2014
- Sağlam, A. Ç. ve Bostancı, A. B. (2012). Milli Eğitim Bakanlığı Merkez ve Taşra Örgütleri Yönetim Pozisyonlarında Kadınların Temsil Edilme Düzeyine Yönelik Yönetici Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 140-155.
- Schein, H., E. (1978). *Örgüt Psikolojisi*. (Çev: Tosun, M.), TODAİE Yayınları, Ankara.
- Sefer, S. R., (2006), Üsküdar İlçesindeki okullarda Çalışan Bazı Kadın Yöneticilerin Mesleklerine İlişkin Beklenti ve Sorunları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Şahin, G., (2007), Eğitim Örgütlerinde Kadın Yöneticilerin Yeri ve Kariyer Sorunları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahinkaya, B., (2006), Yöneticilik ve Liderlikte Duygusal Zeka, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Şişman, M. (2010). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara:Pegem-A Yayıncılık.
- Tan, M. (1996). Eğitim yönetiminde kadın azınlık. *Amme İdaresi Dergisi*. 29(4).
- Tan, M. (2002). Eğitim Yönetiminde Kadınlara Yer/Gerek Var mı?. C. Elma ve Ş. Çınkır (Ed.), 21.Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı (s. 37-46). Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Taymaz, H. (1997). *Hizmetçi Eğitim: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Pegem.
- Taymaz, H. (2007). *Okul Yönetimi*. (8. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Terci, F., (2008), İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetici Yeterlik Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Teyfur, M., (2011), İlköğretim Okul Yöneticilerinin Uyguladıkları Yönetim Biçimlerine İlişkin Algıları ve Velilere Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerilerinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tikici, M. (1998). Malatya'da Hizmet Üreten Özel Sektör İşletmelerinde Kadın ve Erkek Yöneticilerin Liderlik Özellikleri Açısından Karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 53-67.
- Toklucu, E. (2000). MEB'e Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Seçilmesine Yönelik Olarak Yapılan Seçme Sınavlarının Değerlendirilmesi. *Eğitim Yönetimi*.22 (6), 312-323.
- Tosi, H. L., Rizzo, J. R., Carroll, S. J. (1994). *Managing Organizational Behavior*. 3rd Ed. – Cambridge, Massachusetts, Blackwell Publishers
- Tufan, R. ve Urhan, R. A. (2000). Okul Yöneticilerinin Kendilerini Geliştirmeleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*.
- Türkarlan, U., (2014), İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bilişim Teknolojileri Alanındaki Yeterlik Standartları, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2014). Seçilmiş Meslekler. Web sayfası: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1068 (Erişim tarihi: 17.02.2014).
- Tüzel, M., (2014), Eğitim Örgütlerinde Kadın Yöneticilerin Kariyer Engellerinin İncelenmesi: Ankara İli Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uçan, M., (2012), İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumları İle Kadın Yöneticilerde Algıladıkları Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki: İstanbul İli Kadıköy İlçesi Örneği, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uslu, B. (2013). Eğitim Yönetimi Alanındaki Akademisyenlerin Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 172-188.
- Usluer, L., (2000), Kadın Öğretmenlerin Yönetici Konularına Yükseltilmeme Nedenleri Konusundaki Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülker, G. (1997). *Yönetici ve Lider*. 21. Yüzyıl Liderlik Sempozyumu, İstanbul.

Ünal, I. (2003). İlköğretim Okullarında Demokratik Okul Ortamlarının Oluşturulmasına Kadın Yöneticilerin Katkısı. Eğitim Bilim Toplum, 1(2-3), 108-123.

Yavuz, N., (2011), Eğitim Sektöründe Çalışan Kadın Yöneticilerin Rol Çatışması (Kocaeli İli Örnekleme), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Yıldız, E. (1998). Türkiye'de ücretli kadın emeğinin toplumsal cinsiyet temelinde analizi. A. B. Hacımiraçoğlu (Ed.), 75 Yılda Kadınlar ve Erkekler. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

(http://oyegm.meb.gov.tr/yet/yayinlar/okul_mudurleri_standardlar)(12.07.2006)



Opinions of Athletes and Sedenters on Social Media and Sports Channels

Sporcular ve Sedenterlerin Sosyal Medya ve Spor Kanallarına İlişkin Görüşleri

ABSTRACT

It is aimed to determine the views of the athlete participants and sedentary participants on the relationship between social media and sports channels. The research includes those who do sports between the ages of 25-40; n= 300 students, n= 300 academicians, n= 300 working in different professions, 900 people in total, and sedentary students n= 300, academics n= 300, and n= 300 working in different professions, a total of 1800 people (Lim et al.) "How social media engagement leads to sports channel loyalty: Mediating roles of social presence and channel commitment", a 22-item scale was applied. From the SPSS 24.0 package program, Ss. and Kruskal Wallis tests were used. Students doing sports and those in other professions; Sharing their positive and negative thoughts about sports channels, establishing a virtual connection with other users in face-to-face communication with social media, sharing and commenting more boldly and freely on Facebook, Twitter, Instagram, etc., are similar. differed in the way they were built. The fact that students, academics and other professional groups who do not do sports share and comment more boldly and freely on facebook, twitter, instagram, etc., thinking that they are following the struggle at the same time with other people, and that they only want to watch other sports competitions on the channel were similar. While the opinions of the students, academicians and other occupational groups who do and do not do sports, about social media and sports channels are not similar, the opinions of the participants who do sports about social media and sports channels are found to be higher and more positive than the participants who do not do sports.

Keywords: Sports Media, Sports Channels, Social Media

ÖZET

Sporcu katılımcılar ile sedanter katılımcıların sosyal medya ve spor kanalları ilişkisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma 25-40 yaş aralığında spor yapan; öğrenci n= 300, akademisyen n= 300 ve farklı meslekte çalışan n= 300 toplamda 900 kişi ve spor yapmayan (sedenter) öğrenci n= 300, akademisyen n= 300 ve farklı meslekte çalışan n= 300 toplamda 1800 kişiye (Lim ve arkadaşları) tarafından hazırlanan "How social media engagement leads to sports channel loyalty: Mediating roles of social presence and channel commitment", 22 maddelik ölçek uygulanmıştır. SPSS 24.0 paket programından Ss. ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır.

Spor yapan öğrenciler ve diğer meslek grubundakilerin; spor kanallarıyla ilgili olumlu olumsuz düşüncelerini paylaşmaları, diğer kullanıcılarla sosyal medya ile yüz yüze iletişimde sanal bağ kurdukları, facebook, twitter, instagram vs daha cesur ve özgürce paylaşım yapıp yorumda bulunmalarına ilişkin düşünceleri benzerlik gösterirken, spor yapan akademisyenlerin, sadece yararlı bilgileri paylaştıkları, duygusal bağ kurmadıkları yönüyle farklılık göstermiştir. Spor yapmayan öğrencilerin, akademisyenlerin ve diğer meslek gruplarındakilerin facebook, twitter, instagram vs daha cesur ve özgürce paylaşım yapıp yorumda bulunmaları, diğer kişilerle aynı anda mücadeleyi takip ettiklerini düşünmeleri, kanaldaki sadece diğer spor müsabakalarını da izlemek istedikleri yönüyle benzerlik göstermiştir.

Spor yapan ve yapmayan öğrenci, akademisyen ve diğer meslek gruplarındaki katılımcıların sosyal medya ve spor kanallarına ilişkin düşünceleri benzerlik göstermezken, spor yapan katılımcıların, spor yapmayan katılımcılara göre sosyal medya ve spor kanallarına ilişkin düşünceleri daha yüksek düzeyde daha olumlu olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Spor Medyası, Spor Kanalları, Sosyal Medya

INTRODUCTION

Since Turkish society generally prefers to watch matches and even talk about sports more than doing sports, Sports Media openly uses fanaticism as a circulation element by producing, developing and disseminating football fanaticism, which has a very important place in Turkish popular culture, and this attitude of the media. it is generally not found strange (Girgin, 2008).

While the developing technologies and the dimensions of the televisions provide the audience with the feeling of watching the match just like in the stadium, the interactions of the users on the second screens increase their loyalty and belonging to the sports channel (Gantz and Lewis, 2014).

Aliye Menevşe¹

How to Cite This Article

Menevşe, A. (2023). "Opinions of Athletes and Sedenters on Social Media and Sports Channels", Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 9(63):2723-2731.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.69460>

Arrival: 13 March 2023

Published: 30 April 2023

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

¹ Associate Prof., Istanbul Sabahattin Zaim University, Faculty of Sports Sciences, Department of Physical Education and Sports Teaching, Istanbul Turkey

Interacting on social media sites on a second screen (smartphones, tablets, etc.) in real time during a live television broadcast is called "Social TV". Social TV allows people watching a sports event to communicate in real time with people watching the same competition (Lim et al., 2015).

"Provocative statements and articles about the club, team and football players" take the first place in the list of behaviors that affect spectator aggression. This was followed by "provocative statements and articles directly targeting the audience", "exaggerating the importance of the match to be played", "creating unfavorable public opinion by biased columnists", while "violent images in the credits of sports programs" ranked sixth, "opposition to the administration". criticizes the fans about the president, football player and coaches of the writers". In the last place, there is the behavior of "referee authorities in the media interpreting the competition positions differently" (Özmaden, 2006).

The news that was delivered to the readers via the internet after being published in the newspapers in the past, has now started to take place first on the internet and then in the newspapers, with the increase in the quality and quantity of the technology and its widespread use in the social structure and life. However, while alternative sports branches and teams have the opportunity, place and time to work, the absence of this practice in internet journalism gives the impression that only a tool has been changed in the transition of traditional journalism to internet journalism (Kazaz, 2007). Famous French film director Jean-Luc Godard, while explaining his views on the relationship between sports and television, made a suggestion such as "If you want to take people out on the streets, remove the football broadcasts from the television". Godard's suggestion, which is a bit of a fantasy, clearly shows the interest of the masses in football broadcasts and the effect of sports broadcasts on the masses (Çetin, 2014).

Watching sports on TV has advantages over sitting in the stands that go far beyond sitting in a comfortable chair in a warm house. Different shots from different camera angles, the commentaries of the experts and the explanations of the speakers help the audience to understand what is going on more easily and in detail. Slow motion repetitions are an important privilege offered to the audience on television. In addition to bringing the competition to the living rooms, television sports broadcasts continue the function of conveying messages based on cultural foundations (Kazaz, 2007).

It is quite natural that the spectators, accustomed to the meticulously prepared television broadcast of the match, feel deficient when they go to the stadium, for example, because the goals are not shown again and they cannot see the face of the football player who missed a goal in close-up view (Kıvanç, 2001).

Social TV is a combination of television and social media. More precisely, social TV is the technology that enables viewers to connect and interact with each other (Lim et al., 2015).

Social TV is defined as real-time back-channel communication on social media sites during a live television broadcast (Lim et al., 2015). Social TV, in short, is the gathering of social media networks with television broadcasting. This allows viewers to communicate with each other and sometimes interact with TV programmes. Social TV is a fairly new phenomenon and was included in MIT's list of technological inventions in 2010 (Çatak, 2015).

With the use of social media platforms such as Facebook, Twitter and Youtube in television broadcasting, especially after 2010, television organizations have suspended Social TV broadcasting by actively using social media platforms to support traditional media content (Dikmen, 2017).

Social TV allows people to both watch television and interact (share posts, chat, etc.) with their friends on social media sites at the same time. With the increase in the use of smart phones and portable devices, people who watch television can share their ideas and opinions about the broadcast they watch on social media sites and interact simultaneously with this term called "second screen" (Kırık and Domaç, 2014).

CONCEPTUAL FRAMEWORK

Material and Method

Research Model

The research is in the relational survey model and has a descriptive nature. The research includes those who do sports between the ages of 25-40; n= 300 students, n= 300 academicians, and n= 300 working in different professions, 900 people doing sports in total and not doing sports; n= 300 students, n= 300 academicians, and n= 300 working in different professions, 900 in total, and it was aimed to determine the views of 1800 people in both groups regarding the relationship between social media and sports channels. Participants doing sports; elite athletes, individuals who do regular sports on a daily basis, while those who do not do sports; It includes our sedentary group who does not do sports once every two months, every three months or at all. In this direction, the universe of the study, the sample of the Marmara region, was applied to the universities in this region by determining Google online. The 22-item

questionnaire consisting of questions prepared by the survey form (Lim et al.) to determine "How social media engagement leads to sports channel loyalty: Mediating roles of social presence and channel commitment" was filled with "I strongly disagree, I disagree, I am undecided, I agree, A five-point Likert scale of "I totally agree" was applied. It was stated that the Cronbach Alpha coefficient was 0.79. The English-Turkish translation of the questionnaire was made by experts in the field, and in order to ensure that each question was related to the subject and the questions were clear and understandable, it was re-examined by experts in the field and 95 people were selected randomly from the population. The validity and reliability of the questionnaire was ensured by conducting a pilot study on the pre-sample group. The Cronbach's Alpha coefficient of the pilot study was determined as 0.79. In order for the data to be interpreted correctly, the five-point scale scores were divided into equal intervals at a rate of 0.80 (5-1=4; 4/5=0.80). (Ozmaden, 2004). The sports channels that the participants watch constantly are A2 TV, NTV SPOR, TRT SPOR, KANAL 8 AND A SPOR, BEIN SPORTS, HABER TV, FB TV, GS TV, SPORTS TV, BSV TV, TIVIBU SPOR, NBA TV, SMART SPOR, TRT 3 SPORT, TV8, was determined.

Statistical Analysis of Data

The data obtained in the research were analyzed using the SPSS 24.0 package program. It is understood by looking at Kolmogorov-Smirnov tests to test whether the data show a normal distribution. Participants' social media and sports channels

The findings and standard deviation values were taken for the answers they gave to the scale of their opinions about the subject. Since the significance values were less than 0.05 and the skewness and kurtosis coefficients were outside the ± 1 limits, the data did not conform to the normal distribution (Kruskal Wallis tests, one of the nonparametric tests, were used in the study).

FINDINGS

Table 1: Findings Regarding The Responses of Students, Academicians, and Participants From Other Occupational Groups Who Do Sports To The Scale Of Their Views on Social Media and Sports Channels

		N	\bar{X}	Ss
I share or comment on other users' posts on social media sites (facebook, twitter, instagram, etc.).	Student	300	5,11	1,33
	Academician	300	4,13	1,22
	Other	300	3,12	1,14
I share videos or photos of the matches I'm interested in on social media sites.	Student	300	4,56	1,23
	Academician	300	4,23	1,14
	Other	300	4,80	1,23
I share the events I watch on television in my speeches on social media sites.	Student	300	3,45	1,26
	Academician	300	2,23	1,11
	Other	300	4,40	1,33
When using social media sites, I use trendy words (#hashtags)	Student	300	4,67	1,02
	Academician	300	3,53	1,24
	Other	300	3,89	1,44
I share my thoughts in online conversations.	Student	300	4,73	1,32
	Academician	300	3,11	1,04
	Other	300	4,78	1,08
I share my positive or negative thoughts about the sports channel I watch on social media sites.	Student	300	5,21	1,03
	Academician	300	3,57	1,23
	Other	300	5,18	1,34
While sharing on social media sites, I quote the beautiful and meaningful speeches of the speakers or commentators.	Student	300	4,44	1,24
	Academician	300	4,69	1,04
	Other	300	4,76	1,11
I express my thoughts about the commentator or speaker.	Student	300	4,08	1,31
	Academician	300	3,02	1,13
	Other	300	3,65	1,05
I share my views about the sports channel with other people watching the channel.	Student	300	4,00	1,07
	Academician	300	5,06	1,34
	Other	300	3,33	1,45
I share the publisher's advertising messages on social media sites	Student	300	2,11	1,56
	Academician	300	2,54	1,45
	Other	300	3,09	1,56
I share useful information for others who follow the channel on social media sites.	Student	300	3,05	1,23
	Academician	300	5,14	1,14
	Other	300	3,24	1,15
I am impressed by other users who use trendy words (# hashtags) related to the sports channel I watch.	Student	300	4,90	1,03
	Academician	300	3,55	1,11
	Other	300	3,08	1,13
When using social media sites, I feel as if I am communicating face-to-face with	Student	300	5,18	1,43

other users.	Academician	300	4,01	1,24
	Other	300	5,12	1,22
While using social media sites, I feel like I am watching the match with my friends at that moment.	Student	300	4,58	1,23
	Academician	300	3,44	1,11
While using social media sites, I think that many people watch the struggle I follow at the same time.	Other	300	4,78	1,34
	Student	300	4,96	1,22
	Academician	300	4,53	1,20
I get emotionally attached to the sports channel I watch at that moment.	Other	300	4,32	1,17
	Student	300	3,12	1,44
	Academician	300	2,33	1,28
I feel as if I am passionately connected to the sports channel I am watching at that moment.	Other	300	3,45	1,45
	Student	300	2,89	1,33
	Academician	300	3,11	1,11
I will continue to watch the channel while sharing on social media sites.	Other	300	3,33	1,34
	Student	300	3,44	1,03
	Academician	300	3,34	1,23
I will also watch other sports competitions that will be broadcast on the channel.	Other	300	3,11	1,18
	Student	300	4,23	1,27
	Academician	300	3,94	1,26
I will recommend the sports channel I watch to other social media users.	Other	300	3,34	1,16
	Student	300	3,76	1,24
	Academician	300	3,19	1,17
I will also watch non-sports programs on the channel.	Other	300	3,44	1,23
	Student	300	3,54	1,34
	Academician	300	3,03	1,31
	Other	300	3,48	1,11

The items with the highest average of sports channel viewing attitudes related to social media use of students doing sports (\bar{X} =5.21); "I share my positive or negative thoughts about the sports channel I watch on social media sites", (\bar{X} =5.18); "When using social media sites, I feel like I am communicating with other users face-to-face", (\bar{X} =5.11); It has been determined that "I share the posts of other users on social media sites (facebook, twitter, instagram, etc.) or write comments on their posts".

The item with the lowest average of the attitudes of watching sports channels related to social media use of students who do sports (\bar{X} =2.11); It has been determined that "I share the advertising messages of the publisher on social media sites"

The item with the highest average of sports channel viewing attitudes related to social media use of academicians doing sports (\bar{X} =5.14); "I share useful information for other people who follow the channel on social media sites", (\bar{X} =5.06); It was determined that "I share my views about the sports channel with other people watching the channel".

The item with the lowest average of the attitudes of watching sports channels related to social media usage of academicians who do sports (\bar{X} =2.23); "I share the events I watch on TV in my speeches on social media sites", (\bar{X} =2.33); It has been determined that "I am emotionally attached to the sports channel I watch at that moment".

The items with the highest average of sports channel viewing attitudes related to social media use of those in other professions engaged in sports (\bar{X} =5.18); "I share my positive or negative thoughts about the sports channel I watch on social media sites" (\bar{X} =5,12); It was determined that "I feel as if I am communicating face-to-face with other users while using social media sites".

Table 2: Findings Regarding The Responses of Students, Academicians and Participants From Other Occupational Groups Who Do Not Do Sports to The Scale of Their Views on Social Media and Sports Channels

		N	\bar{X}	Ss
I share or comment on other users' posts on social media sites (facebook, twitter, instagram, etc.).	Student	300	5,02	1,34
	Academician	300	4,33	1,12
	Other	300	4,11	1,45
I share videos or photos of the matches I'm interested in on social media sites.	Student	300	3,23	1,11
	Academician	300	3,43	1,45
	Other	300	4,16	1,56
I share the events I watch on television in my speeches on social media sites.	Student	300	3,89	1,55
	Academician	300	2,76	1,22
	Other	300	4,44	1,34
When using social media sites, I use trendy words (#hashtags)	Student	300	3,34	1,24
	Academician	300	2,05	1,22
	Other	300	3,90	1,54
I share my thoughts in online conversations.	Student	300	3,01	1,47
	Academician	300	2,65	1,43
	Other	300	3,90	1,37
I share my positive or negative thoughts about the sports channel I watch on social media sites.	Student	300	3,11	1,54
	Academician	300	3,34	1,43
	Other	300	3,65	1,37
While sharing on social media sites, I quote the beautiful and meaningful speeches of the speakers or commentators.	Student	300	2,56	1,37
	Academician	300	3,11	1,14
	Other	300	2,45	1,33
I express my thoughts about the commentator or speaker.	Student	300	2,80	1,43
	Academician	300	2,10	1,34
	Other	300	3,23	1,44
I share my views about the sports channel with other people watching the channel.	Student	300	3,08	1,24
	Academician	300	2,54	1,13
	Other	300	3,11	1,32
I share the publisher's advertising messages on social media sites	Student	300	2,76	1,51
	Academician	300	2,89	1,25
	Other	300	3,23	1,41
I share useful information for others who follow the channel on social media sites.	Student	300	3,01	1,44
	Academician	300	2,55	1,23
	Other	300	3,66	1,35
I am impressed by other users who use trendy words (# hashtags) related to the sports channel I watch.	Student	300	3,56	1,24
	Academician	300	2,78	1,25
	Other	300	3,11	1,33
When using social media sites, I feel as if I am communicating face-to-face with other users.	Student	300	3,44	1,33
	Academician	300	3,23	1,35
	Other	300	3,14	1,27
While using social media sites, I feel like I am watching the match with my friends at that moment.	Student	300	3,03	1,38
	Academician	300	3,11	1,32
	Other	300	3,76	1,25
While using social media sites, I think that many people watch the struggle I follow at the same time.	Student	300	3,90	1,34
	Academician	300	4,12	1,47
	Other	300	3,33	1,33
I get emotionally attached to the sports channel I watch at that moment.	Student	300	3,45	1,24
	Academician	300	3,34	1,06
	Other	300	3,07	1,11
I feel as if I am passionately connected to the sports channel I am watching at that moment.	Student	300	2,65	1,26
	Academician	300	2,98	1,33
	Other	300	3,11	1,14
I will continue to watch the channel while sharing on social media sites.	Student	300	2,87	1,15
	Academician	300	3,10	1,16
	Other	300	2,67	1,28
I will also watch other sports competitions that will be broadcast on the channel.	Student	300	4,23	1,35
	Academician	300	2,90	1,13
	Other	300	3,33	1,35
I will recommend the sports channel I watch to other social media users.	Student	300	3,11	1,45
	Academician	300	2,45	1,33
	Other	300	3,84	1,29
I will also watch non-sports programs on the channel.	Student	300	2,11	1,16
	Academician	300	2,43	1,35
	Other	300	3,09	1,14

The items with the highest mean ($\bar{X}=5.02$) of the attitudes of watching sports channels related to the use of social media of the students who do not do sports; "I share or comment on other users' posts on social media sites (facebook, twitter, instagram, etc.)", ($\bar{X}=4.23$); It has been determined that "I will also watch other sports competitions that will be broadcast on the channel"

The item with the lowest average of the attitudes of watching sports channels related to social media use of students who do not do sports ($\bar{X}=2.11$); It was determined that "I will also watch programs that are not related to sports on the channel".

The items with the highest average of the attitudes of watching sports channels related to social media use of academicians who do not do sports ($\bar{X}=4.33$); "I share or comment on other users' posts on social media sites (facebook, twitter, instagram, etc.)", ($\bar{X}=4.12$); While using social media sites, I think that many people are watching the struggle I follow at the same time.

The lowest average of the attitude of watching sports channels due to social media use of academicians who do not do sports ($\bar{X}=2.05$); "When using social media sites, I use trendy words (# hashtags)" and ($\bar{X}=2,10$); It was determined that "I express my thoughts about the commentator or the speaker".

The items with the highest mean ($\bar{X}=4.11$) of the attitudes of watching sports channels related to social media use of those in other occupational groups who do not do sports; I share or comment on other users' posts on social media sites (facebook, twitter, instagram, etc.)',

($\bar{X}=4.16$); It has been determined that "I share videos or photos of the matches I am interested in on social media sites".

Table 3: The Results of The Kruskal Wallis Test Regarding The Significant Difference Between The Participants' Thoughts on Social Media and Sports Channels According to The Variable of Duration of Using The Media

Duration	N	\bar{X}	Rank Avg.	Sd	χ^2	p	Significant Difference
30 min-1 hour	580	4,23	103,11	4	2,014	,436	
1-3 hours	750	4,11	107,33				
3-5 hours	280	3,25	105,09				
More than 5 hours	190	2,65	76,57				

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

According to the Kruskal Wallis test results, it was found that there was no significant difference between the participants' thoughts on social media and sports channels in terms of the variable of daily use of social media ($p > ,05$). According to the results, the opinions of the participants who use social media at different times daily about social media and sports channels are similar.

DISCUSSION CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

Evaluation of the relationship between sports and non-sports students, academics and other professional groups with social media and sports channels is extremely important in terms of the functioning and content of sports media channels. We believe that the individuals who will contribute to our work will shed light on the society's perspectives and habits on social media and sports channels, and can generate data for sports managers, sports scientists and experts in our field.

In the attitudes of watching sports channels related to the use of social media in the participants who do sports, in the students ($\bar{X}=5.21$); and in other occupational groups ($\bar{X}=5.18$); Following the item "I share my positive or negative thoughts about the sports channel I watch on social media sites", the highest average is again in students ($\bar{X}=5.18$), in other occupational groups ($\bar{X}=5.12$); and "I feel like I'm communicating face-to-face with other users when using social media sites". Again, in the highest average of students ($\bar{X}=5.11$); While it was determined that "I share other users' posts on social media sites (facebook, twitter, instagram, etc.) or write comments on their posts", the item with the lowest average ($\bar{X}=2.11$); It has been determined that "I share the advertising messages of the publisher on social media sites".

The item with the highest average of sports channel viewing attitudes related to the use of social media by academicians doing sports ($\bar{X}=5.14$); "I share useful information for other people who follow the channel on social media sites", ($\bar{X}=5.06$); It was determined that "I share my views about the sports channel with other people watching the channel". Among the items with the lowest average of the sports channel viewing attitudes of

academicians who do sports due to their use of social media (\bar{X} =2.23); "I share the events I watch on TV in my speeches on social media sites" and (\bar{X} =2.33); It has been determined that "I am emotionally attached to the sports channel I am watching at that moment".

In the items with the highest average of the attitudes of watching sports channels related to the use of social media in non-sports participants, students (\bar{X} =5.02), academics (\bar{X} =4.33) and other occupational groups (\bar{X} =4.11) "On social media sites (facebook, twitter)", instagram etc.) I share other users' posts or write comments on their posts", showed similarity. Again in students (\bar{X} =4.23); "I will watch other sports competitions that will be broadcast on the channel" is the highest average, (\bar{X} =2.11); It was determined that "I will watch programs not related to sports on the channel" is the item with the lowest average.

Attitudes of watching sports channels due to social media use of academicians who do not do sports (\bar{X} =4.12); While using social media sites, I think that many people are watching the struggle I follow at the same time" while the item is still high, (\bar{X} =2.05); "When using social media sites, I use trendy words (# hashtags)" and (\bar{X} =2,10); It has been determined that "I express my thoughts about the commentator or the speaker" is the lowest average of the items.

(Kilci, 2018), in his study titled "The Effect of Social Media Use on Watching Sports Channels and Its Role in Channel Selection", it was found that male students' interaction in social media, their attitudes towards watching sports channels and their role in channel selection were higher than female students. It can be said that this is due to the fact that male individuals in our country are more interested in sports and watching television programs related to sports than female individuals. Again (Kilci, 2018) study, it was found that students' attitudes towards watching social media-sports channels did not differ according to the departments they studied.

Lim et al. (2015) concluded that using social media sites while watching a sportive match on television has a positive effect on watching the channel. Hwang and Lim (2015) concluded that social TV increases individuals' loyalty to the soor channel they watch, which is similar to our study. Dikmen (2017) stated in his study that social media platforms are used extensively to interact with the audience, to watch the videos uploaded to the websites of television companies, and to direct the audience to traditional television broadcasts. (Trivedi et al., 2021).

He stated that social media is widely used by sports clubs, especially for the purpose of connecting with fans and providing them with information. (Okmeydan, 2018; Parganas et al., 2017). In his study, it is seen that the interest of the fans in social media shares before and during the match is more than the other shares, therefore, in terms of the marketing strategies of the sports clubs, sharing about the sponsors they cooperate with in the posts they make before and during the match may produce fruitful results. they have stated. It has been determined that the implementation of such a strategy can provide sports clubs with new sponsorship agreements and additional income (Canoğlu and Üstüner 2021).

The fast, mutual and interactive communication provided by social networking sites to social media users has also found a wide application area in the sports industry. Through these platforms, sports fans and supporters, as well as anyone interested in a sports branch, can easily develop interesting relationships with their favorite sports clubs both offline and online (Şahin et al., 2020). The spread of social media; It offers lucrative opportunities to encourage interactions with sports products by allowing professional sports clubs to better understand their fan base, build positive relationships with their fans for their brands, and reach their worldwide audience (Williams & Chinn, 2010).

While the opinions of the students, academicians and other professional groups who do and do not do sports, about social media and sports channels are not similar, the opinions of the participants who do sports are higher and more positive than the participants who do not do sports.

Students doing sports and those in other professions; Sharing their positive and negative thoughts about sports channels, establishing a virtual connection with other users in face-to-face communication with social media, sharing and commenting more boldly and freely on Facebook, Twitter, Instagram, etc., are similar. differed in the way they were built.

The fact that students, academics and other professional groups who do not do sports share and comment more boldly and freely on facebook, twitter, instagram, etc., thinking that they are following the struggle at the same time with other people, and that they want to watch other sports competitions on the channel showed similarities.

In the light of the findings, apart from the academicians who do sports, the confidence of sportsmen and sedentary students, other professional groups and sedentary academicians in sports channels and media was higher. Assuming that the number of athletes is increasing year by year, we are of the opinion that the realism and impression rates of

the sports media will reach much higher numbers in the future, and we support the creation of a more transparent media that imposes the spirit of fair-play.

The fact that academicians who do sports do not establish emotional bonds between sports channels and social media, do not develop belonging and positive attitudes; The fact that the sports media is not considered as a different field can be considered as the reaction of the people working in the sports media not being chosen from the more professional media experts who graduated from the Faculty of Sports Sciences and have made or are doing their expertise on media/communication and smell the dust of the field. In addition, the lack of necessary restrictions on the headlines of sports news and headlines containing insults / hooligans distract sports from its main purpose. From the side of the athletes and referee academicians, we think that mental deformation, boredom, reluctance are among the causes.

However, we think that the reasons underlying their suppression should be clearly expressed and discussed, while academics should be able to make comments more freely, scrutinize, question, use channels and social media dynamics more comfortably with more scientific ideas and predictions.

If the statement "Sport is science" is a globally accepted and proven concept, the fact that there will be no sports scientists in the sports media, the inability to freely share their thoughts, comments and opinions, has examined the fact that there will be no emotional connection, attachment with passion, and sense of belonging in sports channels and social media arguments.

It can be seen that the positive results of a few of the many scale items will still be discussed, and we think that the fact that we still have very missing topics reflects the fact that we have ignored the sensitivity and awareness on the platforms used by billions of people.

REFERENCES

- Canoğlu, M. & Üstüner, S. (2021). "Comparison of social media communication effectiveness; Fenerbahçe sports club, Beşiktaş gymnastics club and Galatasaray sports club example" Marketing Congress.
- Çatak, S. (2015). "Transformation from IPTV to social TV in Turkey". Marmara University, Institute of Social Sciences, Department of Radio, Television and Cinema, Master Thesis, Istanbul.
- Dikmen, E.S. (2017). "Transformation of television broadcasting in Turkey: Social TV Broadcasting". Ankara University, Faculty of Communication, Ankara.
- Dikmen, E.Ş. (2017). "Transformation of television broadcasting in Turkey: Social TV Broadcasting". Gümüşhane University, Faculty of Communication Electronic Journal, 1(5):425-448.
- Gantz, W., & Lewis, N. (2014). "Sports on traditional and newer digital media". Is There Rally A Fight For Fans. Television & New Media.
- Girgin, A., (2008). "Basic principles of journalism" Istanbul
- Hwang, Yc, & Lim, Js, (2015). "The impact of engagement motives for social tv on social presence and sports channel commitment", Telematics and Informatics, 32:755-765.
- Kazaz, M., (2007). "Sports press in the transition process from traditional journalism to internet journalism", Selçuk University Faculty of Communication, Selçuk Communication, 4, 4; Konya
- Kırık, A.M., & Domac, A., (2014). "Analysis of television rating measurements on social media: the example of twitter". Academic Journal of Social Research, 5:414-430
- Kivanc, Ü., (2001). Definitive offside "television football and football media". Communication Publications, Istanbul
- Kilci, A. (2018). "The effect of social media usage on watching sports channels and its role in channel selection". Master Thesis, Balıkesir University Institute of Health Sciences, Balıkesir
- Lim, Js.; Hawang, Yc., Kim, S. & Biocca, Fa. (2015). "How social media engagement leads to sports channel loyalty". Mediating Roles Of Social Presence And Channel Commitment Computers in Human Behavior
- Okmeydan, C. K. (2018). "Social media use of sports clubs as brands: a study on Turkish Sports Clubs", The Journal of International Scientific Researches, 3(4), 98-110
- Özmaden, M., (2006). "The effects of behaviors of sports media on spectator aggression according to football spectators", 9th International Sports Sciences Congress, Muğla

Parganas, P.; Anagnostopoulos, C., & Chadwick, S. (2017). "Effects of social media interactions on brand associations a comparative study of soccer fan clubs". *International Journal of Sports Marketing and Sponsorship*, 18(2), 149-165

Şahin, E.; Demirsel, M. T., & Adam, A. A. (2020)." The effect of social media on sports marketing: Konyaspor Football Club Case". *Journal of Business Studies*, 12(1), 79-94.

Trivedi, J. P.; Soni, S., & Kishore, A. (2021). "Exploring the role of social media communications in the success of professional sports leagues: an emerging market perspective". *Journal of Promotion Management*, 27(2), 306-331,

Williams, J., & Chinn, S. J. (2010). "Meeting relationship-marketing goals through social media: a conceptual model for sport marketer". *International Journal of Sport Communication*, 3(4), 422- 437