

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities
Theory and Practice

ISSN: 1309-8659



**Kırsal BÖlgelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin
Matematiğe İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi**

M. Bahaddin Acat & Ş. Koza Çiftçi



**İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin
Örgütsel Adalet ve Örgütsel Güven Düzeyleri
Arasındaki İlişki**

Gökhan Baş



**Okul Öncesi Dönem Çocuğunda
Ahlaki Değerler Eğitimi**

Cemil Oruç



**Televizyon'un İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin
Meslek Seçimiyle İlgili Algılarına Etkisi**

Yener Özen



**Corporatism and its Corruption of Democracy and
Education**

Duncan Waite & Susan F. Waite



Cilt (Vol): 1 Sayı (No): 2 Güz (Fall) 2010

EĞİTİM VE İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ
TEORİ VE UYGULAMA

[JOURNAL OF EDUCATION AND HUMANITIES: THEORY AND PRACTICE]

Editör

Selahattin Turan

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
e-posta: sturan@ogu.edu.tr

Editör Yardımcısı

Engin Karadağ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
e-posta: enginkaradag@ogu.edu.tr

Danışma ve Hakem Kurulu

Mehmet Şişman	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Duncan Waite	Texas State University
Burhanettin Tatar	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Leona Lobell	University of Phoenix
Vehbi Çelik	Mevlana Üniversitesi
Ahmet Aypay	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Nurbübü Asipova	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Engin Arslanargun	Düzce Üniversitesi
Adil Şen	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Abdurrahman Kılıç	Düzce Üniversitesi
Linda K. Lemasters	The George Washington University
Burhanettin Dönmez	İnönü Üniversitesi
Virginia Roach	The George Washington University
T. C. Chan	Kennesaw State University
Akmatali Alimbekov	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Glen Earthman	The Virginia Polytechnic Institute and State University
William D. McInerney	Purdue University

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities
Theory and Practice

www.eibd.org.tr

Cilt (Vol): 1 Sayı (No): 2 Güz (Fall) 2010

MAKALELER

**Kırsal Bölgelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin
Matematiğe İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi**
M. Bahaddin Acat & Ş. Koza Çiftçi

3

**İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet ve
Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki**
Gökhan Baş

17

Okul Öncesi Dönem Çocuğunda Ahlaki Değerler Eğitimi
Cemil Oruç

37

**Televizyon'un İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin
Meslek Seçimiyle İlgili Algılarına Etkisi**
Yener Özen

61

Corporatism and its Corruption of Democracy and Education
Duncan Waite & Susan F. Waite

81

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities
Theory and Practice

ISSN: 1309-8659

Cilt (Vol): 1 Sayı (No): 2 Güz (Fall) 2010

Yayın Türü:

Yaygın Süreli

İdare Yeri:

EğİTİM-BİR-SEN Genel Merkezi
G.M.K. Bulvarı Ş. Daniş Tunalıgil Sokak No: 3/13
Maltepe-Ankara/Türkiye
Tel : (0.312) 231 23 06
Bürocell: (0.533) 741 40 26
Faks : (0.312) 230 65 28
www.egitimbirsen.org.tr
e-posta: egitimbirsen@egitimbirsen.org.tr

Sahibi:

EğİTİM-BİR-SEN Adına
Ahmet GÜNDOğDU
Genel Başkan

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü:

Hıdır YILDIRIM
Genel Basın Yayın Sekreteri

Grafik Tasarım

Selim AYTEKİN

Baskı: Hermes Ofset Ltd. Şti.

T: (0.312) 384 34 32
www.hermesofset.com.tr

Baskı Tarihi: 22.12.2010

2250 Adet

Kırsal BÖlgelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Matematikçe İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi

M. BAHADDİN ACAT
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Ş. KOZA ÇİFTÇİ
Uşak Üniversitesi

Özet. Bu araştırmanın amacını, kırsal bölgelerdeki ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik algılarının değerlendirmesi oluşturmıştır. Araştırmada *tarama modeli* kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Eskişehir il ve ilçe merkezleri dışında kalan kırsal olarak tanımlanan yerleşim yerlerindeki 2008-2009 öğretim yılında ilköğretim okullarında öğrenim gören toplam 613 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi oluşturmıştır. Araştırmanın örneklem grubu tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 379 ilköğretim 8. sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Veriler araştırma kapsamında geliştirilen *Matematik Algısı Ölçeği* kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen bulguların çözümlenmesinde t-testi ve ANOVA analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin bütün boyutlarda matematikçe karşı olumlu algılara sahip olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, kırsal, kırsal eğitim

A Study of the Mathematics Perception of Students in Rural Communities

The aim of this study was to evaluate the mathematics perception of the students in rural communities. The study was performed as a descriptive study. The sample consists of 379 8th grade students from 16 primary schools located in the territory of 5 districts, which are determined according to random sampling methodology to evaluate mathematics perception of 8th grade students educated in rural communities. Data was collected through *Mathematics Perception Scale developed* during the study. Data were analyzed with SPSS 13 package program by using independent sample t-test and ANOVA. As the result of the study, it has been found that students have positive perception towards mathematics.

Key Words: Mathematics education, teacher education, rural education

Evrensel bir dil olan matematiğin, bilim ve teknolojinin etkisi ile hızlı bir değişim geçiren dünyamız için önemi her geçen gün biraz daha artmaktadır. Yaşam standartlarının geliştirilmesindeki önemli etmenlerden biri olan matematik; bilim ve teknolojinin temel boyutlarından biridir. Bu nedenle matematiksel düşünce olmaksızın modern yaşamın anlaşılamayacaktır (Orton, 1994). Skovsmose (1994) ise matematiğin sosyal rolüne dikkat çekmiş ve matematiğin sadece gerçek hayat problemlerini tanımlamak ve onunla başa çıkmak için bir yol olmadığını, aynı zamanda gerçeği yapılandıran temel bir kaynak olduğunu vurgulamıştır. Bu önemden dolayı matematik, sosyal gelişim içerisinde bir bekçi görevi üstlenmektedir. Çünkü matematik, bireyin kendi alanı ile çok az ilgisi olsa dahi üniversiteye giriş aşamasında ve meslek sahibi olma sürecinde, hayati öneme sahiptir (Harris,1991). Ayrıca matematiksel yeterlilik öğrencilere gelecekte iyi bir kariyer ve yüksek maaş sağlayabilmektedir. Bu nedenle okullarda verilen matematik eğitimi, öğrencilerin sadece bugünü değil aynı zamanda geleceğini de etkilemektedir (Volmink,1994).

Geleceğin dünyasında yer edinmek isteyen ülkeler, çağın gereklerini yerine getirebilecek; bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilen, sorgulayan, üretken, araştıran problem çözme becerisine sahip bireyler yetiştirebilmek için matematik eğitiminin amaçlarını ve bu bağlamda öğretim programlarını yeniden yapılandırmaktadır. Ancak matematik eğitiminde hedeflenen amaçlara ulaşılamadığı ve dünya genelinde öğrencilerin matematik başarılarının istenilen düzeyde olmadığı yapılan sınavlar ve çalışmalar yansımaktadır. Öğrencilerin matematik başarısının istenilen düzeyde olmamasının sebebi, öğretim programları, öğretmenler, bireysel yaşantılar, aile, ekonomik faktörler gibi pek çok farklı değişkene bağlanmaktadır. Bu değişkenlere ek olarak öğrencilerin matematik başarısını etkilediği düşünülen en önemli değişkenlerden biri de çevredir. Yapılan araştırmalar farklı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin başarılarında farklılaşmalar olabileceğini göstermekte ve çevre koşullarının önemine dikkat çekmektedir. Özellikle pek çok olanaktan mahrum olan kırsal bölge çocuklarının kentlerdeki öğrencilere kıyasla matematik başarılarının daha düşük olduğu görülmektedir. Webster ve Fisher (2000), TIMSS raporlarında, matematik başarısının öğrencilerin kırsal bölgelerde ya da şehir merkezlerinde yaşıyor olmaları ile ilişkili olduğunu göstermişlerdir. Williams (2005) PISA 2000 verilerini kullanarak yaptığı araştırmasında, kırsaldaki öğrencilerin matematik

puanlarının, kent ve orta ölçekli yerleşim yerlerindeki puanlardan önemli ölçüde düşük olduğu belirlenmiştir.

Matematik başarısını etkileyen önemli faktörlerden birisinin de çeşitli araştırmalarda ortaya konulduğu üzere matematik algısı olduğudur. Öğrencilerin bilim ve bilimsel açıklamalara ilişkin olumlu algı ve tutum geliştirmelerini sağlamak, birçok ülkenin matematik dersi programlarının en önemli amaçları arasında yer almaktadır. Buna karşın yapılan ulusal ve uluslararası sınavlar, daha çok kentsel bölge öğrencilere ve matematik başarısına yönelik olup, kırsal bölgelerdeki matematik eğitiminin değerlendirildiği çalışmalara rastlanmamaktadır. Matematik toplumların gelişimlerinde rol oynayan önemli faktörlerden biridir. D'Ambrosio (2004), matematiği "omurga"ya benzeterek, dünya ile etkileşimimizi sağlayan organ olarak tanımlamıştır. Matematik, nicelikleri, ilişkileri ve uzamı algılamamızı sağladığı için, her zaman insan bilgisinin belkemiği olmuştur ve olmaya devam edeceğini belirtmiştir. Bu durum matematiğin ve matematik eğitiminin toplumlar için ne kadar önemli olduğuna işaret etmektedir. Bu nedenle kırsal bölgelerdeki matematik eğitimin amacını doğru bir şekilde belirlemek kırsal toplumlara yön verecektir. Bu eksiklikten hareket eden araştırmada; *kırsal bölgelerde öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik algıları nasıldır?* sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada ayrıca kırsal bölgelerde öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik algılarının cinsiyet, matematik başarısı ve SBS puanlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada *tarama modeli* kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte görülen ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir. Tarama modeli ile yapılan bir araştırmanın iki temel sınırlılığı vardır. Bunlar, veri bulma ile kontrol güçlükleridir (McMillan & Schumacher, 2006).

Evren ve Örneklem

Evren

Araştırmada Türkiye’de kırsal bölgelerdeki matematik eğitimi sorunlarının öğrenci ve öğretmenler açısından saptanmasına çalışıldığından bu araştırmanın kuramsal evreni Türkiye’de kırsal bölgelerde öğrenim gören ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ve matematik öğretmenleridir. Ancak araştırma aşamasında kuramsal evrenden örnekleme alınmasının güçlükleri göz önüne alınarak belirlenen çalışılabilir evreni Eskişehir il ve ilçe merkezleri dışında kalan kırsal olarak tanımladığımız yerleşim yerlerindeki 2008-2009 öğretim yılında ilköğretim okullarında öğrenim gören toplam 613 ilköğretim 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Örneklem

Araştırmanın temel amacını oluşturan kırsal bölgelerde öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin matematik algılarının değerlendirilmesine yönelik örnekleme belirlemek üzere evrende bulunan ilköğretim okulları tesadüfî örnekleme yöntemi ile belirlenen beş (5) ilçe sınırlarında bulunan on atlı (16) ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 379 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Örneklem grubunun oluşturan kırsal okulların ilçeler bazında dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Kırsal Okulların ve Öğrenci Sayılarının İlçelere Göre Dağılımı		
Yerleşim yeri	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı
Merkez ilçe	3	116
Alpu	2	58
Seyitgazi	6	137
Çifteler	2	39
İnönü	2	29
Toplam	16	379

Araştırmada evren sayısının bilinmesine karşın evren standart sapmasının (σ) bilinmemesinden dolayı minimum örneklem sayısı aşağıdaki Formül 1 yardımı ile hesaplanmıştır (Karadağ, 2009).

Formül 1. Örneklem büyüklüğü hesaplama formülü

$$\eta = \left(\frac{N \times}{((N - 1)E^2 + \times)} \right)$$

$$E = Sqrt \left(\frac{(N - \eta) \times}{\eta(N - 1)} \right)$$

n = Örneklem büyüklüğü
 N = Evren büyüklüğü
 E = Hata payı
 r = Cevap dağılımı
 $Z(c/100)$ = Kritik değer

Örneklem grubunun evreni temsil gücünü hesaplamada güven aralığı ve hata payı ise 0.05 olarak kabul edilmiştir. Yapılan işlem sonucunda %5 güven aralığında ve hata payı dikkate alındığında bu çalışmanın 613 birimlik olan evreni temsil edecek olan minimum örneklem sayısı 237 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuca göre 379 birimden oluşan örneklemin, çalışma evrenini temsil gücünün yeterli olduğu söylenebilir. Örneklem grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Örneklem Grubunun Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Seçenekler	1	2	3	4	5	6	7	Toplam
	0-160	161-250	251-300	301-350	351-400	401-450	451-500	-
SBS Puanı	<i>n</i> 17	64	95	104	73	22	4	379
	% 4.5	16.9	25.1	27.4	19.3	5.8	1.1	100
Matematik Başarı	Düşük	Orta	Yüksek					-
	<i>n</i> 141	116	122					379
	% 37.2	30.6	32.3					100
Anne Eğitim	Eğitimsiz	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite			-
	<i>n</i> 60	267	45	6	1			379
	% 15.8	70.4	11.9	1.6	0.3			100
Baba Eğitim	Eğitimsiz	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite			-
	<i>n</i> 19	193	93	67	7			379
	% 5.0	50.9	24.5	17.7	1.8			100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin matematik algılarının saptanması amacıyla geliştirilen *Matematik Algısı Ölçeği* kullanılmıştır.

Matematik Algısı Ölçeği

Ölçek öğrencilerin matematik algılarını belirlemek üzere geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında öncelikle öğrencilerin matematik algıları temel alınarak otuz bir (31) maddeden oluşan taslak ölçek geliştirilmiştir. Bir sonraki aşamada 150 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi ile ön uygulama çalışması yapılmıştır. Elde edilen verilerin öncelikle veri setinin faktör analizine uygun olarak Pearson çarpım momentler korelasyon katsayısının kullanılması ile korelasyon matrisi oluşturulmuştur. Faktör analizinin sonucunun yorumlanabilir olmasına *KMO* ve *Bartlett Testi* sonuçları dikkate alınarak karar verilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği çalışması için ilk olarak toplanan verilerin Kaiser Meyer Olkin=.91 ve Bartlett [$p<.01$] test analizleri sonuçları ile faktör analizinin yapılabileceği anlaşılmıştır. Daha sonra, çalışmanın faktör analizinde Varimax dik eksen döndürme tekniği tercih edilmiştir. Varimax dik eksen döndürme tekniği kullanılarak yapılan faktör analizine otuz bir madde ile başlanmıştır.

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin yirmi sekiz maddesinin öz değeri 1'den büyük dört (4) faktörden ve elde edilen faktör değişkenlerinin üzerinde pozitif yüklere sahip olduğu saptanmıştır. Tablo 3'te sunulduğu üzere ölçeğin faktördeki öz değer toplamı 15.35 ve açıklanan varyans yüzdesi toplamı 41.51 ve faktör maddelerinin faktör yükleri ise 0.32 ile 0.81 arasında değişmektedir. Ayrıca yirmi sekiz maddeye faktör analizi tekrar edildiğinde de maddelere ait faktör yüklerinin sadece bir faktörde yüksek faktör yüküne sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliği, iç tutarlılık yöntemi ile incelenmiştir. Ölçek faktörlerinin Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı 0.68 ile 0.81 arasında değişmektedir.

Tablo 3. Matematik Algısı Ölçeğinin Faktör Yükleri, Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Öz Değerleri

Faktörler	Olumlu Yargı	Matematiğin İşlevi	Matematik Öğretimi	Bireysel Gereklilik
Madde No	Yük	Yük	Yük	Yük
Madde 1	0.78	-	-	-
Madde 2	0.62	-	-	-
Madde 3	0.79	-	-	-
Madde 4	0.59	-	-	-
Madde 5	0.53	-	-	-
Madde 6	0.50	-	-	-
Madde 7	0.61	-	-	-
Madde 8	0.73	-	-	-
Madde 9	0.56	-	-	-
Madde 10	0.78	-	-	-
Madde 11	-	0.66	-	-
Madde 12	-	0.74	-	-
Madde 13	-	0.69	-	-
Madde 14	-	0.42	-	-
Madde 15	-	0.32	-	-
Madde 16	-	0.43	-	-
Madde 17	-	-	0.40	-
Madde 18	-	-	0.78	-
Madde 19	-	-	0.63	-
Madde 20	-	-	0.68	-
Madde 21	-	-	0.52	-
Madde 22	-	-	-	0.81
Madde 23	-	-	-	0.73
Madde 24	-	-	-	0.68
Madde 25	-	-	-	0.46
Madde 26	-	-	-	0.51
Madde 27	-	-	-	0.40
Madde 28	-	-	-	0.81
Öz değer	4.379	4.043	4.006	2.922
Açıklanan varyans	11.756	10.851	10.754	7.844
Cronbach Alpha	0.81	0.72	0.77	0.68

Sonuç olarak Matematik Algısı Ölçeği; *kesinlikle katılmıyorum (1)*, *katılmıyorum (2)*, *kararsızım (3)*, *katılıyorum (4)*, *kesinlikle katılıyorum (5)* cevaplama skalası olmak üzere 5’li Likert tipi toplam yirmi sekiz madde ve faktör analizi sonucunda (i) olumlu yargı, (ii) matematiğin işlevi, (iii) matematik öğretimi ve (iv) bireysel gereklilik olmak üzere dört faktör olarak düzenlenmiştir. Bunlar:

(i) Olumlu yargı: Bu boyuttan alınan yüksek puan, öğrencilerin matematiğe karşı olumlu yargılara sahip olduğunu göstermektedir.

Madde örnekleri:

(1) Sanatçılar ve yazarlar da bilim adamları kadar matematiği iyi bilmelidirler.

(2) Matematiğin bilginin birçok alanında büyük bir etkisi vardır.

(ii) Matematiğin işlevi: Bu boyuttan alınan yüksek puan, öğrencilerin matematiğin önemine ilişkin olumlu algılara sahip olduğunun göstergesidir.

Madde örnekleri:

(1) Matematik günlük hayattaki birçok problemi çözmek için gereklidir.

(2) Matematik insanların dünyayı anlamasına yardımcı olur.

(iii) Matematik öğretimi: Bu boyuttan alınan yüksek puan, matematik derslerine ilişkin olumlu algılara sahip olduğunun göstergesidir.

Madde örnekleri:

(1) Matematik çok önemli bir ders değildir.

(2) Edebiyat ve resim gibi dersler matematik dersinden çok daha önemlidir.

(iv) Bireysel gereklilik: Bu boyuttan alınan yüksek puan, öğrencilerin günlük hayatlarında ve gelecekleri için matematiğin gerekliliğine ilişkin olumlu algılara sahip olduğunun göstergesidir.

Madde örnekleri:

(1) Günlük yaşamda matematiği gün kullanırım.

(2) Kırsal bölgelerde çok az meslek için yüksek matematik bilgisi gereklidir.

Verilerin Toplanması

Kırsal bölgelerde öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin matematik algılarının değerlendirilmesine yönelik veriler Matematik Algısı Ölçeği’nin örneklem grubundaki öğrencilere 2008–2009 öğretim yılında araştırmacı tarafından uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Matematik

Algısı Ölçeği'nin cevaplandırma süresinin yaklaşık 15-20 dakika sürdüğü gözlenmiştir. Ayrıca öğrenciler kişisel bilgilerini ve geçmiş yıllarda matematik dersinden aldığınız notların ortalaması sorusunu cevaplarken, matematik dersi almaya başladıkları sınıftan itibaren karnelerine düşen matematik notlarının ortalamasını almışlardır.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmada istatistiksel çözümlemelere geçilmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış, bunun ardından öğrencilere uygulanan Matematik Algısı Ölçeği 5'li Likert sistemiyle puanlandırılmıştır. Öğrencilerin matematik algı düzeylerini belirlemek için; frekans (n) ve yüzde (%) değerleri çıkarılarak ölçeklerin bütün madde puanları için ortalama (X) ve standart sapma (SS) puanları hesaplanmıştır. Araştırmada örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, matematik algılarının; (i) cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi ve (ii) matematik başarıları ve SBS puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 4'te kırsal bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin *Matematiğe İlişkin Olumlu Yargılar* boyutunu oluşturan her bir maddelerin aritmetik ortalaması ve standart sapması sunulmuştur. Matematiğe ilişkin olumlu yargılar boyutunu oluşturan maddelerin aritmetik ortalamaları 4.55 ile 3.71 arasında değişmektedir. Buna göre en düşük nitelik puanı “Sanatçılar ve yazarlar da bilim adamları kadar matematiği iyi bilmelidirler...” [$X=3.71$; $SS=1.14$] ifadesini içeren madde; en yüksek yeterlik puanı ise “Gelecekte daha iyi bir konuma gelebilmek için matematik öğrenmeye ihtiyaç duyuyorum...” [$X=4.55$; $SS=0.38$] ifadesini içeren madde için hesaplanmıştır. Ölçeğinin *matematiğe ilişkin olumlu yargılar* boyutunun genel aritmetik ortalaması da 4.15'tir.

Tablo 4. Matematiğe ilişkin olumlu yargılar boyut puanları için *n*, *X* ve *SS* değerleri

Madde	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>
1-Gelecekte daha iyi bir konuma gelebilmek için matematik öğrenmeye ihtiyaç duyuyorum.	379	4.55	.83
2-Matematiğin bilginin birçok alanında büyük bir etkisi vardır.	379	4.54	.76
4-Matematik çoğu işi daha iyi yapmalarında bireylere yardımcı olur.	379	4.25	.89
5-Matematiği iyi bir şekilde öğrenme kişinin daha iyi düşünmesini sağlar.	379	4.38	.82
6-Okul dışında da matematiği kullanırım.	379	4.18	1.00
10-Matematik yaşadığımız çevreyi anlamak için önemli bir araçtır.	379	3.79	1.16
12-Sanatçılar ve yazarlar da bilim adamları kadar matematiği iyi bilmelidirler.	379	3.71	1.14
19-Bilim adamları matematiği yeni buluşlar yapmalarına yardımcı olduğu için kullanmaktadırlar.	379	3.71	1.21
20-Çoğu insan mesleğinde matematiği kullanır.	379	4.28	.96
21-Matematik bilenler hayatta daha başarılı olma şansına sahiptirler.	379	4.14	1.04
TOPLAM	379	4.15	.56

Tablo 5'te kırsal bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin *Matematiğin İşlevi* boyutunu oluşturan maddelerin aritmetik ortalaması ve standart sapması sunulmuştur. Boyutu oluşturan maddelerin aritmetik ortalamaları 3.42 ile 4.14 arasında değişmektedir. Buna göre en düşük nitelik puanı “Matematik çalışmaktan mümkün olan en kısa sürede kurtulmak istiyorum...” [$X=3.42$; $SS=1.47$] ifadesini içeren madde; en yüksek yeterlik puanı ise “Matematik günlük hayattaki birçok problemi çözmek için gereklidir...” [$X=4.14$; $SS=1.04$] ifadesini içeren madde için hesaplanmıştır. Ölçeğinin *matematiğin işlevi* boyutunun genel aritmetik ortalaması da 3.79'dur.

Tablo 5. Matematiğin işlevi boyut puanları için *n*, *X* ve *SS* değerleri

Madde	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>
3-Medeniyetlerin ve toplumların gelişiminde matematik çok önemli <u>değildir</u> .	379	3.99	1.25
8-Matematik günlük hayattaki birçok problemi çözmek için gereklidir.	379	4.14	1.04
9-Matematik, dünyayı yönetmek için gerekli <u>değildir</u> .	379	3.84	1.29
11-Matematik çalışmaktan mümkün olan en kısa sürede kurtulmak istiyorum.	379	3.42	1.47
17-Matematik insanların dünyayı anlamasına yardımcı olur.	379	3.88	1.11
18-Neden herkes matematiğin önemli olduğunu söylüyor? Anlamıyorum.	379	3.49	1.42
TOPLAM	379	3.79	.81

Tablo 6’da kırsal bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin *Matematiğin Öğretimi* boyutunu oluşturan maddelerin aritmetik ortalaması ve standart sapması sunulmuştur. Boyutu oluşturan maddelerin aritmetik ortalamaları 4.27 ile 3.16 arasında değişmektedir. Buna göre en düşük nitelik puanı “Matematik sadece doğru cevaba ulaşmaktır...” [$X=3.16$; $SS=1.34$] ifadesini içeren madde; en yüksek yeterlik puanı ise “Matematik çok önemli bir ders değildir...” [$X=4.27$; $SS=1.18$] ifadesini içeren madde için hesaplanmıştır. Ölçeğin *matematik öğretimi* boyutunun genel aritmetik ortalaması da 3.67’dir.

Tablo 6. *Matematik öğretimi boyut puanları için n, X ve SS değerleri*

Madde	n	X	SS
7-Matematik çok önemli bir ders <u>değildir</u> .	379	4.27	1.18
13-Edebiyat ve resim gibi dersler matematik dersinden çok daha önemlidir.	379	3.59	1.39
14-Matematik sadece doğru cevaba ulaşmaktır	379	3.16	1.34
15-Matematik çok da yaratıcı bir ders <u>değildir</u>	379	3.86	1.28
16-Matematik sadece formül ve kuralları ezberlemektir.	379	3.50	1.39
TOPLAM	379	3.67	.92

Tablo 7’de kırsal bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin *Bireysel Gereklilik* boyutunu oluşturan maddelerin aritmetik ortalaması ve standart sapması sunulmuştur. Boyutu oluşturan maddelerin aritmetik ortalamaları 4.35 ile 3.42 arasında değişmektedir. Buna göre en düşük nitelik puanı “Kırsal bölgelerde çok az meslek için yüksek matematik bilgisi gereklidir...” [$X=3.42$; $SS=1.29$] ifadesini içeren madde; en yüksek yeterlik puanı ise “Matematik dersleri her sınıf seviyesinde gereklidir...” [$X=4.35$; $SS=0.93$] ifadesini içeren madde için hesaplanmıştır. Ölçeğin *bireysel gereklilik* boyutunun genel aritmetik ortalaması da 4.00’tür.

Tablo 7. *Bireysel gereklilik boyut puanları için n, X ve SS değerleri*

Madde	n	X	SS
1-Matematikten hoşlanırım.	379	3.98	1.17
2-Günlük yaşamımda matematiği gün kullanırım.	379	3.82	1.14
3-Matematiksel düşünme becerisine sahip kişiler daha iyi bir iş sahibi olabilir.	379	4.15	1.06
4-İyi derecede matematiksel düşünme becerilerini öğrenmek gelecek için önem taşımaktadır.	379	4.24	.99
5-Yaşadığım bölgedeki insanların yüksek matematik yeteneğine sahip olmaları bu bölgedeki iş imkânlarını artırır.	379	4.04	1.13
6-Matematik dersleri her sınıf seviyesinde gereklidir.	379	4.35	.93
7-Kırsal bölgelerde çok az meslek için yüksek matematik bilgisi gereklidir.	379	3.42	1.29
TOPLAM	379	4.00	.72

Tablo 8’de kırsal bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin matematik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur. Kırsal bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin matematik algılarının bütün boyutlarındaki görüşlerinde cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Tablo 8. Kırsal bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin matematik algı puanların cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	X	SS	t	p
1-Olumlu Yargı	Kız	193	4.14	.57	-.403	.687
	Erkek	186	4.16	.54		
2-Matematiğin İşlevi	Kız	193	3.78	.82	-.290	.772
	Erkek	186	3.80	.79		
3-Matematik Öğretimi	Kız	193	3.68	.89	2.213	.831
	Erkek	186	3.66	.95		
4-Bireysel Gereklilik	Kız	193	4.00	.72	.149	.832
	Erkek	186	3.99	.73		

SD=377

Tablo 9’da öğrencilerin matematik algılarının öğrencilerin matematik başarıları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görülebileceği üzere, öğrencilerin matematik algıları öğrencilerin matematik başarılarında göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin matematik algılarının matematik başarıları değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Boyutlar	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
1-Olumlu Yargı	G.Arası	.184	2	.092	.291	.748
	G. İçi	118.200	373	.317		
	Toplam	118.385	375			
2-Matematiğin İşlevi	G.Arası	1.008	2	.504	.765	.466
	G. İçi	245.783	373	.659		
	Toplam	246.790	375			
3-Matematik Öğretimi	G.Arası	1.631	2	.815	.946	.389
	G. İçi	321.373	373	.862		
	Toplam	323.003	375			
4-Bireysel Gereklilik	G.Arası	1.381	2	.691	1.296	.275
	G. İçi	198.739	373	.533		
	Toplam	200.120	375			

Tablo 10’da öğrencilerin matematik algılarının öğrencilerin SBS puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görülebileceği üzere, öğrencilerin matematik algıları öğrencilerin SBS puanına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 10. Öğrencilerin matematik algılarının SBS puanı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Boyutlar	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
1-Olumlu Yargı	G.Arası	2.712	6	.452	1.448	.195
	G. İçi	116.097	372	.312		
	Toplam	118.809	378			
2-Matematiğin İşlevi	G.Arası	6.572	6	1.095	1.686	.123
	G. İçi	241.729	372	.650		
	Toplam	248.301	378			
3-Matematik Öğretimi	G.Arası	2.211	6	.368	.426	.861
	G. İçi	321.495	372	.864		
	Toplam	323.705	378			
4-Bireysel Gereklilik	G.Arası	2.867	6	.478	.898	.497
	G. İçi	198.004	372	.532		
	Toplam	200.871	378			

Tartışma

Öğrencilerin bilim ve bilimsel açıklamalara ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamak, birçok ülkenin matematik ders programlarının en önemli amaçları arasında yer almaktadır (Mullis, Martin & Foy, 2008). Hedeflenen amaçlara ne derecede ulaşılabildiğini belirlemek için eğitim sistemlerinin güncellenmesi ve istendik başarı düzeyine ulaşılması açısından önem taşımaktadır. Bu önemden hareket eden araştırmada, özellikle Türk eğitim sistemi için önemli bir ağırlık olan kırsal bölgelerde öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik algıları ortaya konulmuştur.

Araştırmada elde edilen en önemli bulgu, kırsal bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin genel olarak matematik başarılarının düşük olmasına karşın matematiğe ilişkin olumlu algılara sahip oldukları görülmektedir. Bu durum farklı çalışmalarda ve farklı gruplarda da görülmektedir. TIMSS 2007 sınavının uluslararası ortalamasına bakıldığında öğrencilerin %54’ü tutum endeksinde üst düzeyde, %21’i orta düzeyde ve %26’sı alt düzeyde yer almaktadır. Öğrencilerin birçoğunun (%75 ve daha fazlası) üst düzeyde yer alırken, matematik dersine yönelik en yüksek oranda olumlu tutum gösterilen ülkeler Cezayir, Mısır, Botsvana, Umman ve Fas’tır.

Bu ülkelerin kırsal nitelik taşımaları ve matematik başarı ortalamaları uluslararası ortalamaların çok altında olması araştırma bulguları ile örtüşmektedir (Mullis, Martin & Foy, 2008). Benzer bir bulgu uluslararası PISA 2003 sınavında elde edilmiştir. PISA 2003 sınavına katılan Türk öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarının kırsal özellik taşıyan Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırma bulguları, Peker (2003) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin matematik başarılarının düşük olmasına karşın olumlu tutum içinde olduklarını bulgusuyla yine Lucas ve Fugitt (2007) tarafından yapılan çalışmada elde edilen kırsal bölgelerdeki öğrencilerin matematiğe karşı tutumunun yüksek olduğu sonucu ile paralellik taşımaktadır.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ise matematik algısının hiçbir değişkene (cinsiyet, matematik başarısı ve SBS puanlarına) göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. İlgili literatür incelendiği zaman gelişmiş ülkelerde öğrencilerin matematik derslerindeki başarısızlıklarının temelinde yatan nedenlerden birisi de derse karşı geliştirilen olumsuz tutum ve algılar olup, yapılan birçok araştırma başarı ile tutum ve algı arasındaki pozitif ilişkiyi vurgulamaktadır (Pusluoğlu, 2002; Saracaloğlu, 2000; Tekindal, 1988). Örneğin TIMSS 2007 sınavında matematiğe yönelik tutum endeksinde üst düzeyde yer alan öğrencilerin matematik başarı ortalamaları 471, orta düzeyde yer alan öğrencilerin matematik başarı ortalamaları 441 ve alt düzeyde yer alan öğrencilerin matematik başarı ortalamaları 428'dir (Mullis, Martin & Foy, 2008). Benzer durum Türkiye ortalamasında da elde edilmiştir. Sınava Türkiye'den karşılan öğrencilerden matematik tutumları üst düzeyde yer alan öğrencilerin matematik başarı ortalaması 450 puan, orta düzeyde yer alan öğrencilerin matematik başarı ortalaması 399 puan ve alt düzeyde yer alan öğrencilerin matematik başarı ortalaması 386'dır. Bu durum matematiğe yönelik tutum ile başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Şişman, Acat, Aypay & Karadağ, 2010). Araştırmada elde edilen bulgular ile daha önceki araştırma bulguları arasında bir uyumsuzluk bulunmaktadır. Bu uyumsuzluğun temel nedeninin matematiğin önemine ilişkin toplumsal genel yargı olabileceği söylenebilir. Bunun yanında matematiğin gerekliliğine ilişkin bu genel olguya rağmen matematik korkusu ve kaygısının yüksek olmasının matematiğe karşı korkuyla karışık saygı doğurduğu söylenebilir. Barton'un (2004), "Eski matematikçiler taptıkları tanrının büyüklüğünü ortaya çıkartmak, insan aklının almayacağı daha büyük bir varlık ya da daha büyük bir gerçeklik olduğunu kanıtlamak için çalışıyordu. Matematiksel düşüncenin nesiller boyu süren gelişimi

sonucunda ortaya çıkan yapı da bu düşünceyi güçlendirmekten öteye gitmemiştir. Bu durum okul hayatının büyük bir bölümünde matematiğe karşı duyulan korkuyla karışık saygı, matematiğin kendisinin bir tanrı gibi görülmesine sebep olmuştur.” sözleri de bu yorumu desteklemektedir (Çiftçi, 2010).

Kaynaklar / References

- Barton, B. (2004). Moving forward. F. Favilli (Ed.). *Ethnomathematics and mathematics education* (pp. XI-1) Pisa: Università di Pisa.
- Çiftçi, Ş. K. (2010). *Kırsal bölgelerdeki matematik eğitimi sorunları: Öğretmen ve öğrenciler açısından bir değerlendirme çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- D’ambrosio, U. (2004). Preface. F. Favilli (Ed.). *Ethnomathematics and mathematics education* (pp. V-IX) Pisa: Università di Pisa.
- Harris, M. (1991). *Schools, mathematics and work*. London: Falmer Press.
- Karadağ, E. (2009). Spiritual leadership and organizational culture: a study of structural equation model. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1357-1405.
- Lucas, D. M., & Fugitt, J. (2007). The perception of math and math education in the rural Mid West. *The Rural Educator*, 31(1), 38-54.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Boston: Pearson Education.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. (2008). *TIMSS 2007 international mathematics report*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Orton, A. (1994). *Issues in teaching mathematics: the aims of teaching mathematics*, London: Cassell.
- Peker, E. (2003). *Öğrenme stilleri ve 4 MAT yönteminin öğrencilerin matematik tutum ve başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- PISA (2005). *PISA 2003 Ulusal nihai rapor*. Ankara: EARGED.
- Pusluoğlu, Z. (2002). *İlköğretim matematik dersinde problem çözme becerisinin kazandırılmasında işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Saracaloğlu, A.S. (2000). Öğretmen adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 25(115), 65-72.
- Skovsmose, O. (1994). *Towards a philosophy of critical mathematics education*. Dordrecht: Kluwer.
- Şişman, M., Acat, M. B., Aypay, A., & Karadağ, E. (2010). *TIMSS 2007 ulusal matematik raporu: 8. Sınıflar*. Ankara: MEB.
- Tekindal, S. (1988). Okula ilişkin tutum ile akademik başarı arasındaki ilişki. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 135, 29-33.
- Volmink, J. (1994). Cultural perspectives on the mathematics classroom. S. Lerman (ed.) *Mathematics by All Norwell* (pp. 51-67), MA: Kluwer.
- Webster, B. J., & Fisher, D. L. (2000). Accounting for variation in science and mathematics achievement: A multilevel analysis of Australian data third international mathematics and science study (TIMSS). *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 339-360.
- Williams, J. H. (2005). Cross-national variations in rural mathematics achievement: A descriptive overview. *Journal of Research in Rural Education*, 20(5), 1-18.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet ve Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki

GÖKHAN BAŞ
Selçuk Üniversitesi

Özet: Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve örgütsel adaletin örgütsel güveni yordama gücünü incelemektir. Çalışma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Niğde il merkezinde bulunan toplam 13 ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, random yöntemine göre seçilen, toplam 401 ilköğretim öğretmeni katılmış olup; araştırmada “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın amacına dayalı olarak, elde edilen verileri incelemek için Pearson korelasyon ve tek yönlü regresyon analizleri kullanılmıştır. Çalışmada veri toplamak için “örgütsel adalet ölçeği” ve “örgütsel güven ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Ayrıca, örgütsel adaletin alt boyutlarının, örgütsel güvenin alt boyutlarını anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular, ifade edilen bu iki değişkenin okul örgütü içerisinde birbirleri ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Örgütsel adalet, örgütsel güven, ilköğretim okulu öğretmenleri

A Study of Relationship between Organisational Justice and Organisational Trust of Elementary Teachers

Abstract: The purpose of this study was to examine the correlation between organisational justice and organisational trust and the prediction level of organisational justice for organisational trust of elementary school teachers. The study was carried out in the centre of Niğde in 13 different elementary schools in 2009-2010 academic years. Totally 401 elementary school teachers which were selected randomly participated in the study. “The correlative investigation method” was adopted in the research. In accordance with the purpose of the study, the Pearson correlation coefficient and one-way regression analyses were employed in the study in order to examine the data obtained. “The organisational justice scale” and “the organisational trust scale” were used in order to collect data for the study. For the statistical analyses the SPSS 15.0 was used. The results of the study showed that there are positive statistically significant correlations between organisational justice and organisational trust perceptions of elementary school teachers. On the other hand, it was also seen in the study that all factors of the organisational justice have a significant prediction level on all of the factors of the organisational trust. The obtained results in the study indicate that these two variables are inter-related and closely correlated amongst teachers in the school organisation.

Keywords: Organisational justice, organisational trust, elementary school teachers

En az iki kişinin ortak amaçlar doğrultusunda çabalarının eşgüdümlendiği sosyal bir sistem olarak tanımlanan örgütün (Aydın, 2000), amaçlarını gerçekleştirmek için kullandığı temel araçlardan bir tanesini de işgören davranışları teşkil etmektedir (Başaran, 1983). İşgören davranışı, işgörenlerin örgüt içerisindeki tüm davranışlarını içeren bir kavram olarak (Eren, 2007) örgütsel davranış bilim dalı içerisinde incelenmektedir.

Eğitim örgütleri, toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak için kurulmuş örgütlerdir. Toplumsal çevreden girdi olarak insan alıp; isleyerek, tekrar toplumsal çevreye çıktı olarak insan sunan eğitim örgütlerinin (Hoy & Miskel, 2008; Lunenburg & Orsntein, 2004) toplumsal etkisi çok yüksek olduğundan amaçlarına ulaşip ulaşmaması çok önem taşımaktadır. Eğitim amaçlarının gerçekleşmesinde en önemli öğelerin başında gelen kişi öğretmendir (Polat & Celep, 2008). Bu nedenle öğretmenlerin görevlerini iyi yapabilmesi için gerekli şartların oluşturulması ve görevlerini engelleyen etmenlerin neler olduğunun saptanması gerekmektedir. Bu anlamda, son yıllarda örgütsel adalet ve örgütsel güven algılarının örgütsel davranış disiplininin ilgilendiği yeni konular içerisinde yer aldığı görülmektedir (Polat, 2007).

Örgütlerde yöneticiler, verimlilik ve etkinliği artırmak için insan ögesine önem vermeye başlamışlardır. İnsan ögesini araştıran örgütsel davranış uzmanları son zamanlarda örgütsel adalet ve örgütsel güvenden sıkça söz etmeye başlamışlardır. Bu iki değişkenin niteliği, insan kaynağının çıktılarını olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için insanı ilgilendiren bu iki kavramın örgütsel girdi ve çıktılarının ortaya konulması, kavramların örgütsel çıktısının olumlu oluşması açısından büyük önem taşımaktadır. Girdi ve çıktısının insan olması nedeniyle toplumun birçok katmanını etkileyen eğitim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirmesi açısından bu kavramlar daha da önem taşımaktadır. Bu kavramların okul yöneticilerine ve öğretmenlere tanıtılması onların bu konulardaki duyarlılıklarını artıracaktır (Polat, 2007). Araştırma örgütsel adalet ve örgütsel güvenin girdi ve çıktılarını kuramsal ve araştırmalara dayalı olarak ortaya koyması ve bu kavramları okul örgütü açısından irdelemesi ve önemini vurgulanması açısından büyük önem taşımaktadır.

Örgütsel Adalet

Adalet kavramı insanlık tarihi boyunca bilim adamlarının ilgisini çekmiştir. Adalet kavramı üzerine yapılan çalışmalar Aristo ve Plato'ya kadar dayanmaktadır. İlkçağda Aristo adalet üzerine çeşitli çalışmalar yapmış, bireyler arasında kaynakların dağıtımını ve adaletin oluşumunu incelemiştir (Colquitt, Greenberg & Zapata-Phelan, 2005; Colquitt & diğerleri, 2001; Ryan, 1993; Tan, 2006). Yakın dönemlerde konuyla ilgili çeşitli araştırmalar yapılmış ve örgütsel fonksiyonlara uygun olan konulara ve değişkenlere daha duyarlı kavramsal modeller geliştirilmiştir. Sonuç olarak gelişmiş bir literatür oluşturulmuş; işyerlerinde, çalışma ortamında adaletin rolünü tanımlamak için “örgütsel adalet” olarak adlandırılan yeni bir kavram kullanılmaya başlanmıştır (Greenberg, 1990).

Örgütlerde adalet, ortaya çıkan ödül ve cezaların nasıl yönetileceğine ve dağıtılacağına dair kurallar ve sosyal normlardır. Bu kurallar ve sosyal normlar ise ödül ve cezaların nasıl dağıtılacağını, bazı dağıtım kararlarının nasıl alındığını gösteren işleme ve kişilerarası uygulamalara ilişkin kurallar ve normlardır (Folger & Cronpanzano, 1998).

Örgütsel adaletle kavramı temelde, Adams'ın “Eşitlik Teorisi”ne dayanmaktadır (Altıntaş, 2006; Dilek, 2005; Dinç & Ceylan, 2008; İşbaşı, 2000; Titrek, 2009; Yeniçeri & diğerleri, 2009; Özdevecioğlu, 2003a; Yürür, 2008;). Adams'ın (*Akt.* Luthans, 1995) ortaya koyduğu eşitlik teorisi sonucu ortaya çıkan örgütsel adalet kavramında, kişinin çalıştığı ortamla ilgili olarak hissettiği eşitlik veya eşitsizlik algısı ile görevlerindeki başarıları ve tatmin olma derecesinin doğrudan ilgili olduğu vurgulanmaktadır. Adams çalışmalarında bireylerin örgüte kattıkları değerler karşılığında kendilerine ve diğerlerine verilen ödüller arasında kıyaslama yapmaya çalıştıklarını ortaya koymuştur. Adams'a göre bu kıyaslama sonucunda durumun aleyhinde olduğuna inanan birey, örgüte verdiği girdileri azaltma yoluna gidecek veya örgütten ayrılmayı seçecek, eşitliğin sağlandığına inandığında ise huzurlu bir şekilde çalışacaktır. Eğer eşitsizlik devam ederse birey dayanma gücünün sona erdiği noktada örgütten ayrılma kararı verecek, örgütten ayrılmadığı takdirde ise örgüt içindeki sosyal ilişkileri olumsuz şekilde etkilenecek ve birey olası bir yalnızlığa itilecektir (Eren, 2007).

Örgütsel adaletin iki kaynağından söz edilmektedir: adil dağıtım ve adil işlem (adil işlemin bir boyutu olarak adil etkileşim). Adil dağıtım

(distributive justice), çalışanların elde ettikleri sonuçların adil olmasını, herkese hakkının verilmesini ifade eder. Adil işlem (formal procedure), elde edilenleri belirlemek için bir karar verilirken kullanılan işlemin adil olmasını ifade eder. Adil etkileşim (interactional justice) işlemlerle ilişkili kişilerarası iletişimin adil olarak algılanmasını ifade eder. Bu üç adalet biçimi de birbirleriyle ilişkili olmasına rağmen genel adalet yapısının birbirinden farklı olduğu ileri sürülmektedir (Moorman, 1991).

Örgütsel Güven

İnsanların yaşama ilişkin bakışı, tutumları ve algılamaları son yıllarda önemli bir çalışma konusu olmuştur. İnsanı merkeze alan yapılanmalar, yönetim biçimleri günümüzde daha da yaygın hale gelmeye başlamıştır. Özellikle bireyin duyguları, algılamaları, mutlulukları gibi psikolojik özellikler, örgütsel yaşamın vazgeçilmez bir bileşeni hale gelmiştir (Çokluk-Bökeoğlu & Yılmaz, 2009; Rindfleisch, 1999; Yılmaz & Sünbül, 2009).

Güven, insanlar arası ilişkilerde büyük önem taşıyan temel duygular arasında yer almaktadır (Hoy & Tschannen-Moran, 2003; Rotter, 1967). Soyut niteliğinden dolayı ilişkilerde sadece hissedilerek belirlenebilen bir özelliğe sahiptir. İnsanlar ilişki içinde buldukları kişilere karşı güven geliştirirken, bunu birçok olay ve olgudan yola çıkarak yaparlar. Geniş anlamda insanlar, birbirlerine duydukları güveni oluştururken davranış ve tutumlardan, sosyal ilişkilerden ve beklentilerden hareket etmektedirler (Asunakutlu, 2002).

Örgütsel güven, örgütteki ilişkilerde ve etkileşimlerde örgüt üyelerinin yöneticiye ve örgüte güveninden oluşan örgütsel ilişkiler ve davranışlar ağı olarak ifade edilebilir (Hoy & Tschannen-Moran, 1999; Tschannen-Moran & Hoy, 1998; Tschannen-Moran, 2001). Literatürde ortaya konan tanımlardan hareketle örgütsel güven kavramı şöyle tanımlanabilir: “Belirli amaçların gerçekleşmesi için örgütsel yapı içerisinde örgüt üyelerinin birbirleri ile olan ilişkilerinde doğruluk, inanç, bağlılık, samimiyet gibi değerlerin oluşturulduğu ve oluşturulan bu değerlerin davranışlarla somutlaştığı bir süreçtir” (Arslan, 2009: 274).

Örgütsel güven, organizasyonların etkililiği için çok önemli bir unsur olarak tanımlanmıştır (Tschannen-Moran, 2004). Örgütsel güvenin olmadığı örgütlerde, örgüt üyelerinin birbirleri ile olan ilişkilerinde ve yöneticilerle çalışanlar arasında sağlıklı örgütsel iletişimden, bilgi

paylaşımından, örgütsel performanstan, katılımdan, paylaşımından ve örgütsel etkililikten söz etmek mümkün değildir (Callaway, 2006).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkiyi incelemek ve örgütsel adaletin örgütsel güveni yordama gücünü belirlemektir. Ayrıca, araştırmanın problem cümlesini ise, “İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?” sorusu teşkil etmektedir. Araştırmanın problem cümlesine cevap arayabilmek amacıyla, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ne düzeydedir?
- İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algıları ne düzeydedir?
- İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven algılarının ne kadarını açıklamaktadır?

Yöntem

Desen

Bu çalışmada 2009–2010 eğitim-öğretim yılında, Niğde ili merkezinde bulunan tüm ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle bu araştırma, “*ilişkisel model*”de (Karasar, 2005; McMillan & Schumacher, 2006) bir araştırma olup, betimsel bir çalışmadır. İlişkisel model, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Bu modeldeki korelasyon katsayısının yalnızca ilişkinin düzeyini gösterdiğini belirtmektedir (Yazıcıoğlu & Erdoğan 2004).

Araştırmanın örneklem grubu Niğde il merkezinde görev yapan 412 ilköğretim okulu öğretmeninden oluşmaktadır. Niğde il merkezinde toplam 27 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Çalışma kapsamında Niğde

il merkezinde bulunan ilköğretim okullarından 13 tanesinde görev yapan 423 öğretmene ölçek ulaştırılmıştır. Ölçek ulaştırılan okullar seçilirken okulların farklı semtlerden olmasına dikkat edilmiştir. Ancak ulaştırılan ölçeklerden 412 tanesi geri dönmüştür. Buna göre ölçeklerin geri dönüş oranı % 94,5'tir. Balcı'ya (2004) göre, elde edilen bu örneklem oranı "çok iyi" şeklinde değerlendirilmektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2009-2010 eğitim öğretim döneminde, Niğde il merkezinde bulunan 27 resmi ilköğretim okulunda çalışan toplam 412 öğretmen oluşturmuştur. Örneklem seçiminde, amaçsal örnekleme çeşitlerinden, "maksimum çeşitlilik yöntemi" (McMillan & Schumacher, 2006) benimsenmiş, bu bağlamda evrenin temsil yeteneği göz önünde bulundurularak okulların seçilmesinde üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin devam ettiği okullarda görev yapan öğretmenler örnekleme seçilmeye çalışılmıştır. Bu tür örnekleme yönteminde, problemle ilgili farklı durumların örnekleme alınması nedeniyle, evren değerleri hakkında önemli ipuçları vereceği söylenebilir (Büyüköztürk & diğerleri, 2008). Araştırmada öğretmenlere toplam 412 ölçek uygulanmış, bunlardan 11 tanesi yönergede belirtilen kurallara uygun doldurulmadığı için analiz dışı bırakılarak toplam 401 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada evren ve örnekleme oluşturan öğretmenlerin sayıları aşağıda Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1.
Evren ve Örneklemi Oluşturan İlköğretim Okulu ve Öğretmenlerin Dağılımı

	Okul (n)	Öğretmen Sayısı				Toplam n
		Erkek		Kadın		
	n	%	n	%		
Evren	27	345	43.23	453	56.76	798
Örneklem	13	197	49.12	204	50.87	401

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerin demografik nitelikleri incelendiğinde; 204 tanesinin (% 50.87) kadın, 197 tanesinin ise (% 49.12) erkek, 37 tanesinin (% 9.22) 1-5 yıllık, 76 tanesinin (% 18.95) 6-10 yıllık, 103 tanesinin (% 25.68) 11-15 yıllık, 94 tanesinin (% 23.44) 16-20 yıllık ve 59 tanesinin (% 14.71) 20-25 yıllık, 32 tanesinin (% 7.98) 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu, 76 tanesinin (% 18.95) yüksekokul, 304 tanesinin (% 75.81) lisans ve 21 tanesinin ise (% 5.23) lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Örgütsel Adalet Ölçeği

Bu araştırmada, Donovan, Drasgow & Munson (1998) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Wasti (2001) tarafından çevrilen ve uyarlanan "Örgütsel Adalet Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek, örgütlerde çalışanlar arası ilişkilerdeki adalet algısını belirlemek amacıyla geliştirmişlerdir. Ölçeğin geçerlik çalışması, LISREL-8 programı kullanılarak ve doğrulayıcı faktör analizi tekniği ile uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik düzeyi Cronbach Alpha analizi ile test edilmiş ve $\alpha = .93$ gibi yüksek güvenirlik düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Dahası, iki alt boyutta da güvenirlik değerlerine bakılmış ve "yöneticilerle ilişkiler" alt boyutun güvenirlik düzeyinin $\alpha = .93$ olduğu ve 14 maddeden oluştuğu; "çalışanlar arası ilişkiler" alt boyutunun ise güvenirlik düzeyinin $\alpha = .81$ olduğu bulunmuş ve Türkiye'de uygulanabileceği kararlaştırılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda araştırmada kullanılan "Örgütsel Adalet Ölçeği" iki alt boyuttan oluşmuştur. "Yöneticilerle ilişkiler" alt boyutu 14 madden oluşurken, "çalışanlar arası ilişkiler" alt boyutu ise 4 maddeden oluşmuştur. Okul örgütüne uyarlanan ölçek iki bölümden oluşmuştur: demografik özellikler ve ölçek maddeleri. Ölçekteki maddeler likert tipi hiçbir zaman (1) seçeneğinden, her zaman (5) seçeneğine doğru sıralanan beşli derecelendirmeden oluşmaktadır.

Örgütsel Güven Ölçeği

Çalışmada veri toplama aracı olarak "Örgütsel Güven Ölçeği" kullanılmıştır (Yılmaz, 2005). Bu ölçek; (1) Hiçbir zaman, seçeneğinden, (5) Her zaman seçeneğine doğru sıralanmakta ve beşli likert derecelendirme şeklinde cevaplanmaktadır. Ölçekte üç alt boyut ve 22 madde bulunmaktadır. Katılımcıların ölçekten aldıkları toplam puan, okullarındaki örgütsel güvene ilişkin görüşlerinin düzeyini belirtmektedir. Katılımcıların her bir faktörden aldıkları yüksek puan, yüksek güven duygusunu, düşük puan ise, düşük güven duygusunu göstermektedir.

Örgütsel Güven Ölçeği, "Yöneticiye Güven", "Meslektaşlara Güven" ve "Paydaşlara Güven" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Yöneticiye Güven boyutunda 7 madde bulunmaktadır ve bu boyuta ait Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı $\alpha = .89$ 'dur. Meslektaşlara Güven boyutunda 8 madde bulunmaktadır ve bu boyuta ait Cronbach Alfa

güvenirlilik katsayısı $\alpha = .87$ 'dir. Paydaşlara Güven boyutunda 7 madde bulunmaktadır ve bu boyuta ait Cronbach-Alfa güvenirlilik katsayısı ise $\alpha = .82$ 'dir. Ölçeğin genel Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı ise $\alpha = .92$ 'dir (Yılmaz, 2005). Bu ölçek aynı zamanda Kamer (2001) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve geçerlilik ve güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışma sonunda güvenirlilik testinde Cronbach Alpha katsayısı $\alpha = .96$ olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Çalışma verilerinin analizinde öncelikle, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullardaki örgütsel adalet ve güven hakkındaki algılarını ortaya koymak amacıyla, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmış, öğretmenlerin “örgütsel adalet ölçeği” ve “örgütsel güven ölçeği”ne verdikleri yanıtların arasındaki ilişkiyi saptayabilmek için ise Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır. Bunun yanında, örgütsel adalet ölçeğinin boyutlarının örgütsel güvenin alt boyutlarını hangi oranda yordadığını belirleyebilmek için de tek yönlü regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim okullarındaki örgütsel adalet ve örgütsel güven algı düzeyleri ile bunlar arasındaki ilişkiye ve örgütsel adaletin örgütsel güveni yordama gücüne yer verilmiştir.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları

Bu kısımda ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adaletle ilişkin algı düzeylerine verilmiştir. Bu anlamda, Tablo 2’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullarındaki örgütsel adalet algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 2.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin okullardaki örgütsel adalet algıları

Örgütsel Adalet Ölçeği Boyutları	η	X	SS
Yöneticilerle İlişkiler	401	4.06	7.44
Çalışanlar Arası İlişkiler	401	4.10	2.31

Tablo 2 incelendiğinde, ilköğretim okullarında çalışanların örgütsel adalet düzeyine ilişkin algılarının hem “yöneticilerle ilişkiler” ($X= 4,06$), hem de “çalışanlar arası ilişkiler” ($X= 4,10$) boyutlarında “çoğu zaman” şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Genel olarak, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgütsel adalet duygusunu olumlu düzeyde algıladıkları belirtilebilir. Bu sonuçlara dayalı olarak okullarda “çalışanlar arası ilişkilere” ilişkin örgütsel adalet algısının, “yöneticilerle ilişkilere” ilişkin adalet algısından daha olumlu düzeyde olduğu ifade edilebilir.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları

Bu kısımda ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güvene ilişkin algı düzeylerine yer verilmiştir. Bu anlamda, Tablo 3’te ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullarındaki örgütsel güven algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 3.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin okullardaki örgütsel güven algıları

Örgütsel Güven Ölçeği Boyutları	η	X	SS
Yöneticiye Güven	401	3.62	5.54
Meslektaşlara Güven	401	4.14	3.89
Paydaşlara Güven	401	4.02	4.14

Tablo 3 incelendiğinde, ilköğretim okullarda çalışanların örgütsel güven algısına ilişkin görüşlerinin “çoğunlukla” şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Genel olarak, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda örgütsel güven duygusunu olumlu düzeyde algıladıkları belirtilebilir. İlköğretim okulu öğretmenleri en fazla oranda “meslektaşlara güven” ($X= 4,14$) algısına sahip iken, bunu “paydaşlara güven” ($X= 4,02$) algısı takip etmektedir. İlköğretim okulu öğretmenleri en az oranda ise “yöneticiye” güven ($X= 3,62$) algısına sahiptirler. Bu sonuçlara dayalı olarak okullarda “çalışanlar arası ilişkilere” ilişkin örgütsel adalet algısının, “yöneticilerle ilişkilere” ilişkin adalet algısından daha olumlu düzeyde olduğu ifade edilebilir.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet ve Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişki

İlköğretim okulu öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek için Pearson korelasyon testi yapılmıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4.
İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişki

		Örgütsel Güven
Örgütsel Adalet	<i>r</i>	.692*
	<i>p</i>	.000
	<i>n</i>	401

* $p < 0.01$

Tablo 4 incelendiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki görülmektedir. Yapılan istatistiki analizde, öğretmenlerin örgütsel adalet ile örgütsel güven düzeyleri arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde ($r = .692$, $p < .01$), anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu anlamda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu ifade edilebilir.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algılarının Örgütsel Güven Algılarını Yordama Gücü

İlköğretim okulu öğretmenlerin örgütsel adalet düzeyinin ve örgütsel güven düzeyini yordama gücünü tespit edebilmek amacıyla basit regresyon analizi yapılmıştır. Örgütsel adaletin, örgütsel güveni yordamasına yönelik regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

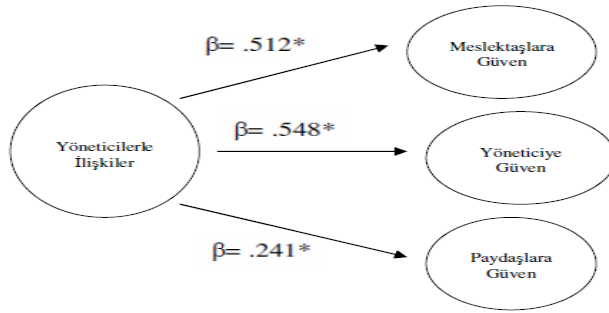
Tablo 5.
Örgütsel Adaletin “Yöneticilerle İlişkiler” Alt Boyutunun Örgütsel Güvenin Alt Boyutlarını Yordama Gücü

Değişkenler	B	Sh _{\bar{x}}	β	t	p	İkili r	Kısmi r
(Sabit)	19.003	3.088		6.154	.000		
Meslektaşlara Güven	.923	.133	.512	6.942	.000	.359	.441
Yöneticiye Güven	.952	.161	.548	6.972	.000	.391	.483
Paydaşlara Güven	.269	.130	.241	2.075	.014	.287	.194

Not: $n = 401$, $R = .682$, $R^2 = .465$, $F(3.200) = 57.884$, $p = .000$

Tablo 5'te verilen ve yordayıcı değişken olan örgütsel adaletin “yöneticilerle ilişkiler” boyutu ile yordanan değişken olan örgütsel güvenin boyutları arasındaki korelasyon katsayısı incelendiğinde örgütsel adalet ile örgütsel güven arasında yüksek düzeyde ve olumlu bir ilişkinin ($r = .68$) olduğu görülmektedir. Bu anlamda, örgütsel adaletin “yöneticilerle ilişkiler” boyutunun, örgütsel güvenin güçlü bir yordayıcısı ($R = .682$, $R^2 = .465$, $p < .000$) olduğu belirtilebilir. Örgütsel adalet, örgütsel güvenin yaklaşık olarak % 47'sini açıklamaktadır.

Yordayıcı değişken olan örgütsel adaletin “yöneticilerle ilişkiler” alt boyutu ile yordanan değişken olan örgütsel güvenin alt boyutları arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, örgütsel adaletin “yöneticilerle ilişkiler” alt boyutu ile örgütsel güvenin yöneticiye güven” ($r = .39$) ve “meslektaşlara güven” ($r = .35$) alt boyutları arasında olumlu ve orta düzey, “paydaşlara güven” alt boyutunda ise anlamlı ancak düşük bir ilişkinin ($r = .28$) olduğu görülmektedir. Örgütsel adaletin “yöneticilerle ilişkiler” alt boyutunun en fazla oranda örgütsel güveninin, “yöneticiye güven” alt boyutunu yüksek oranda açıkladığı görülmektedir.



$p < .01$

Şekil 1.

Örgütsel Adaletin “Yöneticilerle İlişkiler” Alt Boyutunun Örgütsel Güvenin Alt Boyutlarını Yordama Gücü

Yordayıcı değişken olan örgütsel adaletin “yöneticilerle ilişkiler” alt boyutu ile yordanan değişken olan örgütsel güvenin alt boyutlarını açıklamadaki önem sırası; yöneticiye güven ($\beta = .548$), meslektaşlara güven ($\beta = .512$) ve paydaşlara güven ($\beta = .241$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değerlerine bakıldığında, örgütsel adaletin “yöneticilerle ilişkiler” alt boyutunun örgütsel güvenin tüm alt boyutlarını anlamlı olarak açıkladığı söylenebilir. Aşağıda Tablo 6’da örgütsel adaletin “çalışanlar arası ilişkiler” alt boyutunun örgütsel güvenin alt boyutlarını yordama gücüne yer verilmiştir.

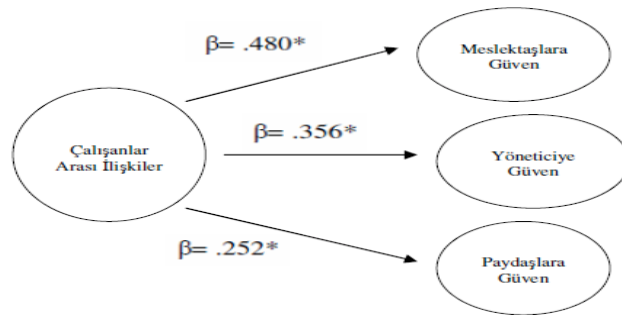
Tablo 6.
Örgütsel Adaletin “Çalışanlar Arası İlişkiler” Alt Boyutunun Örgütsel Güvenin Alt Boyutlarını Yordama Gücü

Değişkenler	B	Sh _x	β	t	p	İkili r	Kısmi r
(Sabit)	4.797	1.000		4.797	.000		
Meslektaşlara Güven	,270	,043	,480	6,269	,000	,337	,405
Yöneticiye Güven	253	,038	,356	5,312	,000	,293	-,028
Paydaşlara Güven	,150	,042	,252	3,558	,000	,191	,244

Not: $n= 401$, $R= .649$, $R^2= .422$, $F(3.200)= 48.600$, $p= .000$

Tablo 6’da verilen yordayıcı değişken olan örgütsel adaletin “çalışanlar arası ilişkiler” boyutu ile yordanan değişken olan örgütsel güvenin boyutları arasındaki korelasyon katsayısı incelendiğinde, örgütsel adalet ile örgütsel güven arasında yüksek düzeyde ve olumlu bir ilişkinin ($r= .64$) olduğu görülmektedir. Örgütsel adaletin “çalışanlar arası ilişkiler” boyutu, örgütsel güvenin güçlü bir yordayıcısıdır ($R= .649$, $R^2= .422$, $p<.000$). Örgütsel adalet, örgütsel güvenin yaklaşık olarak % 42’sini açıklamaktadır.

Yordayıcı değişken olan örgütsel adaletin “çalışanlar arası ilişkiler” alt boyutu ile yordanan değişken olan örgütsel güvenin alt boyutları arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, örgütsel adaletin “çalışanlar arası ilişkiler” alt boyutu ile örgütsel güvenin “yöneticiye güven” ($r= .29$) “meslektaşlara güven” ($r= .33$) alt boyutu arasında olumlu ve orta düzey ve “paydaşlara güven” alt boyutunda ise anlamlı ancak düşük bir ilişkinin ($r= .19$) olduğu görülmektedir.



$p<.01$

Şekil 2.

Örgütsel Adaletin “Çalışanlar Arası İlişkiler” Alt Boyutunun Örgütsel Güvenin Alt Boyutlarını Yordama Gücü

Yordayıcı değişken olan örgütsel adaletin “çalışanlar arası ilişkiler” alt boyutu ile yordanan değişken olan örgütsel güvenin alt boyutlarını açıklamadaki önem sırası; meslektaşlara güven ($\beta = .480$), yöneticiye güven ($\beta = .356$) ve paydaşlara güven ($\beta = .252$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değerlerine bakıldığında, örgütsel adaletin “çalışanlar arası ilişkiler” alt boyutunun örgütsel güveninin tüm alt boyutlarını anlamlı bir şekilde açıklamada etkili olduğu görülmektedir.

Tartışma

Öğretmenlik mesleğinde, öğretmenin çalıştığı kurumdaki örgütsel adalet ve bu adalet ile birlikte öğretmenlerin çalıştıkları okula ait örgütsel güven algısına sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Zira, bu iki faktör öğretmenin mesleğine karşı olan tutumunu, okul içerisindeki davranışlarını, mesleğine karşı olan sevgisini, meslekteki başarısını etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır (Hoy & Miskel, 2008; Hoy & DiPaola, 2007; Lunenburg & Ornstein, 2004; Polat, 2007).

Çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin “örgütsel adalet” ve “örgütsel güven” algıları olumlu düzeyde çıkmıştır. Ayrıca, ilköğretim öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu, ifade edilen bu iki değişkenin olumlu yönde ilişki içerisinde bulunduğu ifade ederken, okulda örgütsel adaletin, öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile pozitif olarak anlamlı ilişki içerisinde olduğunu belirtmektedir. İşbaşı (2000), Atalay (2005), Yücel ve Samancı (2009), Polat (2007) ve Polat ve Celep (2008) yapmış oldukları araştırmalarında benzer bulgulara ulaşmışlardır. Yurt dışında yapılan araştırmalar da (Alexander & Ruderman, 1987; Tyler & DeGoey, 1996), çalışanların örgütsel adalet algısının, örgüte duyulan güvenle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu anlamda, Atalay (2005), örgütsel adalet ile örgütsel vatandaşlık arasında, Yılmaz, Karaköse ve Altinkurt (2009), örgütsel güven ile örgütsel adalet arasında, Yücel ve Samancı (2009) ise örgütsel vatandaşlık ile örgütsel güven arasında anlamlı ilişki saptamışlardır. Polat ve Celep (2008) ve Polat (2007), yapmış oldukları

araştırmalarda, ifade edilen iki değişkeni de kullanarak, ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven değişkenlerine ilişkin algı düzeylerini saptayarak, bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algılarının yüksek düzeyde olduğu; örgütsel adalet ve örgütsel güven ve bütün alt boyutlarının birbiri ile olumlu düzeyde ilişkide bulunduğu görülmüştür. Bu araştırmalarda elde edilen bulgular, ilgili araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Benzer bir biçimde, Karaköse, Altinkurt ve Yılmaz (2009), yapmış oldukları araştırmalarında iş doyumu ile örgütsel adalet arasında anlamlı ilişki saptamışlardır. Bu açıdan bakıldığında, okulda öğretmenlerin çalışma performanslarını etkileyen ifade edilen iki değişkenin (örgütsel adalet ve örgütsel güven), birbiri ile yakın bir ilişki içerisinde buldukları görülmektedir denilebilir. Yavuz (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, örgütsel adaletin örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu çalışmanın (Yavuz, 2010) bir sonucu olarak, örgütsel adaletin okulda güç, rol, başarı ve destek kültürleri ile öğretmenlerin bağlılığını da olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Mulford (2007), başarılı okul müdürlerinin yaratacağı işbirliği, destek ve güven kültürüne dayalı bir okul kültürünün, öğretmenlerdeki demokratik ve sosyal adalet ve inançların gelişiminde önemli bir rol oynayacağını belirtmektedir. Bu yüzden, eğer öğretmenlerin örgütsel adalete olan olumlu algıları artırılabilirse, bu aynı zamanda onların örgütsel bağlılıklarını (Yavuz, 2010) ve örgütsel güven düzeylerini de olumlu yönde etkileyebilecektir. Bu açıdan olaya yaklaşıldığında, örgüt içerisinde adaletin sağlanmasının, bireylerin örgütsel güven davranışlarının artışına olumlu bir etki yapacağı belirtilebilir (Güven, 2006; Karriker & Williams, 2009; Polat, 2007).

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre, okul içerisinde öğretmenlerin sahip oldukları örgütsel adaletin “yöneticilerle ilişkiler” ve “çalışanlar arası ilişkiler” alt boyutları, örgütsel güvenin “yöneticiye güven” alt boyutu hariç, diğer iki alt boyutu olan “meslektaşlara güven” ve “paydaşlara güven” alt boyutlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Birçok araştırma bulgusu (Ambrose & Schminke, 2003; Cohen-Charash & Spector, 2001; Menguc, 2000; Polat, 2007), örgütsel adalet algısının yönetime duyulan güvenle ilişkili olduğunu göstermektedir. Konovsky ve Pugh’a (1994) göre, örgüt içi süreçlerinin adil uygulanmasının çalışanlara, yönetimin onlarla ilgilendiği algısını oluşturduğu ve onların haklarına saygı gösterdikleri izlenimini verdiğini ileri sürmektedirler. Bu ifade

edilenler, çalışanların uzun dönemde kendilerine iyi davranılacağını umut etmelerine neden olur ki, bu durum çalışanların örgüte ve yöneticilere karşı olumlu bir bakış açısı geliştirmelerine ve çalışanların yöneticiye güven duygusu geliştirmelerini sağlamaktadır (Konovsky & Cropanzano, 1991; Konovsky & Pugh, 1994). Günaydın (2001) tarafından yapılan araştırmada örgütsel adaletin yöneticiye ve meslektaşlara yönelik güveni yordama etkili bulunurken, yöneticiye ve meslektaşlara yönelik olan güvenin yordayıcı olduğu saptanmıştır. Polat (2007) ve Ruder (2003) da, yapmış olduğu araştırmalarda, örgütsel adaletin, örgütsel güveni önemli ölçüde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bakımdan, gerek Türkiye’de, gerekse de dünyada yapılan ve ifade edilen araştırmalarda elde edilen bulguların, bu araştırmanın ilgili bulguları ile paralellik göstermekte olduğu belirtilebilir.

Okullar, yaptıkları işin gereği olarak örgütsel adaletin ve örgütsel güvenin üst düzeyde olması gereken örgütlerdir. Okulda çalışanlar arasında olumlu yönde örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyinin oluşması, sonucunda öğretmenlerin kendilerini örgüte ait hissetmelerini veya bir başka deyişle “örgütsel vatandaşlık” duygusuna sahip olmalarını sağlayacaktır (Moorman, 1991). Bu açıdan, okul süreçlerinin işleyişinde anahtar rolde olan öğretmenler, çalıştıkları ortamların onların örgütsel adalet ve örgütsel güven duygularını besleyebilecek ve yaşatabilecekleri ortamların beklentisi içerisinde bulunmaktadırlar. Özer & diğerlerine (2006) göre, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin karşılıklı güvene ve duyulan örgütsel adalete dayalı bir ilişki geliştirmeleri eğitimin niteliği açısından oldukça önemlidir. Okullarda çalışanların yaptıkları işler birbirini tamamlar niteliktedir. Bir başka ifadeyle, okul çalışanlarının ve özellikle öğretmenlerin başarısı bir karşılıklı bağımlılık ilişkisi içerir. Bu nedenle okullarda örgütsel adalet ve örgütsel güven ve sonucunda öğretmenlerin kendilerini çalıştıkları örgüte ait hissetmeleri oldukça önemlidir. Okul içerisinde yaşanan süreçlerin adaletli olması, öğretmenlerin güven duygularını besleyecek; bu ise, sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet duygularının gelişmesine, öğretmenlerin okulu benimsemelerine ve kendilerini o okulun bir parçası, bir vatandaş olarak hissetmelerine olanak sağlayacaktır. Zira, kendisini o örgütün bir üyesi hissetmeyen ve örgütüne yönelik güven duygusuna sahip olmayan bir öğretmenin, kendisi okula adayarak, elinden geleni yapması beklenemez. Benzer bir şekilde, okulunda sürekli olarak adaletsizliğe maruz kalan veya bu duygusu hisseden bir öğretmenin okulundaki çalışanlara ve yöneticilere

karşı güven duyması da beklenemez. Okulunda örgütsel adalete ve örgütsel güvene dair olumsuz algı ve görüşlere sahip olan bir öğretmenin, kendisini örgütünün bir üyesi ya da vatandaşı olarak görmesi asla beklenemez. O bakımdan, öğretmenlerin okul içerisinde adalet ile yönetilmeleri, onların örgütlerine güven duymaları ve kendilerini örgütün bir üyesi olarak görmeleri sağlanmalıdır (Bies, 2001). Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) ve Lunenburg ve Ornstein (2004), sağlıklı bir okulda çalışanların bir harmoni içerisinde çalışması gerektiğini savunmakta ve bunun ise ancak okullarda çalışanların örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeylerinin olumlu bir düzeyde olması gerektiğine dikkat çekmektedirler. Lunenburg ve Ornstein (2004), böylesi özelliklerden mahrum olan okulları “hasta okullar” (sick schools) olarak nitelendirmektedirler. Bu anlamda, Kamer (2001), Özer ve diğerleri (2006) ve Taşdan ve Yılmaz’a (2009) göre, bir örgütün çalışanlarının güveni ve dolayısıyla bağlılığı olmadan etkili olması ve gelişmesi olanaklı değildir. Okuldaki işlemlerin adil yapılması, okullarda örgütsel güveni de geliştirmektedir (Baş, 2010). Zira, örgütlerdeki iş ve işlemlerde adaletin gözetilmemesi, bireylerin tükenmişliğine sebep olmakta ve işten sağlanacak olan verimi ve niteliği de düşürmektedir (Yeniçeri, Demirel & Seçkin, 2009). Bu bağlamda, yöneticilerin işlemleri adil bir şekilde yapması ya da yapılmasını sağlaması, okul örgütlerinde örgütsel güvenin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının olumlu olması ise onların yaşam doyumlarını olumlu bir şekilde etkilemekte, öğretmenlerin yaptıkları işten daha fazla zevk almalarını (Yılmaz & Sünbül, 2009) ve öğretmenlerin yaptıkları işten daha fazla doyum elde etmelerini sağlamaktadır (Karaköse, Altinkurt & Yılmaz, 2009). Ancak, burada şöyle de bir husus vardır ki, örgütsel güveni tesis etmede örgütsel adaletin rolü yadsınamaz derecede önemli görülmektedir (Polat, 2007). Bir diğer ifade ile okulda öğretmenler arasında örgütsel adalet algısı sağlanamadan, öğretmenlerde yöneticilerine, meslektaşlarına ve diğer okul çalışanlarına olan örgütsel güven algısının tesisi zor gözükmektedir.

Yapılan araştırmada ulaşılan genel sonuçlar neticesinde bazı öneriler geliştirilebilir. Elde edilen bulgular ışığında bu öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Okul yöneticileri öğretmenlerin adalet ve örgütsel güven algılarını dikkate alarak, bunları okul yönetim süreçlerinde dikkate almalıdır.
- Okul yöneticilerinin, örgütsel adalet ve mesleki etik değerlerin okul yönetim süreçlerine nasıl uygulanabileceğine ilişkin seminerden geçirilmesi faydalı olabilir.

- Okul yöneticilerinin, okulda keyfi uygulamalardan kaçınması, tüm çalışanlara eşit şartlarda yaklaşması ve kuralları herkese eşit düzeyde uygulaması gerekmektedir.

- Okuldaki tüm iş ve işlemler, çalışanlara eşit olarak paylaştırılmalıdır.

- Okulda öğretmenlerin gerek yöneticiye, gerekse de çalışanlara yönelik güven algısını artırabilecek olan etkinliklere yer verilmesi ve bu anlamda okuldaki tüm iş ve işlemlerin öğretmenler arasında eşit bir şekilde dağıtılmalıdır.

- Bu çalışma “ilişkisel tarama modeli”nde nicel bir çalışmadır. Benzeri çalışmalar deneysel ve nitel olarak da yapılabilir.

- Bu çalışmada kullanılan ölçeklerden farklı ölçekler kullanılarak benzer araştırmalar yapılabilir.

- Bu araştırmada kullanılan değişkenlerin yanına daha farklı değişkenler de (örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık, iş doyumu, tükenmişlik, vb.) eklenip, bunlar arasındaki ilişkiler test edilebilir.

- Bu araştırma ilköğretim okullarında yapılmıştır. Bu açıdan, farklı bir araştırma ise ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde karşılaştırmalı olarak da yapılabilir.

Kaynaklar / References

- Alexander, S. & Ruderman, M. (1987). The Role of procedural and distributive justice in organizational behavior. *Social Justice Research*, 1, 177-198.
- Altıntaş, F. Ç. (2006). Bireysel değerlerin örgütsel adalet ve sonuçları ilişkisinde yönlendirici etkisi: Akademik personel üzerinde bir analiz. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(2), 19-40.
- Ambrose, M. L. & Schminke, M. (2003). Organization structure as a moderator of the relationship between procedural justice, interactional justice, perceived organizational support, and supervisory trust. *Journal of Applied Psychology*, 88, 295-305.
- Arslan, M. M. (2009). Teknik ve endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 5(2), 274-288.
- Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel güvenin oluşturulmasına ilişkin unsurlar ve bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 1-13.
- Atalay, İ. (2005). *Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. (6. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A.
- Baş, G. (2010). Okulda örgütsel güven. *Eğitim Dergisi*, 28, 1-15.
- Başaran, İ. E. (1983). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Bies, R. J. (2001). Interactional (in)justice: The sacred and the profane. Greenberg, J. & Russell, C. (Eds.). *Advances in organizational justice*. California: Stanford University Press.

- Büyüköztürk, Ş. & Diğerleri (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Callaway, P. L. (2006). *The relationship between organizational trust and job satisfaction*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Capella University Graduate School, Florida.
- Cohen-Charash Y. & Spector P. E. (2001). The role of justice in organizations: A metaanalysis. *Organizational Behavioral and Human Decision Process*, 86(2), 278-321.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. L. H. & Yee, N. K. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425-445.
- Colquitt, J. A., Greenberg, J. & Zapata-Phelan, C. P. (2005). What is organizational justice A historical overview. Greenberg, J. & Colquitt, J. A. (Eds.). *Handbook of organizational justice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Çokluk-Bökeoğlu, Ö. & Yılmaz, K. (2009). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 211-233.
- Dinç A. & Ceylan, A. (2008). Kaçak elektrik kullanımıyla ilgili idare çalışanı tutumunun örgütsel adalet ve iş memnuniyeti ile ilişkisi, çalışma gruplarına göre farklılıklar. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2), 13-29.
- Donovan, M. A., Drasgow, F. & Munson, L. J. (1998). The perceptions of fair interpersonal treatment scale: The development and validation of a measure of interpersonal treatment in the workplace. *Journal of Applied Psychology*, 83, 683-691.
- Eren, E. (2007). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Folger, R. & Cropanzano, R. (1998). *Organizational justice and human resource management*. London: Sage.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399-432.
- Günaydın, S. C. (2001). *İşletmelerde örgütsel adalet ve örgütsel güven değişkenlerinin politik davranış algısı ve işbirliği yapma eğilimine etkisini inceleyen bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, M. (2006). *Örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice*. N.Y.: McGraw Hill.
- Hoy, W. K. & DiPaola, M. (Eds.). (2007). *Essential ideas for the reform of American schools*. USA: Information Age Publishing.
- Hoy, W. K., Gage, C. Q. & Tarter, C. J. (2006). School mindfulness and faculty trust: Necessary conditions for each other? *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 236-255.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (Eds.). *Studies in leading and organizing schools*. Information Age Publishing: Greenwich, CT.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (1999). The five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- İşbaşı, J. Ö. (2000). *Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adaletle ilişkin algılarının örgütsel vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü: Bir turizm örgütünde uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Kamer, M. (2001). *Örgütsel güven, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Karaköse, T., Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2009). Örgütsel adaletin öğretmenlerin iş doyumuna üzerine etkileri. 1-3 Ekim. *Uluslararası V. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi*. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Edirne.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karriker, J. H. & Williams, M. L. (2009). Organizational justice and organizational citizenship behavior: A mediated multifoci model. *Journal of Management*, 35(1), 112-135.
- Konovsky, M. A. & Pugh, S. D. (1994). Citizenship behavior and social exchange. *Academy of Management Journal*, 37, 656-669.
- Konovsky, M. A. & Cropanzano, R. (1991). Perceived fairness of employee drug testing as a predictor of employee attitudes and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 76(5), 698-707.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2004). *Educational administration: Concepts & practices*. Belmont, CA: Thomson Books/Cole.
- Luthans, F. (1995). *Organizational behaviour*. N.Y.: McGraw-Hill.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Boston: Pearson Education.
- Menguc, B. (2000). An empirical investigation of a social exchange model of organizational citizenship behaviors across two sales situations: A Turkish case. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 20, 205-214.
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845-855.
- Mulford B (2007). Successful school principalship in Tasmania. Day, A. C. & Leithwood, K. (Eds.). *Studies in educational leadership*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Özdevecioğlu, M. (2003a). Algılanan örgütsel adaletin bireylerarası saldırgan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21, 77-96.
- Özdevecioğlu, M. (2003b). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile üniversite öğrencilerinin bazı demografik özellikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 117-135.
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M. & Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103-124.
- Polat, S. & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 307-331.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Rindfleisch, A. (1999). Organizational trust and interfirm cooperation: An examination of horizontal versus vertical alliances. *Retrieved from: <http://isbm.smeal.psu.edu/library/working-paper-articles/1999-working-papers/05-1999-organizational-trust.pdf>*. 10/05/2010.
- Rotter, J. B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35, 651-665.
- Ruder, G. J. (2003). *The relationship among organizational justice, trust, and role breadth self-efficacy*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Ryan, A. (1993). *Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Tan, C. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Taşdan, M. & Yılmaz, K. (2008). Organizational citizenship and organizational justice scales' adaptation to Turkish. *Education and Science*, 33(150), 87-96.
- Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsani Bilimler Dergisi*, 6(2), 551-573.

- Titrek, O. (2009). Employees' organizational justice perceptions in Turkish schools. *Social Behavior and Personality*, 37(5), 605-620.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39, 308-331.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36, 334-352.
- Tyler, T. R. & DeGoey, P. (1996). Trust in organizational authorities: The influence of motive attributions in willingness to accept decisions. Kramer, R. M. & Tyler, T. R. (Eds.). *Trust in organizations: Frontiers of theory and research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ünal, Z. (2003). *Öğretmenlerde iş doyumunu ve örgütsel vatandaşlık*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Yavuz, M. (2010). The effects of teachers' perception of organizational justice and organizational commitment. *African Journal of Business Management*, 4(5), 695-701.
- Yaylacı, A. F. (2004). *İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel vatandaşlık davranışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcıoğlu, İ. & Topaloğlu, I. G. (2009). Örgütsel adalet ve bağlılık ilişkisi: Konaklama işletmelerinde bir uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 3-16.
- Yeniçeri, Ö., Demirel, Y. & Seçkin, Z. (2009). Örgütsel adalet ile duygusal tükenmişlik arasındaki ilişki: İmalat sanayi çalışanları üzerine bir araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16, 83-99.
- Yılmaz, E. & Sünbül, A. M. (2009). Öğretmenlerin yaşam doyumları ve okullardaki örgütsel güven düzeyi. *Journal of Qafqaz University*, 26, 172-179.
- Yılmaz, K., Karaköse, T. & Altınkurt, Y. (2009). İlköğretim okullarında örgütsel güven ile örgütsel adalet arasındaki ilişki. 1-3 Ekim. *Uluslararası V. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi*. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Edirne.
- Yılmaz, K. (2010). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 579-616.
- Yılmaz, K. & Taşdan, M. (2009). Organizational citizenship and organizational justice in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 108-126.
- Yılmaz, E. (2006a). Okullardaki örgütsel güven düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 739-756.
- Yılmaz, E. (2006b). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, E. (2005). Okullarda örgütsel güven ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 567-580.
- Yürür, S. (2008). Örgütsel adalet ile iş tatmini ve çalışanların bireysel özellikleri arasındaki ilişkilerin analizine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 295-312.
- Wasti S. A. (2001). Örgütsel adalet kavramı ve tercüme bir ölçeğin Türkçe'de güvenilirlik ve geçerlik analizi. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1, 33-50.

Okul Öncesi Dönem Çocuğunda Ahlaki Değerler Eğitimi

CEMİL ORUÇ

Muş Alparslan Üniversitesi

Özet. Tarihsel süreç içerisinde üzerinde en fazla tartışmaların yaşandığı ahlak ve ahlaki değerlerin oluşumu, gelişimi ve eğitimi konusu, günümüzün de temel problemlerinden birini oluşturur. Küreselleşme, bilimsel gelişmeler ve iletişim alanındaki ilerlemeler gibi birçok gelişme, neredeyse her toplumun her bireyinin amaçlarını, beklentilerini ve değerlerini değiştirdi. Fakat yaşanan bu gelişmeler ahlaki değerler eğitimi ve değerlerin aktarımını olumsuz yönde etkiledi ve bu, çocukların karakterini inşa etmede, hayatta uygulayabilecekleri değer ve ahlaki öğretmek gibi daha büyük bir probleme yol açtı. Bu durum küresel bağlamda yeni arayışları beraberinde getirirken, konunun temelde bir eğitim problemi olduğu açığa çıkmıştır. Bu bağlamda bu çalışma, okul öncesi dönemde ahlaki gelişim ve ahlaki değerler eğitimi inceleyecektir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, ahlaki gelişim, değerler eğitimi.

Education of Children's Moral Values in the Preschool Period

Abstract. One of the main problems that the school or educational systems face is that of the development and education of moral and moral values in teaching that were made intense debates throughout historical process. A lot of developments such as globalization, scientific progress and communication changed the aims, expectations and values of every person almost in any type of society. Unfortunately such developments have affected the moral values education and transferring of value in negative aspects, thus this caused a much important issue, which builds children's character by teaching those morals and values for daily life. When this new situation brought about new efforts in the global context, at the same time, it caused a new educational problem. In this context, this article examines moral development and education of moral values in the preschool period.

Key Words: Preschool period, moral development, values education.

Okul öncesi dönem, gelişimin bütün alanlarında yoğun bir hareketliliğin yaşandığı, bedensel, zihinsel, duygusal, ahlaki ve dini gelişimin birçok açıdan temellerinin atıldığı ve yaklaşık yedi yaşlarına kadarki yaş aralığını kapsayan kritik bir dönemdir (Fowler, 2004, s.405; Hildebrandt & Zan, 2008, s.352; Piaget, 2002, s.228-229). Gelişimin bu dönemi, hayatın ilerleyen dönemleri için bir prototip rolü üstlenmektedir.

Nitekim birçok psikoloji yaklaşımında da, kişinin gelecek hayatındaki mutluluğunun ya da mutsuzluğunun sebeplerinin büyük oranda bu dönemdeki gelişimsel ve eğitimsel özelliklerden kaynaklandığı belirtilir.

İnsanın doğuştan *masum, günahkâr veya bembeyaz bir sayfa* olduğu yönündeki felsefi tartışmalar bir tarafa, çocuğun içerisinde yetiştiği toplumun ahlakı, değerleri ve dinini benimsediği ve bu özellikler doğrultusunda hayatını sürdürdüğü düşünülürken, hayatın ilk dönemlerinden itibaren bir *eğitim problemiyle* karşı karşıya kaldığımız gerçeği kendisini gösterir. Bu eğitim probleminin temel tartışma alanlarından biri de, *iyi insan ve iyi toplum* yetiştirmedi. İşte eğitimin ahlak alanına giren bu boyutuyla ahlak, eğitimin bir konusu haline gelmektedir. Bu çalışmada, öncelikle ahlak ve değer kavramlarını, ahlaki değerler eğitimi ve buna duyulan ihtiyacı ardından okul öncesi dönemde ahlaki değerler eğitiminin mümkün olup olmadığını örnekleriyle açıklayıp bu süreç boyunca uyulması gereken ilkeleri tartışılmıştır.

Ahlaki Değer

Kesin ve genel geçer bir tanımı bulunmamasına karşın ahlak, genel olarak ‘herhangi bir durumda ne yapılmalı, ne yapılmamalı?’, ‘ele alınan durumla ilgili olarak doğru ve yanlış olan nedir?’ ve ‘insanlar ve düşünceler konusunda iyi ve kötü olan nedir?’ gibi sorulara yanıt arar (Naagarazan, 2006, s.2). Bu yönüyle ahlak, genel bir hayat tarzını, bir grup davranış kuralını veya hayat tarzları üzerinde yapılan tartışma ve araştırmaları ifade etmek üzere üç farklı şekilde anlaşılır (Aydın, 2005, s.15). O halde ahlak, insanla başlayan devamında toplumu ilgilendiren ve insanlar arasındaki ilişkileri düzenlemek için konmuş kurallar bütünü olarak tanımlanabilir (Güngör, 2000a, s.12). Ahlakın bu tanımına bakılacak olursa onun, toplum, ilişkiler, kendilik ve çevre gibi alanlarla ilgisinin olduğu görülür. Bu anlamda bireyin insan haklarına, hukuka, adalete ve kolektif çabalara saygı göstermesi ahlakın toplum boyutunu; diğer birey ve nesnelere sağladıkları fayda için değil kendileri oldukları için değer verme ahlakın ilişki boyutunu; her bireye yegâne ve tek bireyler oldukları için değer verme ahlakın kendilik boyutunu temsil eder (Wringe, 2006, s.4). Kardavi ise ahlakın bu ilgi alanlarını altı kategoride inceler: Kişinin kendisiyle ilgili olan ahlak, Aile ile ilgili ahlak, Toplumla ilgili ahlak, Hayvanlarla ilgili ahlak, Fiziksel çevreyle ilgili ahlak ve Yaratıcıyla ilgili ahlak (Halstead, 2007, s.285).

Ahlakın tanımından da anlaşılacağı üzere, ahlaki davranış, çok boyutlu ve farklı kategorilere sahiptir. Bu anlamda ahlaki davranışın bilgi,

davranış ve duygu boyutu mevcuttur. Kişi önce başkalarının haklarına saygı göstermek gerektiği, yalan söylemenin kötü olduğu gibi ahlaki kurallardan haberdar olur. Ardından bu bilgiler doğrultusunda belirlenen ahlaki kurallara uyarak davranışlar sergiler. Sonraki aşamada sergilenen davranışlar insanda mutluluk veya suçluluk duygusu oluşturur; kötü bir davranış sergilendiğinde suçluluk hissi ve vicdan azabı duyulur; iyi ve doğru bir hareket ise vicdan huzuru, sevinç veya gurur verir. Bununla birlikte insanda bu üç boyutun sürekli olarak bir bütünlük sağlamadığı da bir gerçektir. Fakat ideal ahlaki davranış her üç boyutun da yaşandığı davranıştır. Gazali, ahlaki davranışın üçüncü boyutundan, yani yapılan kötü durumlardan nefret etme ve iyiliklerin insana huzur vermesi gibi duygu boyutundan mahrum bir davranışın ahlaki olamayacağını belirtir (Gazali, 2004-III, s.65-72; Güngör, 2000, s.41). O halde ahlaki davranışın temel ve ayrılmaz en önemli öğelerinden birinin olaylar veya durumlar karşısında duyulan içsel mutluluk veya vicdan azabı olduğu söylenebilir. Nitekim bu konuda yapılan araştırmalarda, farklı yaklaşımları temsil eden üç ayrı ahlaki kriterin olduğu görülmektedir: *Normların içselleştirilmesi*; yani dışsal kontrol, zorlama olmadan normatif yükümlülüklerin yerine getirilmesi ya da gerekliliklerin yaşanması yahut bireyin kendisi tarafından savunulan bir norma uymadır. *Adalet duyarlılığı*; bir sosyal sistemdeki ödül ve cezaların ya da kaynakların alış-verişi ve paylaşımına dair kurallar hakkındaki adalet bilinci ve duyarlılığıdır. *Kendi ihtiyaç ve çıkarlarını geri çekme-vazgeçebilme*; karşılıklı sorumluluk bazında başkalarına karşı kendi ihtiyaç ve çıkarlarından vazgeçme; eşduygunun (empati), suçluluk duygularının hissedilmesi; bir başkasına yardım edildiğinde ya da ona zarar verilmediğinde söz konusu olan manevî tatmin denilen duyguların yaşanabilmesi durumunu ifade eder (Çiftçi, 2003, s.49; McCabe, 1992, s.45).

Doğru ve yanlışla ilgili bütün zihinsel ve sosyal süreçleri kapsayan ahlak (Dewey, 1920, s.167; McCabe, 1992, s.45), insan hayatında, *yapmalı* veya *yapmamalı* şeklinde kendisini gösterir. Yapılması gerekenler ahlaki iyiyi, yapılmaması gerekenler ise ahlaki kötüyü ifade eder. Bununla birlikte ahlaki davranışın dış baskıların etkisi veya ödül beklentisinden mi kaynaklandığı problemi ahlaki gelişimi yakından ilgilendiren bir konudur. Çünkü sadece dışsal etkilerle, ödüle ulaşma veya cezadan kaçınma şeklinde başlayan ahlaki gelişim, evrensel ahlaki değerleri benimseme, yani ahlaki içselleştirip bu değerler uğrunda insana doğrudan bir fayda sağlamıyor olsa bile insanda vicdan huzuru uyandırması ideal ahlaki davranışın bir ön koşuludur.

Ahlak ve ahlaki davranışla ilgili bu açıkladıktan sonra değer kavramına da kısaca değinmek gerekir. Değer, çeşitli alanlarla ilişkisi bakımından farklı şekillerde tanımlanmış, özellikle ekonomiyle ilişkisi bakımından ele alınmıştır. Biz konumuz itibarıyla değeri ahlakla olan ilişkisi bakımından inceleyeceğiz.

Değer, bir şeyin arzu edilebilir (iyi) veya edilemez (kötü) olduğu yönündeki inançtır. İnanç olması bakımından insan yaşantısının belli bir yönüyle ilgili idrak, duygu ve bilgilerin bir bileşeni olarak değerlendirilir. Ancak değer inancın spesifik bir şekli olmasından dolayı inançtan daha üst bir zihinsel organizasyondur. Bu yönüyle değerler özel bir inanç sistemi (çoğulcu demokrasinin en iyi sistem olduğuna inanma), davranış tarzı (dürüst, sabırlı ve cesur olma), bir varlık izahı (barış, hoşgörü ve eşitlik) ve ahlaki bir yargı (doğru, güzel ve adil) gibi alanlarla ilişki içerisindedir ve bu alanlara atıfta bulunur (Bayraklı, 1999, s.29-66; Güngör, 2000b, s.27; Ülken, 2001, s.283; Öner, 1999, s.399-427; Zajda, 2009, s.xiv). Değerlerin bir inanç ve davranış tarzı olmasının yanı sıra, kabul edilebilir ve edilemez olan şeyler hakkında rehberlik etme gibi bir fonksiyonu da vardır. Değerin bu yönünün tercih, karar ve hareketlerimizde rehberlik etme ve kişiyi çeşitli faktörlerden oluşan yapılara yönlendirmek gibi bir rolü vardır (Leenders & Veugelers, 2009, s.22; Naagarazan, 2006, s.2). O halde değer, bir davranışı tanımlamaya yönelik bir yapı değil, o davranışın aranması, tercih edilmesi ve arzulanması yönündeki etkin mekanizmayı temsil eder (Grünberg, 2000, s.6).

Değer oluşturmak ve bir değerler sistemi kurmak insana ait bir özelliktir ve insanın diğer canlılardan ayırıcı yönünü temsil eder. Tür olarak insanın ayırt edici özelliği, onun bilme, değerlendirme, eylemde bulunma gibi basit ve karmaşık insan etkinliklerini gerçekleştirmesidir. İnsana özgü bu tür etkinlikler bireyler tarafından insanın amacına uygun bir şekilde gerçekleştirildiğinde insanın değerlerini meydana getirir. Bu bakımdan değerler kısaca 'tür olarak insanın bütün başarıları' olarak tanımlanabilir (Kuçuradi, 1998, s.7-40; Tepe, 2002, s.352). Bununla değer kabul edilen şeyin insanı koruması ya da insani olanı öngörmesi, beraberinde değerlerin eğitimi ve bu eğitimin insani olanı öncelmesi gündeme gelir.

Genel olarak değerlerin özelliklerini şöyle özetleyebiliriz: Değerler inançlardır. Ancak tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar. Etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler. Değerler bireyin amaçlarıyla (eşitlik gibi) ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (hak bilirlilik, yardımseverlik) ilişkilidirler. Değerler özgül eylem ve durumların üzerindedirler. Örneğin itaatkârlık değeri,

evde, işte, okulda ve tanımadığımız kişilerle olan ilişkilerimizin tümünde geçerlidir. Değerler davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler. Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Bu sıralama değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur. Kültürler ve bireyler sergiledikleri değer öncelikleri sistemleriyle betimlenebilirler. Değerler değişime açıktır. Zaman içinde etkileşim veya ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000, s.60; Kuçuradi, 1998, s.52; Hill, 2004, s.1).

Felsefi temelde tartışılan temel sorunlardan üçü, ‘değerlendirme açısı’yla ilgilidir. ‘Ahlaki, estetik ve epistemolojik’ değerlendirmeyle ilgili problemlerin, ‘iyi-kötü, güzel-çirkin ve doğru-yanlış nedir?’ gibi bir problematiki mevcuttur (Kuçuradi, 1998, s.76). Bu sorulara paralel olarak, ahlaki değerler, dini değerler, ekonomik değerler, ilmi değerler, sosyal değerler, estetik değerler, hukuki değerler gibi sınıflandırmalar da yapılmıştır (Peterson & Seligman, 2004, s.35-39; Gaus, 2001, s.1-13; Zajda, 2009, s.XV; Halstead, 2007, s.284). Konumuzla ilgisi bakımından ahlaki değerden kısaca bahsedeceğiz.

Bireyin ‘doğru’ veya ‘yanlış’ olarak nitelendirilen davranışlarının ‘iyi’ ve ‘kötü’ olarak değerlendirilmesi ahlaki değerleri doğurur. Ahlaki değerleri iyi ve kötü olarak nitelendirilen davranışlarla ilgili değerler olarak tanımlanabilir. ‘İkiyüzlülük ve yalancılık nasıl bir davranıştır?’ sorusuna, ‘kötü’ şeklinde bir yanıt alınmıyorsa bu ahlaki bir değerlendirmedir (Erdem, 2003, s.41). Bu değerlendirmeler, belirli bir yapı içerisinde insanların karşılıklı ilişkilerini belirleyen normlardır. Ahlaki değer yargıları, evrensel olanın özneldeki açılımıdır ve dolaylı olarak insan ve toplum için dolaylı bir fayda unsuru olmaktadır (Lovecky, 1994, s.1-2; Timuçin, 2002, s.46). Yazılı olmayan bu normlara uymak, Ülken’e (2001, s.262) göre bilerek değil, inanarak sağlanır. Çünkü ahlaki değerlerin inanç boyutu, bilgiyi de kapsayan çok yönlü, karmaşık bir nitelik gösterir ve bu inanç boyutuyla yaşanmayan ahlaki değerler sadece bilgi boyutuyla kişinin zihninde yer edinen ama gerçek yaşamda karşılık bulamayan yapılara dönüşür. Maslow (1996, s.68), ahlaki değerlerle ruhsal sorunlar arasında bir ilişkinin olduğunu belirtir. ‘İyi insan kimdir?’, ‘Doğa, ölüm, yaşlanma, acı ve hastalıklarla bir insan olarak ilişki nedir?’, ‘Diğerlerine karşı sorumluluklar nedir?’, ‘Nelere sadık olunmalıdır?’, ‘Nelerin uğrunda ölmeye hazırlıklı olunmalıdır?’ gibi soruların hem teoride hem de uygulamada cevabının büyük oranda ahlaki değerler ve bunların eğitimiyle ilgili olduğu belirtilir.

Ahlak ve Değer Eğitimi Modelleri

Birey, yetiştiği toplum içerisinde nasıl davranılması ya da nasıl davranılmaması gerektiğini yetişkinlerden öğrenir ve ardından bunları kendisinden sonra yetişen bireylere aktarır. Bu durumda ahlak ve değer başlı başına bir eğitim konusu olduğu anlaşılır. Bu eğitim meselesinin Güngör'ün (2000b, s.14) ifadesiyle şu problemleri karşımıza çıkar: Ahlak kimlerden, ne zaman ve hangi vasıtalarla öğreniyoruz? Davranış kuralları arasında doğuştan getirilenler olabilir mi? İyi ve kötü kavramlarını nasıl ediniyoruz? Hangi tip otorite ahlak konusunda daha etkili oluyor? Ahlaki davranışta bilgi ve duygunun yeri nedir? Vicdan dediğimiz şey nasıl doğuyor ve gelişiyor? Ahlaki davranışta iç kontrol ve dış kontrol mekanizmalarından hangileri daha etkilidir? Ahlaki gelişmenin belli bir sonu var mıdır? Bu sorularını araştıran birçok çalışmanın yapıldığını ve bunun sonucunda birçok yaklaşımın gündeme geldiği bilinmektedir.

Ahlaki gelişim ve eğitim konusunda üç farklı yaklaşım uzun süre varlığını korumuştur. Bunlar, Freud'ın psikoanalitik yaklaşımı, Piaget ve Kohlberg'in bilişsel gelişim teorisi ve sosyal öğrenme yaklaşımlarıdır (Snarey & Samuelson, 2008, s.55; Erikson, 1963, s.257). Tarihi süreç içerisinde bu yaklaşımlara birçok eleştiri yapılmış, yeni modeller önerilmiş, fakat genel anlamda bu yaklaşımların etkinliğini sürdürdüğü görülmüştür.

Freud ahlakı, bireyin içgüdüsel isteklerinin süpereo/vicdan vasıtasıyla kontrol altına alınması şeklinde algılar. Toplumsal kurallar süpereo yoluyla kişiliğe mal edilir ve yaklaşık 4-6 yaşlarında kişilik ve ahlak gelişiminin ana hatları tamamlanır. Bu yaşlardan sonra da önemli başka bir gelişme olmaz. Sosyal öğrenme modeli, toplumsal normların modelleme süreçleriyle öğrenilmesi esasına dayanır. Bilişsel gelişim teorisinde ise evrensel ahlaki gelişim basamaklarına uygun olarak gelişen ve belirli bir sıra ile hem bireyi hem de çevreyi karşılıklı etkileyen bir yapı söz konusudur.

Ahlak gelişimi ve eğitimi konusundaki modern yaklaşımların neredeyse tamamı Piaget ve Durkheim'den etkilenmiştir. Durkheim, aynı zamanda ahlak eğitiminin de hedefi olan ahlakın üç boyutundan bahseder: 1- Ruh disiplini. Disiplin, tutarlı ve güvenilir davranış, sosyal normlara saygı ve otorite hissine içerir. 2- Sosyal bir gruba bağlanma ve özgecilik. Ahlaki davranış ve ahlaki eğitimin ögesi, sosyal grup ve toplumdur. Durkheim'e göre ahlaklılık, sosyal ve kişilerüstü bir aktivitedir. Kendi mutluluğunu isteme ve benmerkezcilik hiçbir zaman ahlak olarak değerlendirilemez. Biz ancak sosyal bir varlık olmamızdan ötürü ahlaki

bir varlığız. Çocuk, toplumun kültürel mirasına girdiğinde, sosyal bir kimlik ve özgeciliği elde eder. 3- Özerklik. Ahlakın üçüncü temel alanı, özerklidir. Toplum çocuk için nihai otoritedir fakat kişi toplumun kurallarına uyup uymamakta serbesttir (Snarey & Samuelson, 2008, s.57).

Piaget zihinsel gelişim, kişilik gelişimi ve ahlaki gelişim arasında zorunlu bir ilişki kurar (Hildebrandt & Zan, 2008, s.354). Ona göre ahlaki gelişim, zihinsel gelişimle paralel olarak organizmanın çevresi ile ilişkisi sonucu 'özümleme' ve 'uyum sağlama' süreçleri ile gerçekleşir. Özümleme ile organizma çevreden gelen uyarıcıları mevcut yapılarına göre içe alır. Uyarıcılar mevcut yapılarla yorumlanamayan yeni unsurlar da içerir ve bu durum zihinsel bir çelişki doğurur. Ne var ki bu çelişkiyi ortadan kaldırmak için uyum sağlama sürecine başvurulur. İşte uyum sağlama, organizmanın özümlediği yeni bilgiler doğrultusunda mevcut yapılarını değiştirmesidir. Organizma bu süreçleri tekrar yaşayarak gittikçe daha üstün yapılara ulaştırır (Çileli, 1986, s.24). İşte bu gelişimle orantılı olarak okul öncesi dönemdeki çocuğun ahlaki gelişim özellikleri iki kavramla açıklanır. Bunlar egosantrizm ve realizmdir. Çocuk egosantrik düşündüğü için ahlaki konularda insanların farklı düşüncelere sahip olunabileceğini ve bunun da olağan bir şey olduğunu bilmez. Ona göre ahlaki hüküm tektir ve herkes onu kabul etmelidir. Çocuk realist olduğu için sosyal hayatın kurallarını veya psikolojik mahiyetteki inançları fiziki kurallardan ayıramaz. Ahlak kurallarının tabiatın bir parçası olduğunu ve değiştirilemeyeceğini düşünür (Güngör, 2000b, s.46). Çocuğun ahlaki gelişimi bu iki durumdan kurtulmasıyla orantılı olarak gelişir. Piaget bunu 'karşılıklık' kavramıyla açıklar. Çocuk diğer çocuklarla karşılaştıkça, onlarla iletişime girdikçe, hem ben merkezlik hem de realizmde zayıflamalar olur (Piaget, 1972, s.355). Bu süreç yaklaşık olarak yedi yaşlarına kadar devam eder. Sosyalleşmeye bağlı olarak çocuk kurallara karşı saygılı olmayı ve ödül-ceza beklentisiyle uyma davranışı göstermeyi öğrenir (Piaget, 1972, s.1-3). Ayrıca Piaget çocuk-çevre etkileşiminin çocuğun bilgi ve anlayışını yapılandırmada etkin olacağını, böylece çocuğun bilişsel gelişimine de katkıda bulunacağını belirtir (Hildebrandt & Zan, 2008, s.352). Bu, bireyin bağımlı ahlaktan özerk ahlaka geçişini kolaylaştıran ve taklitten kurtularak kendi yapılandırılmış bilişsel yeteneklerinin rehberliğinde gelişen bir süreci beraberinde getirir.

Piaget gibi Kohlberg de ahlaki düşüncenin gelişimini büyüme ve gelişme süreçleriyle kavramsallaştırır. Bununla birlikte Piaget'den farklı olarak, ahlaki gelişimi ahlak basamakları dediği teorik yapılarla inceler. Onun basamak kavramı, bir çocuğun aşama aşama her bir ahlaki basamağı geçmesi gerektiği düşüncesine dayanır. Kohlberg aynı

zamanda çocukların herhangi bir basamağı atlayarak ahlaki gelişim basamaklarını tamamlayamayacaklarını ve çocuk ve yetişkinlerin ahlaki gelişim basamaklarını aynı oranda geçemeyeceğini belirtir. Onun iddiası, birçok yetişkinin yaşlarına göre olmaları gereken basamaktan daha düşük bir basamakta yer alabileceğidir (Emling, 1977, s.297). Kohlberg çocuğun ahlaki gelişimini şu basamaklarda değerlendirir: 1- Ahlaki davranış, çocuğun ceza gibi hoş olmayan sonuçlarla ilgili beklentilerinin rehberliğinde gelişir. 2- Kendi ihtiyaçlarını –bazen de başkalarınınkini- karşılamak, bireye kazandırılan yararlı sonuçlar. 3- Diğerlerinin hoşlanacağı ve onların onayını alacak şeyleri yapmak, otoritenin kabul görmesi veya reddetmesine dayanan bir yapı. 4- Ahlaki yargı, yasalara uygunluğa dayanır. Doğru olan şeyler, bireyin ihtiyaçları ve toplumun huzuruna dayanır. 5- Ahlaki yargı, toplumsal anlaşma, kamu yararı, özgürlük ve hayat hakkı gibi genel haklar gözetilir. 6- Evrensel ahlaki ilkeler önem kazanır, insan haklarındaki eşitlik, insan onuru gibi evrensel değerler gelişir (Brandt, 1996, s.89).

Tablo 1.
Kohlberg'in Okul Öncesi Dönem Ahlak Evresi

<i>Gelenek Öncesi Düzey (0-8 yaş)</i>	<i>Doğru olan</i>	<i>Doğruyu yapma nedenleri</i>	<i>Evrenin toplumsal bakış açısı</i>
<i>1. Bağımlı Ahlak (0-5 yaş)</i>	Ceza ve desteklenmiş kuralları çiğnemekten kaçınma, itaat etme, kişi ve eşyaya fiziksel zarar vermekten kaçınma	Cezadan kaçınma ve otoritelerin üstün gücü	Benmerkezci bakış açısı. Başkalarının çıkarlarını dikkate almaz ya da bunların eylemi yapan kişininkinden farklı olduğunu görmez; iki bakış açısını ilişkilendirmez. Eylemler, başkalarının psikolojik çıkarları açısından değil, fiziksel olarak düşünülür. Otoritenin bakış açısını kendisinininkile karıştırma.
<i>2. Bireysellik, araçsal amaç, değiş-tokuş (5-8 yaş)</i>	Kurallara yalnızca birinin yakın çıkarına yaradığında uyma; kendi çıkar ve gereksinimlerini karşılamak için eylemde bulunma ve başkalarının da aynısını yapmalarına izin verme. Doğru olan aynı zamanda adil olandır, eşit bir değiş-tokuş, bir anlaşma, bir pazarlık.	Başkalarının da kendi çıkarlarına sahip olduğunu kabul etmek zorunda olduğunuz bir dünyada kişinin kendi gereksinme ve çıkarlarına hizmet etmesi.	Somut bireyselci bakış açısı. Herkesin kolladığı kendi çıkarları olduğunun ve bunların çatıştığının, böylece doğrunun görelî olduğunun farkında olma.

Kaynak: (Kohlberg, 1984, s.56; Gander & Gardiner, 1995, s.263; Massey, 1988, s.91).

Piaget ve Kohlberg'in teorileri dışında, Lickona ve Damon'un da geliştirdikleri bir ahlak kuramı vardır. Lickona'ya göre, üç yaşlarındaki çocuk benmerkezci düşünceye sahiptir. Bu yaş grubundaki çocukların

arzu ve istekleri diğerlerinin istekleriyle çakıştığında çocuk olayları kendi bakış açısına göre olayları tanımlar. Onların kendi istekleri herhangi bir menfaat teşkil etmiyorsa diğerlerinin düşünce ve ihtiyaçlarına açık olurlar. Lickona bu düşünce aşamasına ahlaki akıl yürütmenin 'sıfır aşaması' adını verir. 4.5 ile 5.5 yaşları arasında çocuk 'birinci aşama'ya geçer. Birinci aşamadaki bir çocuk kendi dışındakilerinin bakış açılarını hesaba katar. Aslında çocuklar sürekli bu bakış açısını kullanmazlar fakat bu süreci değerlendirirler. Bu çocuklar, yetişkin otoritesinin bakış açısının, doğru bakış açısı için yegâne doğru olduğu yönünde inanmaya eğilimlidirler. Çocuğun akıl yürütmesinde doğru olan şey yetişkinin anlattığıdır. İtaatin nedeni çevreden edinilen yaşantıların bir sonucudur. Çocuklar 5.5 yaşlarından itibaren 'ikinci aşama'nın karakteristik özelliklerini göstermeye başlarlar. İkinci aşamadaki çocuklar herkesin kendi bakış açısına sahip olduğuna ve her bireyin kendi bakış açısına göre hareket etme hakkına sahip olduğuna inanır. Karşılıklılık ya da sana karşı adil olana adil davranmak bu aşamanın motive edici faktörlerindedir (Massey, 1988, s.88). Lickona'nın öngördüğü ahlaki değerlere dayalı eğitimde birey zeki olduğu kadar karakterli, okur-yazar olduğu kadar nazik, bilgili olduğu kadar erdemlidir. Çünkü iyi insan, zekasını diğerlerinin iyiliği için kullanır ve daha iyi bir dünya kurmak için çalışır (Akbaş, 2008, s.16).

Damon ise Kohlberg'i birçok alanda eleştirir. Ona göre, çocukların ahlaki düzeylerini öğrenmek için anlatılan hikâyeler çocuğun deneyimlerinin dışında olduğu için çocukların kendi ahlaki akıl yürütme ve davranışları konusundaki güncel düşünceleri genellikle ihmal edilmiştir. Damon aldatma, yalan söyleme ve yardım etme gibi çocuk için izole olmuş davranışlar üzerinde yoğunlaşmaktansa, çocuğun kendi davranışları üzerinde akıl yürütmesinin daha sağlıklı olacağı düşüncesindedir. Damon çocuklara diğer çocuklar arasında bir ödülü nasıl dağıtılması gerektiğini sorduğu pratik yöntemler geliştirir. Çocukların davranışlarındaki durumlar onların ahlaki akıl yürütmeleri hakkında fikir verir. Damon'a göre yargı ve davranış arasındaki ilişki ileri düzeylerde daha yüksektir. Damon, dört yaşından on iki yaşına kadar, altı aşama sıralar. 0-A ve 0-B aşamaları boyunca, çocuklar, herhangi bir karmaşa durumunda, sadece bir bakış açısı üzerinde yoğunlaşırlar.

0-A aşama (3-4 yaşları): Tercihler, çocuğun kendi ilgilerine göre belirlenir. Çocuklar, yetişkinlerin kendi ihtiyaçlarını karşılamak için var olduklarını düşündüklerinden dolayı, otoritenin isteklerinin kendi istekleriyle aynı olduğunu düşünürler. Kendi isteklerini otoritenin istekleriyle uyumlu hale getirmek için uğraşırlar.

0-B aşama (4-5 yaşları): Tercihler, dışsal gerçekliklere göre şekillenir. Çocuklar otoriteyi kendi bakış açılarına göre görür, ama yetişkinlerin isteklerinin kendi isteklerine engel olabileceğini anlar.

1-A ve 1-B aşamasında katı bir eşitlik düşüncesi, çocuğun adaletle ilgili akıl yürütmesine girmeye başlar.

1-A aşama (5-6 yaşları): Tercihler, katı eşitlik düşüncesine dayanır. Herkes eşittir. Çocuklar otoriteyi, güçleri, öncelikleri ve konumları dolayısıyla itaat edilmeye değer doğal hak sahibi olarak görürler.

1-B aşama (7-8 yaşları): Karşıt görüşler ve özel ihtiyaçlar arasındaki uzlaşmalar, göz önünde bulundurulur. Çocuklar, yetişkinlerin kendilerine sundukları durumlara itaat ederler (Massey, 1988, s.89).

Ahlaki gelişim ve eğitim modellerini açıkladıktan sonra değer eğitimi modellerine kısaca değinmek gerekir. Bunları dört başlık altında toplayabiliriz: *1- Değer Aktarma.* Baskın derecede homojen toplulukların açık bir gerçek, kalıcı ve bağlayıcı değerler anlayışı vardır. Değerler hangi yönde olursa olsun amaç gençlerin tavırlarını şekillendirmek, karar mekanizması ve eylemlerini etkilemektedir. Esas amaç ise bir değerler sistemini aktarma arzusudur. *2- Değerlerin Açıklığa Kavuşturulması.* Geçmişte içselleştirilen değerler ve normlar konusunda düşünme yoluyla kişi bilinçlendirilir ve güncel duyguların da yardımıyla tutarlılık ve tutarsızlıkların farkına varılması sağlanır. Ardından tutarlılık ve tutarsızlıklar üzerinden ayrıntılı bir şekilde çalışılır ve böylece kişinin kendi kişisel kimliğini bulması ve istikrarlı hale gelmesine imkân verecek bir düşünce, duygu ve karar birliği yaratılması hedeflenir. *3- Değer Geliştirme.* Bu modelin savunucularının en önde geleni ahlaki gelişimi altı döneme ayıran Kohlberg'tir. Eğitimcinin görevi öğrencilerin hangi aşamada olduğunu belirlemek ve bir sonraki düzeye geçişi sağlamak üzere o düzeyin argüman biçimini kullanmaktır. *4- Değer İletişimi:* Etkileşimin değer kazandırmada belirleyici faktör olduğunu iddia eder (Habermas, 1999, s.135). Bu teoride, ahlaki merkezileştirmede Ben, Sen ve Biz perspektifi arasındaki değişim anlaşılmaktadır. Böylece insanlar değerleri yalnızca kendi perspektifinden ifade etmeyi öğrenmez, aynı zamanda başkasının yerine geçmeyi ve olayları ötekinin perspektifinden görmeyi öğrenir. İnsanlar, değerler hakkında iletişim kurarlar ve tartışma süreci yoluyla bir yargı kapasitesi kazanırlar, içerik ve gerekçelerine göre sorumlu hale gelmiş varsayımları yeniden oluştururlar. Amaç ahlaki bir bakış açısından hangi değerler ve normların meşru biçimde somut eylem ve karar vermeye yönelimine rehberlik etmesi gerektiğini açıklığa kavuşturmadır (Ziebertz, 2007, s.455-461).

Tablo 2.**Değer Eğitimi Modellerinin Karşılaştırılması**

	Değer Aktarımı	Değerlerin Açıklığa Kavuşturulması	Değer Geliştirme	Değer İletişimi
Hedef	Kişi önceden seçilen değerleri ve normları benimseyecektir.	Kişi zaten kazanılmış ahlaki yaklaşımları tanımalı ve potansiyel olarak bazılarını reddetmelidir.	Kişi aşamalı olarak ahlaki yargı duygularını geliştirmelidir.	Kişi değerler ve normların çekiciliği ve potansiyelini bir ahlaki bakış açısından belirlemelidir.
Metod Süreç	Değerlerin bilişçi, duygusal ve motivasyonel metodlar yoluyla doğrudan aktarılması.	Kazanılan değerler ve normların bilincine varmalı ve onlarla çatışmalıdır.	İkilem öyküleri kullanma yoluyla ahlaki çatışmaların tartışılması.	Perspektifteki çeşitli değişikliklerle birlikte bir tartışma sürecine katılım.
Değer Yönelimi	Aktarılabilecek değerler ve normların içeriğinde yatmaktadır.	Subjektif düşünce, hissetme ve yapmanın optimize edilmesinde yatmaktadır.	Prensipilerin rehberliğinde ahlaki yargının oluşturulmasında yatmaktadır.	Kişinin hem metod hem de hedef olan ahlaki olgunluğunda yatmaktadır.
Değer Çoğulculuğu	Kişi tarafından benimsenecek değerlere indirgenmiştir.	Bireysel önem taşıyan değerlere indirgenmiştir.	İşlevsel maksatla seçili ikilemler içinde gündeme getirilir.	Değerler ve normlar ilişkin bir çıkış noktası ve bir tartışma konusudur.

Kaynak: Ziebertz, 2007, s.462.

Ahlaki Değer Eğitime Duyulan İhtiyaç

Ahlaki değer eğitime duyulan ihtiyaç, toplumda ahlaki değerlerin erozyona uğraması ve toplumu oluşturan insanların ahlaksızlaşmasıyla kendisini hissettirir. Bu açıdan hedef olarak ahlaki değerler eğitimi ve modernleşmeye bağlı olarak içi boşaltılmış değer anlayışının eleştirisi önemli bir ihtiyaç haline gelir.

Ekşi (2003, s.79), genel anlamda eğitimin amacını akademik açıdan başarılı ve temel ahlaki değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesi olarak açıklamasına karşın, Fromm'un (2003, s.119) 'Bencil olmanın günah, başkalarını sevmenin ise erdem olduğu öğretisi, çağdaş toplumun gündelik hayatı ile açıkça çelişmektedir.' teziyle pek uyuşmamaktadır. Fromm'a (2001, s.89) göre modernite, sadece ilkel topluluklardan sanayileşmiş bir uygarlığa geçişi sağlamamış, aynı zamanda onlara yeni bir özgürlük hissi, yalnızlık, toplumdan soyutlanma, şüphe ve endişeyle dolma, yeni bir itaat alanı oluşturma ve akıl dışı aktivitelere saplanma gibi boyutlar açmıştır. Giddens'in (1990, s.173) ifadesiyle modernlik, dünyadaki herkesin anlayabileceği şekliyle 'yıkılmış' ve 'yaralanmış' insan topluluklarından başka bir şey olmayabilir. Bu ahlaki kriz durumunun çözüm önerileri ise, yine içeriği boşaltılmış değerler olmaktadır (Arslan & Yaşar, 2007, s.11)

Modern dünyanın pek çok açıdan birey ve toplum üzerinde olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu bir gerçektir. Fakat en büyük olumsuz etki bireysel ve toplumsal ahlaki değerlerin büyük oranda sarsılmış olmasıdır. Yarım asır önce batı toplumlarında bile gayri meşru olarak kabul edilen birçok davranışın günümüzde meşru ve sıradan davranışlar sayıldığı bilinmektedir. Ancak daha mutlu, eşitlikçi, barış ve huzur dolu bir yaşam şekli beklenirken, insanlık küresel bağlamda sonucu kestirilemeyen tarzda bir kaos içerisine girmiştir. Bunun önde gelen nedenleri olarak dinin ve ahlaki değerlerin dışlanması sayılabilir. (Köylü, 2007, s.291; Ayhan, Hökelekli, Mehmedoğlu, Öcal & Ekşi, 2004, s.13). Wringe'e (2006, s.3) göre, bu tür durumlar insanları bazı araştırmalara sevk etti. Onun 'ahlaki bir kriz' başlığıyla tartıştığı bu problemlerin çözümü, ahlaki iyi ve kötünün öğretilmesi ve yaşanmasıyla gerçekleşir. Fakat modern eğitim, bu ahlaki değer krizinin cevabını bulamadığı gibi, bu değer boşluğunu ne ile dolduracağını da çözememiştir (Kenan, 2007, s.276; Bıçak, 2004, s.60-61). Değerler alanının pozitivist bilginin dışında kabul edilmesi ve sürekli olarak 'biz' yerine 'ben'i öncelenmesi, henüz gelişmenin başlangıcında çocuğun kırması gereken egosantrizmi hayatın tamamına yaymaktadır. Bu da beraberinde önlenemez problemleri gün yüzüne çıkarmaktadır.

Almanya, Hollanda, Avusturya ve İngiltere'de yapılan bir araştırmanın sonuçları modern çağın ahlaki değer algılarını açığa çıkarması bakımından önemlidir: Sonuçlar değerlerin, kişisel özgürlüğün altını çizen, belli derecede hedonizmi (olumlu cinsellik görüşü dâhil) destekleyen, kişisel mutluluğu öne çıkaran bir mutçuluğu vurgulayan değerlerin gençlerin zihinlerine açıkça egemen olduğunu göstermektedir. Bu değerler öğrencilerin % 90'ından fazlası tarafından özellikle önemli olarak görülmektedir. İhtiyaç sahiplerine yardım etme, ailevi bağlara bağlılık ve topluma katkıda bulunma dahil olmak üzere, sosyal unsurları vurgulayan değerler ikinci sırada gelmektedir. Bu ikincil değerler arasında ayrıca "çok para kazanmak" da vardır. Üçüncü sırayı ise; adil ve dürüst bir dünya yaratmaya katkıda bulunma, kariyer basamaklarını tırmanma (yüksek makam sahibi olma) gibi farklı değerler karışımı yer almaktadır. Dini değerler ise en son sırada gelmektedir. Aynı zamanda "inanacak bir şeye sahip olmak" anlamına da gelebilen "bir dini olmak" cevap verenlerin % 56'sının önemli gördüğü bir özelliktir. Ancak bu değerler arasında Tanrı sözcüğünün görüldüğü yerlerde onaylama % 50'nin altına düşmektedir (Ziebertz, 2007, s.449).

Dünyanın değişik yerlerinde bu ahlaki değer krizlerinin önlenmesine yönelik bazı çalışmalar yapılmakla birlikte bunların yeterli düzeyde olduğu söylenemez. Örneğin ABD'de 1995 yılında 'Yaşayan

Değerler Eğitimi Programı' adı altında bir program hazırlanmış ve dünya çapında artan şiddet, yükselen sosyal problemler, ötekilerine saygısızlık gibi modern dönemin hastalıklarına karşı 'Değerlere Çağrı' başlatılmıştır. On iki temel değer belirlenmiş ve bunların eğitimine yönelik çalışmalar yapılmıştır (Tillman & Hsu, 2000.VII). Ne var ki bu tür çalışmaların iki temel açmazı bulunmaktadır: Ahlaki değerler eğitimine bir hazırlığın olmaması ve toplumda bu konulara ilginin azalması (Barrow, 2007, s.162; Zajda, 2009, s.XV; Maslow, 1996, s.68).

Görüldüğü gibi, tüm gelişme ve ilerlemelere rağmen, ahlaki değerler eğitimine duyulan ihtiyaç, tüm zamanlardakinden daha yoğun bir şekilde kendisini hissettirmektedir. Özellikle küreselleşme, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ve bunun bir sonucu olarak 'dünyanın küçük bir köye dönüşmesi', ahlaki değerler eğitimini sadece okul veya aileye değil, toplumun bütün unsurlarına bir sorumluluk olarak yüklemeyi gerektirmektedir.

Okul Öncesi Dönemde Ahlaki Değerler Eğitimi

Gelişimin bütün alanlarıyla ilgili olarak, okul öncesi yıllar hem edinilen davranışların kalıcılığı hem de gelecek yıllardaki birçok davranışa temel teşkil etmesi bakımından önemli bir yere sahiptir. Karşı tezler olmasına rağmen, bu yaş grubundaki çocukların yoğun ilgi ve dikkat, etkili gözlem yeteneği, öğrenmeye hazır oluş, yepyeni bir dünya şekillendirme, zihinsel aktiflik gibi üstün özellikleri düşünüldüğünde hayatın bu ilk yıllarını bütün gelişimsel özellikleriyle incelemek gerekmektedir.

Erken dönemlerde diğer bireylerle girilen karşılıklı ilişki sonucu, geçici de olsa kazanılan davranışlar, sadece kısa süreli davranışlar değil, aynı zamanda uzun vadeli ve bir şekilde çocuğun gelecekteki hayatını etkileyen davranışlardır (Thornberg, 2008, s.59; Piaget, 2002, s.228). Çocuklukta edinilen değer ve tutumlar onun beklentilerini şekillendirmeye devam eder ve hayat boyunca vereceği kararlarda etkiler. Aynı şekilde edinilen bu değerlerin belli bir süre sonra topluma aktarılması da böylece mümkün hale gelir (Laming, 2009, s.137).

Ahlaki gelişimin başlangıç noktası olarak 'rol alma yeteneği'nin gelişimi gösterilir. Kohlberg (1969, s.398) rol alma yeteneğini, 'bir başkasına kendisi gibi tepki göstermek ve kendi davranışlarına da başkalarının davranışları gibi tepki gösterebilmek' şeklinde tanımlar. Bu yeteneğin çocukta yaklaşık olarak üç-dört yaşlarında gelişmeye başladığı belirtilir. Blum (1994, s.30-32) ise ahlaki değerlerin çocukta yerleşmesini, çocuğun kendisi dışındakilerini algılamasıyla başladığını belirtir. Çocuğun

kendisi dışındaki varlıkların ne düşündüğünü, onların yerinde olsa ne yapacağını tahmin etmeye başlaması, yani empati kurmaya başlaması ahlaki gelişim ve eğitimin ilk basamağını oluşturur.

0-6 yaş dönemi neredeyse bütün ahlaki gelişim teorilerinde ‘ahlak öncesi dönem’ olarak nitelendirilir. Çocuk bu çağda gerçekçi anlamda bir iyi-kötü fikrine sahip değildir. Çocuk ancak üç yaşına doğru bazı davranışların iyi bazılarının da kötü olduğunu öğrenmeye başlar. Fakat bu yaşta henüz bazı davranışların neden iyi bazılarının da neden kötü olduğunu anlayacak düzeye gelmemiştir (Hökelekli, 2007, s.629). Bu dönemde çocuğun davranışları büyük oranda anne babasına bağlıdır ve onun onayını almaya yöneliktir.

Çocuğun doğasında hem iyiye hem de kötüye yönlendirilebilecek kendini koruma eğilimi, taklit, özdeşleşme, çözümlenme, cinsellik, haz ve elemle ilgili duyguların doğal bir şekilde bulunduğu kabul edilecek olursa (Kerschensteiner, 1954, s.123), Kohlberg’in (1969, s.398) belirttiği yaklaşık 3-4 yaşlarından itibaren bu duygu ve eğilimlerin informal bir şekilde eğitimi önem kazanır. Nitekim deneyimler göstermektedir ki, 3-7 yaş dönemi çocukları, etkileşime dayalı işbirliği ve değerlerle oluşturulmuş ortamlardan hoşlanmaktadır. Çocuklar, değerleri ve pozitif sosyal iletişim yeteneklerini öğrenmekten; suçlama, utangaçlık ve kızma gibi durumlardan daha ziyade, saygı, sabır ve açık kurallarla oluşturulmuş besleyici çevrelerden zevk duyarlar aynı zamanda düşünce ve hislerini açığa çıkarmaktan, bilgilenmekten hoşlanırlar. Onların kavram dünyaları, yapısalcı bir şekilde ve eleştirel düşünme yetenekleri, sosyal yetenek, duygusal gelişme ve özsaygı aracılığıyla gelişir (Tillman&Hsu, 2000, s.XI). Erken dönemlerden itibaren böyle bir çevrede yetişen çocuğun ben-merkezci düşünce yapısının ‘biz’ anlayışı yönünde gelişeceği muhakkaktır. Böylece kişiler arası bağlılığın üstün olduğu durumlarda başkasının iç dünyasına inanma güçlenecektir (Ülken, 2001, s.263).

Okul öncesi dönemde çocukların ahlaki değerler eğitiminin en önemli yönü çocukların değerleri keşfetmeleridir. Değerlerin keşfi ise çocukların birçok olguyu birleştirmeleriyle mümkündür. Yeni kavramlar öğrenmek, sosyal yetenekleri paylaşma, düşünme, oyun, şarkı söyleme, hareket ve resimlemeyle bir araya getirme gibi çeşitli duyuları kullanarak farklı alanları birleştirmeye gerçekleşir (Tillman & Hsu, 2000, s.XI). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi konusunda 1995 yılında ABD’de hazırlanan ve dünyanın birçok yerinde uygulanan programda işbirliği, özgürlük, mutluluk, dürüstlük, alçak gönüllülük, sevgi, barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü ve bütünlük gibi on iki değer belirlenmiş ve bu programın hedefleri şöyle açıklanmıştır. 1-Bireylerin kendileri,

diğerleri ve geniş çapta bütün toplumla ilgili olarak pratik uygulamaları ve farklı değerleri yansıtmaya ve bunları düşünmelerine yardımcı olmak. 2-Pozitif kişilik geliştirme ve sosyal seçeneklerle ilgili olarak sorumluluk, motivasyon ve anlayış geliştirmek. 3-Bireyleri kendi kişisel, sosyal, ahlaki ve manevi değerlerini seçmelerinde esin kaynağı olma ve kendilerini geliştirme ve derinleşmelerinde pratik metotların farkına varılmasını sağlama. 4-Eğitimci ve uzmanları, öğrencilere bir hayat felsefesi kazandırma, bütün yönleriyle gelişimlerini kolaylaştırma, toplumla saygı, güven ve azimle kaynaşmalarında cesaretlendirmek (Tillman & Hsu, 2000, s.VIII).

Programın birçok ülkede uygulanabilirliği ve olumlu geribildirimlerin varlığı (Tillman & Hsu, 2000, s.VIII), ayrıca gelişim psikolojisi alanında yapılan çalışmalar (Kohlberg, 1969, s.398; Maslow, 1996, s.68; Piaget, 1972, s.1-3), şekil ve nitelik olarak yetişkinlik dönemindekinden farklı olsa da okul öncesi dönemde, ahlaki gelişime bağlı olarak bir ahlaki değerler eğitiminin mümkün olduğunu göstermektedir.

Okul Öncesi Dönemde Ahlaki Değerler Eğitiminin Niteliği

Ahlaki gelişim ve eğitim konusunda yapılan çalışmalarda iki temel kavram ön plana çıkmaktadır. Bunlar özerklik ve karşılıktır. Bu iki kavram ahlak eğitiminin temel eksenini oluşturur. Bu bağlamda disiplini sağlama gereğesiyle kişiliği boyunduruk altına alma ne kadar hatalıysa, tarihsel-kültürel mirası sürdürme adına güncellemeyi engellemek de o derece hatalıdır (Çileli, 1989, s.109). Cüceloğlu (2006, s.149-151), bu yaş çocuğunun yedi temel gereksinimini şöyle açıklar: 1-Değerli olma duygusu. 2-Güven ortamı, 3-Yakınlık ve dayanışma duygusu, 4-Sorumluluk duygusu, 5-Zorluklarla mücadele ederek onların üstesinden gelmeyi öğrenme, 6-Mutluluk ve kendini gerçekleştirme ortamı, 7-Sağlıklı manevi yaşamın temellerini oluşturma ortamı.

Ahlaki değerler eğitiminin amacı çocuğun dış otoritenin yokluğunda kendi davranışlarını daha iyi şekilde düzenlemesini sağlamaktır. Bu çerçevede kişi toplumsal değer yargılarını edinerek içinde bulunduğu çevreye uyum sağlar ve sonunda kendi ilke ve değer yargılarını oluşturur. Nihai hedef ise, 'hak', 'adalet', 'özgürlük', 'insan hakları' gibi evrensel değerler ışığında kişinin kendi değer yargılarını oluşturmasıdır (Hildebrandt&Zan, 2008, s.360; Özden, 2008, s.71). Böyle bir hedefe düzensiz ve rastgele etkinliklerle ulaşılması mümkün görünmemektedir. Değer öğretimi maksatlı olarak planlandığı gerçeği dikkate alındığında daha da önem kazanmaktadır. Bu öğrenme, her bir

çocuğun doğduğu günden itibaren tecrübe ettiği içselleştirme ve taklit süreçleri olan, rastgele öğrenmeden farklıdır. Çocuk ilk dönemlerde yaşamına neyin egemen olduğunu ya da yaşamını neyin şekillendirdiğini sormaz. Aile içinde ve yaşıt gruplarla sosyalizasyonu yoluyla karşılaştığı dünya görüşü üzerine yaşamını kurmaya başlar. Bu ahlaki sosyalizasyon biçimi genellikle yetişkinler tarafından düşünülmüş bir eğitim yaklaşımı tarafından başlatılmaz ya da böyle bir yaklaşımın etkisiyle başlamaz; tam anlamıyla rastgele ve bağımsız olarak gerçekleşir. Buna karşın maksatlı ahlak eğitimi açıkça değerler ve normları gündeme getiren planlı bir eğitim sürecidir (Ziebertz, 2007, s.447 Komarnicki, 2005, s.4) ve sadece ders veya bir dersin belirli bir konusuyla sınırlandırılacak düzeyde de değildir. Böyle bir bakış açısı değerler eğitiminde yapılacak en büyük hatadır (Thornberg, 2008, s.60). Bunu gidermenin yolu anne, baba, öğretmen, okul gibi çocuğun sosyal çevresini oluşturan herkesin değer kazandırma yönünde bir endişe taşımasıdır (Kaymakcan, 2007, s.522).

Bu aşamada ahlaki değer eğitiminin başka bir problemi daha gündeme gelmektedir. O da okulda veya evde değerler eğitimi veren kişilerin değerlere ‘inanın’ veya ‘inanmayan’lar olup olmadıklarıdır (Zajda, 2009, s.XXI). Bunun doğal sonucu, çocuğun değer aktarımını, sıkıcı sözler ve nasihatler olarak algılamasıdır (Afdal, 2007, s.334). Genel olarak çocukların bunların birçoğundan zaten sözlü olarak bilgi düzeyinde haberdar oldukları bilinmektedir. Önemli olan çocuğun ilgilerini bilgiden çok davranış ve duygu düzeyine çekmektir.

Yavuzer (2005, s.12), ahlaki değer eğitiminin kazandırmanın dört yolunu şöyle açıklar: 1-Örnek olmak. Çocuğa bir kural veya davranış kalıbını öğretmenin birinci ve en basit yolu, o davranışı sergilemektir. Çocuklar, söylenenlerden çok yapılanları öğrenme eğilimindedir. Çocuklardan başkalarına karşı kibar bir şekilde konuşmalarını isterken, onlara karşı kaba davranmakla çelişkiye düşülür. 2- Olumlu geribildirim vermek. İkinci öğretme yolu, olumlu geribildirim vermekle mümkündür. Çocuklara söz dinledikleri için memnuniyetimizi ifade edersek, onlar bu olumlu davranışları tekrarlamak isteyeceklerdir. 3-Hiçbir geribildirimde bulunmamak. Ebeveyn, çocuğun yaptığı olumsuz davranışları görmezden gelerek de istenen davranış kalıplarını ona öğretebilir. Geribildirim almayan davranışlar zaman içerisinde azalma eğilimi gösterir. 4-Cezalandırma. İstenmeyen bir davranışın ardından ebeveyn, olumsuz geribildirim verebilir veya cezaya başvurabilir.

Araştırmalar (Yavuzer, 2005, s.15; Kerschensteiner, 1954, s.21; Brandt, 1996, s.88), cezaların şekli ile ahlaki gelişim arasında ileri düzeyde bir ilişki olduğunu açığa çıkarmıştır. Özellikle utandırma şeklindeki

cezaların veya dayak atmanın istenmeyen davranışları arttırırken benlik değerinin azalmasına, ahlaki yargıların zayıflamasına sebep olduğu, yine bu tür çocukların öfkeli ve saldırgan olma eğilimi taşıdıkları görülmektedir. Dayak yoluyla verilen cezaların eğitimsel bir anlam ifade etmedikleri aksine sadece şiddete dayalı karşılık vermeyi birinci elden öğrenmeyi kolaylaştırdığı bir gerçektir. Çocuk bu tür cezalar karşısında, yaptığı kötü davranışın karşılığını aldığını öğrenir ama bunun yerine hangi davranışı yapması gerektiğini öğrenme. Aksine çocuğun ceza gördüğü davranışı sürdürme olasılığı daha da yükselir. Gazali (2004 III, s.90) şiddete dayalı cezaların çocuğu ahlaki bakımdan yıpratacağını ve gelecekte de ahlaksız bir hayatın içerisine sürükleyeceğini belirtir.

Ahlaki değerler eğitiminde öğrencilerin yaş ve olgunluğunu hesaba katan, ahlaki değerleri özümsemiş bir eğitimci sürecin sonuçlarını açıklamayı değil, sonuca ulaşma yolunu öğretmeye çalışmalıdır. Başka bir deyimle nasıl davranılması gerektiğinin yöntemini değil, bu davranış yöntemini anlamayı ve onların sebeplerini özümsemeyi öğretmelidir. Öğrencinin gerekçelerine saygı duyan eğitimcinin rehberliğiyle öğrenci aşama aşama kendi sebep ve gerekçelerini kullanmayı, özerk olmayı ve böylece hayatı boyunca diğerlerinin görüşlerine güvenmek zorunda olmamayı öğrenir. Öğrenen kişi üzerinde tam bir kontrolü gerektiren uzun soluklu bu işlem erken dönemlerde başlamaya bağlı olarak çocuğun “kendi kendine düşünme” yeteneğini açığa çıkarması açısından önemlidir (Kerschensteiner, 1954, s.134; Zajda, 2009, s.XV).

Bu bilgiler ışığında ahlaki değerlerin eğitiminde bazı prensipler ön plana çıkmaktadır (Hill, 2004, s.2-3; Thornberg, 2008, s.54; Hildebrandt & Zan, 2008, s.360; Komarnicki, 2005, s.4; Leenders&Veugelers, 2009, s.22; Afdal, 2007, s.350; Kant, 2005, s.56; Hökelekli, 2007, s.637; Poole, 1991, s.116-117). Bu prensipleri şöyle özetleyebiliriz:

- Öğretmen veya veli sürekli nasihatçı ve bazı ezbere bilgilerin telkin edicisi değil, diğer ders içerikleriyle beraber, ‘gizil müfredat’ tarzında model olmalıdırlar. Gizil müfredatla eğitimci veya ebeveyn, sürekli olarak -neyin iyi neyin kötü- olduğuna dair ahlaki mesajlar taşırlar ve bu mesajlar, bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde çocuğun ahlaki gelişimini derin bir şekilde etkiler.

- Değerler, her konuyla ilişkilendirilerek, ancak çocuğun fark edeceği düzeyde olmayacak şekilde, yaşam merkezli anlatılmalıdır. Farklı alanların etkileşimi ahlaki değerlerin bilgi, davranış ve duyu boyutlarının daha ileri düzeyde gelişmesine katkıda bulunur ve otoriteye itaatin gelişerek içsel bir itaate dönüşümünü kolaylaştırır.

- Değerlerin insan hayatında yer almadığı bir düzenin muhtemel sonuçlarını çocuklara çeşitli araçlarla anlatmalıdır. Böylece çocuğun ahlaki olmayı istemesi sağlanmalıdır. Çocuğa ahlaki değerlerle yetişmiş bireylerin oluşturduğu bir dünya veya tersi durumdaki bir dünyayı anlatma konusunda öykü anlatımı etkili bir yöntem olabilir. Çünkü öykü aracılığıyla ahlaki değerler geniş anlatımlarla çocuğun zihninde yer bulur. Öyküler çocuğu geniş bir kültürel mekâna davet eder. Çocuklar bir şekilde öyküye girer ve öykünün kültürel dili ve sembolleri çocukların deneyimleri için bir yorum kaynağı sunar. Bu yolla çocuklara, kendi yaşam deneyiminin anlamını inşa etme imkanı sunulur. Çocuklar kendi yaşam öyküsünün, benliğini toplumla temasa sokan, ‘ben kimim’ ve ‘ben kim olmalıyım’ şeklindeki sorularla kendi öyküsünün yazarı haline gelir.

- Değerler eğitimi sadece bir alanın uzmanlığı olarak düşünülmemeli, her branşta eğitimci ve toplumun her bireyinin gizli bir alanı olmalıdır. Uzun yıllar boyunca okulların programlarında ahlaki değerlerle ilgili konular yer almış fakat bunlar çoğunlukla başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Uzmanlar bu başarısızlığın en büyük nedenini değerler eğitiminin sadece bu konu başlıklarıyla sınırlı kalmasına bağlamaktadır. Bu konuda önerilen çözüm çocuğun rol modeller olarak benimseyeceği ahlaki bir atmosferin oluşturulmasıdır.

- Empati yoluyla çocuğun çok erken dönemlerden itibaren kendisi dışındaki varlık, nesne ve insanları anlayabilmesi, onların da tıpkı kendisi gibi eşit haklara sahip olduğunu anlaması gerekir. Çünkü ahlaki değer eğitimi, çocuğun kendisi dışındaki bir dünyanın varlığını fark etmesi ve bu dünyayı kabullenmesiyle başlar.

- Hangi davranışların insana değer katacağını hangilerinin ise insanı değersizleştireceğini çocuğa hissettirmek gerekir. Okul öncesi dönem çocuğunun ebeveynin söylediği her şeye kolayca inandığı düşünüldüğünde, yetişkinlerin samimiyetle gerçekleştirdikleri bütün davranışların çocuğu etkilemesi muhakkaktır. Çocuğun ben-merkezci yapısının kırılması için anne babanın karşılıklı ilişkilerini bu biz bilinci çerçevesinde düzenlemesi gerekir ve bu da çocuğun ahlaki gelişimine katkıda bulunur.

- Çocukların sorumluluk alarak değerleri daha iyi anlama ve yaşamalarını sağlamak ahlaki değer gelişimine katkıda bulunur. Sorumluluklar değerlerin içselleştirilmesinde etkili olur. Sorumluluk alınmadan bilgi düzeyinde yaşanan değerlerin uzun soluklu olmadıkları gözlemlenmektedir. Sorumluluk duygusuyla içselleştirilmemiş davranışların, hayatın ilerleyen dönemlerinde tamamen aksi yöndeki davranışlara dönüşebildiği de görülmektedir.

• Eğitiminin temel ahlaki değerleri öğretme konusundaki temel hareket noktası, öğrencileri, diğerlerine karşı kibar olma, iyi davranma, kuralları anlama ve onlara uyma konusunda etkilemeye teşebbüs etmektir. Bu tarz bir ahlaki değerler eğitimi resmi programın bir parçası olmaktan ziyade, günlük, sıradan, süregelen olağan durumlar olarak algılanır.

Araştırmalar dinden bağımsız bir ahlaki eğitimin mümkün olamayacağını ve prensip olarak din olmadan ahlaktan bahsedilemeyeceğini açığa çıkarmıştır. Bu nedenle çocuğun ahlak eğitimini dini referanslardan bağımsız yürütmek sağlam ve güvenilir bir yol olarak görünmemektedir. Çağdaş dünyanın içinde bulunduğu ahlaki çürüme ve çözülme, toplum otoritesi veya saf akıl temeline dayalı hümanist ahlak anlayışlarının ve bunların öngördüğü eğitim tarzlarının başarısızlığını açıkça ortaya koymaktadır. Bilimsel bir temele dayalı çağdaş dünya görüşü içerisinde ahlak ve iyi hayat reçetelerinin anlamlı bir yer tutmadığının farkında olan çok sayıda düşünür, bir çıkış yolu aramaktadır. Bilimsel gelişme, rasyonel güçlerimizi vurgulamak yerine, genelde kötülük yapma araçlarını yaygınlaştırmış ve kötü sayılabilecek eylemlerin etkilerini çoğaltmıştır. Bilimsel bilginin ahlak için bir çerçeve sunabileceğine dair inanç hemen hemen ortadan kalkmak üzeredir. Bu sistem içerisinde insanın iyi ve kötü olanı veya doğru ve yanlış olanı ayıracak bir ölçütünün kalmadığı düşünülebilir. Bu da insanlık için büyük bir tehlikedir. Çünkü modernite bizi her yönüyle toplumun ötesinde ondan bağımsız düşünmeye sevk eden bir yapıyla karşımızda durur ve bu büyük bir tehlikenin de başlangıcıdır.

Bir Örnek Çalışma: Barış Eğitimi

Bireyi tanımada bize ipucu veren şey, onun yapıp ettikleri, değerlendirmeleri, ahlaki değerleri içselleştirmesi gibi davranışın çeşitli boyutlarıdır. Bireyin herhangi bir eylemini, bir kararını veya tutumunu doğru bir şekilde değerlendirmemiz, o kişinin çeşitli hayat durumlarında nasıl davrandığını, nasıl karar aldığını, neler yaptığını bilmeyi, bu kişi ile ilgili uzun süreli gözlemler yapmayı gerektirir (Kuçuradi, 1998, s.63). Ayrıca otorite altında bulunmadığı durumlarda da kişi aynı davranışları sergiliyorsa, ahlaki değerleri içselleştirdiği söylenebilir. Özellikle günümüz şartları düşünüldüğünde bireyin kendisiyle, çevreyle ve yaratıcıyla bazı çatışmalar yaşadığı gözlemlenmektedir (Roth, 2009, s.50). Bu çatışmalar büyük oranda olaylar ve durumlara verilen çelişkili tepkilerden kaynaklanır. Çatışmalar iletişimin çarpıklaşması, yanlış anlaşılma, anlaşılama, samimiyetsizlik ve aldatmadan kaynaklanır. Şiddet iletişimin kesilmesine sebep olan, kontrol edilemeyen karşılıklı

güvensizliğin yol açtığı çarpık iletişimle başlar ve şiddet iletişimdeki çarpıklıkla başladığı zaman, ardından neyin yanlış olduğu ve yanlış düzeltmek için ne yapmak gerektiği konusu da anlaşılmaz hale gelir (Habermas, 2003, s.35). Bu sebepler düşünüldüğünde ahlaki bir değer eğitimi olarak barış, önemli bir konu haline gelir. Okul öncesi dönem çocuğuna barış eğitiminin nasıl verilmesi gerektiğini kısaca değinerek çalışmamızı tamamlayacağız (Tillman & Hsu, 2000, s.5; Peterson & Seligman, 2004, s.163):

1. Barışın tanımını ve fonksiyonunu da içeren barışı düşünme noktaları belirleme.

- Barış huzurdur.
- Barış, kendi içinde iyi duygulara sahip olmaktır.
- Barış, insanlar anlaşırken gerçekleşir.
- Barış, kendisi ve çevredekiler hakkında pozitif düşüncelere sahip olmaktır.
- Barış, tek tek bireylerden yani bizden başlar.

2. Barış eğitiminde (a) barış deneyimini arttırmak ve (b) barışla ilgili bilgiyi arttırmak için hedefler belirleme.

a. Barış Deneyimini Arttırmak İçin:

- Çocukların kolaylıkla kendilerini dinlemelerini sağlamak, bir süreliğine olsa da huzur içinde işbirliğine girmelerini sağlamak.
- Çocukların barış ve huzurla yaşamaktan zevk almalarını sağlamak.
- Çocukların bir konu üzerinde yoğunlaşmalarını sağlamak.
- Barışı bazı sanatsal yollarla ifade etmek.
- Barışla ilgili şarkılar söylemek.

b. Barışla İlgili Bilgiyi Arttırmak İçin:

- Barışçıl bir dünya düşünmek ayrıca görmek ve hissetmek istediği dünyayı resmetmek.
- Kuklalarla oynamak, barışçıl etkileşimleri yasalaştırmak.
- Barışı düşünme noktaları hakkında düşünmek.

3. Barışı düşünme noktalarından, bu değeri tanımlamak için faydalanma. Bunlardan ilk değer odaklanmaları esnasında faydalanılabilir. Çocukların bu tanımlamalar boyunca, düşünce ve deneyimlerini paylaşmaları istenebilir. Barış noktalarını anlatmada bazı el oyunlarından da yararlanabilir. Yine bu dönem çocukları için, öğretmen ve ebeveyn, okunan, hecelenen ve yazılan bazı metinlerden cümleler ve sözcükler seçilerek onlar üzerinden konuşulabilir. Aynı şekilde çocuklar, bu noktalarla ilgili olarak resim çizip, yazılar yazabilirler.

4. Barış eksenli bazı tartışma konuları başlatma.

- Barış nedir?
- Barışçıl bir dünyaya sahip olmak ne demek?

5. Çocuğun barışçıl bir dünya düşünmesini sağlama.

“Bugün, hayal gücünüzü kullanarak barışçıl bir dünyayı düşüneceksiniz. Fakat bunu yaparken, bir süreliğine tam bir sessizlik içerisinde bulunacaksınız. Vücudunuzun

rahat ve sabit olmasını sağlayın. Yeryüzünün bütün kasabalarındaki bütün insanların birbirini sevdiğini ve çok iyi uyum içerisinde çalıştıklarını düşünün. Sadece barış var. Bütün bu kasabaların ağaçları, çiçekleri ve güzel bahçeleriyle var olduğunu düşünün. Bahçeler çok güzel, çimler yumuşacık ve kuş cıvıltılarını işitebiliyorsun. Gökyüzü boyunca yavaşça uçan kuşları izliyorsunuz. Burada barış ve güven duygusu hâkim. Altın renginde balıkların yüzdüğü küçük göletler var. Balıkları izliyorsunuz. Onlar yavaşça, uyum içinde ve barışçıl bir şekilde yüzüyorlar. Şimdi zihninde bir salıncak düşünün. Onun üzerinde oturuyorsunuz. En sevdiğiniz arkadaşlarınız gelip sizi gördüğüne mutlu oluyor. Bunlar, bugün çok neşeli ve sizi salıncakta yavaşça sallıyor. Bu güzel bahçeyi yukardan izlemek hoşunuza gidiyor.”

6. Çocuklar için barışı konu alan çeşitli öyküler seçmek ve bu öyküler üzerinde konuşmalarını sağlamak.

7. Barış ve sevgi konusunda seçilen ayet ve hadisleri okumak ve bunlar üzerinde konuşmalarını sağlamak.

Ayet: 1. “Allah’a kulluk edin ve O’ndan başka hiçbir şeye ilahlık yakıştırmayın; ana babaya ve akrabaya, yetimlere ve yoksullara, kendi çevrenizden komşulara ve yabancı komşulara, yanınızdaki dostlara, yolcuya ve meşru bir şekilde sahip olduklarınıza iyilik yapın! Unutmayın ki Allah kendini beğenmiş küstahları sevmez.” (Nisa, 4/36)

2. “Gerçek erdem yüzlerinizi doğuya veya batıya döndürmeniz değildir. Fakat gerçek erdem kişinin Allah’a, ahiret gününe, meleklerle, İlahi kelama, peygamberlere inanması, malı –ona sevgi duymasına rağmen- yakınlarla, yetimlere, yoksullara, yolda kalmışlara, isteyenlere ve özgürlüğü ellerinden alınanlara vermesi, namazı istikametle kılması, zekatı gönlünden vererek vermesidir. Onlar söz verdikleri zaman sözlerinde dururlar, şiddetli zorluk ve darlıklara karşı göğüs gererler. İşte bunlar sözlerine sadık kalanlardır.” (Bakara, 2/177)

Hadis: 1. “İnsanlara merhamet etmeyene Allah merhamet etmez.”

(Müslim, Fedail, 66; Tirmizi, Birr, 16)

2. Hiçbiriniz kendisi için istediğini kardeşi için istemedikçe iman etmiş olamaz. (Buhari, İman, 7; Müslim, İman, 71)

8. Barışı bir değer olarak benimsemiş çocukta şu ifadeleri görülür.

- Ne olursa olsun diğer insanları da sevmem gerekir.
- Yeni şeyler öğrenmek ve bunları insanların faydasına kullanmam gerekir.
- Bir işi doğru olarak yapabilmek için gerekli her şeyi yaparım.
- Diğer insanlarla birlikte savaşız yaşamak olumlu bir deneyimdir.
- Hayatta benim dışımda da insanlar var ve ben onlara saygı göstermeliyim.

Sonuç

Diğer gelişim alanları gibi ahlaki gelişime bağlı olarak çocuğa ahlaki değerleri aktarma ve ahlaki değerlere bağlı bireylerin yetişmesini sağlama insani bir zorunluluktur. İnsanın sosyalizasyonu ile başlayan ve diğer insanlarla girilen etkileşimle insan hayatında zorunlu bir yer edinen

iyi ve kötü kavramlarının çocukta yerleşmesi ahlaki değerler eğitiminin temel bir konusudur.

Çalışmalar göstermektedir ki, okul öncesi yıllar çocuğun bütün gelişim alanları için kritik yıllardır ve bu dönemdeki ihmaller, hayatın ilerleyen yıllarında telafisi mümkün olmayan hatalara yol açar. Yine çalışmalar bu yıllarda çocuğun gerçekçi bir ahlak anlayışına sahip olamayacağını, fakat belirli ilkeler çerçevesinde verilen eğitimin de gelecek için temel teşkil edeceğini açığa çıkarmıştır.

Şekil ve niteliği yetişkin eğitiminden farklı olsa da okul öncesi ahlaki değerler eğitimi çocuğun yepyeni bir dünya şekillendirmesi, çeşitli eğitim etkinlikleriyle hayatı öğrenmesi, kendisi dışındaki canlı varlıkların da kendilerine ait bir dünyalarının olduğunu öğrenerek onlara saygı duymayı öğrenmesi gibi ahlaki gelişim açısından kritik bir öneme sahiptir. Özellikle çocuğun ben-merkezci düşünce yapısının, biz anlayışına dönüşmesi ahlaki değerler eğitiminin konusudur ve bunun ihmali, hedonist, çıkarıcı ve ikiyüzlü insan tipinin doğmasının yollarını açar.

Kaynaklar / References

- Afdal, G. (2007). Ahlak eğitiminin analizi: Bir tipoloji. R Kaymakcan vd. (Eds.). *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*. İstanbul: Dem Yay.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6/16.
- Arslan, Z. Ş., & Yaşar, F. T. (2007). Yükselen ‘değer’ kavramı üzerine eleştirel bir yaklaşım. *Dem Dergi*, 1/1.
- Aydın, M. Z. (2005). *Ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi*. Ankara: Nobel.
- Ayhan, H. & Hökelekli, H. & Mehmedoğlu, Y. & Öcal, M. & Ekşi, H. (2004). *Din ve ahlak eğitim öğretimine yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Dem Yay.
- Barrow, R. (2007). An introduction to moral philosophy and moral education. NY: Routledge Taylor & Francis Group.
- Bayraklı, B. (1999). *Mukayeseli eğitim felsefesi sistemleri*. İstanbul: İfav. Yay.
- Bıçak, A. (2004). Modern devletin oluşumu ve sorunları. *Kutadgubilig*, 5.
- Blum, L. (1994). *Moral perception and particularity*. Cambridge: The Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Brandt, R. B. (1996). *Facts, values, and morality*. Cambridge: The Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İçimizdeki biz “kalite bilincinin temeli”*. İstanbul: Sistem .
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg’in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1).
- Çileli, M. (1986). *Ahlak psikolojisi ve eğitimi*. Ankara: Verso Yay.
- Dewey, J. (1920). *Reconstruction in philosophy*. New Jersey: Henry Hold.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1).

- Emling, J. F. (1977). *Value perspectives today*. New Jersey: University Press.
- Erdem, H. (2003). *Ahlak felsefesi*. Konya: Hü-Er Yay.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton & Company.
- Fowler, J. W. (2004). Faith development at 30: Naming the challenges of faith in a new millennium. *Religious Education*, 99/4.
- Fromm, E. (2003). *Man for himself: An inquiry into the psychology of ethics*. London: Routledge.
- Fromm, E. (2001). *The fear of freedom*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Gaus, G. F. (2000). *Value and justification-the foundations of liberal theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gazali, E. H. (2004). *İhya-u ulumid'd-din*. Beirut: Daru's-Sadr.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. California: Stanford University Press.
- Gray, J. (1996). *Post-liberalism studies in political thought*. London: Routledge.
- Grünberg, L. (2000). *The mystery of values-studies in axiology*. Amsterdam: Rodopi B.V.
- Güngör, E. (2000a). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. İstanbul: Ötüken Yay.
- Güngör, E. (2000b). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken.
- Habermas, J. (1999). *Moral consciousness and communicative action*. Massachusetts Institute of Technology.
- Habermas, J. (2003). Fundamentalism and Terror. G. Borradori (Ed.), *Philosophy In A Time Of Terror-Dialogues With Jurgan Habermas And Jacques Derrida*, London: The University of Chicago Press.
- Halstead, J. M. (2007). Islamic values: A distinctive framework for moral education. *Journal of Moral Education*, 36(3).
- Hildebrandt, C. & Zan, B. (2008). Constructivist Approaches to Moral Education in Early Childhood. L. P. Nucc i & P. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education*, New York: Taylor&Francis Inc.
- Hill, B. V. (2004). Values education in schools: Issues and challenges. *Primary & Middle Years Educator*, 2(2).
- Hökelekli, H. (2007). Çocukta ahlak gelişimi ve eğitimi. R. Kaymakcan & M. Uyanık (Eds.), *Teorik ve pratik yönleriyle ahlak*, İstanbul: Dem Yay.
- Kant, I. (2005). *Groundwork for the metaphysics*. Canada: True to Type Inc.
- Kaymakcan, R. (2007). Bir değer olarak hoşgörü ve eğitimi. R. Kaymakcan vd. (Eds.) *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, İstanbul: Dem Yay.
- Kenan, S. (2007). Modern eğitimin oluşum sürecinde değerler eğitimi nasıl zayıfladı? R. Kaymakcan vd. (Eds.) *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, İstanbul: Dem Yay.
- Kerschensteiner, G. (1954). *Karakter kavramı ve terbiyesi*. H. F. Kanad (Çev.). Ankara: Örnek Matbaası.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. London: Harper&Row.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory And Research*, Chicago: Rand McNally.
- Komarnicki, J. W. (2005). *How to teach toward character development*. Westconshohocken: Infinity Publishing.
- Köylü, M. (2007). Küresel bağlamda değerler eğitimine duyulan ihtiyaç. R. Kaymakcan vd. (Eds.) *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, İstanbul: Dem Yay.
- Kuçuradi, İ. (1998). *İnsan ve değerleri*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuşdil, M. E. & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45).

Laming, M. M. (2009). Education as a method of re-orienting values. J. Zajda & H. Daum (Eds.) *Global values education-teaching democracy and peace*. London: Springer.

Leenders, H. & Veugelers, W. (2009). Different perspective on values and citizenship education. J. Zajda & H. Daum (Eds.) *Global values education-teaching democracy and peace*. London: Springer.

Lovecky, D. V. (1994). Exceptionally gifted children: Different minds. *Roeper Review*, 17(2), 1-15.

Maslow, A. (1996). *Dinler, değerler, doruk deneyimler*, H. K. Sönmez (Çev.). İstanbul: Kuraldışı Yay.

Massey, C. P. (1988). Preschooler moral development. D. Ratcliff (Ed.), *Handbook of preschool religious education*, Alabama: Religious Education Press.

Montagu, A. (2000). *Çocuklarınıza ahlaki değerleri nasıl kazandırabilirsiniz?* R. Öncül (Çev.), İstanbul: MEB Yay.

Naagarazan, R. S. (2006). *A textbook on professional ethics and human values*, New Delhi: New Age International Publishers.

Öner, N. (1999). *Felsefe yolunda düşünceler*. Ankara: Akçağ Yay.

Özden, Y. (2008). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegema Yay.

Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.

Piaget, J. (2002). *Judgement and reasoning in the child*. Routledge.

Piaget, J. (1972). *The moral judgement of the child*, London.

Poole, R. (2005). *Morality and modernity*. London: Taylor&Francis Group.

Roth, K. (2009). Peace education as cosmopolitan and deliberative pedagogy. J. Zajda, & H. Daum (Eds.), *Global values education-teaching democracy and peace*, London: Springer.

Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1987). Towards a psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1-15.

Snarey, J. & Samuelson, P. (2008). Moral education in the cognitive developmental: Lawrence Kohlberg's revolutionary ideas. L. P. Nucci & P. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education*, New York: Taylor & Francis Inc.

Tepe, H. (2002). Değerler ve değer bilgisi. Ş. Yalçın (Ed.), *Bilgi ve Değer-Muğla Üniversitesi Felsefe Bölümü Sempozyum Bildirileri*, Ankara: Vadi Yay.

Thornberg, R. (2008). Values education as the daily fostering of school rules. *Research in Education*, 80.

Tillman, D. & Hsu, D. (2000). *Living values activities for children ages 3-7*, New York: Health Communications Inc.

Timuçin, A. (2002). Ahlak değerlerinin bilgi temeli. Ş. Yalçın (Ed.), *Bilgi ve Değer-Muğla Üniversitesi Felsefe Bölümü Sempozyum Bildirileri*, Ankara: Vadi Yay.

Wringe, C. (2006). *Moral education beyond the teaching of right and wrong*. The Netherlands: Springer.

Ziebertz, H. G. (2007). Çok kültürlü bir toplumda değerler eğitimi modelleri. R. Kaymakcan vd. (Eds.). *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*. İstanbul: Dem Yay.

Televizyon'un İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Meslek Seçimiyle İlgili Algılarına Etkisi

YENER ÖZEN
Erzincan Üniversitesi

Özet. Bu çalışmada, televizyonun 7. sınıf öğrencilerinin meslek tercihlerine etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın amacı, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin meslek gelişimi sürecinde; meslek seçimleriyle ilgili aldıkları kararların, televizyon izleme alışkanlıkları ile arasındaki ilişkiyi incelemek ve değerlendirmektir. Araştırmada; veri toplama sürecinde bireysel görüşme tekniği kullanılmıştır. Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı üç ilköğretim okulundan öğrenciler araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan okulların seçilmesinde alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin bulunması bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmaya toplam 52 öğrenci katılmıştır. Katılımcı öğrencilerin % 44'ünü (n=23) kız, %56'sını (n=27) ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi sonrası ortaya çıkan bulgulardan hareket ederek, televizyonun ilköğretim ikinci kademe 7. sınıf öğrencilerinin meslekleri tanıma ve seçmeyle ilgili algıları üzerinde bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Psikoloji, Televizyon, Meslek Seçimi

Effects of Television on the 7th Grade Students' Occupation Choice in Turkish Public Schools

Abstract. In this study, the role of television on the effect of occupational preferences was examined. In addition, 7th grade students' career development process, their decisions about career choices as well as the relationship between television watching habits was examined and evaluated. In data collection, individual interviews were used in three public elementary school's students. Participants come from different socio economic backgrounds including lower, middle and upper socio-economic levels. A total of 52 students participated in the study including 44% females (n=23) and 56% males (n=27). The results of the study indicate that television has an effect on the occupational preferences of 7th grade students in Turkish public schools.

Keywords: Social Psychology, Television, Job Choice

Geçen yüzyılın teknik alanındaki en önemli buluşlarından biri olan televizyon günümüz toplumunda ne yazık ki insanların en fazla vakit ayırdığı, en çok yüz yüze geldiği tüketici medya araçlarının başında gelmekte ve evlerde başköşeye oturtularak ailenin baş tacı edilmektedir.

1990'lı yıllara kadar televizyon yayıncılığı sadece TRT'nin tekelinde bulunurken 1990'ların başında özel televizyon yayıncılığının şaşılacak bir biçimde çoğalmaya başlamasıyla insanların yaşantıları da televizyona göne biçim almaya başladı. Ve televizyon insanların karşısına her türlü alternatif programı sunarak kendisine bağımlı izleyici bulmakta da çok fazla zorlanmadı. Tartışılmayan bu gücü ve etkisi sayesinde ne yazık ki çocukların yetiştirilmesi ve eğitilmesi noktasında da televizyonun ayrıcalıklı bir yeri oldu.

Geçtiğimiz yüzyılın en belirgin özelliği, hızlı ve sürekli bir değişime sahne olmasıdır. Sürekli olarak değişen teknolojik, sosyal, ekonomik ve siyasal yapılar; sadece yaşam tarzımızı ve standartlarımızı belli ölçülerde değiştirmekle kalmayıp, yaşam çizgimizi belirleyen meslek seçimini de karmaşık bir iş haline getirmiştir. Bireylerin yaşamını ruh sağlıklarından toplumdaki statülerine kadar pek çok boyutta olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebileceğinden, eğitim ve meslek seçiminin üzerinde önemle durulmalıdır (Arslan ve Kılıç, 2000).

Eğitim bireyin yaşam boyu devam ettireceği bir süreç olmakla birlikte, onun yaşamını şekillendirecek ve kendine yeni bir çevre edinmesini sağlayacağı bir meslek seçmesine de yardımcı olacaktır. Meslek seçimi, anlık bir kararın sonucu değil, kökleri çocukluk dönemine kadar uzanan zorlu bir sürecin ürünüdür. Bireyler, daha çok küçük yaşlarda aileleri, toplumsal çevreleri ya da medya gibi kaynaklardan çeşitli meslekler hakkında bilgi edinmeye başlamaktadırlar. Başlangıçta çok genel ve bulanık olan tercihlere sahip olan birey, gelişim döneminin özelliklerine uygun olarak kendisini ve çevresini tanıdıkça daha akılcı değerlendirmeler yapabilir, daha gerçekçi kararlar alarak uygulayabilir (Kuzgun, 1986,s 2).

Farklı meslek gelişimi kuramlarında, meslek seçimi süreciyle ilgili değişik gelişimsel evrelerden söz edilmektedir. Ginzberg'e (1952), göre çocuklar ancak 11–12 yaşlarında çeşitli mesleklerle kendi ilgi, istek ve yeteneklerini gerçekçi biçimde ilişkilendirebilmeye başlarlar. 11–12 yaşından önce mesleklerle ilgili, daha çok gerçekçi olmayan (fantasy/unrealistic) -örneğin astronot, film yıldızı, Süpermen gibi bir hayal kahramanı ya da ünlü bir sporcu olmayı istemek gibi- düşünce ve isteklere sahip olma eğiliminde olduklarını öne sürmüştür. Oysa Auger ve meslektaşlarının (2005, *Akt. Deryakulu, 2007, s.6*), ABD'de ilköğretim 1. 3. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde yürüttükleri araştırma, sınıf düzeylerine göre farklılaşmaksızın çocukların büyük bir kısmının büyüdüklerinde oldukça gerçekçi meslekler seçmek istediklerini göstermiştir.

Meslek seçimi hayal kurma, araştırma, billurlaştırma ve belirlenme gibi aşamalardan oluşan dinamik bir süreçtir. Bu süreçte bazen geri dönüşler de olabilir. Bu da bireyin meslek seçiminde kısmen kararsızlık içerisinde olduğunu gösterir. Birey seçeceği mesleği düşünürken kendince hedefler belirler ve bu hedefleri önceliklerine göre sıralar. Örneğin; saygınlık düzeyi, is bulma, mesleğin sağlayacağı para olanaklarını gereğinden fazla önemsemesi gibi... Böylece birey mesleğini seçmekle hayatını devam ettireceği çevreyi ve ilişkide bulunacağı insanları da seçmiş olmaktadır (Kuzgun, 1986, 2). Meslek seçimi birey için sürekli bir uğraşı alanı oluşturur, maddi ve manevi doyum sağlar. Bu durum onun okul ortamında ve dışında bir eğitim sürecinden geçmesini gerektirir.

Bireyin meslek seçimine odaklandığı her gelişim döneminde farklı kararlar almasında çeşitli etkenler önemli rol oynamaktadır. Bu etkenler şu şekilde sıralanmıştır: (i) Cinsiyet ve fiziksel özellikler, (ii) Kendi istek ve hayalleri, (iii) Mesleğin toplumdaki yeri, getirdiği gelir ve mesleğe olan talep, (iv) Okul başarısı ve öğretmenlerin düşünceleri, (v) Ailenin beklentisi ve kendisi hakkındaki düşünceleri, (vi) Çalışma alışkanlıkları ve okul başarısı, (vii) Benlik kavramı, ilgileri, özel yetenekleri ve zekâsı, (viii) Akranlarının etkisi ve düşünceleri, (ix) Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, (x) Çevrenin etkisi, ülkenin ekonomik durumu ve teknolojik gelişmeler, (xi) Meslek hakkındaki bilgi düzeyi, (xii) Mesleki olgunluk düzeyi (Deniz, 2001, s.4). Bu etkenlerin hepsi bireyin kendi mesleğini seçerken önemli birer belirleyici olmaktadır. Birey bu kararı verirken kendisini çok iyi tanımalıdır. Yani kişilik özellikleri yönünden kendini değerlendirebilmeli, ilgilerini, yeteneklerini ve değerlerini çok iyi bilmelidir.

Bu bağlamda; İlköğretim ikinci kademedeki mesleki amaçların ve yeterliklerin gerçekleşmesi kritik bir öneme sahiptir. Milli Eğitim Bakanlığının İlköğretim ikinci kademe mesleki yönlendirme politikası da sağlıklı bir mesleki gelişim süreci için hayati öneme sahiptir. İlköğretim ikinci kademe mesleki yönlendirme politikası gereğince bireylerin bu dönemde sahip olması gereken yeterlikler şu şekilde belirlenmiştir (Herr, Cra-mer,1996, s.381; Paisley, Hubbard,1994, s.218-221; Akt: Çelik, 2007);

- Bireyin öncelikli olarak kendi ilgi, yetenek ve becerilerinin farkına varması
- İş dünyasına yönelik farkındalıklara ulaşması
- Okul performansı ve gelecekle ilgili planlamalar arasında ilişki kurması
- Çalışmaya ilişkin olumlu bir benlik geliştirmesi.

İlköğretim çağındaki bireylerde yukarıdaki ilgiler belirginleşmeye başlarken, orta öğretime gelindiğinde ilgilerde kesinleşme söz konusudur (Deniz, 2001, s 3).

Mesleki yönlendirme politikası öğretim programlarında da yerini almıştır. Öğretim programları bu konuda değerlendirildiğinde Fen ve Teknoloji dersi programında fen alanıyla ilgili mesleklere yönelik olumlu duyuşsal davranışlar kazandırmaya yönelik etkinliklerin olduğunu; Türkçe dersinde ise yazma ve okumaya bağlı etkinlikler yoluyla mesleklerin program içerisine dâhil edildiğini görüyoruz. Meslek gelişimi ve meslekleri tanımaya yönelik olarak kapsamlı kazanımların yer aldığı bir diğer öğretim programı sosyal bilgiler dersi öğretim programıdır.

Sosyal Bilgiler 7. sınıf öğretim programında; “Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanır; Eğitimin meslek edindirme hedefini kavrayarak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda mesleki tercihlere yönelik planlamalar yapar” kazanımlarının yer aldığını görüyoruz. Bu kazanımlarla ilgili olarak; gelin meslek seçelim, son kararın mı? Gibi etkinlikler Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı içerisine dâhil edilmiştir. Bu açıdan Sosyal Bilgiler dersi meslek gelişimi açısından önemli bir ders niteliği kazanmaktadır (MEB, 2005). Özellikle rehber öğretmenlerin olmadığı okullarda öğretim programları ve öğretmenler bu konuda ciddi bir görev üstlenmektedir.

Bireyin meslek seçiminde dikkate aldığı ve yansıma alanı bulan en önemli ortamlardan biri de medyadır. Medya ya da diğer adıyla kitle iletişim araçları insan yaşamının önemli ve vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Özellikle çocukların üzerinde medya etkisi günden güne artış göstermektedir. Yirminci yüzyılın ikinci yarısının popüler kültür formu olan televizyon, şüphesiz dünyadaki serbest vakit aktiviteleri içerisinde en revaçta olanıdır. Özellikle Türk toplumu için televizyon; eğlence, avuntu, haber, yorum gibi gereksinimleri karşılayan vazgeçilmez bir araç olmuştur. Dünyada en fazla televizyon izlenen ülke günde 4 saat gibi bir süre ile ABD’dir. ABD’nin ardından en fazla televizyon izleyen ülke olarak da Türkiye gelmektedir (Atay ve Öncü, 2006; ntvmsnbc, 2004). Özellikle; Erken Çocukluk Dönemi (0-8 yaş), gelişimin en hızlı olduğu dönemdir. Televizyon, çocukların bu dönemde ilgilerini çeken ve özellikle görselliğe hitap eden ilgi çekici bir uyarıcı olma niteliğindedir. Bu uyarıcının çocukları olumsuz yönde etkilememesi için uygun yönlendirmeler ve düzenlemeler yapılması gerektiği tartışılmaktadır. (Yapıcı, 2006; Atay ve Öncü, 2006).

Amerikan Pediatri Derneği (AAP), 2008 (*akt: Elma ve diğerleri 2009*), yılı mayıs ayında yayınlamış olduğu raporunda, medya görüntü ve mesajlarının, çocuklar ve gençler üzerinde 5 farklı etkisinin olduğunu açıklamıştır. Bunlar;

- Saldırgan davranış ve şiddet, bireysel ve toplumsal anlamda şiddete duyarsızlaşma
- Madde bağımlılığı ve istismar
- Beslenme ve obezite
- Bedensel benlik algısı, cinselliğe düşkünlük ve öz benlik algısı
- Reklâm, pazarlama ve tüketim

Televizyonun toplumsal etkisi ve yarattığı sonuçlar açısından bakıldığında; televizyona karşı tedbir alınmasının, özellikle de küçük çocukların televizyondan korunması gerektiği net olarak ortaya çıkmaktadır.

Peki, gerçekte televizyon bireylerin öğrenmelerine katkı sağlamakta mıdır? Medyanın büyük bölümünü oluşturan internet ve televizyon aslında hem çocuklar hem de yetişkinler için ciddi faydalar da sağlayabilmektedir. Yasaklar ile engel olmaya çalışmaktansa daha bilinçli aile desteği ile bağımsızlık oluşturulabilir (Galician 2004, s.7). Bireylerden, televizyonun birey ve toplumu yönlendirmedeki etkililiğini analiz etmeleri, ülkemizdeki televizyon yayıncılığını ve yayın politikalarını fark etmeleri ve televizyon program türlerini; amaçları, işlevleri ve özellikleri bakımından ayırt etmeleri beklenebilir. Bilinçli medya takipçileri yetiştirebilmenin önemli yollarında bir tanesi ise okullarda seçmeli ders olarak okutulan medya okuryazarlığı dersinin zorunlu bir ders haline getirilmesi olabilir. Buradan anlaşılacağı üzere televizyon çocuklar için kötü bir model olacağı gibi iyi bir model de olabilir.

Televizyona bir öğretici olarak bakıldığında; TV'nin çocuklar üzerindeki etkileri ile ilgili araştırmaların büyük çoğunluğu sosyal öğrenme üzerine yoğunlaşmıştır. Sosyal öğrenme kuramı, Bandura (1986), tarafından tartışılmış ve geliştirilmiştir. Sosyal öğrenme kuramı; çocuk ya da yetişkin davranışlarının başkalarının davranış ya da değerlerinden etkilenecek değişmesi ve biçimlenmesi olarak açıklanır. Bandura'nın önermesine göre "biz başkalarını gözlemleyerek öğreniriz". Bandura'nın kuramına göre insan başkalarının bilgi ve tecrübelerinden faydalanarak öğrenir (*Akt: Dönmez, 1988, s.2-3; Erjem, 2006, s.15-16*). İnsan davranışlarını açıklamaya yönelik olarak geliştirilen sosyal öğrenme kuramı özellikle kitle iletişim araçlarının izleyiciler üzerindeki

etkisini açıklamada önemli olmuştur. Başta Bandura (1986), olmak üzere konuyla ilgili araştırma yapanların çoğu; medyanın birey ve toplum üzerindeki etkilerini ortaya koymak için bu kuramdan faydalanmışlardır. Bu bağlamda özellikle sosyal öğrenme kuramının temel kavramlarından bir tanesi olan model alma veya modelleme oldukça açıklayıcıdır. Medya ve özellikle televizyon bağlamında modelleme; televizyon programlarında önemli rolleri oynayan kişilerin, kişilik ve karakterlerinin örnek alınması, o modele uygun davranış ve tutumların sergilenmesi ve modele benzeme çabası olarak tanımlanabilir. Modelleme aslında çocukların ve gençlerin sosyalleşmesi açısından önemlidir. Öğretici ve eğitici yönü göz önüne alındığında televizyon sosyolojik açıdan bir sosyalleşme aracı olarak görülebilir. Sosyalleşme temelde bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürünü ve toplumdaki rolünü öğrenerek toplumla bütünleşmesi anlamına gelir (*Akt: Kızılcılık ve Erjem, 2006*).

Bireyler için sosyalleşmenin önemli basamaklarından birisi de şüphesiz ki; meslek seçimidir. Meslek seçimiyle ilgili olarak kritik gelişim evrelerinden geçen bireyler, meslek seçimiyle ilgili kararlar alırken, medya ve özellikle televizyon üzerinden modellemeye dayalı öğrenmeler gerçekleştirebilir. Bu bağlamda televizyonun bu konuyla ilgili olarak olumlu örnekler sergilemesi bireylerin sağlıklı bir mesleki gelişim süreci geçirmesine yardımcı olabilir (Cynthia ve diğerleri, 2006, s.6).

Bu konuyla ilgili olarak yapılmış olan bir çalışmanın sonuçlarına göre ise; kız yada erkek gün içerisinde 2-3 saat televizyon izleyen çocuk yada yetişkinlerin meslek tercihleri üzerinde televizyonda yer alan program ve karakterlerin önemli bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır (King and Multon, 1996).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin meslek gelişimi sürecinde; meslek seçimleriyle ilgili aldıkları kararların, televizyon izleme alışkanlıkları ile arasındaki ilişkiyi incelemek ve değerlendirmektir. Araştırmayı sınırlı kılan boyut ise, sosyo ekonomik açıdan düşük, orta ve yüksek seviyedeki öğrencilerin meslek gelişimi sürecinde aldıkları kararların televizyon izleme alışkanlıklarıyla olan ilişkisi oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, genel olarak nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda yürütülmüş, nitel araştırma yaklaşımlarından alansal yaklaşım temel alınmıştır: Bu yaklaşım, doğrudan doğruya veri toplama süreci ile başlamakta ve bu süreçte geliştirilmeye başlanan teori ile veriler arasında sürekli karşılaştırmalarla ilerlemektedir (Kuş, 2006, s.9). Betimsel analiz yapılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir, yorumlanır ve bu tür analizlerde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırma yaklaşımının bireylerin kendi eylemleri ile ilgili bakış açılarını anlama güdüsü; davranışın içinde olduğu bağlamı ve doğal ortamı dikkate alan, araştırılan konu ile ilgili olarak olabildiğince ayrıntılı ve betimleyici bir anlatının ortaya konulabilmesine ilişkin vurgusu (Bogdan ve Biklen, 1992) bu çalışmada dikkate alınmış ve gerekleri yerine getirilmeye çalışılmıştır.

Araştırma Grubu

Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı üç ilköğretim okulundan öğrenciler araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan okulların seçilmesinde alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin bulunması bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmaya toplam 52 öğrenci (n=52) katılmıştır. Katılımcı öğrencilerin %44'ünü (n=23) kız, %56'sını (n=27) ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya alt sosyo-ekonomik düzeyde okuldaki (n=18) öğrenci, orta sosyo-ekonomik düzeyde okuldaki (n=19) öğrenci, üst sosyo-ekonomik düzeyden (n=15) öğrenci katılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen öğrenciler tesadüfi örneklem türü şeklinde her okuldaki 7. sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Araştırmanın amacıyla ilgili olarak öğrencilere ayrıntılı bilgi verilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin %54'ü ilköğretim mezunu, %27'sini ortaokul mezunu, %14'ü okuryazar değil ve %5'i ise lise mezunudur. Annelerin meslekleri incelendiğinde ise; annelerin %100'ünün ev hanımı olduğunu görmekteyiz. Babaların ise, %38'i ilköğretim mezunu, %23'ü ortaokul mezunu, %23'ü lise mezunu, %11' üniversite mezunu, %3'ü ise okuryazar değildir. Babaların meslekleri incelendiğinde ise; %80'lik bir kısmın işçi, memur, esnaf ve serbest meslek alanlarında çalıştığını, %15'lik bir kısmın asker, müdür, belediye başkanı gibi daha profesyonel işlerde çalıştığını %5'lik kısmın ise çeşitli sebeplerden dolayı çalışmadığını görüyoruz.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada; veri toplama sürecinde bireysel görüşme tekniği kullanılmıştır. Bireysel görüşmeler seçilen okullardaki 7. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Bireysel görüşmelerin süresi 10 ile 30 dakika arasında değişmektedir. Bireysel görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formunun taslak uygulamasında 5 öğrenci ile görüşülmüş ve görüşme formundan 2 soru çıkarılmıştır. Toplam 8 sorudan oluşan ilk görüşme formu, deneme görüşmelerinin ardından 6 sorudan oluşan bir görüşme formu olarak asıl araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Geliştirilen görüşme formu sırayla şu sorulardan oluşmaktadır; 1- *Gün içerisinde ortalama televizyon izleme süreniz nedir?* 2- *Peki televizyon izlediğiniz bu süre içerisinde en fazla seyrettiğiniz programlar hangileridir?* 3- *İleride yapmayı düşündüğünüz bir meslek belirlediniz mi? Eğer belirlediyseniz bu meslekle ilgili ilk bilgileri nereden ve nasıl öğrendiğiniz?* 4- *Televizyonda izlemeyi sevdiğiniz programlar sizleri meslek seçimi konusunda yönlendiriyor mu?* 5- *Peki yapmayı düşündüğünüz meslekle ilgili olarak size ilham kaynağı olan örnek aldığınız bir kişi var mı? Varsa bu kişiyi nasıl tanıdınız? Sizin üzerinizde mesleki anlamda nasıl bir etki yarattı?* 6- *Televizyon programlarının ya da televizyondaki karakterlerin meslekleri belirleme, tanıma ve seçme konusunda sizlere yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer yardımcı oluyorsa ne kadar?* – *Çok yardımcı oluyor; -Biraz yardımcı oluyor; -Çok az yardımcı oluyor; - Hiç yardımcı olmuyor.* Ayrıca öğrencilerin görüşme esnasında kendilerini rahat hissetmelerine ve görüşmenin bir sohbet havası içerisinde geçmesine ayrıca dikkat edilmiştir. Görüşme sorularından öğrencileri ortalama TV izleme süreleri, en çok tercih edilen programlar, mesleki gelişime bağlı olarak yapılmak istenen meslekler hakkında bilgiler elde edilmiştir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda öğrencilerin seçtikleri meslekler ve izledikleri programlar arasında bir ilişki durumunun varlığı araştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda görüşme tekniğine ilişkin geçerlik; betimsel geçerliktir. Betimsel geçerlik: Araştırmacının incelen olayla ilgili gördüğü ve duyduğu her şeyi rapor etmesi demektir. Araştırmacı çalışacağı konu her ne olursa olsun araştırma sorularına uygun olacak verileri en iyi şekilde betimlemek zorundadır. Ancak bu şekilde doğru sonuçlara ulaşabilir

(Maxwell, 2002). Araştırmanın güvenilirliği ise araştırmacının uyguladığı stratejilerle ve izlediği yolun işlem şemasını çıkararak ve aldığı kararların özet dokümanının çalışma sonunda anlatarak güvenilirliği sağlamıştır (Yıldırım, 2010, s.84). Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra elde edilen görüşme metinleri araştırmacı tarafından birkaç defa okunarak uygun tema başlıkları belirlenmiş, bu başlıklar kapsamında çözümlemeler ve değerlendirmeler yapılmıştır. Bu çalışma nitel araştırma çalışmalarında uygulanan geçerlik ve güvenilirlik kriterlerini yerine getirmiştir. Ayrıca görüşme yapılan öğrencilerin konu ile ilgili görüşlerinin açıklandığı bölümde kod isimler kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın önemli verilerinden bir tanesi araştırmaya katılmış olan öğrencilerin günlük televizyon izleme süreleridir. Araştırmaya alt, orta, üst sosyo-ekonomik düzeyden katılmış olan üç farklı okul öğrencilerinin genel televizyon izleme ortalamaları 2,37 saattir. Alt sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin televizyon izleme süreleri ortalama 3,16 saat, orta sosyo-ekonomik düzeyde öğrencilerin televizyon izleme süreleri ortalama 2,25 saat, üst düzey sosyo-ekonomik düzeyden öğrencilerin televizyon izleme süreleri ise günde ortalama 2,20 saat olarak belirlenmiştir. Bu ortalamalardan hareketle öğrencilerin izledikleri programlara bağlı olarak televizyondan etkilenebileceği söylenebilir. Amerikan Pediatri Akademisi (AAP) ailelerin çocuklarının televizyon izleme sürelerini takip etmeleri gerektiğini ve bu sürenin 1–2 saat aralığını geçmemesi gerektiğini belirtmektedirler. Sosyo-ekonomik açıdan alt grup bazı çocukların negatif etkilere açık olabileceği de belirtilmiştir. (AAP, 2001; Warren, 2005; Akt: Arslan ve diğerleri, 2006).

Araştırma sürecinde elde edilen bir diğer önemli veri ise öğrencilerin izlemeyi en çok sevdikleri programlardır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin ardından, öğrencilerin televizyon programlarından en çok yerli dizilere ilgi gösterdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan üç farklı okulun öğrencilerinin genel olarak izlemeyi en çok sevdikleri diziler ise şu şekilde sıralanmaktadır. 1. *Arka Sokaklar* 2. *Geniş Aile* 3. *Adanalı* 4. *Aşk Bir Hayal* 5. *Ezel* 6. *Doktorlar* (Bu dizi şuan yayında olmayan eski bir program ancak öğrencilerin bu diziden mesleki anlamda etkilenebileceği düzeyleri anlamlı olduğu için sıralamada yer almıştır.) Bireylerin genel olarak sadece dizi ağırlıklı program tercihinde bulunmuş olmaları

da düşündürücüdür. Televizyonun sadece dizilerin yayınlanmasında kullanılan bir araç olmadığını gerçeğinden yola çıkarak, program tercihi ve televizyondan bir medya aracı olarak daha fazla yararlanma konusunda öğrencilerin büyük bir eksiklik içerisinde olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik açıdan üç farklı okuldan geldiğini yukarıda belirtmiştik. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeye göre izledikleri programlar analiz edildiğinde ise; alt sosyo-ekonomik seviyedeki öğrencilerin; 1. *Arka Sokaklar* 2. *Adanalı* 3. *Arka Sıradakiler* dizilerini izlediklerini, orta sosyo-ekonomik seviyedeki öğrencilerin; 1. *Ezel* 2. *Arka Sokaklar* 3. *Geniş Aile* 4. *Aşk Bir Hayal* dizilerini izlediklerini, üst sosyo-ekonomik seviyedeki öğrencilerin ise; 1. *Geniş Aile* 2. *Aşk Bir Hayal* 3. *Ezel* dizilerini izlediklerini görmekteyiz. Elde edilen veriler öğrencilerin yoğun bir şekilde yerli dizilere olan ilgisinin varlığını ortaya koymaktadır. Sosyo-ekonomik açıdan program türünde herhangi bir değişikliğin olmadığı gözlenirken; izlenen dizilerin içeriklerinde bir farklılaşma mevcuttur. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin genel olarak polisiye dizileri izledikleri, orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin aşk, komedi ve polisiye dizileri izledikleri ve üst sosyo-ekonomik seviyedeki öğrencilerin ise komedi ve aşk içerikli dizileri daha çok izledikleri görülmektedir.

Araştırma sürecinde görüşme yapılan öğrencilerin ifadelerinden hareketle televizyonun meslek seçimiyle ilgili olarak öğrencilerin algılarında önemli bir etkiye sahip olduğu kanaatindeyiz. Görüşme verilerinden hareketle bu etkinin birey üzerinde iki farklı şekilde gerçekleştiği söylenebilir. Öğrencilerin meslek seçimleriyle ilgili algılarında televizyonun doğrudan ve dolaylı olarak bir etkisinin olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %26,9'unun (n=14) televizyondan doğrudan etkilendiğinin, %23,1' inin (n=12) televizyonda dolaylı olarak etkilendiğinin ve %50'lik (n=26) kısmının ise televizyondan meslek seçimiyle ilgili olarak etkilenmediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Doğrudan Televizyon Etkisi

Araştırma sürecinde elde edilen önemli verilerden birisi ise, doğrudan televizyon etkisi altında olan öğrencilerden, alt sosyo-ekonomik düzeyde (n=10) öğrenci, orta sosyo-ekonomik düzeyde (n=2) öğrenci, üst sosyo-ekonomik düzeyde (n=2) öğrencinin var olduğu tespit edilmiştir. Bu başlık altında meslekleri tanıma ve seçme konusunda öğrencilerin ilk olarak televizyon etkisinde kalarak karar vermeleri söz konusudur.

Tablo1.

Meslek Seçme Konusunda Televizyondan Doğrudan Etkilenen Öğrencilerin Görüşme Analizi

Model Alınan (Program ve Oyuncu)	Kişilik/Karakter/Duygu	Oluşan Etki
Arka Sokaklar/Adanalı (Polisler)	İyi, Güvenilir, Korkusuz	Polislik mesleğini yapmaya karar verme. Oradaki polisler gibi iyi bir polis olabilme isteği.
Doktorlar (Cerrah)	İşini iyi yapması, Çok para kazanması	Doktorluk mesleğini yapmaya karar verme.
Kurtlar Vadisi (Özel Kuvvetler)	Cesaretleri, görüntüleri	Polislik ya da askerlik mesleğini yapmaya karar verme. Onlar gibi olabilme isteği ve arzusu.
Arka Sokaklar (Murat Komiser)	İyi polis olması kötülere fırsat tanınaması, polisliği çok iyi yapması	Polislik mesleğini yapmaya karar verme.
Arka Sokaklar(Mesut Komiser)	İyi polis olması, çok insan tanınması, bilgili olması	Polislik mesleğini yapmaya karar verme. Özellikle onlar gibi olma isteği.
Arka Sokaklar(Mesut Komiser)	Sert, Kötüleri sevmeyen, Hırsızları hemen yakalayan	Polislik mesleğini yapmaya karar verme.
Yarışma Programı (pilotlar)	Yetenekleri	Pilotlu mesleğini yapmaya karar verme.

Tablo 1 'de meslek seçimiyle ilgili algılarında doğrudan televizyon etkisi bulunan öğrencilerimizin görüşme analizleri görülmektedir. Bu öğrencilerimiz konuyla ilgili ifadeleri ise şu şekildedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden Ayşe;

Ben günde 5 saat tv izliyorum. En çok izlediğim programlar Arka Sokaklar ve Arka Sıradakiler. Ben sivil polis olmak istiyorum. İlk defa televizyonda gördüm, Arka Sokaklar dizisinde, bu dizide polisliği öğrendim, kötü insanları yakalıyorlar ve hiç korkmuyorlar. Ben de oradaki polisler gibi iyi bir polis olmak istiyorum.

İzlenen televizyon dizileri öğrenciler üzerinde mesleki anlamda etkiler bırakabiliyor. Selma ise görüşlerini şu şekilde dile getiriyor;

3 saat televizyon izliyorum. En sevdiğim programlar; Evlilik programları, Yaprak Dökümü, Acı Hayat. Ben doktor ya da avukat olmak istiyorum. Televizyondan öğrendim aslında ben bunları dizilerden ve filmlerden hemem hemen her dizide doktor ve avukat var. Şimdi oynamıyor ama önceden Doktorlar dizisi vardı. Onu seyredince ikisi arasından doktor olmayı seçtim. Adını hatırlamıyorum ama orada cerrah olan bir doktor vardı mesela onu seviyorum, keşke ben de onun gibi olsam. Hem işini iyi yapıyor hem de çok para kazanıyor.

Televizyonun meslekleri tanıtmasının yanı sıra bireylerin tercih yapma durumunu da etkileyebiliyor. Bu açıdan bakıldığında mesleklerin televizyon ekranına yansıtılma durumu (o mesleği yapan kişi ya da kahraman, ekonomik durum, büyüleyici özellik vb.) bireyin tercih yapmasında etkili olabiliyor. Bir diğer görüş belirten öğrenci Ali ise;

5 saat televizyon izliyorum, Kurtlar Vadisi, Aşk Bir Hayal, Adanalı, Yaprak Dökümü bunları seyrediyorum. Ben büyüdüğümde özel kuvvetlerde çalışmak istiyorum. Yani asker ya da polis fark etmez ikisinde de var. Bu meslekle ilgili televizyondan ve internetten öğrendim ilk bilgileri. Kurtlar Vadisi'nde özel timleri görüyorum onlardan etkilendim. Seviyorum onları bende onların yaptığını yapmak istiyorum. Onları izlemem beni bu meslekle ilgili daha da cesaretlendirdi, daha da istekli oldum.

Görüldüğü gibi televizyon sadece mesleklerle ilgili bilgi vermenin yanı sıra mesleklere olan ilginin artması ve hatta bireylerin meslekle ilgili olarak daha cesaretli ve istekli bir hale gelmesini de sağlayabiliyor. Dikkat çekici olan ise; bu görüşü belirten öğrencimizin görüşme esnasında vücut dilini ve mimiklerini bariz bir şekilde açığa vurma. Öğrencimizin görüşlerini belirtirken yumruklarını sıkması, görüşme esnasında fikirlerine paralel olarak vücut hareketlerinde bulunması etki boyutunun somutlaşması açısından önemli bir etken olarak görülebilir. Bir diğer görüş belirten öğrenci Mert ise;

Ortalama himm.. 5-6 saat televizyon izliyorum. Arka Sokaklar ve Adanalı dizileri var onları seviyorum, bide şarkı programları var onları da izliyorum. Evet yapmayı düşündüğüm bir meslek belirledim. Sivil polis olmak istiyorum. Televizyondan öğrendim ve karar verdim yapmaya. Polisliği güzel gösteriyor bu diziler, mesela Arka sokaklarda Murat var komiser adamları yakalayıp içeri atmasına bayılıyorum. Murat'ın yaptığı işi ben de yapmak istiyorum. Polislik mesleğini çok iyi yapıyor.

Doğrudan televizyon dizilerindeki bir karakterin örnek alınması ve meslek seçimiyle ilgili olarak öğrenci algılarında bir etkinin varlığından da söz edilebilir. Bir diğer görüş belirten öğrenci Can ise;

Ben 3 saat televizyon izliyorum. Arka sokaklar, Kollama ve Aşk bir hayal. Ben sivil polis olmak istiyorum. Bu meslekle ilgili ilk bilgileri televizyondan Arka sokaklar dizisi var oradan öğrendim. Bu dizi sivil polislik konusunda beni çok bilgilendirdi. Uyuşturucu, hürsüz, tecavüz olaylarını hemen açığa çıkarıyor. Bu diziyi izlerken kendimi bir polis gibi hissediyorum. Mesela, Mesut komser var çok insan tanıyor istediği bilgiyi hemen alıyor, Murat var o da gizli görevleri çok süper yapıyor. Ben de onlar gibi olucam inşallah.

Bir diğer öğrenci ise; Murat ise görüşlerini şu şekilde belirtiyor; *2-3 saat gibi bazen fazla da oluyor ama ortalama 2-3 saat diyelim. Arka sokaklar, Geniş aile, papatyam dizileri var seyrettiklerim bunlar.*

Polis olmayı çok istiyorum. Bu mesleği yapmaya aslında Arka sokaklar dizisini seyrettikten sonra karar verdim. Polislik mesleğini biliyordum ama bana bu dizi sevdirdi. Ondan sonra polisliği araştırmaya başladım. Mesela orada Mesut komiser var aynı dayıma benziyor, sert, kötüyü sevmez, hırsızları yakalayıp hemen hapse atıyor, bende bu yüzden polis olmak istiyorum.

Bir diğer görüş belirten öğrenci ise Tolga;

3 saat televizyon izliyorum, Geniş aile, papatyam, Adanalı, Kurtlar Vadisi izlediklerim bunlar. Ben pilot olmak istiyorum, 5. sınıftaydım daha o zaman karar verdim, televizyonda gördüm f-16'ların katıldığı bir yarışma vardı orada gördüm yeteneklerini ve bende pilot olmaya karar verdim. Şu an izlediğim dizilerden meslekler konusunda bişey öğrenmiyorum, tabi bilgiler var ama ben uçaklarla ilgili bişey çıktığında hemen izlerim. Şeyler var bazen çıkıyor, içi hava dolu kulelerin arasından geçen pilotlar var onları çok seviyorum.

Aslında uzun süreli televizyon programları değil aynı zamanda anlık bir program seçimi bireyin meslek seçimi üzerinde etkiler yaratabilir. 5. sınıftayken izlediği bir yarışma programında etkilenmiş ama hala aynı fikirde olması ve pilot olma isteğindeki süreklilik, televizyonun meslekleri tanıma ve seçme konusunda önemli etkilerinin olabileceğini destekler nitelikte önemli bir görüş olabilir.

Öğrencilerin dile getirdiği görüşlere bağlı olarak televizyon programlarının bireylerin meslekleri tanıma ve seçmeyle ilgili algıları üzerinde önemli etkilerinin var olduğunu söyleyebiliriz.

Dolaylı Televizyon Etkisi

Araştırma sürecinde elde edilen diğer önemli veri ise meslek seçimi konusunda dolaylı olarak televizyondan etkilenen öğrencilerimizdir. Araştırmaya katılan öğrencilerimizden; (n=12)'sinin meslek seçimiyle ilgili algılarında televizyonun dolaylı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Sosyo-ekonomik açıdan ise; alt sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerden (n=4), orta sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerimizden (n=3), üst sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerimizden ise (n=5)'inin ifadeleri bu başlık altında değerlendirilmiştir. Bu başlık altında meslek seçimiyle ilgili olarak öğrencilerimizin karar verme aşamasından daha çok seçilen meslekleri tanımaya yönelik olarak televizyondan etkilendikleri vurgulanmıştır. Elde edilen veriler genel olarak; öğrencilerin seçtikleri mesleklerle ilgili olarak televizyonu takip etmeleri ve bunun sonucunda ise seçtikleri meslekleri yapmaya yönelik istek ve arzularının arttığı yönündedir.

Tablo 2.

Meslek Seçme Konusunda Televizyondan Dolaylı Olarak Etkilenen Öğrencilerin Görüşme Analizi

Model Alınan (Program ve Oyuncu)	Kişilik/Karakter/Duygu	Oluşan Etki
Doktorlar Dizisi (Doktorlar ve Hemşireler)	İşlerini iyi yapmaları, insanlara yardımcı olmaları	Doğru tercih yaptığma ilişkin olumlu pekiştireç. Meslek konusunda cesaret ve daha fazla bilgi.
Arka Sokaklar (Mesut)	Sert, Kötülere acımıyor, İyi polis.	Mesleki tercih konusunda olumlu yönde pekiştirme. Polis olma konusunda daha fazla isteklilik.
Doktorlar (Ela doktor)	Mesleki bilgisi ve mesleğe önem vermesi	Mesleki tercih konusunda olumlu yönde pekiştireç. Doktor olma konusunda daha fazla isteklilik.
Arka Sokaklar (Engin'in Karısı)	Kararlı olması.	Meslek seçimi konusunda olumlu yönde pekiştireç. Avukat olma konusundaki istekliliği daha fazla arttı.

Tablo 2’de meslek seçimiyle ilgili algılarında dolaylı televizyon etkisi bulunan öğrencilerimizin görüşme analizleri görülmektedir. Bu öğrencilerimiz konuyla ilgili ifadeleri ise şu şekildedir. Bu konuda görüş belirten öğrencilerden Melda;

Ben günde 2 saat televizyon seyrediyorum. En çok, Aşk bir hayal, Yetenek sizsiniz Türkiye, Yaprak dökümü, çizgi filmler seyrediyorum. Ben büyüdüğümde diş hekimi olmak istiyorum. Diş çektirmeye gitmişim bi keresinde orada doktorun yaptıklarını gördüm ben de diş doktoru olmaya karar verdim. Televizyondan mesleklerle ilgili bilgi alıyorum, eskiden bi dizi vardı, doktorlar orada doktorları ve hemşireleri gördüm, bu meslekleri tanıdım. Aslından bu diziyi izledim önce karar vermişim, ama diziyi izleyince iyi ki bu mesleği seçmişim dedim. Ayrıca daha iyi tanıdım (doktorluğu) yapabileceğim konusunda cesaretlendim ve bilgilendim, ne tür malzemeler kullanıldığını öğrendim.

Yakın çevreden, akraba ve akranlardan, deneyimlerden öğrenilmiş mesleklerle ilgili olarak televizyon programlarının takip edilmesi mesleğe karşı daha da olumlu bir görüş geliştirilmesine sebep olabiliyor. Televizyon seçilen meslekle ilgili olarak pekiştirici görevi yapabiliyor. Bir diğer öğrenci Berke ise;

Ben 2-3 saat televizyon izliyorum, En çok izlediğim programlar, Çizgi filmler, Eski Türk filmleri, Arka sokaklar, Geniş Aile. Ben polis olmak istiyorum. Bu mesleği zaten biliyordum, ilk bilgileri okuldan aldım, öğretmenime sordum. Televizyonda da programlar çıkıyor bazen. Mesela o mesleğin durumu, tehlikelerini anlatıyor, nasıl polis olunacağını felan işte. Ben de iyi bir polis olmak istiyorum, Mesut var arka sokaklarda o iyi bit polis, onun gibi olmak istiyorum, biraz sert, daha fazla adam dövüyor. Onu izlediğimde daha fazla polislik yapmayı istiyorum.

Öğrencimizin meslek seçimini televizyon etkisinde kalmadan karar verdiğini ancak televizyondan bu meslekle ilgili programları takip ettiğini görüyoruz. Ancak dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan birisi izlenen programdaki karakterin örnek alınması ve bu karakterin sert ve daha fazla şiddet kullanmasının dile getirilmesi, olumsuz öğrenmelerin de oluşabileceği yönünde veriler ortaya koymaktadır. Bir diğer öğrenci Aysu ise;

Ben günde 1 saat televizyon izliyorum. Ömre bedel ve Aşk bir hayal dizileri var onları izliyorum en çok. Doktor olmak istiyorum. Ben aslında öğretmen olmak istiyordum ama babam bel fitiği oldu onun doktoru onla çok ilgilendi, onu iyileştirdi ben de o zaman karar verdim. Bu mesleği televizyonda görmüştüm ama yapmayı düşünmüyordum. Doktor olmak istedikten sonra show tv doktorlar vardı onların yaptığı işler ve hareketler beni daha çok özendirdi. İnsanların hayatını kurtarıyorlar, bu tür şeyleri çok seviyorum, Ela vardı doktorlar dizisinde mesleğine önem vermesi, bilgili olmasını bilmesi beni etkiledi, Onu izleyince daha çok doktor olmayı istedim yani hem ruhsal hem fiziksel olarak beni çok etkiledi.

Televizyonun pekiştirici etkisinin öğrenciler üzerinde gerçekten fazla olduğunu görüyoruz. Yine aynı şekilde görüş belirten öğrencilerden Selma ise;

Ben günde 2 saat televizyon izliyorum. Diziler, Yarışma programları; Wipe out, Arka sokaklar, Denizyıldızı, Geniş aile. Avukat olmak istiyorum. Rehber öğretmenimiz var ondan öğrendim. Gazetelerden ve kitaplardan öğrendim. Karar verirken televizyondan etkilenmedim ama, mesela arka sokaklarda Engin'in karısı var avukat, kararlı bir kadın. Onu seviyorum. Avukatlık mesleğinin doğru bir karar olduğunu anladım onu seyredince bende kararlı biriyim, onun gibi.

Bu konuda görüş belirten öğrencilerimizin genel olarak meslek seçiminde çevrelerinden (aile, akran, öğretmen vb.) etkilendikleri görülmektedir. Televizyondan izlenen programların ise genel olarak seçilen mesleklerin tanınması ve kararların pekiştirilmesi konusunda etkili bir rol oynadığı söylenebilir.

Örnek teşkil etmesi açısından meslek seçimi sürecinde televizyondan etkilenmeyen öğrencilerimizin fikirlerine de yer vermek, görüşler arasındaki farklılıkları göstermek açısından faydalı olabilir. Görüşlerini aldığımız öğrencilerden Kerim;

Günde 1 saat televizyon seyrediyorum. En çok; Çok güzel hareketler bunlar, Geniş aile, Wipe out, Kollama programlarını izliyorum. Doktor olmayı istiyorum ben, doktorluk güzel şey işte, insanları iyileştiriyorsun, iyilik yapmış oluyorsunuz böyle, tıpta yeni buluşlar bulmak istiyorum. Hasta olduğumda doktora gittiğimde iyi oldum, diğer hastalarda iyileşmişti, ben de doktor olmaya karar verdim. Televizyondan mesleklerle ilgili bilgiyi alamazsınız ki; filmlerde başka gerçek hayatta başka oluyor, yanlış olur sonra.

Yine aynı şekilde görüş belirten öğrencilerden Mustafa ise; *Ben günde 2 saat televizyon izliyorum. Belgeselleri seviyorum, geniş aile var onu seviyorum bu kadar. Ben polis olmak istiyorum eniştem var benim o polis, silahlarını gördüm bende polis olmaya karar verdim. Televizyondan nasıl öğreneceğiz ki; ben öğrenmedim. Ama şey vardı, Biz tatile gittik bu sene orda bir arkadaş var çocuk Arka sokakları izlemiş o da polis olmaya karar vermiş. Herhalde başkalarını etkiliyor ama ben eniştemden öğrendim.*

Aynı şekilde Mehmet isimli öğrenci;

1- 2 saat belki de daha az izliyorum. Genelde M.Ali Erbil programları, futbol maçları felan işte bunlardan başka yok. Ben doktor olmayı istiyorum, ailemden aldım ilk bilgileri de çünkü annem doktor olmamı istiyor, benimde derslerim iyi özellikle fen derslerim iyi, hayat kurtarmak ta güzel olduğu için bu mesleği seçtim. Ben televizyonda eğlence programları izliyorum, üstelik televizyondakiler gerçek değil ki; hem ben neyi yapıcaksam ben karar vermeliyim, Mehmet Öz var mesela Amerika'da ünlü bir doktor Türkçe kitabımızda geçmişti orada ilk defa duydum. Onun gibi olmak isterim ben de. Ama bazı arkadaşlarım var onlardan görüyorum dizilerden dolayı polis olmayı istiyorlar.

Televizyondan meslek seçimi ya da meslekleri tanıma konusunda etkilenmediğini belirten öğrencilerimizin televizyon izleme süreleri ve seçtikleri program türlerine baktığımızda televizyondan etkilenen öğrencilerimizle aralarında farklılıkların olduğunu görüyoruz. Program türü ve içeriklerinin farklı olması, öğrencilerimizin televizyona bağlı meslek seçimi yapmasını engellemiş olabilir. Aynı zamanda televizyon izleme süreleri arasında da önemli bir farklılığın olduğunu görüyoruz. Bu farklılık ta öğrencilerimizin televizyon etkisinden uzak kalmasında etkili olmuş olabilir.

Tartışma

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi sonrası ortaya çıkan bulgulardan hareket ederek, televizyonun ilköğretim ikinci kademe 7. sınıf öğrencilerinin meslekleri tanıma ve seçmeyle ilgili algıları üzerinde bir etkisinin olduğu söylenebilir. Öğrencilerin gün içerisinde televizyon izleme süreleri değerlendirildiğinde televizyon etkisine açık olabilecek miktarda bir izleme süresi ortaya çıkmaktadır. Daha da önemlisi sosyo-ekonomik açıdan alt düzeyde bulunan öğrencilerin, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilere oranla televizyon başında daha fazla zaman geçirdikleridir. Bu süre öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça azalmaktadır. Buradan ise gelir düzeyi düşük olan ailelerde televizyon izleme alışkanlıklarının yüksek olduğu sonucuna

varılabilir. Yüksek gelir seviyesine sahip ailelerin çocuklarıyla ilgilenme ve kontrol altında tutma eğiliminin daha yüksek olması bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir.

Öğrencilerin televizyon karşısında geçirdikleri süre zarfı esnasında ise; ağırlıklı olarak yerli dizileri tercih etmiş oldukları görülmektedir. İzlenen diziler içerisinde en çok polisiye, komedi ve aşk dizilerinin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kendi tercihlerine bağlı olarak program seçebilecekleri gerçeğinin yanı sıra, bu programların tercih edilmesinde farklı sebepler de olabilir. Anne ya da babanın tercih ettiği programlar öğrenci tarafında seyredilebileceği gibi öğrencinin televizyon izlediği saatler de program tercihine etki edebilir.

Araştırma verilerinin bize sunduğu önemli sonuçlardan birisi ise; alt sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin meslekleri tanıma ve seçme konusunda orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilere oranla, daha fazla televizyon etkisi altında kalabilecekleridir. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin mesleki gelişim sürecinin önemli basamaklarından biri olan karar verme aşamasında doğrudan televizyon etkisinde oldukları görülmektedir. Orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerimizin ise büyük çoğunluğunun televizyondan bağımsız olarak meslek seçimi yaptıklarını ancak seçilen mesleklerle ilgili programların takip edilme sıklığının fazla olduğu görülmektedir. Televizyonun bu bağlamda öğrenciler için, meslek seçiminde hem karar verme mekanizmasına hem de televizyondan bağımsız olarak verilen meslek seçimi kararının pekiştirilmesinde etkili olabildiğini görüyoruz.

İzlenen program içerikleriyle seçilen meslekler arasında da büyük oranda bir paralellik bulunmaktadır. Daha çok polisiye dizileri seyreden alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin büyük çoğunluğunun polis ya da asker olmak istediklerini, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin ise doktor ve avukat olmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda izlenen programların içeriklerinin meslek seçimi konusunda öğrenciler üzerinde yönlendirici bir etkisinin var olduğunu söyleyebiliriz. Bu konuda sosyo-ekonomik açıdan farklı düzeyde olan bireylerin farklı içerikteki dizileri seyretmesi kendi doğal ihtiyaçlarından kaynaklanabilir. Alt sosyo-ekonomik seviyedeki bir bireyin polisiye diziler izlemesi ve izlediği diziye paralel bir meslek seçiminde bulunması onun güvenlik ihtiyacından kaynaklanan bir durum da olabilir. Orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki bireylerin komedi ve aşk içerikli dizileri tercih etmeleri ve buna paralel olarak daha farklı mesleklere yönelmeleri ise farklı bir ihtiyaç seviyesidir.

Bu açıdan bakıldığında televizyon mesleki gelişim üzerinde önemli bir etki yaratabiliyor. Bu etkinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi, televizyonun önemli bir sosyalleşme ve eğitim aracı olarak kullanılabilmesine bağlıdır. Gerçek hayat ve senaryolar arasındaki farklılıkların da var olduğu göz önüne alınırsa sadece televizyona bağlı olarak meslek seçimi yapan öğrencilerin daha sonraki süreçlerde bir gerçeklik şoku yaşamaları da muhtemel olabilir. Bu açıdan bireylerin televizyon yayıncılığını iyi analiz edebilmeleri gerekmektedir.

Ülkemizdeki yayın politikasının sosyalleşme ve eğitim maksatlı bir çizgi izlemesi televizyon yayınlarının bu konuda daha eğitici olmasını sağlayabilir. Sadece televizyon yayıncılığının değil aynı zamanda ailelerin bu konuda bilgi sahibi olmaları; yasaklayıcı ya da serbest bırakıcı bir tutum yerine yönlendirici ve bilgi verici konumda olmaları daha sağlıklı olabilir. Tüm bunların yanı sıra bireylerin okullarda medya ya da televizyona yönelik olarak iyi bir medya okuryazarı olarak yetiştirilmesi önemli olacaktır. Bu bağlamda medya okuryazarlığı dersinin zorunlu ders olarak okutulması kitle iletişim araçlarından sadece televizyon için değil aynı zamanda internet, radyo, telefon, gazete, dergi vb. kitle iletişim araçlarının da bireyler üzerindeki etkisinin olumlu bir şekilde kanalize edilmesini sağlayabilir. Bu konuda öğretim programlarında daha fazla kazanıma ve etkinliğe yer verilmesi ve öğretmenlerin bu konunun içeriği ve önemi hakkında bilgilendirilmeleri medyanın çocukların üzerindeki olumsuz etkilerini olumlu ve yapıcı bir hale getirmek konusunda faydalı olabilir.

Bu araştırmayla amaçlanan mesleki gelişim sürecinde öğrencilerin meslekleri tanıması, seçmesi ve karar vermesi gibi önemli evrelerde televizyonun bir etkisinin var olup olmadığıdır. Konuyla ilgili detaylı ve farklı değişkenlerin var olacağı çeşitli araştırmaların yapılması konusunda bir ilk adım olarak değerlendirilmesi açısından faydalı olabilir.

Kaynaklar / References

American Academy of Pediatrics (2001). Children, adolescents, and television, *Pediatrics*, 107(2), 423–426.

Arslan F., Ünal S. A., Güler H., & Kardaş K. (2006). Okul çağı çocuklarının televizyon izleme alışkanlıklarının incelenmesi, *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 5(6), 391-401.

Arslan, M. & Kılıç, Ç. (2000). Bazı Avrupa ülkelerinde ve Türkiye’de zorunlu eğitimde yönlendirme çalışmalarının değerlendirilmesi”, *Milli Eğitim Dergisi*, 148.

Association of American Pediatrics. (2008). *Media education in the practice setting: An overview of media and pediatrician's role*. Retrieved 18 July 2008 from <http://www.aap.org/advocacy/mmgay.pdf>.

Atay, M., & Öncü, E. Ç. (2006). *Elektronik bakıcı televizyon*. Retrieved 16 February 2006 from [http:// Http://Www.İsnet.Net.Tr/Channels/Eğitim/Okul_Oncesi/Televizyon.Asp](http://Http://Www.İsnet.Net.Tr/Channels/Eğitim/Okul_Oncesi/Televizyon.Asp).

Auger, R. W., Blackhurst, A., & Herting Wahl, K. (2005). The development of elementary-aged children's career aspirations and expectations. *Professional School Counseling*, 8(4), 322-329.

Bogdan, C. R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Pearson.

Cynthia A. H., Kenneth J. L., Quintin E. S., Dennis, C., Laura Pedrick, & Berndt, P. (2006). TV characters at work: Television's role in the occupational aspirations of economically disadvantaged youths, *Journal of Career Development*, 33(1), 3-18.

Çelik K, (2007). İlköğretim ikinci kademedeki çoklu zekâ kuramına dayalı yönlendirme etkinliklerinde öğrenciyi çok yönlü tanıma sürecinde karşılaşılan sorunlar, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları* web.firat.edu.tr/.../12%20ilkög-Erdoğan%20Tezci%20ödendi-9%20syf-73-81.doc adresinden indirilmiştir.

Deniz, S. (2001). Bireyin meslek seçimini etkileyen kaynaklar: Yeni teknolojilerden internet. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 6.

Deryakulu, D. (2007). Seçmeli bilgisayar dersi ve bilgisayar öz-yeterlik algısının 8. sınıf öğrencilerinin seçmek istedikleri mesleklerle ilişkisi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(2), 122.

Dönmez, A. (1988). Televizyon ve saldırganlık. *A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21, 25-52.

Elma, C., Kesten, A., Dicle, N. A., Mercan, E., Çınkır, Ş., & Palavan, Ö. (2009). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin medya ve medya okuryazarlığı dersine ilişkin tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 93-113.

Erjem, Y. (2006). Televizyon ve gençlik: Yerli dizilerin gençlerin model alma davranışı üzerindeki etkisi". *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 15-30.

Galician, M. L. (2004). Introduction: high time for "dis-illusioning" ourselves and our media: media literacy in the 21st century, part II: strategies for general public. *American Behavioral Scientist*, 48, 7.

Ginzberg, E. (1952). Toward a theory of occupational choice. *Occupations*, 30, 491-494.

Kızılcılık, S., & Erjem, Y. (1996). *Açıklamalı sosyoloji sözlüğü*. İzmir: Saray.

King M. M., & Multon, D. K. (1996). The effects of television role models on the career aspirations of african american junior high school students, *Journal of Career Development*, 23(2).

Kuş, E. (2006). Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel veri analizi. Ankara: Anı Yay.

Kuzgun, Y. (1986). Mesleki rehberlik gereksinmesi, uygulamalar ve sorunlar: Eğitimde psikolojik hizmetler ve sorunları. Ankara: Şafak Ofset Matbaası.

Maxwell, J. A. (2002). Understanding and validity in qualitative research. London: Sage Publications.

MEB (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6. 7. sınıf öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Warren R. (2005). Parental mediation of children's television viewing in low income families, *Journal of Communication*, 847-863.

Yapıcı, Ş. (2006). Bir eğitim aracı olarak televizyon ve etkileri, *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 6(2), 1-15.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K. (2010). Rasing the quality in qualitative research, *Elementary Education Online*, 9(1), 79-92.

Corporatism and its Corruption of Democracy and Education

DUNCAN WAITE
SUSAN F. WAITE

Texas State University – San Marcos

Abstract. Education is multifaceted and is influenced by the times in which we live. The bio-politics of our contemporary times regulate individuals' lives in ways that can make it increasingly difficult to conceive of education and schooling today absent market-based assumptions or to even discuss education and schooling without the use of a market-based vocabulary. The economy is the reigning ideology, and its regulating reach extends to education and schooling. These times are ripe for entrepreneurs, who are taking advantage both locally and globally. In some respects, both education and educational reform manifest the characteristics of commodities—bought and sold, and marketed and exchanged trans-nationally. Though we feel that education can be one of the most noble of human activities, in this article we will focus on the dark underbelly of education and schooling: the commercial business side. We will show how economic ideologies, including commercial interests, market-based agendas, and, by extension, business-like ways of thinking, perceiving, and even valuing, are no longer confined to the financial aspects of schools but have come to take over and to usurp alternative views of education. In short, we will show how business and market-based, surplus-value thinking—what we term corporatism—have corrupted education, and, by extension, democracy.

Key Words: Corruption, democracy, education

Corporatism is more than simple privatization. Privatization entails the transfer of state or governmental responsibilities (the so-called areas of the public trust) to private, for-profit concerns. (A recent and telling example was the privatization of the US war in Iraq, wherein, and according to various estimates, nearly fifty percent of the work done in Iraq for the US government—from food services, to transportation and logistics, to construction, to soldiering and providing security at embassies, and clandestine work for the CIA—was carried out by 'private' individuals and companies subcontracted by large, multinational corporations such as Halliburton and KGR. The Blackwater killings of innocent people in Nisour Square in Baghdad, Iraq on September 16, 2007 exposed the dark side of these operations.) Out-sourcing is but one type of privatization.

Corporatism is buttressed by a worldwide intellectual shift toward what some refer to as neoliberalism (Sleeter, 2007). Harvey (2005), who defines neoliberalism as “a theory of political economic practices that proposes that human well being can best be advanced by liberating individual entrepreneurial freedoms and skills within an institutional framework characterized by strong property rights, free markets, and free trade” (p. 2), suggests that countries around the world have made a distinct turn toward neoliberalism since the 1970s. Many social scientists concur that a neo-liberal ideology, and its companion, new public management, have taken root worldwide (Dempster, Freakley & Parry, 2001; Gronn, 2003; Harvey, 2005; Sleeter, 2007). Such an ideology, while affecting the polity, is markedly apparent in the business realm and in the interfaces among business, the state, and other social institutions. This way of thinking wedds major corporations, banks and governments. It promotes, according to Sleeter, markets, free choice, entrepreneurial competition, and individual initiative to address social needs. According to Sleeter’s analysis, neoliberalism frames education as a resource for global competition and private wealth accumulation, for profit generation, and as an arena for business. Hallmarks of new public management include more stringent ‘accountability’ and increased consumerism; that is, where corporations and other institutions, including schools and universities, market ‘services’ to the consumer. In Sleeter’s analysis, competition and individualism play prominent roles in this mindset. Drawn out to their logical conclusions, these trends could easily manifest in education through, for example, in making the individual teacher or administrator solely responsible for his/her own professional development and growth (Billett, 2004).

The corporate model and its attendant corporate culture have become the most accepted, ready-to-hand model for organizing ourselves in groups. It is the dominant organizational principle in such widely differing types of groups and organizations as charities and NGOs; churches, mosques and temples; clubs and voluntary organizations; the military; and others. Corporate cultures share some characteristics with their antecedent, bureaucracy, but are still distinct in numerous ways. Though there is a great deal of variability among corporations and other organizations operating from a corporate ontology, generally corporate cultures can be characterized by: legalism; prioritizing the pursuit of profit (usually over other values or ends); insularity and an insider orientation;

being all-encompassing (/invasive); being multifaceted/conglomerate; a lack of accountability and/or transparency; and a sense of entitlement and an imperial hubris.

At its core, capitalism appropriates surplus value from exchange. Corporatism is an outgrowth of, and is parasitical upon, capitalism, though corporatism is not itself limited to business. As corporations expand their influence over the employee, they take on characteristics of what Coser (1974) termed greedy institutions/organizations. In a sense, the corporation or business has absolute dominion over the person and his/her time.

Corporatism and its intrusion into the lived world may not always be perceived as malignant. Some corporations reward some employees quite handsomely, even into retirement. One example of such corporate largesse came to light through the divorce of the former manager of GE (General Electric), Jack Welch—compensation *The Sunday Times* termed ‘imperial perks’ (Rushe, 2002). Welch’s retirement package, according to papers filed in his divorce, included: unfettered use of corporate jets (a perk valued by an expert as being worth \$291,677 a month). He also had a company-owned apartment overlooking Central Park, a limousine, a cook, free flowers, country-club memberships and a charge account at Jean George’s restaurant. He was also entitled [sic] to top tickets at the Metropolitan Opera, tennis tournaments such as Wimbledon, and for games played by the Knicks, Yankees and Boston Red Sox. The affidavit revealed that he didn’t even pay for his laundry (Rushe, para. 16).

People can use their personal sacrifices in their own professional careers to rationalize taking corporate-provided rewards. For example, Sah and Loewenstein (2010) found that physicians who were reminded of their personal sacrifices in getting their medical educations more than doubled their willingness to accept gifts from pharmaceutical companies. Most of these physicians also stated that their hardships did not justify their taking gifts—even though they had taken them. The authors of the study recommended that corporate gifts to doctors be prohibited as a conflict of interest, due to the influential role of human psychology. Such a study makes us wonder if American teachers, whose traditional career image has been one of self-sacrifice, would fare any better than the physicians in refusing corporate gifts. Many teachers today are encouraged by their school districts to seek out corporate sponsorships in the name of “business partnerships.”

Corporatism affects more than business concerns. Other organizations may exhibit the hallmarks of corporatism, including defensiveness against external threats, allegiance to the organization, and prioritizing the organization over and above other loyalties and allegiances, as when, for example, the Catholic Church and its officials put the interests of the Church first in cases of the sexual abuse of children by members of the clergy. The emphasis on such concerns by administrators in school districts and universities can be seen by the decrease in the numbers of administrative positions that focus on curriculum and instruction and the increase in those that are more managerial in nature.

Insularity is a characteristic of corporations and corporatism. In corporate decision-making processes insularity determines who is enfranchised and who may be affected by the corporation's decisions, but are otherwise disenfranchised. For public organizations and entities, at least nominally, the public (the voters, for example) have some leverage. In corporations, the CEO and his/her deputies communicate with the board of directors, sometimes appointed by the CEO him/herself, and sometimes with major shareholders. The culture of insularity and mutual reinforcement has resulted in some egregious excess by CEOs. CEO pay and compensation packages are produced in such environments, where the norm is anything but normal, and huge bonuses and other perks reward risky behavior (risking other people's money), and promote lavishness, extravagance, and in some cases, imperial hubris. A prime example emerged when the then president and CEO of Tyco International, Denis Kozlowski, was charged with corruption and stealing hundreds of millions of dollars from the company and sentenced to up to 25 years in prison. Among his excesses, and one that caught the attention of the public, was when he threw a lavish \$2 million Roman-themed birthday party for his wife on the island of Sardinia, for which he flew in the musician Jimmy Buffett for a reported fee of \$250,000 among other bizarre expenses (such as an anatomically-correct statue of Michelangelo's David urinating Stolichnaya vodka into crystal glasses [St. Petersburg Times, 2003]). Though public school employees usually do not live lavish lives, in most public schools in the US, for all the talk about community and communication, the demarcations between teachers and parents are typically distinct, leaving parents on the outside, trying to figure out how to get involved in schools and the decision making processes teachers and administrators employ. Maintaining walls around school budget

and curriculum decision-making processes contributes to the insularity of educators and educational institutions and works against transparency, and, in the worst cases, promotes an atmosphere in which charter school administrators dip into school funds for things such as private automobiles and shopping trips with impunity.

For some, corporations substitute for the social group. In the not-too-distant past, such social groups were constituted by the family, the clan, the tribe; later the human urge to belong to a collective transferred to larger, more abstract forms of organization: to churches and their religions, nations (and nationalism), even sports teams, which in many ways function as a sort of modern tribe (with the attendant fanaticism, from which we derive the term fan). Corporations have tried to command allegiance in this way—both of employees and non-employees alike. One aspect of branding—a component of marketing—is the manufacture of consumer allegiance to a brand or product. This, itself, conventionally has been part of a person’s identity and identity formation.

The economic turn that comes with today’s bio-political society, however, results in a tension, due to what Agamben has called the “triumph of economy, that is to say, the pure act of governing, which pursues only its own reproduction” (as cited in Žižek, 2010, p. 93). Today one can have multiple identities, we can be anyone, or so society tells us. Corporations therefore must work even harder at making people feel loyal to them.

As a result of our all too human tendency to look for the meaning in phenomena and occurrences we anthropomorphize entities, processes, realities otherwise too complex to comprehend (Guthrie, 1993). We often imbue corporations with human qualities, sometimes benevolence, in *pater familias*. We assume that, like humans, organizations can learn (hence, the popularity of the concept of the learning organization), or will have our best interests at heart. We ascribe rationality to corporations and other organizations that they are incapable of possessing or exhibiting, due to their makeup and constitution and the processes operant within them and those affecting them from without.

Recently the United States Supreme Court, in a decision that lends weight to our argument that a corporatist ontology pervades the life-world, held that corporations have the same free speech rights as people and cannot be limited from exercising those rights by the federal government (Liptak, 2010); in effect, Supreme Court held that when it comes to exercising free speech, corporations are the same as people.

RACE TO THE TOP

In the US, as corporatism, neo-liberalism and New Public Management have taken hold, they inform, perhaps even dictate, educational reform agendas. Even a cursory reading of the language and intent of the most recent US federal initiative, the Race to the Top, exhibits these influences. The framers of this policy enumerate what they term the four pillars of the initiative, ostensibly, these are: teacher effectiveness, higher standards and rigorous assessments, effective school turnaround, and better use of data. Fundamentally, the Race to the Top, as the name implies, is a federal grant competition, favoring those states (and the grant application must be submitted on behalf of each applying state) that meet the criteria set forth in the policy document. In short, the federal government is leveraging relatively little real money for monumental change (the US Secretary of Education claims that the four billion US dollars represents just one percent of federal education expenditures [Duncan, 2010]). “Leveraging,” with its sense of applying a financial technique to multiply gains, is emblematic of the economic discourses of schooling today.

Within the Race to the Top policy statement there is language that requires that the states embrace and, in many cases, enact certain, narrowly-defined and contentious reform initiatives. According to an analysis by Deschryver (2009), the legislative liaison for the education law firm of Brustein & Manasevit:

- There are two critical eligibility requirements that will certainly receive many comments,
 - The first is that states must have no legal, statutory, or regulatory barriers to linking data,
 - About student achievement or growth to teachers for the purpose of teacher and principal evaluation (para. 9).

One of the more controversial requirements of this policy is that those states applying for this substantial funding must enact “a charter school law... and that law must not prohibit or effectively inhibit increasing the number of charter schools in the state or otherwise restrict student enrollment in charter schools” (para. 17). All the states that applied enacted such legislation, effectively permitting federal educational reform by fiat. Previously, numerous professional organizations, teachers unions and concerned members of the public were able to block or limit wholesale

adoption of charter school legislation in their states out of concern that such schools would siphon scarce public resources for private, for-profit education providers. Critics of the wholesale introduction of charter schools and charter school legislation feel that charter schools offer private gain at public risk.

Multinational company CEOs and US billionaires are throwing their considerable weight behind the charter school movement. A New York Times article titled “Big Hedge Fund Leaders Come to Support of Charter Schools” (Gabriel & Medina, 2010) noted how:

The financial titans, who tend to send their children to private schools, would not seem to be a natural champion of charter schools, which are principally aimed at poor, minority students. But the money managers are drawn to the businesslike way in which many charter schools are run; their focus on results, primarily measured by test scores; and, not least, their union-free work environments, which give administrators flexibility to require longer days and a longer academic year (p. A17).

Market forces

Market forces affect education and educational reform. The recent global economic crisis has only exaggerated the effect. By way of initiatives such as those having to do with the establishment of whole universities in the on-line environment and the reform initiatives adopted by many, if not most, US states (discussed above), business is determinedly taking control of the domains that were formerly the purview of educators. The internet and hybrid arrangements of texts, courses, other training, and whole programs of study offered on-line—both for public school and university students have provided a boon for those businesses seeking a profit in the financially lucrative field of education. For example, several entrepreneurial concerns have begun on-line charter schools, drawing students from their public schools, along with their federal per pupil funding formula monies, and providing those students with on-line curricula at a relatively low cost to the providers. Some public schools are looking to cash in on this relatively inexpensive alternative and have inked business deals with the on-line provider wherein the school supplies the students, the business (in this case, K12, which, with 70,000 students in 25 states, boasts at being “the nation’s largest supplier of on-line

education for kindergarten through 12th grade” [Adler (2010), para. 12] supplies the curricula and they split the money allocated those students from the state and federal government, roughly \$5000 per student in this case. A spokesperson for this particular district told reporters ““Charter schools have been the primary venue for the provision of online learning for virtual schooling... Why can’t public schools offer the same?”” (para. 9) But critics are troubled by “using public tax dollars to fund what’s essentially a private school’s curriculum” (para. 14). The report cites a local college professor as saying that ““nobody started talking about the virtues of online learning and really wanting to afford parents and students more choices, which is the language [this district] uses, until the budget crisis. So you can put two and two together”” (para. 11).

Commercial concerns have benefited from, perhaps contributed to, the political pressure brought to bear on schools, colleges, and universities (Gabriel & Medina, 2010). Using the excuse of a teacher shortage, demagogues and conservative policy makers in the US (neo-conservative think tanks such as the Cato Institute, Brookings Institution, the Heritage Foundation and others) work to wrest control of teacher preparation from colleges of education because they are deemed to be too liberal.

Accountability regimes are being transplanted from the sphere of the public school to the public university. Likely there have always been forms of, if not accountability, at least assessment and evaluation practiced at both the program and the individual level in higher education (course evaluations, program evaluations, and the like). However, the newer forms of assessment, and what makes them into forms of ‘accountability,’ have increasingly high-stakes ramifications. Some policy makers and legislators in the US are seeking to tie assessments of colleges of education and their teacher preparation programs to children’s achievement on state high-stakes academic achievement tests (with concomitant rewards, punishments and sanctions for the identified college or program attached); this, despite the fact that there have been no direct links, or ways of linking, found between, on the one end, achievement test scores of public school students and, at the other end, the teaching (as opposed to the learning) taking place in colleges of education.

As Waite, Moos, Sugrue and Liu (2007) suggest, the major social institutional forces of the state, business and the church (/religion) are always and everywhere in dynamic interaction. Sometimes the interests

of these institutions or forces are aligned, perhaps indistinguishable. Sometimes the interests of these forces are opposed. Often their interests are different enough to engender a dynamic between and among them and their agents. This usually occasions a negotiated process whereby, for example, resolution of an issue or establishment of a policy, initiative, or direction, is wrought through a give and take of positions and interests by agents representing the different institutional social forces. In the model mentioned above, different social forces act as counterbalances to the hegemony or supremacy of any of the others, though, as Waite et al. demonstrate, each epoch has been characterized by the predominance of one or another of these social institutional forces.

According to the Waite et al. (2007) model, the current period manifests a relatively weak state or government relative to the strength of commerce and business. In the US, the church likewise is in a relatively weak position compared to business. (This balance and counterbalance, as the model proposes, likely varies according to locale and its conditions across the globe, though the major players—business/commerce, the state, and the church/religion—remain the same.) Because of this, business, business motives and business ontologies dominate. It is as though the lived world has now become unipolar, with corporatism being the dominant organizing force and economics the dominant ideology. The model does suggest, however, that the strength of each social force is never zero, they are always and everywhere operant to a certain degree, just as there are always everywhere counterdiscourses to even the most monolithic and hegemonic discourse. Even if or when one or another social force were not to be dominant on the international or national stage, its effects might still be felt more at a regional or local level. The model is not predictive, only descriptive, and, hence, local actors need apply it and apply it anew for each case in order to wring from it its explanatory power. Also, as the effect of each social force is never zero, the major institutional forces Waite et al. discuss often team together, one sometimes traveling on the back of another. So it is, for instance that business may advance its agendas by attaching itself to, manipulating or using state means, such as the state's military, as in systematic corruption discussed below. As an example, Figure 1 captures the perception of the leaders of a leading Turkish teachers union as to how US corporations ride on the back of the US military.

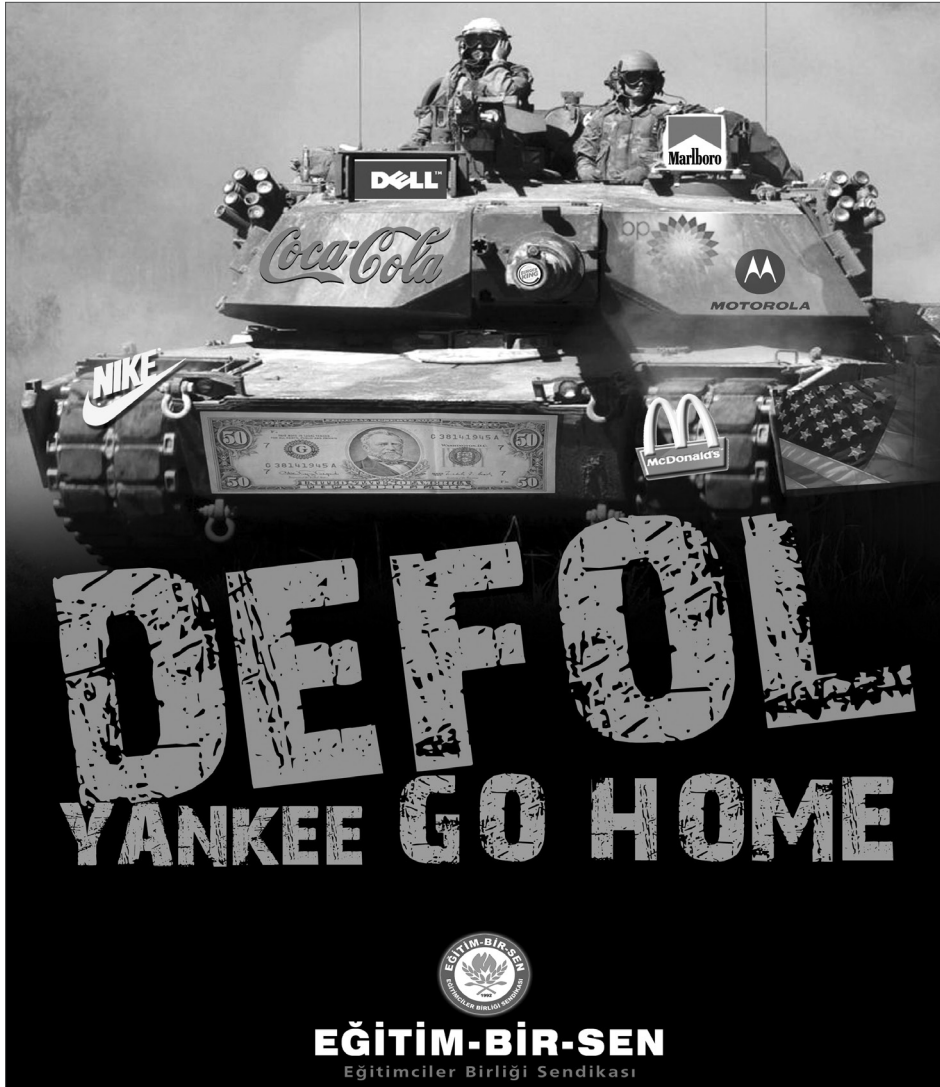


Figure 1. Poster produced by one of Turkey's leading teachers unions, *Eğitim-Bir-Sen*, showing US business and military complicity. (That the poster includes the logo for BP, British Petroleum, may be inadvertent or may be intended to depict the insidious relations of international corporations.)

Ranciere's (2006) work on democracy and politics suggests yet a different interpretation of these forces. Ranciere has argued that there has always been a hatred of democracy due to the uncontrollable excess

that is fundamental to it. Republics work to eliminate the hated excess of democracy by making State and society homogeneous, thereby “erasing” politics itself. Politics, according to Ranciere’s (1998) conceptualization, is the act of partaking in the rupturing of the roles and places that are distributed in the sensible. The act of politics is fundamental to democracy. Today’s economic corporatism casts State, society, and business as one whole; it turns a blind eye to the excess that can never be contained, while strengthening the policing of the boundaries of the sensible.

Based on our observations of global and particular trends and our interpretations of them, we feel that we are in the early stages of a period of unbridled corporatism. If so, what implications might this have for education?

Educational Implications

Business, like bureaucracy, is premised on standardization. (This is true, especially, for globalized business enterprises, such as McDonalds, IBM, IKEA, Nokia and the like.) Education, on the other hand, is best when tailored to the individual students. This is one of the reasons why standardized tests grafted onto standardized curricula produce such startling ‘achievement gaps’ where, in the US, there are noticeable differences between, in the aggregate, Anglo, Latino, and African-American test scores, and why so-called drop-out rates approximate 33%, with the highest drop-out rates among, again, Latino and African-American youth. Though there are legitimate criticisms of the theory and its wholesale application (Rancière, 2003), these conditions appear to lend support to Bourdieu’s theory of cultural reproduction—wherein, societies and their schools (in the weak version of the argument) contribute to (as opposed to cause—which is the strong version) intergenerational disparities in, for example, financial wealth and other forms of cultural capital; that is, schools are complicit in reproducing social inequality generation after generation. One reason for this, according to Bourdieu, is that schools both stem from and reinforce a particular habitus—a largely unconscious way of being in the world. Those coming with a different habitus find themselves on the outside: The curriculum appears irrelevant and foreign.

Corporate relationships with external agents also are exchange based. Support for the point raised above—that the current epoch can be characterized by an economic ideology that promotes the dominance

of business over the other two major social institutional forces (the church and government)—can be found in the way in which corporate, commercial and consumerist discourses and their associated ontologies have thoroughly infiltrated the lifeworlds of people. This is apparent in the discourse of education and in certain educational reform initiatives. For instance, rather than the reform discourse being concerned with good teaching, good teachers and good schools, the jargon is of *effective* teachers (i.e., efficient in a business sense) and *effective* schools or the opposite, failing schools. That such corporatist discourse has pervaded the deep culture within US/Western society (and likely elsewhere, due to the global nature of English [McCrum, 2010], the language of international business, and other factors) is evident in the language of the Cleveland (Ohio, USA) school superintendent (referred to in the report as the Cleveland schools' CEO) and his description of the factors he could not take into consideration, but, by implication, those he would very much like to, in decisions about which teachers to retain and which to let go to make up a huge budget shortfall. He said, “the last hired are the first ones to go, without regard to productivity, efficiency, accountability, performance or outcomes” (Abramson, 2010, para. 5). The corporatist discourse here is striking.

Education is marketed to the public for the competitive advantage it promises, both individually and nationally. Americans, and perhaps others, are warned of the dangers of becoming a second-rate economic power because of the schools and education system, while the means of production and the distribution of wealth are left unexamined, undiscussed and undiscussable in the public dialogue. This language of competition, an us-against-them discourse, especially hinders global communalism and fuels nationalism and re-territorialization, instead of fostering deterritorialization (Lugo, 2005).

Teaching other people's children, using other people's money

Universities in the US, at least, have increased their overall spending on sports (Drape & Thomas, 2010) even in the midst of economic difficulties when many academic budgets are being slashed. Reporters for the New York Times noted how:

Overall spending on sports has increased among universities with big-time programs. . . . In 2008-9, athletic programs in the Football Bowl Subdivision increased their spending by nearly 11 percent over

the previous year. At the same time, universities also increased their contribution to athletics, by 28 percent. That spending came even as the economic recession forced universities to make painful cuts. (p. B14)

While slashing academic budgets, many universities in the US are substantially increasing their budgets for their athletic departments and sports teams (Drape & Thomas, 2010). At the University of Florida, for example:

The university laid off 139 faculty and staff members from 2007 to 2010 in response to the more than \$150 million reduction in state funding. The athletic budget, however, is up 6 percent to \$94.6 million from \$89 million the previous school year. The University Athletic Association, a nonprofit corporation that reports to Florida's Board of Trustees, finances the athletic department, and [University of Florida Athletic Director Jeremy] Foley is its chief financial officer." (p. B14) (Foley himself earns a base salary of \$1.2 million, plus bonuses and perks.) We must keep in mind that only a small percentage of athletic programs actually make money, all the others run deficits, which means that the athletic programs are subsidized by the university, often at the expense of the academic program, and paid for in large part by the fees students are charged. Also, as an example, though the University of Texas' athletic program earned \$87.6 million dollars in 2009 (Maher, 2009), public universities in the United States are classified as non-profits and pay no taxes on such earnings.

That universities, in the US at least, are becoming more corporate is evidenced by their sports programs, the relation between that program and others at the university, and, of course, the business of sports, including sports marketing. Besides the revenue brought in by ticket sales and TV rights (which can be substantial), many athletic programs, and sometimes their universities (depending upon the relation between athletics, academics and the other 'divisions' of the university) make substantial amounts of money on the merchandise sold on campus, through the internet, and so on, and from the royalties from licensing its 'brand.' For example, a recent report (Maher, 2010), finds that the University of Texas at Austin—the Longhorns™--made \$10.5 million (USD) in royalties alone last year (from July 1, 2009, through June 30, 2010) from the sale of sports merchandise or memorabilia. The report stated that:

Royalty contracts vary, but Texas—and now Ohio State—typically receive 10 percent out of the wholesale price for an item. The retail price

might be double the wholesale one so, roughly speaking, \$10 million in royalties might represent \$200 million in retail sales. (p. C10)

Universities across the US are proportionally allocating less money to instruction and academic support (Lewin, 2009) and more to administration (Greene, Kisida & Mills, 2010); on average, increasing the number of university administrators by nearly 39 percent. According to a research report which examined “the growth in executive and administrative staff as compared to instructors and researchers” (p. A6), “the results were disturbing”:

In 2007, nearly 39 percent of all full-time employees at these universities were engaged

in administration, an increase of 39 percent from the number of administrators per 100 students in 1993.

Only 29 percent of full-time employees were engaged in instruction, research and service, an increase of 18 percent since 1993. (p. A6) The researchers’ commentary continued:

One might think that as enrollments increase, universities would need relatively fewer administrators per student because they could spread those fixed costs over a larger base.

Instead, the opposite is occurring. As universities increase their enrollment and receive more money, they expand the ranks of administrators even more rapidly.

Rather than achieving economies of scale in administration so that more resources can be redirected to core functions, America’s leading universities increased administration significantly faster than enrollment and almost twice as fast as teaching, research and service. (p. A6)

Another report (Lewin, 2009), this by the Center for College Affordability and Productivity, based on US Department of Education data, substantiated this trend. Additionally, this report found an employment trend skewed toward creating and/or filling positions meant to augment the social side of universities for students: “the findings raise concerns about administrative bloat, and the increasing focus on the social and residential nature of college life, as opposed to academics” (p. A12). The center’s report stated that: “colleges have altered the composition of their work force by steadily increasing the number of managerial positions and support/service staff, while at the same time disproportionately increasing the number of part-time staff that provides instruction” ... “meanwhile, employee productivity relative to enrollment and degrees awarded has been relatively flat ... (p. A12)

This shifting composition of university workforces affects the tenor, the character of the university, furthers goal displacement and affects the mission of the university. As, increasingly, ranks are filled with administrators and these become more powerful, proportionally, than those of the professorate, goals, missions and objectives will reflect this, as will the self-perception of those who guide the university. We are likely to see university and school corporatism snowball.

The fact that US colleges and universities are spending more of their budgets on administration and athletics, and not on instruction, is evidence both of corporatization of the university and their deviation from their core mission (which may, in fact, be a fundamental, telling characteristic of, first, bureaucracies and, after them, corporations) (Shirky, 2008). So-called transaction costs eat up a larger and larger share of an organization's resources. Universities, in this case, exact higher and higher fees from students, seek larger governmental allocations, and invest time and other resources into what is euphemistically termed 'development' (courting donors and soliciting donations and endowments). Students, in effect, are paying more, and collectively are carrying a heavier portion of the school's budget, and getting less for it (Zernike, 2009). That is, a larger proportion of their fees, as with the combined resources of the college or university, are going to cover administrators' salaries and other transaction costs. As Shirky noted: "No institution can put all its energies into pursuing its mission; it must expend considerable effort on maintaining discipline and structure, simply to keep itself viable. *Self-preservation of the institution becomes job number one*" (pp. 29-30, emphasis added). This is a point Weber (1946) made in his early observations about bureaucracies—that they work at self-preservation.

The university as conglomerate

As if more evidence were needed of educational institutions' all-encompassing corporatism, we have the announcement by those at the University of Texas that it is forming an energy company, supplying electricity and gas across the state (Price, 2010). The company is to be called Texas Longhorn Energy. The deal was cobbled together by "Branded Retail Energy, a Dallas electricity marketing company" (para. 5). In actuality, the energy is being supplied by Champion Energy Services, out of Houston, Texas, but sold under the Texas Longhorns brand (recall the discussion of branding above), and, supposedly, the profits, generated

by new customer subscriptions to the services, “will pay for sustainability initiatives for the University of Texas and its athletic program” (para. 2).

Similar in nature, if not in scale, is the licensing granted by the University of Texas for a business to sell drinking water in plastic bottles that resemble the iconic University of Texas tower (Figure 2).



Figure 2: *Bottled water licensed by the University of Texas at Austin.*

The University of Texas also runs a charter school, as do many for-profit and not-for-profit enterprises.

Charter schools

As noted above, evidence that corporatism has taken over the public sphere is to be found in the recent and current phenomenon of the rise of so-called charter school movement, especially in the US. Throughout this discussion, however, we are advised to keep in mind, as Anderson (2010) pointed out, that there is great variation in for-profit enterprises and/or reforms, charter schools being just one type, but an illustrative one for all that. Anderson laid out a typology of those either providing for or, in some cases, advocating for-profit primary and secondary education—those he termed “new policy entrepreneurs.” One of the characteristics Anderson examined was the relation that

the business concern (e.g., owner or corporation) had with the other various stakeholders (parents, administrators, teachers, students, the state, etc.). The new policy entrepreneurs Anderson discussed were: alternative certification providers; venture philanthropy concerns; school effectiveness experts; the education industry itself; those of the choice/charter school movement; public/private partnerships; university schools of business; corporate interest groups; the security industry; and, finally, think tanks.

Just as there is variation among types of for-profit advocates and providers, so, too, there is variability among the types of charter schools, as noted by DiMartino (2010). Many, if not most charter schools are hybrids, relatively few are of a pure type. But charter schools are not without their problems and their critics (e.g., Sarason, 1998). Some of the issues surrounding charter schools arise simply because of the business model (and corporate ideology) underpinning such schools. As noted above, competition and profit are two characteristics of neoliberal ideology, and have an overwhelming impact on charter schools, their conception, implementation and progression. For example, in New York City, charter schools were introduced with the rationale that they would profitably make use of unused space in some New York schools. In such schools, public school classes run alongside those of the charter school enterprise (Medina, 2009). This proximity creates tension: Public school students see the new desks and bright classrooms of the charter school, items their publicly-funded school might not be able to afford. If the perception of the public school is poor, students may leave it for the charter school housed in the same building. As these charter schools succeed, they may usurp space from the public school, sometimes amicably, many times not. Such competition creates friction.

Also, charter schools enjoy lax oversight. A colleague who works for the state education agency in charge of working with schools struggling to meet No Child Left Behind's annual yearly progress requirement has confided in us that if a school is corrupt, it's likely a charter school. In New York and elsewhere, charter school administrators have been known to spend thousands of dollars on airline tickets, restaurants and alcohol, and hundreds of thousands on no-bid consulting contracts (Confessore & Medina, 2010). Reporters from The New York Times found, in one particular instance: “. . . in the Bronx, the Family Life Charter School pays \$400,000 annually to rent classroom space from the Latino Pastoral

Action Center, a ‘Christ-centered holistic ministry’ led by the Rev. Raymond Rivera. Mr. Rivera also happens to be the school’s founder” (Confessore & Medina, para. 3). Conflicts of interest abound, along with questionable expenditures, payments and salaries.

One of the greatest areas of concern and dissatisfaction with charter schools is that having to do with control: Who controls what in such schools? Who controls budgets? Who controls the contracting of additional services and how is such contracting done? Who controls the hiring and firing of personnel? Who controls curriculum? Who controls working conditions and so on? As DiMartino (2010) has shown, there is a continuum of control, from affiliation (where the company or commercial concern assists), to “thin management” (where the company influences), to comprehensive management (where the charter company controls nearly every aspect of the school). DiMartino noted that the trend is ever toward more, not less, control.

Generally, “as public money is used” to fund charter schools, “most states grant charters to run such schools only to nonprofit groups with the expectation that they will exercise the same oversight that public school boards do. Some are run locally. Some bring in nonprofit management chains. And a number use commercial management companies like Imagine” (Strom, 2010, p. A10). Problems and criticism have hounded the Imagine Schools company, founded by one of “the nation’s new crop of education entrepreneurs” (p. A1). The company has contracts with 71 schools in 11 states, making Imagine “the largest commercial manager of charter schools in the country.” However, almost since its inception, issues of finance and control have troubled the company and the educators involved. Though the teachers, administrators and other educators involved in charter schools may believe they have or desire to have control over, at minimum, pedagogical decisions, the business owner often has other ideas. For example, the owner and CEO of Imagine sent an email to his company’s executives cautioning against them giving educators the idea that the educators themselves “are responsible for making decisions about budget matters, school policies, hiring of principals and dozens of other matters” (p. A10); rather, he wrote, “it is our school, our money and our risk, not theirs.”

The model is flawed. A District of Columbia [Washington, D.C.] official with experience in such matters is quoted by the New York Times as saying: “It’s not just Imagine, though Imagine is the one that probably

has given us the most concern. . . . We find it is very hard for schools that hire management companies to maintain their independence, and charter schools are supposed to be independent” (Strom, 2010, p. A10).

Corporatism, Corruption and Education

John Dewey (1916) published *Democracy and Education* almost one hundred years ago. In this particular work, Dewey asked: “Is it possible for an educational system to be conducted by a national state and yet the full social ends of the educative process not be restricted, constrained, and corrupted?” (p. 97). This is the same sense in which John Goodlad (1979) used the notion of corruption, some sixty years later; that is, where corruption is taken to mean corruption of the educative function, corruption of the aims of education. Goodlad noted how “the norm by which the performance of schools is now judged is entirely inadequate from one perspective and, from another, corrupts the educative process” (p. 58).

Corruption in Society

Former Mexican President Vicente Fox called corruption “the evil of all evils” (Althaus, 2000, p. 2). Noonan (1984, p. 700) stated that, “next to tyranny, corruption is the great disease of government.” When corruption takes root within an organization or society, the effects are crippling and pervasive. Corruption and corrupt practices not only severely limit a country’s economic productivity (Klitgaard, Maclean-Abaroa & Parris, 2000), but undermine confidence in civil authority, and, as we suggest, have severe and deleterious effects on the individual and collective psyche (Noonan, 1984).

Almost from its inception as a valid political form, democracy has depended upon education for its sustenance. Dewey (1916, p. 87) wrote that:

since a democracy repudiates the principle of external authority, it must find a substitute in voluntary disposition and interest; these can only be created by education... Democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experiences.

However, education, like democracy, is not free-standing; it exists within a complex web of contexts and sociohistorical phenomena. This is why each takes on a different tenor dependent upon the contexts in which it is situated.

The world today is much more interconnected, more complex than ever. Globalization, marketization, neoliberalism, corporatism, the new public management, and accountability everywhere conspire to affect how education is done. Dewey might encourage us to undertake a social analysis that goes beyond simple definitional tendencies (i.e., what is democracy?), to a more penetrating social, organizational, institutional, and cultural analysis of how our democratic impulses play out under current conditions and within contemporary contexts. For if we accept Dewey's assertion above, these things matter.

The issues we raise were touched upon in a speech at a fundraiser before the Texas Values and Action Coalition by then Austin (Texas) District Attorney Ronnie Earle (Earle, 2005). (Earle is best known for prosecuting some colleagues of former US House Majority Leader Tom Delay and investigating the organization he founded, Texans for a Republican Majority, and another, related organization, The Texas Association of Business, for illegal campaign contributions. Delay was eventually forced from office.) In his speech, Earle (2005) noted that a serious problem for democracy in America is: the corruption of representative democracy by large amounts of money from certain corporations and other large moneyed interests. Those corporations and moneyed interests are paying \$10,000, \$25,000, and up for 'face time' with powerful politicians of both parties so they can get special deals that rob the pockets of John and Jane Citizen. . . . Something is wrong with this picture. It is corrupt. . . . We have to do something about the use of large amounts of private money to buy more democracy than an ordinary citizen can. (p. 3)

Earle (2005, p. 4) continued: "we have to rescue democracy from the money that has captured it." Earle invoked the fight against the Italian fascists of Mussolini in his assessment of the threat to democracy, saying, "Mussolini and his fascists were the sworn enemies of democracy. Mussolini said that fascism should more properly be called *corporatism*, since it represents a merger of the state and corporate power" (p. 6, emphasis added). Earle concluded by tying the various forces, processes, and risks together when he noted how, "The tone of corruption is

threatening everything we care about: Public safety in our communities; legislation in the public interest; education, health care, etc., and diversity, which is the basis of our prosperity” (p. 8).

Simmel (1978) recognized the early stages of the corruption of the Good in the 1900s. He commented upon the philosophy or ideology of money and how it has come to have such a grip on (modern) human society:

A larger proportion of civilized man remains forever enslaved, in every sense of the word, in the interest in technics. The conditions on which the realization of the ultimate object [i.e., money] depends claim their attention, and they concentrate their strength on them, so they are often denied. (p. 231)

Further, Simmel noted how:

At present—as in the period of decline in Greece and Rome—and far beyond the inner state of the individual, the whole aspect of life, the relationships of human beings with one another and with objective culture are coloured by money interests. (p. 241)

Such teleological changes—the acceptance and integration of corporatism at the collective unconscious level—threatens to go viral through our globalized networks. In the process, conceptions of the good teacher have been erased from the public consciousness and discourse and have been replaced by the corporatist language of productivity, efficiency, accountability, performance and outcomes (see above).

As Simmel (1978) remarked, money is in dynamic relation to other aspects of society. As McCrum (2010) noted, “today, language, culture, money and power are linked” (p. 14). And a lot has changed since John Dewey’s time. Changes have affected both democracy and education.

Citing Tocqueville, Lukacs (2005) noted how he felt that:

great revolutions will become rare, too ... because democratic societies tend to become materialistic, and more and more people will acquire possessions that they will not want to imperil, and because states and governments will eventually propitiate and ensure the welfare of their peoples through large bureaucracies. (p. 18)

Such large bureaucratic governments, though ostensibly democratic, provide people only freedom from, in Simmel’s (1978) terms, but may actually hinder attainment of freedom for or freedom to.

What we have so far not mentioned is that state control (and we include state-corporate amalgamations here, in Earle’s [2005] sense as

noted above) is becoming both more total and more repressive. This has resulted in the systems of high-stakes testing experienced throughout most of the English-speaking world today and, especially in the US, imposition of a charter school (i. e., private or public-private hybridized) form of schooling. The corruption of education is a complex and complicated process, one we have attempted to elucidate. The language games of school reform, standards, school improvement and marketing of private profit as a public good obfuscate other, more fundamental issues, such as the responsibility teachers and the state have to students—to students as people, will full human rights, and not to students as consumers of education and educational products or to students as workers in the making. Deviation from this ideal, substituting a consumer orientation toward young people enrolled in school, using and manipulating them for economic ends, is a corruption of the educational process, one that infiltrates, infects and corrupts all other educational aims and processes.

Many of those who call themselves educators have been seduced into complicity with the state's educational reform agenda; some for the cash and some for the prestige, or to avoid embarrassment in the name-shame-and-blame game of school accountability. Technocrats who manipulate children's lives and life chances for their own gain and who play on the gullibility of parents and the public are no better than the corrupt bureaucrats hampering Afghanistan's efforts to move toward a society based on the rule of law. (Recall that such societies—those that practice a rule of law, where there is transparency or accountability, and where bureaucrats do not exercise unlimited discretion—are those that are less prone to corruption.) General Abdul Jamil, who headed the police crime branch in Kabul, referred to such bureaucrats as “the snake in the sleeve” (Watson, 2005, p. A20). “These are the most dangerous enemies,” said Jamil, “because they look like friends.’...‘But in reality they are our enemies, and these are the people who work alongside us in the government.’”

Conclusion

Schools exist in a web of relations with other societal institutions and are influenced by wider societal norms and mores, processes, policies, laws and practices. The paradoxes and tensions that infuse a society are reflected in schools and school policies. This includes democracy

and school governance: If the society within which they operate suffers corporatism and corruption, schools will too.

The introduction of market values corrupts teaching. Simmel (1978) recognized as much when he observed that “the value of things none the less exacts recognition over and above their money interest if a personally performed task rather than a substance is sold” (p. 405). He continued, “the teacher and the priest demand not only their salary, but also reverence and loyalty” (p. 405). Further, he noted, many performers of specific tasks—apart from the money which they objectively recognize to be a sufficient equivalent for their achievement—also demand a personal acknowledgement. Personal performances demand something over and above their money equivalents. Wherever the activity of money-making itself already lacks prestige... the degradation increases, particularly with reference to personal-intellectual achievements. Thus, to teach or to engage in intellectual work in general for money appeared to be a degradation of the person. As to all those activities that have their source in the core of the personality, it is superficial and unreal to assume that one could be paid for them in full. (pp. 405-406).

This was the point made by Ariely (2008), who cautions against the implementation of monetary incentive systems for educators: “Instead of focusing the attention of the teachers, parents, and kids on test scores, salaries, and competition,” he suggests, “it might be better to instill in all of us a sense of purpose, mission and pride in education” (p. 85).

Teachers often are demoralized under current conditions. Teachers and those administrators who believe in education and who put children’s interests and the common good above short-sighted and politically-manipulative school improvement goals are being squeezed. Teaching and commercial interests are often at odds, and at fundamental, epistemological and ontological levels. Perhaps this is one reason teachers balk at merit pay, pay-for-performance schemes, and voucher systems.

Democracies require free and open societies and institutions in order to flourish. Currently in the US, and elsewhere, neither the schools (Sarason, 1996), nor the society at large can reasonably be termed free and open. Teachers suffer from fear and intimidation under regimes of high-stakes testing and accountability. Students are shortchanged in numerous ways. One recent high school graduate reflected as much in his valedictorian address (Newsweek, 2005). In his speech, Abraham Stoklasa voiced what many high school graduates across the nation must have been

feeling when he said, ““You have given us the minimum required attention and education that is needed to master any station at any McDonald’s anywhere”” (p. 21). Because of the corruption within and surrounding schools, the common good suffers, just as students suffer. With neither experience in democratic processes, nor the theoretical foundations and other learning of and about democracy, students are ill-prepared to foment and maintain a democratic society.

References

Abramson, L. (2010). In teacher layoffs, seniority rules, but should it? *All Things Considered*, National Public Radio, June 2, 2010. Available: <http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=127373157>.

Adler, B. (2010). California online school seeks students, tax dollars. *All things considered*, September 14, 2010, National Public Radio. Available: <http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=129552627>.

Althaus, D. (2000, November 20). The plague of graft. *The Houston Chronicle*. Retrieved 7/26/2001 from www.chron.com/cs/CDA/printstory.fts/special/mexnewsurn/752147.

Anderson, G. L. (2010, May). The current US policy environment for educational leadership: New policy entrepreneurs. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, Denver, Colorado.

Ariely, D. (2008). *Predictably irrational: The hidden forces that shape our decisions*. New York: HarperCollins.

Billett, S. (2004). Co-participation at work: Learning through work and throughout working lives. *Studies in the education of adults*, 36(2), 190-205.

Confessore, N., & Medina, J. (2010). More scrutiny for charter schools in debate over expansion. *The New York Times*, May 25, 2010. Available: <http://www.nytimes.com/2010/05/26/education/26charters.html?scp=1&sq=morescrutinyforcharterschoolsindebateoverexpansion&st=cse>.

Coser, L. A. (1974). *Greedy institutions: Patterns of undivided commitment*. New York: The Free Press.

Dempster, N., Freakley, M., & Parry, L. (2001). The ethical climate of public schooling under new public management. *International Journal of Leadership in Education*, 4(1), 1-12.

Deschryver, D. (2009). Analysis: ‘Race to the Top’ guidelines ambitious, demanding. *News Briefs*. Thompson Publishing Group: Tampa, FL. Available: <http://www.thompson.com/public/newsbrief.jsp?cat=EDUCATION&id=2279>.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.

DiMartino, C. (2010, May). Public-private partnerships: Hybrid leadership for the new hybrid organization. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, Denver, Colorado.

Drape, J., & Thomas, K. (2010). As athletic directors compete, big money flows to all sports. *The New York Times*, September 3, 2010, A1 & B14.

Duncan, A. (2010). Education status quo unacceptable. May 2, 2010. The Denver Post, available: http://www.denverpost.com/headlines/ci_14987320.

Earle, R. (2005). Public safety and the tone of corruption in government: Every citizen's ethical responsibility for democracy. Speech given before the meeting of the Texas Values and Action Coalition, May 12, Austin, Texas. Retrieved May 23, 2005 from <http://alt.coxnewsweb.com/statesman/metro/052005earle.pdf>.

Gabriel, T., & Medina, J. (2010). Big hedge fund leaders come to support of charter schools. *The New York Times*, May 10, 2010, p. A17.

Goodlad, J. I. (1979). What are schools for. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Greene, J. P., Kisida, B., & Mills, J. (2010). The higher price for higher ed. *Austin American-Statesman*, September 7, 2010, A6.

Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders*. London: Paul Chapman Publishing.

Guthrie, S. E. (1993). *Faces in the clouds: A new theory of religion*. New York: Oxford University Press.

Harvey, D. (2005). A brief history of neoliberalism. New York: Oxford University Press.

Klitgaard, R., Maclean-Abaroa, R., & Parris, H. L. (2000). *Corrupt cities: A practical guide to cure and prevention*. Oakland, CA: Institute for Contemporary Studies Press.

Lewin, T. (2009). Staff jobs on campus outpace enrollment. *The New York Times*, April 21, 2009, A12.

Liptak, A. (2010). Justices, 5-4, reject corporate spending limit. *The New York Times*, January 21, 2010. Available: http://www.nytimes.com/2010/01/22/us/politics/22scotus.html?_r=1&scp=1&sq=supreme%20court%20ruling%20corporations%20like%20persons&st=cse.

Lugo, A. (2005). Reflections on border theory, culture, and the nation. In C. McCarthy, W. Crichtlow, G. Dimitriadis & N. Dobby (eds.) *Race, identity, and representation in education* (2nd ed.) (pp. 43-57). New York: Routledge.

Lukacs, J. (2005). When democracy goes wrong. *Harper's Magazine*, 310(1859), 13-18.

Maher, J. (2009). In football, Horn's are the nation's biggest cash cow. *The Austin American Statesman*, December 8, 2009. Available: http://www.statesman.com/sports/in-football-horns-are-nations-biggest-cash-cow-109068.html?cxttype=rss_eee_frontpage.

Maher, J. (2010). Horns' \$10.15 million in royalties top list. *The Austin American-Statesman*, August 28, 2010, C10.

McCrum, R. (2010). *Globish: How the English language became the world's language*. New York: W. W. Norton & Company.

Medina, J. (2009). City's schools share their space, and bitterness. *The New York Times*, November 29, 2009. Available: <http://www.nytimes.com/2009/11/30/education/30space.html>.

Newsweek. (2005). Perspectives. June 6, 2005, p. 21.

Noonan, J. T. (1984). *Bribes*. New York: MacMillan Publishing Company.

Price, A. (2010). Texas Longhorns Energy to power UT fans. *The Austin American-Statesman*, August 1, 2010. Available: http://www.statesman.com/news/local/texas-longhorns-energy-to-power-ut-fans-836042.html?cxttype=rss_eee_frontpage.

Ranciere, J. (1991). *The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation*. Berkeley: Stanford University Press.

- Ranciere, J. (1998). *Disagreement: Politics and philosophy*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ranciere, J. (2006). *Hatred of democracy*. New York: Verso.
- Rushe, D. (2002). Divorce dirt uncovers true Welch perks: *The secret rewards of former GE chief Jack Welch have been made public*. *The Sunday Times*, December 1, 2002. Available: <http://business.timesonline.co.uk/tol/business/article838787.ece>.
- Sah, S., & Loewenstein, G. (2010). Effect of reminders of personal sacrifice and suggested rationalizations on residents' self-reported willingness to accept gifts. *Journal of the American Medical Association*, 304(11), 1204-1211.
- Sarason, S. B. (1996). Revisiting "The culture of school and the problem of change." New York: Teachers College Press.
- Sarason, S. B. (1998). *Charter schools: Another flawed educational reform?* New York: Teachers College Press.
- Simmel, G. (1978). *The philosophy of money* (T. Bottomore & D. Frisby, trans.) London: Routledge & Kegan Paul.
- Shirky, C. (2008). *Here comes everybody: The power of organizing without organizations*. New York: The Penguin Press.
- Sleeter, C. (2007, April). Equity, democracy and neoliberal assaults on teacher education. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- St. Petersburg Times (2003). Tyco jury sees party tape. Oct. 29, 2003. Available: http://www.sptimes.com/2003/10/29/Business/Tyco_jury_sees_party.shtml.
- Strom, S. (2010). For charter school company, issues of spending and control. *The New York Times*, April 24, 2010, A1 & A10.
- Waite, D., Moos, L., Sugrue, C., & Liu, C. (2007). Framing education: A conceptual synthesis of the major social institutional forces affecting education. *Education and Society*, 25(3), 5-33.
- Watson, P. (2005). Afghanistan's new crime problem. *Austin American-Statesman*, May 29, 2005, A20.
- Weber, M. (1946). *From Max Weber: Essays in sociology*. H. H. Gerth & C. W. Mills (trans., eds.). New York: Oxford University Press.
- Zernike, K. (2009). Students are covering a bigger share of the costs of their college education. *The New York Times*, January 16, 2009, A15.
- Zizek, S. (2010). Storm over the Eurozone: A permanent economic emergency. *New Left Review*, 64(2), 85-95.

EĞİTİM VE İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ TEORİ VE UYGULAMA

[JOURNAL OF EDUCATION AND HUMANITIES: THEORY AND PRACTICE]

Amaç ve Kapsam

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, Eğitimciler Birliği Sendikası [Eğitim-Bir-Sen] sponsorluğunda, yılda iki kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme başta olmak üzere, eğitim ve insani bilimlerin bütün alanları ile ilgili disiplinler arası *teorik* ve *uygulamalı* çalışmaların yayımlanması amaçlanmaktadır.

Yazarlara Bilgi

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama'ya gönderilen makaleler önce amaç, konu, içerik, genel yayım ve yazım kurallarına uygunluk yönlerinden Yayım Kurulu'na incelenir. Uygun bulunmayan makaleler değerlendirilmeden yazarlarına iade edilir.

Yayımlanmasının olanaklı olduğuna karar verilen makaleler, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, Hakem Kurulu'nun veya konu alanıyla ilgili en az iki üyesinin, görüşüne sunulur. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için Hakem Kurulu veya konu alanı ile ilgili en az iki kişinin olumlu görüş bildirmiş olması gerekmektedir.

Makalelerine ilişkin düzeltme önerileri almış olan yazarlar düzeltme işlemlerini, düzeltme önerisiyle birlikte, ya makale üzerine açıklama kutularına yazarak, değişiklikleri izle komutunu kullanarak ya da ayrı bir raporla sayfa, paragraf ve satır belirterek göstermelidir. Hakemler tarafından önerilen değişiklikler yazar veya yazarlar tarafından benimsenmezse makale, yazarı/yazarları tarafından geri çekilebilir. Ayrıca böyle bir durumda, Yayın Kurulu yazıyı yazarına geri vermek ya da bir başka hakeme başvurmak konusunda tam yetkilidir. Yazar(lar)la hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Editör veya Editör yardımcıları sağlar. Aksi belirtilmedikçe Yayın Kurulu, iletişimini birinci yazarla yürütür. Dergide aşağıda belirtilen yazım esaslarına uygun olarak hazırlanan ve inceleme kurulu tarafından onaylanan makaleler yayımlanır.

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm 1,5 satır aralıklı, sola dayalı, satır sonu tirelemesiz ve 12 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmaları amacıyla 12 x 20 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bundan dolayı tablo, şekil, resim, grafik ve benzeri unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Yazılar *her biri ayrı bir sayfada başlamak kaydıyla* aşağıdaki bölümleri içermelidir:

- Başlık sayfası, (yazar/lar'ın tam adları, çalıştıkları kurumlar ve makale üst başlığını içeren) 90-120 kelime arası Türkçe öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler, 90-120 kelime arası İngilizce öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler. Türkçe veya İngilizce özde, araştırmanın amacı, yöntem ve en önemli bulgu mutlaka ifade edilmelidir.

- Ana Metin: *Ampirik çalışmalar* giriş, yöntem [evren-örneklem, veri toplama araçları], verilerin özümlemesi] bulgular, tartışma bölümlerini içermelidir. *Derleme türü çalışmalar* ise problemi ortaya koymalı, ilgili alan yazınına yetkin bir biçimde analiz etmeli, literatürdeki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözüm için atılması gereken adımlardan bahsetmelidir. *Diğer çalışmalarda* ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucuyu sıkacak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir. Kaynakça, *-APA Yayım Kılavuzu (2009), İstanbul: Kaknüs Yayınları-* adlı yayım kılavuzu esas alınarak hazırlanmalıdır. Bu kurallara uygun olmayan yazılar yazarlarına iade edilir.

- Yazar Notları ve yazışma adresi, telefon, faks ve e-posta adresi (özellikle editoryal yazışmaların yapılacağı bir e-posta adresinin bulunması önem taşımaktadır) bulunmalıdır.

- Çalışmanın, Word 6.0 veya sonrası sürümü ile yazılmış bir kopyasının sturan@ogu.edu.tr ve enginkaradag@ogu.edu.tr e-posta adresine ekli dosya olarak gönderilmesi editoryal sürecin başlaması için yeterlidir. Çalışma gönderildikten sonra en geç bir hafta içinde alındığını teyit eden bir elektronik posta mesajı gönderilir.

Telif ve Baskı

Dergiye gönderilen makaleler başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Yazar, makalenin herhangi bir yerde yayımlanmadığı ve yayım için gönderilmediğine dair bir ifadeyi elektronik postasına eklemelidir. Yayımlanmak üzere kabul edildiği takdirde, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, makalelerin bütün yayım haklarına sahip olacaktır. Makalenin yayımlanması durumunda beş adet dergi yazar(lar)a ücretsiz gönderilir. Yayımlanan yazıların içeriğinden, alıntısı ile telif hakkı olan şekil ve görsellerden yazarlar sorumludur.

ISSN 1309-8659



9 773309 665003



EĞİTİM-BİR-SEN
Eğitimciler Birliği Sendikası

