

**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN, KULÜP FAALİYETLERİNE İLİŞKİN  
TUTUMLARI İLE EMPATİK EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ  
(BAĞCILAR İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

**YUSUF KARAKOYUN**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı  
İstanbul, 2011**



**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN, KULÜP FAALİYETLERİNE İLİŞKİN  
TUTUMLARI İLE EMPATİK EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ  
(BAĞCILAR İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

**YUSUF KARAKOYUN**

**DANIŞMAN  
Dr. Mustafa OTRAR**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

**İstanbul, 2011**



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

YÜKSEK LİSANS  
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

20/05/2011

**Eğitim Yönetimi ve Denetimi** Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden **Yusuf KARAKOYUN**, 20/05/2011 tarihinde yapılan “**İlköğretim Öğretmenlerinin, Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Tutumları İle Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişki (BAĞCILAR İLÇESİ ÖRNEĞİ)**” başlıklı Yüksek Lisans Tez Savunması sonucunda jürimiz tarafından oy çokluğu / oy birliği ile

- Başarılı bulunmuştur.  
 Başarısız bulunmuştur.  
 Düzeltmeler için adaya.....ek süre tanınmıştır.

**Jüri Üyeleri**

**Tez danışmanı**

Unvanı, Adı, Soyadı: Dr. Mustafa OTRAR

İmzası : ..... 

**Jüri Üyesi**

Unvanı, Adı, Soyadı: Prof. Dr. Halil EKŞİ

İmzası : ..... 

**Jüri Üyesi**

Unvanı, Adı, Soyadı: Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN

İmzası : ..... 

## İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER .....	I
SİMGELER LİSTESİ .....	V
KISALTMALAR LİSTESİ .....	VI
ÇİZELGELER LİSTESİ .....	VII
ÖZET .....	XIV
ABSTRACT .....	XV

BÖLÜM 1 .....	1
---------------	---

1. GİRİŞ .....	1
----------------	---

1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Sayıtlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5

BÖLÜM 2.....	6
--------------	---

2. İLGİLİ LİTERATÜR .....	6
---------------------------	---

2.1. Empati.....	6
2.2. Empatinin Kökeni ve Bilimsel Tanımları.....	8
2.3. Empatinin Bileşenleri ve Empati Süreci.....	9
2.4. Empatinin Doğası .....	10
2.5. Empatinin Becerisinin Evreleri.....	10
2.6. Empatik Tepki Basamakları .....	11
2.7. Empatinin Yararları .....	12
2.8. Empatiyle İlgili Değişkenler.....	12
2.9. Bir Halk Masalında Empati .....	13
2.10. Empatinin Sempatiden Farklılığı.....	14
2.11. Empati Kurma ve Yardım Etme Davranışı .....	14
2.12. Günlük Yaşantıda Empatinin Önemi ve Empati ile İlişkili Değişkenler.....	15
2.13. Serbest Zaman ve Boş Zaman Kavramı .....	16
2.14. Rekreasyon Kavramı ve Serbest Zaman Değerlendirme.....	19
2.15. Serbest Zaman, Boş Zaman Değerlendirme Etkinlikleri.....	20
2.16. Ders Dışı Etkinliklerin Niteliği, Önemi ve Değeri .....	22
2.17. Ders Dışı Etkinliklerin Tanımı ve Alanı.....	22
2.18. Ders Dışı Etkinliklerin Amaçları .....	23
2.19. Ders Dışı Etkinliklerin Eğitsel Değeri.....	24

2.20. Ders Dışı Etkinlikleri Gerekli kılan Etkenler .....	25
2.21. Ders Dışı Etkinliklerin Dayanakları .....	25
2.22. Öğrenci Kulüplerinin Tarihçesi .....	27
2.23. Öğrenci Kulüpleri .....	28
2.24. Öğrenci Kulüplerinin Niteliği ve Önemi .....	29
2.25. Öğrenci Kulüplerinin Amaçları .....	29
2.26. Öğrenci Kulüplerinin Çeşitleri .....	30
2.26.1. Derslerle ilgili kulüpler .....	30
2.26.2. Ulusal Duyguları Kuvvetlendirici Kulüpler .....	30
2.26.3. Hizmet Kulüpleri .....	31
2.27. Özel ilgi, merak ve eğlence kulüpleri .....	31
2.28. Ders Dışı Etkinliklerde Yönetici ve Öğretmenlerin Rolü .....	31
2.28.1. Okul Yönetiminin Sorumluluğu .....	31
2.28.2. Öğretmenin Sorumluluğu .....	32
2.29. Ders Dışı Etkinliklerin Değerlendirilmesi .....	33
2.30. Okul ve Boş Zamanların Değerlendirilmesi .....	34
2.31. Genel Olarak Okulların Boş Zaman Eğitimindeki İşlevleri .....	34
2.31.1. A. Olumlu Görüşü Savunanlar .....	36
2.32.2. B. Olumsuz Görüşü Savunanlar .....	36
2.32. Okulların Boş Zaman Eğitiminde Uyguladıkları Çeşitli Yöntemler .....	36
2.32.1. A. Resmi Müfredat Programlarına Bazı Dalları Almak .....	36
2.32.2. B. İnfomal Eğitim Biçiminde .....	36
2.32.3. C.Okul Merkezli Boş Zaman Değerlendirme Programları .....	36
2.33. Ülkemizdeki Durum .....	37
2.33.1. A. Genel Olarak .....	37
2.33.2. B. Eğitsel Kulüpler .....	37
2.34. Günümüz Okullarında Boş Zaman Eğitimi Gerektiren Nedenler .....	39
2.34.1. A. Eğitim Amaçlarının Gerçekleştirilmesi İçin .....	39
2.34.2. B. Toplumsallaşma Süreci İçin .....	39
2.34.3. C. Kültür Aktarma Yönünden .....	39
2.34.4. D. Eğitimcilerin Eğitimi İçin .....	39
2.34.5. E. Okul İçi ve Okul Dışı Etkileşimin Gerçekleşmesi .....	39
2.34.6. F. Okul Başarısını Tayin Yönünden .....	39
2.34.7. G. Oyunun Eğitsel Bir Araç Olarak Ele Alınışı Yönünden .....	40
2.34.8. H. Sosyo-Kültürel Bütünleşmeyi Sağlamak İçin .....	40
2.35. Ülkemizde Boş zamanların Yararlı Olarak Değerlendirilmesinde Çocuğa Sağlanan Olanaklar .....	40
2.36. Eğitsel Kulüplerin Faaliyetleri .....	41
2.37. Eğitsel Kulüplerin I Faaliyetlerinin Amacı .....	42
2.38. Kulüp Faaliyetlerinin Okul ve Öğrenciler İçin Önemi .....	43
2.39. Eğitsel Kulüplerin Türleri .....	43
2.40. Eğitsel Kulüplerin İşleyişi ve Yönetimi .....	44
2.41. Eğitsel Kulüp Faaliyetlerinin Desteklenmesi .....	46
2.42. Eğitsel Kulüplerin Etkinlikleri .....	47
2.43. Eğitsel Kulüplerin Çalışmalarının Düzenlenmesinde İzlenecek İlkeler .....	48
2.44. Eğitici Kulüpler .....	48

2.44.1. Eğitici Kulüp çalışmalarında .....	49
2.45. İlköğretim Öğrencilerinin Ders Dışı Etkinlikleri Tercih Etme Nedenleri.....	51
2.46. Sosyal Etkinlikleri Gerekli Kılan Etkenler .....	55
2.47. Sosyal Etkinliklerin Dayanakları .....	55
2.48. Okul İkliminde Sosyal Etkinliklerin Yeri.....	56
2.49. Rehberlikte Sosyal Etkinliklerin Yeri.....	57
2.50. Okul-Aile-Çevre İlişkilerini Geliştirme Adına Yapılabilecek Sosyal Etkinlikler .....	59
2.51. Sosyal Etkinlikler ile İlgili Görevler.....	61
2.52. Sosyal Etkinliklerin Eğitsel Değeri .....	63
<b>BÖLÜM 3.....</b>	<b>64</b>
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>64</b>
3.1. Araştırma Modeli.....	64
3.2. Evren ve Örneklem .....	64
3.3. Veri Toplama Aracı .....	64
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	65
3.3.2. Eğitsel Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği.....	65
3.3.3. Empatik Eğilim Ölçeği .....	65
3.4. Verilerin Toplanması .....	66
3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	66
<b>BÖLÜM 4 .....</b>	<b>68</b>
<b>4. BULGULAR VE YORUM .....</b>	<b>68</b>
4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Bulgular.....	68
4.2. Araştırmanın Amaçlarına Yönelik Analizler .....	72
4.2.1. . Eğitsel Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği ile Demografik Değişkenlere Ait Analizler.....	72
4.2.2. . Empatik Eğilim Ölçeği ile Demografik Değişkenlere Ait Analizler... 106	
<b>BÖLÜM 5 .....</b>	<b>109</b>
<b>5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>109</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma .....	109
5.1.1. Alt Amaçlara İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	109
5.2. Öneriler .....	111
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....	111
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	112

<b>KAYNAKÇA</b> .....	114
<b>EKLER</b> .....	120
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	130

## SİMGELER LİSTESİ

**f:** Frekans

**r:** Korelasyon Katsayısı

**N:** Örneklem Büyüklüğü

**ss:** Standart Sapma

**p:** Anlamlılık Derecesi (=Manidarlık) (significance)

**%:** Yüzde

**Sh:** Standart Hata

**Sd:** Serbestlik Derecesi

**x:** Aritmetik Ortalama



## **KISALTMALAR LİSTESİ**

**EEÖ** : Empatik Eğilim Ölçeği

**EKÇ**:Eğitsel Kulüp alışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği

**SPSS**: Statistical Package For Social Sciences

## ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 4.1. Yaş Değişkeni İçin $f$ , %, %geç ve %yılğ Değerleri .....	68
Çizelge 4.2. Mesleki Kıdem değişkeni İçin $f$ , %, %geç ve %yılğ Değerleri.....	68
Çizelge 4.3. Okuldaki Kıdem Değişkeni İçin $f$ , %, %geç ve %yılğ Değerleri .....	69
Çizelge 4.4 Cinsiyet Değişkeni İçin $f$ , %, %geç ve %yılğ Değerleri .....	69
Çizelge 4.5. Okuldaki Görev Değişkeni İçin $f$ , %, %geç ve %yılğ Değerleri .....	69
Çizelge 4.6.Mezuniyet Değişkeni İçin $f$ , %, %geç ve %yılğ Değerleri.....	70
Çizelge 4.7. Çalıştırılan Eğitsel Kulüp Yıl Değişkeni İçin $f$ , %, %geç ve %yılğ Değerleri .....	70
Çizelge 4.8. Çalıştırılan Farklı Eğitsel Kulüp Değişkeni İçin $f$ , %, %geç ve %yılğ Değerleri .....	71
Çizelge 4.9. Medeni Hal Değişkeni İçin $f$ , %, %geç ve %yılğ Değerleri.....	71
Çizelge 4.10. Okulun İmkanları Değişkeni İçin $f$ , %, %geç ve %yılğ Değerleri .....	71
Çizelge 4.11. Sosyal Katkı Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	72
Çizelge 4.12 İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	73
Çizelge 4.13.Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	73
Çizelge 4.14. Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenin Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçlar .....	74
Çizelge 4.15. Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	75

Çizelge 4.16. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	75
Çizelge 4.17. Sosyal Katkı Alt Boyutu Puanının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	76
Çizelge 4.18. Sosyal Katkı Alt Boyutu Puanının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları .....	77
Çizelge 4.19. İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Puanının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	78
Çizelge 4.20. Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Puanının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	78
Çizelge 4.21. Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Puanının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları .....	79
Çizelge 4.22. Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Puanının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	80
Çizelge 4.23. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Puanının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	80
Çizelge 4.24. Sosyal Katkı Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	81
Çizelge 4.25. İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	85
Çizelge 4.26. Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	82

Çizelge 4.27. Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	83
Çizelge 4.28. Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	83
Çizelge 4.29. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	84
Çizelge 4.30. Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	84
Çizelge 4.31. Sosyal Katkı Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	85
Çizelge 4.32. İşlevselliğin Kaybı Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	85
Çizelge 4.33. Öğretmen İstekliliği Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	85
Çizelge 4.34. Öğrenci Katılımı Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	86
Çizelge 4.35. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	86
Çizelge 4.36. Sosyal Katkı Alt Boyutu Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	87
Çizelge 4.37. İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	87
Çizelge 4.38. Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	

Sonuçları .....	88
Çizelge 4.39. Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	88
Çizelge 4.40. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	88
Çizelge 4.41. Sosyal Katkı Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	89
Çizelge 4.42. İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	89
Çizelge 4.43. Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	90
Çizelge 4.44. Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	90
Çizelge 4.45. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	91
Çizelge 4.46. Sosyal Katkı Alt Boyutu Puanının Eğitici Kulüp Çalıştırma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	91
Çizelge 4.47. İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Puanının Eğitici Kulüp Çalıştırma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	92
Çizelge 4.48. Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Puanının Eğitici Kulüp Çalıştırma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	92
Çizelge 4. 49. Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Puanının Eğitici Kulüp Çalıştırma Süresi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları .....	93

Çizelge 4.50. Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Puanının Eğitici Kulüp Çalıştırma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	93
Çizelge 4.51. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Puanının Eğitici Kulüp Çalıştırma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	94
Çizelge 4.52. Sosyal Katkı Alt Boyutu Puanının Çalıştırdığı Kulüp Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	94
Çizelge 4.53. İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Puanının Çalıştırdığı Kulüp Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	95
Çizelge 4.54. İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Puanının Çalıştırdığı Kulüp Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları .....	95
Çizelge 4.55. Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Puanının Çalıştırdığı Kulüp Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	96
Çizelge 4.56. Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Puanının Çalıştırdığı Kulüp Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	96
Çizelge 4.57. Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Puanının Çalıştırdığı Kulüp Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları .....	97
Çizelge 4.58. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Puanının Çalıştırdığı Kulüp Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	98
Çizelge 4.59. Sosyal Katkı Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	98
Çizelge 4.60. İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	99
Çizelge 4.61. Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	

Sonuçları .....	99
Çizelge 4.62. Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	100
Çizelge 4.63. Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	100
Çizelge 4.64. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	100
Çizelge 4.65. Sosyal Katkı Alt Boyutu Puanlarının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	101
Çizelge 4.66. İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Puanlarının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	101
Çizelge 4.67. Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Puanlarının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	102
Çizelge 4.68. Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Puanlarının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	102
Çizelge 4.69. Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Puanlarının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....	103
Çizelge 4.70. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	103
Çizelge 4.71. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Öğretmenin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	104
Çizelge 4.72. Empatik Eğilim Ölçeği Puanının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	104

Çizelge 4.73. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	105
Çizelge 4.74. Empatik Eğilim Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	105
Çizelge 4.75. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	106
Çizelge 4.76. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	106
Çizelge 4.77. Empatik Eğilim Ölçeği Puanının Eğitici Kulüp Çalıştırma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	106
Çizelge 4.78. Empatik Eğilim Ölçeği Puanının Çalıştırdığı Kulüp Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	107
Çizelge 4.79. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	107
Çizelge 4.80. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	108
Çizelge 4.81. Kulüp Faaliyetlerine Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Empatik Eğilimler Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki için Yapılan Pearson Analizi Sonuçları .....	108



## ÖZET

Bu araştırmada İlköğretim Öğretmenlerinin, Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Tutumları ile Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, İstanbul ili Bağcılar ilçesindeki resmi ilköğretim okullarında görevli 290 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Demografik değişkenlerin toplanmasına yönelik yazar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Empatik Eğilim Ölçeği ve Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada; normal dağılım özelliği göstermeyen dağılımlar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar için ise parametrik analiz teknikleri, bağımsız grup t testi, non-parametrik Mann Whitney-U testi, tek boyutlu varyans analizi (ANOVA), non-parametrik Kruskal Wallis-H testi, Pearson arpım Moment Korelasyon Analizi kullanılmış olup, manidarlık .05 düzeyinde sınanmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarıyla Bağcılar ilçesi resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Tutumları yaş değişkeni, öğretmen istekliliği alt boyutu; mesleki kıdem değişkeni, sosyal katkı ve öğretmen istekliliği alt boyutları; okuldaki kıdem değişkeni, öğretmen istekliliği ile toplam puanlarında ; eğitici kulüp alıştırma süresi değişkeni, öğretmen istekliliği alt boyutu; çalıştırdığı eğitici kulüp sayısı değişkeni, işlevselliğin kaybı ve öğrenci katılımı alt boyutları; medeni durum değişkeni, öğretmen istekliliği alt boyutu; okulun imkanları ve öğrenci katılımı alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Empatik eğilim cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Tutumları ile Empatik Eğilimleri arasındaki ilişki de incelenmiş sonuç olarak; Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Tutumları ile Empatik Eğilimleri arasında her hangi bir ilişki saptanmamıştır.

**Anahtar Kelimeler;**Empatik Eğilim, Tutum, Kulüp.

## ABSTRACT

A study was held upon elementary teachers. The aim of the study was to determine the differences between the behavior of the club activities and the empathetic leniency. The study was held in primary schools in a small town called Bagcilar of Istanbul. In the study, 290 teachers were used as a subject. The methods that were used in the study were; relational scan model, demographic variables developed by an author to collect personal information form, empathetic leniency and behavior scales.

In the study, non-parametric technique was used for the distributions which did not indicate normal distributions, and for the distributions that indicated normal distributions, several techniques were used such as; parametric analysis technique, independent group T test, non-parametric Mann Whitney-U test, analysis of one-dimensional variance (ANOVA), non-parametric Kruskal Wallis-H test and Pearson Product Moment Correlation Analysis. At the end of the tests significance level was equal to 0.5.

With the results of the study, important differences were found in the behavior of the club activities of the teachers who worked in the primary schools in Bagcilar, the differences were found in; age variable and sub-dimension of teachers' willingness; professional seniority variable and social contribution and the sub-dimensions of teachers' willingness; the total point difference between the seniority variety in the school and sub-dimensions of teachers' willingness; the variety of period educative club activity and sub-dimensions of teachers' willingness; variable number of trainers employed by the club and loss of functionality and sub-dimensions of student participation; marital status variable and sub-dimensions of teachers' willingness; school facilities and sub-dimensions of student participation. On the other hand, there were no significant differences in empathetic tendency of gender. And lastly, the difference between the behavior of the club activities and the empathetic leniency was examined and as a result there was no relationship found.

**Key Words :** Empatic Leniency, Behavior, Club.

# BÖLÜM 1

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, amaç, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıkları sunulacak ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilecektir.

### 1.1. Problem Durumu

Türk Dil Kurumu'nun "kişinin kendisini başka bir bilincin yerine koyarak söz konusu bilincin duygularını, isteklerini ve düşüncelerini, denemeksizin anlayabilmesi becerisi" olarak tanımladığı empati dilimize Fransızcadan geçmiştir. Türkçe karşılık olarak "eşduyum" ya da "duygudaşlık" kavramları kullanılmaktadır(TDK, 2011).

Empati, kişiler arası etkin ve sağlıklı iletişimde önemli bir değişkendir. Empatinin sosyal uyuma katkısı olan temel insan özelliklerinden birisi olduğu belirtilmektedir.Bu nedenle empatinin yaşamın her anında kullanılması kaçınılmazdır(Dökmen,2004).

Empati kavramının bugünkü kullanımının çerçevesi Carls Rogers'a aittir: Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecine "empati" adı verilir. Bu tanımda yer alan unsurlar aynı zamanda empatinin bileşenlerini ve sürecini de açıklamaktadır. Böylece danışman psikologlar empati becerisini danışma etkileşimi içinde anlamak ve danışmanlara, danışanlarla nasıl empati kuracaklarını öğretmek amacıyla işlevsel tanımını yapmaya çalışmışlardır (Davis,2005).

Empati, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Dökmen, 2004).

Tutum ise belirli bir kişiyi, bir grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir(Özgüven,1994).

Okulda dersler kadar ders dışı etkinliklere de önem verilmesi gerektiği, bugün belli başlı

eğitim otoritelerinin üzerinde birleştikleri bir görüştür. Fakat, okullarımızda buna ya yeteri kadar önem verilmiyor ya da kimi durumlarda göz ardı ediliyor. Zaman zaman ciddi uygulamaların yapıldığı da görülüyor. Bu, sadece yönetmelik ve emirlerle yapılabilecek bir iş değildir. Bununla ilgili düşünceler, okul yöneticilerinin ve ğretmenlerinin kafasında oluşmalıdır. Bu düşünce olmadan, uygulama istediğiniz ölçüde gerçekleştirilemez. Ders dışı etkinlikler, eğitimin amaçlarına uygun olarak, ders dışında okulda ve okul dışında yapılan eğitim ve ğretim çalışmalarının tümünü kapsar. Ders dışı etkinlikler de, okul programlarının bir parçasıdır. Bu çalışmalarda da, okul yönetiminin bilgisi ve ğretmenlerinin rehberliği söz konusudur. Bunun içindedir ki, bu çalışmalar, bizde Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı Eğitici alışmalar Yönetmeliğine bağlanmıştır. Bu yönetmelik, çeşitli değişikliklerden sonra, en son 1983 yılında 2140 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır.

Ders dışı etkinlikler, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini genişlettiği ve doyurduğu gibi, onların iyi bir yurttaşlık eğitimi kazanmalarına da yardım eder (Binbaşıoğlu,2009).

Okulda dersler, her ne kadar ğretim programlarına ve öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine göre yapılırsa da, bunların ulaşamadığı noktalar olabilir. Bu noktalara ulaşmak ve öğrencilerin, özellikle mesleki kişiliklerinin gelişmesine yardım edecek bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandırmak ders dışı etkinliklerle gerçekleşir. Düşünülecek olursa, herkesin seçtiği meslekte, onun daha ilkokulda iken ya da orta dereceli okullarda iken çalıştığı bir ğrenci kolunun az çok etkisi vardır. Sağlık ve temizlik kolunda çalışan bir öğrencinin sağlıkla, fotoğrafçılık kolu ya kulübünde çalışan bir öğrencinin fotoğrafçılıkla ilgili bir mesleği seçmesi gibi. Gelişme ağında kazanılan bu ilk yaşantılar, çocuğa ya da gence,"yönlendirici"nitelikte olumlu etkiler yapar. Böylece, ders dışı etkinlikler, eğitimin genel amaçlarından önemli bir kısmının gerçekleştirilmesinde bir "araç"olarak kullanılır.

Bu çerçevede öğretmenlerin kulüp faaliyetlerine ilişkin tutumları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin bilinmesi alana kuramsal katkılar sağlayacaktır. Bu araştırmada da öğretmenlerin kulüp faaliyetlerine ilişkin tutumları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. *"İlköğretim ğretmenlerinin kulüp faaliyetlerine ilişkin tutumları ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?"* Sorusu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; İstanbul İli Bağcılar ilçesindeki resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin kulüp faaliyetlerine ilişkin tutumları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir.

Bunun için Bağcılar ilçesi resmi okullarında görev yapan öğretmenlerin kulüp faaliyetlerine ilişkin tutumları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki belirlenecektir. Çalışmada ayrıca resmi okullarda görev yapan öğretmenler hakkında çeşitli kişisel bilgiler (yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, okul türü, mezuniyet, görev, mesleki hayatta eğitici kulüp çalıştırma yılı, mesleki hayatta kaç farklı eğitici kulüp çalıştırıldığı, görev yapılan okuldaki kaçınıcı hizmet yılı olduğu, görev yapılan okulun imkanları hakkındaki kanaatiniz) elde edilecek, bu verilerle öğretmenler arasındaki farklılık ve ilişkiye bakılacaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin eğitici kulüp çalışmalarına ilişkin tutumları ile empatik eğilimleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
2. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin eğitici kulüp çalışmalarına ilişkin tutumları ile empatik eğilimleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin eğitici kulüp çalışmalarına ilişkin tutumları ile empatik eğilimleri medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?
4. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin eğitici kulüp çalışmalarına ilişkin tutumları ile empatik eğilimleri mezun olunan okula göre farklılaşmakta mıdır?
5. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin eğitici kulüp çalışmalarına ilişkin tutumları ile empatik eğilimleri bransa göre farklılaşmakta mıdır?
6. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin eğitici kulüp çalışmalarına ilişkin tutumları ile empatik eğilimleri kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
7. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin eğitici kulüp çalışmalarına ilişkin tutumları ile empatik eğilimleri okulda görev yaptığı yıl değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin eğitici kulüp çalışmalarına ilişkin tutumları ile empatik eğilimleri çalıştığı okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
9. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin

Tutumları ile empatik eğilimleri mesleki hayatında kaç yıl eğitici kulüp çalıştırdığı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

10. Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin eğitici kulüp çalışmalarına ilişkin tutumları ile empatik eğilimleri genel olarak okulun imkânları hakkındaki kanaatler değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

11. Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin eğitici kulüp çalışmalarına ilişkin tutumları ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Okullarda sosyal etkinliklerin, gelecekte toplumun birer parçası olacak öğrencilere demokratik bir ortam sağlayarak onların sosyalleşmesi ve kendilerini gerçekleştirmeleri yolunda ilk adımlarını atmalarına yönelik katkıları bulunmaktadır.

Örgün eğitim kurumlarındaki sosyal kulüp faaliyetlerinde değişik yaş grupları ve sınıflardan seçilmiş öğrencilerden oluşur. Her öğrencinin bir kulübe yönlendirilir. Bu gruplarda çocuklar sosyal beceri ve iletişim yeteneklerini geliştirme imkanı bulurlar. Başkan sekreter gibi görevler alarak ilk organizasyon deneyimlerinde bulunurlar.

Eğitici kulüp faaliyetleri planlama, organize etme, yönetme, yönetime katılma gibi ileriki hayatında bireyin başarılı olabilmelerine katkıda bulunacak tecrübeleri erken yaşta edinebilmelerine olanak sağlar.

Eğitici kulüpler öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine dönük onların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde olmalıdır. Kulüplere öğrenci yönlendirilirken istek, ilgi ve yetenekleri göz önüne alınmalı, isteksiz öğrencilere kulüp faaliyetlerinin kendisine sağlayacağı faydalar anlatılarak faaliyetlere ilgi göstermesi sağlanmalıdır. Rehber öğretmen ve diğer ders öğretmenleriyle de öğrenci hakkında görüşülerek fikir alışverişinde bulunulmalıdır.

Binbaşıoğlu (2000)'na göre örgün eğitim kurumlarında işlenen derslerin programları öğrenci ilgilerine ve gereksinimlerine göre hazırlansa da bazı noktalarda yetersiz kalırlar. Derslerin yetersiz durumlarda ders dışı etkinliklerin öğrencilerin mesleki yönlendirilmesinde, bu öğrencilerin bilgilerinin ve becerilerinin geliştirilmesinde, gerekli alışkanlıkların kazandırılmasında etkili olur. Ders dışı etkinliklerin eğitimcilere göre değeri; yetersiz olan donmuş (klasik) eğitim programlarının eksiklerini gidermek, yasayarak yaşamsal sorunlar üzerinde uygulamalar yaparak öğrencilerin bedensel ve

ruhsal gelişimlerine katkıda bulunmak, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerini sağlamak için sorumluluk, liderlik gibi faydalı özelliklerini geliştirmelerine imkan sağlamak ve boş zamanlarını iyi geçirmelerine katkıda bulunmak olarak ifade etmiştir.

#### **1.4. Sayıtlar**

1. Anket ve ölçeklere deneklerin verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma,

1. 2009-2010 eğitim öğretim yılı I.dönemi ile,
2. İstanbul İli Bağcılar İlçesi resmi devlet İlköğretim okulları ile sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Empati**, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Rogers, 1983; Akt; Dökmen, 1988).

**Tutum**, bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen duyuşsal hazır oluş hali veya eğilimidir.

## BÖLÜM 2

### İLGİLİ LİTERATÜR

#### 2.1. Empati

İnsan yaşamının her döneminde başkalarıyla ilişki kurmak zorundadır. Bu ilişkilerinde başarılı olabilmesi ise kendisini ve başkalarını anlayabilmesine ve kabul etmesine bağlıdır. Bireylerin günlük yaşamlarında diğer bireylerin görüşlerine, düşüncelerine saygılı ve hoşgörülü olmayı öğrenmeleri demokratik toplum yaratabilmek açısından oldukça önemlidir. Bu amaçla geliştirilen iletişim becerileri hem bireyin ve toplumun yaşamına zenginlik ve saygınlık getirir, hem de kişilerarası sağlıklı ilişkiler oluşmasını sağlar (Yüksel, 2004).

Duygusal zekası gelişmiş bir insanın empati kurmada başarılı olduğu söylenebilir (Jude, 2001.akt. Özbek).

Sağlıklı kişilerarası ilişki kurabilme bilgi ve becerilerine sahip olmamak, kişiler arasında iletişim yoksunluğuna ya da iletişim kopukluğuna neden olur. İnsanın karşısındakilerle sağlıklı bir iletişim kurabilmesi ise gerekli iletişim becerilerine sahip olmasıyla olanaklıdır. Sağlıklı kişiler arası ilişki kurabilme bilgi ve becerisine sahip kişiler duygu, düşünce ve isteklerini karşısındakilere tam olarak iletebildikleri için çoğunlukla çevresindeki insanlar tarafından uyumlu, aranan ve hoş sohbet kişiler olarak nitelendirilirler. Hatta bu kişilerin kendilerine güvenli, olayları ve durumları gereği gibi yorumlayabilen, kendileriyle ve başkalarıyla barışık, olumlu iletişim kurdukları görülür. Bu nedenlerle iletişim konularıyla ilgilenen bilim adamları bireylerin kendilerini anlatabilmelerine ve başkalarını anlayabilmelerine, dolayısıyla sağlıklı kişiler arası ilişkiler kurmalarına yardımcı olan çeşitli iletişim becerilerini belirlemişlerdir. Kişiler arası ilişkilerde özellikle empatik beceri, genel iletişim becerisinin önemli bir parçası olarak kabul edilir (Barnett, 1990; Cüceloglu, 1994; Dökmen, 1995; Voltan-Acar,1994. Akt. Yüksel, 2004).

Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu



durumu ona iletmesi sürecine “empati” adı verilir (Rogers, 1970 ve 1983, akt. Dökmen, 2006).

Empati tanımı üç temel ögeden oluşmaktadır ;

a) Empati kuracak kişi, kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır. Her insan dünyaya, kendine özgü bir bakış tarzıyla bakar. Eğer bir insanı anlamak istiyorsak, dünyaya onun bakış tarzıyla bakmalı, olayları onun gibi algılamaya ve yaşamaya çalışmalıyız. Bunu gerçekleştirmek için de empati kurmak istediğimiz kişinin rolüne girmeli, onun yerine geçerek adeta olaylara onun gözlüklerinin gerisinden bakmalıyız (Dökmen, 2006).

Bir insan empati kurarken kendi düşüncelerini, analizlerini ve işlerini bir kenara koyarak diğer kişiyi anlamaya ve diğer kişi ile birlikte hissetmeye baslar ( Bellous, 2001. akt. Özbek,2008).

b) Empati kurmuş sayılmamız için, karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamamız gereklidir. Karşımızdakinin yalnızca duygularını ya da yalnızca düşüncelerini anlamış olmak yeterli değildir. Empatiyi tanımlarken bu noktayı vurguladığımızda, empatinin iki temel bileşeninden söz etmiş oluruz. Bunlar, empatinin bilişsel ve duygusal bileşenleridir. Karşımızdakinin rolüne girerek onun ne düşündüğünü anlamamız, bilişsel nitelikli bir etkinlik, karşımızdakinin hissettiklerinin aynısını hissetmemiz ise duygusal nitelikli bir etkinliktir (Dökmen, 2006).

Geri bildirim (feedback), diğer insanı anlamak için tek başına yeterli olmayabilir. Bir kişiye verilen duyarlılık eğitimi de o kişiyi anlamak için yeterli olmayabilir. Yapılan rol alma pratikleri diğer kişiyi anlama problemlerini çözmeye yardımcı olur. Rol alma durumunda bir insan kendisini diğerinin yerine koyar ve kendisi bu durumda olsa idi nasıl davranacağını kestirmeye çalışır. Rol alma durumu içerisinde tabii ki diğer insanın sözleri ve davranışları ile gelen bilgilere dikkat edilir. Bu da empatik anlayış oluşturmaya katkı sağlar (Smith, 1996, akt:Özbek,2008).

c) Empati tanımındaki son öge ise, empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşındaki kişiye iletilmesi davranışdır. Karşındaki kişinin duygu ve

düşünceleri tam olarak anlaşılabilirse bile, bu durum o kişiye ifade edilmezse empati kurma süreci tamamlanmış sayılmaz (Dökmen, 2006).

Farklı kaynaklara göre, empatinin birkaç türü bulunur. Örneğin, estetik empati kavramında sanatın bir objesini ya da sanatsal bir metni anlamaya çalışma çabası bulunur. İlişkisel empatide ise bir insanın daha önceden karşılaşmadığı bir deneyimi zihinsel olarak etkili bir şekilde ve diğer insana sempati ile yaklaşarak anlamaya çalışması bulunur (Bellous, 2001. akt.Özbek, 2008).

## **2.2. Empatinin Kökeni ve Bilimsel Tanımları**

Alman bilim adamı Theodor Lipps tarafından ilk kez 1897 yılında çağdaş kullanımıyla ele alınan empati kavramı yaklaşık yüz yıl boyunca birçok bilim adamı ve araştırmacı tarafından farklı boyutlarıyla araştırılmıştır. Türk Dil Kurumu'nun "kişinin kendisini başka bir bilincin yerine koyarak söz konusu bilincin duygularını, isteklerini ve düşüncelerini, denemeksizin anlayabilmesi becerisi" olarak tanımladığı empati dilimize Fransızcadan geçmiştir. Türkçe karşılık olarak "eşduyum" ya da "duygudaşlık" kavramları kullanılmaktadır (TDK, 2011). Theodor Lipps empatiyi Almanca "einfühlung" sözcüğünün karşılığı olarak "bir insanın kendisinin karşısındaki bir nesneye yansıtması, kendini onun içinde hissetmesi ve bu yolla o nesneyi içine alarak/özümseyerek anlaması süreci" olarak tanımlamıştı (Dökmen, 2004).

20. yy. boyunca kavram iki farklı yaklaşımla tanımlanmıştır. 1950'lere kadar, duygusal bir deneyim olarak ele alınan kavram, 1950'lerden sonra bilimsel bir çalışma alanı olarak incelendi. Titchener'e göre empati, "diğer bir kişinin duygusal deneyimini aktif bir şekilde anlama" sürecidir (Dökmen, 2004).

Empatik sınıf atmosferinin oluşturulduğu bir ortamda yer alan birey; gelişmeye daha açık, savunmasız, daha sosyal ve yapıcı olur. Böylece birey kendini daha güvenli bir ortamda hissederek istendik davranışlar gösterir. Bu ortamdan yoksun geleneksel eğitim anlayışının hüküm sürdüğü sınıflarda öğrenci hep bir başkasının istediği birileri olmaya çalışır, bu da mümkün olmadığı için öğrenci sınıf ortamında bulunmaktan zevk almaz, ruhsal dengesi bozulur, okulu itici, katı kuralların sergilendiği bir yer olarak

görüp isi savsaklar ve sonuçta başarısız olur. Başarısız olan öğrenci başarısızlığı kabullenerek, sorumsuz ve üretken olmayan bir birey olur (Özgan, 1999).

1950'lerden sonra psikoloji ve psikiyatri araştırmalarında bir yöntem olarak ele alınan empati bir insanın karşısındaki insanı tanıması, kendini onun yerine koyarak onun özellikleri hakkında bilgi sahibi olması anlamında kullanılır olmuştur (Dökmen, 1990).

### **2.3. Empatinin Bileşenleri ve Empati Süreci**

Empati kavramı psikolojideki diğer bazı kavramlar gibi farklı kişilere göre farklı anlamlara gelmektedir. Bu farklılık empatinin bileşenleri konusunda da kendini göstermektedir. Bazı araştırmacılar empatinin üç bileşeni olduğundan söz ederken bazıları ise dört bileşeni olduğunu ifade etmektedirler.

Kurdek ve Rodgon (1975) empatinin bileşenlerini, algısal perspektif alma, bilişsel perspektif alma ve duygusal perspektif alma şeklinde üçe ayırmışlarken, Hofmann (1979) empatinin bilişsel, duygusal ve güdüsel olmak üzere üç bileşeni olduğundan söz etmektedir. Ancak günümüzde empatinin dört ana bileşeni olduğu kabul edilmektedir: algısal bileşen, bilişsel bileşen, duygusal bileşen ve bildirim bileşeni (Eroğlu, 1995).

Bireyin karşısındakinin rolüne girerek onun ne düşündüğünü anlaması, bilişsel nitelikli bir etkinlik, karşısındakinin hissettiklerinin aynısını hissetmesi ise duygusal nitelikli bir etkinliktir. Bilişsel rol alma duygusal rol almanın ön şartı sayılabilir (Dökmen, 1994).

### **2.4. Empatinin Doğası**

Empatinin kişiler arası bir etkileşim süreci olduğunda birleşen bilim adamları, bu sürecin bilinçli ve kontrollü bir süreç mi yoksa kendiliğinden gerçekleşen bir süreç mi olduğunda ayrışmaktadırlar. Empatinin doğasına ilişkin görüşler üç farklı yaklaşımla ele alınmıştır

a. Empatinin doğal ve kendiliğinden gerçekleşen bir süreç olduğunu savunan araştırmacılar, aynı zamanda empatinin öğretilebilir bir durum olduğunu da reddetmektedirler. Bu görüşün sahibi kabul edilen Buber'e göre psikolojik danışmanlık

sürecinde empatinin bireyin kontrolündeki bilişsel sürecin bir sonucu olarak ortaya çıkmadığını, ancak çeşitli konuşma türlerinde bulunan özel yakınlaşmanın bir parçası olarak kendiliğinden oluştuğunu ileri sürmüştür.

b. Empatinin zihinsel bir süreç olarak bilinçli bir biçimde gerçekleştiğini savunan araştırmacılar empatinin öğretilebileceğini de kabul etmektedirler. Bu kuramın sahibi Rogers, empatinin sözleri ve duyguları dikkatli dinleme ve yansıtma yoluyla, bilişsel olarak gerçekleştirildiğini ve bilerek yapıldığını vurgulamıştır.

c. Empatinin daha karmaşık bir durum olduğunu kabul eden araştırmacılar ise sürecin gerçekleştikten sonra fark edilebileceğini savunmaktadırlar. Bu kurama göre “aşık olmak” bu tür bir empatinin örneği olabilir. Aşık olmayı isteyebiliriz, iyi tanıdığımız birisiyle aşkı yaşamayı isteyebiliriz, fakat kendinden geçme anı bizi vurduğunda, çoğunlukla buna habersiz bir şekilde yakalanırız. Doğrudan oluşturmak yerine, kendimizi onu yaşarken buluruz (Davis, 2005).

## **2.5. Empati Becerisinin Evreleri**

Empati becerisinin olgunluk düzeyine ulaşması üç aşamada gerçekleşir. Yetişkinlerde görülmeyen ve ilkel evre olarak kabul edilen bu ilk aşamada birey, karşısındakini kendisinden tamamen farklı görür. Karşıdaki bireyin eylemleri, düşünceleri veya duygularının açıklaması, karşısındaki insan olmasıyla ilişkilendirilmeksizin empati kuranın kişisel aklı gerekçeleriyle açıklanabilir durumlar olmalıdır. Bu aşamada empati somut algılarla gerçekleşir. İkinci aşamada empati kuran kişi, davranışlardaki mantığı, herkes için geçerli olan durumlar olarak kabul eder. Bu aşamada, empati kuranın davranışlarıyla, karşısındaki davranışları örtüşürse meşru kabul edilir, empati gerçekleşir. Birinci aşamadan farklı olarak ikinci aşamadaki bireyler, empatide, kendi meşruiyet alanlarını sınır olarak kabul ederler. Bu yüzden bu aşamadaki birey eğer karşısındakine acı veren bir durumla karşılaşır ve bu acıdan acıyı çeken sorumlu tutarsa empati gerçekleşmez. Üçüncü aşamada ise kişinin yaşadıklarından sorumlu olma durumu dikkate alınmaksızın insan olma durumu öncelenerek empati yapılır. Empati becerisinde üçüncü aşamada olan kişinin en belirgin özelliği karşısındakini, sorunlu davranışından mesul olduğu düşüncesini önemsemeden aynı anda empatik olarak anlama becerisini göstermesidir. Empati, bir farkına varma süreci olarak da tanımlanabilir. Ancak bu süreci açıklayan üç farklı görüş ileri sürülmektedir (Ünal 1972; Akt.Dökmen,2004):

- a. Çıkarılma (inference): Bu görüŖe göre empati “bir kimsenin kendi motiflerini, duygularını ve davranışlarını başkalarına atfetmesi biçiminde açıklanmaktadır. Empati bir çeşit başkalarına yüklenen yansıtmadır.
- b. Rol Oynama: Bu görüŖe göre empati çevredeki insanları taklit ederek ve kendini onların yerine koyarak, başkalarının görüş açılarını kavramak, onların davranışları ile ilgili beklentiler geliştirmek olarak açıklanmaktadır. Rol oynama kuramı da, fiziki davranışların gözlenerek buna anlam yüklendiğini belirtir.
- c. Heyecan Yayılması: Bu görüŖe göre empati kuran kişi hem sıkıntı duyan kişiyi rahatlatmak, hem de sıkıntılı kişiyi gözlerken duyduğu kendi sıkıntısını gidermek için yardım davranışında bulunabilmektedir (Dökmen, 2004).

## **2.6. Empatik Tepki Basamakları**

Empatik anlayış günlük yaşamın hemen her kesiminde insanları birbirine yaklaştırma, iletişimi kolaylaştırma özelliğine sahiptir. insanlar kendileriyle empati kurulduğunda, anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hissederler. Diğer insanlar tarafından anlaşılmak ve önem verilmek ise bireyi rahatlatır ve kendisini iyi hissetmesine neden olur. Kişiler arası ilişkilerde empatik beceriyi kullanan bir birey zamanla karsısındaki kişiye model olabilir. Dolayısıyla empatik beceri kişilerarasında sağlıklı iletişimin kurulmasında önemli bir role sahiptir. Nitekim kişiler arası ilişkilerde empati düzeyi yüksek ya da düşük yetişkinlerin kişilik özelliklerini karşılaştıran araştırma bulguları, empati düzeyi yüksek kişilerin olumlu kişilik özelliklerine sahip olduklarını ortaya koyar. Empatik becerisi yüksek kişilerin sevecen, hoşgörölü, kendini olduğu gibi kabul eden kişiler oldukları tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra empatik becerisi yüksek kişilerin olumlu ruhsal gelişime sahip oldukları, özsayđı düzeylerinin yüksek olduğu da bulunmuştur (Kalliopuska, 1992. Akt.Yüksel, 2004).

Dökmen’in 1988 yılında ortaya koyduğu Aşamalı Empati sınıflamasına göre üç temel empati basamağı vardır. Bu basamaklar, Onlar Basamağı, Ben Basamağı ve Sen Basamağı’dır.

**Onlar Basamağı:** Bu basamakta tepki veren bir kişi, karsısındaki kişinin kendisine anlattığı sorun üzerinde düşünmez; sorun sahibinin duygu ve düşüncelerine dikkat etmez; bu soruna ilişkin olarak kendi düşünce ve duygularından da söz etmez. Sorunu dinleyen kişi, sorun sahibine öyle bir geribildirim verir ki, bu geribildirim, o ortamda bulunmayan

üçüncü şahısların (toplumun) görüşlerini dile getirir. Bu basamakta tepki veren kişi, birtakım genellemeler yapar, atasözleri kullanır. Örneğin, parasını israf ettiği için yakınan bir kişiye “ayağını yorganına göre uzat” dersem, Onlar Basamağı’nda bir empatik tepki vermiş olurum.

**Ben Basamağı:** Bu basamakta empatik tepki veren kişi, ben-merkezcidir; kendisine sorununu anlatan kişinin duygu ve düşüncelerine eğilmek yerine, sorun sahibini eleştirir, ona akıl verir; bazen de kişiyi kendi sorunuyla bas basa bırakıp kendinden söz etmeye baslar. Örneğin Ben Basamağı’na uygun bir empatik tepki veren bir kişi, dinlediği sorun karşısında “üzüldüm, aynı dert bende de var” der ve böylece sorun sahibini sorunuyla yüzüstü bırakıp kendi sorunlarını anlatmaya başlar.

**Sen Basamağı:** Bu basamakta empatik tepki veren bir kişi, kendisine sorununu ileten kişinin rolüne girer, olaylara o kişinin bakış açısıyla bakar. Yani kendisine iletilen sorun karşısında, toplumun ya da kendisinin düşüncelerini dile getirmez, doğrudan doğruya karşısındaki kişinin duyguları ve düşünceleri üzerinde odaklaşarak, o kişinin ne düşündüğünü ve hissettiğini anlamaya çalışır (Dökmen, 2006).

## **2.7. Empatinin Yararları**

Empati psikoloji ile ilgili bir terim olmaktan öte doğal bir etkileşim sürecidir. Bu süreç kişiye birtakım yararlar da sağlamaktadır. Dökmen’e (2004) göre empatik iletişim, sadece kendisiyle empati kurulana yararlı olmayıp empati kuran kişi için de önemli olmaktadır.

Empatik becerileri ve eğilimleri yüksek olan, bu yüzden de diğer insanlara yardım eden kişiler çevreleri tarafından daha çok sevilmektedir. Çünkü empati bireye (i) sosyal uzlaşma, ileri düzeyde farkındalık, (iii) iletişim becerisi ve (iv) duygusal beceri kazandırırken, (v) ileri düzeyde acıma, önemseme, sinirlilik ve kırgınlık gibi diğer antisosyal davranışların da kontrol altına alınmasına yardımcı olmaktadır.

## **2.8. Empatiyle İlgili Değişkenler**

Eisenberg (1982) empati gelişiminin birdenbire olmadığını, yıllar ilerledikçe geliştiğini belirtirken psikoanalitik kuramda, empatinin ilk tohumlarının erken çocukluk

döneminde çocuk-ebeveyn ilişkilerinden itibaren atılmaya başlandığı ileri sürülmektedir. Bazı sosyal öğrenme kuramcıları ise, empatinin koşullar içerisinde kazanılacağını ileri sürmektedirler. Bu görüşe göre bireyin geçmiş yaşantısının empati gelişimine tamamen ve hızla etki ettiği söylenebilir (Akt; Körükçü, 2004).

Orta çocukluğun (6-12 yaş) başlarında ben merkezilik azalırken, çocuklar belli durumda diğer kişinin gösterebileceği tepkiyi hayal etmeye ve oynamaya yönelebilirler. Ancak, empatinin gelişmesinde bu düzey somut düşüncenin sınırlılıklarına sahiptir. Böylece empatik tepkiler büyük ölçüde anlık somut olay ve sorunlar tarafından uyarılırlar. Orta çocukluğun sonlarına doğru, soyut işlemler dönemine geçişte çocuklar, tam olarak olgunlaşmış olmaktan uzak olmakla birlikte kendilerinin ve diğer insanların kimliklerine ilişkin yeterince belirsiz bir kavrama sahiptirler. Bu durum, onların kendilerine benzemeyen farklı türden kişilerle ve derece derece bir bütün olarak insan gruplarıyla ya da sınıflarıyla zihinsel engellilerle ya da huzurevlerindeki yaşlılarla empati kurabilmelerine olanak sağlar (Gander ve Gardiner 2001).

## **2.9. Bir Halk Masalında Empati**

İnsanların birbirleriyle, hatta bütün canlılarla empati kurmaları gerektiğini anlatan bir halk masalımız.

Göğsü kınalı bir serçe varmış. Gök gürllediği zamanlar tir tir titreyerek yere yatar, gök yıkılmasın diye de ayaklarını havaya kaldırmış. Bir yandan da “korkumdan kırk kantar yağım eriyor” dermiş. Bir gün birisi demiş ki “sen kendin beş dirhem gelmezsin ;nerden oluyor da kırk kantar yağın eriyor?” Bunun üzerine serçe şöyle cevap vermiş; “Herkesin kendine göre dirhemi, kantarı var; siz ne anlarsınız”

Yukarıdaki masalda verilmek istenen mesaj şudur: Her insanın –hatta her canlının- olaylara kendine özgü bir bakış açısı (fenomenolojik) alanı vardır. Dışardan baktığımızda bunu göremeyiz ve bu yüzden de onun bazı davranışlarına anlam veremeyiz. Kendimizi karşımızdakinin yerine koyup olaylara onun gözüyle bakabilirsek, ancak bu durumda onun duygularını ve düşüncelerini anlamamız ve dolayısıyla da davranışlarına anlam vermemiz mümkün olur. Bu masal, insanların empati kurmaksızın birbirlerini anlayamayacaklarını vurgulayan, kültürümüze ait önemli bir motiftir. Günlük yaşamda birbirimizle ne ölçüde empati kurduğumuz, şüphesiz ki tartışılabilir. Fakat yüzlerce yılda

oluşmuş bir masalımız bize, birbirimizle empati kurmamız gerektiğini hatırlatmaktadır (Dökmen, 2004).

## **2.10. Empatinin Sempatiden Farklılığı**

Günlük dilimizde “sempati” sözcüğünün sıklıkla kullanılıyor olmasına karşılık, “empati” henüz konuşma dilimize girmemiştir. Eski Yunancadaki “sympatheia” teriminden İngilizceye “sympathy” olarak aktarılan terimin kelime anlamı, “birisiyle birlikte acı çekmek”tir. İlk olarak 18.yüzyılın ortalarında David Hume ve Adam Smith tarafından inceleme konusu yapılan sempati, içinde bulunduğumuz yüzyılda psikoloji kapsamında, daha çok sosyal psikoloji alanında ele alınmıştır. Bugün psikoterapi/psikolojik danışma alanında sempati, özellikle empati kavramının yanlış anlaşılmasını önlemek amacıyla inceleme konusu yapılmaktadır. Bir insana sempati duymak demek, o insanın sahip olduğu duygu ve düşüncelerin aynısına sahip olmak demektir. Karşımızdaki kişiye sempati duyuyorsak, onunla birlikte acı çekeriz ya da seviniriz. Empati kurduğumuzda ise karşımızdakinin duygu ve düşüncelerini anlamak esastır. Kendimizi sempati duyduğumuz kişinin yerine koymamız ve onu anlamamız şart değildir; sempatide “yandaş” olmak esastır. Empati kurduğumuzda ise karşımızdaki kişiyle aynı duyguları ve görüşleri paylaşmamız gerekmez; sadece onun duygularını ve düşüncelerini anlamaya çalışırız. Bir insanı “anlamak” başka şeydir, ona “hak vermek” başka şey. Empatide anlamak, sempatide ise anlamış olalım ya da olmayalım, karşımızdakine hak vermek söz konusudur. Bu açıklamayı örneklemeye çalışalım. Diyelim ki bir futbol takımını tutuyorsunuz. Aynı takımı tutan kişilere sempati duyarsınız; takımınız kazandığında hep birlikte sevinirsiniz. Fakat bu kişilerin, tuttuğunuz takımla ilgili neler hissettiklerini bilmeyebilirsiniz. Eğer bilseydiniz, bu kişilere sempati duymanın yanı sıra onlara empati de kurmuş olurdunuz (Dökmen, 2004).

## **2.11. Empati Kurma ve Yardım Etme Davranışı**

Başkalarıyla empati kuranların onlara yardım etme ihtimallerinin arttığını göstermektedir. Bu durumun nasıl gerçekleştiği, yani empati kurmanın yardım davranışına nasıl dönüştüğü konusunda başlıca iki kuramsal açıklama vardır. Bunlardan birincisine göre, sıkıntı içerisinde bulunan kişi ile empati kuran kişi, karşındakinin durumunu anladığı için sıkıntı duyar ve bu sıkıntıyı gidermek yani kendisini rahatlatmak için o kişiye yardımda bulunur. İkinci açıklama ise şöyledir: sıkıntıda bulunan kişi ile empati kurarak onun durumundan haberdar olan kişi, diğergam bir davranışta



bulunarak,sıkıntıda ki kişiyi rahatlatmak amacıyla ona yardım eder.Yukarıdaki açıklamalardan birincisine göre,yardım davranışının temelinde egoist bir güdü,ikincisine göre ise diğergam (altruistic) bir güdü bulunmaktadır

Eğer empatik yardım davranışının temelinde yukarıda belirttiğim gibi egoistik ve diğergam olmak üzere iki güdü birlikte yer alıyorsa, bunlardan birincisi ruh sağlığımızı korumaya, ikincisi ise yardım konusundaki toplumsal değerleri sürdürmeye yarıyor olabilir. Sokaklarımızdaki dilencilere yardım etme davranışımızda söz konusu iki güdünün etkisini şöyle tartışabiliriz: Diyelim ki sokakta normal görünümlü bir dilenci gördük; bu kişiye diğergam duygularla yardım ederiz. Çünkü fikirlere yardım etmek, sosyal değerlerimizden birisidir.Bazen de sakatlıklarını vurgulayarak dilenen kişilerle karşılaşırız.Kolları ya da bacakları kesik ya da yaralı olan bu kişiler, korkunç görünüşlü organlarını önümüze uzatırlar.Bunu görmek içimizde bir korku yaratır ve muhtemelen bu korkudan kurtulmak amacıyla o dilenciye yardım ederiz.Bu tür yardım davranışlarımızın gerisinde egoistik güdülerin bulunduğunu düşünebiliriz.Bazı durumlarda ise dilencilere,hem diğergam hem de egoistik güdülerin etkisiyle yardım ediyor olabiliriz.Fakat nedeni ister bencillik,ister elseverlik olsun,bütün yardım davranışları,kişilerarası davranışlarımızı olumlu yönde etkileme gücüne sahiptir.Fedakarlık seferberliğine varmadığı sürece her yardım,kişiler arasındaki bağları güçlendirir (Dökmen, 2004).

## **2.12. Günlük Yaşantıda Empatinin Önemi ve Empati ile İlişkili Değişkenler**

Terapi/danışma ortamlarının yanı sıra günlük yaşamın hemen her kesiminde empatik anlayış, insanları birbirine yaklaştırma, iletişim kolaylaştırma özelliğine sahiptir. İnsanlar, kendileriyle empati kurulduğunda, anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hissederler.Diğer insanlar tarafından anlaşılma ve önem verilmek ise,bizi rahatlatır;kendimizi iyi hissederiz.

Empati, sadece kendisiyle empati kurulana yararı olan bir etkinlik değildir. Empati, empatiyi kuran kişi için de önemlidir. Empatik becerileri ve eğilimleri yüksek olan, bu yüzden de diğer insanlara yardım eden kişilerin, çevreleri tarafından sevilme ihtimalleri artar. Bell ve Hall (1954) yaptıkları araştırmada, liderlik özelliğine sahip kişilerin empati kurma becerilerinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir. (Diğer pek çok insan özelliği gibi empatik beceri de iki uçlu bir silah gibidir; insanların hayrına da kullanılabilir, zararına

da. Bazı liderler, sahip oldukları empatik beceriden yararlanarak topluma hizmet edebilirler, bazıları ise bu becerilerini, yalnızca insanlara hükmetmek için kullanabilirler.)

Yapılan çeşitli araştırmalarda, çok sayıdaki değişken ile empatik beceri ve eğilim arasında ilişki bulunmuştur. Bunlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz:

Bir araştırmada, piyano ve keman çalan gençlerin empatik becerileri ve kendilerine yönelik saygı düzeyleri, müzikle uğraşmayan gençlerinkine oranla daha yüksek bulunmuştur. Yine benzeri bir araştırmada, kedi köpek gibi evcil hayvanların beslendiği evlerdeki çocukların empatik becerileri (bilişsel ve duygusal rol alma becerileri), evcil hayvan beslenmeyen evlerdeki çocukların empatik becerilerine oranla daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgular, kişilerin ilgi alanları ile empatik becerileri arasında ilişki bulunduğu anlamına gelmektedir. Müzik, evcil hayvan gibi uğraşlar edinmek, muhtemelen kişilerin empatik anlayışlarını/becerilerini artırmaktadır. Yani, diğer insanlara kişisel duygu ve düşüncelerini iyi ifade edebilen, topluma uyumlu ve sosyal duyarlılığı yüksek olan kişiler aynı zamanda empati kurma becerisine de sahiptirler. Yukarıda, empati kurma becerisi ve eğilimi ile çeşitli değişkenler arasında ilişkiler bulunduğu söz ettik. Şüphesiz ki empati kurma becerisinin ilgisinin her zaman sebep, diğer değişkenlerin ise sonuç olduğunu söyleyemeyiz; örneğin “insanlar empati kurmadıkları için suç işlerler; bu yüzden de empati kurma becerisi düşük olanlar potansiyel suçludurlar” şeklinde birtakım katı genellemeler yapamayız. Ancak empati ile çeşitli değişkenler arasında karşılıklı ilişkiler bulunduğunu söyleyebiliriz (Dökmen, 2004).

### **2.13. Serbest Zaman ve Boş Zaman Kavramı**

Serbest zaman teriminin İngilizce’deki karşılığı “Leisure”dir. Leisure kelimesi ise “müsaade edilmiş olmak” veya “serbest olmak” manasına gelen Latince “licere” kelimesinden türetilmiştir. Yine serbest zaman manasına gelen Fransızca “loisir” ve “müsaade” anlamındaki “liberty” kelimeleri “licere” kelimesinden türetilmiştir.

Mecburiyetin olmaması ve serbest seçim ifade eden bu kelimelerin tamamı birbirleriyle ilişkilidir (Bakır, 1993).

Öylesine gidip gelirken kullanılan zamanı da bazı sosyologlar serbest zaman olarak tanımlamaktadırlar. Örneğin metroyla veya banliyö trenleri ile ise gidip gelen çalışanlar seyahatleri boyunca, gazete, kitap okumakta, sohbet edip, kağıt oynamakta ve bilmece

çözmektedir. Bu durumda, ise giderken geçen bu süre serbest zaman niteliği kazanmaktadır (Gökdeniz vd., 2003).

Serbest zaman kavramı teknolojik ve endüstriyel gelişme sonucu ortaya çıkmıştır.

Endüstriyel gelişme ile beraber çalışma vakitlerinin belirlenmesi, bu vakitler dışında kalan süre olan “serbest zamanın” evrensel bir insan hakkı olarak kabullenilmesini sağlamıştır. Genel olarak ele alındığında serbest zaman, günlük yaşantı içinde çalışma, uyuma ve temel ihtiyaçlar karşılandıktan sonra geriye kalan zamandır (Nurettin, 1973’den akt.Yağmur, 2006).

Dumazedier’e göre serbest zamanın üç ana fonksiyonu vardır. Kelimelerin İngilizce baş harflerinden yola çıkarak 3D olarak da adlandırılan bu fonksiyonlar “de lesement: Dinlenme veya kendini bırakma, divertissement: Eğlenme ve development: Kendini geliştirme veya gelişim” şeklinde ifadesini bulmuştur. Rojek ise “Serbest zaman etkinliği çocukların dünyasında oyun olarak tanımlanan olayın, yetişkinler boyutundaki tanımıdır” diyerek konuya değişik bir boyut kazandırmıştır. Rojek’e göre, serbest zaman ilişkileri aktif ve açık uçlu süreçler olup sosyolojik açıdan araştırılmalıdır. Ayrıca serbest zamanın bilgili, toplumsal kuralları anlayan ve bunları değiştirebilecek kişilerce kullanılabilmesi ifade edilmiştir (Köktaş, 2004).

Uluslar Arası Serbest zamanları inceleme Grubuna göre “serbest zaman etkinliği, kişinin mesleki, ailevi, toplumsal sorumluluklarını yerine getirdikten sonra hür iradesiyle girişebileceği dinlenme, eğlenme, bilgi ya da becerilerini geliştirme, toplum yaşamına gönüllü olarak katılma gibi bir dizi aktivitedir” (Tezcan, 1994).

Bu alanda en sık kullanılan iki sözcük olan serbest zaman ve rekreasyon, bir anlamda örtüşmekle birlikte, aynı anlama gelmemektedir. Rekreasyon, serbest zamanın çeşitli aktivitelerle değerlendirilmesi olarak kabul edilmektedir. Aristo ise, serbest zaman etkinliğini, “başka bir amaç olmadan, sadece yapmak için yapılan bir etkinliğin içinde bulunma durumu” şeklinde ifade etmektedir. Önemli Fransız sosyologlarından Joffre Dumazedier de, serbest zaman etkinliğini, diğer bir anlamla rekreasyonu şu şekilde tanımlamaktadır: serbest zaman etkinliği, kişinin çalışma, ailevi ve toplumsal zorunluluklar dışında, rahatlamak, uzaklaşmak, ya da bilgisini ve topluma katılımını

artırmak için kendi isteğiyle yaratıcı kapasitesini harekete geçirdiği herhangi bir etkinliktir (Kraus, 1971'den akt. Gökalp, 2007).

Serbest zaman, iki anlamda ifade edilebilir. Dar anlamda mesleki sorumluluklardan, hayatı idame ettirme veya çocuk bakımı gibi diğer görevlerden serbest olunan, içerisinde sorumluluk bulundurmeyen zamandır. Geniş anlamda serbest zaman, birçok kültürel ve kamu hizmetleri kapsamı içindeki hoş giden etkinlikler ve meşguliyetler dizisine katılım suretiyle benlik geliştirme için serbestçe kullanım hakkı ve 23 fırsatları ifade etmektedir. Serbest zaman düşüncenin bir ifadesi, yaratıcı ve manevi değerlerin bir kaynağı olarak da ifade edilebilir (Bakır, 1993).

Kişinin çalışmadığı, yaşam zorluklarının ve biçimsel görevinin dışında kalan ve kişinin kendi iradesi ile harcayacağı zaman serbest zaman olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle serbest zaman esasen yaşamın çok önemli bir dilimini oluşturmaktadır (Özmaden, 1997).

İnsanlar, çeşitli büyüklük ve zamanlarda ortaya çıkan serbest zamanlarında; uzaklaşmak, dinlenmek, hava değişimi, gezme, görme, sağlık, beraber olma, heyecan duyma, farklı yaşantılar elde etme gibi pek çok amaçla, ev dışında veya ev içinde, açık veya kapalı alanlarda, aktif ya da pasif şekillerde, şehir merkezinde veya kırsal alanlarda etkinliklere katılmaktadırlar. İşte, eğlen-dinlen, insanların serbest zamanlarında yaptıkları bu etkinlikleri ifade eden bir kavramdır (Yalçınar, 1992).

Bu tanımlara bakıldığında serbest zaman kavramının, üretken toplumlarda sosyal ve kültürel bir boyut kazandığını görmekteyiz, oysa sağlıklı bir toplum yapısına sahip olmayan gelişmemiş toplumlarda bu tanımlar, açık olarak ifade edilmemiştir. Gelişmiş ülkeler zamanı verimli kullanmaktadırlar; çünkü bilinçli zaman kullanımı, bos zamanın değerlendirilmesinde olumlu sonuç vermektedir. Bir toplumda bos zamanın değerini anlayabilmek için çalışma hayatının çok yoğun olması gerekmektedir. Serbest zamanla iş hayatı arasında doğru bir orantı vardır. Zamanın bütün bölümlerini boş gezerek geçiren birinin serbest zaman kavramı ile bir ilişkisi yoktur. Bu tür insanların toplumda herhangi bir anlam ifade etmesi mümkün değildir. Bunun aksi olarak da çalışan insana ödül olarak boş zamanını çok iyi bir şekilde değerlendirebilmesi için birden fazla seçenek sunulmalı, alternatifi olan seçenekler verilmeli ve tercih bireyin kendisine bırakılmalıdır. Bu anlayışla çalışma ve çalışma dışı zaman aktiviteleri birbirini dengelemek zorunluluğunda

olduğundan çalışma ve serbest zaman ilişkisi, toplumun sosyal ve kültürel yapısıyla yakından ilgilidir (Karaküçük, 1995).

Tezcan'a göre serbest zaman; bireyin hem kendisi hem de başkaları için bütün zorunluluklardan ya da bağlantılardan kurtulduğu ve kendi isteğiyle seçeceği bir etkinlikle uğraşacağı zamandır (Gökalp, 2007).

Serbest zaman etkinlikleri, aktif ya da pasif, toplumun ve ya kişinin faydalanması için, tek başına ya da grupla gerçekleştirilebilen, günün her hangi bir saatinde ya da belirli saatlerde ve düzenli olarak yapılan, bir araç kullanımı gerektiren ya da her hangi bir araç kullanmaksızın katılabilen çeşitli etkinliklerin tümüdür (Gökmen vd., 1985'den akt. Eryaşar, 2007).

İşe bağlı olan zaman, çalışma saati haricinde kalan fakat çalışma için hazırlık ve ise gidiş-geliş sürelerini kapsayan zaman ve meşgul olunan işle veya ikinci işle ilgili normal mesai dışı yapılması gereken mesleki faaliyetleri içine alan zaman çalışma zamanı olarak düşünülmüştür. Çalışma dışındaki serbest zaman ise, yemek, uyku, vücut bakımı gibi var oluşla ilgili zaman ile dinlenme ve rekreasyonun da içerisinde olduğu zamanı kapsamaktadır (Karaküçük, 1999).

Kişinin istediği bir etkinlik ile zevk ve doyum sağlamak amacıyla serbest zamanını geçirmesi, yani serbest zamanda yaptığı etkinlik ya da etkinlikler olarak ifade edilebilir. Bu etkinlikler bireysel olabileceği gibi grupla beraberde olabilir (Tezcan, 1993).

#### **2.14. Rekreasyon Kavramı ve Serbest Zaman Değerlendirme**

Rekreasyon, insanların serbest zamanlarında yaptıkları etkinlikleri tanımlayan bir kavramdır ve insanların tamamıyla serbest zamanlarında içinde buldukları faaliyetlerle ilgilidir (Karaküçük, 1999).

Serbest zaman kavramına yüklenen anlamlar, toplumların yaşam ve çalışma koşulları ile değerlendirilmektedir. Serbest zaman, insan hayatında rastlanan pek çok sınırlı kaynakta olduğu gibi, genel popülasyon içinde demokratik olarak dağılmamakta; yaş, cinsiyet,

eğitim, sosyo-ekonomik durum, çalışma ve yasam koşullarına göre değişiklikler göstermektedir (Aslan, 1994).

İhtiyaçlar hiyerarşinin en st basamağında yer alan kendini gerçekleştirme ihtiyaı, kişinin kendi sınırlarını bilmesi ve farkına varması, bir isi yalnız basına yapması, yaratıcı olabilmek için, kendini sürekli geliştirmesidir. Rekreasyon uygulamalarını, ihtiyaç hiyerarşisinin en tepesinde bulunan kendini gerçekleştirme ihtiyaı dāhilin de değerlendirmek olanaklıdır (Karaküçük, 1999).

Rekreasyon, serbest zamanın belirli etkinliklerle değerlendirilmesi olarak kabul edilmektedir. Aristo, serbest zaman etkinliğini, “başka bir amaç olmadan, sadece yapmak için yapılan bir etkinliğin içinde bulunma durumu” olarak tanımlanmaktadır (Kraus, 1990’dan akt. Eryaşar, 2007).

Genel anlamda rekreasyon; bireyin yoğun çalışma temposu, rutin hayat tarzı veya olumsuz çevresel etkilerden tehlikeye giren veya olumsuz etkilenen bedeni veya ruh sağlığı elde etmek, korumak veya devam ettirmek, aynı zamanda zevk ve haz almak amacıyla kişisel doyum sağlayacak, tamamen çalışma ve zorunlu ihtiyaçlar için ayrılan zaman dışında kalan bağımsız ve bağlantısız, bos zaman içinde isteğe bağlı ve gönüllü olarak, kişisel veya grup içinde kendi inisiyatifiyle yaptığı etkinlikler olarak açıklanmaktadır (Karaküçük, 1997).

### **2.15. Serbest Zaman, Boş Zaman Değerlendirme Etkinlikleri**

Bos zaman etkinliklerinin seçim nedenlerinin sıralanabilmesi amacıyla, Pierce (1980) tarafından çeşitli doyum ltleri oluşturulmuştur. Bunların bazıları, dostluk, dinlenme, rahatlama, basarı, g, üstünlük, coşku, yenilik, entelektüellik, hoşsohbetlilik, zamanı uygun biçimde değerlendirme, yapıcılık olarak sıralanmaktadır (Kılbaş, 2001).

Her geçen gün yeni rekreatif etkinlikler gündeme gelmekle beraber, söz konusu aktiviteler bazı temel etkinlik alanları altında toplanabilir. Dumazedier, rekreatif etkinlikleri su Şekilde gruplandırmıştır (Karaküçük, 1999).

- Sanatsal (sinema, edebiyat, tiyatro, müzik, resim, fotoğraf, vb.),

- Entelektüel (kitap, konferanslar, radyo, TV, vb.),
- Sosyal (aile, partiler, toplantılar, vb.),
- Pratik (bahçecilik, el sanatları, el isleri, vb.)
- Fiziki (spor, yürüyüş, avcılık, balıkçılık, vb.) etkinlikler.

Benzer sınıflamalar, rekreatif etkinliklere katılımın, kişilerin hayat tarzlarına ve zaman kullarımlarına göre değiştiğini göstermektedir. Bu katılım çeşitliliği ũlkelere, nũfusun sosyal yapısına, kũltũrel dũzeye, ağdaş yasaam biçimlerine gũre de değişirken, aktivitelere seçiminde, kişilerin sadece kendi ilgi alanını oluşturarak o alanda bazı aktivitelere katılması, diğer bir ifadeyle etkinliğin seçiminde ũzgũr olması da ũnemli bir değişkendir. Gũnũmũzde, boş zamanın kullanımı ve rekreatif etkinlikler hızla bũyũyen bir harcama alanı haline gelmiştir (Aydoğan, 2000).

Fiziksel Aktiviteler : Yũrũmek, Koşmak, Yũzme, balık tutmak, bisiklete binmek vs.

Bireysel Aktiviteler : Koleksiyon yapmak, mũzik dinlemek, kitap okumak vs. Grup

Aktiviteleri : toplu etkinlikler, dernek faaliyetleri, şarkı sũylemek Seyirci (izleme)

Aktiviteleri :sinemaya gitmek, tiyatroya gitmek, konsere gitmek vs.

Yaratıcı Aktiviteler : resim yapmak, fotoğraf çekmek, ahşap oymacılığı, maket yapmak

vs. Zihinsel Aktiviteler : bulmaca ozmek, satra oynamak vs. (Bonnice and Bannister, 1986'den akt. Eryaşar, 2007).

Boş zaman etkinliklerinin sınıflanmasında Lucher'in gũrũřlerine katılan Abadan ise etkinlikleri "sert" ve "yumuşak" olmak ũzere ikiye ayırmaktadır.

1) Sert etkinlikler (Okuma, Mũzik icra etme, Spor yapma, Őrgũtsel kuruluşlara katılma, Resim-elışi yapma)

2) Yumuşak etkinlikler ( Sinema, Tiyatro, Dans, Kahveye gitme, Radyo dinleme)

Dumazedier, boş zaman etkinlikleri beş gruba ayrılmaktadır (Tunçel, 1999):

1) Fiziksel: Yũrũyũř, spor, seyahat gibi

2) Sanatsal: Gũzel sanatların dalları ile ilgilenme

3) Pratik/Uygulamalı işler: El sanatları, el işleri gibi.

4) Entelektũel: Okuma

5) Toplumsal: Eğlenme, ziyaretler gibi

## **2.16. Ders Dışı Etkinliklerin Niteliği, Önemi ve Değeri**

Ders dışı etkinlikler, eğitimin amaçlarına uygun olarak, ders dışında okulda ve okul dışında yapılan eğitim ve öğretim çalışmalarının tümünü kapsar. Ders dışı etkinlikler de okul programlarının bir parçasıdır. Bu çalışmalarda da, okul yönetiminin bilgisi ve öğretmenlerinin rehberliği söz konusudur. Bunun içindir ki, bu çalışmalar, bizde Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı Eğitici Çalışmalar Yönetmeliğine bağlanmıştır. Bu yönetmelik, çeşitli değişikliklerden sonra, en son 1983 yılında 2140 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır. Daha sonra da bazı maddelerinde değişiklik olmuştur.

Okulda dersler, her ne kadar öğretim programlarına ve öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine göre yapılırsa da, bunların ulaşamadığı noktalar olabilir. Bu noktalara ulaşmak ve öğrencilerin, özellikle mesleki kişiliklerinin gelişmesine yardım edecek bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandırmak, ders dışı etkinliklerle gerçekleşir. Düşünülecek olursa, herkesin seçtiği meslekte, onun daha ilkokulda iken ya da orta dereceli okullarda iken çalıştığı bir öğrenci kolunun az çok etkisi vardır: Sağlık ve temizlik kolunda çalışan bir öğrencinin sağlıkla, fotoğrafçılık kolu ya kulübünde çalışan bir öğrencinin fotoğrafçılıkla ilgili bir mesleği seçmesi gibi. Gelişme çağında kazanılan bu ilk yaşantılar, çocuğa ya da gence, "yönlendirici" nitelikte olumlu etkiler yapar. Böylece, ders dışı etkinlikler, eğitimin genel amaçlarından önemli bir kısmının gerçekleştirilmesinde bir "araç" olarak kullanılır (Binbaşıoğlu, 2000).

Okullarda öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılması sosyal etkinlikler yoluyla gerçekleşir. Sosyal etkinlikler kapsamında yapılacak çalışma ve etkinliklerle, bireylerin akademik ve pratik eğitimlerine katkı sağlanmış olur. Sosyal etkinliklerin temelini yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesi oluşturur. Sosyal etkinlikler yoluyla öğrencilere eğitim sisteminin de öngördüğü yönde doğal bir çalışma olanağı ve ortamı sağlanmış olur (Canbay, 2007).

## **2.17. Ders Dışı Etkinliklerin Tanımı ve Alanı**

Okulların amacı bireyi çok yönlü yetiştirmektir. Çocukların sosyal, duygusal, bilişsel yönlerinin gelişmesini sağlar. Yenilenen eğitim programıyla ders ve ders dışı etkinlikler daha da önem kazanmıştır. Okullarda ders dışı etkinlik olarak en çok kulüp çalışmalarına yer verilmektedir. Kulüp çalışmaları, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak; Öğrencilerin Atatürk İlke ve İnkılaplarına, Anayasanın başlangıcında ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı yurttaşlar olarak



yetişmelerine, yeteneklerini geliştirerek gerekli donanımı kazanmalarına katkıda bulunmanın yanında; İnsan haklarına ve demokrasi ilkelerine saygı duyabilme, kendini tanıyabilme, bireysel hedeflerini belirleyebilme, yeteneklerini geliştirebilme, bunları kendisi ve toplumun yararına kullanabilme, kendine ve çevresindekilere güven duyabilme, plânlı çalışma alışkanlığı edinebilme, serbest zamanlarını etkin ve verimli değerlendirebilme, aldığı görevi istekle yapabilme ve sorumluluk alabilme gibi davranışları kazandırmayı hedeflemektedir. (Ulucan, 2010)

### **2.18. Ders Dışı Etkinliklerin Amaçları**

Ders dışı etkinlikler, eğitimin birçok amacını karşılar. Ders dışı etkinliklerin önemi ve değeri konusunda yapılan araştırmalarda bütün bunlar söz konusu edilmiştir. Ders dışı etkinlikler, öğrencinin toplumsallaşmasına, ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda çalışma alışkanlığı kazanmasına ve kişiliğinin gelişmesine yardım eder. Derslerle ders dışı etkinlikler arasındaki ayrılık, amaçlar bakımından değil, kullanılan araçlar ve yöntemler bakımındandır. Yukarıda kısaca belirttiğimiz amaçları şöyle sıralayabiliriz:

- 1.Öğrencilerin, özellikle toplumsal değerlerle ilgili bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazanmalarına yardım etmek;
- 2.Öğrencilerin ilgi duydukları bir alanda kendi kendilerine ya da grupça çalışabilme alışkanlığı kazanmalarına yardım etmek;
- 3.Öğrencilerin sorumluluk duygusu kazanmalarına ve bunları geliştirmelerine yardım etmek;
- 4.Öğrencilerde seçme, seçilme denetleme bilinci, hakseverlik ve ödev duygusu geliştirmek;
- 5.Öğrencilerin beden ve ruh sağlığının gereği gibi gelişmesine yardım etmek;
- 6.Öğrencilerin ele aldıkları bir işi sonuçlandırmaktan ve bunu topluma sunmaktan zevk almalarına yardım etmek.
- 7.Öğrencilerde var olan ilgi ve yeteneklerin gelişmesine ve onların bir mesleğe yönelmelerine yardım etmek;
- 8.Öğrencilerin kendilerini tanımalarına ve onlarda bir “kendine güven” duygusu gelişmesine yardım etmek;

9.Öğrenciyi demokratik yaşama alıştırmak.

Ders dışı etkinlikler için düşünülecek olursa, daha başka amaçlarda bulunabilir. Yukarıda sayılan amaçların hepsinin birbirinden üstün değeri vardır. Bunların her biri, çocuğa rehberlik etmek durumunda olan herkesin, her an hatırından çıkarmayacağı birer eğitim değeridir. Bu değerler, ders dışı etkinlikler yardımıyla daha kolay gerçekleşerek, öğrencilerde birer davranış değişikliğine dönüşebilir (Binbaşoğlu, 2000).

### **2.19. Ders Dışı Etkinliklerin Eğitsel Değeri**

Ders dışı etkinliklerin amaçları, onun eğitsel değeri ile ilişkilidir. Yukarıdaki amaçların her biri, eğitsel bir değer taşır. Onların gerçekleşmesi eğitsel değeri ortaya koyar. Ders dışı etkinliklerin değeri, eğitimcilerce üç noktada toplanır:

- 1.Klasik, yani donmuş eğitim programlarının yetersizliğini gidermek,
- 2.Öğrencilerin bedensel ve ruhsal gereksinimlerini, yaşamsal sorunlar üzerinde, yaparak ve yaşayarak öğretmek,
- 3.Öğrencilerin kişiliklerini geliştirerek, onların kendi kendilerini gerçekleştirmelerine, sorumluluk ve önderlik gibi iyi niteliklerini geliştirmelerine fırsat vermek ve boş zamanlarını iyi geçirmelerini sağlamak. Çağdaş eğitimde önemli olan kişinin, kendi eğitiminde kendisinin rol almasıdır. Eğitim, dıştan içe doğru yapılan bir etki değil; içten dışa doğru yapılan bir etkidir. Eski eğitim, bunun zıddı idi. Eskiden eğitim, çocuğun isteği dışında cereyan ederdi. Ders dışı etkinlikler, çocuğun düşünmesine, karar vermesine, bir işi yapmasına ve sonuçlandırmasına imkan vermektedir. Bu da “çağdaş eğitim”in kendisidir. Kısaca okulda okutulan dersler, öğrencilerin eğitimi için, her şeyi içermeyebilir. Bunları, yine eğitimin amaçları doğrultusunda geliştirecek olan “ders dışı etkinlikler”dir. Bu nedenle, ders dışı etkinliklere, ders dışı etkinliklere derslere verilen önem kadar, önem vermek zorundayız. Ders dışı etkinlikler akademik, pratik ve yaşamsal bir değere sahiptir. Derslere bağlı olma zorunluluğu yoktur. İş, çalışma, yaparak ve yaşayarak öğrenme, ders dışı etkinliklerin özünü teşkil etmesi bakımından ayrıca eğitimin istediği yönde, doğal bir çalışmaya fırsat verir. Bu da ayrıca eğitsel bir değer taşır (Binbaşoğlu, 2000).

## 2.20. Ders Dışı Etkinlikleri Gerekli kılan Etkenler

İnsanlar değişik zamanlarda ve farklı oranlarda ortaya çıkan serbest zamanlarında (leisure), bulunduğu ortamdan uzaklaşmak, dinlenmek, hava değişimi gezme-görme, sağlık beraber olma, heyecan duyma, farklı yaşantılar elde etme gibi pek çok amaçla, ev dışındaveya ev içinde, açık veya kapalı alanlarda ya da aktif-pasif biçimlerde, kent içinde veya kırsal alanlarda etkinliklere katılmaktadırlar (Karaküçük, 1999).

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan eğitimin amaçları yalnızca derslerde yapılan öğretimle gerçekleştirilmez. Öğrencilerin eğitim amaçları doğrultusunda ders dışı etkinliklere de gereksinimi vardır. Bunların neler olacağını öğrencinin ilgisi, çevrenin özellikleri belirler. Bu nedenle, Eğitici Çalışmalar Yönetmeliği'nde bunlar okullara bırakılmıştır. Daha kısa bir söyleyişle söyle diyebiliriz: Ders dışı çalışmaların programı okullara bırakılmıştır. Bunu öğretmen ve yöneticiler öğrencilerle iş birliği yaparak her yıl yeniden hazırlayacaklardır Kendi kendine eğitim, ders dışı etkinlikler, kişilik eğitimi, demokratik eğitim, eğitsel kollar, ders dışı çalışmalar ya da kısaca eğitsel etkinlikler gibi adlar almıştır. Aslında bunların hepsi aynı şey değildir ama hepsi birbiriyle ilişkilidir. Ders dışı etkinlikleri savunan eğitimcilere göre bu çocuk ve genç psikolojisinin özelliklerine yahut gereklerine uygun bir çalışma biçimidir (Binbaşoğlu, 2000).

## 2.21. Ders Dışı Etkinliklerin Dayanakları

Çağdaş eğitim sisteminde sosyal aktiviteler okul programlarının önemli bir kısmını oluşturur. Fakat bu faaliyetler müfredat programlarının içerisine dahil edilmediği için bir ok öğretmeninin, yöneticinin hatta denetleyicinin gözünden kaçar. Oysa okul yalnızca müfredat programlarında yer alan ders konularının öğretildiği bir yer değildir, olmamalıdır. Öğretim programları okullarda, ders içi ve ders dışı zamanlarda çocuğun ya da gencin yaşayarak öğrenmesini sağlayacak bir ortamı öğretmenlere ya da eğitimcilere sunmalıdır (Tetik, 2008).

1.Ders dışı etkinlikler çocuğu ya da genci harekete yönelten içsel ya da dışsal nitelikte ki güdünün (motive, saik'in) bir gereğidir. Çocuğu davranışa yönelten bu güç olmasa ne sınıfta ne de sınıf dışında bir öğretim olur. Sınıf içinde ki öğretim belli bir disiplin içinde

bu güdelere uygun olarak gerçekleştirilir. Yani sınıf içindeki öğretimde yapay (suni) olarak çocuğu disiplinleştirmek zoru vardır. Zamanla çocuk bundan bıkar, daha özgür bir ortamda yine eğitim amaçları doğrultusunda eğitim yapmak ister. İşte, çocuğun ya da gencin bu isteğini karşılayacak olan eğitim şekli ders dışı etkinliklerdir

2.Ders dışı etkinlikler çocuğun ya da gencin yetişkin yaşamına karşı duyduğu bir özlemin “yetişkin hareketlerini taklit etme eğilimi”nin de bir gereğidir. Bilindiği üzere çocuk ya da genç, daha küçük yaşlardan başlayarak büyükler gibi davranmak, onlar gibi çalışmak ister. Görgü kuralları ve diğer davranış şekillerini bu amaçla taklit eder. Bunlar derslerde öğrenilenlerin uygulanmasını içerebileceği gibi yeni durumlara uygun yeni davranış biçimlerini bulunmasını ve uygulanmasını da içerebilir. Gazete çıkarmak, bir temsil hazırlamak, sahnede oynamak, geziler yapmak, koleksiyon hazırlamak, törenler hazırlamak, buralarda görev almak bir sorunu karşılıklı olarak çözmek için “müzakare” yapmak vb. Bu isteklerin karşılanması için gence fırsat ve olanaklar sağlanmalıdır. Bu da ancak ders dışı etkinliklerle gerçekleşebilir. İlkokuldaki çocukların ders dışı etkinliklere yöneltilmesi bunun için gereklidir. Onlar bu gibi işleri kendilerinin de yaptığını gördükçe artık yavaş yavaş büyümekte olduklarının bilincine varırlar.Tabi, biraz sonra da belirteceğimiz üzere bütün bu işlerde öğretmenin anlayışlı rehberliği gereklidir.

3. Ders dışı etkinlikler, çocukta gelişmiş bulunan ilgilerin doyurulmasına fırsat ve olanaklar sağlar. Yapılan psikolojik araştırmalara göre çocuk küçük olduğu oranda pek çok şeye ilgi gösterir. İlgileri çok çeşitli ve belirsizdir. Bir gün öğretmenliğe, bir gün polisliğe, bir gün subaylığa karşı ilgi geliştirir; fakat yaşları ilerledikçe bu ilgiler azalmaya ve belirginleşmeye başlar. Bununla birlikte artık “taklit” dönemi de sona erer ve “yaratıcılık” belirtileri görülmeye başlar. Bu ruhsal gelişimin sona ermeye başladığı ortaokul ve daha çok da lise yıllarında görülür. Ergenlik ve delikanlılık çağları bu bakımdan önemlidir. Çocuk bu zamanda bir çok şey hakkında bilgi edinmek, düşünmek, tartışmak ister. Çocuk bu zamanda henüz gerçek yaşama girmemiştir. Gerçek yaşamın bir örneği olması gereken okul bu zamanda ders dışı etkinlikler yoluyla onun gelişimine yardım eder. Öğretmen “Rehberlik ve Eğitici Çalışmalar”saatinde de diğer ders saatlerinde olduğu gibi demokratik bir hava yaratacak ve çocuğa öyle yardım edecektir. Öğretmen otoritesi de sevgiye dayalı olduğu zaman bir anlam taşır. Sevgiye dayanmayan bir otorite öğretimi verimsiz kıldığı gibi çocuğun kişiliğine de zedeleyebilir. Demokratik davranan bir öğretmen her öğrenciyi onun görüşlerini birer”değer”olarak kabul eder. Eleştirilerinde acımasız değildir. Yapıcı görüşlerde bulunanları takdir eder. Daima

yüreklenirici bir tutum içindedir. Öğrencilerin her an ilerlediğini görmek ona mutluluk verecektir. Öğrencilere konuşma ve kendini ortaya koyma fırsatı vermek onun en temel görevi olacaktır. Bunun hiç biri öğretmenin gerektiğinde söze karışmasını onları eleştirmesini engellemeyecektir. Fakat bunu hastasını dikkate alan bir doktor duyarlılığı ile yapacaktır (Binbaşoğlu, 2000).

## **2.22. Öğrenci Kulüplerinin Tarihçesi**

Öğrenci kulüpleri alan ve kapsamı değişmekle birlikte birçok ülkenin eğitim sisteminde uzun zamandır yer almaktadır ve önemli bir yere sahiptir. Amerika’da 1990’lıların başından itibaren, Japonya’da II. Dünya Savaşından sonraki süreçte ve diğer Avrupa ülkelerinde de 1930’lu yıllardan itibaren öğrenci kulüpleri ders dışı etkinliklerin başında yer almıştır (Berk, 1992).

Türkiye’de 2005 yılına kadar ise kısa bir zaman öncesine kadar okullardaki sosyal etkinlikler çok daha dar bir kapsamda ve eğitsel kollar şeklinde sürdürölmekteydi. Eğitici Kollar, okullarda ders saatleri dışında eğitim etkinliklerinden belli bir bölümün gerçekleşebilmesi için ortak ilgileri bulunan istekli öğrencilerin katıldığı ve rehber öğretmen gözetimi altında doğrudan doğruya öğrencilerce yürütölen eğitici kuruluşlar olarak tanımlanmıştır (MEB, 1983). Her ne kadar eğitsel kol ve öğrenci kulübü kavramları tanımları açısından benzerlik gösterebilir de kapsam bakımından aralarında belirgin farklar vardır. Milli Eğitim Bakanlığı Eylül 2005’te Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğini yayınlamıştır (MEB, 2008). Bu yönetmelikle beraber önceden “Eğitsel Kollar” merkezinde yürütölen sosyal etkinlikler artık “Öğrenci Kulüpleri” uygulamasına yerini bırakmıştır. İlgili yönetmelikte öğrenci kulübü, öğrencilerin öğrenimleri boyunca bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda okul içi ve okul dışı etkinliklerde bulunmalarını sağlamak amacıyla grupla yapılan etkinlikler olarak tanımlanmıştır. Öğrenci kulüplerinin genel amaçları ise; öğrencileri kendine güven geliştirme, sorumluluk duygusu geliştirme, yeni ilgi alanları ve beceriler oluşturmaya yönlendirmektir. Bunun yanında öğrenci kulüplerinin sosyal etkinlikler yoluyla toplum hizmeti yapması amaçlanmaktadır. Toplum hizmeti, öğrencilerin yaş ve bilgi seviyesine uygun olarak her türlü toplum ve çevre sorunlarının çözümüne katkı sağlamak amacıyla yapacakları çalışmalardır (MEB, 2008).

## 2.23. Öğrenci Kulüpleri

Öğrenci kulüpleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir (MEB, 2008).

- Kültür ve Edebiyat Kulübü
- Yayın ve İletişim Kulübü
- Müzik Kulübü
- Resim Kulübü
- Folklor Kulübü
- Tiyatro Kulübü
- Kütüphanecilik Kulübü
- Sivil Savunma Kulübü
- Gezi, Tanıtma ve Turizm Kulübü
- Çevre Koruma Kulübü
- Satranç Kulübü
- Hayvanları Koruma Kulübü
- Sosyal Dayanışma ve Yardımlaşma Çocuk Esirgeme Kızılay Yeşilay ve Benzeri Kulüpler
- Sağlık, Temizlik ve Beslenme Kulübü
- Kızılay Kulübü
- Spor Kulübü
- Bilim Fen ve Teknoloji Kulübü
- Fotoğrafçılık Kulübü
- Trafik Güvenliği ve İlk Yardım Kulübü
- Kültür ve Tabiat Varlıklarını Tanıma Koruma ve Okul Müzesi Kulübü
- İzcilik Kulübü
- Bilinçli Tüketici Kulübü
- Meslek Tanıtma Kulübü
- Demokrasi, İnsan Hakları ve Yurttaşlık Kulübü
- Engellilerle Dayanışma Kulübü
- Yeşili Korumu Kulübü
- Çocuk Hakları Kulübü
- Felsefe Kulübü

## 2.24. Öğrenci Kulüplerinin Niteliği ve Önemi

Öğrenci kulüpleri Türkiye’de yeni bir uygulama olmakla birlikte diğer ülkelerdeki uygulamalardan da yola çıkılarak bazı temel ilke ve özelliklere sahip bir uygulamadır. Dowling-Sendor (2003)’a göre okul kulüplerinde bulunması gereken temel özellikler şunlardır;

- Kulüp öğrenci merkezli olmalı
- Kulüp çalışmalarına katılım gönüllülük esasına dayanmalı
- Okul, en temel ihtiyaçları dışında kulüp giderlerinden sorumlu değildir ( Elektrik ve su gibi ).
- Okul görevlileri disiplin sağlama dışında kulüp çalışmalarında yer almayabilirler.
- Kulüp çalışmaları okuldaki öğretim faaliyetleri ile karıştırılmamalıdır.
- Dışarıdan kişiler doğrudan ya da dolaylı olarak kulüp çalışmalarına müdahale etmemelidir.

## 2.25. Öğrenci Kulüplerinin Amaçları

Öğrenci kulüplerinin amacı, bireyin kendini gerçekleştirme ve içinde yaşadığı topluma uyumlu ve yararlı bir birey haline gelmesi için okul içinde ve dışında çeşitli sosyal etkinliklerin öğrenci grupları halinde gerçekleştirilmesidir. Öğrenci kulüpleri genel olarak bireylerin benlik tasarımıyla gelişmesine katkıda bulunur. Arseven’e göre (1986: 17) eğitim ve öğretimin kalitesinin yükseltilmesinde, öğrencileri yalnız zihinsel yetenekleri ile tanımak yetmez. Öğrencileri, duyuşsal özellikleri ile de tanımak gerekir. Öğrenci kulüpleri öğrencileri duyuşsal özelliklerini ön planda tutarak onların yetenek ve becerilerini geliştirmeyi amaçlar.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğinde (2008), öğrenci kulüplerinin genel amaçları şu şekilde sıralanmıştır:

- Öğrencide kendine güven ve sorumluluk duygusu geliştirme,
- Yeni ilgi alanları ve beceriler oluşturma,
- Bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda çalışmalar yapma,
- Toplum hizmeti çalışmalarının yürütülmesi,

Bu genel amaçlar doğrultusunda öğrencilere (MEB, 2008);

- İnsan haklarına ve demokrasi ilkelerine saygı duyabilme,
- Kendini tanıyabilme, bilimsel hedeflerini belirleyebilme, yeteneklerini geliştirebilme, bunları kendisinin ve toplumun yararına kullanabilme.
- Çevreyi koruma bilinciyle hareket edebilme,
- Kendine ve çevresindekilere güven duyabilme,
- Planlı çalışma alışkanlığı edinebilme,
- Serbest zamanlarını etkin ve verimli değerlendirebilme,
- Girişimci olabilme ve bunu başarı ile sürdürebilme.
- Yeni durum ve ortamlara uyabilme,
- Savurganlığı önleme ve tutumlu olabilme,
- Bireysel farklılıklara saygılı olabilme, farklı görüş, düşünce, inanç, anlayış ve kültürel değerleri hoşgörü ile karşılayabilme,
- Aldığı görevi istekle yapabilme, sorumluluk alabilme,
- Bilimsel olarak veya başkalarıyla iş birliği içinde çevresindeki toplumsal sorunlarla ilgilenebilme ve bunların çözümüne katkı sağlayacak nitelikte projeler geliştirebilme ve uygulayabilme,
- Grupça yapılan görevleri tamamlamak için istekle çalışma ve gruba karşı sorumluluk duyabilme, gibi tutum, davranış ve becerilerin kazandırılması amaçlanır (MEB, 2008).

## **2.26. Öğrenci Kulüplerinin Çeşitleri**

### **2.26.1. Derslerle ilgili kulüpler**

Bu bir dersin daha iyi öğrenilmesini amaç tutan bir etkinlik çeşididir. Yabancı dil kulübü, matematik kulübü, botanik kulübü gibi.

### **2.26.2. Ulusal Duyguları Kuvvetlendirici Kulüpler**

İzcilik, Kızılay gençlik kulüpleri böyledir. Okullarımızda “Kızılay” bir kol tarafından yürütülmektedir. Okulda her öğrenciye kadar uzandığı için buna eğitsel anlamda “kulüp” demek daha doğrudur.



### **2.26.3. Hizmet Kulüpleri**

Okula ya da çevresine hizmet etmeyi amaç edinen kulüplerdir. Okula yeni gelen öğrencileri “okula alıştıırma kulübü”, bahçeyi güzelleştirme kulübü gibi.

### **2.27.4. Özel ilgi, merak ve eğlence kulüpleri**

Pul koleksiyonculuğu kulübü, ulusal oyunlar kulübü, fotoğrafçılık kulübü, şiir kulübü, yeni yayınları tanııtma kulübü vb. kulüpler şeklinde ayrılabilirler (Binbaşıoğlu, 2000).

## **2.28. Ders Dışı Etkinliklerde Yönetici ve Öğretmenlerin Rolü**

### **2.28.1. Okul Yönetiminin Sorumluluğu**

Ders dışı etkinlikler, yöneticiden bazı özveriler ister. Ders dışı etkinliklerin başarıya ulaşması, yöneticinin tutumu ile de ilgilidir.Bu nedenle onun uygulamasının oldukça güç bir iş olduğunu söylemek ve kabul etmek zorundayız.Eğitimde hangi iş kolay olur ki.Yönetici olarak, herhangi bir öğretim kurumuna atanan bir kimsenin bunu,önceden bilmesi gerekir.Yönetici, ders dışı etkinliklere, hiç değilse derslere verilen önem kadar önem vermek gerektiğinin bilincine varmış olmalıdır.Bu bilince ulaşan kimse bunu benimser;sıkıntılara katlanır.Bu yapılmışsa, ders dışı etkinliklerin bir kısmı yöneticilerin hoşlanmayacağı bir biçimde gelişme gösterebilir.Bu durumda yönetici ortaya çıkabilecek sorunları önceden karşılamının plan ve hazırlığı içinde bulunmalıdır.Bunun için, o mesleğe ilişkin görüş ve bilgisini artırmak gereğini duymalıdır.Yönetici ve onun yardımcıları,bu konuyu ne kadar benimser bu konuda ne kadar anlayışlı olursa başarı oranı da o kadar yüksek olacaktır.Bu nedenle çalışma ortamını iyi hazırlamak gerekir.Çorak toprakta bir şey yetişmez.Yönetici zaman zaman okuldaki ders dışı etkinlikleri denetlemeli ve değerlendirme toplantılarına katılmalıdır.Yönetici yılda bir iki kez yapılacak değerlendirme toplantılarına da katılmalı bura da öğrencilerin kendi kendilerini hatta yöneticinin kendi tutumunu nasıl eleştirdiklerini görmelidir.Yönetici bunu doğal bir eğitim olayı olarak görmeye alışmalıdır.Okulda yönetici aynı zamanda bir eğitici olduğunu unutmamalı öğrencilerin yanılığlarını,hoş olmayan davranışlarını,soğuk kanlılıkla karşılamayı öğrenmelidir (Binbaşıoğlu, 2000).

Müdür, sosyal etkinliklerin yönetmeliğe uygun ve verimli olarak yürütülmesinden sorumludur. Danışman öğretmen; kulüp çalışmalarında öğrencileri, yaratıcı ve özgün fikirler üretmeye teşvik eder. Çalışmaların genel gözetim ve rehberliğini sağlar.

Çalışmaların seyrini takip ederek sonucu, sosyal etkinlikler kuruluna bildirir. Kulüp çalışmaları ile ilgili yazışmaları koordine eder (MEB, 2008).

### **2.28.2. Öğretmenin Sorumluluğu**

Okulun öğretmenleri de her şeyden önce, ders dışı etkinlikleri benimsemelidir. Öğretmenler arasında bu konuda görüş birliği bulunmazsa işler yürümez. Her öğretmen kendi dersini “önemli” sayma eğiliminde olur. Bundan kurtularak ders dışı etkinlikleri benimsemek oldukça güç bir iştir. Öğretmen önceden bunu bilmelidir. Her öğretmen, ders dışı etkinliklerden birinin rehberliğini ya da sorumluluğunu üzerine almalıdır. Başboş bırakılan etkinliklerden eğitsel bir yarar sağlanamaz. Öğretmen, öğrencilerin gerek bireysel olarak, gerekse kümece yapacakları etkinliklerde onlara rehberlik yapacaktır..Bu nedenle öğretmen, ders dışı etkinliklerdeki ödevini temel ödevlerinden saymalıdır.Her öğretmen, rehberliğini yapacağı ders dışı etkinliklere karşı özel bir “ilgi” duymalıdır.Böyle bir ilgi olmazsa, işler bir angarya gibi görülür.Bundan da olumlu bir sonuç alınamaz.Çalışmaktan zevk almak, ileri başarılar için de gereklidir.Ders dışı çalışmalarda rehberlik görevini alan öğretmenlerde genel öğretmenlik niteliklerinin yanında, bir de yaptığı işin gereği olan niteliklerin bulunması gerekir.Bu çalışmaları yöneten öğretmenlerin önce demokratik tutum ve davranışlar içinde bulunması ve öğrencilerine de bu bakımlardan örnek olmaları gerekir. Bunların başlıcaları şunlar olabilir:

- 1.Kişiye ve onun görüşlerine saygılı olmak;
- 2.Sorunları kişilerin çözebileceğine dair inancı bulunmak;
- 3.Öğrencilerle olan ilişkilerinde tarafsız ve hak sahibi olmak;
- 4.Sorunların karşısında iyimser, hoş olmayan durumlara karşı hoşgörülü olmak ve ceza vermekten kaçınmak;
- 5.Daima öğrencilerine yardım edici bir tutum içinde bulunmak;
- 6.Öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre onları yönetmek;
- 7.Emir ve baskı yerine, rehberlik anlayışı içinde bulunmak;
- 8.Öğrencilerine karşı, içten olmak, açık davranmak ve sevecen hareket etmek.

Ders dışı etkinliklere rehberlik eden öğretmen, yukarıda yöneticiler için saydığımız diğer nitelikleri de üzerinde taşımalıdır. Olayları olduğu gibi görmek ve kabul etmek, soğuk kanlı olmak, eleştirileri hoş karşılamak, diğer öğretmen ve öğrencilerle “işbirliği ruhu içinde çalışmak” bunların en önemlileridir. Ayrıca öğretmenin, ders dışı etkinliklerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde de teknik bilgisi olmalıdır. Bundan başka birlikte çalıştığı öğrencileri iyi tanımalıdır. Bu nitelikleri olan ve teknikleri bilen bir öğretmen, ders dışı etkinliklerde, üzerine düşen ödev ve sorumlulukları yerine getiriyor demektir. Öğrencileri ne tamamen boş bırakmak ne de yaptıkları her hareketi adım adım izlemek doğru olur. Jean Piaget’in öğrencilerin kendi kendilerine yönetimi konusu için dediği gibi ders dışı etkinliklerin asıl değeri, öğretmenin onu kullanımına bağlıdır. Öğretmenin ders dışı etkinliklerdeki sorumluluğu, yönetmeliklerde de gösterilmiştir. Bu konu da en son çıkan “Eğitici Çalışmalar Yönetmeliği”ni okumak yeter (Binbaşoğlu, 2000).

Bunu yanında Sınıf Rehber Öğretmenleri ise, belirlenen kulüplerin amaçları ve çalışmaları hakkında öğrencileri bilgilendirir. Öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre belirlenen kulüplere göre üye olmalarını sağlar. Kulüplere öğrenci seçiminde danışman öğretmenle iş birliği yapar. Okulda ve çevrede yapabilecekleri toplum hizmetlerini öğrencilere tanıtır. Öğrencileri ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda toplum hizmeti çalışmalarına yönlendirir. Gönüllü veli; Proje önerilerinin hazırlanmasında ve proje uygulanması sırasında yardımcı olur. Etkinliklerin, bireysel veya gruplar hâlinde yapılmasına katkı sağlar. Okul dışı çalışmalarında öğrencilere yardımcı olur. Gerekliğinde çalışmalara maddî destek sağlar (MEB, 2008).

### **Ders Dışı Etkinliklerin Değerlendirilmesi**

“Ders dışı etkinlikler”, rastgele çalışmalar değil, ders programlarının dışında yapılan eğitim çalışmalarıdır. Bu nedenle tüm diğer derslerde olduğu gibi, ders dışı etkinliklere ayrılan zamanın da çok iyi kullanılması gerekir. Bu da ancak yapılan çalışmaların sık sık denetlenmesi ve değerlendirilmesiyle olabilir. Eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme, bir eğitsel çalışma olan ders dışı etkinlikler için de gereklidir. Öğrencilere “istenen” davranışlar kazandırılıp kazandırılmadığının saptanması buna bağlıdır. Bu kadar da değil. Ders dışı etkinliklerin değerlendirilmesinin daha başka yararları da vardır. Bu yararları şöyle sıralayabiliriz:

- 1.Yapılan çalışmaların düzeltilip geliştirilmesini sağlamak;
- 2.Amaçlar ile çalışmalar arasındaki uyumun sağlanmasına katkıda bulunmak;
- 3.Öğrencileri doğru yönde güdüleyerek “istenen” davranışlara yöneltmek;
- 4.Öğrencilerin kendilerini tanımalarına yardımcı olmak;
- 5.Ders dışı etkinliklerin değerlendirilmesi sırasında elde edilen verileri diğer derslerde de özellikle Rehberlikle ilgili çalışmalarda kullanmak.

Görüldüğü gibi, ders dışı etkinliklerin değerlendirilmesi birçok yönden yararlıdır. Bu yararlar bilindiğinde, bu işin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Değerlendirmenin önemini kavramak yetmez. Bu işin neye göre, ne ile nasıl yapılacağını da bilmek gerekir. Bu nedenle, ders dışı etkinliklerin değerlendirilmesinde kullanılacak teknikler ile ölçütler iyi bilinmelidir (Binbaşıoğlu, 2000).

### **2.30. Okul ve Boş Zamanların Değerlendirilmesi**

Zaman yönetimi amaçlara ve hedeflere ulaşmada önemli bir kaynak olan zamanı verimli kullanma çabasıdır. Günümüzde zaman kullanımı ya da yönetimi kişiler açısından çok önemlidir. Zaman yönetiminin önemi yalnızca zamanın kontrolü anlamına gelmemektedir, fakat zaman kontrolü insan hayatının değerini arttıran en önemli unsurlardan birisidir (Alay, 2000).

Günümüzde örgün eğitim içerisinde boş zaman eğitimi veren kuruluşların en önemlilerinden birisi de okullardır.

### **2.31. Genel Olarak Okulların Boş Zaman Eğitimindeki İşlevleri**

Okulların boş zaman eğitimi bakımından çeşitli işlevleri aşağıdaki gibi özetlenebilir.

a) Bireyin değerinin artırılması ve onun yaşamında mutluluğu elde etmesi yönünden ona yardımcı olmak. O halde okullar, gence, boş zamanlarını iyi ve değerli bir biçimde kullanmalarını öğretmekle sorumlu temel kurumlardır.

Okul, bireyi, sadece yaşamı kazanması için eğitmez, aynı zamanda onu yaşamaya da hazırlar. Bireye yaşamasını öğretmesi yollarından birisi de boş zaman eğitimidir.

b)Bireyin boş zaman ilgilerini uyandırmak ve onu şekillendirmek, bu konuda tutum ve değer geliştirmek.

c)Boş zaman becerilerini öğretmek. Okul, boş zamanı kullanmakta gereksinim duyulan tüm becerileri ve doyum sağlayıcı becerileri vermek için ideal olarak en uygun yerdir. Bazı beceriler vücut gelişimini, hareketliliği ve motor koordinasyonu sağlamaya yardım eder. Oyunlar, atletizm, çeşitli sporlar ve danslar gibi. Koşma, okçuluk gibi bireysel ya da iki kişilik (Tenis gibi) ya da grup halinde (Voleybol) olabilir. Okulların vereceği bazı beceriler, bireyin güvenliğine ve hayatta kalmasına katkıda bulunarak zevk verir ve doyum sağlar. Otomobil kullanma ve yüzme gibi. Bazıları ise ellerin yaratıcı olarak kullanılmasını sağlar. Resim, heykel, ağaç işleri, el işleri gibi. Bazıları da bireye etkin iletişimi sağlar. Edebiyat, yazma, okuma gibi.

d)Boş zaman değerlendirme olanak ve hizmetleri sağlamak.

e)Fiziksel kaynakları boş zamanların değerlendirilmesi için geliştirmek ve yararlanmak.

f)Bireyleri boş zaman liderliği için hazırlamak.

g)Diğer toplulukların kurumları ile sorumluluklar, ilgiler ve kaynaklar yönünden işbirliğine gitmek.

Okuldan boş zamanların değerlendirilmesi amacıyla yararlanılması farklı iki görüşe yol açmıştır (Tezcan, 1993).

### **2.31.1. A. Olumlu Görüşü Savunanlar**

a) Okul bu alanda kaynaklara sahiptir. Boş zamanların değerlendirilmesinde araç gereçlere sahiptir. Ayrıca bu olanak ve alanları denetleme gücündedir.

Okul, belirli bir nüfusun toplandığı bölgelerde merkezdir. Çocuklar ve yetişkinler kolayca gelebilirler.

b) Eğitimle boş zamanların değerlendirilmesi amaçları aynıdır. Birbirine benzer ve birbirini tamamlar. Böylece okul, öğretmenleri yeniden eğiterek iki alana da hizmet sağlayabilir (Tezcan, 1993).

### **2.31.2. B.Olumsuz Görüşü Savunanlar**

- a) Okulun temel görevi eğitimidir.
- b) Öğretmenler boş zaman liderliği için uygun değildir. Özellikle arzulanan boş zaman değerlendirme liderliğine karşı gelirler. Liderlik yöntemleri onlara uygun değildir.
- c) Okulun farklı iki işlev için ayrı mali kaynak sağlaması zordur. Hatta yeterli olarak klasik eğitim için mali olanakları yoktur.

Bugün olumlu görüşü savunanlar daha çok kabul görmektedirler. Boş zaman eğitiminin, örgün eğitimde müfredat programı yoluyla mı, yoksa informal olarak müfredat dışı bir yöntemle mi verilmesinin daha uygun olacağı hususu da tartışılmıştır. Çeşitli ülkeler bu konuda farklı yöntemler geliştirmişlerdir (Tezcan, 1993).

### **2.32. Okulların Boş Zaman Eğitiminde Uyguladıkları Çeşitli Yöntemler**

#### **2.32.1. A. Resmi Müfredat Programlarına Bazı Dallarını Almak**

Bu yöntemde müfredat programlarında boş zaman sanatları temel yeri alırlar. Fiziksel eğitim, lisan, grafik sanatlar, toplumsal incelemeler öğrencinin kişisel boş zaman değerlendirme kaynaklarına katkıda bulunmak için sınıflarda öğretilir. Bir başka biçimde, boş zaman değerlendirilmesi konularına başka derslerin programlarında yer verilir.

A.B.D. de bazı okulların boş zaman sorunlarına yaklaşımları da kumar, alkol kullanma, suçluluk, uyuşturucu madde alışkanlığı gibi toplumsal sorunların işlenmesi biçimindedir. Bunlar öğretimin bir parçasını oluştururlar. Böylece bu gibi eylemler hakkında sağlıklı ve bilgili tutumlar yaratılmak istenir (Tezcan, 1993).

#### **2.32.2. B. İnfomal Eğitim Biçiminde**

Burada, yöntem ve içerik yönünden informal boş zaman değerlendirme eğitimi yapılır. Okul saatleri dışında, yani sınıf dışı çalışmalar biçiminde gerçekleştirilir. Oyun, spor gibi. Bu yöntemde deneysel programlarda takip edilebilir. Uçuş, kayak öğretimi, dalgıçlık gibi (Tezcan, 1993).

#### **2.32.3. C.Okul Merkezli Boş Zaman Değerlendirme Programları**

Özellikle A.B.D. de geliştirilmiş bir yöntemdir. Bu yöntemde okul, sadece öğrencilerin değil, tüm topluluğun boş zaman değerlendirmesi gereksinimini sağlayan bir merkezdir.

Programlar her yaşa ve çeşitli ilgilere olanak verecek biçimde hazırlanır. Günün her saatinde hizmet sağlanır. Topluluk merkezli okul tipi, eski, akademik tip okula, özellikle boş zaman değerlendirme eğitimi bakımından karşıdır. Geleneksel akademik okul, kitaba yönelmiştir. Bilim dalları esastır ve hatırlama yoluyla çeşitli dallar konular halinde verilir. Çocuğun kişiliğinin gelişmesi ihmal edilir. Topluluk merkezli okul tipi çocuğa yönelmiştir. Onun kendini ifade etmesine yardımcı olur. Ona asgari olarak standartlaştırılmış bir etkinlik özgürlüğü tanır. İlgilerden yararlanılması, program planlama temeline dayanır (Tezcan, 1993).

### **2.33. Ülkemizdeki Durum**

#### **2.33.1. A. Genel Olarak**

Ülkemizde, okullarda bilinçli ve ayrı bir boş zaman eğitimine önem verildiğinden söz edilemez. Oysaki eğitimin genel amaçları arasında, çocuğun boş zamanını iyi bir biçimde değerlendirmesi için okula sorumluluklar yüklenmiştir. Fakat gerekli müfredat, yani içerik verilemediği için uygulamada bu amaç gerçekleşmemiştir. Ayrıca okullardaki eğitsel kol etkinlikleri de yetersiz kalmaktadır. Bu etkinlikler okul saati dışına taşamamaktadır. Bu nedenle etkin bir boş zaman eğitimine olan gereksinimimiz ortadadır.

Amaçlar arasında, öğrencinin “boş zamanlarını temiz ve yararlı işlerle geçirme”, “güzel sanatları sevme” gibileri yer almaktadır. Fakat bunların gerçekleştirilmesini sağlayacak olanaklar hazırlanmamıştır. Örneğin okul saatleri dışında bu işleri yönetecek ve eğitecek önderler yoktur. Boş zaman konuları ile ilgili ders saatleri çok az yada yoktur (Tezcan, 1993).

#### **2.33.2. B. Eğitsel Kulüpler**

İlk ve orta öğretim yönetmeliklerinde çeşitli eğitsel kulüplerin kurulması ve bunların öğretmenler tarafından yönetilmesi zorunlu kılınmıştır. Bu kulüplerin örneğin, temizlik, kitaplık, sağlık, ağaçlandırma, hayvanları koruma, temsil ve folklor, oyun ve spor, beslenme, trafik, turizm gibi konularda kurulması öngörülmüştür. Öğretmenler rehberliğinde çalışmaların yürütüleceği belirtiliyor. Fakat uygulamada, bu kulüp çalışmalarının okul saatleri dışında yapılmadığı ve haftada bir saatlik bir ders olarak da yapılmayıp boş geçirildiğini çeşitli öğretmenlerle görüşmelerimizden saptadık.

Ortaöğretimde de bu kulüpler öngörölmüş olmakla birlikte, etkin bir biçimde uygulanamamaktadır. Sadece spor, müzik ve temsil kulüplerin okul saatleri dışında da çalışmaları bazı okullarda görölmektedir. Faka yasal olarak okul saatleri dışında çalışmak zorunluluğu yoktur. Kimi öğretmenler, kendilerini arzuladıkları takdirde, okul saatleri dışında çalışma yapmaktadırlar. Fakat böyle öğretmenlerin sayısı çok azdır. Eğitsel kulüp çalışmalarının bazılarında öğrencilerin ilgileri dikkate alınmaktadır. Fakat bazıları ise, sadece yönetmelik gereğince yapılması gereken çalışmalar olduğu için zayıf kalmaktadır. Ayrıca boş zaman eğitimini sadece öğrenciler yönünden değil, yetişkinler yönünden de düşünmek, ele almak, ölkemiz için gereklidir. Yetişkinlere yönelik boş zaman eğitimi sadece okuma yazma öğretimi biçiminde oluşmaktadır. Ayrıca bazı teknik kurslar da verilmektedir. Gezici köy kadınları ve erkek kursları bunlara birer örnektir. Fakat bunlar daha çok belirli bir mesleğin öğretilmesine yönelik çalışmalardır. Okullar, gelişmiş ölkelerde, yetişkinlere yetişkinlere yönelik eylemlerde de bulunurlar. Gece okulları, mektupla öğretim v.s.gibi. Vatandaşlık öğretimi, ana-baba eğitimi, ilk ve orta öğretim kursları mesleksel kurslar ve üniversite kursları, okulların yetişkinlere yönelik başlıca etkinlikleridir. Ayrıca edebiyat, sanat değerlendirme, resim, heykeltıraş, müzik, dans, dikiş, fotoğrafçılık gibi sanata yönelik alanlarda yetişkin eğitimi müfredat programlarında yer alır. Bunun gibi işletme ve güncel olayları içeren programlara da tanık olmaktadır.

Alelade okul müfredat programından boş zamanların değerlendirilmesi programına geçiş, aşağıda belirtilen düzenlemeleri gerektirir.

- 1) Düzenli sabit zaman çizelgesinden, esnek zaman çizelgesi hazırlama,
- 2) Çok sayıda öğretmenle iletişim kurulan çalışma saatlerinden, birkaç öğretmenin çalışma saatlerine geçiş,
- 3) Emredilen zorunlu müfredat programından, çocukların ve gençlerin gereksinim ve ilgilerini ifade eden bir programa geçiş,
- 4) Gönülsüz programdan gönüllü programa geçiş,
- 5) Hoşlanılmayan grup durumundan hoşlanılabilen grup durumuna geçiş,
- 6) Toplumsal olmayan durumdan toplumsal duruma geçiş,
- 7) Resmen örgütlenilmiş durumdan, informal olarak örgütlenilmiş duruma geçiş (Tezcan, 1993).



## **2.34. Günümüz Okullarında Boş Zaman Eğitimi Gerektiren Nedenler**

Bunları aşağıdaki noktalar etrafında toplayabiliriz.

### **2.34.1. A. Eğitim Amaçlarının Gerçekleştirilmesi İçin**

Ülkemiz eğitim sisteminde genel amaçlar arasında yer alan “...yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler yetiştirmek” ve daha önceki amaçlar arasında bulunan “Boş zamanlarını, kendisine ve topluma yararlı olacak biçimde okuma, güzel sanatlar, oyun, spor, gezi, eğlence, başka yollarla değerlendirir.” gibi amaçlar ve bunların gerçekleştirilmesi çabaları, okulların bu konuda sorumluluk almasıyla gerçekleşir.

### **2.34.2. B. Toplumsallaşma Süreci İçin**

Okul, toplumsallaşma araçlarından birisidir. Okul, çocuğa boş zamanlarını değerlendirme olanakları sağladığı ölçüde onun toplumsallaşmasını kolaylaştırmaktadır.

### **2.34.3.C. Kültür Aktarma Yönünden**

Bir toplumun kültürünün genç kuşaklara aktarılma yollarından birisi de kuşkusuz, boş zaman eğitimidir. Örneğin o kültürün sanatı, edebiyatı, sporu, oyunları okullar yoluyla boş zaman etkinlikleri biçiminde aktarılır.

### **2.34.4. D.Eğitmcilerin Eğitimi İçin**

Boş zaman eğitiminde yararlanılan mesleksel liderler aynı zamanda birer eğitimcidirler. Bugün A.B.D. de böyle boş zaman eğitiminde bulunan mesleksel liderler yetiştirilmektedir. İşte okullar bu kişilerin eğitimini üzerine alarak bu alana katkıda bulunmaktadır .

### **2.34.5. E. Okul İçi ve Okul Dışı Etkileşimin Gerçekleşmesi**

Bugün okullar hem öğrencinin ve hem de çevre halkının boş zaman değerlendirme eğitimini üzerlerine almışlardır. Hem müfredat, hem de müfredat dışı programlar düzenleyerek bu konuda işlev sahibi olmuşlardır. Böylece okul çevre ilişkileri gerçekleştirilmiş olmaktadır.

### **2.34.6. F. Okul Başarısını Tayin Yönünden**

Öğrencinin okul dışı ya da müfredat dışı etkinliklere katılması onun okul başarısını olumlu bir biçimde etkilemektedir. İşte boş zamanlarında spor, müzik, güzel sanatlar,

folklor gibi dallarla uğraşan öğrenciler öğrenimlerinde başarılı olmaktadır. Yani boş zaman etkinliklerine etkin olarak katılım, başarıyı tayin eden zihinsel olmayan etkenler arasındadır. Öğrenci bu yoldan sağlıklı, dinç, sağlam bir kişilik geliştirmektedir.

#### **2.34.7. G. Oyunun Eğitsel Bir Araç Olarak Ele Alınışı Yönünden**

Dewey ve Montessori gibi eğitimciler çocuğun oyun etkinliğini ve öğretimde bir araç olarak ele almışlardır. İşte günümüz okulları, boş zaman değerlendirme araçlarından olan oyunu, öğretimin etkinliği açısından ele almaktadırlar.

#### **2.34.8. H. Sosyo-Kültürel Bütünleşmeyi Sağlamak İçin**

Eğitimin toplumsal rollerinden birisi de o toplumda sosyo kültürel bütünleşmeyi sağlamaktır. Farklı etnik gruplar ve sosyo-ekonomik gruplar arasındaki bütünleşmeyi ,kaynaşmayı sağlamak eğitimin rolleri arasındadır.Bütünleşmeyi sağlama rollerinden birisi de boş zaman eğitimidir.Örneğin farklı bölgelerin halk oyunlarını öğrenen birey o bölgelerin kültürünü paylaşır, benimser, sever.Aynı biçimde farklı bölgesel sanatların,kültürel özellik gösteren boş zaman değerlendirme biçimlerinin yaygınlaştırılması bütünleşmeyi sağlar (Tezcan, 1993).

#### **2.35. Ülkemizde Boş zamanların Yararlı Olarak Değerlendirilmesinde Çocuğa Sağlanan Olanaklar**

Çocukların boş zamanlarını yararlı olarak değerlendirmelerinden söz edilirken, onların etken, kişiliklerini geliştirici eylemlerde bulunmaları anlaşılır. Böylece çocuk, boş zamanlarında belirli alanlardaki ilgilerini geliştirir ve beceri kazanır.Boş zaman etkinlikleriyle çocuk, yeteneklerini keşfetmek olanağını bulur ve kişiliğini daha iyi tanıma fırsatı elde eder.İşte, yeteneklerini bu gibi etkinliklerle tanıyan, ilerde meslek seçiminde de başarılı olabilir. Çünkü boş zaman etkinlikleriyle çocuk, yeteneklerini geliştirmiştir. Örneğin ülkemizde izcilik etkinliklerinde fıkra anlatan, taklit yapan, hitabet ve topluluk önünde konuşma alışkanlığı elde eden ve bugün profesyonel tiyatro sanatçısı olan birçok kimse vardır. Acaba ülkemizde çocuğa bu yönden yararlı olabilecek ne gibi hizmetler ve olanaklar sağlanmaktadır? Bu konuda çeşitli kamu ya da özel kuruluşların birkaç hizmeti belirtilebilir:

a) Okulların sağladıkları ders dışı etkinlikler yararlı boş zaman değerlendirmeye yöneliktir. Örneğin halk oyunları, müzik, resim, tiyatro ve edebiyat kol çalışmaları gibi.

- b) Kùltür Bakanlığının çeşitli illerdeki çocuk kitaplıkları ve tiyatrolarda çocuk oyunları. Çocuk oyunları çok sınırlı kalmakla birlikte, çocuk kitapları daha yaygın ve eğitici nitelikteki öykü ve yapıtları içermektedir. Sergiler ve müzeler de diğer yararlı hizmetler arasındadır.
- c) Çeşitli spor salonları ve spor alanları da bir başka etkinlik alanını oluşturmaktadır.
- d) Çocuğun eğlenmesini sağlamak amacıyla büyük kentlerimizdeki ticari kuruluşların lunapark v.s. gibi hizmetleri de bu arada sayılabilir.
- e) Bazı bankaların açtıkları çocuk resim sergileri, çocuklar için açılan çeşitli yarışmalar ve çocuk kitapları yayınları.
- f) TRT'nin radyo ve TV' daki çocuk ve gençlik programları.
- g) Bazı gazetelerimizin, yayınevlerinin ve resmi kuruluşlarımızın yayınladığı çocuk kitapları, dergileri ve çocuk sayfaları.
- h) Bazı gönüllü kuruluş ya da kùltür derneklerinin çalışmaları.

Bu saydığımız olanaklar ve hizmetler ÷lkemiz çocukları için son derece sınırlı ve yetersiz kalmıştır. Aslında çocuğun boş zaman eğitimini bilinçli olarak tüm ÷lkeye yaygınlaştırmak ve hizmetler sağlayacak biçimde yurt ölçüsünde planlamaya gitmek gerekir (Tezcan, 1993).

### **2.36. Eğitsel Kulüp Faaliyetleri**

Okullarda "Eğitsel Kulüpler" olarak bilinen etkinlikler, ders dışında, eğitimin amaçlarına uygun olarak, öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda yapılan grup etkinlikleridir. Öğretmenlerin kişiliklerini geliştirmeyi, toplumsallaşmalarını ve demokratik yaşam biçimini öğretmeyi amaçlar. Kulüp faaliyetleri okul yönetiminin bilgisi ve öğretmenlerin rehberliği altında yapılan planlı, programlı, düzenli çalışmalardır. Eğitsel kulüp faaliyetleri Tebliğler dergisinde (1989) yayınlanan "Ders Dışı Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri Yönetmeliği"nde okuldaki öğretimle ilgili ödevler, hazırlık çalışmaları, alıştırma çalışmaları gibi konularla birlikte "Eğitici Çalışmalar" adı ile yer almakta ve eğitici çalışmalar yönetmelikte, "okulda ders saatleri dışında, eğitim etkinliklerinden belli bir bölümün gerçekleşebilmesi için ortak ilgileri bulunan istekli öğrencilerin katıldığı ve Rehber Öğretmen gözetimi altında doğrudan doğruya öğrenciler tarafından yürütölen eğitici etkinlikler" olarak tanımlanmaktadır (Madde 5). Yaygın adı

ile “Eğitsel Kol Faaliyetleri” olarak bilinen çeşitli etkinliklerin yönetmelikte, öğrencinin okulda yayın faaliyetlerine katılması;folklor çalışmalarında, sportif karşılaşmalarda, sahne sanatlarında ve benzeri faaliyetlerde rol alması gibi eğitici kollarda başarılı çalışmalar yapması halinde, ilgili ders öğretmenin, bu etkinlikleri,”ders içi” ve eğitimi tamamlayıcı çalışmalar olarak da “notla” değerlendirebileceği belirtilmektedir (Özgüven, 2000).

### **2.37. Eğitsel Kulüp Faaliyetlerinin Amacı**

Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları içerisinde yer alan ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak maddesi eğitsel faaliyetlerinin önemini içinde barındırmaktadır (Meb, 2001). Milli Eğitim'in amaçlarından olan bilgi, beceri, davranışlar ve iş görme alışkanlığı kazandırma çalışmaları, sadece müfredatta yer alan derslerle değil aynı zamanda eğitsel faaliyetlerle de sağlanabilir. Öğrencilerin eğitsel kulüp faaliyetlerinde edindiği tecrübelerle iş sahibi olduğuna çok defa rastlanmıştır. En son yayınlanan “Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği”nin 5. maddesinde sosyal etkinliklerin amacı, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak; öğrencilerin Atatürk İlke ve İnkılâplarına, Anayasanın başlangıcında ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı yurttaşlar olarak yetişmelerine, yeteneklerini geliştirerek gerekli donanımı kazanmalarına katkıda bulunmaktır şeklinde tanımlanır.

Bu amaca uygun olarak da öğrencilere şu tutum, davranış ve becerilerin kazandırılmasına çalışılır:

- İnsan haklarına ve demokrasi ilkelerine saygı duyabilme,
- Kendini tanıyabilme, bireysel hedeflerini belirleyebilme, yeteneklerini geliştirebilme, bunları kendisinin ve toplumun yararına kullanabilme,
- Çevreyi koruma bilinciyle hareket edebilme,
- Kendine ve çevresindekilere güven duyabilme,
- Planlı çalışma alışkanlığı edinebilme, serbest zamanlarını etkin ve verimli değerlendirebilme,
- Girişimci olabilme ve bunu başarı ile sürdürebilme, yeni durum ve ortamlara uyabilme,

- Savurganlığı önleme ve tutumlu olabilme,
- Bireysel farklılıklara saygılı olabilme; farklı görüş, düşünce, inanç, anlayış ve kültürel değerleri hoşgörü ile karşılayabilme,
- Aldığı görevi istekle yapabilme, sorumluluk alabilme,
- Bireysel olarak veya başkalarıyla iş birliği içinde çevresindeki toplumsal sorunlarla ilgilenebilme ve bunların çözümüne katkı sağlayacak nitelikte projeler geliştirebilme ve uygulayabilme,
- Grupça yapılan görevleri tamamlamak için istekle çalışabilme ve gruba karşı sorumluluk duyabilme (Milli Eğitim Mevzuatı, 2005).

### **2.38. Kulüp Faaliyetlerinin Okul ve Öğrenciler İçin Önemi**

Eğitsel faaliyetlerin mutlaka kişiye uygun yaşta yaptırılması gerekir. Okullarda erken yaşta eğitsel faaliyetlerle tanışan öğrenci, keşfedeceği ilgi ve yeteneğini geliştirme şansı bulabilir. Bu yüzden eğitim kurumlarında, öğrencilerin ilgi duyduğu eğitsel çalışmalara katılımı son derece önemlidir. Öğrencilerin birbirine benzer yönleri göz önünde tutularak bir araya getirilmesi ile sınıflar oluşturulur. Sınıfları oluşturmaktaki amaç öğrenmeyi kolaylaştırmaktır (Başaran, 2006).

Eğitsel faaliyetlerde ise öğrenciler ilgi ve istekleri doğrultusunda bir araya gelerek eğitsel kulüpleri oluşturur. Eğitsel kulüpler etkileşim yolu ile medeni cesaret kazandıracığı, öğrenmeyi hızlandıracığı gibi aidiyet duygusunun gelişimine de katkı sağlayacaktır. Toplum içerisinde karar alma, seçme seçilme gibi temel demokratik hakları kavrayacaktır (Çınar, 2002).

### **2.39. Eğitsel Kulüplerin Türleri**

Yönetmelikte eğitimin genel amaçlarına uygun olması koşuluyla, eğitsel kulüp faaliyetlerinin türü ve sayısı sınırlanmamıştır. Eğitsel çalışmaların düzenli ve etkili bir şekilde yürütülebilmesi için açılan veya açılacak bazı eğitsel kulüpler aşağıda belirtilmiştir (Özgüven, 2000).

Yayın ve Okul Gazetesi Kulübü

Doğa ve Köycülük Kulübü

Müzik Kulübü

Sağlık, Temizlik ve Görgü Kulübü

Folklor Kulübü	Spor Kulübü
Temsil Kulübü	Havacılık Kulübü
Kültür ve Edebiyat Kulübü	Fotoğrafçılık ve Resim Kulübü
Kitaplık Kulübü	Koleksiyonculuk Kulübü
Okul Kooperatif Kulübü	Bahçe ve Çevre Düzenleme Kulübü
Gezi ve İnceleme Kulübü	Ormancılık ve Ağaçlandırma Kulübü
İzcilik Kulübü	Çocuk Bakımı ve Huzurevlerini Ziyaret Kulübü
Eski Eserleri Tanıtma ve Koruma Kulübü	Hayvanları Koruma Kulübü
Sosyal Yardım Kulübü	Çevreyi Koruma Kulübü
Yeşilay Kulübü	Turizm Kulübü
Kızılay Kulübü	Trafik Kulübü

Milli eğitim bakanlığının 2005 yılında değişen sosyal etkinlikler yönetmeliği ile kollar kulüp adını almış ve kulüp çalışmalarının işlevselliği arttırılmıştır.

#### **2.40. Eğitsel Kulüplerin İşleyişi ve Yönetimi**

MEB, (2008) Sosyal etkinlikler yönetmeliğinde, yönetmeliğin amacını şöyle özetlemiştir: resmî, özel ilköğretim ve ortaöğretim okul, kurumlarında ders programlarının yanında öğrencide güven ve sorumluluk duygusu geliştirmeye, yeni ilgi alanları oluşturmaya ve beceriler kazandırmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü ile toplum hizmeti çalışmalarının usul ve esasları düzenlemektir.

Sosyal etkinlik çalışmaları aşağıda belirtilen esaslar çerçevesinde yapılır;

a) Danışman öğretmenler, ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ders yılı başında yapılan öğretmenler kurulunda belirlenir. Gerektiğinde bir öğrenci kulübüne veya toplum hizmeti çalışmasına birden fazla öğretmen görevlendirilebileceği gibi bir öğretmene birden fazla öğrenci kulübü veya toplum hizmeti çalışmasında da görev verilebilir. Ders

yılı içinde kurulması istenen öğrenci kulüplerine de danışman öğretmenler ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda okul müdürünce görevlendirilir.

b) Sosyal etkinlikler, okul yönetimi ve velilerin iş birliği ile okul içi ve okul dışı imkânlardan yararlanılarak öğrenci kulüpleri ve toplum hizmeti kapsamında yürütülür.

c) (Değişik bent:2.3.2008/26804 RG) Öğrenci kulübü ve toplum hizmeti ile ilgili projeler, çevrede bulunan kişi, resmî/özel kurum/kuruluşlar ile diğer sivil toplum kuruluşlarına önerilerek her türlü katkıları istenebilir.

d) Danışman öğretmen okul dışından sağlanacak desteklerle ilgili olarak sosyal etkinlikler kurulunu bilgilendirir ve okul müdürünün olurlarını alır.

e) Sınıf öğretmenleri ile sınıf/şube rehber öğretmenlerinin yanında gönüllü veliler de sosyal etkinlikler çalışmalarına katılarak öğrencilere yardım ve rehberlikte bulunurlar.

f) Sosyal etkinlikler kapsamında yapılan çalışmalarla ilgili giderler, okul-aile birliklerince veya projeye destek veren kurum/kuruluşlarca sağlanır.

g) (Değişik bent:2.3.2008/26804 RG) Öğrencilerin sosyal etkinlikler kapsamında yapacakları çalışmaları sonuçlandırıp sonuçlandırmadıkları, karnelerin Sosyal Etkinlik bölümüne “TAMAMLADI”, “TAMAMLAMADI” şeklinde yazılarak gösterilir.

h) Sosyal etkinlikler; öğrenci, sınıf öğretmeni, sınıf/şube rehber öğretmeni tarafından Sosyal Etkinlikler Öğrenci Değerlendirme Formu (EK-7) ve Sosyal Etkinlikler Danışman Öğretmen Değerlendirme Formu (EK-8) na göre değerlendirilir. Bu değerlendirmenin sonucu öğrenci dosyasındaki ilgili bölüme işlenir.

ı) Çalışmalar için Sosyal Etkinlikler Yıllık Çalışma Planı (EK-3) veya Sosyal Etkinlikler Proje Öneri Formundan (EK-4) hangisinin düzenleneceğine bu çalışmalarda görev alan öğrencilerle danışman öğretmenler birlikte karar verir. Çalışmaların projelendirilmesi hâlinde Sosyal Etkinlikler Proje Öneri Formunun yanı sıra, Sosyal Etkinlikler Proje Uygulama Takvimi (EK-6) hazırlanır ve çalışmaların sonunda Sosyal Etkinlikler Proje Sonuç Raporu (EK-5) düzenlenir. Tüm çalışmalar, sosyal etkinlikler kurulu ve okul müdürlüğünce onaylandıktan sonra uygulamaya konulur.

i) (Ek bent:2.3.2008/26804 RG) Öğrenci kulübü ve toplum hizmeti ile ilgili örnek etkinlik çalışmaları; okul yönetiminin sorumluluğunda okul pano, gazete, dergilerinde;

gerektiğinde ilgili birimlerin web sitelerinde yayımlanabilir. Ayrıca okul müdürlüğü ve il/ilçe millî eğitim müdürlüğünün uygun bulduğu yerlerde bu çalışmalar sergilenebilir.

j) (Ek bent:2.3.2008/26804 RG) Sosyal etkinlik çalışmalarında üstün gayret gösteren öğrenciler; okul yönetimi, il/ilçe millî eğitim müdürlüğü, resmî, özel kurum ve kuruluşlar ile diğer sivil toplum kuruluşlarınca ödüllendirilebilir. Ayrıca bilim, edebiyat, resim, müzik, drama, halk oyunları, spor, özel bilgi, beceri ve yetenek isteyen diğer alanlarda başarı gösterenlere Başarı Sertifikası (EK-14) verilir.

k) (Ek bent:2.3.2008/26804 RG) Yönetici ve danışman öğretmenler, il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince veya Bakanlıkça sosyal etkinliklerin mevzuat ve uygulamaları ile ilgili olarak kurs ve seminerlerle yetiştirilirler (MEB, 2008).

#### Sosyal Etkinlikler Kurulu

Madde 8 — Sosyal etkinlikler kurulu, müdürün görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında danışman öğretmenlerin aralarından seçecekleri bir danışman öğretmen, kulüp temsilcilerinin aralarından seçecekleri üç öğrenci ile okul-aile birliğini temsilen iki veliden oluşur.

Kurul, kulüp ve toplum hizmeti kapsamındaki etkinliklerin verimli bir şekilde yürütülmesi için danışman öğretmenler, öğrenciler, gönüllü veliler ve diğer öğretmenlerle iş birliği içinde çalışmalarını koordine eder. Okul dışı etkinliklerde ilgili birimlerle iş birliği yaparak bu çalışmaların yürütülmesi için gerekli tedbirleri alır (MEB, 2008).

#### **2.41.Eğitsel Kulüp Faaliyetlerinin Desteklenmesi**

Eğitsel kulüplerin, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine yönelik ve yaşantısal faaliyetler olması, öğrenciler tarafından yönetilmesi bakımından önemli bir yeri vardır. Okullarda sınıf dışı eğitim etkinliklerinin bir bölümü ortak ilgileri bulunan istekli öğrenciler tarafından gerçekleştirilmekte ve öğrencilere olanağı sağlamaktadır. Bu öğrenci faaliyetleri öğrenciler için çok çeşitli tecrübeler sağlamakla birlikte, faaliyetlere katılan öğrencilerin sayısı, toplam öğrenci sayısına göre oldukça düşük olduğu gözlenmektedir. Bu sebepten okul müdürlerinin ve öğretmenlerin, öğrencileri faaliyet gruplarına katılmayı ödüllendirici nitelikte önlemler almaları, kolların gereği gibi çalışabilmeleri için okul, aile ve çevrenin sürekli destek sağlamaları gerekmektedir.



Öğrenci faaliyetlerine elverişli bir program sağlamak için maddi olanaklar sağlamada güçlük çekilmekte, kaynaklar sınırlı olmaktadır. Ayrıca, haftalık toplam ders saatinin çok yüksek olması da öğrencilerin ders dışı okul faaliyetlerine katılmalarını güçleştirmektedir (Özgüven, 2000).

#### **2.42. Eğitsel Kulüplerin Etkinlikleri**

Okuldaki eğitsel kollar, amaçlarını gerçekleştirmek için birçok faaliyetler düzenlerler. Aşağıda, çeşitli kolların yaygın olarak düzenledikleri etkinliklerden bir kısmı belirtilmiştir (Özgüven, 2000).

- 1) Çevre incelemelerine ilişkin olarak kişisel veya grup halinde gözlemler, inceleme ve geziler yapmak; çevre problemleriyle ilgili projeler geliştirmek ve uygulamalara girişmek.
- 2) Genel ve milli kültürü artırıcı, temsil, konser, konferans, grup tartışmaları vb. çalışmalar yapmak.
- 3) Anne-babalara, büyüklere ve yaşlılara saygı gösterme gibi insan ilişkilerine ait olumlu gelenekleri değerlendirici ve milli duyguları geliştirici çalışmalar yapmak, milli tarihimizin önemli olaylarını, Türk büyüklerini anma ve kutlama günleri düzenlemek.
- 4) Ülke ve toplum için önemli olan günleri kutlamak.
- 5) Özel ilgiler ve meraklar yönünden koleksiyonculuk, fotoğrafçılık, el sanatları vb. çalışmalar yapmak, sergiler açmak.
- 6) Beden eğitimi çalışmaları, atletizm ve sportif oyunlar ve izcilik çalışmaları yapmak.
- 7) Milli ve yerel oyunlar, halk oyunları, dansları için özel gruplar oluşturmak.
- 8) Okul ve öğrenci problemlerinin çözümüne katkı getirici çalışmalar yapmak, disiplin, temizlik ve düzen ile ilgili toplantılar düzenlemek.
- 9) Sağlık ve sosyal yardım çalışmaları yapmak, çeşitli yardımlaşma kampanyaları düzenlemek.
- 10) Okuldaki kooperatifçilik çalışmalarını yürütmek.
- 11) Okullar ve diğer kurumlar arası ilişkileri geliştirici ortak sergiler, yarışmalar, çevre gezileri, konserler, grup tartışmaları vb. düzenlemek.

### **2.43. Eğitsel Kulüp Çalışmalarının Düzenlenmesinde İzlenecek İlkeler**

Eğitsel kol çalışmalarının düzenlenmesi, uygulanması ve etkinliğinin artırılmasına yönelik bazı ilkeler aşağıda özet olarak verilmiştir (Özgüven, 2000).

- 1) Eğitsel çalışmalar, sorumlu öğretmenlerin rehberliği altında okulun bütün öğrencilerinin kendi istekleriyle seçtikleri çeşitli etkinlikler olarak algılanmalı ve düzenlenmelidir.
- 2) Eğitsel çalışmaların planlanma ve yürütülmesinde öğrencilerin bireysel özellikleri, ilgi ve yetenekleri ile çevrenin koşulları, olanakları ve gereksinimleri göz önünde tutulmalıdır.
- 3) Eğitsel çalışmalar, genelde “grup” çalışmaları ağırlıklı olmakla birlikte “bireysel” çalışmalara da olanak verilmelidir.
- 4) Grup çalışmaları öğrencilerin istekle çalışabilecekleri, kişiliklerini ve yeteneklerini geliştirecek, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak ilginç etkinlikler olarak düzenlenmelidir.
- 5) Eğitsel kolların okul içindeki ve dışındaki amaçlarına uygun her türlü olanak ve desteklerden yararlanmaları sağlanmalıdır.
- 6) Her öğretmenin en az bir eğitsel kolda sorumlu öğretmen olarak görev alması sağlanmalıdır.
- 7) Eğitsel kollar, öğrencilerin sınıf düzeyine bakılmaksızın, ortak istek, ilgi ve yeteneklerine uygun olarak kurulmalıdır.
- 8) Eğitsel kol çalışmalarının düzenlenebilmesi ve yürütülebilmesi için öğretim programında belli bir zaman ayrılmalı, ancak faaliyetler zamanla sınırlanmamalı, öğrencilerin boş zamanlarını da kapsayacak şekilde düzenlenmelidir.
- 9) Çalışmalar; okul danışmanları, eğitsel kol öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve öğrenciler tarafından birlikte planlanmalıdır.

### **2.44. Eğitici Kulüpler**

**(İlgili esaslar 2140,2197,2451 sayılı Tebliğler Dergilerinde yayımlanmıştır.)**

Eğitici kolların amacına ulaşabilmesi için her şeyden önce ilgili rehber öğretmenler ve okul yöneticilerinin bu etkinliklerin yararına inanmaları, öğrencileri de bu yönde

bilinçlendirmiş olmaları gerekmektedir. Eğitici kol çalışmalarının planlanması ve düzenlenmesi, rehber öğretmenin gözetim ve denetiminde, kol üyesi öğrenciler tarafından yapılır.

Eğitici çalışmalar;

Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak; öğrencilerin Atatürk inkılap ve ilkelerine, anayasanın başlangıcında ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı; Türk olmanın gururunu duyan, vatan ve milletini seven; milli ahlaki ve insani değerlere sahip; demokrasi ilkelerini benimsemiş; yapıcı, yaratıcı, hür ve ilmi düşünce ve sorumluluk duygusuna sahip kişiler olarak yetişmelerine, milli ve sosyal hayata etkin bir şekilde katılabilmelerine yardımcı olabilmek için öğrencilere;

- Kendilerini anlayabilme; yeteneklerini geliştirebilme ve toplum yararına kullanabilme,
- Planlı çalışma alışkanlığı kazanabilme,
- Ferdî girişimde bulunup bunu başarı ile sürdürebilme,
- Yeni durum ve ortamlara uyum sağlayabilme,
- Kendine ve başkalarına güvenebilme,
- Boş zamanlarını yararlı bir şekilde değerlendirebilme,
- Bşkalarını istek ve dikkatle dinleyebilme,
- Kendi görüşlerini başkalarına etkili bir şekilde anlatabilme,
- Farklı görüş, anlayış ve çalışmaları hoşgörü ile karşılayabilme,
- Sosyal ilişkilerinde anlayışla, saygılı ve ölçülü olabilme,
- Grupça verilen görevleri tamamlamak için istekli çalışabilme ve gruba karşı sorumluluk duyabilme,
- Ferdî olarak veya gruplar halinde çevresindeki sorunlarla ilgilenebilme, bunları çözücü nitelikteki projeler geliştirebilme ve yürütebilme, davranışlarını kazanmalarına katkıda bulunmayı amaç edinir (Türkmen, 2003).

#### **2.44.1. Eğitici Kulüp çalışmalarında**

Eğitici kol çalışmalarının planlama ve yürütülmesinde öğrencilerin özellikleri, ilgi, yetenek ve ihtiyaçları ile çevrenin imkan ve şartları göz önünde tutulur(**Mad:7**).

Eğitici kol çalışmalarının planlanması ve dzenlenmesi rehber öğretmenin gzetim ve denetiminde kol üyesi öğrenciler tarafından yapılır(**Mad:11**).

Eğitici kolların tür ve sayıları, öğrencilerin istekleri de göz önünde tutularak, okulların çevrenin şart ve imkanlarına göre ğretim yılı başında öğretmenler kurulunca tesbit edilir. Gerekirse yıl içinde yeni kollar kurulabilir(**Mad:13**).

Rehber ğretmenler ders yılı başında öğretmenler kurulunca görevlendirilir. Gerektiğinde bir eğitici kolda birden fazla ğretmen görevlendirilir(**Mad:14**).

Eğitici kol çalışmalarını yöneten öğretmenlerin görevi genel bir gzetim ve denetimden ileri gitmez; işlerin planlanması ve yürütülmesi öğrencilere bırakılır. Eğitici kolların başkalarını kolda görev alan öğrenciler, kendi aralarından seçerler(**Mad:15**).

Öğretmenler kurulu, ders yılı başında yapacağı toplantıda okulun türüne, seviyesine, imkan ve şartlarına göre, çevre ihtiyaçlarını da dikkate alarak gerekli kolların kurulmasına karar verir(**Mad:17**).

Her ğrencinin en az bir eğitici kola katılması esastır. Her ğrenci bir kolun üyesi olmakla beraber; isterse rehber öğretmeniyle haftalık programda kol çalışmalarına tahsis edilen ders saati dışında diğer kolların faaliyetlerine de katılabilir(**Mad:18**).

Sınıf ğretmenleri, Öğretmenler kurulunca belirlenen eğitici kolların adlarını, amaçlarını ve görevlerini öğrencilere açıklar. Her ğrenci ilgi duyarak çalışabileceği bir eğitici kolu seçer. Folklor, müzik ve spor kolları gibi özel yetenek isteyen eğitici kollara ğrenci seçimi yapılırken rehber öğretmenler ile sınıf ğretmeni iş birliği yaparlar(**Mad:20**).

Eğitici kollar için oluşturulan ğrenci listeleri sınıf öğretmenleri tarafından rehber öğretmene ve bir örneği de okul yönetimine verilir(**Mad:21**).

Eğitici kolun ilk genel kurulu rehber ğretmen tarafından açılır. Rehber ğretmen, genel kurulu yönetmek üzere, öğrencilerden bir başkan yardımcısı ve iki sekreteri açık oyla seçtirerek genel kurul başkanlık divanını oluşturur(**Mad:23**).

Genel kurul başkanlık divanı, eğitici kol yönetim kurulu ile denetleme kurulunun açık oyla seçimini gerçekleştirir(**Mad:24**).

Genel kurulca, aday gösterilen öğrenciler arasından, kolun özelliğine göre 5-7 asıl, 3 yedek üye yönetim kuruluna; 2 asıl, 2 yedek üye de denetleme kuruluna seçilir(**Mad:25**).

Yönetim kuruluna seçilen seçilen, asıl üyeler, ilgili rehber öğretmen başkanlığında toplanarak aralarından bir başkan, bir başkan yardımcısı, bir sekreter ve bir saymanı gizli oyla seçer(Mad:26).

Eğitici kolların tür ve sayıları, öğrencilerin istekleri de göz önünde tutularak, okulların çevrenin şart ve imkanlarına göre öğretim yılı başında öğretmenler kurulunca tesbit edilir (Türkmen, 2003).

#### **2.45. İlköğretim Öğrencilerinin Ders Dışı Etkinlikleri Tercih Etme Nedenleri**

Ülkemizde ders içi etkinlikler daha çok bilişsel düzeyde yapılmakta ve çoğunlukla bilişsel davranışlar kazandırılmaktadır. Bu tür davranışlar da bireyin öğrendiklerini yaşama aktarmada güçlük çekmesine neden olmaktadır. Bundan dolayı, bireylere verilen eğitimle gerçek yaşam arasında kopukluk olduğu, genellikle eğitimciler tarafından eleştiri konusu olmaktadır. Ders dışı etkinlikler, belki de çocuğun bilişsel düzeyde kazandığı davranışların uygulanmasını kolaylaştıran ve onları yaşama hazırlayan etkinlikler olarak adlandırılabilir.

Ders dışı etkinlikleri, öğrencinin gelişimi ve eğitimin genel amaçları açısından formal eğitim etkinliklerinden ayırmak mümkün değildir. Bu tür etkinliklerle ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde, böyle bir ayrımın yapılmadığı da açıkça görülmektedir. Ders dışı etkinlikler, okulda veya okul dışında, eğitimin amaçlarına uygun olarak, öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda, kişiliklerini geliştirmek için, okul yönetiminin bilgisi ve öğretmenin rehberliği altında yapılan, planlı, programlı ve düzenli çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Binbaşoğlu, 2000).

Ders dışı etkinliklerin kendilerine özgü özel amaçlarının yanında, aynı zamanda Milli Eğitimin ve okulun amaçları da bu etkinliklerin genel amaçlarıdır. Burada önemli olan, öğrencilerin ders dışı zamanlarını kontrol edebilmektir. Bunun içinde, okulun, ailenin ve çevrenin bu konuda işbirliği içinde olması gerekmektedir. Ancak bu tür etkinliklerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi daha çok okulun görevidir. Thomas Gutowski'nin de belirttiği gibi, ders dışı program etkinlikleri okul merkezli bir sosyal yaşam organizasyonudur (Soderburg, akt: Köse, 2004)

Ders dışı etkinliklerle ilgili yapılan araştırmalar, genellikle, bu tür etkinliklerin, ders(akademik) başarısına, okul kültürünün algılanmasına, liderlik yeteneklerinin ortaya

çıkarılmasına ve geliştirilmesine, benlik gelişimine, sosyal ve ahlak gelişimine, boş zamanları verimli değerlendirmeye, demokratik bir tutum kazanmaya vb. olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir (Köse, 2003).

Zaten eğitimden ve okuldan toplumların ve ailelerin beklentisi, gelecek nesillerinin bu tür özellikleri kazanmalarıdır. Bu anlamda, ders dışı etkinlikler, toplumun beklentileri doğrultusunda çocukların yetişmesinde ve eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesinde formal eğitim etkinlikleri kadar önemlidir denilebilir. O halde, bu tür etkinlikler için öğrencilere yeterince fırsatlar verilmeli ve çeşitli olanaklar sunulmalıdır. Öğrencilere fırsatlar ve olanaklar sunulurken, elbette öğrenciler kendi başlarına bırakılmamalıdır. Bunun için, öğrencilerin ders dışındaki etkinlikleri, okul tarafından kontrol edilmelidir. Ders dışı etkinlikler, okul içinde ve daha çok da okul dışında gerçekleşmektedir. Her ne kadar, bu tür etkinlikler, okul yönetiminin bilgisi dahilinde ve öğretmenin rehberliğinde yapılırsa da; çocuk, çoğu boş zaman uğraşlarını okul saatleri dışında ve ailesinin gözetiminde yapmaktadır. Dolayısıyla, çocukta boş zamanı değerlendirme konusunda arzulanan tutum ve davranışları oluşturmak, bilinçlendirmek için, sistemli bir çabayı okul ve aile birlikte göstermelidir (Tezcan, 1980).

Bu işbirliği, hem öğrencilerin okuldaki boş zamanları, hem de okul dışındaki boş zamanları için gereklidir. Ayrıca okul ve ailenin yanında, okulun içinde bulunduğu çevre ve toplum da, bu tür etkinliklerin içine çekilmelidir. Bu organizasyonu da, okulun sağlaması gerekir. Toplumun bir parçası olması ve görevi nedeniyle okul, insanlarla en geniş ve yararlı ilişkiler geliştirmek yönünden önemli sorumluluklar yüklenmiştir (Kıncal, 2000).

Çünkü, ders dışı etkinlikler doğası gereği, okulun çabası yanında, bazı destekleri gerektirmektedir. Günümüzde özellikle gelişmiş ülkeler, eğitim-öğretim hizmetlerinin yalnız sınıfta yapılamayacağını anlamışlar ve öğrencilerin sınıf ve okul dışı zamanlarını da kontrol etmek amacıyla, okulun fiziksel olanaklarını arttırmışlardır. Bunun yanında, eğitim kurumları, okul rehber ve danışmanları, program geliştirme, özel eğitim, sağlık, spor, ölçme ve değerlendirme servislerinde görev alan personeli azami düzeye çıkarmanın yollarını aramakta ve her türlü çalışma ve araştırmaları yürütmektedir (Demirtaş, 1988).

Günümüzün modern eğitim kurumları, hem ders içi nitelikli etkinliklerle, hem her türlü fiziksel olanaklarla ve hem de eğitim-öğretim hizmetlerinde nitelikli personelle donanmış

kurumlardır. Böyle okullarda, öğrenciler ders dışı zamanlarının büyük bir bölümünü de, planlı ve düzenli bir şekilde, görevli personel nezaretinde geçirmektedir. Bundan dolayı, öğrencilerin boş zamanlarını kontrollü bir şekilde değerlendirmelerinin en uygun yolu, ders dışı etkinliklerle ilgili okulda altyapı oluşturmaktır. Yani, öğrencilerin ders dışı zamanlarını etkili ve verimli bir şekilde geçirebilecekleri ve istedikleri etkinlikleri yapabilecekleri yerleri ve olanakları okulun sunmasıdır.

Ders dışı etkinliklerin amaçlarına ulaşabilmesi, büyük ölçüde bu etkinliklerin verimli bir şekilde organize edilmesine bağlıdır. Bu etkinlikleri, eğitim-öğretim etkinlikleriyle birlikte düşünmek, organizasyonun ilk aşamasıdır. Bu organizasyonun yapılması, okul yönetiminin görevidir ve aynı zamanda organizasyonun işleyişinin kontrolünü ve denetimini de okul yönetimi yapar. Yapılacak etkinliklerin planlanması, rehber öğretmen ve katılan öğrenciler tarafından yapılır. Öğretmen, etkinliklerin yürütülmesinde öğrencilere rehberlik eder. Öğrenciler, görev dağılımlarını, çalışmaların yürütülmesini kendileri belirlerler. Yapılan faaliyetlerin sonucunda, etkinlik raporları öğrenciler tarafından düzenlenir, rehber öğretmen tarafından kontrol edilir ve okul yönetimi tarafından da değerlendirilmesi yapılır (Hesapçioğlu, 1994).

Öğrencinin ilgi ve isteğinin yanında, bu etkinliklerin sağlıklı bir şekilde yapılabileceği ortamların da olması gerekmektedir. Özellikle okul bahçesi, spor salonu, özel yetenek salonları, kütüphane ve okuma salonu vb. asgari gereçlerdir. Bu konuda gelişmiş ülkeler, hem ders dışı etkinliklere ve hem de bununla ilgili gerekli altyapı olanaklarına gerekli önemi vermektedirler. Örneğin; Japonya’da her öğrenci ilköğretim 4. sınıftan itibaren en az bir ders dışı etkinlik seçmek zorundadır. Bunun yanında, bütün öğrenciler, formal dersler bittikten sonra günlük iki saat seçtiği ders dışı etkinlikle ilgili okulda çalışmak zorundadır (Güvenç,1992).

Böylece, etkili ve verimli bir organizasyon yapılmış olur. Planlı, programlı ve bilinçli bir ders dışı organizasyonunun yapılmaması, bu tür etkinlikleri faydasız kılabilir. Onun için, ders dışı etkinliklerin organizasyonunda okul yöneticileri, rehber öğretmenler ve katılan öğrenciler üzerlerine düşen görevleri ve sorumlulukları gerektiği gibi yapmalıdırlar. Ülkemizde ders dışı etkinlikler, tamamen öğrencinin isteğine bağlı olan ve öğrencinin etkin bir şekilde rol aldığı etkinliklerdir. Bunun için, öğrencilerin gözünde bir angarya olarak algılanmaz, çünkü bunlar, normal ders programlarının konularına doğrudan bağlı değil ve özellikleri itibarıyla de kuru bir ders değil (Hesapçioğlu, 1994).

Genel anlamda, ders dışı etkinliklerin işlevlerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Hesapçıoğlu ,1994):

1. Sosyal, ahlaki, zihinsel, bedensel ve psikolojik yönlerden öğrenciyi bir bütün olarak geliştirmek,
2. Öğrencilerin ilgi duydukları alanlarda yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olmak,
3. Öğrencilerin, özellikle toplumsal, kültürel değerlerle ilgili bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazanarak iyi bir vatandaş olmalarına yardımcı olmak,
4. Öğrencilerin boş zamanlarını verimli geçirmeleri için, onlarda değerli eğlence ilgileri uyandırmak,
5. Çocuğa yaşamı olduğu gibi yaşatma olanağı sağlamak,
6. Öğrenciyi yaparak-yaşayarak demokratik yaşama alıştırmak,
7. Öğrencilerin kendi etkinliklerini ve özgürlüklerini kullanarak yaratıcı düşünme alışkanlıklarını geliştirmek,
8. Öğrencilerin meslek seçmelerine ve seçtikleri meslekle ilgili deneyim kazanmalarına yardımcı olmak,
9. Öğrencilerin liderlik ve yöneticilik yeteneklerini geliştirmek,
10. Öğrencilerde etkili ve verimli bir okul kültürü oluşturmak,
11. İşbirliği, yarışma, sorumluluk alma, çalışma, başarıma, hoşgörülü olma, sevilme, sevme gibi evrensel değerleri kazanmasına yardımcı olmak,
12. Akademik olarak (derste) kazanılan davranışların pekiştirilmesini sağlamak veya eksiklerini tamamlamaktır. Bunların yanında, okul programlarını zenginleştirmek, çevreyi tanımak, diğer insanlara ve fikirlere değer vermek, okulun rutinleşmiş havasını değiştirmek gibi ilave birçok görevden de söz edilebilir. Kısaca özetlemek gerekirse bu tür etkinliklerin, bireyin bir bütün olarak gelişimine katkıda bulunma, ilgi duyulan alanda



yeteneklerin gelişimine yardımcı olma, toplumsal ve kültürel alışkanlıkların kazanılması, boş zamanların verimli olarak kullanılması, demokrasi bilincinin kazanılması, meslek seçimine katkısı, okul kültürünün kazanılması, liderlik ve yöneticilik becerilerinin geliştirilmesi gibi işlevleri bulunmaktadır. Ders dışı etkinlikler, öğrencinin etkinliğini ön plana çıkararak ve öğrenciye sorumluluklar kazandırmayı amaçlayan etkinliklerdir. Bunun için, öğrencinin görev alacağı ders dışı etkinlikleri kendisinin seçmesi ve alacağı sorumlulukları da kendisinin alması esastır.

#### **2.46. Sosyal Etkinlikleri Gerekli Kılan Etkenler**

Çağdaş eğitimde sosyal etkinlikler okul programlarının önemli bir kısmını oluşturur. Fakat bu faaliyetler müfredat programlarının içerisine dahil edilmediği için bir çok öğretmenin, yöneticinin hatta denetçinin gözünden kaçır. Oysa okul yalnızca müfredat programlarında yer alan ders konularının öğretildiği bir yer değildir, olmamalıdır. Öğretim programları okullarda, ders içi ve ders dışı zamanlarda çocuğun ya da gencin yasayarak öğrenmesini sağlayacak bir ortamı öğretmenlere ya da eğitimcilere sunmalıdır.

Sosyal etkinliklerin, okullarımızda tam anlamıyla uygulandığı söylenemez. Okullarımızda yönetmelik ve formalite gereği öğrenci kulüpleri oluşturmak, seçimler yapmak, defter tutmak gibi bazı işlemler yapılsa da bu konunun önemini kavrayan bir kısım yöneticilerimiz ve öğretmenlerimizin çabaları dışında sosyal etkinliklere ilişkin çalimsalar yetersiz kalmaktadır.

Bir kez daha belirtmek gerekir ki M.E.T.K' nda yer alan eğitimin amaçları yalnızca derslerde yapılan öğretimle gerçekleştirilemez. Öğrencilerin, eğitim amaçları doğrultusunda yetiştirilmesi için sosyal etkinliklere de gereksinim vardır. Bu etkinliklerin neler olacağını öğrencinin ilgisi ve çevrenin özellikleri belirleyecektir. Sosyal etkinliklerin gerekliliğini savunan eğitimcilere göre bu etkinlikler çocuk ve genç psikolojisinin özelliklerine yahut gereklerine uygun çalışma biçimidir ( Binbaşıoğlu, 2000).

#### **2.47. Sosyal Etkinliklerin Dayanakları**

Sosyal etkinlikler, çocuğu ya da genci harekete yönelten içsel ya da dışsal nitelikteki güdünün bir gereğidir. Bu güdü bireyi davranışa yöneltir. Sosyal etkinlikler, çocuğun ya da gencin yetişkin yaşamına karşı duyduğu bir özlemin “yetişkin hareketlerini taklit etme eğilimi” nin de bir gereğidir.

Sosyal etkinlikler bireyde gelişmiş bulunan ilgilerin doyurulmasına fırsat ve olanaklar sağlar ( Binbaşıoğlu, 2000).

Eğitimde bireyin kendini ortaya koymasına yardım edecek davranışta ve etkinlikte bulunması çok önemlidir. Bunun gerçekleşmemesi bireyi olumsuz telafi mekanizmaları kullanmaya yöneltir. Bu durum da eğitimin tarafları ve toplum açısından olumsuz sonuçlar doğurur. Dolayısıyla eğitim sistemimizin bireyin ilgi ve yeteneklerini sergileyebileceği imkan ve ortamı sağlama gibi çok büyük bir sorumluluğu vardır.

#### **2.48. Okul İkliminde Sosyal Etkinliklerin Yeri**

Her okulun kendine özgü bir havası, bir iklimi vardır. İklim, kurumdaki tüm bireylerin nasıl hareket ettiği ve birbirleriyle olan ilişkileri ile yakından ilgilidir. Okul içinde pozitif bir kültür yaratılmadıkça okulun gelişmesi mümkün olmamaktadır.

Okul kültürü, bireysel okulun zamanla oluşturduğu bir yaşam tarzı olarak görülebilir. Okulun geçmişı ve gelenekleri, okul personelinin birikimleri karşılıklı iletişimlerini zamanla okuldan okula özgün bir kültürün gelişmesine neden olmaktadır. Bu kültür, norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşmaktadır. Sonunda okulda nelere önem verildiği, nelerin değersiz bulunduğu, nasıl hareket edileceği konusunda personel arasında bir ortaklaşma doğmaktadır. Dolayısıyla okulun asıl ismi olan eğitim ve öğretimde öğrenciden ve öğretmenden neler beklenmesi gerektiğini, nelerin vurgulanması gerektiğini tayin eden okul kültürü olmaktadır (Tetik, 2008).

Okul iklimi, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okullardan ayırt etmeye yarayan iç özelliklerin bütünüdür (Çelik, 2003).

Oluşturulan etkin okul kültürü ise, tüm okul personeline, öğrencilere ve çevreye okulu benimsetmeli, herkesi başarıya özendirmeli, güçlü okul değerlerinin paylaşılmasını sağlamalı ve “birlikte başarma”nın mutluluğunu yaşatmalıdır (Can, 2004).

Sosyal etkinlikler ailelerin ve okul çevresinin okul iklimi içerisine büyük oranda aracılık etmektedir. Yapılan etkinliklere ailelerin ve çevrenin katılımının sağlanması, eğitimin

hedeflerinin gerçekleştirilmesi noktasında çok önemlidir. Sosyal etkinlikler yoluyla kazanılan başarılar ya da elde edilen başarısız sonuçlar okul iklimini derinden etkilemektedir. Sosyal etkinliklerde elde edilen sonuç ne olursa olsun, öğrenciler arasında kuvvetli bir bağ oluşturmakta ve bu bağ öğretmen ve öğrencilerin okula bağlanma- adanma- düzeylerini olumlu anlamda etkilemektedir. Bütün bu yaklaşım açılarının işaret ettiği biçimde okulda olumlu kültürel bir ortamın yaratılmasında okul yöneticisine çok büyük bir iş düşmektedir (Tetik, 2008).

#### **2.49. Rehberlikte Sosyal Etkinliklerin Yeri**

Günümüzde, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, modern eğitimin çok önemli bir parçası olmuştur. Bireye yardımda bulunmanın temelini oluşturan rehberlik hizmetleri, genel olarak tanımlanacak olursa, “rehberlik, bireye, kendini anlatması, çevredeki olanakları tanıması ve doğru tercihler yaparak kendini geliştirmesi için yapılan sistematik ve profesyonel yardım sürecidir.” Burada yardım kavramıyla kastedilen, tavsiye vermek, akıl öğretmek, bireye, doğru olduğu varsayılan bir hareket tarzı benimsemeye ve uygulamaya zorlamak olmayıp, onun, çeşitli seçenekleri tanımada en uygun olanı seçmesi için gerekli değerlendirmeyi yapabilecek hale gelmesine çalışmaktır. Rehberlik hizmeti, eğitim – öğretimden farklı bir hizmet grubudur ve eğitim öğretim süreci açısından eğitimi verimli kılar (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006).

Yüz yüze, bir problem ekseninde görüşmeye dayanan psikolojik danışma faaliyetleri bu özelliğinden dolayı rehberlik faaliyetlerinin özünü oluşturur. Kişiyeye yönelik bütün rehberlik faaliyetleri dönüp dolaşıp yüz yüze gerçekleşen psikolojik etkileşim görüşmelerine gelmektedir. Sonuç itibari ile bütün rehberlik faaliyetlerinin nihai amacı, kişinin problemini çözüp yeterli bir uyum ve denge sağlamasına yardım etmektir. Sınıf içinde ders dışı faaliyetlerde, sosyal ilişkilerde bireyin sağlıklı bir şekilde büyüyüp gelişmesini, yasının gerektirdiği enginliğe en uygun şekilde ulaşmasını sağlamak için yapılan rehberlik faaliyetlerinin bir çoğu, psikolojik danışmada gereken yüz yüze olan etkileşim ilişkisini gerektirmez. Bu yönüyle bütün psikolojik danışma faaliyetleri birer rehberlik faaliyeti iken rehberlik faaliyetleri psikolojik danışma değildir. Bu düşünceden hareketle sosyal etkinliklerin psikolojik danışmadan daha çok rehberlikle ilgili olduğu söylenebilir (Tetik, 2008).

Beden eğitiminin öğrencilerin ders dışındaki zamanlarında spor yapmalarını ve bir spor eğitimi almalarını istemesi, buna öğrencilerinde gönüllü katılması bir rekreatif olaydır. Ancak, zorlayıcı olunursa ve devam istenirse öğrenciye sorumluluk yüklenmiş ve etkinliğe bir ders karakteri kazandırılmış, böylece rekreatif özelliklerden uzaklaşmış olur. Öğretmenin iyi niyeti söz konusu olsa da yapılan faaliyet ders dışı etkinliklerin amaçları düşünüldüğünde eğitici olmaktan çıkmış ve rekreatif anlamını kaybetmiştir (Çakıroğlu, 1998).

Rehberlik hizmetlerinin önemli alanlarından biri de bireysel farklılıklardır. Her birey biriciktir yani kendine özgüdür. Toplumsal hayatın temel elemanlarından biri de bu farklılıklardır. Toplum, dinamik olarak çalışabilme, üretebilme, uygarlık ortaya çıkarma ve devamlılığını sağlayabilme özelliğini bireysel farklılıklar aracılığıyla gerçekleştirebilir. Bütün öğrencilerin aynı özelliklere sahip olduğunu düşünmek, öğrencinin öznel doğasını yani özgünlüğünü ortaya koymasından büyük sorunları beraberinde getirir. Bu yönden problemleri, üstün yönleri, zayıflıkları, başarı ve başarısızlıklarıyla, yetenekleriyle her öğrencinin ayrı bir dünya olduğunu bilmek ve bunları keşfetmeye çalışmak gerekir. Bu durum da yine rehberlik faaliyetleri içerisinde sosyal etkinliklerin büyük bir yeri olduğunun açık bir göstergesidir (Tetik, 2008).

Öğretmenler, gerekli bilgi ve becerilere sahip olduklarında öğrencilerin özgün yeteneklerini ve potansiyellerini keşfetmede formal okul sistemi içerisinde yetkin bir konumda yer alırlar. Yapılacak gözlem ve rehberliğe ilişkin diğer çalışmalarla her öğrencinin bir yetenek alanının ortaya çıkarılması ve potansiyellerinin geliştirilmesi modern öğretmenin görevleri arasındadır (Can, 2004).

En iyi meslek, bireyin kişisel yeterliklerine en uygun olan, onu en çok tatmin edecek ve tüm yetenek ve kapasitesini kullanarak, kendini ortaya koyabileceği meslektir. Burada, rehberlik yapma durumunda olan öğretmenlerin, beriyi tüm yönleriyle tanıması, bireyin ilgi ve yetenek alanlarını keşfetmesi akademik başarısının düzeyini belirlemesi ve bireyin hayattan beklentilerini bilmesi sağlıklı bir yönlendirme yapabilmesini sağlar (Yeşilyaprak, 2006).

Çocuğun ve gencin yaptığı resimler, yazdığı yazılar, kompozisyonlar ve şiirler de onu tanıma ve anlamada bir araç olarak kullanılmaktadır. Psikodrama ve sosyodrama gibi

teknikler, bireylere, kendi problemlerine, gerçekçi bir açıdan bakmayı öğretir (Kantarcıoğlu, 1998). Öğrencinin, okul yaşamı ile ilgili sorumlulukları, tek başına yüklenmesi mümkün değildir. Öğrencinin, okul yaşamına ilişkin problemleri; okul yönetimi, öğretmenleri ve ailesi tarafından yüklenildiği ölçüde hafifler (Çelik, 2003).

Okul, aile ve çevrenin çocuklar ve gençler üzerinde, ortak anlayış, değer ve beklenti içinde olmaları gerekmektedir. Okulun ve çevrenin çocuk üzerindeki etkisinin, okul, aile ve çevrenin farklı beklentilerinin çocuktaki bütünsel gelişimi bozacağı, hatta kişilik problemlerine neden olacağı bilinmelidir. Çocuk veya genç hakkında okulun, ailenin ve çevrenin beklentilerini uzlaştırmak gerekmektedir. Bu nedenle, okulda, aile eğitimi çalışmalarına yer verilmelidir. Okul ortamlarında özellikle okul yönetimi bu hizmetlere gereksinim duymalı, bu çalışmaları önemsemeli, planlamalı ve uygulamalıdır. Çevrenin destek ve beklentisine cevap veremeyen, ailelerle dayanışma yapmayan okul daha nitelikli insan yetiştirmede yetersiz olacaktır (Tetik, 2008).

## **2.50. Okul-Aile-Çevre İlişkilerini Geliştirme Adına Yapılabilecek Sosyal Etkinlikler**

Okullarımız, ailelerle ve çevre ile sıcak iletişim kurmak, okul-aile-çevre ilişkilerini güçlendirmek, okul-öğrenci-veli üçgenini güçlü kılmak için her öğretim yılında aşağıdaki çalışmalara yer vermelidir:

**Okul Dergisi :** Her eğitim öğretim yılında en az iki defa okul dergisi çıkartmalıdır. Okulda yapılan her türlü çalışmanın yer aldığı, büyük çoğunluğu öğrencilerin emekleriyle meydana gelecek bu okul dergileri, okul çevresindeki tüm kurum ve kuruluşlara, okullara gönderilmeli, öğrenciler aracılığıyla öğrencilerin ailelerine de ulaştırılmalıdır.

**Halk Oyunları Ekipleri :** Okullarda yurdumuzun çeşitli bölgelerine ait halk oyunları ekipleri kurulmalı, okulun açılışında, kapanışında, resmi bayramlarda ekip okulu temsil etmelidir. Ayrıca ekip, çevrede yapılacak açılış ve törenlere gönderilmeli, okulun reklamı canlı olarak yapılmalıdır.

**Mezuniyet Töreni :** Özellikle öğretim yılı sonunda yapılacak bir mezuniyet töreni, mezun olan öğrenciler ve velileri üzerinde unutulmaz etkiler bırakacak, bu etkinlik velilerin ve çevrenin takdirini toplayacaktır.

**Panel - Tartışma ve Bilgi Yarışmaları :** Öğrencilerin hazırladıkları ve sundukları bu tür etkinlikler, öğrencilerin kendilerini toplum karşısında ifade edebilmeleri ve özgüven duygularını geliştirebilmeleri açısından çok önemlidir. Bu tür etkinlikler, okulun çevresinde bulunan kurum ve kuruluşlar üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır.

**Turnuvalar :** Bahar aylarında düzenlenecek okul içi - okul dışı turnuvalar, öğrenci, öğretmen ve velilerde sportif etkinlik, başarıya koşma ve ekip ruhunu kazanmanın yanı sıra aidiyetlik (okula bağlanma-adanma) duygusunu da geliştirmektedir.

**Yıl Sonu Sergisi :** Öğrencilerin, el emeklerini anne babalarına bir sergi aracılığı ile göstermeleri onlar için çok önemlidir. Anne- babalar da bu sergilerde çocuklarının çalışmalarını görmekten büyük haz ve mutluluk duyarlar.

**Tiyatro ve Gösteri Faaliyetleri :** Öğrencilerin, yıl sonunda bir tiyatro oyununu ya da bir gösteriyi sahnelemesi, bunu protokolde bulunanlara ve velilere sunması, izleyiciler üzerinde çok etkili olmakta ve büyük ölçüde aile-çevre-okul bütünleşmesi sağlanmaktadır.

**Okulun Açılış-Kapanış, Kutlama ve Anma Törenleri:** Bütün okullar bu törenlerin gösterişli bir şekilde gerçekleştirilmesine önem vermeli, yapılacak törenlere okul çevresindeki kurum ve kuruluşlar davet edilmelidir. Ulusal Bayramlara, okul, en yüksek derecede hazırlıklarla katılmalı, ya da törenler hazırlamalıdır. Bu törenler ve Ulusal Bayram Törenleri okulun, öğrenci ve öğretmenlerin çevre ile kaynaşmasını, çevrenin okulu daha iyi tanımasını sağlayacak ve çevrenin okula ilgisini ve desteğini artıracaktır. Ancak bütün bu etkinliklerin gerçekleştirilmesi sırasında, okul çevresinin ve velilerinin olumsuz değerlendirmelerine yol açacak, açabilecek durumlara karşı tüm önlemler alınmalıdır ki okulun şöhreti korunsun. Aksi takdirde, küçük de olsa yaşanabilecek bir olumsuzluk okulun vizyonunda tamir edilemez yaralar açabilir (Tetik, 2008).

## 2.51. Sosyal Etkinlikler ile İlgili Görevler

### Müdürün Görevleri

Madde 14 — Müdür, sosyal etkinliklerin mevzuata uygun ve verimli olarak yürütülmesinden sorumludur. Müdür, gerekli gördüğü durumlarda görevlendireceği müdür yardımcılara veya öğretmenlere yazılı olarak yetki ve sorumluluk verebilir.

Müdür;

- a) Velilere gerekli duyuruları yapar ve onları çalışmalara katılmaya teşvik eder.
- b) Okulun eğitim-öğretime açılışının 3 üncü haftasında öğrenci kulüp ve toplum hizmeti çalışmalarını başlatır.
- c) Danışman öğretmen ve gönüllü velilere rehberlik yapar, gerektiğinde yazışmaları koordine eder.
- d) Öğrenci kulübü çalışma planları ile proje önerilerini onaylar.

### Danışman Öğretmenin Görevleri

Madde 15 — Danışman öğretmen;

- a) Kulübün öğrenci sayısını liste hâlinde sosyal etkinlikler kuruluna bildirir.
- b) Çalışmalarda öğrencileri, yaratıcı ve özgün fikirler üretmeye teşvik eder.
- c) Çalışmaların genel gözetim ve rehberliğini sağlar.
- d) Çalışmaların seyrini takip ederek sonucu, sosyal etkinlikler kuruluna bildirir.
- e) Kulüp çalışmaları ile ilgili yazışmaları koordine eder.
- f) Sosyal Etkinlikler Yıllık Çalışma Planı, Sosyal Etkinlikler Proje Uygulama Takvimi, Sosyal Etkinlikler Öğrenci Değerlendirme Formu, Sosyal Etkinlikler Proje Öneri Formu ve Sosyal Etkinlikler Proje Sonuç Raporunun hazırlanmasına rehberlik eder.
- g) Yapılacak tüm çalışmalarda öğrencilerin duygu ve düşüncelerini etkilemeksizin yazım kuralları ve benzeri konularda yardımcı olur.
- h) Kulüpteki öğrenciler ile toplanır, onları yönlendirir ve yapılan çalışmaları değerlendirir.
- ı) Okul müdürüne karşı sorumludur.

### Sınıf Öğretmenleri ile Sınıf/Şube Rehber Öğretmenlerinin Görevleri

Madde 16 — Sınıf öğretmenleri ile sınıf/şube rehber öğretmenlerinin görevleri şunlardır;

- a) Öğretmenler, kurulca belirlenen kulüplerin amaçları ve çalışmaları hakkında öğrencileri bilgilendirir.
- b) Öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre belirlenen kulüplere göre üye olmalarını sağlar.
- c) Kulüplere öğrenci seçiminde danışman öğretmenle iş birliği yapar.

- d) Sınıflarda oluşturulan öğrenci listelerinin bir örneğini danışman öğretmene bir örneğini de okul yönetimine verir.
- e) Okulda ve çevrede yapabilecekleri toplum hizmetlerini öğrencilere tanıtır.
- f) Öğrencileri ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda toplum hizmeti çalışmalarına yönlendirir. Bu çalışmalarda öğrencilere rehberlik ve danışmanlık yapar.
- g) Kulüp çalışmaları ve toplum hizmetleri ile ilgili projenin hazırlanmasında ve uygulanmasında öğrencilere rehberlik yapar.
- h) Projenin uygulama aşamalarında öğrenci velisiyle iş birliği içinde bulunur.
- ı) Projenin uygulama aşamalarında çalışmaları izler, görülebilecek eksikliklerin giderilmesi için gerekli tedbirleri alır.
- j) Çalışmaların sonucunda projeyi değerlendirerek öğrenci değerlendirme formu ile sonucunu gizlilikle okul yönetimine bildirir.

#### Gönüllü Velinin Görevleri

##### Madde 17 — Gönüllü veli;

- a) Proje önerilerinin hazırlanmasında ve proje uygulanması sırasında sınıf öğretmenleri ile sınıf/şube rehber öğretmenlerine yardımcı olur.
- b) Etkinliklerin, bireysel veya gruplar hâlinde yapılmasına katkı sağlar.
- c) Okul dışı çalışmalarında öğrencilere yardımcı olur.
- d) Gerektiğinde çalışmalara maddî destek sağlar.

Ayrıca, “Gönüllü Veliler Hangi İşleri Yapabilir”de belirtilen işleri de yapabilirler (EK-9).

#### Öğrenci Kulübü Temsilcisinin Görevleri

##### Madde 18 — Temsilci;

- a) Öğrencilerle birlikte yıllık çalışma planlarının hazırlanmasını sağlar ve onaylanması için danışman öğretmene verir.
- b) Yapılacak faaliyetlerle ilgili görev paylaşımını ve görev dağılımını danışman öğretmene bildirir.
- c) Yapılan çalışmalar hakkında danışman öğretmeni bilgilendirir.
- d) Kulüp üyelerinin belirli zamanlarda toplanmasını sağlar.
- e) Kulüp çalışmalarıyla ilgili yazışmaları yapar ve dosyalanmasını sağlar.
- f) Kulüp üyelerince yapılacak proje çalışmalarında koordineyi sağlar.

#### Öğrencilerin Görevleri

##### Madde 19 — Öğrenciler;

- a) En az bir öğrenci kulübüne üye olur ve en az bir toplum hizmeti yapar.
- b) Toplantı ve çalışmalara düzenli olarak katılırlar.



- c) (Değişik bent:2.3.2008/26804 RG) Toplum hizmeti çalışmalarını düzenli olarak kaydeder ve danışman öğretmene her ayın sonunda imzalatır.
- d) (Değişik bent:2.3.2008/26804 RG) Proje çalışmalarında yapacakları değişiklikleri, öncelikle danışman öğretmen olmak üzere sınıf öğretmeni ile sınıf/şube rehber öğretmenine bildirir.
- e) Kendisi ile ilgili doldurması gereken formları zamanında danışman öğretmene verir.
- f) Okul dışında yaptıkları etkinliklerde okulunu en iyi biçimde temsil etmeye çalışır (MEB, 2008).

## **2.52. Sosyal Etkinliklerin Eğitsel Değeri**

Ders dışı etkinlikler, çok kez, kişinin kendi kendine değil, çevreye yöneliktir. Çalışmalar, çevreye yönelik yardım etme isteği ile yapılır. Bu etkinlikler, başkalarından emir alınarak yapılamaz. Bunun için, kişide, sürekli bir ilgi, istek ve irade bulunmalıdır. Bunu da sağlayacak olan kişinin kendi iradesidir ( Binbaşoğlu, 2000).

Toplumsallaşmanın hayat boyunca sürdüğü düşünüldüğünde, eğitimin birey için sürekliliği yadsınamaz. Çocukluk ve gençlik dönemlerini içine alan yıllarda eğitim, örgün eğitim kurumları yani okullar aracılığıyla edinilmektedir. Öğrenme dönemindeki bireylerin her tür bilgi donanımıyla yetişkinlik yıllarına hazırlandığı okullar, aynı zamanda bireyde serbest zaman değerlendirme tutum ve davranışlarını şekillendirme işlevini de üstlenmiştir.

Bugün okullar hem öğrencinin hem de çevre halkının serbest zaman değerlendirme eğitiminin üzerlerine almışlardır. Hem müfredat, hem de müfredat dışı programlar düzenleyerek bu konuda işlev sahibi olmuşlardır. Böylece okul-çevre ilişkileri gerçekleştirilmiş olmaktadır. Serbest zaman davranış eğiliminin pek çoğunun ortaya çıkarıldığı ve yönlendirildiği, ayrıca davranış alışkanlıklarının kazandırıldığı okullar, bireyin sanat ve kültür içerikli pek çok zaman etkinliklerini öğrendiği yerlerdir (Tezcan, 1994).

## BÖLÜM 3

### 3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi bölümleri yer alacaktır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak hazırlanmıştır. Araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin kulüp faaliyetlerine ilişkin tutumları ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Öte yandan öğretmenlerinin kulüp faaliyetlerine ilişkin tutumları ile empatik eğilimlerinin çeşitli demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir.

Tarama modelleri, geçmişte 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. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan ona uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2009).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2009-2010 öğretim yılında İstanbul İli Bağcılar İlçesindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem belirlenmesinde Bağcılar İlçesindeki resmi ilköğretim devlet okulları listelenmiş ve random (tesadüfi) küme örnekleme modeli ile okullar belirlenmiştir. Bu okullarda görev yapan 290 öğretmen örneklem grubunu oluşturmuştur.

#### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak; “Eğitsel Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği” kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde kişisel bilgiler kısmı bulunmaktadır. İkinci bölümde Kılıçarslan (2008) tarafından hazırlanan likert tipi

Eğitsel Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği (EKÇ) vardır. Araştırmada kullanılan diğer veri toplama aracı da Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeği'dir.

### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Bu form öğretmenlerin kulüp faaliyetlerine ilişkin tutumları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bilgi edinmeyi amaçlayan, araştırmacı tarafından literatür incelenerek hazırlanmış bir formdur. Öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, medeni durum, meslekteki kıdem, okul türü, branş, mezuniyet, eğitici kulüp çalışma yılı, kaç farklı eğitici kulüp çalıştırdığı, görev yaptığı okuldaki hizmet yılı, görev yaptığı okulun imkanları konularında ki kanaati bu form aracılığıyla öğretmenlerden bilgi alınmaya çalışılmıştır.

### **3.3.2. Eğitsel Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği (EKÇ)**

Anketin birinci bölümünde kişisel bilgiler kısmı bulunmaktadır. Kişisel bilgiler içerisinde; öğretmenlerin yaş, meslekteki yıl, cinsiyet, okul türü, görev, mezuniyet, kaç yıl eğitici kulüp çalıştırdığı, kaç farklı eğitici kulüp çalıştırdığı, medeni hal, okulda kaç yıldır görev yaptığı, okulun imkânları hakkındaki kanaati ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

İkinci bölümde Kılıçarslan (2008) tarafından hazırlanan likert tipi EKÇ-Eğitsel Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği vardır. Cevaplama olumlu sorularda “Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Kesinlikle Katılıyorum” cevapları sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5 puan olarak değerlendirilmiş, olumsuz sorularda Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Kesinlikle Katılıyorum cevapları sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1 puan olarak değerlendirilmiştir. **Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumlarını** ölçmek için 40 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Maddelerin 39'u olumlu, 1'i olumsuz ifade içermektedir.

### **3.3.3. Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)**

Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ), bireylerin günlük yaşamdaki empati kurma potansiyellerini ölçmek amacıyla Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiştir. Likert tipte

bir ölçek olup,20 sorudan oluşmakta ve her soruya 1'den 5'e kadar puan verilmektedir.Puanlar toplanırken 3,6,7,8,11,12,13,15. sorular tersinden toplanmaktadır.Ölçekten alınacak minimum puan 20,maksimum puan ise 100'dür. Toplam puan deneklerin empatik eğilim puanlarını ifade eder.Puanın yüksek olması,empatik eğilimin yüksek olduğunu; düşük olması empatik eğilimin düşük olduğunu gösterir. EEÖ,Dökmen (1988) tarafından 70 kişilik bir öğrenci grubuna ölçeğin tekrarı yöntemiyle, üç hafta arayla iki defa uygulanmıştır.Bu uygulamadan elde edilen ölçeğin güvenilirliği 0.82'dir. Deneklerin ölçeğin tek ve 14 çift maddelerinden aldıkları puanlar arasındaki ölçeği yarılama güvenilirliği 0.86 olarak bulunmuştur. EEÖ'nin geçerlik çalışması yine Dökmen (1988) tarafından yapılmıştır. 24 kişilik bir denek grubunun EEÖ ve Edwards Kişisel Tercih Envanteri'nin "Duyguları Anlama" bölümünden aldıkları puanlar arasındaki benzer ölçekler geçerliği 0.68 olarak bulunmuştur. Ölçeğin araştırma grubu için Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0.72 olarak bulundu.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Örneklem belirlendikten ve araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra, belirlenen okullara gidilmiş ve öğretmenlerin kulüp faaliyetlerine ilişkin tutumları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki hakkında konuşulmuştur. Bilgi formu, Empatik Eğilim Ölçeği, Eğitsel Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmanın amacı anlatıldıktan sonra, gönüllülük esasına dayalı katılım sağlanmış, anketlere ad-soyad gibi özel bilgiler yazmadan cevaplandırmaları istenmiştir. Uygulamalar 2009-2010 öğretim yılı Kasım Aralık arasındaki bir aylık dönemde gerçekleştirilmiştir.

### **3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması**

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğretmenlere uygulanan ölçek (Kulüp faaliyetlerine Yönelik Tutum Ölçeği ve Empatik Eğilimler Ölçeği) puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (yaş, kıdem, okuldaki kıdemi, cinsiyet, görev türü, mezuniyet, meslek hayatında kaç yıl eğitici kulüp çalıştırdığı, meslek hayatında kaç farklı eğitici kulüp çalıştırdığı, medeni

durumu, okulun imkanları) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için  $\bar{x}$ , ss,  $SH_x$  değerleri saptanmıştır. Öte yandan, karşılaştırma analizleri için yeterli dağılımın oluşmadığı değişkenler için anlamlı birleştirmelerle gruplar birleştirilmiştir. Örneklem içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Kulüp faaliyetlerine Yönelik Tutum Ölçeği ve Empatik Eğilimler Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*,

2. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Kulüp faaliyetlerine Yönelik Tutum Ölçeği ve Empatik Eğilimler Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların mesleki kıdem, kaç yıldır kulüp çalıştırdığı, kaç farklı kulüp çalıştırdığı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*,

3. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *post-hoc LSD testi*,

4. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Kulüp faaliyetlerine Yönelik Tutum Ölçeği ve Empatik Eğilimler Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların yaş, okuldaki kıdem, görev türü, mezuniyet, medeni durum, okulun imkanları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*,

6. Non-parametrik Kruskal Wallis testi, sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *non parametrik Mann Whitney-U testi*,

7. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Kulüp faaliyetlerine Yönelik Tutum Ölçeği ve Empatik Eğilimler Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için *Pearson çarpım moment korelasyon analizi* uygulanmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver:17.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum  $p<,05$  düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma grubunun demografik yapısına ilişkin olarak elde edilen bulgularla, araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

#### 4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Bulgular

Bilgi formundan elde edilen bilgilere göre; örnekleme oluşturan öğretmenlerin yaş, kıdem, okuldaki kıdemi, cinsiyet, görev türü, mezuniyet, meslek hayatında kaç yıl eğitici kulüp çalıştırdığı, meslek hayatında kaç farklı eğitici kulüp çalıştırdığı, medeni durumu, okulun imkanları gösteren dağılımlar frekans ve yüzdeler olarak çizelge halinde verilmiştir.

**Çizelge 4.1. Yaş Değişkeni İçin  $f$ , %, % $_{geç}$  ve % $_{yig}$  Değerleri**

Gruplar	$f$	%	% $_{geç}$	% $_{yig}$
20-24	20	6,9	6,9	6,9
25-29	111	38,3	38,3	45,2
30-34	91	31,4	31,4	76,6
35-39	32	11,0	11,0	87,6
40-44	10	3,4	3,4	91,0
45 ve üzeri	26	9,0	9,0	100,0
Toplam	290	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 20'si (%6,9) 20-24 arası; 111'i (%38,3) 25-29 arası; 91'i (%31,4) 30-34 arası; 32'si (%11,0) 35-39 arası; 10'u (%3,4) 40-44 arası; 26'sı (%9,0) 45 ve üzeri yaş grubuna sahiptir.

**Çizelge 4.2. Mesleki Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	$f$	%	% $_{geç}$	% $_{yig}$
1-5 yıl	138	47,6	47,6	47,6
6-10	78	26,9	26,9	74,5

11-15	45	15,5	15,5	90,0
16 ve üzeri	29	10,0	10,0	100,0
Total	290	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin 80'i (%54,1) 1–5 yıl, 23'ü (%15,5) 6–10 yıl, 28'i (%18,9), 11–15 yıl, 8'i (%5,4) 16–20 yıl, 9'u (%6,1) 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahiptir.

**Çizelge 4.3. Okuldaki Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
1-3	148	51,0	51,0	51,0
4-6	88	30,3	30,3	81,4
7-9	32	11,0	11,0	92,4
10 ve üzeri	22	7,6	7,6	100,0
Toplam	290	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin 148'i (%51) 1–3 yıl, 88'i (%30,3) 4–6 yıl, 32'si (%11), 7–9 yıl, 22'si (%7,6) 10 ve üzeri yıl okuldaki kıdeme sahiptir.

**Çizelge 4.4. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Bay	124	42,8	42,8	42,8
Bayan	166	57,2	57,2	100,0
Tolam	290	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğretmenlerin 124'ü (%42,8) bay, 166'sı (%57,2) bayan olmak üzere toplam 290 öğretmenden oluşmaktadır.

**Çizelge 4.5. Okuldaki Görev Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Brans	121	41,7	41,7	41,7

Sınıf	152	52,4	52,4	94,1
İdareci	17	5,9	5,9	100,0
Toplam	290	100,0	100,0	

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 121'i (%41,7) branş öğretmeni, 152'si (% 52,4) sınıf öğretmeni, 17'si (% 5,9) idareci, olmak üzere toplam 290 öğretmenden oluşmaktadır.

**Çizelge 4.6. Mezuniyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Öğrt.OkveEğt.Enst	15	5,2	5,2	5,2
Eğt Fak.	198	68,3	68,3	73,4
Fen Edb. Fak.	29	10,0	10,0	83,4
Diğer	48	16,6	16,6	100,0
Toplam	290	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin 15'i (%5,2) Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü mezunu, 198'i (% 68,3) Eğitim Fakültesi mezunu, 29'u (%10,0) Fen Edebiyat Fakültesi mezunu, 48'i (%16,6) diğer eğitim grubundan olmak üzere toplam 290 öğretmenden oluşmaktadır.

**Çizelge 4.7. Çalıştırılan Eğitsel Kulüp Yıl Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
1-5	192	66,2	66,2	66,2
6-10	56	19,3	19,3	85,5
11-15	42	14,5	14,5	100,0
Toplam	290	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğretmenlerin 192'si (%66,2) 1-5 yıl arası; 56'sı (%19,3) 6-10 yıl arası; 42'si (14,5) 11-15 yıl arası eğitici kulüp çalıştırıldığı görülmektedir.



**Çizelge 4.8. Çalıştırılan Farklı Eğitsel Kulüp Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
1 Kulüp	74	25,5	25,5	25,5
2 Kulüp	74	25,5	25,5	51,0
3 Kulüp	63	21,7	21,7	72,8
4 Kulüp	79	27,2	27,2	100,0
Toplam	290	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin 74'ü (%25,5) 1 kulüp; 74'ü (25,5) 2 kulüp; 63'ü (%21,7) 3 kulüp; 79'u (27,2) 4 eğitici kulüp çalıştırıldığı görülmektedir.

**Çizelge 4.9. Medeni Hal Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Evli	160	55,2	55,2	55,2
Bekar	123	42,4	42,4	97,6
Diğer	7	2,4	2,4	100,0
Toplam	290	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin 160'ı (%55,2) evli grupta; 123'ü (%42,4) bekar; 7'si (%2,4) diğer grupta bulunmaktadır.

**Çizelge 4.10. Okulun İmkanları Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Zayıf	18	6,2	6,2	6,2
Orta	192	66,2	66,2	72,4
İyi	80	27,6	27,6	100,0
Toplam	290	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin 18'i (%6,2) okulun imkanlarını zayıf bulan grupta; 192'si (%66,2) okulun imkanlarını orta bulan grupta; 80'i (%27,6) okulun imkanlarını iyi bulan grupta bulunmaktadır.

## 4.2. Araştırmanın Amaçlarına Yönelik Analizler

Bu bölümde eğitici kulüp faaliyetlerine ilişkin öğretmen tutumları ölçeğine ait analizlere yer verilmektedir. bu bağlamda örnekleme oluşturan öğretmenlerin eğitici kulüp faaliyetlerine ilişkin öğretmen tutumları ölçeğinden aldıkları puanların araştırmanın süresiz değişkenlerine (cinsiyet, yaş, okulda kaç yıldır çalıştığı, okulun imkanları, medeni hal, meslekteki yıl, okul türü, göreviniz, mezuniyet, kaç yıl kulüp çalıştırdığı, kaç farklı kulüp çalıştırdığı) göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan fark analizlerine yer verilmiştir. Bu amaçla Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Kulüp faaliyetlerine Yönelik Tutum Ölçeği ve Empatik Eğilimler Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*, Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Kulüp faaliyetlerine Yönelik Tutum Ölçeği ve Empatik Eğilimler Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların mesleki kıdem, kaç yıldır kulüp çalıştırdığı, kaç farklı kulüp çalıştırdığı değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*, Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *post-hoc LSD testi*, Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Kulüp faaliyetlerine Yönelik Tutum Ölçeği ve Empatik Eğilimler Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların yaş, okuldaki kıdem, görev türü, mezuniyet, medeni durum, okulun imkanları değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*, Non-parametrik Kruskal Wallis testi, sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *non parametrik Mann Whitney-U testi*, Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Kulüp faaliyetlerine Yönelik Tutum Ölçeği ve Empatik Eğilimler Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için *Pearson çarpım moment korelasyon analizi* uygulanmıştır.

**Çizelge 4.11. Sosyal Katkı Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	$N$	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	$sd$	$p$
Sosyal	20-24	20	156,28	11,051	5	,050

Katkı	25-29	111	126,38
	30-34	91	154,01
	35-39	32	150,52
	40-44	10	180,85
	45 ve üzeri	26	169,29
	Toplam	290	

Çizelgede görüldüğü gibi, sosyal katkı alt boyutu puanlarının öğretmenin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda puanlarının öğretmenin okuldaki yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=11,051$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.12. İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
İşlevselliğin Kaybı	20-24	20	124,55	10,481	5	,063
	25-29	111	157,97			
	30-34	91	139,85			
	35-39	32	161,91			
	40-44	10	144,60			
	45 ve üzeri	26	108,31			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, işlevselliğin kaybı alt boyutu puanlarının öğretmenin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda puanlarının öğretmenin okuldaki yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=10,481$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.13. Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
------	---------	----------	------------------	-------	-----------	----------

	20-24	20	191,60			
	25-29	111	151,45			
Öğretmen İstekliliği	30-34	91	134,20	15,424	5	,009
	35-39	32	128,25			
	40-44	10	199,20			
	45 ve üzeri	26	124,79			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, öğretmen istekliliği alt boyutu puanlarının öğretmenin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda puanlarının öğretmenin okuldaki yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2=15,424$ ;  $p<.01$ ). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Ancak bu amaçla kullanılan özel bir yöntem bulunmadığından gruplar Mann Whitney-U analiziyle karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Çizelge 4.14. Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenin Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Gruplar	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45 ve üzeri
20-24	SO=191,60	p>,05	p>,05	p>,05	p>,05	p>,05
25-29		SO=151,45	p>,05	p>,05	p>,05	p>,05
30-34			SO=134,20	p>,05	p>,05	p>,05
35-39				SO=128,25	p<,05	p<,05
40-44					SO=199,20	p>,05
45 ve üzeri						SO=124,79

Çizelgede görüldüğü üzere, öğretmen istekliliği alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılıkların 35-39 yaş ile 40-44 yaş grupları arasında 40-44 yaş grubu lehine  $p<,05$  düzeyinde; 35-39 yaş ile 45 yaş ve üstü grup arasında 40-44

yaş grubu lehine  $p < ,05$  düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

**Çizelge 4.15. Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
Öğrenci Katılımı	20-24	20	136,25	10,247	5	,069
	25-29	111	154,92			
	30-34	91	136,16			
	35-39	32	131,31			
	40-44	10	211,75			
	45 ve üzeri	26	137,08			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, öğrenci katılımı alt boyutu puanlarının öğretmenin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda puanlarının öğretmenin okuldaki yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=10,247$ ;  $p > ,05$ ).

**Çizelge 4.16. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
Toplam Puan	20-24	20	147,15	9,503	5	,091
	25-29	111	146,70			
	30-34	91	140,20			
	35-39	32	150,27			
	40-44	10	217,25			
	45 ve üzeri	26	124,21			

Çizelgede görüldüğü gibi, eğitici kulüp faaliyetlerine ilişkin öğretmen tutumları ölçeği toplam puanlarının öğretmenin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda puanlarının yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=9,503$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.17. Sosyal Katkı Alt Boyutu Puanının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Sosyal Katkı	1-5 yıl	138	33,07	7,216	<b>G.Arası</b>	471,789	3	157,263	3,606	,014
	6-10	78	32,72	6,552	<b>G.İçi</b>	12473,094	286	43,612		
	11-15	45	35,31	5,076	<b>Toplam</b>	12944,883	289			
	16 ve üzeri	29	36,48	5,667						
	Toplam	290	33,66	6,693						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin sosyal katkı alt boyutu Puanının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3,606$ ;  $p<.05$ ). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. LSD testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Çizelge 4.18. Sosyal Katkı Alt Boyutu Puanının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

(i) Mesleki Kıdem	(j) Mesleki Kıdem	$x_i - x_j$	$Sh_x$	p
	6-10	,347	,936	,711
1-5 yıl	11-15	-2,246	1,134	<b>,049</b>
	16 ve üzeri	-3,418	1,349	<b>,012</b>
6-10 yıl	1-5 yıl	-,347	,936	,711
	11-15	-2,593	1,236	<b>,037</b>
	16 ve üzeri	-3,765	1,436	<b>,009</b>
11-15 yıl	1-5 yıl	2,246	1,134	<b>,049</b>
	6-10	2,593	1,236	<b>,037</b>
	16 ve üzeri	-1,172	1,573	,457
16 ve üzeri	1-5 yıl	3,418	1,349	<b>,012</b>
	6-10	3,765	1,436	<b>,009</b>
	11-15	1,172	1,573	,457

Çizelgede görüldüğü gibi, sosyal katkı alt boyutu Puanının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc LSD testi sonucunda, söz konusu farklılıkların 1-5 yıl kıdemi olanlarla 11-15 yıl kıdemi olanlar arasında 11-15 yıl kıdemi olanlar lehine  $p < ,05$  düzeyinde; 1-5 yıl kıdemi olanlarla 16 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında 16 yıl ve üzeri kıdemi olanlar lehine  $p < ,05$  düzeyinde; 6-10 yıl kıdemi olanlarla 11-15 yıl kıdemi olanlar arasında 11-15 yıl kıdemi olanlar lehine  $p < ,05$  düzeyinde; 6-10 yıl kıdemi olanlarla 16 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında 16 yıl ve üzeri kıdemi olanlar lehine  $p < ,01$  düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

**Çizelge 4.19. İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Puanının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
İşlevselliğin Kaybı	1-5 yıl	138	46,17	7,605	<b>G.Arası</b>	54,469	3	18,156		
	6-10	78	46,26	6,325	<b>G.İçi</b>	13914,855	286	48,653		
	11-15	45	45,09	5,854	<b>Toplam</b>	13969,324	289			
	16 ve üzeri	29	45,45	7,079						
	Toplam	290	45,95	6,952						,373 ,772

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin işlevselliğin kaybı alt boyutu Puanının okulun imkânları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,373$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.20. Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Puanının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Öğretmen İstekliliği	1-5 yıl	138	32,41	3,856	<b>G.Arası</b>	137,740	3	45,913		
	6-10	78	30,97	3,438	<b>G.İçi</b>	3918,343	286	13,701		
	11-15	45	30,93	3,172	<b>Toplam</b>	4056,083	289			
	16 ve üzeri	29	31,83	4,343						
	Toplam	290	31,74	3,746						3,351 ,019



Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin öğretmen istekliliği alt boyutu Puanının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3,351$ ;  $p<.05$ ). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. LSD testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Çizelge 4.21. Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Puanının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

(i) Mesleki Kıdem	(j) Mesleki Kıdem	$x_i - x_j$	$S_{h_x}$	p
1-5 yıl	6-10	1,439	,524	<b>,006</b>
	11-15	1,480	,635	<b>,021</b>
	16 ve üzeri	,585	,756	,439
6-10 yıl	1-5 yıl	-1,439	,524	<b>,006</b>
	11-15	,041	,693	,953
	16 ve üzeri	-,853	,805	,290
11-15 yıl	1-5 yıl	-1,480	,635	<b>,021</b>
	6-10	-,041	,693	,953
	16 ve üzeri	-,894	,881	,311
16 ve üzeri	1-5 yıl	-,585	,756	,439
	6-10	,853	,805	,290
	11-15	,894	,881	,311

Çizelgede görüldüğü gibi, sosyal katkı alt boyutu Puanının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans

analizi (ANOVA) sonrası post-hoc LSD testi sonucunda, söz konusu farklılıkların 1-5 yıl kıdemi olanlarla 6-10 yıl kıdemi olanlar arasında 1-5 yıl kıdemi olanlar lehine  $p < ,01$  düzeyinde; 1-5 yıl kıdemi olanlarla 11-15 yıl kıdemi olanlar arasında 1-5 yıl kıdemi olanlar lehine  $p < ,05$  düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

**Çizelge 4.22. Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Puanının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğrenci Katılımı	1-5 yıl	138	35,54	4,600	<b>G.Arası</b>	35,796	3	11,932		
	6-10	78	34,91	5,082	<b>G.İçi</b>	6387,518	286	22,334		
	11-15	45	34,67	3,711	<b>Toplam</b>	6423,314	289		,534	,659
	16 ve üzeri	29	35,38	5,653						
	Toplam	290	35,22	4,714						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin öğrenci katılımı alt boyutu Puanının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F = ,534; p > ,05$ ).

**Çizelge 4.23. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Puanının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
---------------------------------------------	--	--	--	--	-----------------	--	--	--	--	--

Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
	1-5 yıl	138	147,18	12,531	<b>G.Arası</b>	485,753	3	161,918		
	6-10	78	144,86	12,806	<b>G.İçi</b>	45277,368	286	158,312		
Toplam Puan	11-15	45	146,00	10,967	<b>Toplam</b>	45763,121	289		1,023	,383
	16 ve üzeri	29	149,14	14,449						
	Toplam	290	146,57	12,584						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin eğitici kulüp faaliyetlerine ilişkin öğretmen tutumları ölçeği Puanının okulun imkânları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,023$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.24. Sosyal Katkı Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	P
	1-3	148	142,12			
	4-6	88	153,11			
Sosyal Katkı	7-9	32	155,00	2,837	3	,417
	10 ve üzeri	22	123,95			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, sosyal katkı alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Okuldaki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Okuldaki kıdem gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=2,837$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.25. İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
İşlevselliğin Kaybı	1-3	148	144,36			
	4-6	88	153,71			
	7-9	32	150,48	4,280	3	,233
	10 ve üzeri	22	113,09			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, işlevselliğin kaybı alt boyutu puanlarının öğretmenin okuldaki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının okuldaki kıdem gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=4,280$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.26. Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Öğretmen İstekliliği	1-3	148	143,53			
	4-6	88	163,68			
	7-9	32	124,14	8,883	3	,031
	10 ve üzeri	22	117,14			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, öğretmen istekliliği alt boyutu puanlarının öğretmenin okuldaki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda puanlarının okuldaki kıdem gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2=8,883$ ;  $p<.05$ ). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Ancak bu amaçla kullanılan özel bir

yöntem bulunmadığından gruplar Mann Whitney-U analiziyle karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Çizelge 4.27. Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Gruplar	1-3 yıl	4-6 yıl	7-9 yıl	10 ve üzeri
1-3 yıl	SO=143,53	p>,05	p>,05	p>,05
4-6 yıl		SO=163,68	p>,05	p<,05
7-9 yıl			SO=124,14	p>,05
10 ve üzeri				SO=117,14

Çizelgede görüldüğü üzere, öğretmen istekliliği alt boyutu puanlarının okuldaki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılıkların 4-6 yıldır okulunda çalışan öğretmenlerle 10 yıl ve üzeri süredir çalışanlar arasında 4-6 yıl çalışanlar lehine  $p<,05$  düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

**Çizelge 4.28. Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
Öğrenci Katılımı	1-3	148	136,86	3,768	3	,288
	4-6	88	152,38			
	7-9	32	163,88			
	10 ve üzeri	22	149,41			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, öğrenci katılımı alt boyutu puanlarının öğretmenin okuldaki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda puanlarının okuldaki kıdem gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=3,768$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.29. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
Toplam Puan	1-3	148	136,93	8,988	3	,029
	4-6	88	160,45			
	7-9	32	164,98			
	10 ve üzeri	22	115,02			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, eğitici kulüp faaliyetlerine ilişkin öğretmen tutumları ölçeği toplam puanlarının öğretmenin okuldaki kıdem değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda puanlarının okuldaki kıdem gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2=8,988; p<.05$ ). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Ancak bu amaçla kullanılan özel bir yöntem bulunmadığından gruplar Mann Whitney-U analiziyle karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Çizelge 4.30. Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşımını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Gruplar	1-3 yıl	4-6 yıl	7-9 yıl	10 ve üzeri
1-3 yıl	SO=136,93	p>,05	p>,05	p>,05
4-6 yıl		SO=160,45	p>,05	p>,05
7-9 yıl			SO=164,98	p<,05
10 ve üzeri				SO=115,02

Çizelgede görüldüğü üzere, tutum ölçeği toplam puanlarının okuldaki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaşımını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılıkların 7-9 yıldır okulunda çalışan öğretmenlerle 10 yıl ve üzeri süredir çalışanlar arasında 7-9 yıldır çalışanlar lehine p<,05 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>,05).

**Çizelge 4.31. Sosyal Katkı Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	$t$ Testi		
						$t$	Sd	p
Sosyal Katkı	Erkek	124	33,46	7,017	,630	-,444	288	,657
	Kadın	166	33,81	6,457	,501			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin sosyal katkı alt boyutu puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,444$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.32. İşlevselliğin Kaybı Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	$t$ Testi		
						$t$	Sd	p
İşlevselliğin Kaybı	Erkek	124	46,02	7,220	,648	,153	288	,878
	Kadın	166	45,90	6,768	,525			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin işlevselliğin kaybı alt boyutu puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=,153$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.33. Öğretmen İstekliliği Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	$t$ Testi		
						$t$	Sd	p

Öğretmen İstekliliği	Erkek	124	31,44	4,314	,387	-1,157	288	,248
	Kadın	166	31,96	3,255	,253			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin öğretmen istekliliği alt boyutu puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-1,157$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.34. Öğrenci Katılımı Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	$t$ Testi		
						$t$	Sd	p
Öğrenci Katılımı	Erkek	124	35,13	4,478	,402	-,275	288	,784
	Kadın	166	35,28	4,896	,380			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin öğrenci katılımı alt boyutu puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,275$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.35. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	$t$ Testi		
						$t$	Sd	p
Toplam Puan	Erkek	124	146,06	13,281	1,193	-,599	288	,550
	Kadın	166	146,95	12,063	,936			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin eğitici kulüp faaliyetlerine ilişkin öğretmen tutumları ölçeği toplam puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek



amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,599$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.36. Sosyal Katkı Alt Boyutu Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Sosyal Katkı	Branş	121	141,86	,564	2	,754
	Sınıf	152	147,21			
	İdareci	17	156,09			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, sosyal katkı alt boyutu Puanlarının Öğretmenin görev türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Okuldaki kıdem gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=,564$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.37. İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
İşlevselliğin Kaybı	Branş	121	142,87	1,619	2	,445
	Sınıf	152	144,82			
	İdareci	17	170,29			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, işlevselliğin kaybı alt boyutu puanlarının öğretmenin görev türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının görev türü gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=1,619$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.38. Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sira}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Öğretmen İstekliliği	Branş	121	158,64	5,146	2	,076
	Sınıf	152	135,89			
	İdareci	17	137,88			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, öğretmen istekliliği alt boyutu puanlarının öğretmenin görev türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda puanlarının görev türü gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=5,146$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.39. Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sira}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Öğrenci Katılımı	Branş	121	154,25	2,958	2	,228
	Sınıf	152	137,45			
	İdareci	17	155,18			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, öğrenci katılımı alt boyutu puanlarının öğretmenin görev türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda puanlarının görev türü gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=2,958$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.40. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sira}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Toplam Puan	Branş	121	148,31	3,810	2	,149
	Sınıf	152	139,41			
	İdareci	17	179,94			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, eğitici kulüp faaliyetlerine ilişkin öğretmen tutumları ölçeği toplam puanlarının öğretmenin görev türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda puanlarının görev türü gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=3,810$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.41. Sosyal Katkı Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
Sosyal Katkı	Öğt.Ok. ve Eğt.Ens.	15	157,77	2,243	3	,523
	Eğt Fak.	198	140,81			
	FEF	29	148,78			
	Diğer	48	159,04			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, sosyal katkı alt boyutu Puanlarının Öğretmenin mezuniyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Okuldaki kıdem gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=2,243$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.42. İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
İşlevselliğin Kaybı	Öğt.Ok. ve Eğt.Ens.	15	150,90	1,271	3	,736
	Eğt Fak.	198	148,66			
	FEF	29	137,03			
	Diğer	48	135,90			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, işlevselliğin kaybı alt boyutu puanlarının öğretmenin mezuniyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının mezuniyet gruplarının sıralamalar

ortalamları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=1,271$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.43. Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Öğretmen İstekliliği	Öğt.Ok. ve Eğt.Ens.	15	157,47	1,504	3	,681
	Eğt Fak.	198	148,26			
	FEF	29	136,26			
	Diğer	48	135,97			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, öğretmen istekliliği alt boyutu puanlarının öğretmenin mezuniyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda puanlarının mezuniyet gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=1,504$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.44. Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Öğrenci Katılımı	Öğt.Ok. ve Eğt.Ens.	15	128,37	2,231	3	,526
	Eğt Fak.	198	147,18			
	FEF	29	159,59			
	Diğer	48	135,41			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, öğrenci katılımı alt boyutu puanlarının öğretmenin mezuniyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda puanlarının mezuniyet gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=2,231$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.45. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Toplam Puan	Öğt.Ok. ve Eğt.Ens.	15	153,93			
	Eğt Fak.	198	147,28			
	FEF	29	143,69	,796	3	,851
	Diğer	48	136,60			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, eğitici kulüp faaliyetlerine ilişkin öğretmen tutumları ölçeği toplam puanlarının öğretmenin mezuniyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda puanlarının mezuniyet gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=0,796$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.46. Sosyal Katkı Alt Boyutu Puanının Eğitici Kulüp Çalıştırma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Sosyal Katkı	1-5	192	33,57	6,913	G.Arası	162,287	2	81,143		
	6-10	56	32,75	6,470	G.İçi	12782,596	287	44,539	1,822	,164
	11-15	42	35,31	5,740	Toplam	12944,883	289			
	Toplam	290	33,66	6,693						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin sosyal katkı alt boyutu Puanının eğitici kulüp çalıştırma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,822$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.47. İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Puanının Eğitici Kulüp Çalıştırma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
	1-5	192	45,98	7,125	G.Arası	110,198	2	55,099		
İşlevselliğin Kaybı	6-10	56	46,80	6,504	G.İçi	13859,126	287	48,290	1,141	,321
	11-15	42	44,67	6,691	Toplam	13969,324	289			
	Toplam	290	45,95	6,952						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin işlevselliğin kaybı alt boyutu Puanının okulun imkânları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,141$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.48. Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Puanının Eğitici Kulüp Çalıştırma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan**

$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
	1-5	192	32,15	3,579	G.Arası	97,338	2	48,669		
Öğretmen İstekliliği	6-10	56	30,98	3,896	G.İçi	3958,745	287	13,794	3,528	,031
	11-15	42	30,86	4,064	Toplam	4056,083	289			
	Toplam	290	31,74	3,746						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin öğretmen istekliliği alt boyutu Puanının eğitici kulüp çalıştırma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=1,057$ ;  $p<.05$ ). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. LSD testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Çizelge 4.49. Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Puanının Eğitici Kulüp Çalıştırma Süresi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

(i) Süre	(j) Süre	xi-xj	Shx	p
1-5 yıl	6-10	1,169	,564	,039
	11-15	1,294	,633	,042
6-10 yıl	1-5	-1,169	,564	,039
	11-15	,125	,758	,869
11-15 yıl	1-5	-1,294	,633	,042
	6-10	-,125	,758	,869

Çizelgede görüldüğü üzere, öğretmen istekliliği alt boyutu puanının eğitici kulüp çalıştırma süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılıkların 1-5 yıl kıdemi olanlarla 6-10 yıl kıdemi olanlar arasında 1-5 yıl kıdemi olanlar lehine  $p < ,05$  düzeyinde; 1-5 yıl kıdemi olanlarla 11-15 yıl kıdemi olanlar arasında 1-5 yıl kıdemi olanlar lehine  $p < ,05$  düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

**Çizelge 4.50. Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Puanının Eğitici Kulüp Çalıştırma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$
Öğrenci Katılımı	1-5	192	35,05	4,546	G.Arası	62,858	2	31,429	1,418	,244
	6-10	56	36,14	5,154	G.İçi	6360,455	287	22,162		
	11-15	42	34,74	4,819	Toplam	6423,314	289			
	Toplam	290	35,22	4,714						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin öğrenci katılımı alt boyutu Puanının eğitici kulüp çalıştırma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,418$ ;  $p > ,05$ ).

**Çizelge 4.51. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Puanının Eğitici Kulüp Çalıştırma Süresi Değişkenine Göre Farklaşım Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
	1-5	192	146,76	11,949	G.Arası	49,126	2	24,563		
Toplam	6-10	56	146,68	13,913	G.İçi	45713,995	287	159,282	,154	,857
Puan	11-15	42	145,57	13,791	Toplam	45763,121	289			
	Toplam	290	146,57	12,584						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin eğitici kulüp faaliyetlerine ilişkin öğretmen tutumları ölçeği Puanının okulun imkânları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,154$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.52. Sosyal Katkı Alt Boyutu Puanının Çalıştırdığı Kulüp Sayısı Değişkenine Göre Farklaşım Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
	1 tane	74	34,45	7,031	G.Arası	293,534	3	97,845		
	2 tane	74	34,01	7,076	G.İçi	12651,349	286	44,235		
Sosyal Katkı	3 tane	63	31,78	6,095	Toplam	12944,883	289		2,212	,087
	4 ve üstü	79	34,10	6,289						
	Toplam	290	33,66	6,693						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin sosyal katkı alt boyutu Puanının çalıştırdığı kulüp sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=2,212$ ;  $p>.05$ ).



**Çizelge 4.53. İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Puanının Çalıştırdığı Kulüp Sayısı Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri			ANOVA Sonuçları							
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
İşlevselliğin Kaybı	1 tane	74	45,31	6,985	G.Arası	641,652	3	213,884		
	2 tane	74	45,27	7,502	G.İçi	13327,672	286	46,600		
	3 tane	63	48,76	6,362	Toplam	13969,324	289		4,590	,004
	4 ve üstü	79	44,95	6,353						
	Toplam	290	45,95	6,952						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin işlevselliğin kaybı alt boyutu Puanının okulun imkânları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=4,590$ ;  $p<.01$ ). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. LSD testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Çizelge 4.54. İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Puanının Çalıştırdığı Kulüp Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

(i) Kulüp Sayısı	(j) Kulüp Sayısı	$x_i - x_j$	$Sh_x$	$p$
1 tane	2 tane	,041	1,122	,971
	3 tane	-3,451	1,170	,003
	4 üstü	,361	1,104	,744
2 tane	1 tane	-,041	1,122	,971
	3 tane	-3,492	1,170	,003
	4 üstü	,321	1,104	,772
3 tane	1 tane	3,451	1,170	,003
	2 tane	3,492	1,170	,003
	4 üstü	3,813	1,153	,001
4 ve üstü	1 tane	-,361	1,104	,744
	2 tane	-,321	1,104	,772
	3 tane	-3,813	1,153	,001

Çizelgede görüldüğü üzere, işlevselliğin kaybı alt boyutu puanının çalıştırdığı kulüp sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc LSD testi sonucunda, söz konusu farklılığının meslek hayatı boyunca 1 tane kulüp çalıştıranlarla 3 tane kulüp çalıştıranlar arasında 3 tane kulüp çalıştıranlar lehine  $p < ,01$  düzeyinde; 2 tane kulüp çalıştıranlarla 3 tane kulüp çalıştıranlar arasında 3 tane kulüp çalıştıranlar lehine  $p < ,01$  düzeyinde; 3 tane kulüp çalıştıranlarla 4 ve üstü kulüp çalıştıranlar arasında 4 ve üstü kulüp çalıştıranlar lehine  $p < ,01$  düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

**Çizelge 4.55. Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Puanının Çalıştırdığı Kulüp Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
Öğretmen İstekliliği	1 tane	74	31,97	3,913	G.Arası	103,077	3	34,359		
	2 tane	74	32,34	4,082	G.İçi	3953,006	286	13,822		
	3 tane	63	31,94	3,100	Toplam	4056,083	289		2,486	,061
	4 ve üstü	79	30,80	3,621						
	Toplam	290	31,74	3,746						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin öğretmen istekliliği alt boyutu Puanının çalıştırdığı kulüp sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=2,486$ ;  $p > ,05$ ).

**Çizelge 4.56. Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Puanının Çalıştırdığı Kulüp Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
Öğrenci Katılımı	1 tane	74	34,77	4,550	G.Arası	243,836	3	81,279		
	2 tane	74	35,27	4,947	G.İçi	6179,477	286	21,607	3,762	,011

3 tane	63	36,83	4,187	Toplam	6423,314	289
4 ve üstü	79	34,30	4,797			
Toplam	290	35,22	4,714			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin öğrenci katılımı alt boyutu Puanının çalıştırdığı kulüp sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3,762$ ;  $p<.05$ ). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. LSD testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Çizelge 4.57. Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Puanının Çalıştırdığı Kulüp Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları**

(i) Kulüp Sayısı	(j) Kulüp Sayısı	$x_i - x_j$	Shx	p
1 tane	2 tane	-,500	,764	,513
	3 tane	-2,055	,797	,010
	4 üstü	,466	,752	,536
2 tane	1 tane	,500	,764	,513
	3 tane	-1,555	,797	,052
	4 üstü	,966	,752	,200
3 tane	1 tane	2,055	,797	,010
	2 tane	1,555	,797	,052
	4 üstü	2,522	,785	,001
4 ve üstü	1 tane	-,466	,752	,536
	2 tane	-,966	,752	,200
	3 tane	-2,522	,785	,001

Çizelgede görüldüğü üzere, öğrenci katılımı alt boyutu puanının çalıştırdığı kulüp sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc LSD testi sonucunda, söz konusu farklılığının meslek hayatı boyunca 1 tane kulüp çalıştıranlarla 3 tane kulüp çalıştıranlar arasında 1 tane kulüp çalıştıranlar lehine  $p<.01$  düzeyinde; 3 tane kulüp çalıştıranlarla 4 ve üstü kulüp çalıştıranlar arasında 3 tane

kulüp çalıştırnanlar lehine  $p < ,001$  düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

**Çizelge 4.58. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Puanının Çalıştırdığı Kulüp Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri			ANOVA Sonuçları							
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
Toplam Puan	1 tane	74	146,50	13,560	G.Arası	940,038	3	313,346	1,999	,114
	2 tane	74	146,89	12,708	G.İçi	44823,082	286	156,724		
	3 tane	63	149,30	11,603	Toplam	45763,121	289			
	4 ve üstü	79	144,15	12,017						
	Toplam	290	146,57	12,584						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin eğitici kulüp faaliyetlerine ilişkin öğretmen tutumları ölçeği Puanının okulun imkânları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,999$ ;  $p > ,05$ ).

**Çizelge 4.59. Sosyal Katkı Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	$N$	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	$sd$	$p$
Sosyal Katkı	Evli	160	143,03	2,863	2	,239
	Bekâr	123	145,75			
	Diğer	7	197,71			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, sosyal katkı alt boyutu puanlarının öğretmenin medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Okuldaki kıdem gruplarının sıralamalar

ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=2,863$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.60. İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
İşlevselliğin Kaybı	Evli	160	146,91	1,370	2	,504
	Bekâr	123	145,74			
	Diğer	7	109,07			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, işlevselliğin kaybı alt boyutu puanlarının öğretmenin medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının medeni durum gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=1,370$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.61. Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
Öğretmen İstekliliği	Evli	160	133,84	7,020	2	,030
	Bekâr	123	160,29			
	Diğer	7	152,14			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, öğretmen istekliliği alt boyutu puanlarının öğretmenin medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda puanlarının medeni durum gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2=7,020$ ;  $p<.05$ ). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Ancak bu amaçla kullanılan özel bir yöntem bulunmadığından gruplar Mann Whitney-U analiziyle karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Çizelge 4.62. Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Gruplar	Evli	Bekar	Diğer
Evli	SO=133,84	p<,05	p>,05
Bekar		SO=160,29	p>,05
Diğer			SO=152,14

Çizelgede görüldüğü üzere, öğretmen istekliliği alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılıkların evli olan grupla bekar olan grup arasında bekar olan grup lehine p<,05 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>,05).

**Çizelge 4.63. Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	P
Öğrenci Katılımı	Evli	160	147,14	,576	2	,750
	Bekâr	123	142,33			
	Diğer	7	163,86			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, öğrenci katılımı alt boyutu puanlarının öğretmenin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda puanlarının medeni durum gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=,576$ ; p>.05).

**Çizelge 4.64. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	P
Toplam Puan	Evli	160	141,58	,782	2	,677
	Bekâr	123	150,35			
	Diğer	7	150,00			

Çizelgede görüldüğü gibi, eğitici kulüp faaliyetlerine ilişkin öğretmen tutumları ölçeği toplam puanlarının öğretmenin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda puanlarının medeni durum gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=,782$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.65. Sosyal Katkı Alt Boyutu Puanlarının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
Sosyal Katkı	Zayıf	18	132,19	4,756	2	,093
	Orta	192	139,61			
	İyi	80	162,64			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, sosyal katkı alt boyutu Puanlarının Öğretmenin okulun imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Okuldaki kıdem gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=4,756$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.66. İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Puanlarının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
İşlevselliğin Kaybı	Zayıf	18	133,44	4,010	2	,135
	Orta	192	152,53			
	İyi	80	131,34			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, işlevselliğin kaybı alt boyutu puanlarının öğretmenin okulun imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının okulun imkanları gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=4,010$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.67. Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Puanlarının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
Öğretmen İstekliliği	Zayıf	18	136,81	,744	2	,689
	Orta	192	143,68			
	İyi	80	151,82			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, öğretmen istekliliği alt boyutu puanlarının öğretmenin okulun imkanları değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda puanlarının okulun imkanları gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=,744$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.68. Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Puanlarının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
Öğrenci Katılımı	Zayıf	18	136,69	8,771	2	,012
	Orta	192	155,66			
	İyi	80	123,10			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, öğrenci katılımı alt boyutu puanlarının öğretmenin okulun imkanları değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda puanlarının okulun imkanları gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2=8,771$ ;  $p<.05$ ). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Ancak bu amaçla kullanılan özel bir yöntem bulunmadığından gruplar Mann Whitney-U analiziyle karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.



**Çizelge 4.69. Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Puanlarının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Gruplar	Zayıf	Orta	İyi
Zayıf	SO=136,69	p>,05	p>,05
Orta		SO=155,66	p<,05
İyi			SO=123,10

Çizelgede görüldüğü üzere, öğrenci katılımı alt boyutu puanlarının okulun imkanları değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılıkların okul imkanları orta olan grupla iyi olan grup arasında orta olan grup lehine  $p<,05$  düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

**Çizelge 4.70. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>
Toplam Puan	Zayıf	18	125,19	1,177	2	,555
	Orta	192	147,58			
	İyi	80	145,07			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, eğitici kulüp faaliyetlerine ilişkin öğretmen tutumları ölçeği toplam puanlarının öğretmenin okulun imkanları değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda puanlarının okulun imkanları gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=1,177; p>.05$ ).

#### 4.2.2. Empatik Eğilim Ölçeği ile Demografik Değişkenlere Ait Analizler

**Çizelge 4.71. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Öğretmenin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Empatik Eğilim	20-24	20	167,75			
	25-29	111	150,20			
	30-34	91	139,18			
	35-39	32	123,86	5,183	5	,394
	40-44	10	139,40			
	45 ve üzeri	26	159,42			
	Toplam		290			

Çizelgede görüldüğü gibi, empatik eğilim ölçeği puanlarının öğretmenin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda puanlarının öğretmenin okuldaki yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=5,183$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.72. Empatik Eğilim Ölçeği Puanının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Empatik Eğilim	1-5 yıl	138	72,80	7,665	G.Arası	18,887	3	6,296		
	6-10	78	72,63	8,170	G.İçi	18387,889	286	64,293		
	11-15	45	73,27	7,399	Toplam	18406,776	289		,098	,961
	16 ve üzeri	29	73,34	9,983						
	Toplam		290	72,88	7,981					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=,098$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.73. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Empatik Eğilim	1-3	148	145,82	3,432	3	,330
	4-6	88	141,70			
	7-9	32	134,34			
	10 ve üzeri	22	174,75			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, empatik eğilim ölçeği Puanlarının Öğretmenin okuldaki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Okuldaki kıdem gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=3,432$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.74. Empatik Eğilim Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$	$t$ Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Empatik Eğilim	Erkek	124	71,34	7,626	,685	-2,877	288	,004
	Kadın	166	74,03	8,067	,626			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,877$ ;  $p<.05$ ). Söz konusu farklılık kadın öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Yani kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha yüksek empatik eğilime sahiptirler.

**Çizelge 4.75. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Empatik Eğilim	Branş	121	143,13	,222	2	,895
	Sınıf	152	147,71			
	İdareci	17	142,62			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, empatik eğilim ölçeği puanlarının öğretmenin görev türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-h testi sonucunda puanlarının okuldaki kıdem gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=,222$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.76. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Empatik Eğilim	Öğt.Ok. ve Eğt.Ens.	15	164,70	,934	3	,817
	Eğt Fak.	198	145,24			
	FEF	29	139,93			
	Diğer	48	143,94			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, empatik eğilim ölçeği puanlarının öğretmenin mezuniyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda puanlarının okuldaki kıdem gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=,934$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.77. Empatik Eğilim Ölçeği Puanının Eğitici Kulüp Çalıştırma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

$f$ , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Empatik Eğilim	1-5	192	72,87	7,655	G.Arası	85,501	2	42,751	,670	,513
	6-10	56	72,09	8,297	G.İçi	18321,275	287	63,837		
	11-15	42	73,98	9,027	Toplam	18406,776	289			

Toplam 290 72,88 7,981

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği Puanının eğitici kulüp çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=,670$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.78. Empatik Eğilim Ölçeği Puanının Çalıştırdığı Kulüp Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri				ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
Empatik Eğilim	1 tane	74	71,66	8,832	G.Arası	238,408	3	79,469		
	2 tane	74	73,27	7,834	G.İçi	18168,368	286	63,526		
	3 tane	63	72,41	6,427	Toplam	18406,776	289		1,251	,292
	4 ve üstü	79	74,03	8,345						
	Toplam	290	72,88	7,981						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği Puanının çalıştırdığı kulüp sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,251$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.79. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	$N$	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	$sd$	$P$
Empatik Eğilim	Evli	160	149,99			
	Bekâr	123	141,69			
	Diğer	7	109,86	1,981	2	,371
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, empatik eğilim ölçeği puanlarının öğretmenin medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Okuldaki kıdem gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=1,981$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.80. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
Empatik Eğilim	Zayıf	18	121,17	1,620	2	,445
	Orta	192	147,22			
	İyi	80	146,84			
	Toplam	290				

Çizelgede görüldüğü gibi, empatik eğilim ölçeği Puanlarının Öğretmenin okulun imkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Okuldaki kıdem gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=4,756$ ;  $p>.05$ ).

**Çizelge 4.81. Kulüp Faaliyetlerine Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Empatik Eğilimler Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki için Yapılan Pearson Analizi Sonuçları**

Tutum Ölçeği Alt Boyutları	Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanı		
	N	r	p
Sosyal Katkı alt boyutu	290	,135	,022
İşlevsellik Kaybı at boyutu	290	-,109	,063
Öğretmen istekliliği alt boyutu	290	,081	,169
Öğrenci katılımı alt boyutu	290	-,017	,770
Toplam puan	290	,029	,624

Çizelgede görüldüğü üzere, kulüp faaliyetlerine yönelik tutum ölçeği alt boyut puanları ile empatik eğilimler ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda puanlar arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

## BÖLÜM 5

### 5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma ile Bağcılar İlçesi resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kulüp faaliyetlerine ilişkin tutumları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır.

##### 5.1.1. Alt Amaçlara İlişkin Sonuç ve Tartışma

1. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Tutumları yaş değişkeni, öğretmen istekliliği alt boyutuna göre farklılık göstermektedir (Çizelge 4.13, 4.14). Söz konusu farklılıkların 35-39 yaş ile 40-44 yaş grupları arasında 40-44 yaş grubu lehine  $p<,05$  düzeyinde; 35-39 yaş ile 45 yaş ve üstü grup arasında 40-44 yaş grubu lehine  $p<,05$  düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir.

2. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Tutumları mesleki kıdem değişkeni, sosyal katkı alt boyutuna göre farklılık göstermektedir (Çizelge 4.17, 4.18). Söz konusu farklılıkların 1-5 yıl kıdemi olanlarla 11-15 yıl kıdemi olanlar arasında 11-15 yıl kıdemi olanlar lehine  $p<,05$  düzeyinde; 1-5 yıl kıdemi olanlarla 16 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında 16 yıl ve üzeri kıdemi olanlar lehine  $p<,05$  düzeyinde; 6-10 yıl kıdemi olanlarla 11-15 yıl kıdemi olanlar arasında 11-15 yıl kıdemi olanlar lehine  $p<,05$  düzeyinde; 6-10 yıl kıdemi olanlarla 16 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında 16 yıl ve üzeri kıdemi olanlar lehine  $p<,01$  düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir.

3. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Tutumları mesleki kıdem değişkeni, öğretmen istekliliği alt boyutuna göre farklılık göstermektedir (Çizelge 4.20, 4.21). Söz konusu farklılıkların 1-5 yıl kıdemi olanlarla 6-10 yıl kıdemi olanlar arasında 1-5 yıl kıdemi olanlar lehine  $p<,01$  düzeyinde; 1-5 yıl kıdemi olanlarla 11-15 yıl kıdemi olanlar arasında 1-5 yıl kıdemi olanlar lehine  $p<,05$  düzeyinde

gerçekleştiği belirlenmiştir.

4. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Tutumları okuldaki kıdem değişkeni, öğretmen istekliliği alt boyutuna göre farklılık göstermektedir (Çizelge 4.26, 4.27). Söz konusu farklılıkların 4-6 yıldır okulunda çalışan öğretmenlerle 10 yıl ve üzeri süredir çalışanlar arasında 4-6 yıl çalışanlar lehine  $p<,05$  düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir.

5. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Tutumları okuldaki kıdem değişkeni, toplam puanlarına göre farklılık göstermektedir (Çizelge 4.29, 4.30). Söz konusu farklılıkların 7-9 yıldır okulunda çalışan öğretmenlerle 10 yıl ve üzeri süredir çalışanlar arasında 7-9 yıldır çalışanlar lehine  $p<,05$  düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir.

6. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Tutumları eğitici kulüp çalıştırma süresi değişkeni, öğretmen istekliliği alt boyutuna göre farklılık göstermektedir (Çizelge 4.48, 4.49). Söz konusu farklılıkların 1-5 yıl kıdemi olanlarla 6-10 yıl kıdemi olanlar arasında 1-5 yıl kıdemi olanlar lehine  $p<,05$  düzeyinde; 1-5 yıl kıdemi olanlarla 11-15 yıl kıdemi olanlar arasında 1-5 yıl kıdemi olanlar lehine  $p<,05$  düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir.

7. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Tutumları çalıştırdığı eğitici kulüp sayısı değişkeni, işlevselliğin kaybı alt boyutuna göre farklılık göstermektedir (Çizelge 4.53, 4.54). Söz konusu farklılığının meslek hayatı boyunca 1 tane kulüp çalıştıranlarla 3 tane kulüp çalıştıranlar arasında 3 tane kulüp çalıştıranlar lehine  $p<,01$  düzeyinde; 2 tane kulüp çalıştıranlarla 3 tane kulüp çalıştıranlar arasında 3 tane kulüp çalıştıranlar lehine  $p<,01$  düzeyinde; 3 tane kulüp çalıştıranlarla 4 ve üstü kulüp çalıştıranlar arasında 4 ve üstü kulüp çalıştıranlar lehine  $p<,01$  düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir.

8. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Tutumları çalıştırdığı eğitici kulüp sayısı değişkeni, öğrenci katılımı alt boyutuna göre farklılık göstermektedir (Çizelge 4.56, 4.57). Söz konusu farklılığının meslek hayatı boyunca 1 tane kulüp çalıştıranlarla 3 tane kulüp çalıştıranlar arasında 1 tane kulüp çalıştıranlar



lehine  $p < ,01$  düzeyinde; 3 tane kulüp çalıştıranlarla 4 ve üstü kulüp çalıştıranlar arasında 3 tane kulüp çalıştıranlar lehine  $p < ,001$  düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir.

9. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Tutumları medeni durum değişkeni, öğretmen istekliliği alt boyutuna göre farklılık göstermektedir (Çizelge 4.61, 4.62). Söz konusu farklılıkların evli olan grupla bekar olan grup arasında bekar olan grup lehine  $p < ,05$  düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir.

10. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Tutumları okulun imkanları değişkeni, öğrenci katılımı alt boyutuna göre farklılık göstermektedir (Çizelge 4.68, 4.69). Söz konusu farklılıkların okul imkanları orta olan grupla iyi olan grup arasında orta olan grup lehine  $p < ,05$  düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir.

11. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Empatik Eğilimleri, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir (Çizelge 4.74). Söz konusu farklılık kadın öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Yani kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha yüksek empatik eğilime sahiptirler.

## **5.2. Öneriler**

Araştırmada elde edilen sonuçların ışığı altında araştırmacılara yönelik ve öğretmenlere yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir.

### **5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

Araştırma sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda yönetici ve öğretmenlere yönelik öneriler aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir.

1. Araştırmamızda yer alan bilgiler ve elde edilen sonuçlar yönetici ve öğretmenler tarafından kullanılabilir.

2. Öğretmenlerin eğitici kulüp çalışmalarına ilişkin tutumlarının en üst düzeye çıkarma koşulları tespit edilerek yeniden yapılanma sürecine gidilmelidir. Böylece amacına uygun sosyal etkinlikler hem öğrenci hem de öğretmen verimini olumlu yönde etkileyerek eğitime büyük bir katkı sağlanmış olacaktır.

3. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin kulüp faaliyetlerinde daha başarılı olduklarını görmekteyiz. Bu öğretmenlerimizin tecrübelerinden yararlanmak için okul içerisinde bu konuda daha az kıdeme sahip olan öğretmenlerimize bilgilendirme yaptırılabilir.

4. Okuldaki kıdemi az olan öğretmenlerin sosyal kulüplerde daha başarılı olduğunu görmekteyiz. Bu durumda kıdemi fazla olan öğretmenlerimize motivasyonu sağlamak açısından destek sağlanmalıdır.

5. Medeni durumu bekar olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılığın olması bekar olan öğretmenlerin kulüp faaliyetlerinde daha başarılı olduklarını göstermektedir. Medeni durumu evli olanlara hizmet içi eğitim uygulanabilir.

6. Okulun imkanlarının iyi olması kulüp faaliyetlerinin uygulanabilirliğini olumlu yönde etkilemektedir. Okullarımıza daha fazla maddi destek sağlayarak başarıyı artırabiliriz.

7. Empatik eğilimlerin kadın öğretmenlerin lehine olumlu yönde farklılık gösterdiğini görmekteyiz. Bu durumda erkek öğretmenlerimizin de bu konuda daha empatik olabilmeleri için hizmet içi eğitimler önerilebilir.

8. Empatik eğilimin cinsiyete göre farkını araştıran çalışmalarda da kadınların erkeklere göre daha yüksek empatik eğilime sahip oldukları belirlenmiştir (McClelland, 1951; Kalliopuska'dan (1984) akt: Dökmen, 1987; Cotton, 1992). Araştırma sonucunu yapılan bu araştırmada desteklemektedir.

### **5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Araştırma sonuçlarına göre bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara şu konularda da araştırma yapmaları önerilebilir.

1. Bu araştırma farklı okul türlerine göre yapılabilir.

2. Öğretmenlerin eğitici kulüp çalışmalarına ilişkin tutumları ile yönetici tutumları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar gerçekleştirilebilir.

3. Öğretmenlerin eğitici kulüp çalışmalarına ilişkin tutumlarının öğrenci başarısına etkileri araştırılabilir.
4. Öğretmenlerin eğitici kulüp çalışmalarına ilişkin tutumlarının öğretmen başarısına etkileri araştırılabilir.
5. Bu araştırma farklı şehirlerde yaşayan öğretmenlerle de yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Alay, S. (2000), “Relationship Between Time Management and Academic Achivement of Selected Universt Students”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Ankara.
- Aslan, N.. “*Üniversite Öğrencilerinin Serbest Zaman Değerlendirme Eğilimi- Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Karşılaştırmalı Bir Araştırma*”. D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir, 1994.
- Aydoğan, F. “*Medya ve Serbest Zaman*”. Om Yayınevi, İstanbul,. 2000.
- Bakır, M.,”*Rekreasyon Ve Turizm İlişkilerinin Politikaları*”, Doktora Tezi, HSEK Yayını, İstanbul, 1993.
- Başaran, İ. Ethem: (2006), Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Ankara, Ekinoks.
- Berk, L .E. (1992) The Extracurriculum. J. Philip.(Ed.). A Project of American Educational Research Association. Newyork: Macmillian Library Reference.
- Binbaşıoğlu, C. (2000).Okulda Ders Dışı Etkinlikler. İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- Binbaşıoğlu, Cavit. Okulda Ders Dışı Etkinlikler. MEB Öğretmen Kitapları Dizisi, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul- 2000.
- Can, N. “*Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları*”, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Kayseri, 2004.
- Canbay, A. (2007). İlköğretim Okullarında Sosyal Etkinlikler ve Müzik Kulübünün Önemi. Milli Eğitim Dergisi.
- Çakıroğlu, H.” *Rekreasyon; Beden Eğitimi Dersi Ve Diğer Dersler Açısından Okullarda Ders Dışı Faaliyetlerin Durumu Eğitsel Kollar Ve Fonksiyonları*” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi İstanbul,1998.

Çelik, V. “*Sınıf Yönetimi*”, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2003

Çınar, İkrar: (2002), *İlköğretim Okullarında Eğitsel Kol Çalışmaları*, (Ders Notu) İnönü Üniversitesi, Malatya.

Demirtaş, Abdullah. “*Temel Eğitimimizin Temel Sorunları*”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:3, Ankara-1988.

Dowling-Sendor, B. (2007). A Question of Equality. School Law, (Erişim Tarihi: 10 Mayıs)

Dökmen, Ü. (1987), “*Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki*” A.Ü.E. B. F. Dergisi.

Dökmen, Ü. (1988), Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi, A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.

Dökmen, Ü. (2004). *Sanatta ve Günlük Yasa da İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Dökmen, Ü. (2004). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Dökmen, Ü. (2006). *İletişim Çatışmaları ve Empati* (37.baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık

Eroğlu, N. (1995), Empatik eğilimi düzeyleri farklı annelerin çocuklarının uyum ve başarı düzeyleri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eryaşar, M.S.” *Bireylerin Serbest Zamanlarını Değerlendirme Faaliyetlerinin Aile Ekonomisine Katkısı*” Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Ankara, 2007.

- Gander, M.J., Gardiner, H.W. (2001), Çocuk Ve Ergen Gelişimi, (Çeviri: A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur) İmge Kitabevi, Ankara.
- Gökalp, H.” *Gençliğin Boş Zamanlarını Değerlendirmesinde Spor Faaliyetlerinin Yeri Ve Önemi*” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Fırat Üniversitesi Elazığ, 2007.
- Gökdeniz, A, Hacıoğlu N, Dinç Y. “*Örnek Animasyon Uygulamaları*”. Boş Zaman & Rekreasyon Yönetimi. (Editör: Gökdeniz A.), Detay Yayıncılık, Ankara, 2003.
- Güvenç, Bozkurt. Japon Kültürü. 4. Baskı, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara-1992.
- Hatunoğlu, A. ve HatunoğluY.”*Okullarda Verilen Rehberlik Hizmetler Problem Alanları*”, Kastamonu Eğitim Dergisi, Kastamonu, 2006.
- Hesapçioğlu, Muhsin. Öğretim İlke ve Yöntemleri (Eğitim Programları ve Öğretim). 3. Baskı, Beta Yayıncılık, İstanbul-1994.
- Kantarcıoğlu, S. “*Orta Dereceli Okul Öğretmenleri için Rehberlik*” MEB Yayınları İstanbul, 1998.
- Karasar, N. (2009) Bilimsel Araştırma Yöntemi Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karaküçük, S.”*Rekreasyon (Boş Zamanları Değerlendirme)*”. Seren Matbaası, Ankara, 1995
- Karaküçük, S. Boş Zamanlan Değerlendirme. Rekreasyon. Bağırhan Yayınevi (3.Baskı), Ankara, 1999.
- Karaküçük, S. “*Boş Zamanları Değerlendirme, Kavram Kapsam ve Bir Araştırma. Rekreasyon*” Seren Ofset (Geliştirilmiş 2. Baskı), Ankara, 1997.

Köktaş, S.K. “*Rekreasyon Bos Zamanı Değerlendirme*”. Nobel Yayın Dağıtım (Geliştirilmiş 3. Baskı), Ankara. 2004.

Körükçü, Sarıyüce Ö. (2004), Altı yaş grubundaki çocukların özsayıgı düzeyleri ile anne empatik becerilerinin incelenmesi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Köse, Erdoğan. “*Erzurum İlindeki İlköğretim Okullarında Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Altyapı Olanakları İle İlgili Bir Ön Araştırma*”, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi Eğitim Bilimleri Özel Sayısı, Yıl:2003, Erzurum.

Kılbaş, S.. Gençlik ve Boş zaman Değerlendirme. Anaca Yayınları, Adana. 2001

Kıncal, Remzi Y. Ailenin Eğitimsel Fonksiyonları. 3. Baskı, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları, Erzurum-2000.

MEB, (2008). “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği”

<http://www.meb.gov.tr/mebasp/mebdata/mevzuat/aramalisteleme.asp>, 14.03.2011

Milli Eğitim Bakanlığı (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu (1739). (Resmi Gazete. 14574.14 Haziran).

Nurettin, E., . Bos Zamanlar Sorunu, Gençlik Ve Spor Bakanlığı Yayını, Atak Matbaası, Ankara. 1973.

Özbek, M. F. (t.y.). İnsan İlişkilerinde Empatinin Yeri ve Önemi. <http://www.isguc.org/armaganlar/turanyazgan/22.pdf> 14.03.2011

Özgan, H. (1999). Lise Öğrencilerinin Algılanan Empatik Sınıf Atmosferi Tutumları ile Başarı ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin incelenmesi.

Özgüven, İ.E., (2000). Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Ankara:Sistem

Ofset.

Özmaden, M. “*Yükseköğrenim Kredi Ve Yurtlar Kurumunda İkamet Eden Örgencilerin Serbest Zaman Faaliyetlerini Değerlendirme Sorunları*”. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara1997.

Köse, E. (2004) “*İlköğretim Öğrencilerinin Ders Dışı Etkinlikleri Tercih Etme Nedenleri*” XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Tetik, V.” *Genel Liselerde Sosyal Etkinliklerin Uygulanmasında Okul Yöneticilerinin Etkililiği*” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Yeditepe Üniversitesi İstanbul –2008.

Tezcan, M. “*Çocuk, Çalışma Yaşamı ve Boş Zaman Uğraşları*”, Çocuk ve Eğitim. Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara-1980.

Tezcan, M., “*Boş Zamanlar Sosyolojisi*”, A.Ü.E.B.F. Yayınlan, No: 174, Ankara, 1993.

Tezcan, M.(1993).Boş Zamanlar Sosyolojisi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Tezcan, M., “*Boş Zamanların Değerlendirilmesi Sosyolojisi*”, Atilla Kitapevi, Ankara, 1994.

Tunçel, E.F.” *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Boş Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıklarında Sporun Yeri*” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Ege Üniversitesi İzmir 1999.

Türkmen, Ş. (2003). Okullarda Yönetim Etkinlikleri Ankara: Alp Yayınları.

Ulucan, M. “*Öğrencilerin Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları*” , 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010), Elazığ.



Ünal, C. (1972), “İnsanları Anlayabilme Kabiliyeti”, *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fak. Dergisi*.

Yalçın, M. “*Beden Eğitimi ve Sporun Milli Eğitim Bütünlüğü İçerisindeki Yeri*”. (1. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, 9-12 Aralık 1991, İzmir), MEB Basım Evi, Ankara. 1992.

Yeşilyaprak, B., , “*Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*”, Nobel Yay. Dağ., Ankara 2006.

Yüksel, A. (2004). Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

## **EKLER**

**EK I-** Kişisel Bilgi Formu

**EK II-** Eğitsel Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği (EKÇ)

**EK III-** Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)

**EK IV-** Rektörlük Yazısı

**EK V-** Valilik Yazısı

**EK VI-** İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yazısı

**EK VII-**Anket Uygulanacak Okullar Listesi

## EK I

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

#### Değerli Katılımcı,

Bu araştırmanın amacı hazırlamakta olduğum, “İlköğretim Öğretmenlerin kulüp faaliyetlerine ilişkin tutumları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki” konusundaki yüksek lisans tezi için bilimsel bilgi toplamaktır.

Ankette iki bölüm mevcuttur. Birinci bölümde kişisel durumunuzla ilgili, ikinci bölümde Eğitsel kulüp çalışmalarına ilişkin öğretmen tutumları ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Sorulara samimi ve tarafsız olarak yanıt vermeniz araştırma bulgularının geçerli olması için oldukça önemlidir. Elde edilen bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır.

Lütfen aşağıdaki soruların hiçbirisini boş bırakmadan yanıtlayınız. Sonuçlar toplu olarak değerlendirileceğinden isim yazmanıza gerek yoktur. Bu araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Yusuf KARAKOYUN  
Yeditepe Üniversitesi Y. Lisans

Öğrencisi

Aşağıda kişisel durumunuza uygun olan seçenekleri işaretleyerek boşlukları doldurunuz.

1.Yaşınız:	<input type="radio"/> 20-24	<input type="radio"/> 25-29	<input type="radio"/> 30-34
	<input type="radio"/> 35-39	<input type="radio"/> 40-44	<input type="radio"/> 45 ve üzeri
2.Meslekteki kaçınıcı yılınız:	<input type="radio"/> 1-5	<input type="radio"/> 6- 10	<input type="radio"/> 11-15
	<input type="radio"/> 16-20	<input type="radio"/> 21-25	<input type="radio"/> 25 ve üzeri
3.Cinsiyetiniz:	<input type="radio"/> Erkek	<input type="radio"/> Bayan	
4.Çalıştığınız okul türünüz:	<input type="radio"/> Düz Lise	<input type="radio"/> İlköğretim	
	<input type="radio"/> Meslek Lisesi	<input type="radio"/> Diğer	
5.Göreviniz:	<input type="radio"/> Branş Öğretmeni	<input type="radio"/> Sınıf Öğretmeni	
	<input type="radio"/> Meslek Öğretmen	<input type="radio"/> İdareci	
6.Mezuniyet:	<input type="radio"/> Öğretmen Okulu	<input type="radio"/> Eğitim Enstitüsü	<input type="radio"/> Eğitim Fakültesi
	<input type="radio"/> Fen Edebiyat Fakültesi	<input type="radio"/> Diğer	
7.Meslek hayatınızda kaç yıl Eğitici Kulüp çalıştırdınız:	<input type="radio"/> 1-5	<input type="radio"/> 6-10	
	<input type="radio"/> 11-15	<input type="radio"/> 16-20	<input type="radio"/> 21-25
	<input type="radio"/> 25 ve üzeri		
8. Meslek hayatınızda kaç farklı Eğitici Kulüp çalıştırdınız:	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	
	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
	<input type="radio"/> 6 ve üzeri		

9.Medeni haliniz: <input type="radio"/> Evli <input type="radio"/> Bekar <input type="radio"/> Diğer(Ayrı yaşıyor,Eşi ölmüş,Boşanmış)
10.Halen bulunduğunuz okulda kaç yıldır görev yapmaktasınız? <input type="radio"/> 1-3 <input type="radio"/> 4-6 <input type="radio"/> 7-9 <input type="radio"/> 10 ve üzeri
11.Genel olarak okulunuzun imkanları hakkındaki kanaatiniz: <input type="radio"/> Zayıf <input type="radio"/> Orta <input type="radio"/> İyi

## EK II- Eğitsel Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği

Eğitsel Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	1	2	3	4	5
1 Kulüp çalışmaları, öğrencilerin sosyal gelişimlerine katkı yaptığını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Kulüp faaliyetleri okulunuzun tanıtılmasında etkilidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Sadece istekli öğrenciler alınsa faaliyetlerin kalitesi artar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Bir ders saatinde öğrenciyle yeterince iletişim ve etkileşim olmuyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Kulüp çalışmalarının öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine dönük olmadığını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Karar alırken öğrencilerin fikirlerini dikkate alırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Kulüplerde kontrol yok.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Öğretmenler kulüplerde kendilerinden ne beklediğini bilmiyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 Kulüp faaliyetleri teorikte çok güzel fakat pratikte ise yaramayan faaliyetlerdir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Kulüp çalışmaları öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini sağlıyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Öğrencileri kulüplere yönlendirirken rehber öğretmenlerle işbirliği yaparım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Dönem basında evrak, rapor ve faaliyetlerin çoğunu internetten indiriyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Karar vermem gerektiğinde beni en az yoracak bir kulüp seçerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14 Ekstra çalışmalar ücretlendirilirse çalışmalarda daha fazla gayret gösteririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Kulüp çalışmaları öğrencileri araştırma yapmaya yöneltiyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Bütün kulüpleri ve faaliyet alanlarını sınıfıma iyice tanıtmaya özen gösteririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17 Kulüp çalışmalarını için sadece istekli öğrenciler alınmalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Kulüp çalışmalarının öğrencilerin serbest zamanlarını değerlendirmelerine katkı yapmadığını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Kulüp çalışmalarına velilerin de ilgi göstermesi için çalışmalar yapmak gerekir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20 Kulüp çalışmalarının kendisinden beklenen amaçlara ulaşmasının zor olduğunu düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21 Çalıştığım kulübü öğretmenler kurulunda kendim seçtim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22 Kulüp çalışma programları hazırlarken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik içerik oluştururum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23 Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerle kulüp faaliyetlerinin kalitesini artırmak gerekir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 Kulüplere katılan öğrencilerin zamanla ilgileri belirgin olarak artıyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 Çalışmalar için bir kılavuz kitap olsa yararlanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 Öğretmen sayısının artması kulüp faaliyetlerini kolaylaştırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Eğitsel Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği</b>	<b>Kesinlikle Katılmıyor</b>	<b>Katılmıyor</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kesinlikle Katılıyorum</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
27 Kulüp çalışmaları öğrencilerin yeteneklerini geliştirmesinde etkili olan faaliyetlerdir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28 Öğrenciler kulüp seçerken sevmedikleri öğretmenin rehberlik yaptığı kulübü tercih etmekten kaçınıyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 Eşit dağılım olsun diye öğrencileri istemedikleri kulüplere yönlendirdiğim olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30 Kulüpler öğrencilerin ilgisini çekmiyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31 Kulüplerde yapılan faaliyetlerin öğrencilerin becerilerini geliştirdiğini düşünmüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32 Kulüpler kalabalıklaştıkça faaliyette bulunmak zorlaşır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33 Başarılar ödüllendirilirse kulüp çalışmalarında daha fazla gayret gösteririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34 Kulüp çalışmaları öğrenciler için zorunlu olmamalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35 Öğrencilerin yıl boyunca kulüp çalışmalara katılımlarını sürdürmek zordur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36 Okullarda kulüp ve rehberlik çalışmaları koordinasyon içinde yürütülmelidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37 Kulüpte aldığımız kararları uygulayabiliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38 Kulüp rehberliği ile ilgili hizmet-içi eğitimlere veya	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

seminerlere katılmak isterim.					
39 Kulüp çalışmaları öğrencilerin gizli kalmış yönlerini açığa çıkartıyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40 Öğrenciler devamsızlık yaptıkları için faaliyetler amacına ulaşmıyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41 Kulüp çalışmaları angaryadan başka bir şey değil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42 Kulüp çalışmaları eğitimde dersler kadar gereklidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43 Kulüplerdeki çalışmalar ilgili olmayan öğretmenlerin zoraki yaptırmaya çalıştığı etkinliklerdir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44 Kulüp çalışmaları sayesinde öğrencileri daha iyi tanıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45 Kulüp çalışmaları öğretmenler için zorunlu olmamalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46 Sorumlu olduğum kulübün amaçlarını biliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47 Okul dışından uzman eğitici getirilirse kulüp çalışmaları daha cazip olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48 Kulüp çalışmaları'na bana görev verildiği için katılıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49 Kulüp çalışmalarına önem veriyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50 Kulüp çalışmalarında öğretmenler yeterince çaba göstermiyorlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51 Rehberi olduğum kulüplerde çalışmaları sadece kâğıt üzerinde yürüttüğüm oldu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### EK III- Empatik Eğilim Ölçeği (EE)

Aşağıdaki ifadelerin karşılarında bulunan boşluklardan sizin için uygun olana "X" işareti koyunuz.	Tamamen aykırı	Oldukça aykırı	Kararsızım	Oldukça uygun	Tamamen uygun
	1	2	3	4	5
1. Çok sayıda dostum var.					
2. Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır.					
3. Sıklıkla kendimi yalnız hissederim.					
4. Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlamış olarak ayrılırlar.					
5. Başkalarının problemleri, beni kendi problemlerim gibi ilgilendirir.					

6. Duygularımı başkalarına iletmekte güçlük çekerim.					
7. İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gider.					
8. Birisiyle tartışırken bazen dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevaplar üzerinde yoğunlaşır.					
9. Çevremde çok sevilen insanım.					
10. Televizyondaki filmler mutlu sonla bitince rahatlarım.					
11. Düşüncelerimi başkalarına iletmekte güçlük çektiğim olur.					
12. İnsanların çoğu bencildir.					
13. Sinirli bir insanım.					
14. Genellikle insanlara güvenirim.					
15. İnsanlar beni tam olarak anlamıyorlar.					
16. Girişken bir insanım.					
17. Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır.					
18. Genellikle hayatımdan memnunum.					
19. Yakınlarım bana sık sık dertlerini anlatırlar.					
20. Genellikle keyfim yerindedir.					



T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
REKTÖRLÜĞÜ


SAYI : B.30.2.YTÜ.0.70.00.00-6300/ 7807  
KONU : Anket (Yusuf KARAKOYUN)

20 Ekim 2009

İSTANBUL İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE  
CAĞALOĞLU

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans öğrencilerinden Yusuf KARAKOYUN İstanbul İli Bağcılar ilçesindeki okullarında öğretmenlere uygulanmak üzere "Öğretmenlerin Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Tutumları İle Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişki" konulu anket çalışmasını Yüksek Lisans Tezi için yürütmek istemektedir.

Gerekli iznin verilmesini rica ederim.

  
Prof. Dr. Ahmet SERPİL  
Rektör



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/128231  
Konu: **Anket.**  
(Yusuf KARAKOYUN)

15. Aralık 2009


VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a-)Yeditepe Üniversitesi Rektörlüğü'nün 20/10/2009 tarih ve 7807 sayılı yazısı.  
b-)Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
c-)Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.  
d-)Millî Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 09/12/2009 tarihli tutanağı.

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Yusuf KARAKOYUN'un, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "Öğretmenlerin Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Tutumları İle Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişki" konulu anket çalışmalarını yapma istekleri hakkındaki İlgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Yusuf KARAKOYUN'un, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "Öğretmenlerin Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Tutumları İle Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişki" konulu anket çalışmalarını yapması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında)bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

  
Dr. Muammer YILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :  
Ek-1. İLGİ (a)yazı ve ekleri

  
OLUR  
14/12/2009  
Harun KAYA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

**NOT** :Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.  
Adres :İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/128531  
Konu : **Anket.**  
(Yusuf KARAKOYUN)


16 Aralık 2009

**YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE**

- İlgi: a) Valilik Makamının 15/12/2009 tarih ve 128231 sayılı Oluru.  
b) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.  
c) 20/10/2009 tarih ve 7807 sayılı yazınız.

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi **Yusuf KARAKOYUN'un**, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**Öğretmenlerin Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Tutumları İle Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişki**" konulu anket çalışmasını yapma isteği ilgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

  
Mustafa USLU  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı V.

**EKLER :**

- Ek-1. İLGİ (a) Valilik Oluru.  
2. Anket soruları.

## **EK VII**

### **ANKET UYGULANACAK OKULLAR (BAĞCILAR İLÇESİ)**

1. Cumhuriyet İlköğretim Okulu
2. Atatürk İlköğretim Okulu
3. Akyiğit İlköğretim Okulu
4. Yavuz Selim İlköğretim Okulu
5. Hızır Reis İlköğretim Okulu
6. İnönü İlköğretim Okulu
7. Yeşilbağ İlköğretim Okulu
8. Evren İlköğretim Okulu
9. Kocayusuf İlköğretim Okulu
10. Nene Hatun İlköğretim Okulu
11. Şükrü Savaşeri İlköğretim Okulu
12. 50.yıl Adnan Ötügen İlköğretim Okulu
13. Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu
14. Ragıp Akın İlköğretim Okulu
15. Yavuz Selim İlköğretim Okulu
16. Kazım Karabekir İlköğretim Okulu
17. Hasan Kağnıcı İlköğretim Okulu
18. Malazgirt İlköğretim Okulu
19. Kirazlı İlköğretim Okulu
20. Bağcılar İlköğretim Okulu

## ÖZGEÇMİŞ

**Yusuf KARAKOYUN**

### **Kişisel Bilgiler**

Doğum Tarihi: 29 Ekim 1977

Doğum Yeri: AĞRI

Medeni Durumu : Evli

E.mail: yusuf-mk@hotmail.com

### **Eğitim**

İlkokul: 1985–1990 Ağrı Geçitveren Köyü İlkokulu

Ortaokul: 1990–1993 Ağrı Geçitveren Köyü Ortaokulu

Lise: 1993–1996 İstanbul Tekstil Meslek Lisesi

Lisans: 1998-2002 Atatürk Üniversitesi Ağrı Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği  
Bölümü

Yüksek Lisans: 2011 İstanbul Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi

### **Çalıştığı Kurum**

2005-2010 İstanbul Bağcılar Cumhuriyet İlköğretim Okulu

2010-2011 Bursa Yıldırım Haşim İşcan İlköğretim Okulu