

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**FARKLI MESLEK GRUPLARINDA YER ALAN BİREYLERİN**  
**EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Merve REFAH**

**İSTANBUL, 2015**

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**FARKLI MESLEK GRUPLARINDA YER ALAN BİREYLERİN**  
**EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Merve REFAH**


**Danışman: Doç Dr. Mustafa ŞEKER**

**İSTANBUL, 2015**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS  
TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Mustafa ŞEKER



Üye Yrd. Doç. Dr. M. Yüksel ERDOĞDU

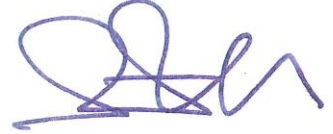


Üye Yrd. Doç. Dr. Bilal YILDIRIM



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.



Prof Dr. Bülent ARI

Enstitü Müdürü V.

## ÖNSÖZ

Toplum olarak bulunduğumuz çağa ayak uydurabilmemiz ve küreselleşen dünyada önemli bir yere sahip olabilmemiz için en önemli unsur eğitimidir. Eğitim bireyleri geliştirirken bir taraftan da ülkenin bilimsel, ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasını sağlar. Ancak Türk Eğitim Sistemi gerek yapılanmasından, gerekse yönetim ve işleyişinden kaynaklanan bir takım sorunlarla karşı karşıyadır.

Türk Eğitim Sistemi'nin bireysel farklılıklara hitap etmemesi, eğitimin kalitesi, yapılan merkezi sınavlarda başarı ortalamasının çok düşük olması, okullarda artan disiplin sorunları, niteliksiz mezunlar, öğretmen yetiştirilmesi bu sorunlardan yalnızca birkaçıdır.

Şimdiye dek bu sorunların çözümü için yapılan değişikliklere bakıldığında, millî eğitimin bütüncül bir sistem olarak ele alınmadığı ve dolayısıyla sistemin unsurları üzerinde yapılan değişikliklerin, sistemin diğer unsurları üzerindeki etkisinin yeterince analiz edilmeden yürürlüğe konulup, daha da karmaşık hale geldiği görülmektedir.

Eğitimin iyileştirilmesine yönelik araştırmalar sürekli yapılarak raporlaştırılmakta ve öneri olarak sunulmaktadır.

Bu araştırmada ise diğer meslek gruplarında yer alan bireylerin uzun vadede eğitim sistemimizin çıktıları olmaları ve dış paydaşlarımız olmaları nedeniyle eğitim hakkındaki görüşleri incelenerek, eğitim sistemi ile ilgili sorunlara çözüm önerileri getirilmesi amaçlanmıştır.

Tez çalışmam esnasında şahsımdan değerli görüşlerini ve desteklerini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Mustafa ŞEKER'e, anket çalışmam esnasında yardımlarını esirgemeyen öğretmen arkadaşlarım ile dostlarıma ve hayatımın her döneminde olduğu gibi bu eğitim öğretim hayatımda da en büyük destekçim olan annem Nursel REFAH'a teşekkürü borç bilirim.

MERVE REFAH

## ÖZET

### FARKLI MESLEK GRUPLARINDA YER ALAN BİREYLERİN EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

**MERVE REFAH**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa Şeker**

**11 EYLÜL 2015, 103 sayfa + XII**

Bu araştırmanın amacı; farklı meslek gruplarında yer alan bireylerin mevcut eğitim sistemine ilişkin görüşlerinin tespitidir.

Bu çalışmanın araştırma grubunu, 2014 yılında İstanbul il merkezinde çalışan random olarak seçilen doktorlar, memurlar, mühendisler, avukatlar ile eczacılar, işçiler ve esnaflardan oluşan 171 kişi oluşturmaktadır.

Çalışmada betimsel ve ilişkisel araştırma modeli kullanılmış ve nicel araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır. Veriler anket yolu ile toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada; dağılımları belirlemek amacıyla; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Araştırmada niceliksel verilerin karşılaştırılmasında ikili değişkenlerde t- Testi, ikiden fazla grup olduğunda tek yönlü varyans analizi (ANOVA), hangi gruplar arasında farklılaştığını bulmak için Tukey Post Hoc testi uygulanmıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmenler siyasi süreç, maaş ve dejenere olan kültür değişkenlerinden kaynaklı olarak toplum tarafından hak ettiği itibarı göremedikleri, ülkenin eğitim politikası siyasi düşünce ve sosyolojik ihtiyaçlara (gelenek, örf-adet) göre şekillendiği ortaya çıkmıştır. Bu anlamda eğitiminin iyileştirilmesine yönelik, öğrenci kazanımlarına önem verilirse, okulun fiziksel altyapısının iyileştirilmesi sağlanırsa, velilerin okul ile iletişim ve işbirliği gerçekleşirse yapılan değişiklikler arttıkça

öğretmenlere verilen değer ve aynı zamanda eğitim sistemine yönelik tutum artmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Meslek, Eğitim, Eğitim Programları

## **ABSTRACT**

### **THE ANALYSIS OF PEOPLES' POINT OF VIEW INTENDED FOR EDUCATION IN DIFFERENT POSSESSION GROUPS**

**MERVE REFAH**

**Theis Advisor: Assoc. Prof. Mustafa Şeker**

**SEPTEMBER 11, 2015, 103 page + XII**

The aim of this research; different professional groups in the current education system of individuals in relation to the determination of the opinion.

This study research group, the center of the İstanbul provincial employees in 2014 random selected as doctors, civil servants, engineers, lawyers and pharmacists, workers and artisans, composed of 171 people.

The study used descriptive and relational mining model and quantitative research techniques. Data were collected via a survey. The collected data was analyzed by using SPSS package program, 20.0. In the research; in order to determine distributions; percentage frequency, arithmetic mean, standard deviation, values were calculated. Compare quantitative data of binary variables in research t-Test, with more than two group when a one-way analysis of variance (ANOVA), which differentiated between the groups to find the Tukey Post Hoc test was applied. Research the relationship between dependent and independent variables was tested with Pearson correlation analysis.

According to the findings of the following conclusions: the teachers political process, salary, and degenerated culture deserved reputation by society as a variable of the source see the country's political thought and sociological needs of educational policy (customs, customs-units), according to the 21st century. In this sense, education aimed at improving student achievement is improving the physical infrastructure of the school, with special attention paid to the spins, is communication and collaboration with school changes increases the value given to teachers and, at the same time, attitudes toward the education system is increasing.

**Keywords: Occupation, Education, Educational Programs**

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ .....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	x
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xi

## BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ .....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ .....	2
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	4
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI .....	5
1.5. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI.....	5

## İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. EĞİTİM.....	6
2.1.1. Eğitimin Önemi .....	6
2.1.2. Eğitimin Amaçları .....	8
2.1.3. Eğitimin İlkeleri.....	10
2.2. ÖĞRENME .....	13
2.2.1. Öğrenme Kuramları.....	14
2.2.2. Öğrenme Stilleri .....	17
2.2.3. Öğrenme Stillерinin Sınıflaması.....	20



2.3. ÖĞRETİM.....	21
2.3.1. Öğretim Programlarının Boyutları .....	21
2.3.2. Öğretim Programlarının Faydaları .....	25
2.3.3. Öğretim Programlarının Nitelikleri .....	25
2.3.4. Program Ve Program Tasarısı .....	26
2.3.5. Program Tasarım Yaklaşımları.....	29
2.3.6. Programlarının Geliştirilmesi Ve Değerlendirilmesi.....	32
2.3.7. Program Değerlendirme Yaklaşımları.....	34

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>YÖNTEM .....</b>	<b>39</b>
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	39
3.2. ARAŞTIRMA GRUBU .....	39
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	40
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ .....	43

### DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

<b>BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>44</b>
4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı .....	44
4.2. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Eğitime İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları .....	49
4.3. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Eğitime İlişkin Görüşlerinin Demografik Özelliklere Göre Sonuçları .....	50
4.4. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Eğitime İlişkin Görüşlerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi .....	73

## BEŞİNCİ BÖLÜM

<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>77</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	77
5.2. Öneriler.....	87
5.3. Yeni araştırmalar için öneriler.....	88
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>89</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>97</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Mesleklere Göre Dağılımı .....	40
Tablo 2. Faktör analizi .....	41
Tablo 3. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı .....	44
Tablo 4. Disiplin sorunlarına ilişkin görüşler .....	46
Tablo 5. Araştırmaya katılan katılımcıların eğitime ilişkin görüşlerinin ortalamaları .....	49
Tablo 6. Araştırmaya katılan katılımcıların eğitime ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre T testi sonuçları .....	50
Tablo 7. Araştırmaya katılan katılımcıların eğitime ilişkin görüşlerinin medeni durumuna göre T testi sonuçları .....	51
Tablo 8. Araştırmaya katılan katılımcıların eğitime ilişkin görüşlerinin yaşa göre Anova sonuçları .....	52
Tablo 9. Araştırmaya katılan katılımcıların eğitime ilişkin görüşlerinin aylık gelir düzeyine göre Anova sonuçları .....	54
Tablo 10. Araştırmaya katılan katılımcıların eğitime ilişkin görüşlerinin en son bitirdiği okula göre anova sonuçları .....	57
Tablo 11. Araştırmaya katılan katılımcıların eğitime ilişkin görüşlerinin meslek grubuna göre anova sonuçları .....	61
Tablo 12. Araştırmaya katılan katılımcıların eğitime ilişkin görüşlerinin sahip olduğu çocuk sayısına göre anova sonuçları .....	68
Tablo 13. Araştırmaya katılan katılımcıların eğitime ilişkin görüşlerinin okuttuğu çocuk sayısına göre anova sonuçları .....	71
Tablo 14. Araştırmaya katılan katılımcıların eğitime ilişkin görüşlerinin aralarındaki ilişkinin korelasyon analizi ile incelenmesi .....	73

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Program geliştirme süreci (Varış, 1994).....	33
---	----

## SİMGELER VE KISALTMALAR

- M.E.B. : Milli Eğitim Bakanlığı
- A.B.D. : Amerika Birleşik Devletleri
- TED : Türk Eğitim Derneği
- EARGED : Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

“Eğitim, bireyde kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde davranış değişikliği oluşturma sürecidir.”(Ertürk,1994). Bireysel gelişim ve ülke kalkınmasında stratejik bir öneme sahip olan eğitim; insanların yeme, içme, barınma ihtiyaçları kadar önemlidir. 1948 yılında yayımlanan İnsan hakları Bildirgesi'nin 26. maddesinde herkesin eğitim hakkı olduğu belirtilmektedir. Eğitim, bireylerin farklı ihtiyaçları olduğu savını işlerken bireylerin ilgi alanlarını karşılayacak, yeteneklerini ortaya çıkaracak programları okullarda uygulanabilir hale getirmek gerekir (İnal, Altınışik, Solak ve Yıldız ,2012).

Çağımıza uygun gelişmelere ayak uydurabilmek son derece önemlidir. Bu da eğitim sisteminin çağı yakalaması ve sonraki çağlarda bile kendini gösterebilmesiyle mümkün olmaktadır. Günümüzde, problemlerin üstesinden gelebilecek yeterli sayıda ve kalitede insan gücüne sahip olmak, bilgiyi nasıl kullanacağını öğreten ve çağı yakalayan hatta çağın ötesinde işleve sahip bir eğitim sisteminin varlığı ile mümkün olabilecektir. Hızlı teknolojik gelişmelerin sonucunda, bireylerin sadece bir alanda bilgilenmiş olarak değil günümüz toplumlarının hızlı gelişimine ayak uydurabilecek, çeşitli becerilerle donatılmış çok yönlü bireyler olarak yetiştirilmesine gerek duyulmaktadır. Fen ve teknoloji konusunda ortaya çıkan gelişmeler ülkelerarası yarışma, dayanışma ve globalleşmeyi ön plana çıkarırken; eğitim ve dolayısıyla programlarda bu gelişmelere önem verilmesi kaçınılmaz bir hal almaktadır (Varış, 1996).

Hızlı bir değişimin ve dönüşümün yaşandığı günümüzde toplumlar, sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik vb. yönlerden çeşitli gelişmelere tanıklık etmektedirler. Şüphesiz, bu değişimden en çok etkilenen alanların başında eğitim gelmektedir. Bu bağlamda eğitimi toplumun diğer alanlarındaki (sosyal, siyasal, ekonomik vb.) değişimlerden ayrı düşünmek mümkün değildir. Ülkedeki eğitim sistemi sorunları, toplumun diğer alanlarını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ülkemiz eğitiminin bulunduğundan daha iyi bir noktaya taşınabilmesi için sorunların bir an önce tespit edilmesi ve çözüme kavuşturulması gerekmektedir.

## 1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Eğitim, genel kabul görmüş bir tanımı olmamakla birlikte pekiştirilmiş talim ve tecrübelerden elde edilen bilgilerle, davranışlarda nispeten sürekli bir değişikliktir (Dinçer, 2008). Eğitim, insanın bugünkü ve gelecekteki yaşamına bir müdahaledir. İnsanın düşünce ve davranışlarında amaçlı olarak istenilen yönde bir değişiklik gerçekleştirme sürecidir. İnsanın, organizasyonların ve toplumun yararı ve yarını düşünülerek uyumun ve üretkenliğin artırılmasına yönelik düşünce ve davranış değişikliğini yaratma çabasıdır. Eğitim önceden belirlenmiş çabalar doğrultusunda insanların düşüncelerinde, tutumlarında, davranışlarında ve yaşamlarında belirli iyileştirme ve geliştirmeler sağlamaya yarayan sistematik bir süreçtir. Eğitim insanın içinde yaşadığı bireysel, organizasyonel ve sosyal alanları bütünleştirir. İnsanın mevcut performansı ile arzulanan performansı arasındaki farkı kapatmasına yardımcı olur. Kişisel bütünlüğe ulaşmasına yardımcı olur. Eğitim, insanın değerler sistemini ve inançlarını etkileyerek hayata bakışını belirler. Zamanı daha anlamlı ve verimli yaşamasını kolaylaştırır. Eğitim; bilerek düşünmeye, yaratıcılığa, kişinin içinde bulunduğu kalıpları kırmasına, sınırlarının dışına çıkmasına olanak sağlar (Barutçugil, 2002).

Ülkemizde organizasyonlarda en yaygın kullanılan şekli ile eğitim programı, organizasyonun çalışanlarına yönelik olarak hedeflerini gerçekleştirmek amaçlı uyguladığı tüm gelişim faaliyetleridir. Bu faaliyetlerin hedef, içerik, öğrenme – öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütününe ise eğitim programı geliştirme süreci denmektedir (Demirel, 2010).

Eğitim programı geliştirme sürecinin 4 temel ögesi bulunmaktadır. Bunlar, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme-değerlendirmedir. Hedef kavramı içinde öğrenene kazandırılacak istendik davranışlar yer almaktadır. İçerik ögesi ile eğitim programında hedeflere uygun düşecek konular bütünü düşünülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde ise hedeflere ulaşmak için hangi öğretme-öğrenme modelleri, stratejileri, yöntem, teknik ve araçları seçileceği belirtilmektedir. Ölçme değerlendirme ögesinde hedef davranışların ayrı ayrı test edilip, istendik davranışların ne kadarının kazandırıldığı ve yapılan eğitimin kalite kontrolü vurgulanmaktadır. Bu öğeler arasında dinamik bir ilişki vardır ve programın bir ögesinde yapılan bir değişiklik tamamını etkileyecektir (Demirel, 2010).

Organizasyonlarda değişim ve gelişimin temelindeki itici güç kuşkusuz insan kaynağıdır. İnsanı organizasyonlar için bu derece önemli kılan ise yine kuşkusuz öğrenme yeteneğidir. Öğrenme insan davranışlarını oluşturmada ve geliştirmede en önemli süreçtir. Kişinin;

- Önceden bilmediği bir düşünce ve kavramı anlaması
- Önceden yapamadığı davranış ve kabiliyetleri yapması,
- Önceden sahip olduğu iki değişik kabiliyet, bilgi, kavram veya davranışı yeni bir bakış çerçevesinde birleştirmesi,
- Yeni kabiliyet, bilgi, kavram veya davranışı kullanabilmesi ve uygulayabilmesi,
- Sahip olduğu kabiliyet ve bilgilerini ya da davranışlarını anlayabilmesi ve/veya

uygulayabilmesi eğitim sonucundaki değişiklikler olarak örneklenebilir. (Dinçer, 2008)

Bilgi toplumu bireyleri, nitelikli bireyler olmak zorundadır. Çünkü bilgi toplumunda bilgiyi üreten bireydir. Bu durum bireyin niteliklerini ön plana çıkarmaktadır. Bilgi toplumu bireyleri, araştırmacı, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen, bilgi üreten, değişimi hissedebilen ve değişime ayak uydurabilen, problem çözebilen bireyler olmalıdır. Bilgi toplumunda teknoloji toplumsal yaşamda hızla önem kazanmıştır. Bu nedenle, teknolojiyi takip edebilen, etkili kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi gerekli hale gelmiştir. Böylece eğitim sisteminin teknoloji - okuryazarlığı olan bireyler yetiştirmesi kaçınılmaz hale gelmiştir.

Bilgi toplumunun gerektirdiği nitelikler, bireylere eğitim yolu ile kazandırılmaktadır. Eğitim toplumsal değişimin merkezinde olan temel kurumlardan birisidir. Eğitim bu merkezi rolünü hazırladığı ve uyguladığı program tasarılarıyla sürdürmektedir. Bu nedenle bilgi toplumunda; toplum, bilgi, birey ve eğitimin özellikleri dikkate alınarak program tasarılarının sürekli değerlendirilmesi ve değerlendirmelerden elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre geliştirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir.



Türkiye’de eğitim alanında son yıllarda ciddi bir hareketlilik yaşanmış ve çok sayıda araştırma, değişiklik ve düzenleme yapılmıştır. Fakat yapılan araştırmalar çoğunlukla öğrenci başarısı ve başarısızlığı üzerine yoğunlaşmıştır. Yapılan literatür taramasında Türkiye’de farklı meslek gruplarının eğitime bakış açılarına ve günümüz eğitimini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. . Bu sebeple bu araştırmanın problemi “Farklı meslek gruplarında yer alan bireylerin eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

## 1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın genel amacı; farklı meslek gruplarında yer alan bireylerin mevcut eğitim sistemine ilişkin görüşlerinin tespitidir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Farklı meslek gruplarında yer alan bireylerin eğitime ilişkin görüş düzeyleri nedir?
- 2- Farklı meslek gruplarında yer alan bireylerin eğitime ilişkin görüşleri (Öğretmenlere Verilen Değer, Günümüzdeki Eğitim Sistemine Yönelik Görüş, Eğitiminin İyileştirilmesine Yönelik Yapılan Değişikliklere Yönelik Görüş, Velilerin Okul İle İletişim ve İşbirliği, Okul Ortamına Dönük Görüş, Okulların Fiziksel Altyapısına İlişkin Görüş, Öğrenci Kazanımlarına İlişkin Görüş) arasında
  - a)Cinsiyet b)Medeni Durum c)Yaş d)Aylık Gelir e)En Son Bitirdiği Okul f)Meslek g) Sahip olduğu Çocuk Sayısı h) Okuttuğu Çocuk Sayısı
 açısından anlamlı farklılık var mıdır?
- 3- Farklı meslek gruplarında yer alan bireylerin eğitime ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yapılan faaliyetlerin değerlendirilmesi, eleştirilmesi o faaliyetin sağlıklı şekilde yürütülmesi için gereklidir. Ülkemizde uygulanan eğitim sistemi de artılarıyla ve eksileriyle çoğu araştırmada değerlendirilmektedir. Bu çalışmada ise bu gerekçelerle eleştiri ve değerlendirme, çeşitli meslek gruplarında yer alan bireylerin bakış açılarıyla değerlendirilmiştir. Meslek sahibi olan bireylerin yetişme tarzları, gördükleri eğitim ve şuan mevcut eğitimi ve öğretimi değerlendirmeleri büyük önem taşımaktadır.

Yapılacak bu muhasebe yapılan yanlış uygulamaların farkına varılması ve gerekli düzenlemelerin yapılması noktasında oldukça önemlidir. Bu çalışma bundan sonraki araştırmalar için kaynak teşkil edebileceği gibi, yapılan uygulamaların hatalarının giderilmesi noktasında örnek alınması anlamında büyük önem taşımaktadır.

#### **1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

1. Bu araştırma İstanbul ilinde rastgele seçilen 171 katılımcıdan elde edilen anket verileri ile sınırlıdır.
2. Veri toplama aracı olan anket soruları ile sınırlıdır.
3. Bu araştırmada yer alan meslek grupları doktorlar, mühendisler, iktisatçılar, avukatlar, eczacılar, memurlar, esnaflar ve işçiler ile sınırlıdır.
4. Bu araştırmada kullanılan veriler 2014 yılında elde edilen verilerle sınırlıdır.

#### **1.5. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI**

1. Katılımcılar, anket sorularını doğru ve içten cevaplandırmıştır.
2. Veri toplama aracı, araştırmanın amacına uygun ve yansız olarak kullanılmıştır.
3. Anket sorularının kapsam geçerliliği için alınan uzman görüşleri yeterlidir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. EĞİTİM

##### 2.1.1. Eğitimin Önemi

Bir insan, sahip olduğu zihinsel potansiyel doğrultusunda sürekli olarak bir eğitim süreci ile iç içedir. Basit günlük alışkanlıklardan, karmaşık projelere kadar birçok davranış kalıbını, sosyal anlayışları, toplumsal yaşama ilişkin düzenleri, mesleki bilgileri eğitim süreci içinde kazanmaktadır. Dolayısıyla eğitim insanın doğumu ile başlayıp, hayatı boyunca süren, zaman ve mekân yönünden kapsamı ve boyutları geniş olan bir kavram olarak algılanabilir. En yalın anlatımla eğitim, hayatın başlangıcı ile başlayan ve hayat boyunca devam eden bir bilgilenme süreci olarak değerlendirilebilir (Muradova, 2009).

Bir başka kaynakta ise; bireylerin içinde doğup büyüdüğü, yaşadıkları toplumun değerlerini, bilgilerini, becerilerini öğrenmeleri ve öğrendiklerini kendinden sonra gelecek kuşaklara aktarmaları süreci olarak tanımlanmaktadır (Özkalp, 1997). Genel olarak “bilgi verme, yetenek ve becerileri geliştirme süreci” olarak da tanımlanabilen eğitim, önceden saptanmış amaçlara göre, insan davranışlarından belli değişiklikler sağlamaya yarayan, planlı etkinlikler dizisini ifade etmektedir (Mert, 2006).

Eğitim, belli amaçlara göre insanların davranışlarının planlı olarak değiştirilmesi ve geliştirilmesi yasa ve ilkelerini bulmaya çalışan bir bilim dalıdır. Bu bilim kişilerin davranışlarının değiştirilmesinde öğrenmeye etki eden bütün etmenlerin ve bu etmenler arası ilişkilerin sistemleştirilmesi ve davranış değiştirmesinin en verimli ve etkili bir şekilde yapılması için araştırma ve geliştirme çalışmalarına ağırlık verir (Keske, 2007). Bu açıdan bakıldığında insan kaynakları yönetimi araçlarından biri olarak eğitim; insanın daha etkin, verimli ve tatmin olmuş bir hayat sürdürmesini hedefleyen insan kaynakları yönetiminin kullandığı araçlardan biridir.

Ertürk(1994)'e göre ifadeyle eğitim, “*bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği oluşturma süreci*” olarak ifade edilebilir. Bu tanımda önemli olan nokta bireyin kendi yaşantısı yoluyla istendik davranış değişikliği oluşturulmasıdır.

Tutum ve davranışlar üzerindeki etkisi bakımından eğitim, çalışanın görevini yerine getirebilmesi için gereken yeteneği geliştirmek üzere bireyde kalıcı bir değişim oluşturmaya çalışan bir öğrenme deneyimidir ve genellikle bilgi, beceri, tutum ve sosyal davranışların geliştirilmesini içermektedir. Eğitimler rekabet avantajı kazanmada ve rekabet zorluklarının üstesinden gelmede organizasyonlar için kilit bir rol oynamaktadır. Şimşek çalışmasında çeşitli eğitim tanımlarına şu şekilde yer vermiştir. Eğitim;

- ✓ Kişinin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, amaçlı olarak istenilen değişikliği meydana getirme sürecidir.
- ✓ Önceden belirlenmiş amaçlara göre, insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı faaliyetlerdir.
- ✓ Her kuşağa geçmişin bilgi ve deneyimlerini düzenli bir şekilde aktarma ya da kazandırma işidir.
- ✓ Eğitim, insanın kalıtımla getirdiği temel ihtiyaçlarını, mevcut kuvvetlerini ve duyarlarını yönlendiren, bunları kendi sınırları içinde en üst düzeye ulaştırabilen faaliyetler dizisidir.
- ✓ En genel anlamıyla insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir (Öçalan ve Erdoğan, 2009).

Yetenek ve yetkinliklerin geliştirilmesi açısından eğitim, işle ilgili yetkinliklerin çalışanlar tarafından öğrenilmesini kolaylaştırmada organizasyon tarafından planlanmış çabayı ifade eder. Bu yetkinlikler başarılı iş performansı için çözümsel olan bilgi, beceri veya davranışları içerir. Eğitimin amacı, eğitim programlarının temelindeki bilgi, beceri ve davranışlara çalışanların sahip olması ve onların günlük faaliyetlerinde bunlara ulaşmalarıdır (Yılmaz, 1998) .

Çalışanların mevcut bilgi ve yetenekleri ile işin gerekleri arasında eğitim yoluyla bir denge sağlanmasına çalışılmaktadır. Son zamanlarda yaşanan hızlı değişimlere bağlı olarak eğitimin önemi giderek anlaşılmaya başlamıştır. Gelişmiş ülkeler organizasyonların sahip oldukları en değerli kaynağın, insan kaynağı olduğu görüşünde hem fikirdir. Özellikle ABD ve Japonya gibi ülkeler insan kaynağının eğitimine yaptıkları yatırımlarla övünmektedirler. Gelişmiş ülkelerde eğitim okullarla sınırlı kalmayıp organizasyonlara da girmiştir. Eğitim, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda insanların düşüncelerinde, tutum ve davranışlarında ve yaşamlarında belirli iyileştirmeler sağlamaya yarayan sistematik bir süreçtir. Bu süreçten geçen insanın kazandığı yeni bilgi, beceri ve tutum onun birey olma ve ait olma farkındalığını artırır, kişiliğini geliştirir ve daha değerli kılar. Eğitim insanın içinde yaşadığı bireysel, organizasyonel ve sosyal alanları bütünleştirip tam olmasını sağlar.

### **2.1.2. Eğitimin Amaçları**

Eğitim sistemleri; bireysel gereksinimleri giderdiği, bireysel farklılıkları gözetdiği ve bireylerin, yaşadıkları çağa ve topluma uyumlu yaşamalarını sağlayacak nitelikleri kazandırabildiği ölçüde insanların kendilerini gerçekleştirmelerine hizmet etmiş sayılır. Bu nedenle toplumlar, eğitim sistemlerinin işleyişini etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirmeye çalışırlar. Bireylerin eğitimlerini tesadüflere bırakmaz; bilimsel ilkeler ışığında, planlı, programlı bir biçimde yürütürler. Sistematik yaklaşım, sistemdeki öğelerin dinamik bir bütün oluşturacak şekilde birbirleriyle ilişkili olarak ele alınmasını gerektirir. Sistemdeki bir öğenin olumlu ya da olumsuz işleyişi, diğer öğeleri de olumlu ya da olumsuz olarak etkiler (Kahyaoğlu, Tan ve Kaya, 2013).

Eğitim sistemlerinin temel amacı; öğrencilerin istenilen hedeflere belirlenen sürelerde ulaşmasını sağlamaktır. Aynı zekâ düzeyine sahip bireylerin aynı eğitim öğretim süreci sonunda farklı başarı seviyelerine sahip olmaları, eğitim öğretim sürecinde dikkate alınması gereken başka önemli noktalar da olduğu kanısını oluşturmuştur. Öğrencinin başarısız olmasının başlıca nedenleri arasında sistemin öğrenciye uygun ortam sağlayamaması ve öğrencinin öğrenme özelliklerine yani öğrenme stillerine uygun öğrenme ortamları oluşturulmaması sayılabilir (Mutlu ve Aydoğdu, 2003).

Eğitim dnyasında meydana gelen teknolojik tabanlı gelişmeler öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağlama imkânı vermektedir. Ancak hem geleneksel eğitimde hem de bilgisayar destekli eğitim ortamlarında öğrencinin öğrenim ihtiyaçlarına uygun ortamlar tasarlayabilmenin en temel yolu, öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate almaktan geçmektedir. İşletmelerin başarısı çalışanların başarılarına bağlıdır. Çalışanların yeni şeyler öğrenmesi ve kendini geliştirmesi yoluyla işteki performanslarını yükseltmek mümkündür. Planlanmış eğitim faaliyetleri ile çalışanlara işletmenin istediği yönde tutum ve davranış değişikliği yaptırılması mümkündür. Bu nedenden ötürü işletmelerde çalışanların eğitimi ve bu doğrultuda beşeri ve sosyal anlamda geliştirilmesinin amaçlanması çok önemlidir. Eğitimin amaçlarını sadece ekonomik açıdan değerlendirmek insan faktörüne olan saygı ile çatışmak anlamına geleceğinden aynı işletmede iş yapan çalışanlara hizmet eden bir araç olarak da dikkate alınmasını gerekli kılacaktır (Muradova, 2009).

Eğitimle bireyin mesleki ve teknik bilgi, zihinsel ve fiziksel gelişim olanakları dışında çalışanı işletmeyle bütünleştiren, çalışanlar arasında kaynaşma ve işbirliği oluşturan amaçları da vardır. Eğitim insan ilişkileri açısından da oldukça önemli bir insan kaynakları parçasıdır. Eğitimin beşeri ve sosyal amaçları 8 madde ile sıralanabilir;

- Çalışanların işletmelerine olan bağlılıklarını arttırarak bütünleşmelerini sağlar,
- Çalışanları motive eder,
- Çalışanlar arası işbirliği ve dayanışmayı arttırır,
- Çalışanların moral ve özgüven duygularını yükseltir,
- Çalışanların bilgi ve yeteneklerini arttırır, yükselme olanağı sağlar ve buna bağlı olarak da ücret düzeylerini yükseltir,
- İşletme amaçları ile bireysel amaçları bütünleştirir,
- Çalışanların yaratıcılıklarını geliştirir,
- İş bilgisi ve deneyimin artması sonucunda iş tatmini yükselir (Kaynak vd., 2000) .

Eğitim ve geliştirmenin ekonomik amaçları ile beşeri ve sosyal amaçları arasında aslında kesin bir ayırım söz konusu değildir. Eğitim, amaç gözetmeksizin işletme bazında, bireysel bazda ya da toplum bazında faydalı ve gerekli bir uygulamadır. Çalışana verilen eğitim, işletmenin kalitesini ve verimliliğini arttırır

işletmeye yardımcı olmasının yanı sıra, çalışan işten ayrıldığında ya da çıkartıldığında, yeni işinde bu eğitimlerin faydasını görmesi ve adaptasyondaki kolaylığı ile de bireye yardımcı olacaktır. Burada eğitim ve geliştirmenin amacı kişisel başarıyı, başka bir işletmedeki başarısı ise toplumsal başarıyı göstermektedir (Kaynak vd. 2000).

### 2.1.3. Eğitimin İlkeleri

Türk eğitim ve öğretim sistemi genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçlara ve temel ilkelere uygun olarak tespit edilir.

- **Genellik ve Eşitlik:** Türkiye'de eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.
- **Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları:** Millî eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.
- **Yöneltilme, Yetiştirme ve Başarı:** Bireyler bütün eğitimleri sürenince, ilgi ve yetenekleri ölçüsünde ve doğrultusunda, çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek toplumun yetişmiş insan gücü gereksinimleri gözetilerek yetiştirilirler. Kıbrıs Türk Milli Eğitim Sistemi ve sistemin gerektirdiği kurumlaşma ve örgütlenmeler, bu yöneltilmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir ve uygulamaya konur. Yöneltilmede rehberlik hizmetlerinden; başarının belirlenmesinde ise, objektif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yararlanır. (<http://www.dersiam.com/ogretim-ilke/turk-milliegitimi-nin-ve-egitim-sisteminin-temel-ilkeleri.html>)
- **Zorunlu Eğitim ve Öğretim Hakkı:** On beş yaşına kadar süren eğitim, kız erkek ayrımı yapılmaksızın, her yurttaş için bir hak ve ödev olup zorunludur. Her yurttaş zorunlu olmayan eğitim veren öğretim kurumlarında, ilgi ve yetenekleri ölçüsünde, isteğe bağlı ve ücretsiz öğrenim hakkını kullanarak yararlanır. Zorunlu eğitim çağında her çocuğun yaş gruplarından kopmadan eğitim görmesi esastır. Ancak bu durum üstün yetenekli çocukların ileri öğrenimden yararlanmasını engellemez. Zorunlu eğitim çağında sınavların amacı, öğrencilerin öğrenim seviyelerini ve başarı durumlarını saptamak ve öğretimi değerlendirmektir.

- **Fırsat ve Olanak Eşitliği:** Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.
- **Süreklilik:** Bireylerin eğitimlerinin yaşam boyunca sürmesi esastır. Gençlerin eğitimleri yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir biçimde uymalarına yardımcı olacak önlemler ile yetişkinlerin sürekli eğitimlerini sağlayıcı önlemler almak temel bir eğitim görevidir. Bu görev, örgün açık ve yaygın eğitim kurumlarında, işbirliği ve eşgüdüm içinde ve belirli plan ve programlar izlenmek suretiyle yerine getirilir.
- **Her Yerde Eğitim:** Kıbrıs Türk milli eğitimin amaçları yalnız örgün, açık ve yaygın eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır. Eğitimle ilgili her türlü etkinlik, Kıbrıs Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarına uygunluğu bakımından, Bakanlığın gözetim ve denetimine bağlıdır.
- **Karma Eğitim:** Eğitim kurumlarında, kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak, eğitimin türüne ve gereksinime göre, bazı meslek okulları yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.
- **Bilimsellik ve Çevresellik:** Her derece ve türdeki öğretim programları ve eğitim yöntemleri ile ders araç ve gereçleri bilimsel ve teknolojik esaslar ve yeniliklere, çevre ve ülke gereklerine ve koşullarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli gelişme ve yenileşmenin sağlanması, ülke koşullarına uygun bilimsel araştırma ve değerlendirmelere göre gerçekleştirilir. Bilimsel ve teknolojik araştırmalarla kültürümüzü geliştirmeye yönelik bilimsel çalışma ve etkinlikler, öğretim kurumlarında ve diğer alanlarda maddi ve manevi bakımdan özendirilir ve desteklenir.
- **Planlılık:** Kıbrıs Türk Milli Eğitimi'nin gelişmesi, ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak ve eğitim-insan gücü-istihdam ilişkileri gözetilmek suretiyle, mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir. Bu yöndeki planlama ve gerçekleştirme çalışmaları, Bakanlık ve diğer ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği ve



eşgüdüm içinde yürütülür. Mesleklerin basamakları ve her basamağın unvan, yetki, ve sorumlulukları mevzuata uygun olarak dikkate alınır ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın mesleki ve teknik eğitim kurumlarının kuruluş ve programları, bu basamaklara uygun olarak planlanır ve düzenlenir. Bu kurumlardan çıkanların mesleklerinin ne olacağı bir tüzükle saptanır. Eğitim kurumlarının geliştirilmesinde, çevresel özellik ve gereksinimler de gözetilir ve bu kurumların yer, personel, bina, tesis ve ekleri donatım, araç, gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartlara göre optimal büyüklükte kurulması veya mevcutların bu esaslara göre yeniden düzenlenmesi ve verimli olarak işletilmesi sağlanır.

- **Atatürk İlke ve Devrimleri İle Atatürk Milliyetçiliği:** Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılâp ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir. (<http://notoku.com/turk-milli-egitiminin-amaclari-ve-temel-ilkeleri/>)
- **Ulusal Ahlak ve Kültürün Geliştirilmesi:** Eğitimin her basamağında ve her türlü eğitim etkinliğinde, Türk ulusunun ahlak ve kültürünün korunup geliştirilmesine ve benimsenmiş ahlaki, manevi ve kültürel değerlerin öğretilmesine önem verilir.
- **Türk Dili ve Yabancı Dil Öğretimi:** Eğitim ve öğretimin Türk dilinde yapılması esastır. Eğitimin her basamağında ve her türünde, ulusal ve toplumsal birlik ve bütünlüğün sağlanmasında temel etkenlerden biri olan Türk dilinin tam anlamıyla öğretilmesine çalışılır. Yabancı dil öğretimi, öğrencilerin çok yönlü gelişmelerine olanak sağlayıcı bir araç olarak değerlendirilir ve yabancı dil öğretiminde, gelişmiş tekniklerden yararlanılır. Yabancı dille öğretim yapan okullarda, Türk dili ve Türk kültürüne ilişkin dersler Türkçe okutulur.
- **Laiklik ve Din Kültürü Eğitimi:** Milli eğitimde laiklik esastır. Bu ilkeye ters düşmemek koşuluyla öğretim kurumlarında din kültürü eğitimi yapılabilir.

- **Demokrasi Bilincinin Geliştirilmesi:** Güçlü ve dengeli, özgür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve sürdürülmesi için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun, Anayasaya, yasalara ve manevi ve toplumsal değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılmasına ve bu yöndeki duygu ve davranışların geliştirilmesine özen gösterilir. Eğitim kurumlarında Atatürk milliyetçiliğine, Atatürk ilke ve devrimlerine aykırı, demokrasiyi ortadan kaldıracı siyasal ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki eylemlere karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.
- **Okul ile Ailenin İşbirliği:** Eğitim kurumlarında, amaçların gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak üzere okul ile aile arasında işbirliği sağlanır ve bu amaçla okul-aile birlikleri kurulur.
- **Uyumluluk:** Kıbrıs Türk Milli Eğitim Kurumları'nda uygulanan öğretim programları ile Türkiye'deki özdeş eğitim kurumlarında uygulanmakta olan öğretim programları arasında Kıbrıs Türk Toplumunun gereksinimleri de gözletilmek ve aşağıdaki (2)'nci fıkra kuralları saklı kalmak koşuluyla uyum sağlanır. Eğitim programlarının düzenlenmesinde ve uygulanmasında, sosyal bilgiler, yurttaşlık eğitimi, pratik beceri ve meslek eğitimi ile gerekli görülen diğer konularda, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinin özelliklerine ve gereksinimlerine önemle yer verilir ve bu özellik ve gereksinimlere uygun okullar açılabilir.
- **Eğitim Etkinliklerinin Yürütülmesi:** Eğitim ve Öğretim etkinlikleri, (2)'nci fıkra kuralları saklı kalmak koşuluyla, devlet eliyle yürütülür. Eğitim ve Öğretim etkinlikleri, 53. madde kurallarına bağlı olarak devletin gözetim ve denetimi altında, gerçek kişiler ve özel hukuk tüzel kişileri eliyle de yürütülebilir. Ancak, gerçek kişiler ve özel hukuk tüzel kişileri eliyle yürütülecek ilk, orta ve yüksek öğretimin geçerli bir yabancı dille yapılması esastır (<http://www2.mebnet.net/?q=node/18>).

## 2.2. ÖĞRENME

Geçmiş yaşantılar ya da alıştırmalara bağlı olarak bilgi, beceri ve anlayışlar edinme olarak tarif edilebilir (Bakırcıoğlu, 2000). Başka bir deyişle öğrenme,

deneyimler sonucu meydana gelen kalıcı davranış değişikliğidir. İnsan öğrenmesi, bilgileri ezberlemenin ötesine geçip; akıl yürütme, problem çözme, bilgiyi işleme ve yeniden üretme gibi sınırlara ulaşmalıdır (Açıkgöz, 2004).

### **2.2.1. Öğrenme Kuramları**

Öğrenme üzerine yapılan çalışmaları davranışçı, bilişsel ve biyolojik yaklaşımlar olarak gruplandırabiliriz. Günümüzde davranışçı yaklaşımın söylemleri yerini bilişsel ve biyolojik tezlere bıraksa da, davranışçı yaklaşım öğrenme ile ilgili diğer ana varsayımların ortaya çıkmasını sağlamıştır.

#### **2.2.1.1. Davranışçı Kuram**

Davranışçı yaklaşıma göre, insan davranışları öğrenilmiş davranışlardır. Öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini öne sürerler. Gerrig ve Zimbardo “Psikoloji ve Yaşam” isimli kitabında pekiştiriciyi “bir davranışın gerçekleşme ihtimalini zamanla artıran (davranışta tutalı bir şekilde uygulandığında) herhangi bir uyarı” şeklinde tanımlamıştır. Basit anlamda bir davranış pekiştirilir, ödüllendirse davranış tekrarlanır. Eğer davranışı hoşla gitmeyen bir durum izlerse o davranışın tekrarlanma olasılığı azalır, davranış öğrenilmemiş olur. (Özden, 2008) Davranışçı kuramın öğretim ilkeleri: Yaparak öğrenme esastır: öğrenci kendi yaptığı ile öğrenir. Öğrenmede pekiştirme önemli bir yer tutar. Becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemlidir. Öğrenmede güdülenmenin çok önemli bir yeri vardır.

#### **2.2.1.2. Bilişsel Kuram**

Davranışçı öğrenme kuramcılarının öğrenmeyi uyarıcı- tepki bağı ile açıklamalarını yetersiz bulan bir grup, bu modelin uyarıcı- organizma-tepki olması gerektiğini savunmuşlardır. Öğrenme insanın çevresinde ve dünyada gelişenleri anlama çabasının bir sonucudur. İnsan bunu zihninde gerçekleşen süreçlerle gerçekleştirir. Bilişseli bakış açısına göre, öğrenme, bireye farklı davranışlar yapma kapasitesi sağlayan zihinsel yapılardaki değişimdir. Zihinsel yapılar, şemalar, inanışlar, hedefler, beklentiler ve öğrenenin zihnindeki diğer yapılardır. Bilişsel öğrenme kuramları, öğrenme sürecinde öğrenenin zihinsel süreçlerine odaklanmaktadır. Özden’e (2008)

göreyse öğrenme, doğrudan gözlenemeyen zihinsel süreçlerle, bireyin çevresinde olup bitenlere bir anlam yüklemesidir. Bilişsel kuramcılar daha çok anlama, algılama, düşünme, duyu ve yaratma kavramları üzerinde dururlar. Bilişsel öğretim yaklaşımlarının ilkelerini şu şekilde belirtmiştir: Yeni öğrenmeler öncekilerin üzerine inşa edilir. Bu bilgiler öğrenciye bir şeyleri açıklayabilme gücü verdiği ve daha önceki bilgilerini genişletebilme olanağı sağladığı sürece öğrenen için anlamlı olacaktır.

Öğrenme, karşılaşılan durumlara anlam yükleme çabasıdır. Derinliğine düşünebilme, anlamı içselleştirme, konunun özünü kavrayabilme yetilerini sağlayabilmelidir. Yüzeysel olarak verilen bilgilerin tekrarını istemek ve değerlendirme sürecinde de öğrencinin ezberlediği bilgileri sınamak anlamsızdır. (Özden, 2008) Yüzeysel bilgiyi, bir robotun bilmeye programlanabildiği her şey olarak tanımlar. Ayrıca yüzeysel bilgi çok az anlam içerir ve diğer bilgilerle, sosyal ve duygusal meselelerle veya öğrenmenin diğer tinsel yönleriyle çok az bağlantısı vardır.(Caine ve Caine, 2002).

Öğrenme, öğrenene uygulama Şansı tanınmalıdır. Aksi halde anlamlı öğrenme gerçekleşemez. Öğretmen otoriteyi temsil etmemelidir. Öğrenme, öğretmen ve öğrenenin karşılıklı etkileşimi ile gerçekleşir. 40-50 kişilik sınıflarda öğretmenin bildiklerini aktarması (daha çok anlatım yöntemiyle) ve sonrasında öğrencilerin bu bilgileri öğrenip öğrenmediğini anlamak için öğrencilerden birkaçına tekrar ettirmesi öğretim olarak yorumlanamaz. Bu anlayışta eğitimin asıl amacı öğrencilerin daha yeterli, kapsamlı, güçlü ve daha doğru anlamlar üretebilmesi, öğrendiklerinin farkında olmasıdır (Özden, 2008).

### **2.2.1.3. Duyuşsal Kuram**

Bloom (1973)'a göre eğitimin öğrencinin kendisine güvenmesi, yeterliliğine inanması, yüksek akademik ve kariyer beklentileri taşımasında yardımcı olması gerekir. Jordon (1981)'a göre benlik kavramının dört boyutu vardır: (a)Akademik, (b)Sosyal, (c)Duygusal ve (d)Bedensel. Eğitimin dört boyutluda dikkate alması gerekir(<http://oguzcetin.gen.tr/ogrenme-kuramlari.html>). Öz saygı kişinin zihin sağlığı ile ilgilidir. Eğitim hiçbir koşulda çocuğun öz saygısına zarar vermemelidir.

Benlik kavramı bazen ayna teorisi ile açıklanmaktadır. Buna göre insanın kendisini algılayışı başkalarının kendisine ilişkin algılarını nasıl algıladığına bağlıdır.

Sağlıklı benlik gelişimi için çocuklara hiçbir zaman kötü insan muamelesi yapılmamalı ve yakışsız sıfatlar takılmamalıdır. Zayıf ve güçlü yönleriyle kendilerini oldukları gibi kabul eden öğrencilerin benlik algısı daha sağlıklıdır. Kendilerini hiç beğenmeyen ve reddeden kişiler kendilerini değersiz bulurlar. Eğitim benlik tasarımının oluşumunda öğrenciye destek sağlamalıdır (Shepard, 1979).

Akademik başarısızlık çocukların kendilerini değersiz hissetmelerine ve kapasitelerine güvenmemelerine yol açar. Özellikle, çok çalıştığı halde başarısız olan bir öğrencinin benlik duygusu zaten epey büyük zarar alır. Akademik başarısızlık çocuğun kişiliğine saldırma gerekçesi olmamalıdır. Başarısızlık karşısında bahaneler uydurmak ve çeşitli savunma mekanizmaları geliştirmek öğrencinin çalışmasının istenilen sonucu doğuramayışının bir açıklamasıdır ve benliğini korur. Öğretmenin başarısız olan öğrencilere çok fazla yüklenmesi doğru değildir. Öğrenci zoru başardığında kendini çok iyi hisseder. Bu şekilde, başarı hem yeteneğe hem de çok çalışmaya atfedilmektedir. Bunun için, öğrencilere başardığı hissini vermek gerekir (Güney, 2007).

#### **2.2.1.4. Nörofizyolojik Kuram**

Bu kurumda öğrenme, biyokimyasal bir değişme olarak da açıklanmaktadır. Araştırmalar biyolojik bilgi depoları niteliğindeki RNA'ların ergenlik yaşlarına doğru arttığını, öğrenme kapasitesinin azalması ile birlikte, yaşlılıkta da azaldığını göstermektedir. Ayrıca, besin yoluyla kendilerine RNA verilen yaşlılarda yakın geçmişi hatırlamada önemli derecede artış olduğu kaydedilmektedir. "Beyin temelli" öğrenme kuramı olarak da bilinen bu kuramı sistematik hale getiren Hebb, beyindeki devrelerin çalışma şekli bilinmeksizin öğrenmenin doğasının anlaşılamayacağını savunmaktadır. Beyin insan zekâsının, güdülenmenin ve öğrenmenin merkezidir. "Öğrenme eğer canlı bir dokuya sahip olan beyinde gerçekleşiyorsa beynin öğrenmeden önceki ve sonraki yapısı arasında farklılık olmalıdır" düşüncesinden hareket eden Hebb öğrenme sonucu beyinde fizyolojik değişiklikleri araştırmıştır. Elde ettiği bulgular sonucu Hebb, bu değişiklik konusunda iki kavram ileri sürmektedir: Hücre Topluluğu ve Faz Ardışıklığı (Goldstein, 1994).

### 2.2.2. Öğrenme Stilleri

Öğrenme stili kavramı ilk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. Bu yıldan itibaren de üzerinde birçok araştırma yapılmıştır. Öğrenme stili, ilgili kaynaklarda şu şekillerde tanımlanmaktadır: Bireyin fiziksel ve duyuşsal ihtiyaçlarını etkileyen, çevresel ve algısal tercihlerinin oluşturduğu bir bütün; bireyin kendisini çevreleyen uyarıcıları algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırma konusundaki tutarlı ve karakteristik yaklaşım (Durukan, 2013); her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanması (Boydak, 2001); bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yollar; öğrencinin bilgiyi edinme sürecindeki yeteneği ve öğrenme deneyimlerinin bir araya getirilmesi; öğrencinin nasıl öğrendiğini, nasıl algıladığını, öğrenme ortamıyla nasıl etkileşimde bulunduğunu ve bu çevreye yönelik tepkilerin neler olduğunu belirleyen bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik davranış özellikleri. Tanımlardan hareketle öğrenme stilleri kavramı bireyin doğuştan getirdiği; yeni bir bilgiyi öğrenirken, hatırlarken veya kullanırken kendine özgü kullandığı yol ve onun başarısını etkileyen karakteristik özelliği olarak tanımlanabilir (Durukan, 2013).

Ortaçağ dönemlerinde, özellikle Avrupa ve İngiltere’de Feodal bir siyasi yapının varlığı nedeniyle sosyal yapılanma kilise ve dinin baskısı ile çok kapalı bir Şekle sahipti. Eğitim, sadece erkekleri kapsamakta ve kiliseye bağlı manastırlarda rahipler tarafından verilmekteydi. Bilim adına sadece matematik öğretilmekteydi. Bu nedenden dolayı da “eğitim” sadece Hıristiyanlık dininin öğretilerini öğrenmek ve uygulamak anlamına gelmekteydi. Bu anlayış, bilgiyi sorgulamadan kabullenme ve ezberciliğe yol açmaktaydı. Ancak Rönesans “yeniden doğuş” ile insana ve insanoğlunun yeteneklerine saygı duyulmaya başlandı. Bireysel farklılıklar yüceltildi ve kişilerin birbirlerinden farklı karakterlere ve özelliklere sahip oldukları, böylece her bireyin farklı alanlarda yaratıcılığa sahip olduğu gerçeği kabul gördü. Sosyal bilimler ve güzel sanatların da gelişmesiyle, insanoğlunun ne denli muhteşem eserler ortaya koyabileceği, özgür bir yapı içerisinde bireyselliğin yaşama ne denli renk kattığı keşfedildi. On dokuzuncu yüzyılda İngiltere’deki sanayi devrimi ile teknolojinin insan hayatındaki önemi ortaya çıktı. Bu dönemde Feminist hareketlerin doğması ile kadınlar da kimlik kazanma ve toplumda “birey” olarak görülme savaşına girdiler. “Birey” olma duygusunun önem kazanmasıyla da Psikoloji bir “bilim” olarak görülmeye başlandı.

İnsanoğlunun bilinç yapısı çeşitli deneyler yapılarak araştırılmaya başlandı ve böylece bireysel farklılıkların oluşmasında etki eden etmenler ortaya çıkmaya başladı. Yirminci yüzyılın başlarında insanoğlu 'nun eğitilebilir bir varlık olduğu, ancak öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların öğrenmeye etki edebileceği düşüncesi öğretim stillerinde yeni bir yapılanmaya gidilmesi ihtiyacını ortaya çıkardı. Bu dönemde Rusya'da Vygotsky, Psikoloji alanında eğitim görmesinin de etkisiyle kültür ve öğrenme üzerine çalışmalar yapmaktaydı (Askin, 2006).

Öğrenme stili, her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken ayrı ve kendisine özgü yollar kullanmasıdır. Bireylerin kendi öğrenme stillerini bilmeleri, öğrenme tercihleri ve öğrenme sürecindeki kuvvetli yönlerinin farkına varmalarını ve bu yönlerini geliştirecek çalışmalar yapmalarını sağlar. Diğer öğrenme stillerinin bilinmesi de öğrenciyi aktif bir problem çözücü durumuna getirecektir. Böylece öğrenme stilleri gerek öğrencinin akademik başarısını gerekse yaşam sürecindeki başarısını olumlu yönde etkileyecek bir unsur olacaktır (Zengin ve Alşahan, 2012). Ayrıca, bireysel farklılıkların göz ardı edilemeyeceği gerçeğini ortaya koymaktadır (Topuz ve Karamustafaoğlu, 2013).

Kolb (1984)'a göre öğrenme stilleri, kişinin bilgiyi alma ve işleme sürecinde kullandığı bireysel tercihi olarak tanımlamaktadır. Davis (1993)'e göre; en genel ifade ile öğrenme stilleri, bireylerin bilgiyi toplama, düzenleme, irdeleme ve değerlendirme süreçlerinde kullandıkları tercihleridir (Şeker ve Oruç, 2013).

Öğrenme stilleri konusunda uzun çalışmalar yapan Rita Dunn, öğrenme stillerini şöyle tanımlamaktadır: “Öğrenme stilleri her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanmasıdır” (Boydak, 2001).

“Öğrenmeyi yönlendiren fiziksel yapılar, her birey için değişebilen süreçlerin oluşmasına yol açar” (Demirel, 2003). Bu durum da öğrenme sürecinin her birey için aynı seyretmesini engeller. Başka bir deyişle her birey farklı yolları kullanarak öğrenir. Bu durumun temelinde bireyin kullandığı öğrenme stili yatar. Öğrenme stilleri son yüzyılda birçok araştırmaya konu olsa da araştırmacılar tarafından üzerinde fikir birliğine varılmış tek bir öğrenme stili modeli bulunmamaktadır. Hall ve Moseley (2005), 1902 ve 2002 yılları arasında yapılan çalışmaları inceleyerek alan yazında

tanımlı 71 öğrenme stili modelinin yer aldığını belirlemişlerdir. Bu kadar çok öğrenme stili modelinden yalnızca bazıları dayandıkları teorik temeller ve aldıkları atıflar bakımından diğerlerinden daha çok tanınırlar ve daha fazla kullanılırlar (Önder ve Sılay, 2014).

Öğrenme stili kavramı, araştırmacıların bireyler arasındaki farkları inceleme çalışmaları sonucunda ortaya çıkmıştır. Öğrenme stili yaratılış ve doğuştan gelen özelliklerden ortaya çıkar, her birey ile ilgili ipucu veren gözlenebilir ve ayırt edilebilir davranışları içerir. Her öğrencinin farklı yollarla öğrenmesi öğrenme stili ya da bilişsel stil olarak adlandırılmaktadır. 1960'lı ve 1970'li yıllarda öğrenme stili kavramı kullanımı yaygınlık kazanmıştır. 1980'li yıllarda daha çok bilişsel stil kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde de daha çok öğrenme stili kavramının kullanıldığı görülmektedir (Demir ve Aybek, 2014).

Öğrenme stili kavramı ilk defa 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. O yıllardan beri de üzerinde sürekli çalışılmış ve çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların amacı, stil kavramını merkeze alarak insanların birbirinden farklı biçimde bilgiyi aldıkları, işledikleri, depoladıklarını, geri getirdiklerini ve öğrendiklerini ortaya koymaktır. Bu konu 1960'lardan çok sonraları okullara girmiş ve uygulama alanı bulmuştur (Boydak, 2001).

James ve Gabrait (1985), öğrenme stillerini duyu-çevre etkileşimine bağlı olarak yedi farklı algısal boyutlu bir kavram olarak ifade etmektedir. Bu boyutlar, görme, işitme, hareket etme, dokunma, okuma-yazma, koklama ve kişiler arası iletişim kurmadır. Ehreman ve Oxford (1990), öğrenme stillerini “zihinsel fonksiyonların alışkanlık durumları” olarak tanımlamaktadır. Boydak (2001) öğrenme stillerinin doğuştan geldiğini ve kişinin başarısını etkileyen kendine özgü özellikler olduğunu ifade etmektedir.

McCarthy (1987) öğrenme stillerinin kim olduğumuzla, nerede olduğumuzla, kendimizi nasıl gördüğümüzle ve insanların bizden ne istediğiyle ilgili olduğunu belirtmektedir. Kolb'e (1984) göre öğrenme stilleri kişilerin bilgiyi alırken ve bilgiyi dönüştürürken tercih ettikleri yoldur. Öğrenme stilleri ile ilgili tanımları arttırmak mümkündür (Aktaş ve Bilgin, 2012).



### 2.2.3. Öğrenme Stillерinin Sınıflaması

Öğrenme stilleri görsel ağırlıklı, işitsel ağırlıklı ve kinestetik ağırlık olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Bu başlık altında öğrenme ile ilgili stillerin sınıflandırmasına değinilecektir.

#### 2.2.3.1. Görsel Ağırlıklı Öğrenme Stili

Askin, “görsel öğrenme stiline sahip öğrencileri görerek ve okuyarak öğrenmeyi tercih eden kişiler olarak tanımlamaktadır (Askin, 2006). “Öğrenme sürecinde sözcükleri sembollerle yer değiştiren bu öğrenme grubu görsel detayların farkına kolaylıkla varabilir. Görsel öğrenenlerin en iyi öğrenme yolu varlıkları, olayları ve olguları görselleştirme, resimlerle, renklerle veya çizgilerle çalışmaktadır” (Taş ve Erdem, 2013).

Görsel beynini kullananlar dünyayı görüntüler ile algılar. Konuşmak veya hareket etmekten çok gözlem yaparlar. Sözlü talimatları uygulamakta zorlanırlar. Ayrıntılara dikkat ederler. Yüzleri hatırlarlar. Genellikle hızlı konuşurlar. Sık sık konudan konuya atlarlar. Okumak, yazmak ve plan yapmaktan hoşlanırlar. Okudukları metinleri, sözcükleri beyinlerinde kolay resmedip senaryolaştırma eğilimindedirler. Anlatılanların grafik, tablo, resim gibi görsel araçlarla desteklenmesinden hoşlanırlar (Kozanlı,2014).

#### 2.2.3.2. İşitsel Ağırlıklı Öğrenme Stili

“İşitsel öğrenme stiline sahip öğrencilerde işiterek, dinleyerek ve tartışarak öğrenme öne çıkmaktadır” (Askin, 2006). “Bu öğrenen grubu işittiklerini gördüklerinden daha kolay öğrenip hatırlar, sözel etkinlik ve uygulamalarda görsel etkinliklere oranla daha başarılı olurlar. Öğrenme sürecinde daha çok ilişkilendirme yoluna gider, konular arasındaki bağlantıları öğrenmeyi isterler” (Yetişir, 2007).

İşitsel beyinler dünyayı söz ve seslerle algılar. Bundan dolayı konuşmaları zihinlerinde yineler bazen de yüksek sesle defalarca tekrarlarlar. İsimleri kolay hatırlar, konuşmaları ritm, ahenkli ve düzenlidir. İçinden yaptıkları bir konuşmaya konsantre oldukları zaman yanlarındayken bile onları çağırduğınızda duymayabilirler. Kendi

kendilerine konuşur, öğrendikleri konuyla ilgili veya ilgisiz konuşmalar yaparlar (Kozanlı,2014)

### **2.2.3.3. Dokunsal / Kinestetik Ağırlıklı Öğrenme Stili**

“Kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenenler hareketler ile öğrenmeyi birleştirme, olay ve olguları algılamada bütün duyularını kullanma ve fiziksel olayları hatırlama özelliklerine sahiptirler” (Uğur, 2008). Dolayısıyla, bu öğrenen grubu en iyi yaparak, yaşayarak ve hareket ederek öğrenir.

İnsanların duygularına çok önem verirler. Çok hareket ederler. Ağır ama derinden gelen hisli bir tonda konuşurlar. Konuşurken insanlara ve nesnelere dokunmaktan hoşlanırlar. Yeni şeyler denemeye isteklidirler. Dokunarak öğrenmeyi sevdiklerinden uygulamalı derslerde daha başarı olurlar ve öğrendiklerini uygulama istekleri fazladır. Şairler, psikologlar, roman yazarları genellikle dokunsal beyinlidir. Okumaktan çok çabuk sıkılırlar ve genellikle farklı hisler yaşamak ve eğlenmek için okurlar. Yerinde durmaktan sıkıldıkları için uzun süre dersin başında duramazlar ve sınıf içinde de hareketli olmak istediklerinden uzun süre öğretmenin anlattığını dinleyemeyip, hareket etme eylemindedirler (Kozanlı,2014).

## **2.3. ÖĞRETİM**

Eğitim ve öğretim kavramları arasında çok güçlü bir iliği vardır. Çoğu kez bu kavramlar birbirinin yerine kullanılsalar da eğitim kavramı öğretime göre daha geni bir alanı içine alır. Öğretim kavramını, öğrenmenin gerçekleşmesi ve istenen davranımların bireye kazandırılması süreci olarak tanımlar. Ayrıca öğretim bireyin yayamı boyunca süren eğitiminin, bir kısmının okulda sınıf ortamında planlı ve izlenceli bir biçimde yürütülen kısmıdır. Diğer bir deyiyle, öğretim, öğrenenlerin öğrenimlerinin en verimli Tekilde gerçekleşmesi için öğretmenin öğrenenlere yaptığı düzenli etkilerdir (Pesen, 2003).

### **2.3.1. Öğretim Programlarının Boyutları**

“Eğitim, uygulamalı bir bilim alanıdır. Bu nedenle eğitim problemlerine masa başında ve kâğıt üzerinde değil, problemin kaynağında, okulda ya da eğitim sisteminin bütününde çözüm aramak gerekir. Eğitim sisteminde ortaya çıkan problemlerin

çözümü, bir ülkede izlenen Milli Eğitim Politikasına, okuldaki öğrencinin davranışa dönüştürmesi söz konusu olan programların geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır” (Varış, 1988). Eğitimde program geliştirme süreci, program öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür. Eğitimde bir program modeli üzerinde Türkiye’de bulunan program geliştirme uzmanlarının görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda uzmanların tamamına yakını bir programın temel öğelerinin amaçlar (hedefler), muhteva (içerik), öğretme-öğrenme süreçleri (eğitim durumları) ve değerlendirme olduğu görüşünde birleştiklerini belirtmişlerdir (Demirel, 1992).

Program öğelerinden hedef boyutu ile ilgili hazırlıklar yaparken işe “bireyleri niçin eğitiyoruz?” sorusuna yanıt aramakla başlanır. Eğitim programında yer alan hedef kavramı yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikte istendik özellikler olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1994). Öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir (Demirel, 2003).

Programın içerik boyutunda ise belirlenen amaca ulaşmak için ne öğretelim sorusuna yanıt aranır. İçerik, program hedefleri doğrultusunda seçilmiş konular bütünlüğüdür. Eğitim programının öğretilecek konular bölümü bu öge içerisinde yer alır. Öğretilecek bilgi birimleri burada yer alır. İçerik, programın ikinci önemli boyutu olarak kabul edilmekte; ancak içerik kavramının anlam olarak konular listesinden işlemlere kadar ve hatta davranış boyutuna kadar farklı şekillerde algılandığı gözlenmektedir (Demirel, 1992).

Programın öğretme- öğrenme boyutu üçüncü ve en önemli boyutudur. Öğretim bu boyutta gerçekleştirilmektedir. Bu boyut, MEB öğretim programlarında öğrenme-öğretme etkinlikleri, işleniş ya da dersin işleyişi gibi ifadelerle geçmektedir. Burada örnek bir dersin işleyişi konusunda bilgi verilmektedir. Pek çok eğitim programlarında bu bölüme yer verilmediği de görülmektedir. Programın öğrenme-öğretme süreci boyutunun merkezinde öğrencinin bulunması gerektiği konusunda uzmanlarla tamamı ortak bir görüşte birleşmişlerdir. Öğrenme- öğretme süreçlerinde işe koşulan değişkenlerin pekiştirici, ipucu, dönüt-düzeltilme, öğrenci katılımı, motivasyon, hazır bulunuşluk öğretme yöntem ve teknikleri ile araç- gereç ve zamanlama olduğu ifade edilmiştir (Demirel, 1992).

Programın son boyutu ise ölçme değerlendirme boyutudur. Öğrenci davranışlarında oluşması beklenen değişmelerin gerçekleşip gerçekleşmediği ölçme ve değerlendirme yoluyla araştırılır. “Bu boyutta programın hedeflere ulaşması açısından işlerliği ortaya koyulur” (Demirel, 2010). Programın uygulanması sırasında elde edilen ölçme ve değerlendirme verilerine göre, gerektiğinde hedeflerin saptanması evresinden değerlendirme evresine değin, her evrede yapılan işler ve yürütülen etkinlikler gözden geçirilerek program daha etkili hale getirilebilir. Öğretim programlarının, subjektif görüşlerle, ölçme temeline dayalı olamayan tahminlere dayalı ve öğrenci ve öğretmenlerden elde edilecek verilerden yoksun bir anlayışla geliştirilmesi, eğitim sistemi ve ülke adına büyük kayıplara yol açacaktır. Bu yüzden program geliştirme süreci içinde ölçme ve değerlendirmenin tartışılmaz bir önemi vardır. Bu anlamda programı geliştirebilmek ancak ölçme ve değerlendirme sayesinde mümkündür (Yılmaz, 1998).

Yeni programlar ülkemizin temel toplumsal, bireysel, ekonomik, tarihsel ve kültürel değerleri üzerine inşa edilmiştir. Bilimsel bilgi, içerik, öğrenme ve öğretme yaklaşımları bakımından dünyadaki güncel gelişmeler ülkemize özgün temel değerler ve niteliklerle bütünleştirilmiştir. Aşağıda yeni programın temelleri içerisinde yer alan toplumsal temelleri, bireysel temelleri, ekonomik temelleri ve tarihsel ve kültürel temelleri sunulmaktadır.

### **2.3.1.1. Toplumsal Temeller**

Öğretim programları Cumhuriyetimizi, laik ve sosyal hukuk devletini, hür ve demokratik toplum düzenini, devletin ülke ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü, sağlıklı işleyen bir demokrasiyi, demokratik hakları ve fırsat eşitliğini ön planda tutar. Öğrencilere “Atatürk İlke ve İnkılapları ”nın ve bu ilke inkılaplarının milli varlığımız ve toplumsal gelişmemiz için önemini kavratılması için düzenlemeler yapar. Öğretim programları çocuğun toplumsal bir varlık olduğunu, bu nedenle gelişimi sırasında ailesinden, okulundan ve yaşadığı çevredeki insanlardan etkileneceğini kabul eder, bu gerçekler ışığında düzenlemeler yaparak çocuğun, yaşadığı çevreye uyum sağlayacak kişiler olarak yetişmesi için rehber olur. Programlar, Türk toplumunun milli, aynı zamanda manevi ve ahlaki değerleri arasında bulunan; barışseverlik, fedakarlık, hayırseverlik, misafirperverlik, merhamet, haysiyetine ve özgürlüğüne düşkünlük, vatanseverlik, kahramanlık gibi değerler ve sosyal duyarlılığının gelişmesi için gerekli

düzenlemeleri yapar. Öğretim programları hayat içerisinde değişimin kaçınılmaz olması nedeniyle olumlu yönde değişim için bilinçlenmeyi ön planda tutar. Öğrencilere değişim ve değişim sırasında ortaya çıkabilecek engellerden etkilenme ve oluşumlardan yararlanma, değişme adapte olma, risk yönetimi konularında beceri kazanmaları, gerektiğinde risk almaları konusunda rehberlik eder (Mala, 2011).

### **2.3.1.2. Bireysel Temeller**

Öğretim programları, çocuğun ilerideki hayatını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur. Bu amaçla, onun gelişimi boyunca ortaya çıkabilecek ihtiyaçlarını karşılamak için önlemler alır. Programlar, hayat boyu eğitimin vazgeçilmez bir gereklilik olduğunu, bunun da ancak okul çağında öğrenmeden zevk almaktan geçtiğini kabul eder; bu nedenle öğrencinin öğrenmeden ve öğrenmeyi öğrenmeden zevk alması için çeşitli önlemler alır. Sorunlarını etkin bir şekilde çözebilen bir birey ve bir toplum oluşturmak, eğitimin temel amaçlarından biridir. Bu nedenle programlar, sorunlarını fark eden ve çözebilen bireylerin yetişmesini ön planda tutar. Bu amaçla sorun çözmek için öğrencinin ihtiyaç duyacağı becerilerin kazanımı doğrultusunda çaba harcar. Programlar, her çocuğun eğitim sistemine girmesini ve sisteme giren her çocuğun gelişimini sürdürebilmesini, her bireyin potansiyelini artıracak yolların açılması ve zenginleşmesini sağlar (Mala, 2011).

### **2.3.1.3. Ekonomik Temeller**

Programlar, istikrarlı, üretken ve sürdürülebilir bir ekonomiyi önemser ve öğrencinin ekonomik hayat ile iç içe olmasını ister. Bu nedenle yalnız içinde yaşadığı toplumun ekonomik hayatını incelemesi ve bu konuda fikir üretmesiyle yetinmez, hızla değişen dünyada ortaya çıkabilecek ekonomik fırsatları değerlendirmesi için de rehberlik eder. Bu sayede öğrenci, gittikçe küreselleşen dünyada başarılı bir birey olarak, ilerideki çalışma hayatına girişimci bir ruhla ayak uydurmada zorlanmaz (Mala, 2011).

### **2.3.1.4. Tarihsel ve Kültürel Temeller**

Programlar, öğrencilerin kendi örf ve adetleri içerisinde değişerek gelişmelerini, gelişerek değişmelerini hedefler. Tarihimizi geleceği planlamanın işlevsel bir aracı olarak değerlendirir. Kültürel ve sanatsal değerlerimizi, kişilik gelişiminin ve

toplumsallaşmanın bir aracı olarak görür. Tarihsel ve kültürel birikimimizi, evrensel kültüre özgün bir katkı sağlamanın manevi aracı olarak görür (Mala, 2011).

### **2.3.2. Öğretim Programlarının Faydaları**

Eğitim örgütünün varoluş nedeni ve tek amacı eğitimin amaçlarına uygun olarak öğrencileri yetiştirmektir. Öğrencilerin yetiştirilmesi ise okulun eğitim programına göre olur. Mal ya da hizmet üreten bir örgüt için üretim planı ne ise eğitim hizmeti üreten bir okul için de eğitim programı odur (Arslan, 2007). Dikkatli hazırlanmış bir eğitim programı, öğretmen ve öğrenciye nereye gideceklerini ve ilerlemenin her basamağında ne elde edeceklerini bilme olanağı verirken, Etkili öğrenmeyi sağlar ve eğitimde verimliliği artırır.

### **2.3.3. Öğretim Programlarının Nitelikleri**

Eğitim programları, bir kez yapıлып sürekli aynı biçimde uygulanan belgeler değildir. Program geliştirme dinamik bir süreçtir. Değişimin kaçınılmaz olduğu evrende, toplumdaki değişmelere uygun olarak eğitim programlarının da değişmesi kaçınılmazdır. Yıllar ilerledikçe öğrencilerin kazanmaları gereken becerilerin niteliği de değişmiştir. 2005'ten itibaren ülkemizi de etkileyen akımla birlikte öğrencinin artık işe yarayan bilgiyi alabileceği, ezberden kurtulacağı, bilginin edilgen olarak alıcısı değil de bilgiyi düşünerek, merak ederek yapılandıracağı bir ortam oluşmuştur. Buradan yola çıkarak da okullar bilginin aktarıldığı yerler değil de eleştirildiği, yorumlandığı yeniden üretildiği yerler olmaktadır. Bu nedenle ülkenin eğitim programları çağın getirdiği yenilikleri bireylere sunan, çağı özümleyen yapıda olmalıdır. Bununla birlikte eğitim programlarında amaç sadece günü kurtarma değil, geleceği öngörme ve buna bağlı olarak hazırlık yapılmasını sağlamaktır. Buna bağlı olarak, eğitim programlarında işlevsellik esneklik, toplumun görüş ve isteklerine uygunluk uygulayıcılara yardımcı olma, bilimsellik, bir amaca yönelik olma, ekonomik olma, güncel koşullara uygun ve ihtiyaçları karşılayabilme gibi özellikler bulunmalıdır. İyi bir eğitim programının özellikleri Önder tarafından işlevsellik, topluma uygunluk, esneklik, ekonomiye uygunluk, bilimsellik, uygulanabilirlik hedeflere yönelik olma şeklinde maddelendirilmiştir (Özçetin, 2000).

Günümüzde, eskiden olduğu gibi okullarda her çeşit bilgileri öğretmek yerine, öğrencilere içinde yaşadıkları hayata uyum göstermelerini sağlayacak bilgi ve

becerilerin kazandırılmasına önem verilmektedir. Buna bağlı olarak eğitim programlarında bazı özellikler aranmaktadır. İyi bir eğitim programında şu özellikler yer almalıdır:

1. Eğitim programı işlevsel olmalıdır.
2. Esnek olmalıdır.
3. Toplumun görüş ve isteklerine uygun olmalıdır.
4. Uygulayıcılara yardımcı olmalıdır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994).

Programlar işlevsel olmalıdır. Eğitim programı yaşama dönüklük ilkesini gerçekleştirmelidir. Programın işlevselliği öğrencinin yaparak- yaşayarak öğrenmesine yol açmasından dolayı programlar öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarmalı ve geliştirmelidir. Eğitim programlarının çerçeve program özelliğine sahip olması gerekmektedir. Eğitim programlarının esnek olması demek, öğretmenin eğitim programındaki konuları ve etkinlikleri görev yaptığı yörenin, ekonomik, sosyal özellikleri ile öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, beklenti ve seviyelerine göre düzenlenebilmesidir. Eğitim programları devletin ve toplumun genel görüş ve beklentileri ile uyumlu olmalıdır. Program ulusal anlamı ve önemi olan unsurları, değerleri, idealleri ve felsefesini kazandırabilir etkinliklere yönelik olarak düzenlenmelidir. “Eğitim programlarının yönetiminde en önemli görevlerden birini de okul müdürleri üstlenmektedir. Bir okulda okul müdürlerinin varlık nedenlerinden biri, belki de en önemlisi, okul programlarının işleyişinin yönetimidir. Öğretim liderliği de esas itibarıyla yöneticinin, okul programına ve öğretim-öğrenme sürecine önderlik etmesidir. Etkili okullarda okul programı, açık bir şekilde belirlenmiş amaçlar üzerinde oluşturulmakta herkes öğrenmenin önemini vurgulamaktadır” (Şişman, 2002).

Okulda yürütülen etkinliklere eğitim programları açısından baktığımızda, okul müdürünün görevinin öğretim liderliği olduğu ortaya çıkmaktadır. Buradan hareketle okullarda eğitim programlarıyla ilgili olarak yapılacak çalışmalarda öncelikle öğretim liderliğini ele almak gerekecektir (Ünal, 2008).

#### **2.3.4. Program Ve Program Tasarısı**

Toplumun şekillenmesinde ve devamlılığının sağlanmasında eğitim ve onun alt sistemi olan okul en etkili güçlerden biridir. Hayatın ilk yıllarında birey, bilgi, beceri ve tutumları önce anne ve babası, sonrada diğer bireyler ve akran grupları ile etkileşerek

kazanmaktadır. Okul bireyin yaşamında yeni bir çevre ve yeni bir başlangıç olmaktadır. Çünkü, birey okulda kendi yaşlarıyla aynı çevresel şartları paylaşarak sistemli ve düzenli olarak tasarlanmış etkinliklerle ya yeni bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanmakta ya da kazanılmış olanları geliştirmekte, derinleştirmekte ve böylece, toplumla uyumlu, yapıcı, yaratıcı araştırmacı bireyler haline gelmektedir. Bilim ve teknolojiye hızlı değişme ve gelişmeler bireylerin kazanmaları gereken davranışların sayısını sürekli çoğaltmakta ve bazı kavram, ilke ve uygulamaların değişmesine neden olmaktadır (Senemoğlu,1987). Bu nedenle, eğitimle bireylere kazandırılması istenilen davranışların bilimsel bilgiler çerçevesinde önceden belirlenmesi, eğitim sürecinde gerçekleştirilecek tüm etkileşimlerin planlı, düzenli, kontrollü olması gerekmektedir. Bu gereklilik program tasarısı kavramını ortaya çıkarmaktadır.

Etkili bir program tasarısının planlanabilmesi için öncelikle, tasarımın hangi elemanlardan oluşacağına, sonra da bu elemanların birbirleriyle uyum halinde, bütün oluşturacak şekilde nasıl düzenlenmesi gerektiğine karar verilmelidir. Program tasarısının kapsamının ne olacağı ve nasıl düzenlenmesi gerektiği bireylerin felsefelerine bağlı olarak yaptıkları program tanımına bağlıdır (Saylan,1995).

Program kavramı M.Ö birinci yüzyılda kullanılmaya başlanmıştır. Julius Ceaser ve askerleri, Roma’ da yarış arabalarının, üzerinde yarıştığı oval biçimdeki koşu pistini, Latince *curriculum* (İngilizce track: koşu yolu) olarak kullanmışlar ve bu kavram, koşu pisti olarak bilinen somut bir kavramdan bugün ders programı anlamında kullanılan soyut bir kavrama doğru geçişi sağlamıştır. Bu süreçte eğitim programı “izlenen yol” anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Demirel 2003).

Bugüne kadar program ile ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Tanımlardaki farklılıklar bireylerin değerlerinin farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Tyler’e göre program “eğitimin amaçlarına ulaşmak için okul tarafından planlanan ve yönetilen öğrencilerin tüm öğrenmeleridir. Taba’ya göre program bir öğrenme planıdır.” (Saylan,1995).

Demirel’ e göre program; “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği”dir (Demirel, 2003). Özçelik’e göre program, “bir dersle ilgili öğretme – öğrenme sürecinde nelerin, niçin



ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planıdır” (Özçelik, 1992).

Sönmez (1985)’e göre program; “kişide gözlenmesi kararlaştırılan hedefleri, bunları gerçekleştirecek düzenli eğitim ve sınama durumlarını içeren bir bütündür”. Saylan (1995)’a göre eğitim sisteminin alt sistemi olan program; “insanoğlunu bireysel veya grup halinde mümkün olduğu kadar çabuk, ekonomik ve yeterli bir şekilde eğitme yollarını belirlemek amacıyla planların seçilmesi, düzenlenmesi ve kanıtlanmasıyla ilgili bir çalışma alanıdır”.

Ertürk’e göre program “belli bir öğrenci grubunu belli bir zaman içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümüdür (Ertürk, 1994). Varış, programın uygulamaya dönük bir terim olduğunu belirterek programı “bir eğitim kurumunun, çocuklar ve gençler için sağladığı faaliyetler” olarak tanımlamıştır (Varış, 1988). Program sisteminin temel amacı “okullarda bireylere nelerin, nasıl kazandırılması gerektiğine karar vermek ve bu kararları öğretim stratejilerini geliştirmede kullanmaktır” (Saylan, 1999). Bu karar süreci sonunda ortaya çıkan ürün program tasarısıdır.

Program tasarısı nedir sorusuna ilgili alinyazında farklı tanımlarla cevap bulmak mümkündür. Herrick’e göre program tasarısı “programın niteliğiyle ilgili tutarlı kararlar vermek için kullanılan, programın elemanları arasındaki ilişkilerin örneklerini göstermektir. Taba’ya göre, program tasarısı “programın elemanlarını belirten bu elemanların birbirleriyle ilişkilerini açıklayan, uygulama için yönetim şartlarını, düzenleme prensiplerini gösteren bir anlatımdır” (Saylan, 1995). Ertürk program tasarısını “belli esaslara göre tertiplenip örgütlenmiş öğrenme yaşantıları “ şeklinde tanımlanmıştır (Ertürk, 1994).

Bir program tasarısı hazırlayabilmek için öncelikle tasarımın elemanlarının neler olması gerektiğine karar verilmelidir. Tasarı elemanlarının belirlenmesinde temel olarak dört sorunun cevaplandırılması önerilmektedir. Bunlar: Eğitim ve öğretimin hedefleri neler olmalıdır? Hangi yaşantılarla bu hedeflere ulaşabiliriz? Etkili olmaları için yaşantılar nasıl düzenlenmelidir? Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı nasıl belirlenmelidir? Bu dört soruya verilen cevaplar tasarımın elemanlarını belirlemektedir. Bu sorulardan hareketle program tasarısının elemanları amaçlar, hedefler, davranışlar,

içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme etkinlikleri olarak ortaya çıkmaktadır (Saylan, 1995).

Program tasarısının elamanları belirlendikten sonra tasarımın temel prensipler çerçevesinde düzenlenmesi gerekmektedir. Alanyazında program tasarısı elamanlarını düzenleme prensipleri değişik şekillerde ele alınmakla birlikte, felsefi faktörlerle birlikte bilgilerin mantıksal düzeni ile gelişimin psikolojik düzeninin birlikte düşünülmesi gerektiği savunulmaktadır (Saylan, 1995).

Program tasarısı elemanlarıyla ilgili kararların verilmesinde hangi kaynakların ve temellerin kullanılması gerektiğine de karar vermek gerekmektedir. Bu karar verme sürecinde bireyin ve toplumun özellikleri ve değerleri, bilginin değeri, toplumun yapısı ve bireyin doğası ile ilgili felsefi sorular sorulmalı ve cevaplandırılmalıdır. Felsefi nitelikteki sorulara verilen cevaplarla toplumun mu; bireyin mi yoksa bilgi alanlarının mı öncelikli olarak program tasarısının kaynağı olarak ele alınacağı belirlenmektedir (Demirel, 2003). İlgili alanyazın incelendiğinde, toplum, birey ve bilgi alanlarından birinin temele alınmasıyla çeşitli tasarımların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu tasarımlar genel olarak konu merkezli, öğrenen merkezli ve sorun (problem) merkezli tasarımlardır.

### **2.3.5. Program Tasarım Yaklaşımları**

Programların tasarlanabilmesi için öncelikle yaklaşımsal temelinin bilinmesi gerekir. Program tasarım yaklaşımları kendi arasında konu merkezli, öğrenen merkezli ve sorun merkezli yaklaşımlar olarak ele alınmaktadır.

#### **2.3.5.1. Konu Merkezli Tasarımlar**

Program tasarım alanında en yaygın kullanılan tasarım şeklidir. Bunun nedeni bilgi ve içeriğin temel eleman olarak ele alınmasıdır. Herhangi bir alanda derin bilgiye sahip olmanın bireyin yaşamında önemli bir yer tutacağı ve bireyin başarılı olacağı inancı üzerine temellenmektedir. Bu nedenle, ders kitabı temel bilgi kaynağıdır. Bu tasarımda, tasarımın her bir ögesi bir bütün olarak algılanmaktadır. Okullarda uygulanan program tasarımlarının büyük bir çoğunluğu bu tasarım yaklaşımıyla düzenlenmiştir (Demirel, 2003). Bu yaklaşım dört şekilde görülmektedir.

- Konu tasarımı; hem en eski yaklaşımdır hem de tüm eğitimciler tarafından en iyi bilinen yaklaşımdır. Bu yaklaşımın dayanağı aklın, insanın farklı bir unsuru olduğu ve bilginin aranması ve elde edilmesinde buna gerek olduğu düşüncesidir. Bu tasarımın temel felsefesi ilke, olgu, genelleme ve kavramların incelenmesi ve birey tarafından özümmlenerek sonraki kuşağa aktarılmasıdır. Konu tasarımına göre hazırlanan programlarla bireylere belirli bir içerikle ilgili derin bilgiler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öğretmen konusunun uzmanı olmalıdır.
- Disiplin tasarımı; ikinci dünya savaşı sonunda çıkmış ve 70'li yıllardaki öğrenci protestolarına kadar gelişmiştir. Bu yaklaşımda tasarımın akademik disiplinler üzerinde yoğunlaşmasına karşın, aslı yine de konu tasarımı ile aynıdır. Bu yaklaşımda konuların ne şekilde verildiği ve bu bilgilerin nasıl kullanılabileceği ön plana çıkmaktadır.
- Geniş alan tasarımı; bu yaklaşım konu merkezli tasarımın neden olduğu parçalanma ve bölünmelerdeki ayrılma sorununa çözüm getirme amacı ile oluşturulmuştur. Yaklaşımın amacı, konuları mantığa uygun bir şekilde kaynaştırarak bir araya getirmektir. Bu şekilde farklı dersler olan coğrafya, ekonomi, politika, antropoloji, sosyoloji ve tarih bir araya getirilerek sosyal bilgiler dersi oluşturulmuştur. Ülkemizde en son ilköğretim (1-8) programlarında Tarih ve Coğrafya, Sosyal Bilgiler adı altında birleştirilmiştir.
- Süreç tasarımı; her konu için ayrı ayrı öğrenme yollarını düzenleme yerine, tüm konular için ortak bir öğrenme yolunu ön plana çıkaran bir tasarım yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda amaç, öğrencinin en iyi şekilde nasıl öğreneceğidir. Bu nedenle genel akıl yürütme, eleştirel düşünme gibi düşünme süreçlerinin öğrenciler tarafından öğrenilmesine önem verilmektedir (Demirel, 2003).

### **2.3.5.2. Öğrenen Merkezli Tasarımlar**

Bu program tasarımında öğrenen ön planda tutulmaktadır. Bu nedenle, yirminci yüzyılın başında öğrencinin, programın merkezinde olduğu ve her konunun ona göre düzenlenmesi gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır. Tüm eğitim etkinlikleri çocuğun gelişimi ve çocuğa göre ilkesine dayanmaktadır. Bu yaklaşım özellikle ilkokul

düzeyindeki programların geliştirilmesinde etkili olmuş üst sınıflarda ise konu merkezli programların etkili olduğu görülmüştür (Demirel, 2003). Öğrenen merkezli tasarımların dört tasarım şekli bulunmaktadır;

- Çocuk merkezli tasarımlar; bu yaklaşım, öğrencinin en iyi şekilde öğrenebilmesi için etkin duruma geçirilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Bu yaklaşıma göre öğrenme, öğrencinin yaşantısından ayrılmamalıdır, çünkü ikisi birbiri ile bağlantılıdır.
- Yaşantı merkezli tasarımları; bu yaklaşım da çocuk merkezli yaklaşıma benzemektedir. Fakat burada çocukların ihtiyaçları ve ilgilerinin önceden tasarlanamayacağı fikri ön plandadır, dolayısı ile eğitim programlarında bütün ihtiyaçlar önceden belirtilmemelidir..
- Romantik (radikal) tasarımlar; bu tasarımın teorisyenleri, okulun işlev iş görüşünün tamamen gözden geçirilip değiştirilmesinin gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Kimileri ise daha da ileri giderek, velilere çocuklarını okula hiç göndermemelerini, çünkü bizzat okulların öğrencilerin gelişmesini engelleyici olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu tasarım şeklinde eğitimin amacı bireyin özgürleşmesini sağlamaktır. Bu amaca ulaşmak için program tasarısı öğrencinin aktif katılımını vurgulamalı ve diyalog ve tartışma eğitimsel yaşantıların temelini oluşturmalıdır.
- Hümanistik tasarımlar; bu tasarımcılar, hümanistik psikolojiyi ön planda tutmuşlardır. Felsefi temellerini varoluşçuluğa dayandırmışlardır. Bu tasarımda temel amaç, bireyin sağlıklı bir gelişim süreci göstermesini ve kendini gerçekleştirmesini sağlamaktır (Demirel, 2003).

### **2.3.5.3. Sorun Merkezli Tasarımlar**

Bu tasarımlar kültürel ve geleneksel değerlerin güçlenmesini sağlamak ve toplumun halen karşılanmamış ihtiyaçlarına işaret etmesi amacıyla düzenlenmiştir. Sorun merkezli tasarımlar öğrencilerin toplumsal sorunları, ihtiyaçları, ilgi ve yetenekleri üzerinde durmaktadır. Bu tasarım hayatın gerçek problemlerini ön planda tuttuğu için kişinin durumunu da göz önünde bulundurmaktadır. Bu yaklaşımda konu kadar öğrencinin gelişmesi de ön planda tutulmaktadır. Bazı tasarımcılarda toplumun yeniden yapılanması ile daha çok ilgilenmektedir (Demirel, 2003). Sorun merkezli tasarımlar üç şekilde düzenlenmektedir.

- Yaşam şartları tasarımı; bu tasarımla, eğitimciler öğrencilerin kavrayışlarını geliştirmekte ve “gerçek” dünya ile ilgili sorunlar konusunda genelleme becerisi kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Bu tasarımın en önemli özelliği, öğrencileri öğrenmeye ve sorun çözme süreçlerini kullanmaya özendirmesidir.
- Çekirdek (Core) tasarımı; bu tasarım aslında konu merkezlidir ve genel eğitim üzerinde odaklanmıştır. Öğrenen merkezli program tasarımına pek yakın değildir. Bu tasarımlar, öğrenci sisteme girmeden önce hazırlanmakta ancak süreçte bazı değişikliklere olanak sağlamaktadır. Toplumun sorunlarını ön planda tutmaktadır.
- Toplumsal sorunlar ve yeniden kurmacılık tasarımı; bu tasarımlar toplumun sosyal, politik, ekonomik gelişmelerinin program tasarımı ile bağlantısı üzerinde durmaktadır. Program tasarımı ile eğitimcilerin, toplumun iyileştirilmesine katkıda bulunabileceklerine inanılmaktadır. Bu yaklaşımda, zamanın sürekli olarak toplumu değiştirmeye zorladığı savı ön plandadır ve değişimin en iyi şekilde okul ile gerçekleştirilebileceği veya düzenlenebileceği ileri sürülmektedir (Demirel, 2003).

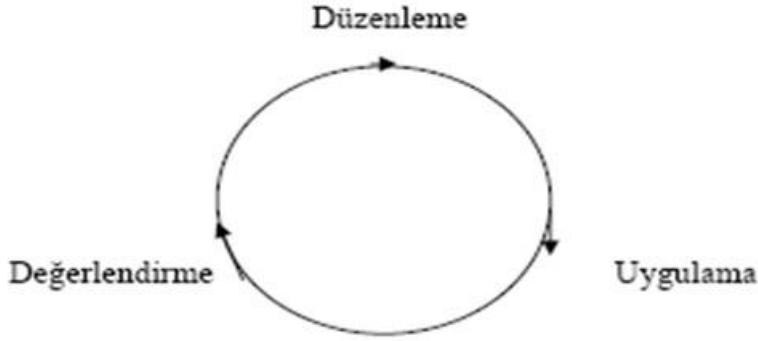
Sonuç olarak; program tasarımı düzenlemek program öğelerini bir araya getirmenin ötesinde bir çalışmadır. Tasarım, öğrenciye istenilen davranış, beceri ve tutumları kazandırmada başarılı olacak bir yapıya sahip olmalıdır.

### **2.3.6. Programlarının Geliştirilmesi Ve Değerlendirilmesi**

Eğitim programları, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir. İçinde bulunulan bilgi çağında, sürekli bir değişme ve yenilenme yaşanmaktadır. Eğitim programlarının gereksinimlere cevap verebilmesi, program geliştirme çalışmalarıyla mümkün olmaktadır.

Program geliştirme, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden, 1993). Bu süreç, “programın hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” biçiminde tanımlanmaktadır (Demirel, 2003).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi, program geliştirme sürecini değerlendirme işleminden ayrı düşünmek olanaklı değildir. Program geliştirmede, süreç ve sonuçlar değerlendirilmekte, uygun değişiklikler yapılarak sürecin devamlılığı sağlanmaktadır. Program geliştirme süreci, şekildeki gibi özetlenebilir.



**Şekil 1. Program geliştirme süreci (Varış, 1994)**

Şekilde görüldüğü gibi, program geliştirme düzenleme, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşan bir süreçtir. Düzenlenen eğitim programları uygulanmakta, uygulama sonuçları değerlendirilmekte, değerlendirme sonuçlarına uygun yeni düzenlemeler gerçekleştirilmekte ve bu süreç döngü biçiminde devam etmektedir.

Bir eğitim programı, hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır. Programda, beklenen ve istenen sonuçlar hedefler ile ifade edilmektedir (Erden, 1995). Öğrenene kazandırılması planlanan davranışları kapsamı bakımından, hedefler, program değerlendirmede temel teşkil etmektedir. Eğitim programının etkili olduğunun söylenebilmesi için öğrenenler program hedeflerine ulaşmalıdır.

Program değerlendirme bir anlamda, uygulanan programın hedeflenen davranış değişikliklerini oluşturup oluşturmadığını kontrol sürecidir. Program geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası kabul edilen değerlendirme, eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini belirleme ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci olarak da ifade edilmektedir (Demirel, 2003). Program değerlendirme, çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında elde edilen verilerin, belirlenen ölçütlerle karşılaştırılıp yorumlama ve karara varma sürecidir (Erden, 1995).

Özetle program geliştirmenin ayrılmaz bir parçası olan değerlendirme, geliştirilen programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. Değerlendirme sonuçları, programı gözden geçirme, programa devam etme ya da yeni bir aşamaya geçme kararlarını verme konusunda bilgi vermektedir. Program değerlendirme süreci, program geliştirme modellerinin de etkisiyle farklı biçimlerde düzenlenebilmektedir. Program değerlendirmeye ilişkin bazı yaklaşımlar aşağıda özetlenmektedir.

### **2.3.7. Program Değerlendirme Yaklaşımları**

Değerlendirme, yönelik olduğu amaca göre tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici olabilir. Programın başlangıcında gerçekleştirilen tanılayıcı değerlendirme, öğrencilerin ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinimsel becerilerini belirlemek üzere işe koşulmaktadır. Diğer bir deyişle, öğrenci gereksinimini belirleme öncelikli amaçtır. Bu aşamada, yeni bir eğitim sürecine girecek olan bireylerin, uygulanacak olan eğitim programına hazır olup olmadıkları belirlenmeye çalışılır. Tanılayıcı değerlendirmede, standart tanıma ve başarı testleri, öğrencilerin kişisel gelişim dosyaları, görüşme ve gözlem teknikleri veri toplama aracı olarak kullanılmaktadır (Ertürk, 1994).

Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerde programın hedefleri doğrultusunda gelişim gözlenip gözlenmediğini ve söz konusu gelişimi oluşturma amaçıyla düzenlenen öğrenme öğretme sürecinin etkili olup olmadığını belirlemede önemli görülmektedir. Veri toplama sürecinde anket, başarı testleri, öğrenciler tarafından yapılan ödevler ve projelerin incelenmesi, gözlem ve görüşme teknikleri ile açık uçlu sorular kullanılabilir. Chinien ve Hlynka (1993), biçimlendirici değerlendirmede içerik, yöntem, kullanılan araç gereer hakkında uzman ve eğitimcilerden görüş, öğrencilerden ise dönüt alındığını vurgulamaktadır. Düzey belirleyici değerlendirme, eğitim programının uygulanması sonunda öğrencilerin kazanmış oldukları bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinimsel becerileri ortaya koymak amaçıyla gerçekleştirilmektedir. Diğer bir deyişle, ürün değerlendirilmesi yapılmaktadır. Bu tür değerlendirme ile programın öğrencilere istenen davranışları kazandırma açısından yeterliği hakkında bir yargıya varılması mümkündür. Düzey belirleyici değerlendirme genel anlamda programın hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığı hakkında bilgi vermektedir (Demirel, 2003).

Biçimlendirici değerlendirmede kullanılan ve yukarıda değinilen veri toplama kaynaklarının düzey belirleyici değerlendirme için de uygun olduğunu belirtmekte, bunun yanı sıra öğrenci başarısına ilişkin verilerin mutlaka programın başında ve sonunda toplanması gerektiğine önemle dikkat çekmektedir (Wilde Ve Sockey, 1995). Öğrencilerin program sonunda kaydettikleri gelişimin net bir şekilde ortaya konması, programın başında ve sonunda uygulanacak başarı testleri ile olanaklı hale gelmektedir.

Tyler'in program geliştirme modeline dayanan hedefe dayalı program değerlendirmede amaç; hedeflerin ve öğrenme yaşantılarının etkililiğini ortaya koymaktır. Tyler'in değerlendirme modeli, program geliştirme modeline dayalı olarak tasarlanmıştır ve modelin merkezinde eğitim hedefleri vardır (Erden, 1998).

Hedefe dayalı program değerlendirmede öğrencilerin hedeflere ne ölçüde ulaştığı araştırılmakta, ulaşılamayan hedeflerin yaş grubuna ve konu alanına uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmaktadır. Bulgular doğrultusunda bazı hedefler programdan çıkarılmakta, bazıları değiştirilmektedir (Erden, 1995).

Hedefe dayalı değerlendirmede genellikle nicel verilerden yararlanılmaktadır. Farklı alanlardaki hedeflerin gerçekleşme düzeyini belirlemek için farklı ölçme araçlarından yararlanılmaktadır. Bilişsel alan hedefleri için başarı testleri, duyuşsal alan hedefleri için ilgi ve tutum ölçekleri, devinimsel alan hedefleri için gözlem formlarının kullanılması önerilmektedir (Semerci, 1998).

Oldukça kapsamlı ve çok yönlü olan bir diğer program değerlendirme modeli Stufflebeam tarafından geliştirilmiştir. Bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme adı verilen modelde, bağlamın değerlendirilmesinin temel değerlendirme olduğu ve bu aşamada hedeflere uygun olan çevrenin belirlenmesinin amaçlandığı ifade edilmektedir (Erden, 1995). Bağlamı değerlendirme, hedeflerin toplumun beklentilerini karşılama durumunun, gelecekteki öğrenmelere hazırlama özelliğinin ve güncelliğinin araştırıldığı makro düzeyde bir süreçtir (Gözütok, 1999).

1960'lı yıllarda Stake, düzenli ve düzensiz değerlendirmenin farklılığına değinerek düzenli değerlendirmenin yaygınlaştırılması yönünde çalışmalar yapmıştır. Stake, eğitim programları ile ilgili verilerin, program değerlendirme sürecinde iki şekilde işlenebileceğini savunmaktadır. Birincisi; girdi-süreç ve ürüne dayalı olasılıkların belirlenmesi, diğeri de tasarlananlar ile gerçekleşenler arasındaki



uygunluğun saptanmasıdır. Düzenli değerlendirmeler ile toplanan veriler hedeflenmiş olanın gerçekleştiğini gösterirse “uygunluk” olduğu söylenebilmektedir. Uygunluğun gerçekleşmesi için önceden tanımlanan giriş davranışlarının varlığı kanıtlanmalı, planlanmış olan öğrenme-öğretme süreci gerçekleştirilmeli ve hedeflenen ürüne ulaşılması gereklidir. Bu modelde, program değerlendirme uzmanının önemli bir görevinin de belli ön koşullar ve etkileşimlerden doğabilecek sonuçlara dair olasılıkları tanımlayabilmek olduğu vurgulanmaktadır. Oldukça yaygın olan bir diğer program değerlendirme modeli programın öğelerine dönük değerlendirmedir. Kapsamlı bir program değerlendirme çalışması için programın tüm öğelerinin ve uygulama sürecinin incelenmesi gereklidir. Bu tür program değerlendirme ancak bir ekip çalışması ile mümkün olmaktadır. Öğelere dönük değerlendirmede genel ve özel hedefler, kapsam (içerik), eğitim durumu, sınav durumu ve öğeler arasındaki ilişkiler değerlendirilmektedir. Öğelerin değerlendirilmesinde aşağıdaki aşamalar gerçekleştirilmelidir. Eğitim programının temel ögesi olan hedeflerin değerlendirilmesinde, hem programda yer alan hedeflerin uygunluğu hem de hedef davranışları kazanmada eksikliklerin olup olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda hedefler; toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygunluğu, öğrencinin ihtiyaçlarını karşılama durumu, konu alanının özelliklerine uygunluğu, birbirleriyle tutarlılıkları, gerçekleştirilebilecek nitelikte olup olmadığı gibi yönlerden incelenmelidir. Bu süreçte; bilgi toplamak için eğitim uzmanları ve öğrencilerin görüşleri, anketler ile programın başında ve sonunda uygulanacak başarı testlerinin kullanılması uygun görülmektedir (Erden, 1995).

Hangi program geliştirme yaklaşımına göre hazırlanmış olursa olsun, her eğitim programının olguları, kavramları, ilkeleri, genellemeleri ve yöntemleri ifade eden bir içeriği bulunmaktadır. Hedeflerin belirlenmesi aşamasında içeriğin de seçilip hazırlanması gereklidir. İçeriğin değerlendirilmesinde; hedefler ile tutarlılık, bilgilerin önemi ve geçerliği, öğrenciler açısından uygunluğu ve bilgilerin sunuluş sırasının öğrenme ilkelerine uygunluğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu süreçte, uzman ve öğrenci görüşleri, konu alanı inceleme çalışmaları, izleme testleri veri kaynağı olabilir. Eğitim durumu, öğrenci ve öğretmenin, öğrenme öğretme sürecinde gerçekleştirdiği etkinlikleri ifade etmektedir. Programın bu ögesinin değerlendirilmesinde; öğretmenin sınıf içindeki davranışları, kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencilerin programın başında sahip oldukları bilişsel ve duyuşsal özellikler ile program doğrultusunda

gerçekleştirdiği etkinliklerin göz önünde bulundurulması gerekliliği vurgulanmaktadır. Eğitim durumunun değerlendirilmesinde; hangi davranışların öğrenilmesinde güçlük olduğu, kullanılan yöntemin etkililiği, program ve uygulamanın tutarlılığı, öğretmen davranışlarının öğretim ilkelerine uygunluğu, öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özelliklerinin olumlu olup olmadığı gibi soruların araştırılması öngörülmektedir. Eğitim durumu değerlendirmede; öğretmen ve öğrenci görüşleri alınarak, devam çizelgeleri ve ödevler incelenerek, gözlem yoluyla, izleme testleri ile veya deneysel desenle veri toplamak mümkündür (Erden, 1995).

Çeşitli ölçme araçlarıyla yapılan değerlendirmeler, öğrencilerin hedeflere ulaşma düzeyleri ve gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin etkililiği hakkında bilgi vermektedir. Bu nedenle sınav durumlarının değerlendirilmesinde, ölçme araçlarının geçerliği, güvenilirliği ve ölçütlerin uygunluğunun sağlanması önemlidir. Eğitim programlarının amacına ulaşması için programın tüm öğelerinin uyumlu biçimde işletilmesi gereklidir. Eğitim programlarının değerlendirilmesinde genellikle öğretim programlarını tek tek değerlendirme yolu tercih edilmektedir. Değerlendirilen program hangi türde olursa olsun, değerlendirme yönteminde, değerlendirme yaklaşım ve modellerinin uygulanmasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır (Erden, 1995).

Alanyazında önemli bir yeri olan diğer program değerlendirme modeli, ürüne ve erişime dayalı değerlendirmedir. Hedeflerin gerçekleşme derecesini belirlemek üzere öğrencilerin programın başında ve sonundaki davranışlarında, hedefler doğrultusunda oluşan fark kontrol edilmektedir. Öğrencilerin programa giriş ve programdan çıkış davranışları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı, istenen nitelik ve nicelikte ise programın etkili olduğu sonucuna varılmaktadır. Öğrencilerin giriş ve çıkış davranışları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı durumda programın etkili olmadığına karar verilmekte, sorunun kaynağı araştırılmaktadır. Bu bağlamda, bu tür değerlendirme programının genel etkililiği hakkında yargıda bulunulmasını sağlamaktadır (Wilde Ve Sockey, 1995).

Erişime dayalı program değerlendirmede programın her ögesi ile ilgili ayrıntılı bilgi sağlanamamaktadır. Ancak hedeflerin aşamalı sınıflamanın alt basamaklarına göre incelenmesi ile öğrenme öğretme sürecinin etkililiği hakkında yorum

yapılabilmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin ya da öğretmenlerin bazı özelliklerine göre hedeflerin gerçekleşme düzeyinde farklılık olup olmadığı incelenebilmekte, bu doğrultuda programa ilişkin öneriler geliştirilebilmektedir (Wilde Ve Sockey, 1995).

Genel anlamda program değerlendirme sürecinde iki temel soru cevaplanmaya çalışılmaktadır. Bunlar; “hedeflere ne ölçüde ulaşıldı?” ve “programın uygulanması sırasında neler yaşandı?” biçiminde ifade edilmektedir. Öğrencilerin program sonunda hedefler yönünde gösterdiği davranışlar, programın başarısı olarak görülmektedir (Moris Ve Fitz Gibbon, 1998).

Program değerlendirme yaklaşım ve modelleri genel olarak incelendiğinde, her birinde hedeflere ulaşma düzeyinin belirlenmesinin önemli bir boyut olduğu dikkat çekmektedir. Hedeflerin gerçekleşme düzeyi, programı uygulamayı sürdürme ya da programı sonlandırma gibi kararların verilmesinde temel ölçütlerdendir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırmada farklı meslek gruplarının mevcut eğitim sistemini nasıl gördüğü ve nasıl değerlendirdiğinin tespiti için betimsel ve ilişkisel tarama araştırma modeli kullanılmıştır.

Betimsel araştırmalar, bir konudaki herhangi bir durumu saptamayı hedefleyen araştırmalardır. İlişkisel araştırma modeli ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar,2000).

Bir konuya veya olaya ilişkin katılımcıların fikirlerinin veya beceri, ilgi, yetenek gibi niteliklerinin belirlendiği ve diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2013).

Araştırma nicel araştırma yöntemiyle hazırlanmış olup anket uygulaması yapılmıştır. Çalışmada birincil veriler kullanılmıştır. Araştırmanın modelinde sosyal bilimlerde içerik analizi yöntem ve doküman tarama yöntemleri birleştirilmiştir.

#### 3.2. ARAŞTIRMA GRUBU

Araştırma grubunu, İstanbul il merkezinde çalışan doktorlar, memurlar, mühendisler, iktisatçılar, avukatlar ile eczacılar, işçiler ve esnaflar oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcıların, meslek grubuna göre dağılımları şöyledir:

**Tablo 1. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Mesleklere Göre Dağılımı**

Meslek Grubu	Anketi Cevaplayan Kişi Sayısı
Doktor	19
Memur	23
Esnaf	25
Mühendis	23
Eczacı	21
İktisatçı	20
Avukat	20
İşçi	20

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Bu çalışmada literatür çalışması yapılmış, alanla ilgili çok sayıda yüksek lisans ve doktora tezi akademik makale ve kitaplardan yararlanılmıştır. Araştırma için yeterli altyapı sağlandıktan sonra, verilere ulaşmada nicel araştırma yöntemlerinden anket tekniği kullanılmıştır.

Araştırma için anket soruları hazırlanıp, pilot uygulama ölçek maddeleri, bu konuda uzman öğretim üyelerine gösterilmiş, onların önerilerine istinaden gerekli düzenlemeler yapılmış buna bağlı olarak ölçek 35 madde olarak düzenlenmiş ve uygulama kısmına geçilmiştir.

Hazırlanan veri toplama amacı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler ile likert tipi sorular, ikinci bölümde ise çoktan seçmeli sorular bulunmaktadır.

Eğitime ilişkin ölçeğindeki 23 maddenin genel güvenilirliği  $\alpha=0,888$  olarak bulunmuştur. Ölçeğin 14, 16, 17, 20, 25, 27 ve 29.maddeleri iç tutarlılığı olumsuz etkilediğinden dolayı araştırmadan çıkarılmıştır. Yapılan Kmo ve Barlett analizi sonucunda KMO değerinin 0,846 olarak Barlett değerinin ise 0,05 den küçük olduğu

ve faktör analizinin yapılabilir olduğu görülmüştür. Faktör analizi sonucunda toplam varyansı % 65,34 olan 7 faktör oluşmuştur.

**Tablo 2. Faktör analizi**

Boyut	Madde	Faktör Yüğü	Varyans	Cronbach's Alpha
Öğretmenlere Verilen Değer	s13	0,901	18,265	0,886
	s12	0,881		
	s18	0,863		
	s21	0,840		
	s19	0,826		
	s11	0,798		
Günümüzdeki Eğitim Sistemine Yönelik Görüş	s6	0,772	15,125	0,910
	s2	0,749		
	s1	0,715		
	s4	0,689		
	s3	0,654		
	s5	0,631		
Ülkemiz Eğitiminin İyileştirilmesine Yönelik Yapılan Değişikliklere Yönelik Görüş	s9	0,853	12,878	0,733
	s10	0,826		
	s8	0,802		
Velilerin Okul İle İletişim ve İşbirliği	s14	0,785	9,258	0,706
	s15	0,711		
Okul Ortamına Dönük Görüş	s23	0,885	7,531	0,720
	s22	0,812		
Okulların Fiziksel Altyapısına İlişkin Görüş	s24	0,801	6,532	0,774
	s26	0,751		
Öğrenci Kazanımlarına İlişkin Görüş	s7	0,729	5,012	0,782
	s28	0,704		
<b>Toplam Varyans: % 65,343</b>				

Tablo 2 incelendiğinde;

*Öğretmenlere Verilen Değer* faktörünü oluşturan 6 maddenin güvenilirliği  $\alpha=0,886$  olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında % 18,27 varyans oranı elde edilmiştir.

*Günümüzdeki Eğitim Sistemine Yönelik Görüş* faktörünü oluşturan 6 maddenin güvenilirliği  $\alpha=0,910$  olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında % 15,13 varyans oranı elde edilmiştir.

*Ülkemiz Eğitiminin İyileştirilmesine Yönelik Yapılan Değişikliklere Yönelik Görüş* faktörünü oluşturan 3 maddenin güvenilirliği  $\alpha=0,733$  olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında % 12,88 varyans oranı elde edilmiştir.

*Velilerin Okul İle İletişim ve İşbirliği* faktörünü oluşturan 2 maddenin güvenilirliği  $\alpha=0,706$  olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında % 9,26 varyans oranı elde edilmiştir.

*Okul Ortamına Dönük Görüş* faktörünü oluşturan 2 maddenin güvenilirliği  $\alpha=0,720$  olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında % 7,53 varyans oranı elde edilmiştir.

*Okulların Fiziksel Altyapısına İlişkin Görüş* faktörünü oluşturan 2 maddenin güvenilirliği  $\alpha=0,774$  olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında % 6,53 varyans oranı elde edilmiştir.

*Öğrenci Kazanımlarına İlişkin Görüş* faktörünü oluşturan 2 maddenin güvenilirliği  $\alpha=0,782$  olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında % 5,01 varyans oranı elde edilmiştir.

Cronbach's Alpha Katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme kriteri (Özdamar, 2004);

$0,00 \leq \alpha < 0,40$  ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$  ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$  ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0,80 \leq \alpha < 1,00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

### 3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplararası karşılaştırmalarında tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey Post Hoc testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiyi Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir. Ölçekler arasındaki korelasyon ilişkileri aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2008: 116);

r	İlişki
0,00-0,25	Çok Zayıf
0,26-0,49	Zayıf
0,50-0,69	Orta
0,70-0,89	Yüksek
0,90-1,00	Çok Yüksek

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan katılımcılardan ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

#### 4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

**Tablo 3. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı**

Tablolar	Gruplar	Frekans f	Yüzde %	Toplam f	Toplam %
<b>Cinsiyet</b>	Bay	103	60,2	171	100
	Bayan	68	39,8		
<b>Medeni Durumu</b>	Evli	114	66,7	171	100
	Bekar	57	33,3		
<b>Yaş</b>	20-29	47	27,5	171	100
	30-39	54	31,6		
	40-49	55	32,2		
	50-59	15	8,8		
<b>Aylık Geliri</b>	846-1200 TL	27	15,8	171	100
	1201-1500 TL	11	6,4		
	1501-2000 TL	22	12,9		
	2001-2500 TL	23	13,5		
	2500 TL ve üzeri	88	51,5		
<b>En Son Bitirdiği Okul</b>	İlkokul	12	7,0	171	100
	Ortaokul	19	11,1		
	Lise	16	9,4		
	Yüksekokul-ön Lisans	14	8,2		
	Lisans	75	43,9		
	Lisansüstü ve üzeri	35	20,5		

**Tablo 3. (Devamı)**

Tablolar	Gruplar	Frekans f	Yüzde %	Toplam f	Toplam %
<b>Meslek Grubu</b>	İşçi	20	11,7	171	100
	Memur	23	13,5		
	Esnaf	25	14,6		
	Mühendis	23	13,5		
	Doktor	19	11,1		
	Eczacı	21	12,3		
	İktisatçı	20	11,7		
	Avukat	20	11,7		
<b>Sahip Olduğu Çocuk Sayısı</b>	Yok	58	33,9	171	100
	1	46	26,9		
	2	38	22,2		
	3	17	9,9		
	4 ve üzeri	12	7,0		
<b>Okuttuğu Çocuk Sayısı</b>	Yok	77	45,0	171	100
	1	45	26,3		
	2	31	18,1		
	3 ve üzeri	18	10,5		

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcılar cinsiyet değişkenine göre 103'ü (%60,2) bay, 68'i (%39,8) bayan olarak dağılmaktadır.

Katılımcılar medeni durumu değişkenine göre 114'ü (%66,7) evli, 57'si (%33,3) bekar olarak dağılmaktadır.

Katılımcılar yaş değişkenine göre 47'si (%27,5) 20-29, 54'ü (%31,6) 30-39, 55'i (%32,2) 40-49, 15'i (%8,8) 50-59 olarak dağılmaktadır.

Katılımcılar aylık geliri değişkenine göre 27'si (%15,8) 846-1200, 11'i (%6,4) 1201-1500, 22'si (%12,9) 1501-2000, 23'ü (%13,5) 2001-2500, 88'i (%51,5) 2500 ve üzeri olarak dağılmaktadır.

Katılımcılar en son bitirdiği okul değişkenine göre 12'si (%7,0) ilkokul, 19'u (%11,1) ortaokul, 16'sı (%9,4) lise, 14'ü (%8,2) yüksekokul-ön lisans, 75'i (%43,9) lisans, 35'i (%20,5) lisansüstü ve üzeri olarak dağılmaktadır.

Katılımcılar meslek grubu değişkenine göre 20'si (%11,7) işçi, 23'ü (%13,5) memur, 25'i (%14,6) esnaf, 23'ü (%13,5) mühendis, 19'u (%11,1) doktor, 21'i (%12,3) eczacı, 20'si (%11,7) iktisatçı, 20'si (%11,7) avukat olarak dağılmaktadır.

Katılımcılar sahip olduğu çocuk sayısı değişkenine göre 58'i (%33,9) yok, 46'sı (%26,9) 1, 38'i (%22,2) 2, 17'si (%9,9) 3, 12'si (%7,0) 4 ve üzeri olarak dağılmaktadır.

Katılımcılar okuttuğu çocuk sayısı değişkenine göre 77'si (%45,0) yok, 45'i (%26,3) 1, 31'i (%18,1) 2, 18'i (%10,5) 3 ve üzeri olarak dağılmaktadır.

**Tablo 4. Disiplin sorunlarına ilişkin görüşler**

Tablolar	Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)	Toplam f	Toplam %
<b>Ülkemizde özellikle ilköğretim ve lise kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunlarının sebebi</b>	Anne-babanın çocuğa karşı yetersiz ve tutarsız katılımı tavırları	119	69,6	171	100
	Öğrencilerin ilgi ve isteklerini dikkate almama	36	21,1		
	Okul yönetiminin cezalandırmayı ön planda tutması	25	14,6		
	Öğrencilerin motivasyon düşüklüğü	46	26,9		
	Diğer	8	4,7		

Tablo 4. (Devamı)

Tablolar	Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)	Toplam f	Toplam %
<b>Kendisine Göre Okul Yönetimine Yansıyan Disiplin Sorunlarının Çözülmesi İçin Gereken Yöntem</b>	Öğrenci Velileri İle Görüşülerek	125	73,1	171	100
	Okuldan Uzaklaştırma	9	5,3		
	Başka Okula Nakil İle	6	3,5		
	Sınıf Tekrarı	20	11,7		
	Diğer	11	6,4		
<b>Öğrencilerin Değer Yargıları üzerinde Daha Etkili Olduğunu Düşündüğü Şey</b>	Aile	75	43,9	171	100
	Sosyal Çevre	53	31,0		
	Okul ve Öğretmenler	16	9,4		
	Kitle İletişim Araçları	25	14,6		
	Diğer	2	1,2		
<b>Kendisine Göre Okullarımızın Güvenliğini Artırmaya Yönelik Yol</b>	Daha Katı Disiplin İle (Yaka Kartı Vb.)	37	21,6	171	100
	Daha Fazla Güvenlik Görevlisi (polis Vb.)	74	43,3		
	Gizli İzleme İle (kamera Vb.)	40	23,4		
	Diğer	18	10,5		
	5	2	1,2		

Tablo 4. (Devamı)

Tablolar	Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)	Toplam f	Toplam %
<b>Kendisine Göre Öğretmenlerimizin Toplum Tarafından Hak Ettiği İtibarı Görememe Sebebi</b>	Siyası Süreç	53	31,0	171	100
	Medya	28	16,4		
	Maaş	39	22,8		
	Dejenere Olan Kültür	42	24,6		
	Diğer	9	5,3		
<b>Kendisine Göre ülkemizin Eğitim Politikasını (felsefesini) Şekillendiren Asıl Unsur</b>	Siyası Düşünce	125	73,1	171	100
	Din	5	2,9		
	Bilimsel Anlayışlar	19	11,1		
	Sosyolojik İhtiyaçlar (gelenek, Örf-adet)	17	9,9		
	Diğer	5	2,9		

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcılar ilköğretim ve lise kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunlarının sebebi 119'u (% 69,6) anne-babanın çocuğa karşı yetersiz ve tutarsız katılımı tavırları, 36'sı (% 21,1) öğrencilerin ilgi ve isteklerini dikkate almama, 25'i (% 14,6) okul yönetiminin cezalandırmayı ön planda tutması, 46'sı (% 26,9) öğrencilerin motivasyon düşüklüğü, 8'i (% 4,7) diğer olarak dağılmaktadır.

Katılımcılar kendisine göre okul yönetimine yansıyan disiplin sorunlarının çözülmesi için gereken yöntem değişkenine göre 125'i (%73,1) öğrenci velileri ile görüşülerek, 9'u (%5,3) okuldan uzaklaştırma, 6'sı (%3,5) başka okula nakil ile, 20'si (%11,7) sınıf tekrarı, 11'i (%6,4) diğer olarak dağılmaktadır.

Katılımcılar öğrencilerin değer yargıları üzerinde daha etkili olduğunu düşündüğü şey değişkenine göre 75'i (%43,9) aile, 53'ü (%31,0) sosyal çevre, 16'sı (%9,4) okul ve öğretmenler, 25'i (%14,6) kitle iletişim araçları, 2'si (%1,2) diğer olarak dağılmaktadır.

Katılımcılar kendisine göre okullarımızın güvenliğini artırmaya yönelik yol değişkenine göre 37'si (%21,6) daha katı disiplin ile (yaka kartı vb.), 74'ü (%43,3) daha fazla güvenlik görevlisi (polis vb.), 40'ı (%23,4) gizli izleme ile (kamera vb.), 18'i (%10,5) diğer, 2'si (%1,2) 5 olarak dağılmaktadır.

Katılımcılar kendisine göre öğretmenlerimizin toplum tarafından hak ettiği itibarı görememe sebebi değişkenine göre 53'ü (%31,0) siyasi süreç, 28'i (%16,4) medya, 39'u (%22,8) maaş, 42'si (%24,6) dejenere olan kültür, 9'u (%5,3) diğer olarak dağılmaktadır.

Katılımcılar kendisine göre ülkemizin eğitim politikasını (felsefesini) şekillendiren asıl unsur değişkenine göre 125'i (%73,1) siyasi düşünce, 5'i (%2,9) din, 19'u (%11,1) bilimsel anlayışlar, 17'si (%9,9) sosyolojik ihtiyaçlar (gelenek, örf-adet), 5'i (%2,9) diğer olarak dağılmaktadır.

#### 4.2. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Eğitime İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları

**Tablo 5. Araştırmaya katılan katılımcıların eğitime ilişkin görüşlerinin ortalamaları**

	N	$\bar{X}$	Ss	Min.	Max.
<b>Öğretmenlere Verilen Değer</b>	171	2,808	0,744	1,000	5,000
<b>Günümüzdeki Eğitim Sistemine Yönelik Görüş</b>	171	2,139	0,992	1,000	5,000
<b>Ülkemiz Eğitiminin İyileştirilmesine Yönelik Yapılan Değişikliklere Yönelik Görüş</b>	171	2,092	0,950	1,000	4,670
<b>Velilerin Okul İle İletişim ve İşbirliği</b>	171	2,599	0,945	1,000	5,000
<b>Okul Ortamına Dönük Görüşler</b>	171	2,249	1,038	1,000	5,000
<b>Okulların Fiziksel Altyapısına İlişkin Görüş</b>	171	2,260	0,938	1,000	5,000
<b>Öğrenci Kazanımlarına İlişkin Görüş</b>	171	2,658	0,929	1,000	5,000

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların eğitime ilişkin görüşleri “öğretmenlere verilen değer “düzeyi ortalamasının orta ( $2,808 \pm 0,744$ ); “günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş” düzeyi ortalamasının zayıf ( $2,139 \pm 0,992$ ); “ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş” düzeyi ortalamasının zayıf ( $2,092 \pm 0,950$ ); “velilerin okul ile iletişim ve işbirliği” düzeyi ortalamasının ( $2,599 \pm 0,945$ ); “okul ortamına dönük görüş” düzeyi ortalamasının zayıf ( $2,249 \pm 1,038$ ); “okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş” düzeyi ortalamasının zayıf ( $2,260 \pm 0,938$ ); “öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş” düzeyi ortalamasının orta ( $2,658 \pm 0,929$ ) düzeyde olduğu görülmektedir.

#### 4.3. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Eğitime İlişkin Görüşlerinin Demografik Özelliklere Göre Sonuçları

**Tablo 6. Araştırmaya katılan katılımcıların eğitime ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre T testi sonuçları**

	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	T	P
Öğretmenlere Verilen Değer	Bay	103	2,859	0,661	1,109	0,294
	Bayan	68	2,730	0,853		
Günümüzdeki Eğitim Sistemine Yönelik Görüş	Bay	103	2,173	0,988	0,546	0,585
	Bayan	68	2,088	1,003		
Ülkemiz Eğitiminin İyileştirilmesine Yönelik Yapılan Değişikliklere Yönelik Görüş	Bay	103	2,220	0,948	2,201	0,029
	Bayan	68	1,897	0,926		
Velilerin Okul İle İletişim ve İşbirliği	Bay	103	2,699	0,979	1,706	0,090
	Bayan	68	2,449	0,877		
Okul Ortamına Dönük Görüş	Bay	103	2,296	0,999	0,737	0,462
	Bayan	68	2,177	1,099		
Okulların Fiziksel Altyapısına İlişkin Görüş	Bay	103	2,243	0,960	-0,300	0,765
	Bayan	68	2,287	0,911		
Öğrenci Kazanımlarına İlişkin Görüş	Bay	103	2,752	0,882	1,646	0,102
	Bayan	68	2,515	0,985		

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=2.201$ ;  $p=0.029<0,05$ ). Erkek katılımcıların ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş puanları ( $\bar{x}=2,220$ ), bayan katılımcıların ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş puanlarından ( $\bar{x}=1,897$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılımcıların öğretmenlere verilen değer, günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş, velilerin okul ile iletişim ve işbirliği, okul ortamına dönük görüş, okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş, öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

**Tablo 7. Araştırmaya katılan katılımcıların eğitime ilişkin görüşlerinin medeni durumuna göre T testi sonuçları**

	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t	P																																																																	
Öğretmenlere Verilen Değer	Evli	114	2,845	0,696	0,920	0,359																																																																	
	Bekar	57	2,734	0,833			Günümüzdeki Eğitim Sistemine Yönelik Görüş	Evli	114	2,168	0,970	0,535	0,594	Bekar	57	2,082	1,041	Ülkemiz Eğitiminin İyileştirilmesine Yönelik Yapılan Değişikliklere Yönelik Görüş	Evli	114	2,164	0,920	1,408	0,161	Bekar	57	1,947	1,000	Velilerin Okul İle İletişim ve İşbirliği	Evli	114	2,632	0,931	0,628	0,531	Bekar	57	2,535	0,977	Okul Ortamına Dönük Görüş	Evli	114	2,202	1,041	-	0,406	Bekar	57	2,342	1,036	0,833	Okulların Fiziksel Altyapısına İlişkin Görüş	Evli	114	2,158	0,868	-	0,043	Bekar	57	2,465	1,043	2,036	Öğrenci Kazanımlarına İlişkin Görüş	Evli	114	2,671	0,880	0,261	0,794	Bekar
Günümüzdeki Eğitim Sistemine Yönelik Görüş	Evli	114	2,168	0,970	0,535	0,594																																																																	
	Bekar	57	2,082	1,041			Ülkemiz Eğitiminin İyileştirilmesine Yönelik Yapılan Değişikliklere Yönelik Görüş	Evli	114	2,164	0,920	1,408	0,161	Bekar	57	1,947	1,000	Velilerin Okul İle İletişim ve İşbirliği	Evli	114	2,632	0,931	0,628	0,531	Bekar	57	2,535	0,977	Okul Ortamına Dönük Görüş	Evli	114	2,202	1,041	-	0,406	Bekar	57	2,342	1,036	0,833	Okulların Fiziksel Altyapısına İlişkin Görüş	Evli	114	2,158	0,868	-	0,043	Bekar	57	2,465	1,043	2,036	Öğrenci Kazanımlarına İlişkin Görüş	Evli	114	2,671	0,880	0,261	0,794	Bekar	57	2,632	1,029								
Ülkemiz Eğitiminin İyileştirilmesine Yönelik Yapılan Değişikliklere Yönelik Görüş	Evli	114	2,164	0,920	1,408	0,161																																																																	
	Bekar	57	1,947	1,000			Velilerin Okul İle İletişim ve İşbirliği	Evli	114	2,632	0,931	0,628	0,531	Bekar	57	2,535	0,977	Okul Ortamına Dönük Görüş	Evli	114	2,202	1,041	-	0,406	Bekar	57	2,342	1,036	0,833	Okulların Fiziksel Altyapısına İlişkin Görüş	Evli	114	2,158	0,868	-	0,043	Bekar	57	2,465	1,043	2,036	Öğrenci Kazanımlarına İlişkin Görüş	Evli	114	2,671	0,880	0,261	0,794	Bekar	57	2,632	1,029																			
Velilerin Okul İle İletişim ve İşbirliği	Evli	114	2,632	0,931	0,628	0,531																																																																	
	Bekar	57	2,535	0,977			Okul Ortamına Dönük Görüş	Evli	114	2,202	1,041	-	0,406	Bekar	57	2,342	1,036	0,833	Okulların Fiziksel Altyapısına İlişkin Görüş	Evli	114	2,158	0,868	-	0,043	Bekar	57	2,465	1,043	2,036	Öğrenci Kazanımlarına İlişkin Görüş	Evli	114	2,671	0,880	0,261	0,794	Bekar	57	2,632	1,029																														
Okul Ortamına Dönük Görüş	Evli	114	2,202	1,041	-	0,406																																																																	
	Bekar	57	2,342	1,036			0,833	Okulların Fiziksel Altyapısına İlişkin Görüş	Evli	114	2,158	0,868	-	0,043	Bekar	57	2,465	1,043	2,036	Öğrenci Kazanımlarına İlişkin Görüş	Evli	114	2,671	0,880	0,261	0,794	Bekar	57	2,632	1,029																																									
Okulların Fiziksel Altyapısına İlişkin Görüş	Evli	114	2,158	0,868	-	0,043																																																																	
	Bekar	57	2,465	1,043			2,036	Öğrenci Kazanımlarına İlişkin Görüş	Evli	114	2,671	0,880	0,261	0,794	Bekar	57	2,632	1,029																																																					
Öğrenci Kazanımlarına İlişkin Görüş	Evli	114	2,671	0,880	0,261	0,794																																																																	
	Bekar	57	2,632	1,029																																																																			



Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanları ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-2.036$ ;  $p=0.043<0,05$ ). Bekar katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanları ( $x=2,465$ ), evli katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanlarından ( $x=2,158$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılımcıların öğretmenlere verilen değer, günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş, ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş, velilerin okul ile iletişim ve işbirliği, okul başarılarına yönelik görüş, öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanları ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p>0,05$ )

**Tablo 8. Araştırmaya katılan katılımcıların eğitime ilişkin görüşlerinin yaşa göre Anova sonuçları**

Ölçekler	Yaş	N	$\bar{X}\pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal	f	p
Öğretmene verilen değer	20-29	47	2.78±0.79	Gruplararası	1.24	3	0.41	0.744	0.527
	30-39	54	2.73±0.73	Gruplar içi	92.82	167	0.55		
	40-49	55	2.92±0.71						
	50-59	15	2.68±0.80	Toplam	94.05	170			
Günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş	20-29	47	2.04±0,99	Gruplararası	1.47	3	0.50	0.495	0.68
	30-39	54	2.10±0,98	Gruplar içi	165.89	167	0.99		
	40-49	55	2.27±0,99						
	50-59	15	2.10±1,06	Toplam	167.37	170			
Eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş	20-29	47	1.97±1,02	Gruplararası	4.62	3	1.54	1.730	0.16
	30-39	54	2.00±0,80	Gruplar içi	148.72	167	0.89		
	40-49	55	2.16±0,98						
	50-59	15	2.56±1,03						
				Toplam	153.34	170			

Tablo 8.(Devamı)

Ölçekler	Yaş	N	$\bar{X}\pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal	f	p
<b>Velilerin Okul İle İletişim ve İşbirliği</b>	20-29	47	2.53±0,96	Gruplararası	2.82	3	0.94	1.055	0.37
	30-39	54	2.57±0,96	Gruplar içi	148.97	167	0.89		
	40-49	55	2.76±0,96						
	50-59	15	2.33±0,80	Toplam	151.81	170			
<b>Okul Ortamına Dönük Görüş</b>	20-29	47	2.34±1.09	Gruplararası	2.79	3	0,93	0.864	0.46
	30-39	54	2.08±1,02	Gruplar içi	180.39	167	1,08		
	40-49	55	2.36±1,03						
	50-59	15	2.13±0,99	Toplam	183.18	170			
<b>Okulların Fiziksel Altyapısına İlişkin Görüş</b>	20-29	47	2.43±1,08	Gruplararası	3.37	3	1,13	1.284	0.281
	30-39	54	2.07±0,86	Gruplar içi	146.29	167	0.87		
	40-49	55	2.28±0,89						
	50-59	15	2.30±0,86	Toplam	149.67	170			
<b>Öğrenci Kazanımlarına İlişkin Görüş</b>	20-29	47	2.49±0,90	Gruplararası	2.50	3	0.83	0.966	0.410
	30-39	54	2.64±0,87	Gruplar içi	144.24	167	0.86		
	40-49	55	2.78±0,99						
	50-59	15	2.80±1,01	Toplam	146.74	170			

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan katılımcıların öğretmenlere verilen değer ölçeği puanları [ $f(3-167)= 0.527, p>0.05$ ], günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş [ $f(3-167)= 0.68, p>0.05$ ], ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere ilişkin görüş [ $f(3-167)= 0.16, p>0.05$ ], velilerin okul ile iletişim ve işbirliği [ $f(3-167)= 0.37, p>0.05$ ], okul ortamına dönük görüş [ $f(3-167)= 0.46, p>0.05$ ], okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş [ $f(3-167)= 0.281, p>0.05$ ], öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş değer ölçeği puanları [ $f(3-167)= 0.410 p>0.05$ ] olup katılımcıların yaş durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

**Tablo 9. Araştırmaya katılan katılımcıların eğitime ilişkin görüşlerinin aylık gelir düzeyine göre Anova sonuçları**

Ölçekler	Aylık Gelir	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal	f	p
<b>Öğretmene verilen değer</b>	846-1200	27	3,04±0,73	Gruplar arası	3.76	4	0.941	1.729	0.14
	1201-1500	11	2,93±0,83	Gruplar içi	90.29	166	0.544		
	1501-2000	22	2,96±0,55						
	2001-2500	23	2,60±0,81						
	2500 ve üzeri	88	2,73±0,75	Toplam	94.057	170			
<b>Günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş</b>	846-1200	27	2,68±0.87	Gruplar arası	19.85	4	4.94	5.584	0.00
	1201-1500	11	2,77±0.75	Gruplar içi	147.52	166	0.88		
	1501-2000	22	2,33±0.78						
	2001-2500	23	1,77±1.05						
	2500 ve üzeri	88	1,94±0.99	Toplam	167.37	170			
<b>Eğitimin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş</b>	846-1200	27	2,32±0.94	Gruplar arası	5.52	4	1.38	1.550	0.19
	1201-1500	11	2,33±0.91	Gruplar içi	147.44	166	0.89		
	1501-2000	22	2,27±1.14						
	2001-2500	23	1,76±0.88		153.34				
	2500 ve +	88	2,03±0.91	Toplam		170			
<b>Velilerin Okul İle İletişim ve İşbirliği</b>	846-1200	27	2,81±0.99	Gruplar arası	4.36	4	1.09	1.228	0.30
	1201-1500	11	2,95±0.96	Gruplar içi	147.44	166	0.89		
	1501-2000	22	2,71±1.08						
	2001-2500	23	2,41±0.93		151.81				
	2500 ve üzeri	88	2,51±0.89	Toplam		170			

Tablo 9. (Devamı)

Ölçekler	Aylık Gelir	N	$\bar{X}\pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal	f	p
<b>Okul Ortamına Dönük Görüş</b>	846-1200	27	2,66±1.30	Gruplar arası	11.09	4	2.77	2,67	0.03
	1201-1500	11	2,36±1.25	Gruplar içi	172.09	166	1.04		
	1501-2000	22	2,59±1.18						
	2001-2500	23	2,04±0.89		183.18				
	2500 ve üzeri	88	2,07±0.87	Toplam		170			
<b>Okulların Fiziksel Altyapısına İlişkin Görüş</b>	846-1200	27	2,63±1.17	Gruplar arası	7.52	4	1,88	2.19	0.07
	1201-1500	11	2,50±0.97	Gruplar içi	142.14	166	0.86		
	1501-2000	22	2,43±0.76						
	2001-2500	23	2,04±0.93		149.67				
	2500 ve üzeri	88	2,13±0.87	Toplam		170			
<b>Öğrenci Kazanımlarına İlişkin Görüş</b>	846-1200	27	2,85±0.94	Gruplar arası	3.22	4	0.81	0.93	0.45
	1201-1500	11	2,86±1.07	Gruplar içi	143.51	166	0.86		
	1501-2000	22	2,71±0.77						
	2001-2500	23	2,39±1.03		146.74				
	2500 ve üzeri	88	2,63±0.91	Toplam		170			

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş ölçeği puanları katılımcıların aylık gelir durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $f(4-166)=0.000$ ,  $p<0.05$ ]. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Aylık geliri 846-1200 TL olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanları ( $2,685 \pm 0,870$ ), aylık geliri 2001-2500 TL olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanlarından ( $1,775 \pm 1,052$ ) yüksek bulunmuştur. Aylık geliri 1201-1500 TL olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanları ( $2,773 \pm 0,746$ ), aylık geliri 2001-2500 TL olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine

yönelik görüş puanlarından ( $1,775 \pm 1,052$ ) yüksek bulunmuştur. Aylık geliri 846-1200 TL olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanları ( $2,685 \pm 0,870$ ), aylık geliri 2500 TL ve üzeri olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanlarından ( $1,939 \pm 0,989$ ) yüksek bulunmuştur. Aylık geliri 1201-1500 TL olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanları ( $2,773 \pm 0,746$ ), aylık geliri 2500 TL ve üzeri olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanlarından ( $1,939 \pm 0,989$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılımcıların okul ortamına yönelik görüş puanları katılımcıların aylık gelir durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $f(4-166) = 0,034, p < 0,05$ ]. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Aylık geliri 846-1200 TL olan katılımcıların okul ortamına yönelik görüş puanları ( $2,667 \pm 1,301$ ), aylık geliri 2001-2500 TL olan katılımcıların okul başarılarına yönelik görüş puanlarından ( $2,044 \pm 0,891$ ) yüksek bulunmuştur. Aylık geliri 846-1200 TL olan katılımcıların okul ortamına yönelik görüş puanları ( $2,667 \pm 1,301$ ), aylık geliri 2501 TL ve üzeri olan katılımcıların okul ortamına yönelik görüş puanlarından ( $2,074 \pm 0,869$ ) yüksek bulunmuştur. Aylık geliri 1501-2000 TL olan katılımcıların okul ortamına yönelik görüş puanları ( $2,591 \pm 1,182$ ), aylık geliri 2501 TL ve üzeri olan katılımcıların okul ortamına yönelik görüş puanlarından ( $2,074 \pm 0,869$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılımcıların öğretmenlere verilen değer [ $f(4-166) = 0,146, p > 0,05$ ] ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş [ $f(4-166) = 0,190, p > 0,05$ ], velilerin okul ile iletişim ve işbirliği [ $f(4-166) = 0,301, p > 0,05$ ], okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş [ $f(4-166) = 0,072, p > 0,05$ ], öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanları [ $f(4-166) = 0,446, p > 0,05$ ], aylık gelir durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

**Tablo 10. Araştırmaya katılan katılımcıların eğitime ilişkin görüşlerinin en son bitirdiği okula göre anova sonuçları**

Ölçekler	Mezun olduğu okul	N	$\bar{X}\pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal	f	p
<b>Öğretmene verilen değer</b>	ilkokul	12	3.15±0.82	Gruplar arası	5.78	5	1.15	2.16	0.06
	ortaokul	19	3.08±0.73	Gruplar içi	88.27	165	0.53		
	lise	16	3.07±0.59						
	yüksekokul-ön lisans	14	2.81±0.56						
	lisans	75	2.67±0.80						
	lisansüstü ve üzeri	35	2.71±0.65	Toplam	94.05	170			
<b>Günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş</b>	ilkokul	12	3.01±1.05	Gruplar arası	33.21	5	6.64	8.17	0.00
	ortaokul	19	2.85±0.71	Gruplar içi	134.16	165	0.81		
	lise	16	2.71±0.69						
	yüksekokul-ön lisans	14	2.01±0.88						
	lisans	75	1.84±0.97						
	lisansüstü ve üzeri	35	1.89±0.86	Toplam	167.37	170			
<b>Eğitimin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş</b>	ilkokul	12	2.33±0.85	Gruplar arası	8.80	5	1.78	2.034	.076
	ortaokul	19	2.33±1.00	Gruplar içi	144.43	165	0.87		
	lise	16	2.58±1.05						
	yüksekokul-ön lisans	14	2.24±1.14		153.34				
	lisans	75	1.91±0.94						
	lisansüstü ve üzeri	35	1.99±0.75	Toplam	153.34	170			

Tablo 10. (Devamı)

Ölçekler	Mezun olduğu okul	N	$\bar{X}\pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal	f	p
Velilerin Okul İle İletişim ve İşbirliği	ilkokul	12	3.00±1.15	Gruplar arası	7.39	5	1.48	1.688	.140
	ortaokul	19	2.89±0.97	Gruplar içi	144.42	165	0.87		
	lise	16	2.91±1.05						
	yüksekokul-ön lisans	14	2.54±0.63						
	lisans	75	2.51±0.96						
	lisansüstü ve üzeri	35	2.39±0.82	Toplam	151.81	170			
Okul Ortamına Dönük Görüş	ilkokul	12	2.58±1.54	Gruplar arası	17.48	5	3.49	3.481	.005
	ortaokul	19	2.81±1.04	Gruplar içi	165.71	165	1.004		
	lise	16	2.81±1.30						
	yüksekokul-ön lisans	14	2.07±0.99						
	lisans	75	2.09±0.94						
	lisansüstü ve üzeri	35	1.97±0.69	Toplam	183.18	170			
Okulların Fiziksel Altyapısına İlişkin Görüş	ilkokul	12	2.70±1.12	Gruplar arası	10.08	5	2.02	2.383	.041
	ortaokul	19	2.58±1.08	Gruplar içi	139.59	165	0.85		
	lise	16	2.63±0.99						
	yüksekokul-ön lisans	14	2.39±0.94						
	lisans	75	2.07±0.86						
	lisansüstü ve üzeri	35	2.11±0.83	Toplam	149.67	170			
Öğrenci Kazanımlarına İlişkin Görüş	ilkokul	12	3.21±1.05	Gruplar arası	10.86	5	2.17	2.639	.025
	ortaokul	19	2.76±0.75	Gruplar içi	135.87	165	0.82		
	lise	16	3.19±0.73						
	yüksekokul-ön lisans	14	2.61±0.79						
	lisans	75	2.49±0.98						
	lisansüstü ve üzeri	35	2.54±0.88	Toplam	146.74	170			

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş ölçeği puanları katılımcıların en son bitirdiği okul durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $f(5-165)=0.000$ ,  $p<0.05$ ]. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. En son bitirdiği okul ilkokul olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanları ( $3.014 \pm 1.050$ ). en son bitirdiği okul lisans olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanlarından ( $1.836 \pm 0.974$ ) yüksek bulunmuştur. En son bitirdiği okul ortaokul olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanları ( $2.851 \pm 0.705$ ). en son bitirdiği okul lisans olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanlarından ( $1.836 \pm 0.974$ ) yüksek bulunmuştur.

En son bitirdiği okul lise olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanları ( $2.708 \pm 0.698$ ). en son bitirdiği okul lisans olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanlarından ( $1.836 \pm 0.974$ ) yüksek bulunmuştur. En son bitirdiği okul ilkokul olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanları ( $3.014 \pm 1.050$ ), en son bitirdiği okul lisansüstü ve üzeri olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanlarından ( $1.895 \pm 0.865$ ) yüksek bulunmuştur. En son bitirdiği okul ortaokul olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanları ( $2.851 \pm 0.705$ ). en son bitirdiği okul lisansüstü ve üzeri olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanlarından ( $1.895 \pm 0.865$ ) yüksek bulunmuştur. En son bitirdiği okul lise olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanları ( $2.708 \pm 0.698$ ). en son bitirdiği okul lisansüstü ve üzeri olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanlarından ( $1.895 \pm 0.865$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılımcıların okul ortamına görüş ölçeği puanları katılımcıların en son bitirdiği okul durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $f(5-165)=0.005$ ,  $p<0.05$ ]. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. En son bitirdiği okul ortaokul olan katılımcıların okul başarılarına yönelik görüş puanları ( $2.816 \pm 1.044$ ). en son bitirdiği okul lisansüstü ve üzeri olan katılımcıların okul başarılarına yönelik görüş puanlarından ( $1.971 \pm 0.696$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş ölçeği puanları katılımcıların en son bitirdiği okul durumlarına göre anlamlı farklılıklar



göstermektedir [ $f(5-165)=0.041$ ,  $p<0.05$ ]. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. En son bitirdiği okul ilkokul olan katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanları ( $2.708 \pm 1.117$ ). en son bitirdiği okul lisans olan katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanlarından ( $2.073 \pm 0.861$ ) yüksek bulunmuştur. En son bitirdiği okul ortaokul olan katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanları ( $2.579 \pm 1.084$ ). en son bitirdiği okul lisans olan katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanlarından ( $2.073 \pm 0.861$ ) yüksek bulunmuştur. En son bitirdiği okul lise olan katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanları ( $2.625 \pm 0.992$ ). en son bitirdiği okul lisans olan katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanlarından ( $2.073 \pm 0.861$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılımcıların öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş ölçeği puanları katılımcıların en son bitirdiği okul durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $f(5-165)=0.025$ ,  $p<0.05$ ]. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. En son bitirdiği okul ilkokul olan katılımcıların öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanları ( $3.208 \pm 1.054$ ). en son bitirdiği okul lisans olan katılımcıların öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanlarından ( $2.493 \pm 0.981$ ) yüksek bulunmuştur. En son bitirdiği okul lise olan katılımcıların öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanları ( $3.188 \pm 0.727$ ). en son bitirdiği okul lisans olan katılımcıların öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanlarından ( $2.493 \pm 0.981$ ) yüksek bulunmuştur. En son bitirdiği okul ilkokul olan katılımcıların öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanları ( $3.208 \pm 1.054$ ). en son bitirdiği okul lisansüstü ve üzeri olan katılımcıların öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanlarından ( $2.543 \pm 0.878$ ) yüksek bulunmuştur. En son bitirdiği okul lise olan katılımcıların öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanları ( $3.188 \pm 0.727$ ). en son bitirdiği okul lisansüstü ve üzeri olan katılımcıların öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanlarından ( $2.543 \pm 0.878$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılımcıların öğretmenlere verilen değer [ $f(5-165)=0.061$ ,  $p>0.05$ ]. ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş [ $f(5-165)=0.076$ ,  $p>0.05$ ], velilerin okul ile iletişim ve işbirliği [ $f(5-165)=0,140$ ,  $p>0.05$ ] en son bitirdiği okul durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

**Tablo 11. Araştırmaya katılan katılımcıların eğitime ilişkin görüşlerinin meslek grubuna göre anova sonuçları**

Ölçekler	Meslek Grubu	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal	f	p
Öğretmene verilen değer	İşçi	20	3.26±0.65	Gruplar arası	13,39	7	1,91	3,86	0,00
	Memur	23	2.34±0.74	Gruplar içi	80,67	163	0,49		
	Esnaf	25	3.03±0.68						
	Mühendis	23	2.89±0.52						
	Doktor	19	2.67±0.73						
	Eczacı	21	2.94±0.90						
	İktisatçı	20	2.81±0.66						
	Avukat	20	2.49±0.70	Toplam	94,06	170			
Günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş	İşçi	20	2.78±0.59	Gruplar arası	54,14	7	7,73	11,13	0,00
	Memur	23	1.83±0.65	Gruplar içi	113,23	163	0,69		
	Esnaf	25	3.00±0.98						
	Mühendis	23	1.33±0.44						
	Doktor	19	2.12±0.94						
	Eczacı	21	2.50±1.26						
	İktisatçı	20	1.89±0.71						
	Avukat	20	1.59±0.79	Toplam	167,37	170			
Eğitimin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş	İşçi	20	2.20±1.03	Gruplar arası	21,58	7	3,084	3,82	0,00
	Memur	23	1.78±0.99	Gruplar içi	131,75	163	,808		
	Esnaf	25	2.67±0.77						
	Mühendis	23	1.52±0.76						
	Doktor	19	1.91±0.68						
	Eczacı	21	2.35±0.89						
	İktisatçı	20	2.32±1.11						
	Avukat	20	1.95±0.90	Toplam	153,34	170			

Tablo 11. (Devamı)

Ölçekler	Meslek Grubu	N	$\bar{X}\pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal	f	p
Velilerin Okul İle İletişim ve İşbirliği	İşçi	20	3.10±0.99	Gruplar arası	21,90	7	3,13	3,93	0,01
	Memur	23	2.00±0.79	Gruplar içi	129,91	163	0,79		
	Esnaf	25	2.78±1.12						
	Mühendis	23	2.41±0.67						
	Doktor	19	2.13±0.68						
	Eczacı	21	2.86±1.06						
	İktisatçı	20	2.85±0.73						
	Avukat	20	2.70±0.92	Toplam	151,81	170			
Okul Ortamına Dönük Görüş	İşçi	20	2.73±0.92	Gruplar arası	37,93	7	5,42	6,08	0,00
	Memur	23	1.67±0.74	Gruplar içi	145,26	163	0,89		
	Esnaf	25	3.06±1.37						
	Mühendis	23	1.85±0.73						
	Doktor	19	2.18±0.71						
	Eczacı	21	2.52±1.07						
	İktisatçı	20	2.05±0.99						
	Avukat	20	1.85±0.69	Toplam	183,19	170			
Okulların Fiziksel Altyapısına İlişkin Görüş	İşçi	20	2.75±1.01	Gruplar arası	12,54	7	1,79	2,13	0,04
	Memur	23	2.04±0.89	Gruplar içi	137,13	163	0,84		
	Esnaf	25	2.64±1.07						
	Mühendis	23	2.04±0.66						
	Doktor	19	2.18±0.87						
	Eczacı	21	2.26±0.90						
	İktisatçı	20	1.97±0.97						
	Avukat	20	2.15±0.91	Toplam	149,67				
Öğrenci Kazanımlarına İlişkin Görüş	İşçi	20	3.10±0.81	Gruplar arası	27,31	7	3,90	5,33	0,00
	Memur	23	2.22±0.79	Gruplar içi	119,43	163	0,73		
	Esnaf	25	3.00±0.89						
	Mühendis	23	3.11±0.84						
	Doktor	19	2.79±0.89						
	Eczacı	21	2.69±1.05						
	İktisatçı	20	2.07±0.65						
	Avukat	20	2.20±0.86	Toplam	146,74	170			

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların öğretmenlere verilen değer ölçeği puanları katılımcıların meslek grubu durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $f(7-163)=0.001$ ,  $p<0.05$ ]. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Meslek grubu işçi olan katılımcıların öğretmenlere verilen değer puanları ( $3.267 \pm 0.650$ ), meslek grubu memur olan katılımcıların öğretmenlere verilen değer puanlarından ( $2.341 \pm 0.744$ ) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu esnaf olan katılımcıların öğretmenlere verilen değer puanları ( $3.033 \pm 0.679$ ), meslek grubu memur olan katılımcıların öğretmenlere verilen değer puanlarından ( $2.341 \pm 0.744$ ) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu işçi olan katılımcıların öğretmenlere verilen değer puanları ( $3.267 \pm 0.650$ ), meslek grubu avukat olan katılımcıların öğretmenlere verilen değer puanlarından ( $2.492 \pm 0.700$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş ölçeği puanları katılımcıların meslek grubu durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $f(7-163)=0.000$ ,  $p<0.05$ ]. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Meslek grubu işçi olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanları ( $2.783 \pm 0.590$ ), meslek grubu memur olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanlarından ( $1.833 \pm 0.651$ ) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu esnaf olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanları ( $3.000 \pm 0.988$ ), meslek grubu memur olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanlarından ( $1.833 \pm 0.651$ ) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu işçi olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanları ( $2.783 \pm 0.590$ ), meslek grubu mühendis olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanlarından ( $1.326 \pm 0.445$ ) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu esnaf olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanları ( $3.000 \pm 0.988$ ), meslek grubu mühendis olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanlarından ( $1.326 \pm 0.445$ ) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu doktor olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanları ( $2.123 \pm 0.939$ ), meslek grubu mühendis olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanlarından ( $1.326 \pm 0.445$ ) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu eczacı olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanları ( $2.500 \pm 1.265$ ), meslek grubu mühendis olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik

görüş puanlarından ( $1.326 \pm 0.445$ ) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu esnaf olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanları ( $3.000 \pm 0.988$ ), meslek grubu doktor olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanlarından ( $2.123 \pm 0.939$ ) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu işçi olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanları ( $2.783 \pm 0.590$ ), meslek grubu iktisatçı olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanlarından ( $1.892 \pm 0.706$ ) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu esnaf olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanları ( $3.000 \pm 0.988$ ), meslek grubu iktisatçı olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanlarından ( $1.892 \pm 0.706$ ) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu işçi olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanları ( $2.783 \pm 0.590$ ), meslek grubu avukat olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanlarından ( $1.592 \pm 0.799$ ) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu esnaf olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanları ( $3.000 \pm 0.988$ ), meslek grubu avukat olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanlarından ( $1.592 \pm 0.799$ ) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu eczacı olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanları ( $2.500 \pm 1.265$ ), meslek grubu avukat olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanlarından ( $1.592 \pm 0.799$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılımcıların ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş ölçeği puanları katılımcıların meslek grubu durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $F(7-163)=0.001$ ,  $p<0.05$ ]. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Meslek grubu esnaf olan katılımcıların ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş puanları ( $2.667 \pm 0.770$ ), meslek grubu memur olan katılımcıların ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş puanlarından ( $1.783 \pm 0.988$ ) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu esnaf olan katılımcıların ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş puanları ( $2.667 \pm 0.770$ ), meslek grubu mühendis olan katılımcıların ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş puanlarından ( $1.522 \pm 0.764$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılımcıların velilerin okul ile iletişim ve işbirliğine yönelik görüş ölçeği puanları katılımcıların meslek grubu durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $f(7-163)=0.001$ ,  $p<0.05$ ]. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Meslek grubu işçi olan katılımcıların velilerin okul ile iletişim ve işbirliği puanları ( $3.100 \pm 0.995$ ), meslek grubu memur olan katılımcıların velilerin okul ile iletişim ve işbirliği puanlarından ( $2.000 \pm 0.798$ ) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu eczacı olan katılımcıların velilerin okul ile iletişim ve işbirliği puanları ( $2.857 \pm 1.062$ ), meslek grubu memur olan katılımcıların velilerin okul ile iletişim ve işbirliği puanlarından ( $2.000 \pm 0.798$ ) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu iktisatçı olan katılımcıların velilerin okul ile iletişim ve işbirliği puanları ( $2.850 \pm 0.727$ ), meslek grubu memur olan katılımcıların velilerin okul ile iletişim ve işbirliği puanlarından ( $2.000 \pm 0.798$ ) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu işçi olan katılımcıların velilerin okul ile iletişim ve işbirliği puanları ( $3.100 \pm 0.995$ ), meslek grubu doktor olan katılımcıların velilerin okul ile iletişim ve işbirliği puanlarından ( $2.132 \pm 0.684$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılımcıların okul ortamına yönelik görüş ölçeği puanları katılımcıların meslek grubu durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $f(7-163)=0.000$ ,  $p<0.05$ ]. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Meslek grubu işçi olan katılımcıların okul ortamına yönelik görüş puanları ( $2.725 \pm 0.924$ ), meslek grubu memur olan katılımcıların okul ortamına yönelik görüş puanlarından ( $1.674 \pm 0.748$ ) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu esnaf olan katılımcıların okul ortamına yönelik görüş puanları ( $3.060 \pm 1.372$ ), meslek grubu memur olan katılımcıların okul ortamına yönelik görüş puanlarından ( $1.674 \pm 0.748$ ) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu esnaf olan katılımcıların okul ortamına yönelik görüş puanları ( $3.060 \pm 1.372$ ), meslek grubu mühendis olan katılımcıların okul ortamına yönelik görüş puanlarından ( $1.848 \pm 0.730$ ) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu esnaf olan katılımcıların okul ortamına yönelik görüş puanları ( $3.060 \pm 1.372$ ), meslek grubu iktisatçı olan katılımcıların okul ortamına yönelik görüş puanlarından ( $2.050 \pm 0.999$ ) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu esnaf olan katılımcıların okul ortamına yönelik görüş puanları ( $3.060 \pm 1.372$ ), meslek grubu avukat olan katılımcıların okul ortamına yönelik görüş puanlarından ( $1.850 \pm 0.690$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanları katılımcıların meslek grubu durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [f(7-163)=0.043, p<0.05]. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Meslek grubu işçi olan katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanları (2.750 ± 1.007), meslek grubu memur olan katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanlarından (2.044 ± 0.891) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu esnaf olan katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanları (2.640 ± 1.075), meslek grubu memur olan katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanlarından (2.044 ± 0.891) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu işçi olan katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanları (2.750 ± 1.007), meslek grubu mühendis olan katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanlarından (2.044 ± 0.656) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu esnaf olan katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanları (2.640 ± 1.075), meslek grubu mühendis olan katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanlarından (2.044 ± 0.656) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu işçi olan katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanları (2.750 ± 1.007), meslek grubu iktisatçı olan katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanlarından (1.975 ± 0.966) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu esnaf olan katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanları (2.640 ± 1.075), meslek grubu iktisatçı olan katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanlarından (1.975 ± 0.966) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu işçi olan katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanları (2.750 ± 1.007), meslek grubu avukat olan katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanlarından (2.150 ± 0.905) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılımcıların öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanları katılımcıların meslek grubu durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [f(7-163)=0.000, p<0.05]. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Meslek grubu işçi olan katılımcıların öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanları (3.100 ± 0.805), meslek grubu memur olan katılımcıların öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanlarından (2.217 ± 0.795) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu esnaf olan katılımcıların öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanları (3.000 ± 0.890), meslek grubu memur olan katılımcıların öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanlarından (2.217 ± 0.795) yüksek bulunmuştur. Meslek

grubu mühendis olan katılımcıların öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanları ( $3.109 \pm 0.839$ ), meslek grubu memur olan katılımcıların öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanlarından ( $2.217 \pm 0.795$ ) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu işçi olan katılımcıların öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanları ( $3.100 \pm 0.805$ ), meslek grubu iktisatçı olan katılımcıların öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanlarından ( $2.075 \pm 0.654$ ) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu esnaf olan katılımcıların öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanları ( $3.000 \pm 0.890$ ), meslek grubu iktisatçı olan katılımcıların öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanlarından ( $2.075 \pm 0.654$ ) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu mühendis olan katılımcıların öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanları ( $3.109 \pm 0.839$ ), meslek grubu iktisatçı olan katılımcıların öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanlarından ( $2.075 \pm 0.654$ ) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu işçi olan katılımcıların öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanları ( $3.100 \pm 0.805$ ), meslek grubu avukat olan katılımcıların öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanlarından ( $2.200 \pm 0.865$ ) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu esnaf olan katılımcıların öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanları ( $3.000 \pm 0.890$ ), meslek grubu avukat olan katılımcıların öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanlarından ( $2.200 \pm 0.865$ ) yüksek bulunmuştur. Meslek grubu mühendis olan katılımcıların öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanları ( $3.109 \pm 0.839$ ), meslek grubu avukat olan katılımcıların öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanlarından ( $2.200 \pm 0.865$ ) yüksek bulunmuştur.



**Tablo 12. Araştırmaya katılan katılımcıların eğitime ilişkin görüşlerinin sahip olduğu çocuk sayısına göre anova sonuçları**

Ölçekler	Sahip Olduğu Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}\pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal	f	p
<b>Öğretmene verilen değer</b>	Yok	58	2.78±2.78	Gruplar arası	2.106	4	0.53	0.951	0.436
	1	46	2.67±2.67	Gruplar içi	91.951	166	0.554		
	2	38	2.87±2.87						
	3	17	2.93±2.93						
	4 ve üzeri	12	3.06±3.07	Toplam	94.057	170			
<b>Günümüzde ki eğitim sistemine yönelik görüş</b>	Yok	58	2.19±2.19	Gruplar arası	15.960	4	3.990	4.374	0.002
	1	46	1.76±1.76	Gruplar içi	151.412	166	0.912		
	2	38	2.08±2.08						
	3	17	2.63±2.63						
	4 ve üzeri	12	2.79±2.79	Toplam	167.373	170			
<b>Eğitimin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş</b>	Yok	58	1.97±1.97	Gruplar arası	7.588	4	1.897	2.160	0.076
	1	46	1.89±1.89	Gruplar içi	145.754	166	0.878		
	2	38	2.23±2.23						
	3	17	2.49±2.49						
	4 ve üzeri	12	2.44±2.44	Toplam	153.342	170			
<b>Velilerin Okul İle İletişim ve İşbirliği</b>	Yok	58	2.62±2.62	Gruplar arası	.205	4	0.051	0.056	0.994
	1	46	2.55±2.55	Gruplar içi	151.605	166	0.913		
	2	38	2.63±2.63						
	3	17	2.62±2.62						
	4 ve üzeri	12	2.54±2.54	Toplam	151.81	170			

Tablo 12. (Devamı)

Ölçekler	Sahip Olduğu Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}\pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare .Ortal	f	p
Okul Ortamına Dönük Görüş	Yok	58	2.50±2.50	Gruplar arası	16.508	4	4.127	4.110	0.003
	1	46	1.80±1.80	Gruplar içi	166.68	166	1.004		
	2	38	2.16±2.16						
	3	17	2.67±2.67						
	4 ve üzeri	12	2.42±2.42	Toplam	183.187	170			
Okulların Fiziksel Altyapısına İlişkin Görüş	Yok	58	2.51±2.51	Gruplar arası	11.207	4	2.802	3.359	0.011
	1	46	2.01±2.01	Gruplar içi	138.463	166	0.834		
	2	38	1.98±1.99						
	3	17	2.50±2.50						
	4 ve üzeri	12	2.54±2.54	Toplam	149.67	170			
Öğrenci Kazanımlarına İlişkin Görüş	Yok	58	2.69±2.69	Gruplar arası	4.300	4	1.075	1.253	0.291
	1	46	2.53±2.53	Gruplar içi	142.437	166	0.858		
	2	38	2.56±2.56						
	3	17	3.09±3.09						
	4 ve üzeri	12	2.63±2.62	Toplam	146.74	170			

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanları katılımcıların sahip olduğu çocuk sayısı durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $f(4-166)=0.002$ ,  $p<0.05$ ]. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Sahip olduğu çocuk sayısı 3 olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanları ( $2.628 \pm 0.967$ ), sahip olduğu çocuk sayısı 1 olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanlarından ( $1.765 \pm 0.839$ ) yüksek bulunmuştur. Sahip olduğu çocuk sayısı 4 ve üzeri olan katılımcıların günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanları ( $2.792 \pm 0.972$ ), sahip olduğu çocuk sayısı 1 olan katılımcıların

günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş puanlarından ( $1.765 \pm 0.839$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılımcıların okul ortamına görüş puanları katılımcıların sahip olduğu çocuk sayısı durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $f(4-166)=0.003$ ,  $p<0.05$ ]. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Çocuk sahibi olmayan katılımcıların okul ortamına yönelik görüş puanları ( $2.500 \pm 1.034$ ), sahip olduğu çocuk sayısı 1 olan katılımcıların okul ortamına yönelik görüş puanlarından ( $1.804 \pm 0.771$ ) yüksek bulunmuştur. Sahip olduğu çocuk sayısı 3 olan katılımcıların okul ortamına yönelik görüş puanları ( $2.677 \pm 1.185$ ), sahip olduğu çocuk sayısı 1 olan katılımcıların okul ortamına yönelik görüş puanlarından ( $1.804 \pm 0.771$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanları sahip olduğu çocuk sayısı durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $f(4-166)=0.011$ ,  $p<0.05$ ]. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Çocuk sahibi olmayan katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanları ( $2.509 \pm 1.090$ ), sahip olduğu çocuk sayısı 1 olan katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanlarından ( $2.011 \pm 0.785$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılımcıların öğretmenlere verilen değer [ $f(4-166)=0.436$ ,  $p>0.05$ ], ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş [ $f(4-166)=0.076$ ,  $p>0.05$ ], velilerin okul ile iletişim ve işbirliği [ $f(4-166)=0.994$ ,  $p>0.05$ ], öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanları [ $f(4-166)=0.291$ ,  $p>0.05$ ], sahip olduğu çocuk sayısı durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

**Tablo 13. Araştırmaya katılan katılımcıların eğitime ilişkin görüşlerinin okuttuğu çocuk sayısına göre anova sonuçları**

Ölçekler	Okuttuğu Çocuk Sayısı	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal	f	p
<b>Öğretmene verilen değer</b>	Yok	77	2.81±0.71	Gruplararası	3,003	3	1,001	1,836	0,143
	1	45	2.62±0.75	Gruplar içi	91,054	167	0,545		
	2	31	2.97±0.72						
	3 ve üzeri	18	2.97±0.83	Toplam	94,057	170			
<b>Günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş</b>	Yok	77	2.12±1.01	Gruplararası	7,317	3	2,439	2,545	,058
	1	45	1.89±0.86	Gruplar içi	160,055	167	0,958		
	2	31	2.29±1.06						
	3 ve üzeri	18	2.59±0.96	Toplam	167,37	170			
<b>Eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş</b>	Yok	77	1.96±0.96	Gruplararası	5,511	3	1,837	2,075	0,105
	1	45	2.04±0.91	Gruplar içi	147,832	167	0,885		
	2	31	2.27±0.95						
	3 ve üzeri	18	2.50±0.88	Toplam	153.34	170			
<b>Velilerin Okul İle İletişim ve İşbirliği</b>	Yok	77	2.59±0.94	Gruplararası	0,126	3	0,042	0,046	0,987
	1	45	2.61±0.91	Gruplar içi	151,684	167	0,908		
	2	31	2.63±1.11						
	3 ve üzeri	18	2.53±0.81	Toplam	151.81	170			
<b>Okul Ortamına Dönük Görüş</b>	Yok	77	2.34±1.03	Gruplararası	8,377	3	2,792	2,668	0,049
	1	45	1.88±0.77	Gruplar içi	174,810	167	1,047		
	2	31	2.48±1.24						
	3 ve üzeri	18	2.36±1.13	Toplam	183.18	170			
<b>Okulların Fiziksel Altyapısına İlişkin Görüş</b>	Yok	77	2.45±0.97	Gruplararası	10,888	3	3,629	4,367	0,005
	1	45	1.85±0.79	Gruplar içi	138,782	167	0,831		
	2	31	2.26±0.95						
	3 ve üzeri	18	2.44±0.85	Toplam	149.67	170			
<b>Öğrenci Kazanımlarına İlişkin Görüş</b>	Yok	77	2.64±	Gruplararası	4,059	3	1,353	1,584	0,195
	1	45	2.47±	Gruplar içi	142,678	167	0,854		
	2	31	2.92±						
	3 ve üzeri	18	2.77±	Toplam	146.74	170			

Tablo 13 incelendiğinde, araştırmaya katılan katılımcıların okul ortamına yönelik görüş puanları katılımcıların okuttuğu çocuk sayısı durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $f(3-167)=0.049$ ,  $p<0.05$ ]. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okuttuğu çocuk sayısı yok olan katılımcıların okul ortamına yönelik görüş puanları ( $2.338 \pm 1.027$ ), okuttuğu çocuk sayısı 1 olan katılımcıların okul ortamına yönelik görüş puanlarından ( $1.889 \pm 0.775$ ) yüksek bulunmuştur. Okuttuğu çocuk sayısı 2 olan katılımcıların okul ortamına yönelik görüş puanları ( $2.484 \pm 1.242$ ), okuttuğu çocuk sayısı 1 olan katılımcıların okul ortamına yönelik görüş puanlarından ( $1.889 \pm 0.775$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılımcıların okulların fiziksel altyapısına yönelik görüş puanları katılımcıların okuttuğu çocuk sayısı durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $f(3-167)=0.005$ ,  $p<0.05$ ]. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okuttuğu çocuk sayısı yok olan katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanları ( $2.455 \pm 0.971$ ), okuttuğu çocuk sayısı 1 olan katılımcıların okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanlarından ( $1.856 \pm 0.795$ ) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılımcıların öğretmenlere verilen değer [ $f(3-167)=0.143$ ,  $p>0.05$ ], günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş [ $f(3-167)=0.058$ ,  $p>0.05$ ], ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş [ $f(3-167)=0.105$ ,  $p>0.05$ ], velilerin okul ile iletişim ve işbirliği [ $f(3-167)=0.987$ ,  $p>0.05$ ], öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanları [ $f(3-167)=0.195$ ,  $p>0.05$ ], okuttuğu çocuk sayısı durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

#### 4.4. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Eğitime İlişkin Görüşlerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

**Tablo 14. Araştırmaya katılan katılımcıların eğitime ilişkin görüşlerinin aralarındaki ilişkinin korelasyon analizi ile incelenmesi**

		1	2	3	4	5	6	7
1. Öğretmenlere Verilen Değer	r	1.000						
	p	0.000						
2. Günümüzdeki Eğitim Sistemine Yönelik Görüş	r	0.493**	1.000					
	p	0.000	0.000					
3. Ülkemiz Eğitiminin İyileştirilmesine Yönelik Yapılan Değişikliklere Yönelik Görüş	r	0.205**	0.301**	1.000				
	p	0.007	0.000	0.000				
4. Velilerin Okul İle İletişim ve İşbirliği	r	0.518**	0.423**	0.175*	1.000			
	p	0.000	0.000	0.022	0.000			
5. Okul Ortamına Dönük Görüş	r	0.457**	0.546**	0.408**	0.313**	1.000		
	p	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		
6. Okulların Fiziksel Altyapısına İlişkin Görüş	r	0.412**	0.395**	0.226**	0.168*	0.558**	1.000	
	p	0.000	0.000	0.003	0.028	0.000	0.000	
7. Öğrenci Kazanımlarına İlişkin Görüş	r	0.461**	0.477**	0.140	0.195*	0.374**	0.364**	1.000
	p	0.000	0.000	0.067	0.011	0.000	0.000	0.000

Tablo 14 incelendiğinde günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş ile öğretmenlere verilen değer arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur( $r=0.493$ ;  $p=0.000<0.05$ ). Buna göre günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş arttıkça öğretmenlere verilen değer artmaktadır.

Ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş ile öğretmenlere verilen değer arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur( $r=0.205$ ;  $p=0.007<0.05$ ). Buna göre ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine

yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş arttıkça öğretmenlere verilen değer artmaktadır.

Ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş ile günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur( $r=0.301$ ;  $p=0.000<0.05$ ). Buna göre ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş arttıkça günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş artmaktadır.

Velilerin okul ile iletişim ve işbirliği ile öğretmenlere verilen değer arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur( $r=0.518$ ;  $p=0.000<0.05$ ). Buna göre velilerin okul ile iletişim ve işbirliği arttıkça öğretmenlere verilen değer artmaktadır.

Velilerin okul ile iletişim ve işbirliği ile günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur( $r=0.423$ ;  $p=0.000<0.05$ ). Buna göre velilerin okul ile iletişim ve işbirliği arttıkça günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş artmaktadır.

Velilerin okul ile iletişim ve işbirliği ile ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur( $r=0.175$ ;  $p=0.022<0.05$ ). Buna göre velilerin okul ile iletişim ve işbirliği arttıkça ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş artmaktadır.

Okul başarılarına yönelik görüş ile öğretmenlere verilen değer arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur( $r=0.457$ ;  $p=0.000<0.05$ ). Buna göre okul başarılarına yönelik görüş arttıkça öğretmenlere verilen değer artmaktadır.

Okul başarılarına yönelik görüş ile günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur( $r=0.546$ ;  $p=0.000<0.05$ ). Buna göre okul başarılarına yönelik görüş arttıkça günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş artmaktadır.

Okul başarılarına yönelik görüş ile ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur( $r=0.408$ ;  $p=0.000<0.05$ ). Buna göre okul başarılarına yönelik görüş

arttıkça ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş artmaktadır.

Okul başarılarına yönelik görüş ile velilerin okul ile iletişim ve işbirliği arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur( $r=0.313$ ;  $p=0.000<0.05$ ). Buna göre okul başarılarına yönelik görüş arttıkça velilerin okul ile iletişim ve işbirliği artmaktadır.

Okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş ile öğretmenlere verilen değer arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur( $r=0.412$ ;  $p=0.000<0.05$ ). Buna göre okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş arttıkça öğretmenlere verilen değer artmaktadır.

Okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş ile günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur( $r=0.395$ ;  $p=0.000<0.05$ ). Buna göre okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş arttıkça günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş artmaktadır.

Okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş ile ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur( $r=0.226$ ;  $p=0.003<0.05$ ). Buna göre okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş arttıkça ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş artmaktadır.

Okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş ile velilerin okul ile iletişim ve işbirliği arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur( $r=0.168$ ;  $p=0.028<0.05$ ). Buna göre okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş arttıkça velilerin okul ile iletişim ve işbirliği artmaktadır.

Okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş ile okul başarılarına yönelik görüş arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur( $r=0.558$ ;  $p=0.000<0.05$ ). Buna göre okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş arttıkça okul başarılarına yönelik görüş artmaktadır.

Öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş ile öğretmenlere verilen değer arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur( $r=0.461$ ;  $p=0.000<0.05$ ). Buna göre öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş arttıkça öğretmenlere verilen değer artmaktadır.



Öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş ile günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur( $r=0.477$ ;  $p=0.000<0.05$ ). Buna göre öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş arttıkça günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş artmaktadır.

Öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş ile ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş ile velilerin okul ile iletişim ve işbirliği arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur( $r=0.195$ ;  $p=0.011<0.05$ ). Buna göre öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş arttıkça velilerin okul ile iletişim ve işbirliği artmaktadır.

Öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş ile okul başarılarına yönelik görüş arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur( $r=0.374$ ;  $p=0.000<0.05$ ). Buna göre öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş arttıkça okul başarılarına yönelik görüş artmaktadır.

Öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş ile okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur( $r=0.364$ ;  $p=0.000<0.05$ ). Buna göre öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş arttıkça okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş artmaktadır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Farklı meslek gruplarında yer alan bireylerin eğitime ilişkin görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada, istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu araştırmada,

1. Araştırma grubundakilerin eğitime ilişkin görüşlerinin genel olarak zayıf düzeyde olduğu görülmüştür. Bu verilere göre farklı meslek gruplarında yer alan bireylerin beklentilerini mevcut eğitim sistemi karşılamamaktadır. Diğer maddelerin (eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik yapılan çalışmalar, velilerin okul ile iletişim düzeyi, okul ortamı, öğrenci kazanımları ile okulların fiziksel altyapısı, öğretmenlere verilen değer) sonuçlarına bakıldığında bu durumu desteklediği görülmektedir. Bu durum katılımcıların beklentileri ile mevcut eğitim sistemi arasında çatışma yaşandığı ve yapılan değişikliklerde toplum istek ve ihtiyaçlarının göz önünde tutulmadığı, okul iklimlerinin eğitime uygun olmadığı anlamına gelebilir.

2.

a) Araştırma grubundakilerin eğitime ilişkin görüş puanları incelendiğinde, ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüşlere bakıldığında erkek katılımcıların ortalamaları bayan katılımcılardan daha yüksektir. Diğer alt ölçeklerden elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı görülmüştür.

b) Araştırma grubundakilerin eğitime ilişkin görüş puanları incelendiğinde, okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüşlere bakıldığında bekar katılımcıların ortalamaları, evli katılımcılardan daha yüksektir. Bu durum; bekar olması nedeni ile çocuk sahibi olmayan katılımcıların okulların fiziksel altyapısı konusunda bilgi sahibi olmayışlarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Diğer alt ölçeklerden elde edilen puanların medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı görülmüştür.

c) Araştırma grubundakilerin eğitime ilişkin görüş puanları incelendiğinde, öğretmenlere verilen değer, günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş, ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş, velilerin okul ile iletişim ve işbirliği, okul başarılarına yönelik görüş, okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş, öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanları yaş değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.

d) Araştırma grubundakilerin eğitime ilişkin görüş puanları incelendiğinde, eğitim sistemine yönelik görüş puanları aylık gelir değişkenine göre anlamlı bulunmuştur. Aylık geliri 846-1200 TL olan katılımcıların görüş puanları, aylık geliri 2001-2500 TL olan katılımcıların ve aylık geliri 2500 TL ve üzeri olan katılımcıların görüş puanlarından daha yüksektir. Araştırma grubundakilerin eğitime ilişkin görüş puanları incelendiğinde, okul ortamına yönelik görüş puanları aylık gelir değişkenine göre anlamlı bulunmuştur. Aylık geliri 1201-1500 TL olan katılımcıların görüş puanları, aylık geliri 2001-2500 TL olan katılımcıların ve aylık geliri 2500 TL ve üzeri olan katılımcıların görüş puanlarından daha yüksektir. Bu sonuçlar gelir seviyesi arttıkça eğitim sisteminin sorgulanmaya başlandığı ve eğitimden beklentilerin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Diğer alt ölçeklerden elde edilen puanların aylık gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı görülmüştür.

e) Araştırma grubundakilerin eğitime ilişkin görüş puanları incelendiğinde, eğitim sistemine yönelik görüş puanları en son bitirdiği okul değişkenine göre anlamlı bulunmuştur. En son bitirdiği okul ilkokul olan katılımcıların görüş puanları, en son bitirdiği okul lisans ve lisans üstü olan katılımcılardan; en son bitirdiği okul ortaokul olan katılımcıların görüş puanları, en son bitirdiği okul lisans ve lisans üstü olan katılımcılardan daha yüksektir.

Araştırma grubundakilerin okul ortamına ilişkin görüş ölçeği puanları katılımcıların en son bitirdiği okul durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. En son bitirdiği okul ortaokul olan katılımcıların görüş puanları, en son bitirdiği okul lisans olan katılımcılardan daha yüksektir.

Araştırma grubundakilerin okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş ölçeği puanları katılımcıların en son bitirdiği okul durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. En son bitirdiği okul ilkokul, ortaokul ve lise olan katılımcıların görüş ölçeği puanları, en son bitirdiği okul lisans olan katılımcılardan yüksektir.

Araştırma grubundakilerin öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş ölçeği puanları katılımcıların en son bitirdiği okul durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. En son bitirdiği okul ilkokul olan katılımcıların görüş puanları, lisans ve lisansüstü olan katılımcılardan, en son bitirdiği okul lise olan katılımcıların görüş puanları, en son bitirdiği okul lisans ve lisans üstü olan katılımcılardan daha yüksektir.

Bu sonuçlar okulda geçirilen zaman arttıkça mesleği nedeni ile daha uzun süre eğitim almış katılımcıların, eğitim sistemindeki eksikleri daha iyi analiz edilebildiği, eğitime ilişkin daha sağlıklı eleştiriler yapabildiği şeklinde yorumlanabilir.

Diğer alt ölçeklerden elde edilen puanların en son bitirdiği okul değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı görülmüştür.

f) Araştırmaya grubundakilerin, eğitime ilişkin görüşlerinin meslek grubu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir.

Öğretmene verilen değere ilişkin görüşlerine bakıldığında işçilerin görüş puanları memur ve avukatların görüş puanlarından, esnafların görüş puanları ise memurların görüş puanlarından daha yüksektir.

Eğitim sistemine ilişkin görüşlerine bakıldığında işçilerin görüş puanları memur, doktor ve avukatların görüş puanlarından, esnafların görüş puanları ise memurların, mühendislerin, iktisatçıların ve avukatların görüş puanlarından daha yüksektir. Doktor ve eczacıların görüş puanları ise mühendislerin görüş puanlarından, eczacıların görüş puanları ise avukatların görüş puanlarından daha yüksektir.

Eğitimin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere ilişkin görüş puanlarına bakıldığında esnafların görüş puanları memur ve doktorların görüş puanlarından daha yüksektir.

Velilerin okul ile iletişim ve işbirliğine ilişkin görüş puanlarına bakıldığında işçilerin, iktisatçıların ve eczacıların görüş puanları memurların görüş puanlarından, işçilerin görüş puanları doktorların görüş puanlarından daha yüksektir.

Okul ortamına ilişkin görüş puanlarına bakıldığında işçilerin görüş puanları memurların görüş puanlarından, esnafların görüş puanları memurların, mühendislerin, iktisatçıların ve avukatların görüş puanlarından daha yüksektir.

Okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanlarına bakıldığında işçilerin görüş puanları memurların, mühendislerin, iktisatçı ve avukatların görüş puanlarından, esnafların görüş puanları memurların, mühendislerin ve iktisatçıların görüş puanlarından daha yüksektir.

Öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş puanlarına bakıldığında işçilerin görüş puanları memurların, mühendislerin, iktisatçı ve avukatların görüş puanlarından, esnafların görüş puanları memurların, avukatların ve iktisatçıların görüş puanlarından, mühendislerin görüş puanları, memurların, iktisatçı ve avukatların görüş puanlarından daha yüksektir.

Bu durum, özellikle işçi ve esnafların diğer meslek gruplarına göre oldukça yüksek görüş puanlarına sahip olmalarına istinaden eğitim sistemi içinde öğrenci olarak geçirilen zamanın artmasının eğitime ilişkin görüşleri olumsuzlaştırdığı ve mevcut eğitim sisteminin yetersiz ve eksikleri olduğu düşünülebilir.

g) Araştırma grubundakilerin eğitime ilişkin görüş puanları incelendiğinde, eğitim sistemine yönelik görüş puanları sahip olduğu çocuk sayısı durumlarına göre anlamlı bulunmuştur. Sahip olduğu çocuk sayısı 3 olan katılımcılar ile sahip olduğu çocuk sayısı 4 üzeri olan katılımcıların görüş puanları, sahip olduğu çocuk sayısı 1 olan katılımcıların görüş puanlarından daha yüksektir.

Araştırma grubundakilerin okul ortamına ilişkin görüş puanları sahip olduğu çocuk sayısı durumlarına göre anlamlı bulunmuştur. Çocuk sahibi olmayan katılımcıların görüş puanları, sahip olduğu çocuk sayısı 1 olan katılımcıların görüş puanlarından daha yüksektir. Sahip olduğu çocuk sayısı 3 olan katılımcıların görüş puanları, sahip olduğu çocuk sayısı 1 olan katılımcıların görüş puanlarından daha yüksektir.

Araştırma grubundakilerin okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş puanları sahip olduğu çocuk sayısı durumlarına göre anlamlı bulunmuştur. Çocuk sahibi olmayan katılımcıların görüş puanları, sahip olduğu çocuk sayısı 1 olan katılımcıların görüş puanlarından daha yüksektir.

Bu sonuçlara bakıldığında tek veya iki çocuk sahibi olduğu takdirde çocuklar ve çocukların okulları ile daha çok ilgilenilip, iletişim içinde bulunulması ve bu nedenle eğitimin aksayan yönlerinin daha kolay fark edilmesi olduğu şeklinde fikir yürütülebilir.

Diğer alt ölçeklerden elde edilen puanların sahip olduğu çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı görülmüştür.

h) Araştırma grubundakilerin eğitime ilişkin görüş puanları incelendiğinde okul ortamına yönelik görüş puanları okuttuğu çocuk sayısına durumlarına göre anlamlı bulunmuştur. Okuttuğu çocuğu olmayan ve okuttuğu çocuk sayısı 2 olan katılımcıların görüş puanları okuttuğu çocuk sayısı 1 olan katılımcıların görüş puanlarından daha yüksektir.

Araştırma grubundakilerin okulların fiziksel altyapısına yönelik görüş puanları okuttuğu çocuk sayısı durumlarına göre anlamlı bulunmuştur. Okuttuğu çocuğu olmayan katılımcıların görüş puanları, okuttuğu çocuk sayısı 1 olan katılımcıların görüş puanlarından daha yüksektir.

Bu durumun nedenine ilişkin tek çocuk sahibi olan ailelerin, okuldan ve eğitimden beklentilerinin daha yüksek olduğu şeklinde fikir yürütülebilir.

Diğer alt ölçeklerden elde edilen puanların okuttuğu çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı görülmüştür.

3. Günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş arttıkça öğretmenlere verilen değer artmaktadır. Sağlıklı bir toplumun oluşumundaki en önemli unsur eğitim sistemi ve onun etkin şeklindeki işlerliğidir. Bu sistemin temel ögesinin öğretmen olduğu ve diğer öğelere göre etkileme gücünün fazla olduğu söylenebilir. Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar göz önüne alındığında sosyolojik açıdan öğretmenlik mesleğini ve öğretmenlerin toplumdaki yerini belirlemeyi amaçlayan ve Özpolat (2002) tarafından

gerçekleştirilen çalışma önemli bulgular sunmaktadır. Bu çalışma kapsamında Zonguldak ilinde yaşayan 549 öğretmen, 628 öğrenci ve 550 velinin öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin kendi meslekleri ile ilgili görüşlerine yer verilmiş olması bakımından önemli görülen bu çalışmanın öne çıkan sonuçları aşağıdaki gibidir: Velilerin %81.7'si öğretmenlik mesleğini “çok” önemli bulduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin % 83.9'u toplumsal statülerinin gittikçe düştüğünü belirtmiştir. Öğretmenler arasında “Sizce devlet öğretmene ne kadar değer veriyor?” sorusuna “çok” cevabı verenlerin oranı sadece %2.2'dir. Öğretmenlerin %74.2'si ise devletin öğretmenlere “az” önem verdiğini düşünmektedir.

Ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş arttıkça öğretmenlere verilen değer artmaktadır. Bu duruma ilişkin araştırma grubundakilerin öğretmenleri, eğitim sisteminin vazgeçilmez ve temel unsuru olarak görmeleri sebebiyle eğitim ile öğretmenleri özdeşleştirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Eğitim ve öğretimde hedefler ne kadar iyi belirlenirse belirlensin dersin içeriği ne kadar işlevsel seçilip organize edilirse edilsin, o hedefler ve kavrayışlara sahip öğretmenler elinde yürütülmedikçe eğitimden beklenen sonucun alınması olanaklı değildir (Sünbül, 2001). Bir eğitim sisteminin amaçlarına ulaşabilmesi o eğitim sisteminin alt sistemleri olan sınıflarda belirlenen amaçlara ulaşılmasıyla mümkündür. Sınıfların belirlenen amaçlara ulaşabilmesi sınıflarda yapılan etkinliklerle ilgilidir. Bu noktada temel unsur öğretmen olmaktadır. Bir sınıf ortamındaki öğretmen davranışlarının öğrencilerin çeşitli boyutlardaki davranışları ile yakından ilişkili olduğu araştırmalarla ortaya konulmuştur (Üstüner, 2006).

Eğitim Bir-Sen 2004 yılında gerçekleştirilen ‘Öğretmen Sorunları Araştırması’ kapsamında yer alan bölümlerden biri, öğretmenlerin kendi mesleklerine ilişkin düşünceleri ile ilgilidir. 9790 öğretmen ile gerçekleştirilen bu araştırmada öğretmenlerin yaklaşık %90'u “Toplumumuzun öğretmene verdiği değer yeterlidir”. “MEB öğretmenliğe gereken değeri vermektedir”. “Kitle iletişim araçları öğretmenlik mesleğine gereken değeri vermektedir.” ifadelerine katılmamaktadır. Bu oranlar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin toplumsal saygınlıkları ile ilgili düşüncelerinin oldukça karamsar olduğu görülmektedir. Baloğlu, Karadağ, Çalışkan ve Korkmaz (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulguları, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını arttırmaya yönelik çalışmaların, öğretmenlerin iş doyumlarının

artmasını sağlayacak çalışmalarla desteklenmediği sürece yarar değil, aksine suni bir söylemle gerçeklik algısını daraltarak zarar getirebileceğini göstermektedir. Çalışmanın öneriler kısmında, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını arttırmaya yönelik çalışmaların, MEB'in sorumluluğunda olan iş doyumunu artırıcı etkenler (ücret, güvenlik, sosyal haklar...) ile desteklenip, ilişkili faktörlerle bütünlük içinde ele alınmasının gerektiğine yer verilmektedir.

Ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş arttıkça günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş artmaktadır. Bu durum katılımcıların mevcut eğitim sistemini yeterli bulmadığı ve iyileştirme yapılması beklentisi içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Velilerin velilerin okul ile iletişim ve işbirliği arttıkça öğretmenlere verilen değer (ve eğitim sistemine yönelik görüş artmaktadır. Bu durum araştırma grubundakilere göre eğitimde başarıyı yakalamak için velilerin eğitim sürecine dahil olmaları gerektiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Şeker (2009) tarafından yapılan bir başka çalışmada da velilerin çocuklarının eğitimine katılımları ile çocuklarının okuldaki başarıları arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada da veli katılımı ve velilerin okul görüşleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki, öğrencilerin SBS puanları bazında pratik olarak test edilmiştir.

Velilerin okul ile iletişim ve işbirliği arttıkça ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş artmaktadır. Bu durum velilerin eğitim sürecine dahil olup, yakından süreci takip edip, bilgi sahibi olduklarında olumlu görüşlere sahip oldukları düşünülebilir. Okul-aile işbirliği bir yandan ailelerin eğitim sürecinin işleyişi ve eğitim programları hakkında bilgi edinmelerini, diğer yandan da okula ve eğitime karşı daha olumlu görüş geliştirmelerini sağlamaktadır (Gürşimşek, Kefi ve Girgin. 2007).

Okul ortamına yönelik görüş arttıkça öğretmenlere verilen değer, eğitim sistemine yönelik görüş, ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş ve velilerin okul ile iletişim ve işbirliği artmaktadır. Bu



durumun sebebi; araştırma grubundakilerin öğrencilerin başarılı olabilmesi için güvenli bir okul ortamının önemli olduğunu düşünmeleri olabilir.

Okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş arttıkça öğretmenlere verilen değer, günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş ve ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş artmaktadır. Bu durum araştırma grubundakilerin okulların fiziksel imkanları iyi ise o okullarda başarının daha yüksek olacağına dair geliştirdikleri görüş ve buna bağlı olarak öğretmenleri daha başarılı görmeleri olduğu düşünülebilir. Eğitimin niteliği, çatısı altındaki okulların niteliğinden bağımsız değildir. Her öğrencinin nitelikli eğitime erişimi, eğitsel sonucu üreten okulların niteliği ölçüsünde gerçekleşebilir (Temur. 2005; Turan. Açıkalin ve Şişman. 2007). Bir ülkenin başarılı eğitim sistemine sahip olabilmesi ve toplumun sadece bir kısmının değil tamamının nitelikli bir eğitime ulaşabilmesi ancak başarılı okullara sahip olması ile mümkündür (Turan. Açıkalin ve Şişman. 2007). Bunun nedeni, eğitim sisteminde üretim işleminin okulda yapılmasıdır (Türkmen. 2003). Selvi (2006) tarafından yapılan çalışmada, program uygulamalarına ilişkin değerlendirme sonuçlarının öğretmenler tarafından anlamsız bulunduğu ifade edilmiştir. Program uygulamaları ile ilgili en temel problemlerin başında sınıfların çok kalabalık olması, öğretmenlerin programla ilgili olarak yapılmak istenileni tam olarak kavrayamaması ve bununla ilişkili olarak öğretmenlerin bilgi yetersizliği olduğu görülmektedir. Bu bulguların öğretmenlerin değişime hazır bulunuşluğunun istenilen noktada olmadığını göstermektedir. ( Gürses ve Helvacı.2011).

Okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş arttıkça velilerin okul ile iletişim ve işbirliği artmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre bunların dışında velinin okula yönelik algısının değiştirilmesi okullar arası başarı farklılıklarının azaltılmasında faydalı olabilir. Ön yargı haline gelen algının yıkılması için ise okulun veliye yönelik iletişim tarzının değiştirmesi ve okulların finansman sorununun devlet tarafından çözülmesi gerektiği söylenebilir. Veli katılımı, eğitim kalite göstergeleri arasında sayılmasına rağmen araştırmalara göre, Türkiye’de velilerin yalnızca %28’i okul aile birliği çalışmalarına katılmakta, %71’i ise katılmamaktadır. Velilerin %66’sı okula bir şekilde bağış yapmış olmasına karşın, okul-aile birliği çalışmalarına katılımları son derece düşüktür. Bu tablo, Türkiye’de veliler arasında gönüllü katılımın oldukça düşük olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Karip. 2007).

Okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş arttıkça; okul ortamına yönelik görüş, öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş arttıkça; öğretmenlere verilen değer ve öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş arttıkça günümüzdeki eğitim sistemine yönelik görüş artmaktadır Bu sonuçlar, okulların fiziksel altyapısının, öğrenci kazanımlarının eğitim başarısının temel belirleyicileri olarak görüldüğü anlamına gelebilir.

Öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş arttıkça velilerin okul ile iletişim ve işbirliği, öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş arttıkça ortamına yönelik görüş ve öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş arttıkça okulların fiziksel altyapısına ilişkin görüş artmaktadır. Öğrenci kazanımlarına ilişkin görüş ile ülkemiz eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yapılan değişikliklere yönelik görüş arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır Bu sonuçlar, okulların fiziksel altyapısının, öğrenci kazanımlarının eğitim başarısının temel belirleyicileri olarak görüldüğü anlamına gelebilir. Kokmaz ve Sadık (2011) okulun öğretim şekli, bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi, öğrenci sayısı, ve mesleki deneyimin okulun yaşam kalitesi ile yakından ilişkili olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurabilmelerini engelleyen önemli faktörlerden biri de sınıfların kalabalık olmasıdır. Kalabalık sınıflarda öğretimsel rehberlik ve sınıf yönetimi zorlaşmakta. öğretmenlerin okula, mesleklerine ve öğrencilere karşı görüşleri olumsuzlaşmaktadır. Okul ortamında bulunan bireylerin kendilerini değerli ve güvende ve mutlu hissetmeleri dikkate alındığında, okul yöneticileri ve öğretmenlerin iletişim, sınıf yönetimi, davranış yönetimi ve disiplin sağlama becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmasının okul ortamını birlikte paylaşan bireyler (yönetici-öğretmen-öğrenci) arasında objektif, sağlıklı ve güvenli ilişkiler kurulmasına, birbirlerini ve okulun yaşam kalitesini daha pozitif algılamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir

4. Araştırma grubundakiler, ilköğretim ve lise kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunlarının nedenine ilişkin anne ve babanın çocuğa karşı yetersiz ve tutarsız tavırları olduğu konusunda görüş bildirmiştir. Bu durum; disiplin davranışlarının aile içinde kazanılmış olmasına istinaden araştırma grubundakilerin eğitim ortamındaki disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin bu şekilde fikir yürüttüklerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırma grubundakiler, okul yönetimine yansıyan disiplin sorunlarının çözülmesi için gereken yöntemin öğrenci velileri ile görüşülmesi olduğu konusunda

görüş bildirmiştir. Bu durum; aile içinde daha önce kazanılamayan disiplin davranışının, okulda davranış problemi olarak ortaya çıktığında aileye geribildirimde bulunduğu takdirde gereken disiplin davranışın aile içinde çocuğa kazandırılabilceği anlamına gelebilir.

Araştırma grubundakiler, öğrencilerin değer yargıları üzerinde en etkili faktörün aile olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Bu durum; öğrencilere bekleğinden itibaren doğru-yanlış olarak değerlerin aileleri tarafından öğretildiği ve öğrencilerin değerleri ailelerini taklit ederek öğrendikleri anlamına gelebilir.

Araştırma grubundakiler, okullarda güvenliği artırmaya yönelik en etkili yöntemin daha katı disiplin(yaka kartı vb.) uygulanması olduğu konusunda görüş bildirmiştir. Bu durum; disiplin konusunda araştırma grubundakilerin dıştan denetime önem verdiği ve okulların yeterince güvenli olmadığını anlamına gelebilir.

Araştırma grubundakiler öğretmenlerin toplum tarafından hak ettiği değeri görememe sebebinin siyasi süreç olduğu konusunda görüş bildirmiştir. Bu durum; öğretmenlere yönelik yapılan açıklama, değişiklik ve uygulamaların yapılmasında araştırma grubundaki katılımcılarda bunların siyasi süreçlere istinaden yapıldığı görüşünü oluşturduğu ve bunları yanlış buldukları anlamına gelebilir.

Araştırma grubundakiler eğitim politikasını(felsefesini) şekillendiren unsurun siyasi süreç olduğu konusunda görüş bildirmiştir. Bu durum; eğitim politikaları belirlenirken araştırma grubundaki katılımcılarda siyasi sürece istinaden belirlendiği görüşünü oluşturduğu düşünülebilir.

Sonuç olarak; araştırma grubundakilerin eğitime ilişkin görüş ortalamalarının genel olarak zayıf düzeyde olduğu görülmüştür. Bu verilere göre farklı meslek gruplarında yer alan bireylerin beklentilerini mevcut eğitim sistemi karşılamamaktadır. Farklı meslek gruplarında yer alan bireylerin eğitime ilişkin görüşleri anlamlı farklılıklar göstermektedir. Gelir düzeyi ve eğitim seviyesi daha yüksek olan meslek gruplarının görüşleri ile gelir düzeyi ve eğitim seviyesi daha düşük olan meslek grupları ile karşılaştırıldığında büyük farklılıklar gözlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; öğretmenler siyasi süreç, maaş ve dejenere olan kültür değişkenlerinden kaynaklı olarak toplum tarafından hak ettiği itibarı göremedikleri, ülkenin eğitim politikası siyasi düşünce ve sosyolojik ihtiyaçlara (gelenek, örf-adet) göre şekillendiği ortaya çıkmıştır.

Bu anlamda eğitiminin iyileştirilmesine yönelik, öğrenci kazanımlarına önem verilirse, okulun fiziksel altyapısının iyileştirilmesi sağlanırsa, velilerin okul ile iletişim ve işbirliği gerçekleşirse yapılan değişiklikler arttıkça öğretmenlere verilen değer ve aynı zamanda eğitim sistemine yönelik tutum artmaktadır.

## 5.2. Öneriler

Yapılan araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler sunulabilir;

1. Eğitime yönelik değişiklikler yapılırken toplum ihtiyaç ve istekleri göz önünde bulundurulmalıdır.
2. Eğitim sistemi yenilikçi ve yapılandırmacı yaklaşım kapsamında değerlendirilmelidir.
3. Eğitime yönelik görüşlerin değişmesi noktasında proje tabanlı uygulamalar ve etkinliklere yer verilmelidir.
4. Kitle iletişim araçlarının eğitime ve eğitimcilere yönelik olumsuz algı yaratan iletiler yerine saygı ve güven oluşturacak iletiler dağıtılmalıdır.
5. Öğretmenlerin iş doyumunu artırıcı etkenler(maaş, güvenlik,sosyal haklar) tatmin edici bir düzeye taşınmalıdır.
6. Okul ve veli işbirliği mevcut durumdan daha iyi noktalara getirilmelidir.
7. Aileleri eğitim sürecinin işleyişi ve eğitim programları hakkında bilgi edinmelerini, diğer yandan da okula ve eğitime karşı bilinçlendirmeye yönelik eğitimler verilmelidir.
8. Okulların fiziksel olanakları iyileştirilmelidir.
9. Öğretmenlerin alan ve meslek bilgilerini güncellemeye yönelik verimli hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
10. Öğrenci sayıları azaltılarak, tam gün öğretime geçilmesi yönünde önlemler alınmalıdır.
11. Okullarda öğrencilerin güvenliğini sağlamaya yönelik önlemler artırılmalıdır.
12. Okulların güvenliği artırmaya yönelik tedbirler alınmalıdır.

13. Eğitim ve eğitimcilere yönelik yapılacak değişiklikler siyasi sürecin dışında tutulmalıdır.

### **5.3. Yeni araştırmalar için öneriler**

1. Aynı araştırma bu çalışmada yer almayan meslek grupları ile de yapılabilir.
2. Bu araştırma başka araştırma grupları üzerinde yapılabilir.
3. Farklı meslek gruplarındaki bireylerin eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi için görüşme gibi nitel yöntemler de kullanılabilir.
4. Benzer çalışmaların başka illerde de yapılmasıyla farklı meslek gruplarındaki bireylerin eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz. K. Ü. (2004). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aktaş. İ. Bilgin. İ. (2012). 4mat Modelinin Madde Konusunda Uygulanmasının İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillere Etkisinin İncelenmesi. **Eüfbed - Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi. Cilt:5.** Sayı: 1. Ss:43-63
- Arslan. Ö. G. (2007). **Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Anlayışları İle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Karşılaştırılması**. Çaycuma Alan Araştırılması Örneği. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak.
- Aşkın. Ö. (2006). Öğrenme Stilleri İle İlgili Elektronik Ortamda Yayınlanan Çalışmaların İncelenmesi. Ankara Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Baloğlu. N. Karadağ. E.. Çalışkan N. ve Korkmaz. T. (2006). İlköğretim öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ve iş doyumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD). 7(2).** 345-358.
- Bakırcıoğlu. R. (2000). **Rehberlik Ve Psikolojik Danışma**. Ankara:Turhan Kitapevi.
- Baloğlu, N, Karadağ, E., Çalışkan N. ve Korkmaz, T. (2006). İlköğretim öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ve iş doyumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD). 7(2),** 345-358.
- Barutçugil. İ.(2002). Eğiticinin Eğitimi; Eğitim Becerilerinin Geliştirilmesi. İstanbul:Kariyer Yayınları.
- Bloom. (1973). Öğrenme Kuramları ve Öğretim İlkeleri. Web: <http://oguzcetin.gen.tr/ogrenme-kuramlari.html>; 14 Mayıs 2014'te alınmıştır.
- Boydak. A. (2001). **Öğrenme Stilleri**. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Büyükkaragöz. S. Cuma. Ç. (1994). **Genel Öğretim Metodları**. 3.Baskı.Konya: Atlas Kitabevi

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, Ebru, Akgün E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem A Yayıncılık..
- Caine. R.N. Caine. G. (2002). **Making Connections: Teaching And The Human Brain**. Ülgen G. (Edit. Ve Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Çapa. Y. ve Çil. N. (2000). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görüşlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**.18: 69 – 73
- Çelenk. S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. **İlköğretim Online E-Dergi**. 2(2). 28-34.
- Demir. R. Aybek. B.(2014). Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri Ve Çoklu Zeka Alanlarının İncelenmesi. Web:<http://Www.Pegem.Net/Dosyalar/Dokuman/138893-2014012516293-3.Pdf> 20 Eylül 2014'te alınmıştır.
- Demirel. Ö. (1992). Türkiye'de Program Geliştirme Uygulamaları. **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**. S.7.ss:27-43
- Demirel. Ö. (2003). **Kuramdan Uygulamaya Program Geliştirme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel. Ö.(2010). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Diñer. Ö. (2008). Örgüt Geliştirme; Teori. Uygulama Ve Teknikleri. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Durukan. E. (2013). Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri Ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages. Literature And History Of Turkish Or Turkic* Volume 8/1 Winter 2013. SS:1307- 1319.
- Erdem. Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 3(4). 395–417.
- Erden. M. (1995). **Eğitimde Program Değerlendirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Erden. M. (1998). **Eğitimde program değerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden. M.(1993). **Eğitimde Program Değerlendirme**. Ankara:Meteksan Yayıncılık.
- ERG. (2009a). **Türkiye’de Eğitime Erişimin Belirleyicileri**. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi. ERG. (2009b).
- Ertürk. S.(1994). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Metaksan A.Ş.
- Esen. Y. (2005). Öğretmenlerin toplumsal/mesleki kimliklerine ve rollerine ilişkin değerlendirmeleri. **Eğitim. Bilim. Toplum.** 3 (11). 16-53.
- Gürşimşek. I. Kefi. S. ve Girgin. G (2007). Okulöncesi Eğitime Babaların Katılım Düzeyi İle İlişkili Değişkenlerin İncelenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 33. 181.
- Goldstein. (1994). Kuramlar. Web:<http://www.pdrhizmetleri.com/archive/index.php/t-18762.html>;20 Mayıs 2014’te alınmıştır.
- Gözütok. D. (1999). **Program Değerlendirme**. Cumhuriyet Döneminde Eğitim. Ankara: T.C. MEB Talim Terbiye Kurulu Basımı.
- Güney. S.Y. (2007). **Yapılandırmacılık**. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Ödevi. İstanbul
- İpek.C(2011). Velilerin Okul Görüşü ve Eğitime Katılım Düzeyleri ile Aileye Bağlı Bazı Faktörlerin İlköğretim Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavları (SBS) Üzerindeki Etkisi. **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi.** cilt:1 sayı:2. sf;76 (Cemalettin İpek)
- İnal. M.. Altınışık. U.. Solak. S. ve Yıldız. U. (2012). Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Kalite Sürecinde Elektronik Seçmeli Dersler. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal Of Research In Education And Teaching);** 1(2):272-278leat
- Jordon. (1981). Öğrenme Kuramları ve Öğretim İlkeleri. Web: <http://oguzcetin.gen.tr/ogrenme-kuramlari.html>; 14 Mayıs 2014’te alınmıştır.



- Kahyaoğlu, M. Tan. Ç. Kaya, M.F. (2013). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görüşleri. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Cilt: 10. Sayı: 21. Ss: 225-236
- Kalaycı, Ş.(2008). **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**. 3. Baskı. Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.. Ankara.
- Karasar, N. (2000). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. (10. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (2007). İlköğretimde kalite: Avrupa Birliği kalite göstergeleri çerçevesinde kalitenin değerlendirilmesi. İçinde S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Ed.). Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri (ss. 211-268). Ankara: TED Yayınları.
- Kaynak, T.. vd. (2000). **İnsan Kaynakları Yönetimi**. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları. İstanbul
- Keske, G. (2007). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Ve Karşılaştıkları Sorunlar (Gaziantep İli Örneği). Çukurova Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Adana
- Kolay, Y. (2004).Okul-Aile-Çevre İş Birliğinin Eğitim Sistemindeki Yeri Ve Önemi. Güz. **Milli Eğitim Dergisi**. 164
- Korkmaz, G. Sadık, F.(2011). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesini Algılama Düzeylerinin İncelenmesi. **İlköğretim Online E-Dergi**.. 10(1). 285-301
- Kozanlı, S.(2014).Öğrenme Stilleri ve Başarı. Web: <http://semrakozaanli.com/ogrenme-stilleri-ve-basari.html> 10 Temmuz 2014’te alınmıştır.
- Mala, N.(2011). Cumhuriyetten Günümüze İlköğretim Programlarının Faydacı Ve İlerlemeci Ekole Uygunluğu Bakımından Değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi. Malatya

- Mert. A. (2006). Erdemir Egitim Merkezi Tarafından Verilecek Egitimlerde Nlp (Neuro Linguistic Programming)'Nin Yetiskin Egitimlerinde Kullanılması. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak
- Moris. L.L. Gibbon. C.T. (1998). **Hedef Ve Hedef Davranışlarla Nasıl Başederiz?** Çevirenler T. Gürkan Ve D. Gözütok. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Muradova. T. (2009). İnsan Kaynakları Yönetiminde Eğitim Ve Geliştirmenin Önemi. Web:<http://freepdfs.net/insan-kaynaklar-yonetiminde-egitim-ve-gelistirmenin-onemi-the/a815ebde84a6dbe09a6789eed8d2bbc6/14> Ağustos 2015'te alınmıştır.
- Mutlu. M. Aydoğdu. M. (2003). Fen Bilgisi Eğitiminde Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Yaklaşımı". Pamukkale Üniversitesi. **Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt:13. Sayı: 1. Denizli
- Öçalan. M. Erdoğan. M.(2009). Ortaöğretim Kurumlarında Beden Eğitimi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi. **Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi. Cilt 3. Sayı 3**
- Önder. E. Güçlü. N.(2014).İlköğretimde Okullar Arası Başarı Farklılıklarını Azaltmaya Yönelik Çözüm Önerileri. **Eğitim Bilimleri Dergisi** . 40: 109-132
- Önder. F. Sılay. İ. (2014). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Öğrencilerin Fizik Dersi Başarısına Etkisi. **K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi. 23 (2). SS:843-860**
- Özçelik. D.A. (1992). **Eğitim Programları Ve Öğretim**. Ankara: ÖSYM Yayınları
- Özçetin. A. (2000). İlköğretim Hayat Bilgisi 3.Sınıf Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. Onsekiz Mart Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale
- Özden. Y. (2008). **Öğrenme Ve Öğretme**. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Pesen. C. (2003). **Matematik Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Saylan. N. (1995). Eğitimde Program Tasarısı Temelleri. Prensipleri. Kriterler. Balıkesir: İnce Ofset.
- Semerci. Ç. (1998). Mesleki Ve Teknik Eğitim Fakültesi Programlarının Değerlendirilmesi (Program Değerlendirme Modeli Ve Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi). Fırat Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi. Elazığ.
- Senemoğlu. N. (1987). **Bilişsel Giriş Davranışları Ve Dönüt Düzeltmenin Erişiyeye Etkisi**. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi. Ankara
- Shepard. (1979). Öğrenme Kuramları ve Öğretim İlkeleri. Web: <http://oguzcetin.gen.tr/ogrenme-kuramlari.html> 19 Mart 2014'te alınmıştır
- Şeker. M. Oruç. Ş. (2013). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Öğrenme Stillerine Ve Öğrenme Sürecindeki Bireysel Farklılıklara Yönelik Algıları. **International Journal Social Science Research 2013** Year: 2. Issue:2. ISSN: 2146-8257
- Öçalan. M. Erdoğan. M.(2009). Ortaöğretim Kurumlarında Beden Eğitimi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi. **Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi Cilt 3**. Sayı 3
- Şişman. M. (2002). **Öğretim Liderliği**. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Telman. C. (2002). **Başarıya Giden Yolda Meslek Seçimi**. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Temur. S. (2005). Ankara ili Altındağ ilçesindeki endüstri meslek liseleri öğrencilerinin toplumsal yaşam ve yükseköğretime ilişkin görüş ve beklentilerinin eğitimde eşitlik ilkesi açısından değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara
- Topuz. F.G. Karamustafaoğlu. O.(2013). Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Fen Bilgisi Öğretmen Adayları. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**. 21. SS:30-46

- Tunçeli. H. İ. (2013).Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Sakarya Üniversitesi Örneği). **Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi**. 3(3):51-58
- Turan. S., Açıklan. A. & Şişman. M. (2007). **Bir İnsan Olarak Müdür**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Türk Eğitim Derneği.(2014).**Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği**. Rapor 3. Ankara: TED Yayınevi
- Türk Milli Eğitimi'nin ve Eğitim Sisteminin Temel İlkeleri.
- Web:<http://www.dersiam.com/ogretim-ilke/turk-milli-egitimi-nin-ve-egitim-sisteminin-temel-ilkeleri.htm> 27 Ağustos 2015'te alınmıştır.
- Türk Milli Eğitiminin Amaçları ve Temel İlkeleri. Web: <http://notoku.com/turk-milli-egitiminin-amaclari-ve-temel-ilkeleri/>) 27 Ağustos 2015'te alınmıştır.
- Türkmen. Ş. (2003). **Okullarda Yönetim Etkinlikleri**. Ankara: Alp Yayınevi.
- Uğur. N. (2008). Algısal Öğrenme Stilleri Açısından İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Ve Öğretmen Uygulamalarının İncelenmesi. Çukurova Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. Adana.
- Üstüner. M.(2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görüş Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Kış. 45: 109-127
- Ünal. A. (2008). Eğitim Programlarının Yönetimi. Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi. Sarpkaya. R. (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Varış. F. (1994). **Program Geliştirme**. (5.Basım). Ankara: Alkım Kitapçılık Ve Yayıncılık.
- Varış. F. (1988). **Eğitimde Program Geliştirme “Teori Ve Teknikler”**. No:1574. 4.Baskı. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Wilde. J. Sockey. S. (1995). **Evaluation Handbook**. EAC West. New Mexico Highlands University Press.

- Yazıcıoğlu. A. (2008). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Karar Düzeylerinin İncelenmesi: Uzunlamasına Bir Çalışma. Web: [Http://Www.Pegem.Net/Akademi/KongrebildiriiDetay.aspx?İd=123666](http://www.Pegem.Net/Akademi/KongrebildiriiDetay.aspx?İd=123666) 13 Eylül 2014'te alınmıştır.
- Yaprak. T. Taş. Y. Erdem. E. (2013). Fransızca Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Üzerine Bir Araştırma. Reçu Le
- Yazıcıoğlu. A. (2008). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Karar Düzeylerinin İncelenmesi: Uzunlamasına Bir Çalışma. [Http://Www.Pegem.Net/Akademi/KongrebildiriiDetay.aspx?İd=123666](http://www.Pegem.Net/Akademi/KongrebildiriiDetay.aspx?İd=123666)
- Yetişir. ř. (2007). 8. Sınıf Matematik Öğretiminde Öğrencilerin İşitsel. Görsel Ve Kinestetik Düzeylerinin Belirlenmesi Ve Matematik Öğretimindeki Önem Üzerine Bir Araştırma. Dokuz Eylül Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Yılmaz. H. (1998). **Eğitimde Ölçme Değerlendirme**. Konya: Mikro Basın Yayın.
- Zengin. R. Alşahan. Ö.L. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Bazı Değerışkenler Açısından Değerlendirilmesi. **E-Journal Of New World Sciences Academy. 7(1)**. ISSN:1306-3111 e-Journal of New World Sciences Academy 2012. Volume: 7. Number: 1. Article Number: 1C047

## EKLER

### Katılımcı Anketi

Değerli Katılımcı,  
Bu çalışmada, “**Farklı meslek gruplarında yer alan bireylerin eğitime yönelik görüşleri**” incelenmektedir. Eğitime katkı sağlaması amacı ile hazırladığımız bu çalışmada, değerli görüşlerinize ihtiyacımız vardır. Bu ankette elde edeceğimiz bilgiler, hiçbir suretle üçüncü şahıslar ile paylaşılmayacaktır.

Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından lütfen bütün soruları okuyunuz ve mutlaka her soruyu cevaplandırınız. Sizce en doğru olan seçeneği mutlaka doğru yere işaretleyiniz.

Ülkemizde eğitimin geliştirilmesi adına, çalışmaya yapacağımız katkı için şimdiden teşekkür ediyorum.

Merve REFAH  
Tez Öğrencisi

## 1. BÖLÜM

### KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıdaki seçeneklerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Cevabınızı parantezin içine (X) koyarak belirtiniz .

#### 1. Cinsiyetiniz

Bay  Bayan

#### 2. Medeni Durumunuz

Evli  Bekar

#### 3. Yaşınız

20-29       30-39    40-49       50-59    59 ve üzeri

#### 4. Aylık Geliriniz

846-1200       1 201-1500    1501-2000    2001-2500    2500 ve üzeri

#### 5. En son bitirdiğiniz okul

İlkokul       Ortaokul       Lise       Yüksekokul-ön lisans

Lisans       Lisansüstü ve üzeri

## 6.Meslek grubunuz

İşçi       Memur       Esnaf       Mühendis       Doktor       Eczacı

İktisatçı       Avukat       Diğer.....

## 7. Sahip olduğunuz çocuk sayısı

Yok       1       2       3       4       5 ve üzeri

## 8.Okuttuğunuz çocuk sayısı

Yok       1       2       3       4       5 ve üzeri

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	Aşağıdaki ifadelerin karşılarında bulunan boşluklardan sizin için uygun olana "X" işareti koyunuz.					
	Ülkemizde yürürlükte olan eğitim sistemi. değişen dünya düzenine uygundur					
	Ülkemizde yürürlükte olan eğitim sistemi. toplumumuzun ihtiyaçlarına cevap vermektedir.					
	Ülkemizde yürürlükte olan eğitim sistemi. çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesine imkan vermektedir.					
	Ülkemizde yürürlükte olan eğitim sistemi. eğitimde yüksek performansı yakalayabilmemiz için yeterlidir.					
	Eğitim sistemimiz. bireysel farklılıkları gözetmektedir					
	Eğitim sistemimiz. öğrencilere çağımızın gereği olan eleştirel düşünme becerisi kazandırmaktadır.					
	Eğitim sistemimiz sayesinde öğrenciler çevreye zarar vermenin kendine zarar vermek olduğunu kavramaktadırlar.					
	Siyasi sürece paralel olarak eğitim sisteminin değişmesi eğitim kalitesini düşürmektedir.					

Eğitim sisteminde yapılan ani sistem değişiklikler uyum sorununa yol açmaktadır.					
Milli Eğitim Bakanlığı eğitim alanında iyileştirme çalışmaları yapmasına rağmen öğretmen haklarına yönelik iyileştirme yapmamaktadır.					
Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlere gereken önemi vermektedir.					
Toplum genel olarak. öğretmenlerimize gereken saygıyı göstermektedir.					
Velilerin öğretmenlere duyduğu güven yeterli düzeydedir.					
Velilerin. öğretmen ile iletişim kurmadan öğrenciden aldığı duyular ile öğretmeni ALO 177 şikayet hattına şikayet etmesi doğrudur.					
Veliler. çocuklarının eğitilmesi için okul ile işbirliği yaparak görevini yerine getirmektedir.					
Veliler. okulların fiziksel koşullarını iyileştirmek için katkıda bulunmalıdır.					
Öğretmenlerimiz çalıştığı okulun veli profilini ( <i>eğitim düzeyi.ekonomikdüzey.örf-adet</i> ) anlayıp buna uygun performans sergilemektedir.					
Öğretmenlerimiz başarılı olmak için okul vizyonuna tamamen bağlı kalmalıdır.					
Öğretmenlerimiz teknolojik gelişmeleri takip edip okullarda kullanmaktadır.					
İdealist ve başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmemesi motivasyonlarını düşürmektedir.					
Öğretmen maaşları yeterli düzeydedir.					
Okul iklimlerimiz(ortamlarımız) öğrencilerin eğitilmesi ve başarılarının yükselmesi için yeterlidir.					
Sınıf mevcutlarımız kaliteli eğitimin gerçekleşmesi için uygundur.					
Okullarımız öğrencilerin fiziksel enerjilerini atabileceği altyapıya sahiptir.					



Okul çevrelerindeki ses kirliliği öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonunu azaltmaktadır					
Okullarımızın güvenliği yeterlidir.					
Veli olarak öğrencilerin eğitim sürecinde belli bir disiplin anlayışıyla yetiştirilmesi gerektiğine inanıyorum.					
Veli olarak öğrencilere kaybedilen ahlaki değerleri kazandırmak için yapılan çalışmalar yeterlidir.					
Veli olarak devlet tarafından ücretsiz ders kitabı dağıtılmasının güzel bir uygulama olduğunu düşünüyorum.					
Veli olarak devlet tarafından ücretsiz dağıtılan ders kitapları ek kaynağa yer bırakmayacak ölçüde yeterli olduğunu düşünüyorum					
Veli olarak öğrencilerin okul dışında öğretim faaliyetlerine (dersane. etüt merkezi) katılmaya ihtiyacı olduğunu düşünüyorum					

## BÖLÜM 2

1. Ülkemizde özellikle ilköğretim ve lise kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunlarının sebebi sizce nedir?

Anne-babanın çocuğa karşı yetersiz ve tutarsız katılımı tavırları

Öğrencilerin ilgi ve isteklerini dikkate almama

Okul yönetiminin cezalandırmayı ön planda tutması

Öğrencilerin motivasyon düşüklüğü

( )

Diğer.....

2. Okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları sizce hangi yöntem ile çözümlenmelidir?

Öğrenci velileri ile görüşülerek  Okuldan uzaklaştırma

Başka okula nakil ile  Sınıf tekrarı  Diğer.....

3. Öğrencilerin değer yargıları üzerinde hangisinin daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz?

Aile  Sosyal çevre  Okul ve öğretmenler

Kitle iletişim araçları  Diğer.....

4. Okullarımızın güvenliğini artırmaya yönelik yol sizce hangisidir?

Daha katı disiplin ile ( yaka kartı vb.)

Daha fazla güvenlik görevlisi (polis vb.)

Gizli izleme ile (kamera vb.)

Diğer.....

5. Öğretmenlerimizin toplum tarafından hak ettiği itibarı görememe sebebi size göre öncelikle hangisidir?

- Siyası Süreç                       Medya                       Maaş  
 Dejenere olan kültür                       Diğer.....

6. Size göre ülkemizin eğitim politikasını (felsefesini) şekillendiren asıl unsur hangisidir?

- Siyasi Düşünce                       Din                       Bilimsel Anlayışlar  
 Sosyolojik İhtiyaçlar(gelenek.örf-adet) (                      )  
Diğer.....